



unesco

Instituto Internacional
para la Educación Superior
en América Latina
y el Caribe

ess

**Educación
Superior y
Sociedad**

Vol. 33 No. 2 (2021)

33

**Incluye Dossier Temático:
Desafíos de la educación superior
frente a la pandemia de Covid-19
en América Latina y el Caribe**

Instituto Internacional de Unesco para la
Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), 2021
Educación Superior y Sociedad (ESS)
Nueva etapa
Vol. 33 No.2
e-ISSN 26107759
Publicación semestral

EQUIPO EDITORIAL

EDITOR GENERAL	Norberto Fernández Lamarr , Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina
EDITORA EJECUTIVA	Débora Ramos Torres , Instituto Internacional de Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, Venezuela
EDITORES ASOCIADOS	Cristian Perez Centeno , Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina Marisa Álvarez , Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina Pablo García , Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina
CONSEJO ASESOR EDITORIAL	Francesc Pedró , Instituto Internacional de Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, Venezuela Alta Hooker , Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense, Nicaragua Ana Capilla Casco , Educación Superior, EFTP y Ciencia de la Organización de Estados Iberoamericanos, España David Julien , Organización Universitaria Interamericana, Canadá Jorge Enrique Delgado , Coordinador del programa del Instituto de Estudios Internacionales en Educación, Centro de Estudios Latinoamericanos, Universidad de Pittsburgh, Estados Unidos José Joaquín Brunner , Cátedra UNESCO en Políticas Comparadas en Educación Superior, Universidad Diego Portales, Chile María José Lemaitre , Centro Interuniversitario de Desarrollo, Chile Rossana Valeriana de Souza e Silva , Grupo Brasileño de Cooperación Internacional de Universidades, Brasil Santiago Mengual-Andrés , Universidad de Valencia, España
CONSEJO TÉCNICO EDITORIAL	Emma Sabzalieva , Instituto Internacional de Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, Venezuela José Antonio Quinteiro , Instituto Internacional de Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, Venezuela Sara Maneiro , Instituto Internacional de Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, Venezuela Victoria Galan , Instituto Internacional de Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, Venezuela Yuma Inzolia , Instituto Internacional de Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, Venezuela
CORRECCIÓN DE ESTILO	Raiza Méndez , Universidad de los Andes, Venezuela
DIAGRAMACIÓN	Carolina Azuaje , Venezuela
TRADUCCIÓN	Yara Bastidas , Instituto Internacional de Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, Venezuela
SOPORTE TECNOLÓGICO	Edward Betancourt , Instituto Internacional de Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, Venezuela

Apartado Postal N° 68.394, Caracas 1062-A, Venezuela, Teléf. : 58 212 2861020, E-mail: ess-iesalc@unesco.org

ESS evalúa los trabajos mediante el sistema de arbitraje «ciego por pares» a través de especialistas externos a la redacción; por lo que todos los trabajos aquí publicados han sido arbitrados.

Todos los documentos publicados en esta revista se distribuyen bajo una Licencia Creative Commons CC BY 4.0
Copyright:
© The Author(s)

COMISIÓN DE ARBITRAJE

Acosta, Adrián, (Universidad de Guadalajara, México)
Acevedo, Fernando (Universidad de la República, Uruguay)
Adrogué, Cecilia (Universidad de San Andrés, Argentina)
Agüero Contreras, Fernando (Universidad de Cienfuegos, Cuba)
Alcántara, Armando (Universidad Nacional Autónoma de México, México)
Almeida, María de Lourdes (Universidade Estadual de Campinas, Brasil)
Altair, Favero (Universidade de Passo Fundo, Brasil)
Álvarez, Marisa (Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina)
Amar, Hernán Mariano (Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina)
Anzola Pardo, Giovanni (Universidad Externado de Colombia, Colombia)
Arévalos, Darío (Universidad de Buenos Aires, Argentina)
Artola, Eda Lía (Universidad Nacional de José Clemente Paz, Argentina)
Asprella, Gabriel (Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina)
Badilla Chavarría Leda (Universidad de Costa Rica, Costa Rica)
Barreto Bedoya, Paola (Universidad de Boyacá, Colombia)
Barros Bastidas, Carlos (Pontificia Universidad Católica del Perú, Perú)
Buendía, Angélica (Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco, México)
Caballero Merlo, Javier Numan (Universidad Autónoma de Asunción, Uruguay)
Carneiro da Silva, Ana Maria (Universidade Estadual de Campinas, Brasil)
Carranza-Marchena, Priscila (Universidad Nacional de Costa Rica, Costa Rica)
Castelao-Huerta, Isaura (Universidad Nacional de Colombia, Colombia)
Castro Zavaleta, Ilse (Universidad Nacional Autónoma de México, México)
Checchia, Beatriz (Universidad Argentina de la Empresa, Argentina)
Chiancone, Adriana (Instituto Universitario Sudamericano, Uruguay)
Cieri, Martín Ignacio (Universidad Nacional de Lanús, Argentina)
Claverie, Julieta (Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina)
Colla, María de la Paz (Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina)
D'armas Regnault, Mayra (Universidad Estatal de Milagro, Ecuador)
Da Cunha, Maria Isabel (Universidade Federal de Pelotas, Brasil)
De Souza Trevisan, Mônica (Instituto Federal Farroupilha, Brasil)
De Vries, Wietse (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México)
Del Regno, Patricia (Universidad de Buenos Aires, Argentina)
Didriksson, Axel (Universidad Nacional Autónoma de México, México)
Espinoza Yáñez, Alejandro (Universidad Autónoma Metropolitana, México)
Felicetti, Vera (Universidade La Salle, Brasil)
Gallardo Gutiérrez, Ana (Universidad Nacional Autónoma de México, México)
Galli, Gabriela (Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina)
García, Adriana Elvira (Universidad de Buenos Aires, Argentina)
García, Pablo (Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina)
García-Reyes, Jesús (Universidad Nacional Autónoma de México, México)
Giannoni, María (Universidad de Buenos Aires, Argentina)

Educación Superior y Sociedad (ESS)

es una publicación registrada en las siguientes bases de datos e índices:

LATINDEX:

Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas en América Latina, el Caribe, España y Portugal
http://www.latin-dex.org/latindex/_ficha?folio=26998

IRESE:

Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa
<http://www.unam.mx/cesu/iresie>

REVENCYT:

Índice de Revistas Venezolanas de Ciencia y Tecnología
<http://www.revencty.ula.ve>

González Ledesma, Alejandro (Universidad Nacional Autónoma de México, México)
Grandoli, Eugenia (Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina)
Gregorutti, Gustavo (Andrews University, EE.UU.)
Iardelevsky, Alberto (Universidad de Buenos Aires, Argentina)
Jiménez Cabrera, Edgar (Instituto Universitario de Investigación Ortega y Gasset, México)
Krotsch, Lucas (Universidad Nacional de Lanús, Argentina)
Lipsman, Marilina (Universidad de Buenos Aires, Argentina)
Lis, Diana Isabela (Universidad Nacional del Sur, Argentina)
López Zárate, Romualdo (Universidad Autónoma Metropolitana, México)
Lucarelli, Elisa (Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina)
Mancinelli, Gloria (Universidad de Buenos Aires, Argentina)
Marquina, Mónica (Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina)
Martinchuk, Elizabeth (Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina)
Martínez Larrechea, Enrique (Instituto Universitario Sudamericano, Uruguay)
Mendes, Ana Rachel (Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil)
Mendoza, Javier (Universidad Nacional Autónoma de México, México)
Miranda, Estela (Universidad Nacional de Córdoba, Argentina)
Mischia, Bibiana (Universidad Nacional de Río Negro, Argentina)
Molina, Ahtziri (Universidad Veracruzana, México)
Mollis, Marcela (Universidad de Buenos Aires, Argentina)
Nossar, Karina (Universidad de la República, Uruguay)
Parra-Sandoval, María Cristina (University of Calgary, Canadá)
Parrino, María del Carmen (Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina)
Pereira Medina, Juan Pedro (Universidad Yacambú, Venezuela)
Perez Centeno, Cristian (Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina)
Pérez Rasetti, Carlos (Universidad Nacional de la Patagonia Austral, Argentina)
Pini, Marta (Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina)
Precht Gandarillas, Andrea (Universidad Católica del Maule, Chile)
Regina Canan, Silvia (Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Brasil).
Rivera Vela, Enrique (Universidad Nacional del Altiplano de Puno, Perú)
Rodríguez Navia, Alizon (Pontificia Universidad Católica del Perú, Perú)
Rostán Martínez, María Elina (Consejo Directivo Central, Uruguay)
Ruiz-Velasco, Enrique (Universidad Nacional Autónoma de México, México)
Sguissardi, Valdemar (Universidade Metodista de Piracicaba, Brasil)
Sulca, Elisa (Universidad Nacional de Salta, Argentina)
Tommasi, Cristina (Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina)
Vain, Pablo Daniel (Universidad Nacional de Misiones, Argentina)
Vieira, Nilce (Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil)
Viera Duarte, Patricia (Consejo de Formación en Educación, Uruguay)
Xhardez, Verónica (Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina)
Yampufe, José Manuel (Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú)
Yépez, Patricio (Unión de Universidades de América Latina y el Caribe, México)
Zubieta García, Judith (Universidad Nacional Autónoma de México, México)

Educación Superior y Sociedad (ESS) es una publicación semestral, editada por el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC), con sede en Caracas, Venezuela.

Educación Superior y Sociedad (ESS) está consagrada a publicar resultados de investigaciones; identificar brechas del conocimiento y nuevas prioridades de investigación; traer al ámbito del debate cuestiones y problemas actuales; promover la investigación en y sobre la educación superior; diseminar información sobre políticas y buenas prácticas; contribuir al establecimiento de puentes entre los resultados de la investigación y la formulación de políticas; facilitar y estimular arenas internacionales e interdisciplinarias para el intercambio de ideas, experiencias y el debate crítico, estimular la organización de redes y la cooperación entre actores, fortaleciendo las condiciones para la innovación de la educación superior; fortalecer una plataforma comunicacional para investigadores y un repositorio de investigaciones relacionadas con la educación superior en los distintos países de la región.

Educación Superior y Sociedad (ESS) se consolida como un órgano de circulación científica que responde a la misión encomendada desde enero de 1990 y es consecuente con los objetivos misionales de hacer del conocimiento un valor social, para un diálogo de saberes desde la contextualidad local, transitando la transformación para un nuevo consenso en el desarrollo humano sostenible en la región.

Educación Superior y Sociedad (ESS) is a bi-annual journal published by the UNESCO International Institute for Higher Education in Latin America and the Caribbean (UNESCO-IESALC), located in Caracas, Venezuela.

Educación Superior y Sociedad (ESS) is dedicated to publishing research results; identify knowledge gaps and new research priorities; bringing to the domain of debate current issues and problems; promoting research in and on higher education; disseminating information about policies and good practices; contributing to the establish bridges between research results and policy formulation; facilitating and fostering international and interdisciplinary arenas for the exchange of ideas, experiences and critical dialogue, fostering the organization of networks and cooperation among social actors, strengthening the conditions for innovation in higher education; reinforcing a communications platform for researchers and a repository of research related to higher education in the different countries of the region.

Educación Superior y Sociedad (ESS) is consolidated as an organ of scientific circulation that responds to the mission entrusted since January 1990 and is consistent with the missionary objectives of making knowledge a social value, for a dialogue of knowledge from the local contextuality, passing the transformation for a new consensus in the sustainable human development in the region.

Educación Superior y Sociedad (ESS) est une publication semestrielle, publiée par l'Institut international de l'UNESCO pour l'enseignement supérieur en Amérique latine et dans les Caraïbes (UNESCO-IESALC), basée à Caracas, Venezuela.

Educación Superior y Sociedad (ESS) se consacre à la publication des résultats de la recherche; identifier les lacunes dans les connaissances et les nouvelles priorités de recherche; ramener le niveau de débat des questions et des problèmes actuels; promouvoir la recherche et l'enseignement supérieur; diffuser des informations sur les politiques et les bonnes pratiques; contribuer à la construction de ponts entre les résultats et la politique de recherche; faciliter et encourager les arènes internationales et interdisciplinaires pour l'échange d'idées, d'expériences et un débat critique, stimuler l'organisation de la mise en réseau et la coopération entre les acteurs, le renforcement des conditions de l'innovation dans l'enseignement supérieur; construire une plate-forme de communication pour les chercheurs et un référentiel de la recherche liée à l'enseignement supérieur dans les différents pays de la région.

Educación Superior y Sociedad (ESS), elle-même a mis en place en tant qu'organe de scientifique exceptionnel qui répond au confiée depuis Janvier 1990 et est compatible avec les objectifs de la mission de faire la connaissance d'une valeur sociale, un dialogue de la mission de connaissances à partir contextualité locale, en passant la transformation à un nouveau consensus sur le développement humain durable dans la région.

Educación Superior y Sociedad (ESS) em uma Carta Semestral, editada pelo Instituto Internacional de Educação Superior da UNESCO em América Latina e Caribe (UNESCO-IESALC), com sede em Caracas, Venezuela.

Educación Superior y Sociedad (ESS) é consagrada a resultados públicos de Investigações; identificar brechas do conhecimento e novas prioridades de investigação; trazer al âmbito del debate cuestiones y problemas actuales; promover a investigação e a educação superior; disseminar informações sobre políticas e boas práticas; contribuir para o estabelecimento de puentes entre os resultados da investigação ea formulação de políticas; facilitar e analisar as arenas internacionais e interdisciplinares para o intercâmbio de ideias, as experiências eo debate crítico, estimular a organização de redes e a cooperação entre actores, fortalecer as condições para a inovação da educação superior; fortalecer uma plataforma de comunicação para os investigadores e um repositório de investigações relacionadas com a educação superior nos diferentes países da região.

Educación Superior y Sociedad (ESS) consolidado como um órgão de divulgação científica que responde à missão encomendada desde janeiro de 1990 e é consecutivo com os objetivos misionais de fazer um conhecimento social, para um diálogo de saberes desde la contextualidad local, transitando a transformação para um novo consenso no desenvolvimento humano sustentável na região.

Prólogo Francés Pedró	13
Editorial Norberto Fernández Lamarra	15
Dossier Desafíos de la educación superior frente a la pandemia de Covid-19 en América Latina y el Caribe Hugo Casanova Cardiel y Pablo Daniel García	20
Presentación del Dossier	21
1. Ensino superior, pandemia e trabalho: rupturas e continuidades Rusvênia Silva y Daniel Santos da Silva	31
2. Universidad y pandemia en América Latina: reflexiones desde la diversidad y la complejidad de un fenómeno en desarrollo Axel Didriksson, Freddy Álvarez, Carmen Caamaño, Damián Del Valle, Daniela Perrotta, Célia Caregnato y Bernardo Miorando	53
3. Efectos en los procesos de escolarización superior: un acercamiento al escenario educativo en tiempos de distanciamiento social Jaqueline Guadalupe Guerrero, José Duarte Méndez, Diana Moguel Ruz, José Canto Ramírez y Martín Breton de la Loza	92
4. La implementación de iniciativas tecnológicas en las universidades de la Argentina frente al COVID-19 Giselle González	124
5. Pandemia y universidades: dificultades y respuestas en el conurbano bonaerense María Fernanda Arias Núñez, Ana María Cambours De Donini y Karina Fabiana Lastra	156
6. Alternativas en el proceso de formación en las universidades cubanas en etapa de COVID-19 Osmany Hernández Basulto, Isel Ramírez Berdud y Leandrus Lázaro Hernández Ramírez	180

- 7. Impacto de programas formativos orientados al desarrollo competencial de docentes y estudiantes: continuidad de la educación superior en situación de emergencia sanitaria por COVID-19 desde contextos virtuales** 196
Carme Hernández-Escolano, Yuma Inzolia, David Carabantes, Diego Javier Mendoza, Blanca Bernabé, Mary Elisabeth Morocho e Ivory Mogollón
- 8. Ruta de emergencia en el enfrentamiento a la COVID-19 desde la extensión universitaria: constructos y efectos** 236
Niurka Tellez Rodríguez, Víctor Hugo Leyva Sojo y Amanda Estruch Tellez
- 9. Los cambios en las estrategias de internacionalización en las instituciones mexicanas de educación superior a partir de la pandemia por COVID-19** 269
Magdalena Bustos-Aguirre y Rosa Vega Cano
- 10. La movilidad académica internacional ante la pandemia del COVID-19: una primera aproximación** 298
José Antonio Quintero Goris
- 11. La regulación de la educación a distancia y la experiencia previa de los académicos argentinos para desarrollar su actividad docente en entornos virtuales antes de la irrupción de la pandemia** 321
María Catalina Nosiglia y Brian Fuksman
- 12. Percepciones de docentes universitarios frente al cambio de modalidad presencial a remota por la COVID- 19: comparación entre profesores presenciales y virtuales** 351
John Jairo Briceño Martínez y Martha Patricia Castellanos Saavedra
- 13. Ensino remoto e formação continuada em serviço na pós-graduação stricto sensu** 377
Fabrício de Andrade y Dorotea Frank Kersch
- 14. De los efectos de la pandemia COVID-19 sobre la deserción universitaria: desgaste docente y bienestar psicológico estudiantil** 402
María Paula Seminara

- 15.** Educación remota de emergencia: experiencias de estudiantes de una unidad académica regional de la BUAP durante la pandemia de COVID-19 **422**
Abelardo Romero Fernández, Laura Villanueva Méndez, Ana Liviere Vargas Vizuet y Fabio Morandín Ahuerna
- 16.** La educación superior en el Perú en tiempos de pandemia y sus efectos en las trayectorias de estudiantes universitarios indígenas **443**
Inés Olivera, Alejandro Saldarriaga y María Amalia Pesantes
- 17.** La pandemia como factor de exclusión de los estudiantes con discapacidad en la educación superior **470**
Judith Pérez-Castro
- 18.** Universitarios con discapacidad: realidades y desafíos en contexto de pandemia de la Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe sobre discapacidad y Derechos Humanos **496**
Arlett Krause, Georgina García, Sandra Katz y Susana Rodríguez
- 19.** Educação remota emergencial na formação inicial docente: desafios e possibilidades no contexto da pandemia de COVID-19 **525**
Viviane Potenza Guimarães Pinheiro y Beatriz Guedes de Seixas
- 20.** Políticas académicas en la emergencia socio-sanitaria por COVID-19: una experiencia de aprendizaje institucional **554**
Viviana Macchiarola y Daiana Anahí Bustos
- 21.** Relato de experiência da gestão democrática da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul em tempos de pandemia **584**
Caroline Tavares de Souza Cesar, Rochele da Silva Santaiana, Débora Vom Endt y Percila Silveira de Almeida
- 22.** La educación a distancia en la pandemia por el SARS CoV2: desafío para los docentes del equipo de salud **607**
Pascual Valdez, Susana Elsa Salomón, Alejandro Cragno, Hugo Fernán Milione, Darío Leff, Julio Guillermo Wacker, Marcelo Yorio y Alejandra Gaydou

Sección General	636
1. Pode a pedagogia universitária ajudar a inovar?	637
A pedagogia universitária nas propostas inovadoras de universidades brasileiras Lígia Paula Couto	
2. A brief history of the founding of an emblematic university in the rain forest of Ecuador and an innovative approach to the design and planning of academic curricula for Latin America	661
Pablo Jarrín-V. y Daniel Coronel	
3. Agenda 2030 e Desenvolvimento Sustentável: avanços e desafios da Educação Superior no Brasil	686
Stela Maria Meneghel, Fabrício Filisbino y Ana Cristina Adry Moura de Argôllo	
4. Contribución de las universidades argentinas públicas al logro del ODS sobre la igualdad de género y empoderamiento de las mujeres y las niñas (2015-2019)	713
Mariana Laura Solans	
5. Brechas de género en la gobernanza universitaria y la carrera docente en el Perú	738
Carmela Chávez Irigoyen y Esteban Penelas Ronso Merino	
6. Educación superior, pueblos indígenas y afrodescendientes. Una lectura sobre las acciones afirmativas en Brasil y la etnoeducación universitaria en Colombia	767
Elizabeth Castillo Guzmán y Anny Ocoró Loango	
7. Políticas de producción de conocimiento en enseñanza universitaria	793
Mercedes Collazo, Carolina Cabrera, Sylvia De Bellis y Virginia Fachinetti	
8. La investigación en línea camino para la internacionalización	824
Blanca A. Franzante, José M. Perdomo Vázquez y Gabriel Carbone	
9. Internacionalización de la educación superior en el Oeste de Santa Catarina: la experiencia de una universidad comunitaria	850
Silmara Terezinha Freitas, Maria de Lourdes Pinto de Almeida, Diego Palmeira Rodrigues y Karla Pezavento	



unesco

Instituto Internacional
para la Educación Superior
en América Latina
y el Caribe

Francesc Pedró

Director IESALC - UNESCO

La producción de conocimiento académico acerca de la educación superior, de sus diversas dimensiones y conexiones con el quehacer de sus actores y, de los efectos e impactos que el entorno y contexto tienen sobre este sector, se ha incrementado vertiginosamente en los dos últimos años, tanto a nivel global como regional.

Una búsqueda rápida en Google Scholar acerca de publicaciones científicas sobre educación superior y pandemia por Covid-19, arroja un resultado de aproximadamente 770.000 artículos, citas, enlaces de libros, artículos en revistas científicas de referencia, comunicaciones, informes, tesis y otros tipos de archivos de este ámbito (0,63 s). Pareciera que, afortunadamente, pese a los impactos que ha traído consigo la irrupción de Covid-19 en la educación superior, y que hemos contribuido a analizar desde IESALC-UNESCO, sus instituciones no se han detenido y han seguido produciendo conocimiento.

Un elemento inspirador para el aumento del flujo de publicaciones académicas lo constituye, sin lugar a dudas, el contar con nuestra *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, que en su formato digital y de libre acceso, ofrece a docentes e investigadores un efectivo canal para hacer visibles los resultados de sus procesos de investigación sobre la educación superior.

El formato digital de *ESS* aprovecha las ventajas de comunicación que ofrece la Web 2.0 y brinda la oportunidad de publicar trabajos en formatos bajo un criterio de sustentabilidad ambiental, y desde una plataforma de libre disponibilidad como es la Open Journal Systems (Public Knowledge Project), facilitando, así el libre acceso de autores y visitantes, contribuyendo al aumento del número de lectores, de la difusión y del acceso público al conocimiento a escala global.

Y es que todas las publicaciones, del Instituto, son efectivamente de libre acceso; por esto hemos podido compartir conocimientos significativos acerca de (entre otros temas) cómo las universidades que realizaron esfuerzos para garantizar la continuidad pedagógica, y que iniciaron fórmulas de enseñanza remota de emergencia, vienen evolucionando hacia la adopción de un modelo educativo virtual, que aún, después de año y medio, continúa expresándose como modelo híbrido de provisión educativa, aún de transición

temporal, pero con el cual ya muchas instituciones conviven, acogiendo así una “nueva normalidad pedagógica” en la educación superior.

Precisamente, en este número de nuestra Revista, el grueso de los resultados de las investigaciones que aquí publicamos recoge las vivencias y aprendizajes de un significativo número (91) de docentes investigadores que hacen parte de ese universo diverso y complejo que es la educación superior en América Latina. Consideramos que con estos materiales se pueden fomentar procesos de reflexión, al interior de las IES, sobre la necesaria renovación pedagógica que continúa desafiando tanto la calidad como la equidad en nuestros sistemas.

Asimismo, esperamos que las vivencias reportadas contribuyan a promover la reflexión sobre los procesos que atraviesan nuestras sociedades y sobre el rol que cumple la universidad en ellas. Rol que también nos interpela porque, pese a las devastadoras consecuencias que la pandemia ha ocasionado, tanto en los distintos planos de la vida (en el individual, social o institucional) así como en los diferentes sectores (el de salud, la economía, la educación, la cultura, la comunicación), nuestras universidades vienen asumiendo el desafío de rediseñar sus acciones y reformular sus estrategias como parte de su compromiso por un futuro sostenible y por mantener los esfuerzos en procura de un real acceso a la educación superior. En definitiva, se trata de hacer todo lo posible por transformar la crisis en una oportunidad para convertirse en mejores instituciones, en términos de calidad y de equidad.

Celebramos, entonces, estos esfuerzos investigativos y animamos a los lectores y otros docentes investigadores a poner en práctica la máxima del capital social cultural -a mayor uso, mayor el beneficio-, consultando y citando estas producciones dentro de sus propias prácticas de indagación, de docencia, de vinculación y de gestión.

BIONOTA

Francesc Pedró. Director de Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). Anteriormente fue jefe de la Sección de Políticas Educativas de la UNESCO, en la División de Políticas y Sistemas de Aprendizaje Permanente del Sector de Educación. Ha trabajado como analista de políticas en el Centro de Investigación e Innovación Educativa de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Licenciado en Filosofía y en Educación por la Universidad Autónoma de Barcelona y doctor en Educación Comparada por la Universidad Nacional de Educación a Distancia, es catedrático de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Pompeu Fabra de Barcelona

Norberto Fernández Lamarra

Editor General

El IESALC/UNESCO tiene el agrado de presentar un nuevo número de la revista *Educación Superior y Sociedad (EES)*. Se da esta edición en un contexto en el que la pandemia de Covid-19, lejos de haber sido superada, ha costado ya más de cinco millones de vidas en el mundo, sin que todavía se puedan precisar plenamente sus efectos en la sociedad y en los sistemas educativos.

Al tiempo que en todo el continente persisten las restricciones de movilidad y siguen en lontananza las perspectivas de retorno masivo a la presencialidad, las instituciones de educación superior han tenido que reinventarse y asumir, además, un importante rol en la mitigación de los efectos sociales de la pandemia. A su vez, han buscado modificarse, al punto de que la indagación sobre los efectos de la enfermedad y sobre la llamada “nueva normalidad” constituyen un tema central de nuestras reflexiones. A todo ello le dedicamos una convocatoria especial como dossier de este número.

Bajo el título común de *Desafíos de la educación superior frente a la pandemia de Covid-19 en América Latina y el Caribe*, esta recopilación documental ha tenido como editores invitados a los profesores Hugo Casanova Cardiel, director del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, de la Universidad Nacional Autónoma de México (México), y Pablo García, profesor-investigador del Núcleo Interdisciplinario de Formación y Estudios para el Desarrollo de la Educación (NIFEDE), de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina).

El cumplimiento de esa tarea por ambos colegas ha sido excelente, motivo de más para agradecerles y felicitarlos no solo por su importante contribución a la revista, sino por el aporte implícito a la dilucidación de una temática de tanta relevancia en la región y en el mundo. Así, este número de *ESS* será sin duda una importante contribución al ineludible debate sobre la pandemia, la postpandemia y el futuro de la universidad y la educación en general, y contribuirá con seguridad a enriquecer los planteamientos de los colegas investigadores y de las autoridades universitarias y educativas de la región, pero también fuera de ella.

Como resultará obvio, la convocatoria para este dossier buscó desde un inicio hacer hincapié en el importante impacto que ha tenido la pandemia de Covid-19 en las actividades cotidianas de las instituciones de nivel superior en nuestra región, así como en los drásticos efectos que el cierre de las universidades durante varios meses ha tenido en el trabajo ordinario de los académicos que allí se desempeñan y en la formación de los estudiantes. De una u otra manera, el nuevo coronavirus ha conmocionado todo ese universo en cada una de sus dimensiones de funcionamiento durante casi dos años. Tanto así, que al día de hoy nos quedan más interrogantes que certezas: ¿Cuántos de los cambios y transformaciones implementadas llegaron para quedarse? ¿Qué evaluación puede hacerse del trabajo desarrollado en este período? ¿Qué aprendizajes hemos construido? ¿Cómo podemos pensar el futuro de las instituciones del nivel superior, sobre la base de esta experiencia?

Con esas y otras preguntas convocamos a nuestra comunidad latinoamericana a pensar y presentar propuestas para este dossier. Maravillosamente, la respuesta ha sido muy amplia. Sin lugar a dudas, el impacto de la pandemia en el funcionamiento de los sistemas educativos inauguró una nueva área de investigación, que se ha desarrollado en los más diversos rincones de nuestra región y del mundo.

Así, podemos ahora compartir con ustedes 22 artículos de colegas de Argentina, Brasil, Cuba, Colombia, Ecuador, México, Perú y Venezuela, que asumieron la temática convocante desde muy diversas perspectivas metodológicas y haciendo foco en diferentes dimensiones de la educación superior. Esto incluye desde trabajos que abordan el impacto de la pandemia en los sistemas de educación superior a escala nacional, subnacional o institucional, hasta otros que ponen énfasis en alguna dimensión específica de la vida universitaria (como pueden ser la investigación, la extensión o la internacionalización), así como otros que posan su mirada indagatoria en alguno de los actores protagónicos de la vida universitaria, como docentes, estudiantes o gestores.

Por otra parte, este número presenta una sección general con artículos que se han recibido a partir de la convocatoria regular de la revista. Eso nos permite contar, luego de un riguroso sistema de arbitraje, con nueve trabajos de investigación de equipos de Argentina, Brasil, Ecuador, Perú, Uruguay y Cuba, que nos invitan a reflexionar sobre distintas temáticas relacionadas con la educación superior.

Esta sección se abre con el artículo “¿Puede la pedagogía universitaria ayudar a innovar? La pedagogía universitaria en las propuestas innovadoras de universidades brasileñas”, presentado por Ligia Paula Couto, que analiza el desempeño de ciertos proyectos innovadores en dos universidades de Brasil. Allí se pueden identificar diferencias entre una institución que tiene la enseñanza como actividad principal y otra que prioriza la

actividad del docente como investigador. Se concluye que es necesario acercar la teoría y la práctica cuando se aborda la innovación y que la pedagogía universitaria puede contribuir a privilegiar aspectos innovadores en cada proyecto.

Siempre bajo el tema de la innovación en las universidades, el siguiente artículo, "Breve historia de la fundación de una universidad emblemática en el bosque tropical del Ecuador y un método innovador para el diseño y planificación de programas curriculares académicos para América Latina", de Pablo Jarrín-V. y Daniel Coronel, plantea la necesidad de que las instituciones de educación superior en América Latina asuman prácticas innovadoras al diseñar programas académicos e implementar nuevos paradigmas educacionales. Su propuesta es la de un novedoso método cuantitativo para analizar la estructura de programas curriculares, como herramienta para la planificación estratégica académica y de políticas públicas informadas.

Un tercer trabajo es el propuesto por Stela Maria Meneghel, Fabrício Filisbino, Ana Cristina y Adry Moura de Argôllo, con el título "Agenda 2030 y desarrollo sostenible: avances y desafíos de la educación superior en Brasil". Allí se analizan los indicadores de ese segmento educativo en el país y se considera la expansión de las inscripciones con base en parámetros como acceso para la población de bajos ingresos, diversidad racial y acceso para estudiantes con discapacidades. Los datos presentados dan cuenta de que las políticas de acción afirmativa han generado avances significativos en términos de inclusión y reducción de la desigualdad.

En continuidad con la temática de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), María Laura Solans, en su artículo "Contribución de las universidades argentinas públicas al logro del ODS sobre la igualdad de género y empoderamiento de las mujeres y las niñas (2015-2019)", explora, desde una perspectiva analítica y crítica, las contribuciones de las universidades argentinas públicas al cumplimiento de metas universales sobre esos temas primordiales, así como al de eliminar todas las formas de discriminación y violencia en contra de ellas. Su texto hace referencia al proceso de incorporación de las mujeres a la educación superior en Argentina y a los obstáculos que atentan contra el reconocimiento de sus derechos, en el marco del movimiento de reivindicaciones feministas su insuficiente reconocimiento en el campo de las políticas públicas.

El siguiente artículo, "Brechas de género en la gobernanza universitaria y la carrera docente en el Perú", propuesto por Carmela Chávez Irigoyen y Esteban Penelas Ronso Merino, explora las brechas de género en la gobernanza universitaria y analiza evidencias sobre la distribución desigual de puestos por sexo, tanto en la alta dirección como en la dirección académica de las universidades peruanas y sus planas docentes. Asimismo, da cuenta de una importante brecha en los puestos docentes de las universidades, sobre

todo en la universidad pública, debido al limitado acceso de las mujeres a cargos de dedicación a tiempo completo.

La sexta contribución a la revista, presentada por Elizabeth Castillo Guzmán y Anny Ocoró Loango y titulada “Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes. Una lectura sobre las acciones afirmativas en Brasil y la etnoeducación universitaria en Colombia”, ofrece una lectura sobre los impactos y las lecciones aprendidas en el caso de ciertas acciones afirmativas en ambos países suramericanos, como experiencias de transformación de la universidad latinoamericana. En el primer caso se presentan acciones de apertura universitaria para los pueblos negros del país con la mayor población afrodescendiente de América Latina. En el segundo se hace referencia a una experiencia significativa de formación del profesorado en un campo de tan amplia discusión como el control cultural y la autonomía de los sistemas escolares de los pueblos indígenas y las comunidades afrocolombianas.

El siguiente artículo, “Políticas de producción de conocimiento en educación superior. El caso de la Universidad de la República (Udelar, Uruguay)”, de Mercedes Collazo, presenta una primera sistematización de las políticas de producción de conocimiento promovidas por la Udelar en el campo de la educación superior y, en particular, de la enseñanza universitaria durante los años 2010-2019. El foco de estudio lo constituyen las políticas tanto centrales como descentralizadas de formación de recursos humanos altamente calificados, y las de estímulo a la investigación sobre la enseñanza universitaria. El estudio da cuenta de significativos resultados de investigación, primordialmente orientados a la construcción del campo de la pedagogía universitaria, con un abordaje diversificado en temáticas, origen disciplinario y adscripción institucional de los investigadores.

El octavo texto fue presentado por tres investigadores que provienen de Argentina y Cuba: Blanca Franzante, José Manuel Perdomo Vázquez y Gabriel A. Carbone. “La investigación en línea, camino para la internacionalización”, presenta la experiencia de desarrollo de un proyecto de investigación titulado: “Los estilos docentes y los modelos pedagógicos subyacentes en las prácticas de profesores en la Universidad de Concepción del Uruguay (Argentina) y Universidad Central Marta Abreu, de Las Villas, Cuba”. Se busca allí determinar, al interior del grupo de investigación, los diferentes pasos necesarios para la conformación de grupos de investigación educativa en contextos distantes, así como las fortalezas y debilidades observadas en su implementación y la importancia de la tecnología de la información y comunicación como recurso necesario y facilitador del proceso de investigación “en línea”. Los resultados permiten sostener que ese cometido es posible, y pueden ser un aporte a los procesos de internacionalización de la educación superior.

El último artículo de esta sección, “Internacionalización de la educación superior en el Oeste de Santa Catarina: la experiencia de una universidad comunitaria”, fue presentado por los investigadores Silmara Terezinha Freitas, María de Lourdes Pinto de Almeida, Diego Palmeira Rodrigues y Karla Pezavento. El texto es resultado de un proyecto desarrollado por el Grupo Internacional de Estudios e Investigación de la Educación Superior (GIEPES UNICAMP), que congrega a 22 universidades de nueve países en el propósito de ahondar en la internacionalización de la educación superior en territorio iberoamericano. El objetivo de ese artículo fue analizar cómo la Universidad del Oeste de Santa Catarina (UNOESC, Brasil) desarrolla sus procesos de movilidad académica. Con ello evidenció que la internacionalización es el camino para la consolidación de la investigación, la enseñanza y la extensión, con el objetivo de no perder espacios frente al mercado competitivo.

Por último, queremos manifestar un fuerte agradecimiento a los evaluadores que han participado como árbitros de los artículos y que, con su compromiso, brindaron orientaciones que han permitido mejorar la calidad de los trabajos. Asimismo, y de nuevo, a los autores de todos los trabajos recibidos. A todos los invitamos a enviar sus nuevos trabajos de investigación para los próximos números

Esperamos que este nuevo número de *ESS* nos lleve a reflexionar sobre los procesos que atraviesan nuestras sociedades y sobre el rol que cumple la universidad en nuestros países, y que además nos convoque a seguir investigando y compartiendo los conocimientos producidos, para hacer que nuestras instituciones aporten cada vez más a un futuro sostenible para América Latina y el Caribe.



unesco

Instituto Internacional
para la Educación Superior
en América Latina
y el Caribe

ess

● Educación
● Superior y
● Sociedad

● Vol. 33 No. 2 (2021)

● **Desafíos de la educación superior
frente a la pandemia de COVID-19
en América Latina y el Caribe**

● **Editores invitados:**

Dr. Hugo Casanova Cardiel

Dr. Pablo Daniel García

Dossier

Desafíos de la educación superior frente a la pandemia de COVID-19 en América Latina y el Caribe

Dr. Hugo Casanova Cardiel

Dr. Pablo Daniel García

El gran tema del siglo XXI es hoy el referido a la pandemia de Covid-19. Cada territorio vital, cada ámbito social a lo largo y ancho del mundo, experimenta los efectos de una pandemia que ha desbordado las previsiones de la cosa pública en todos sus niveles y dimensiones, generando un amplio debate en prácticamente cada disciplina académica y científica para elucidar sus riesgos, efectos y alternativas de solución.

Es precisamente en el ámbito del conocimiento especializado donde se ubican las mayores expectativas para la contención y manejo de la calamitosa situación surgida al inicio de la tercera década de este siglo. El conocimiento sobre el virus y su capacidad de contagio, el tratamiento médico de los pacientes afectados, así como el desarrollo de mecanismos de prevención –especialmente vacunas y medios físicos para contener los contagios–, han sido abordados desde el amplio espectro de las ciencias de la salud, la biología y la ingeniería, entre otras.

En particular, desde las ciencias sociales y las humanidades se han generado numerosas investigaciones que apelan a una problemática que se estudia desde las más diferentes disciplinas: jurídicas, sociales, económicas, antropológicas y educativas, entre otras. Es en ese gran campo donde se encuentran adscritas las reflexiones referidas a la educación superior.

En esa área confluyen instituciones diversas y múltiples campos del conocimiento. Se trata de una amplia heterogeneidad institucional, cuyo común denominador está centrado en la formación para la vida profesional y la convivencia ciudadana adulta. Asimismo, es también un campo de estudios dentro del cual se generan investigaciones que atienden a sus más diversos ángulos. Esa es la razón de ser de la revista *Educación Superior y Sociedad*, y es, precisamente, el sentido de este dossier.

La pandemia en curso ha tenido efectos radicales en la educación superior. El confinamiento social devino en un inédito abandono de las aulas para millones de estu-

diantes y en la multiplicación de los retos para las instituciones, que se han visto compelidas a ofrecer modalidades emergentes de enseñanza.

El tránsito a dichas modalidades no podía ser terso y, por el contrario, ha estado lleno de retos y dificultades. Así, de una realidad presencial construida y consolidada a lo largo de muchas décadas, se pasó a una situación inexplorada que pone a prueba la solidez de las instituciones.

Un listado incompleto de los ángulos afectados incluiría, entre otros, la discontinuidad curricular y la intrínseca dificultad para trasladar determinadas materias y contenidos desde las aulas hacia los entornos digitales; las dificultades de acceso a infraestructura digital y conectividad por parte de los diversos actores de la educación superior; las limitaciones formativas del profesorado para impartir clases por esa vía y las del alumnado para reenfocar de tal manera sus procesos de aprendizaje; a todo lo cual se suman, por supuesto, los retos planteados en términos del gobierno y la gestión de la educación superior.

Se trata solamente de algunos de los problemas más visibles que se han experimentado en el campo educativo superior a lo largo de ya casi dos años. Pero además, en este apretado recuento de temas críticos no podrían ser omitidas las conocidas asimetrías sociales que se viven en América Latina y el Caribe. La desigualdad e inequidad social de la región han propiciado en muchos casos el abandono y la exclusión de miles de estudiantes, que se han visto en la necesidad de incorporarse al mundo laboral para contribuir al ingreso familiar. Todo ello conforma un escenario de gran complejidad y por momentos, un grave riesgo para el futuro de la educación superior en toda Latinoamérica.

La compilación de artículos que hoy presentamos da cuenta de algunas de las investigaciones que, desde diferentes rincones de la región latinoamericana, se han realizado para echar un poco de luz sobre tanta incertidumbre. Y, sin lugar a dudas, pueden ser una herramienta interesante para analizar todos esos hechos y seguir buscando soluciones.

Sobre los artículos que componen el dossier

En este dossier se abordan algunos de los temas mencionados en los párrafos antecedentes y se ofrecen rutas de análisis –algunas claramente innovadoras– que avanzan en el conocimiento de la educación superior en nuestros países. Se trata de una selección de trabajos que cubre, como sus autores, muy diversas especificidades nacionales, a través de las experiencias de Argentina, Brasil, Cuba, Colombia, Ecuador,

México, Perú y Venezuela. Hemos resuelto presentarlos en un determinado orden, en función de sus temáticas y enfoques. Un primer grupo de artículos aborda el tema convocante desde una mirada reflexiva y general. Otros analizan el impacto de la pandemia en grupos de instituciones, sea en términos nacionales o subnacionales. Posteriormente presentamos una serie de textos que ponen su énfasis en el impacto de la pandemia en alguna las funciones específicas de la universidad (investigación, extensión, internacionalización). Siguen otros más que presentan la perspectiva de alguno de los actores del nivel superior, en primer lugar los docentes y el impacto en su tarea de enseñanza, pero también la de los estudiantes. Finalmente, completan el dossier artículos que ponen su foco en experiencias pedagógicas específicas.

En la esperanza de que sirva al lector como una brújula orientadora para la lectura, a continuación presentamos una síntesis de esta valiosa compilación de trabajos.

En primer lugar, "Enseñanza superior, pandemia y trabajo: rupturas y continuidades", de Rusvênia Silva y Daniel Santos da Silva. Este artículo se centra en la situación de la educación en Brasil para presentar algunas reflexiones sobre el impacto de la pandemia en la universidad y los desafíos que eso supone, en un momento en que la enfermedad se solapa con el fortalecimiento de los postulados neoliberales del gobierno central, generando un escenario de crisis simultáneas que conviven y se potencian mutuamente. Se revisan allí las drásticas disrupciones que se dan hoy día en las experiencias colectivas de vida en las instituciones del nivel superior y en sus actores, así como los cambios que se avizoran en el futuro cercano.

En segundo lugar, el artículo escrito por Axel Didriksson, Freddy Álvarez, Carmen Caa-maño, Damián Del Valle, Daniela Perrotta, Célia Caregnato y Bernardo Miorando, titulado "Universidad y pandemia en América Latina: reflexiones desde la diversidad y la complejidad de un fenómeno en desarrollo". Con una mirada amplia sobre toda la región, se despliegan significativas anotaciones sobre la época de transición que vivieron las universidades ya antes de la llegada de la pandemia, proceso que se ha visto incrementado por la incertidumbre de los últimos meses y que sigue generando interrogantes sobre el devenir futuro. El trabajo compila reflexiones de destacados estudiosos de la educación superior en diversos países de América Latina, en las que se consideran dimensiones fundamentales de las funciones sustantivas de las universidades durante un período, como el de ahora, que plantea la búsqueda de nuevas tendencias de reflexión y debate en el contexto de una crisis generalizada, no sólo sanitaria, sino también educativa, social, económica y mundial.

Sigue "Efectos en los procesos de escolarización superior: un acercamiento al escenario educativo en tiempos de distanciamiento social". Jaqueline Guadalupe Guerrero, José

Duarte Méndez, Diana Moguel Ruz, José Canto Ramírez y Martín Breton de la Loza ofrecen allí una síntesis de estudios realizados en diferentes países, principalmente latinoamericanos, para señalar las dificultades que docentes, estudiantes y autoridades administrativas han enfrentado al tener que llevar las clases a modalidad virtual. En particular, incursionan en los desafíos que supone el método *flipped classroom* o de aula invertida, que integra el aprendizaje activo con las TIC. Las autoras y autores realizaron una investigación cualitativa en cuatro universidades, con una muestra de estudiantes de licenciatura y posgrado, y describieron en cada caso la forma en que afrontaron la pandemia y las consecuencias de estar en ambientes virtuales.

“La implementación de iniciativas tecnológicas en las universidades de la Argentina frente al Covid-19”, de Giselle González, parte desde una mirada centrada en el territorio para analizar cómo responde la universidad a los desafíos que impone su entorno en el contexto de la pandemia. Toma como objeto empírico algunas iniciativas recientes de vinculación científica y transferencia tecnológica en Argentina y, a partir de un análisis descriptivo que integra fuentes primarias y secundarias, busca mostrar algunas líneas para pensar la innovación en las estrategias de transferencia de tecnologías que favorecen a la comunidad.

A continuación, el artículo de María Fernanda Arias Núñez, Ana María Cambours de Donini y Karina Fabiana Lastra, también con el foco puesto en la situación de las universidades argentinas, se titula “Pandemia y universidades: dificultades y respuestas en el Conurbano Bonaerense”. Analiza las consecuencias del coronavirus en universidades ubicadas en la periferia de la Ciudad de Buenos Aires (zona conocida en Argentina como el “conurbano bonaerense”), en tanto que instituciones creadas para paliar las iniquidades en una de las áreas con mayor índice de pobreza en esa nación. Para dar cuenta de las respuestas que desde allí se han dado a la crítica situación generada por el aislamiento social, en particular en contextos de vulnerabilidad, las autoras realizaron entrevistas en profundidad a autoridades de las universidades estudiadas y analizaron documentos gubernamentales y de organismos nacionales e internacionales sobre el tema. En particular, plantean un nuevo rol para esas instituciones, en tanto creadoras de bienes sociales a través de las Secretarías locales de Bienestar y productoras de desarrollos científicos y tecnológicos que responden a las necesidades epidemiológicas del momento.

El sexto aporte a este dossier nos lleva a otro rincón de Latinoamérica: Cuba. “Alternativas en el proceso de formación en las universidades cubanas en etapa de Covid-19”, de Osmany Hernández Basulto, Isel Ramírez Berdud y Leandrus Lázaro Hernández Ramírez, analiza las características técnicas, pedagógicas, de diseño y de contenido de

una muestra de aplicaciones tecnológicas puestas a disposición de los estudiantes universitarios cubanos para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje en las condiciones de pandemia.

El siguiente trabajo nos permite explorar la situación del Perú. "Impacto de programas formativos orientados al desarrollo competencial de docentes y estudiantes: continuidad de la educación superior en situación de emergencia sanitaria por Covid-19 desde contextos virtuales" fue elaborado por Carme Hernández-Escolano, Yuma Inzolia, David Carabantes, Diego Javier Mendoza, Blanca Bernabé, Mary Elisabeth Morocho e Ivory Mogollón. Analiza un estudio realizado en 13 universidades públicas de esa nación andina, donde UNESCO-IESALC, junto con el gobierno nacional, realizan acciones de cooperación para la mejora de la enseñanza. El trabajo considera las tareas de capacitación dirigidas a docentes, estudiantes y equipo técnico.

Se encuentra luego el trabajo de Niurka Tellez Rodríguez, Víctor Hugo Leyva Sojo y Amanda Estruch Tellez, titulado "Ruta de emergencia en el enfrentamiento a la Covid-19 desde la extensión universitaria: constructos y efectos", que expone los constructos teóricos y metodológicos de la ruta de emergencia extensionista seguida por la Universidad de Oriente (Cuba) en el enfrentamiento a la pandemia, así como los factores potenciadores y sus principales resultados. Se sustenta la investigación en una metodología mixta, desde un enfoque dialéctico-materialista, que apela a métodos tan diferentes como el análisis-síntesis, la inducción-deducción y el hermenéutico-dialéctico, sin desdeñar la consulta a especialistas, el análisis documental ni la triangulación de fuentes.

Siguen dos trabajos referidos a la función de la internacionalización. En primer lugar, "Los cambios en las estrategias de internacionalización en las instituciones mexicanas de educación superior a partir de la pandemia por Covid-19", de Magdalena Bustos-Aguirre y Rosa Vega Cano. Aquí las autoras ofrecen los resultados de una investigación cuyo objetivo fue conocer las modificaciones ocurridas en esas estrategias de las IES de México por tal causa. La investigación se llevó a cabo a través de entrevistas al personal encargado de la internacionalización en 25 universidades y sus resultados principales muestran que la estrategia prioritaria era la movilidad estudiantil, la cual fue sustituida por otras formas de movilidad y docencia, como la internacionalización en casa y la participación en proyectos internacionales de cooperación académica, hecho que da cuenta, además, de los matices que la transición ha tenido en las diferentes instituciones.

También referido a los procesos de internacionalización, compartimos el artículo titulado "La movilidad académica internacional ante la pandemia del Covid-19: una pri-

mera aproximación”, de José Antonio Quintero Goris. Se trata de un análisis del fenómeno de la movilidad académica internacional y de los probables impactos, en lo inmediato y a corto plazo, que tendrá en ella la pandemia. El texto brinda significativas pinceladas de la movilidad académica internacional en América Latina, particularmente en torno a sus principales polos de atracción actual, y plantea algunos probables impactos, a partir del análisis e interpretación de la información recogida como resultado de una revisión documental.

A continuación sigue una serie de artículos que ponen especial atención en los docentes/investigadores que se desempeñan en las universidades de la región. Es el caso de “La regulación de la educación a distancia y la experiencia previa de los académicos argentinos para desarrollar su actividad docente en entornos virtuales antes de la irrupción de la pandemia”, presentado por María Catalina Nosiglia y Brian Fuksman. Se proponen ambos caracterizar la experiencia de los académicos argentinos, previa a la irrupción de la pandemia en marzo del año 2020, en el desarrollo de su actividad docente en entornos virtuales y en la evolución normativa de la educación a distancia en Argentina. El diseño metodológico implicó la aplicación de una encuesta a una muestra representativa de académicos de las universidades nacionales argentinas, en el marco del proyecto internacional APIKS (Academic Profession in the Knowledge-Based Society).

Así también, con un foco de análisis puesto en los docentes, pero en este caso de Colombia, sigue el artículo titulado “Percepciones de docentes universitarios frente al cambio de modalidad presencial a remota por el Covid- 19: comparación entre profesores presenciales y virtuales”, elaborado por John Jairo Briceño Martínez y Martha Patricia Castellanos Saavedra. En este caso se trata de una investigación de corte exploratorio que involucró a 749 docentes universitarios de la Fundación Universitaria del Área Andina (Colombia), a los que se les administró un instrumento para dar cuenta de dificultades y necesidades de estudiantes y docentes que, debido a la pandemia, tuvieron que migrar a una modalidad de educación virtual.

“Enseñanza a distancia y formación continua en servicio en posgrados, stricto sensu”, de Fabrício de Andrade y Dorotea Frank Kersch, se construye en torno a un estudio de historia profesional y tiene como objetivo analizar los aprendizajes de los docentes que se capacitan para el diseño de cursos híbridos y multimodales, con inclusión de tecnologías digitales. El trabajo narra la historia de Martina, una docente participante de estas instancias de formación, y apela a su caso para poner en reflexión y discusión los aprendizajes de esta época.

A continuación viene el trabajo de Paula Seminará Torcivia, titulado “De los efectos de la pandemia de Covid-19 sobre la deserción universitaria: desgaste docente y bie-

nestar psicológico estudiantil". Con foco en la situación de Argentina, se propone mostrar las principales dificultades y posibles ventajas –para estudiantes y docentes– surgidas a raíz de la necesidad de continuar el curso didáctico en modalidad virtual. Dentro de los factores indagados, enfatiza en el bienestar psicológico y el desgaste docente. Para ello aplicó una encuesta dirigida a ambos grupos, pertenecientes a la carrera de Bioingeniería en la Universidad Nacional de San Juan, Argentina.

"Educación remota de emergencia: experiencias de estudiantes de una Unidad Académica Regional de la BUAP durante la pandemia de Covid-19" es el décimo quinto trabajo y fue producido por Abelardo Romero Fernández, Laura Villanueva Méndez, Ana Liviere Vargas Vizuet y Fabio Morandín Ahuerma. Presenta los resultados de una investigación cuantitativa de alcance exploratorio, que tuvo por objetivo recuperar y explorar las experiencias de los estudiantes de nivel licenciatura que tuvieron que concluir el semestre de la primavera mexicana de 2020 por medio de clases no presenciales, con los medios de que disponían durante la etapa de mayor incertidumbre en la expansión de la enfermedad. Para realizar el trabajo de campo se aplicó un cuestionario, con preguntas cerradas y abiertas, a 124 estudiantes de carreras del área de salud en el estado de Puebla.

También con foco en el impacto de la pandemia en las trayectorias de formación de estudiantes universitarios, el artículo siguiente se titula "Educación superior en el Perú en tiempos de pandemia y sus efectos en las trayectorias de estudiantes universitarios indígenas", y lo suscriben Inés Olivera Rodríguez, Alejandro Saldarriaga y María Amalia Pesantes, de ese país andino. Allí ofrecen un análisis documental y testimonial acerca de cómo la pandemia ha afectado de manera particular a las y los indígenas, así como en torno a las deficiencias de las estrategias adoptadas por el Estado peruano para que el estudiantado indígena pueda continuar con sus estudios durante la crisis sanitaria.

Sigue "La pandemia como factor de exclusión de los estudiantes con discapacidad en la educación superior", de Judith Pérez-Castro. La autora describe las dificultades que han enfrentado en México tanto estudiantes como académicos e investigadores frente a las actividades a distancia y debido a la cancelación de proyectos, entre otras causas. En particular, analiza los efectos que han tenido las restricciones por motivo de salud pública entre los estudiantes mexicanos con alguna discapacidad, al tiempo que resalta las carencias de todas las universidades para brindar una educación en línea a esas personas, tan vulnerables como el estudiantado de bajos recursos, las mujeres y la población de origen indígena.

También el artículo que sigue hace foco en la situación de los estudiantes con discapacidad. "Universitarios con discapacidad: realidades y desafíos en contexto de

pandemia de la Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y Derechos Humanos”, de Arlett Krause, Georgina García, Sandra Katz y Susana Rodríguez, busca contextualizar a los países latinoamericanos en los marcos de la discapacidad, la educación superior y el Covid-19. La información que presenta fue provista por los referentes en cada país de la mencionada Red, con el objetivo de describir las realidades nacionales en esa circunstancia y las respuestas de los gobiernos y universidades para garantizar accesibilidad académica y calidad de educación a ese alumnado. Abarca todo un conglomerado de países: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Guatemala, México, Panamá, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela.

A continuación, sigue una serie de artículos que analizan experiencias específicas y valiosas. Se incluye así el titulado “Educación remota de emergencia en la formación inicial docente: desafíos y posibilidades en el contexto de la pandemia de covid-19”, de Viviane Potenza Guimarães Pinheiro y Beatriz Guedes de Seixas. Centrado en la formación docente en Brasil, analiza la migración a la educación remota, bajo parámetros de emergencia, de una disciplina previamente planificada para el modelo presencial en una universidad pública brasileña, tema que aborda a través de entrevistas a 16 estudiantes que participan en el curso. El análisis cualitativo y descriptivo de las percepciones y sentimientos de los alumnos marcó los desafíos y las posibilidades de tal experiencia.

El vigésimo artículo se titula “Políticas académicas en la emergencia socio-sanitaria por Covid-19: una experiencia de aprendizaje institucional”. Viviana Macchiarola y Daiana Anahí Bustos, sus autoras, presentan los resultados de una investigación cualitativa realizada en la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC), en Argentina, cuyas autoridades académicas comentaron cómo, para hacer frente a la situación determinada por la pandemia, las decisiones se tomaron pragmáticamente y se llegó a acuerdos y consensos con todos los actores involucrados.

El siguiente en el dossier se titula “Relato de experiência da gestão democrática da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul em tempos de pandemia”. Elaborado por Caroline Tavares de Souza Clesar, Rochele da Silva Santaiana, Débora Vom Endy Percila Silveira de Almeida, reporta la experiencia de la Universidad Estadual de Rio Grande do Sul en el retorno gradual y no presencial a las actividades docentes de esa universidad durante la pandemia. Se caracteriza por retratar una experiencia de investigación empírica con estudiantes, profesores y personal técnico de la institución, con el fin de brindar datos sobre las condiciones de acceso a herramientas tecnológicas, internet y mapeo de grupos de riesgo.

Finalmente, cierra el dossier el artículo titulado “La educación virtual en la pandemia por el SARS-CoV-2: desafío para los docentes”, de Pascual Valdez, Susana Elsa Salomón, Alejandro Cragno, Hugo Fernán Milione, Dario Leff, Julio Guillermo Wacker, Marcelo Yorio y Alejandra Gaydou. Este trabajo explora procesos y metodologías docentes durante la pandemia y los espacios de enseñanza-aprendizaje-evaluación en Perú. Se analiza la educación virtual, a distancia, y la educación remota de emergencia, para lo cual se realizó una encuesta en línea, estructurada, autoadministrada y anónima. El trabajo busca dar pistas de la mutación vivida en la educación superior peruana, a fin de contribuir a la toma de decisiones que permitirán planificar mejores estrategias para facilitar el mejor uso de las nuevas tecnologías y la virtualidad.

Para cerrar, quisiéramos agradecer a todas y todos los autores que han aportado su trabajo para la construcción de este número. Además, al UNESCO-IESALC y al equipo editorial de la revista *Educación Superior y Sociedad*, especialmente a Débora Ramos, por permitirnos contribuir –desde este amplio dossier– a las discusiones que se desarrollan en el campo de la educación superior contemporánea. También, por supuesto, al nutrido equipo de dictaminadores que desde diversos ámbitos regionales se sumaron al esfuerzo común de construir un conjunto de trabajos consistente en términos académicos.

Hoy, con alegría, vemos como en muchos países del mundo la pandemia parece retroceder y poco a poco vamos retomando nuestras actividades cotidianas con cierta “normalidad”. Las universidades de nuestra región, aunque lentamente, van llenándose de vida y nuevos desafíos aparecen. Es tiempo de balance y planificación, tiempo de reflexionar y evaluar sobre lo vivido. Estamos convencidos de que la investigación educativa puede aportarnos importantes pistas para pensar el futuro de nuestras instituciones. Deseamos que esta época, que tanto dolor ha traído, también sea fuente de innovaciones y aprendizajes para pensar sistemas universitarios más justos e incluyentes, donde el derecho a la educación superior se concrete para cada vez más habitantes de nuestra región.

BIONOTAS

Hugo Casanova Cardiel. Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Barcelona, España. Investigador titular y director del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, así como profesor en el programa de posgrado en Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM. Sus líneas de investigación son múltiples: a) política y gobierno de la universidad; b) historia contemporánea de la UNAM; y c) política educativa en México. Ha publicado 12 libros como autor o editor y más de 80 artículos y capítulos de libro. Ha impartido clases y conferencias en universidades de México y el extranjero, lo que incluye la Universidad de Texas (Austin, EE.UU.) por un año y la Universidad de Barcelona (España) por dos años. Es integrante del Sistema Nacional de Investigadores en el nivel III y forma parte de la Academia Mexicana de Ciencias, así como de la Sociedad Española de Pedagogía y del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, del que fue presidente en el bienio 2010-2011.

Correo electrónico: hcc2010@gmail.com

Pablo Daniel García. Es doctor en Educación (UNTREF-UNLA), magister en Políticas y Administración de la Educación (UNTREF), especialista en Gestión y Conducción del Sistema Educativo y sus Instituciones (FLACSO) y en Métodos y Técnicas de Investigación Social (CLACSO), además de profesor y licenciado en Ciencias de la Educación (UBA). También, profesor-investigador en UNTREF, coordinador del Programa de Posgrados en Políticas y Administración de la Educación (UNTREF) y coordinador académico del Doctorado en Política y Gestión de la Educación Superior (UNTREF). Adicionalmente, es secretario editorial de la Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación (RELAPAE), del NIFEDE-UNTREF, editor asociado en la revista Educación Superior y Sociedad (UNESCO-IESALC), consejero de la Sección Política Educativa de LASA (Latin American Studies Association) y forma parte de la comisión directiva de la Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación (SAECE).

Correo electrónico: pgarcia@untref.edu.ar

1. Ensino superior, pandemia e trabalho: rupturas e continuidades

Rusvênia Silva y Daniel Santos da Silva

RESUMO

Atualmente alguns desafios se apresentam que confrontam nossas capacidades coletivas de lidar com rupturas drásticas em nossas experiências espaço-temporais. Se focamos em problemas relacionados ao ensino superior, especialmente no Brasil, a pandemia desafia a própria existência da universidade e instituições afins – como as conhecemos, pelo menos; desde o avanço da ideologia neoliberal até o estabelecimento da pandemia do novo coronavírus enlaçam-se conflitos e contradições que nos levam a indagar a respeito do que seriam mudanças estruturais ou adaptações momentâneas em tal contexto; assim, neste artigo, procuramos levantar algumas questões sobre a realidade do ensino superior e o advento da pandemia, recolocando possibilidades de sentido que correm risco de serem invisibilizadas diante de uma crise sanitária que reverbera outras crises e que segue ceifando vidas pelo mundo.

Palavras chave: Ensino Superior; Pandemia; Trabalho; Capitalismo.

Higher education, pandemic and work: ruptures and continuities

ABSTRACT

Currently, some challenges are confronting our collective capacities to deal with drastic disruptions in our space-time experiences. If we focus on problems related to higher education, especially in Brazil, the pandemic challenges the very existence of the university and related institutions - as we know them, at least; from the advance of neoliberal ideology to the establishment of the pandemic of the new coronavirus conflicts and contradictions that ensue lead us to inquire about what would be structural changes or momentary adaptations in such a context. Thus, in this article, we seek to raise some questions about the reality of higher education and the emergence of the pandemic, replacing possibilities of meaning that are at risk of being made invisible in the face of a health crisis that reverberates other crises and that continues to take lives around the world.

Keywords: Higher Education; Pandemic; Work; Capitalism.

Educación superior, pandemia y trabajo: rupturas y continuidades

RESUMEN

Actualmente, algunos desafíos que se presentan confrontan nuestras capacidades colectivas para tratar con interrupciones drásticas en nuestras experiencias espacio-temporales. Si nos enfocamos en los problemas relacionados con la educación superior, especialmente en Brasil, la pandemia desafía la existencia misma de la universidad y de las instituciones relacionadas – como las conocemos, al menos; desde el avance de la ideología neoliberal hasta el establecimiento de la pandemia del nuevo coronavirus surgen conflictos y contradicciones que nos llevan a indagar sobre cuáles serían los cambios estructurales o adaptaciones momentáneas en tal contexto. Así, en este artículo, buscamos plantear algunas preguntas sobre la realidad de la educación superior y la aparición de la pandemia, reemplazando posibilidades que corren el riesgo de invisibilizarse ante una crisis sanitaria que repercute en otras crisis y que sigue cobrando vidas en todo el mundo.

Palabras clave: Educación Superior; Pandemia; Trabajo; Capitalismo.

Enseignement supérieur, pandémie et travail: ruptures et continuités

RESUMÉ

Actuellement, certains défis qui se présentent confrontent nos capacités collectives à faire face aux bouleversements drastiques de nos expériences spatio-temporelles. Si nous nous concentrons sur les problèmes liés à l'enseignement supérieur, en particulier au Brésil, la pandémie remet en cause l'existence même de l'université et des institutions connexes - telles que nous les connaissons, du moins; de l'avancée de l'idéologie néolibérale à l'établissement de la pandémie du nouveau coronavirus, des conflits et des contradictions s'ensuivent qui nous amènent à nous interroger sur ce que seraient les changements structurels ou les adaptations temporaires dans un tel contexte. Ainsi, dans cet article, nous cherchons à poser quelques questions sur la réalité de l'enseignement supérieur et l'avènement de la pandémie, remplaçant les possibilités qui risquent d'être

rendues invisibles face à une crise sanitaire qui a des impacts sur d'autres crises et qui continue de prendre des vies partout dans le monde.

Mots clés: Enseignement Supérieur; Pandémie; Travail; Capitalisme.

PREÁMBULO

Mais de um ano se passou desde que nossos modos de vida foram modificados. Algumas necessidades emergiram e nos puseram a lidar com outras maneiras de fazer e pensar a educação, redimensionando certos desafios para quem vive em uma sociedade baseada na educação escolarizada. Nesse “curto” intervalo, já é possível – ou inevitável – analisar o que fizemos, quais posicionamentos tomamos no que se refere ao ensino (muitas vezes sem refletir); colocar em pauta soluções que forjamos individualmente e nas instituições das quais fazemos parte e, então, ponderar os efeitos de viver experiências-limite como a da pandemia de COVID-19, causada pelo novo vírus SARS-CoV-2, ao mesmo tempo em que refletimos sobre problemas persistentes na prática do ensino superior no Brasil.

Tais experiências-limite se reportam a outras – para o pensamento sobre o presente, há sempre a ferramenta da comparação, de imagens de um mundo a que as coisas pertenciam; mesmo que naturalizada (ou exatamente por isso), a funcionalidade dessas imagens é bem limitada. Porém, com um tanto de escavação, percebemos que muitas experiências passadas já implicavam preocupações com as quais agora nos debatemos com mais urgência. Há certa permanência em problemáticas que persistem mesmo no exame de diferenças circunstanciais. Por exemplo: em relação à universidade pública, já em nosso tempo de estudantes, questões como as desiguais oportunidades de acesso ao conhecimento e de permanência nas universidades sempre estiveram diante de nossas vistas. Neste texto, escrito a quatro mãos, apresentamos olhares advindos de experiências de um par de docentes universitária(o)s, ex-estudantes de universidades públicas do início na graduação às conclusões na pós-graduação. Para nós, a vida escolar e acadêmica foi e é um laboratório vivo na formação de nossas percepções sobre a humanidade.

Nossos olhares convergem, pois, em várias perspectivas, as quais são propiciadas a cada singularidade conforme suas relações e memórias. Geografia e Filosofia,

nossas áreas de formação, são consideradas como campos de conhecimento bem distintos na formulação das questões que propõem – embora o pensamento filosófico possa ser compreendido como referência para todos os campos de conhecimento, o que evidencia as possibilidades de constituição de diálogos. Ademais, quem vai estudar nesses cursos enfrenta uma semelhante média/baixa concorrência no acesso às universidades;⁽¹⁾ isso, *em certa medida*, permite-nos afirmar que os dois cursos resguardam importantes proximidades de públicos de estratos sociais semelhantes.

Este preâmbulo é um preparo para o que diremos a seguir, mas é já, não menos, um *posicionamento* desde os lugares e tempos de onde viemos e de onde estamos a exercitar a docência. Há permanências e rupturas entre nós, certamente – há, como suposto fundamental, a visão comum de que a pandemia não atinge as universidades de maneira uniforme, antes reproduz as desigualdades existentes e conhecidas no ambiente acadêmico (minimizando sempre mais os valores atrelados a diferenças concretas, pois o que interessa são diferenças vendáveis). Nossos percursos acadêmicos têm em comum, também, o usufruto de diversas políticas de permanência e de acesso a bolsas financiadas por instituições de fomento (comum também a consciência de que muitas dessas conquistas são atacadas com pretextos ainda mais cínicos em tempos da pandemia); dessa maneira, não surpreende que o caminho da pós-graduação para a docência tenha se realizado, para nós, “naturalmente”, como *desejo e possibilidade*, e que, atualmente, a(o)s autora(e)s sejam docentes em duas instituições públicas: a UFG, Universidade Federal de Goiás e a Unespar, Universidade Estadual do Paraná.

⁽¹⁾ Não passa pelas nossas mentes que os instrumentos que selecionam o ingresso nas universidades sejam justos e eficazes. Consideramos que qualquer instrumento seletivo de ingresso no curso superior tende, antes de tudo, a classificar estudantes tecnicamente mais efetiva(o)s com o status de qualificada(o)s, eficientes e preparada(o)s para os cursos de mais prestígio, o que pode ocultar o fato de que o conhecimento cobrado é constituído e definido por relações de força que definem o que é socialmente relevante. No que se refere às médias de nota de corte para ingresso no ensino superior em Filosofia e em Geografia, se tomamos o SISU de 2020 (Sistema de Seleção Unificada) – padrão de pontuação na maioria das universidades brasileiras –, elas foram de 633.28 e 616.67, respectivamente. Cf. a página www.querobolsa.com.br/sisu/notas-de-corteaccessadaem 02/03/2021,às17h45.

Complementarmente, partilhamos de vivências familiares que nos dispuseram, de algum modo, a acessar narrativas muito sutis de *capital cultural* – no sentido anotado por Bourdieu (2007, p. 27), como a herança da família no processo de formação do sujeito e viável pelos efeitos acumulados da transmissão cultural assegurada pela família e pela escola (cuja “eficácia” depende da relevância do capital cultural diretamente herdado da família). Isso põe que não há vazio quando chegamos na universidade: cada singularidade traz a sua história, talvez privilégios, alguns fracassos e sucessos, bagagem econômica, faltas e deficiências (estas, já sintomas de paradigmas de avaliação que tendem a ser ideológicos). Continuamente, a vida estudantil na universidade se alimenta da vivência dos espaços, de imersões: o restaurante universitário, a moradia estudantil, a sala de aula, o ponto de ônibus, a biblioteca. Há quem não viva todos esses lugares, há acessos em escalas e possibilidades diversas, e há o que se alimenta, claro, do que vem do exterior da universidade.

Quanto a nós, especificamente, por meio de livros, gibis e enciclopédias costuramos o nosso olhar sobre o mundo, em cidades distintas, mas igualmente periféricas de vários pontos de vista, no sertão de Goiás e no litoral do Ceará. Vem-nos à mente Lahire (2012), que escreve sobre fracasso e sucesso escolar, ressaltando a importância do ambiente familiar dos indivíduos para definição do papel da escola; também a clássica pesquisa de Bourdieu e Passeron (2012) demonstra o modo como esse capital interfere na formação acadêmica. Aqui, escrevemos a partir da amálgama de experiências cuja temporalidade se estende por toda nossa formação profissional e, em específico, pela nossa experiência como docentes em instituições públicas. As diferenças institucionais e locais ampliam as possibilidades de ressaltar experiências e conceitos, bem como problematizar e apresentar questões de ordens política e pedagógica.

1. INTRODUÇÃO (PÓS-PREAMBULO)

É perceptível – em variados graus – que todas as etapas de ensino e pesquisa foram afetadas com a pandemia. Assim, um texto como este pressupõe um recorte – dado pelo tema do dossiê, mas fomentado pela urgência de pensarmos, ainda outra(s) vez(es) (em contexto de riscos ampliados), lugares e temporalidades constitutivos do ensino superior. Não é a intenção limitarmo-nos ao estilo do relato – acrescentando ao rol de experiências difíceis mais uma ou duas –; é,

sim, liberarmos sentidos de interpretação que são *de fato* ocasionados pela conjuntura e pela oportunidade de diálogos. Ou seja, queremos evidenciar aspectos *comuns* e/ou *particulares* do que percebemos como desafiador no ensino superior em tempos de pandemia. Por isso, tomamos a chance de escrever este artigo como abertura à compreensão, não à explicação última das coisas, como momento de uma experiência ainda maleável pelos espantos que causa, não como relato de dificuldades já assimiladas pelas soluções que aplicamos e esperamos ser temporárias (ou definitivas).

Como aludido, direcionar a atenção à conjuntura requer lidar com problemas estruturais, cuja permanência às vezes é encoberta por novidades nas letras dos estatutos e dos termos legais que envolvem a educação e, especialmente, o ensino superior; e, por outro lado, também há rupturas. A separação desses aspectos pode ser feita por abstração e no discurso (como aqui), mas as questões que se impõem no cotidiano se sustentam mutuamente. Por conseguinte, consideramos inseparáveis a preocupação com o *momento* e a retomada crítica de percepções acerca de problemas estruturais (ou recorrentes, por uma razão ou outra) com os quais nos deparamos nas atividades que executamos nas universidades e outras instituições de ensino superior.

Dividimos em partes as abordagens, apesar de toda a intercontextualidade dessa experiência; uma experiência puxa a outra, e parte de suas inteligibilidades se encontra na configuração de *como* os problemas se impõem a nós. Com efeito, a crise sanitária empurrou uma crise econômica, mas na verdade – embora seja problemática esta lógica do ponto de vista ético – há quem a veja como ocasião benéfica de um aprofundamento de práticas neoliberais, as quais desagregam, acreditamos, cada vez mais laços sociais tanto nas comunidades como nas instituições acadêmicas. Trata-se do aprofundamento da solidão destrutiva que o capitalismo já aperfeiçoa há séculos e que pode, vemos agora, ser tonificada nas relações de ensino a partir do que organizamos em tempos da pandemia.

1.1. Ensino superior, pandemia e neoliberalismo

O simples e o lógico têm de ser tanto mais desafiados na vida estudantil quanto menos privilégios são dispostos para quem a vive. Entrar, permanecer e sair da universidade: itinerário aparentemente simples e lógico – tríade que é, ainda

hoje, um dos maiores desafios para muita(o)s estudantes. O que muda com o cenário da pandemia? Que desafios a crise sanitária apresenta para educação superior no Brasil?

Como dito anteriormente, o acesso ao ensino superior está ligado a circunstâncias várias, dentre elas: o campo de atividades em que jovens *podem* considerar a formação superior como parte da sua vida (pensando em termos de educação vocacional, por exemplo) ⁽²⁾; a disponibilidade de abrir mão da sobrevivência advinda do ingresso no mundo do trabalho (ou de conciliar as instâncias); o acesso a instituições próximas ao local de moradia e, ainda, as condições de permanecer no curso ao longo do período necessário ou mesmo de estender a formação na pós-graduação⁽³⁾. O acesso – na estrutura do ensino superior no Brasil – é desafio: são enormes as desigualdades que possibilitam e condicionam entrada e permanência. Se nos limitamos ao Brasil, a matrícula de estudantes na faixa etária de 18 a 24 anos é baixa (IBGE/PNAD, 2010).

Seria insensato esquecer que a educação superior é resultado e desdobramento da educação básica. O raio das análises e críticas em torno do ensino superior avança mesmo sobre os pilares da educação básica nacional. Assim, importa pensar problemáticas atuais à luz de contradições materiais e simbólicas que a sociedade brasileira carrega, não menos das reverberações locais da sanha neoliberal que se apossa cada vez mais da educação como de mais um nicho mer-

⁽²⁾ Uma pesquisa de 2010 da Fundação Joaquim Nabuco detalhou as trajetórias de vida de estudantes do Norte e do Nordeste do país, seus anseios em relação ao mundo do trabalho e outros itens. Parte dos resultados mostrou que o processo de interiorização das universidades configurou-se como uma política pública que contribuiu para pôr em ação as disposições de jovens para a vida acadêmica. Melo (2013).

⁽³⁾ É conveniente, nesse sentido, a divisão de Ana Karruz em educação vocacional e acadêmica. A educação vocacional evoca a discussão de Bourdieu (2007) sobre herança material e cultural, ou seja, diz respeito a como se constroem as identidades sociais das crianças, produto dos efeitos acumulados da transmissão cultural da família. Dados do ENADE (2007, 2008 e 2009) mostram que filhos de pais e mães que tiveram exposição ao curso superior tiveram chances significativas de ingresso e permanência em cursos de maior prestígio (Carvalho e Ribeiro, 2017) – outro dado passível de múltiplas interpretações, mas tomado aqui como sintoma de complexos sociais que se arraigam na educação brasileira.

cantil. Referente à universidade pública, sabemos que a distribuição de estudantes nos cursos superiores obedeceu, quase sempre, à lógica da estratificação social – há certo espelhamento, diríamos. Mudanças “recentes” ocorreram a partir de governos (federal, estaduais e locais) de tendência progressista, mas ameaças que sempre foram constantes estão agora ganhando substância: políticas sociais, programas de assistência estudantil e agenciamentos de permanência minguam e afetam, direta e primeiramente, a vida das pessoas mais pobres, inclusive no contexto pandêmico.⁽⁴⁾ Ana Karruz (2018), estudiosa dos efeitos da Lei de Cotas na UFMG, diz que:

A educação superior não é monolítica: há diferenças importantes entre os cursos quanto a dificuldades para admissão e conclusão, prestígio (do curso e da instituição de ensino), oportunidades de trabalho e expectativa de rendimento. A distribuição de indivíduos em cursos conforme aspectos de origem social e trajetória educacional é entendida como um tipo de estratificação, “horizontal”, onde importa não o resultado binário de uma transição educacional (acessou ou não o ensino superior), mas sim as diferenças qualitativas dessa transição.

Dessa forma, a sequência da vida universitária na pós-graduação e na vida profissional padece de determinações qualitativas dependentes de relações de forças econômicas e culturais que criam obstáculos à concreção de oportunidades para muita gente. A pandemia *tensiona* ainda mais tais relações de força e seus desdobramentos na educação; qualquer fissura que dificulte o acesso ao conhecimento aumenta – ao mesmo tempo em que joga mais luz sobre os fundamentos das contradições e das desigualdades sociais que determinam quem acessa ou não conhecimento.

⁽⁴⁾ No momento de escrita deste texto, o Ministério da Educação anunciou corte de 18% da verba das universidades públicas; isso atinge, diretamente, os recursos para atendimento do Plano Nacional de Assistência Estudantil, complicando tanto a continuidade do atendimento quanto a necessária ampliação de políticas de assistência. Ver: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/05/02/politica/1556819618_348570.html. Acesso em 29/03/2021, às 15h30).

Muitas das respostas institucionais à pandemia ilustram como as contradições já existentes nesse âmbito esgarçam a autonomia das instituições de ensino superior, tornando-a mais abstrata que concreta. Quem se obrigou a paralisar totalmente as atividades, interferiu no planejamento de estudantes que estavam a um semestre de concluir a formação – interferência também muito sensível para quem tinha acabado de chegar. Ou seja, para quem se preparava para sair, houve a ansiedade; para quem recém-chegava, houve a frustração do adiamento, de não poder experimentar – muito menos internalizar – nem o que está envolvido no conhecimento que se produz nem o *ethos* da instituição.

Algumas noções disso as tomamos a partir das instituições em que trabalhamos – embora de instâncias diferentes (uma federal e outra estadual), suas escolhas (nem corretas nem equivocadas do ponto de vista deste artigo) espelham dificuldades que atravessam o Brasil. Em uma delas, o retorno foi imediato e corremos apressadamente às plataformas de ensino virtual; na outra, o semestre letivo foi suspenso para avaliarmos o cenário e delinear um horizonte, em parte imaginando que o retorno do presencial não tardaria. Não é opção que nos interessa apresentar aqui as vantagens e desvantagens de cada uma dessas decisões – é certo que, para além das decisões particulares, as deliberações são políticas e surtem efeitos na vida social de quem dela participa.

Fato é que tais deliberações e suas consequências envolvem significativa relativização da autonomia universitária: na universidade que suspendeu suas atividades, isso não ocorreu em todos os cursos – a formatura do curso de medicina foi adiantada sob o argumento de “engrossar” o enfrentamento da doença e atender ao chamado do Ministério da Saúde com adesões ao programa Brasil Conta Comigo. Aí a história das desigualdades regionais brasileiras se expressa: mesmo com a intenção de redistribuição e compensação de profissionais em todas as regiões, o Conselho Federal de Medicina apresentou dados afirmando que a maior parte recém-formada se voluntariou para cidades da região centro-sul do Brasil, onde está a maior parte dos cursos mais prestigiados. Não se trata apenas, certamente, de ficar próximo dos locais de origem; mas, sob o capitalismo, muito da “matéria” qualificada para trabalhos assim gravita ao redor de necessidades econômicas e financeiras (historicamente concentradas no sudeste e sul do Brasil) que não assumem como relevantes necessidades regionais *humanas*.

No caso em que o retorno das atividades foi generalizado e quase imediato, outras urgências se apresentaram. Em tese, toda uma complexidade de técnicas

e produtos tecnológicos permitia uma retomada consideravelmente sólida do ponto de vista das atividades de ensino – um sem fim de materiais, em todo caso, foi produzido para auxiliar a docência em contexto de Ensino Remoto Emergencial (ERE) e plataformas (como o *Classroom*, um exemplo dentre muitos) de ensino foram trazidas a nosso cotidiano de trabalho; na prática, a divisão de trabalho dentro de corpos docentes foi acentuada. Enxergamos um novo ápice do paradigma neoliberal: a docentes substituta(o)s e colaboradora(e)s, foi igualmente imediata a ameaça de demissão (ainda que sendo maioria em muitos departamentos) – em grande parte, porque sob o neoliberalismo o corte de gastos com professores é quase regra escrita e a pandemia exige remanejamentos de interesses. A experiência do ensino superior é então (mais) brusca-mente deslocada a campos não públicos de ação e isso – não será surpresa caso assim venha a ser – pode modificar essencialmente (sem retorno) a vida das instituições de ensino superior (não apenas no Brasil). Milton Santos (2002, pág. 198) nos ajuda a pensar no que implica a mudança de paradigma. Diz ele:

Uma mudança de paradigma corresponde a uma mudança completa na visão de mundo, que o novo paradigma deve representar. Em verdade, não é nossa visão do mundo que mudou, o que mudou foi o próprio mundo. A história humana é marcada por saltos quantitativos e qualitativos, que significam uma nova combinação de técnicas, uma nova combinação de forças produtivas e, em consequência, um novo quadro para as relações sociais.

Se houve atuações diferenciadas no primeiro momento, não tardou que as atividades remotas fossem “universalizadas” – com prejuízos inestimáveis para o que não pode ou quase não pode ser adaptado a isso, mas que deve guardar relações específicas com as demais temporalidades envolvidas no curso superior: estágios, laboratório, atividades de campo.... A relação talvez não transpareça de súbito, mas tal dinâmica acelera e aprofunda processos de precarização do trabalho dentro das universidades e instituições de ensino; o fio que sustenta o trabalho de muita(o)s profissionais por pouco não resiste à velocidade de adaptação *imposta de cima* e à convicção cada vez mais solidificada de que muita gente hoje é descartável no contexto. Se o trabalho docente já estava precarizado (excesso de carga horária e ausência de concursos para efetivos, dentre outras

coisas), a implantação aligeirada do ERE atende a interesses neoliberais – os mesmos interesses que fulminam trabalhos e vidas cada vez mais intensamente. Silva e Lima (2020.p.) ironizam o sistema remoto de ensino ao dizer dele que é

Neologismo usado para realçar o ensino precário baseado na exploração do trabalho morto, forjado pela necropolítica educacional improvisada do Estado, em plena ascendência dos contágios e mortes pela Covid -19. Tipifica também a estratégia adotada que negligencia as condições objetivas de ensino no ambiente doméstico, como: material didático adequado; alimentação saudável.

A permanência dessa dinâmica e sua subsequente normalização arrisca esvaziar os principais significados do ensino superior na sociedade – parece esvaziar, enfim, o próprio ato de ensinar, de muitas maneiras, algumas das quais analisaremos adiante. Emergencial, a ambiência digital não pode ser tragada como *solução*; é nocivo supormos que a desigualdade de acesso de estudantes e professora(e)s a um ambiente doméstico salutar, a formações continuadas e a suportes tecnológicos mínimos e adequados é problema secundário: isso acarreta aceitar que atrasos e prejuízos individuais que existem e se multiplicarão ainda após a pandemia são de responsabilidade desses mesmos indivíduos, os quais podem prontamente seguir invisibilizados. Não houve, claro, como a instituições lidarem com tantas variáveis simultaneamente – as diferentes decisões tomadas mostraram muitas ações e intenções legítimas, para quem suspendeu ou não temporariamente as atividades.

Atentamos para ritmos de respostas diversos mas que giram a partir de eixos comuns; como ocorreu, os retornos das atividades no ensino superior acentuaram as diferenças entre gêneros, entre classes, etnias e regiões pelo Brasil, notadamente se miramos a condições de indígenas e quilombolas, migrantes e habitantes de áreas remotas (muita gente teve de retornar a casas de familiares). Para as mulheres, alunas ou professoras que antes ocupavam os bancos universitários e hoje apoiam seus filhos nas aulas remotas, a carga de trabalho doméstico aumentou muito (fora as orientações, preparações de aula, e outras atividades que continuam) e é incontornável pôr-se criticamente diante do retorno emergencial – feito quase completamente sem nenhuma discussão razoável sobre os efeitos de tudo isso na vida dessas pessoas.

Na invasão do privado como suporte do público, tornou-se corriqueiro partilhar mais do que seria adequado de nossas vidas – para além das estantes de livros ou paredes sem pintura, testemunhamos aluna(o)s que têm de unificar o tempo de trabalho e aula: relatos de colegas mostram o constrangimento de pedir a aluna(o)s que saiam do anonimato e liguem as câmeras do seus computadores e/ou celulares e, muitas vezes, se depararem com cenas de seus empregos – precarização do estudo e do trabalho convergem. Há, assim, discrepância notável entre o desenvolvimento dos objetos técnicos e a possibilidade de a sociedade desfrutar desses mesmos objetos (enquanto não acessa o sistema complexo de que eles necessitam para funcionar ou enquanto excluída completamente dos conhecimentos produzidos), e isso mostra a face perversa da globalização.⁽⁵⁾

Se a inteligência e a inventividade humanas proporcionaram a criação de objetos técnicos, isso ocorre como demanda da economia e da sociedade e se realiza de modo contraditório e combinado. Não é novo: já sabíamos que o acesso aos objetos técnicos depende do modo como eles se inserem na história e no território, no tempo e no espaço (Milton Santos, 2002). No espaço geográfico marcado pela globalização sob o paradigma neoliberal, prevalece sempre a exclusão das pessoas mais pobres. Se a presença do celular na sala de aula causava tensões em contextos de normalidade, agora ele é a ferramenta “doméstica” que torna o ensino formal possível: mas, para funcionar, o objeto técnico depende do meio tecnográfico. Milton Santos (2002) explica que

esses objetos nascem e funcionam em sistema, ou seja, no momento em que são criados, já aí são dependentes de outros objetos existentes. A título de exemplo, veja-se o lançamento de um novo

⁽⁵⁾ Um levantamento realizado pelo Movimento Parent in Science, entre abril e maio de 2020, com mais de 15 mil professores e professoras, alunos e alunas de pós-graduação e pós-doutorandos de diferentes regiões do Brasil confirmou o que algumas mães pesquisadoras já vinham relatando: a pandemia de Covid-19 aumentou a desigualdade entre homens e mulheres na vida acadêmica. Os resultados desta pesquisa evidenciam que, especialmente para submissões de artigos científicos, mulheres negras (com ou sem filhos) e mulheres brancas com filhos (principalmente com idade até 12 anos) foram os grupos cuja produtividade acadêmica foi mais afetada pela pandemia. Por outro lado, a produtividade acadêmica dos homens, especialmente os sem filhos, não foi afetada.

modelo de geladeira: primeiro, há um departamento de pesquisa e desenvolvimento (P&D) que a projeta; depois, uma fábrica para construí-la, que necessita de matérias-primas processadas de outras fábricas para ter a nova geladeira; tudo em sistema. Ao mesmo tempo da fabricação, antes mesmo, há a comercialização da geladeira e, em seguida, a distribuição; tudo novamente em sistemas interligados. Quando a geladeira está na casa do consumidor, aí também esse objeto está dentro de vários sistemas: o supermercado que a abastece, e assim por diante. Dessa forma, cada peça e cada função da geladeira fazem parte de diversos sistemas com outros objetos; na verdade, a maioria dos objetos, hoje, é oferecida em conjunto. Essa situação sistêmica, na atualidade, parece amplificar-se constantemente.

Assim, não parece ser possível que todo o sistema de objetos esteja equitativamente à disposição das pessoas – queremos acreditar que isso não escapa a quem faz campanhas para doação e compra de computadores ou celulares ⁽⁶⁾ como ocorreu em vários exemplos no Brasil, nas instituições que trabalhamos e em outras. De qualquer modo, a continuidade das atividades acadêmicas em formato virtual trouxe novos desafios à universidade (especialmente a pública); mas há princípios de autonomia e de continuidade que já estavam em risco antes da pandemia, como o aumento da terceirização; a presença do capital financeiro como suporte de financiamentos; a gestão privada dos hospitais universitários; a contratação sem concurso público; a precarização do trabalho docente subsumido e contabilizado por resultados e o corte de recursos que faz nascer outra racionalidade, ameaçando os princípios de laicidade e qualidade.

⁽⁶⁾Dados de 2018 da V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES, promovida pela Andifes, mostram que mais da metade dos alunos vêm de famílias de baixa renda, com rendimentos de até um salário mínimo por pessoa. Além da questão econômica, o ensino a distância ainda pode representar uma barreira para pessoas com deficiência (PCDs), tornando ainda mais excludente e impossível que essas pessoas possam acessar as políticas já pensadas para elas no que se refere à acessibilidade.

A globalização perversa, como disse Milton Santos em um dos seus últimos escritos, reduz o papel do cidadão ao de usuário e, se possível, ao de coisa: o sistema é facilmente inclinável a soluções anti-humanas e desagregadoras sociais. Santos e Silveira (2001, pág. 251) afirmam que

inovações tecnológicas não se espalham de modo igualitário ao longo do espaço: em termos globais (continentes, países) e nem sequer regionais ou locais (metrópole, cidade, unidade da federação). Na verdade, as inovações chegam naqueles espaços mais vantajosos, onde se evidenciam os espaços luminosos — com densidades técnicas e informacionais que os tornam aptos a atrair investimentos —, em detrimento dos espaços opacos — sem essas densidades ou em baixo grau.

Tal estrutura nos deixa face a face com a descarada perversidade do neoliberalismo – por mais que existam redes de solidariedade e agenciamentos institucionais com objetivo de reduzir desigualdades, a assimetria da coexistência entre atraso e a capacidade de forjar soluções de urgência aprofundam abismos essenciais à forma capitalista de produção e reprodução de conhecimentos. Como atender a demandas de estudantes que residem em áreas rurais onde não há rede de celular? Como lidar com espaços domésticos inadequados para a audiência de aulas? Temos de lidar atenciosamente, inclusive, com benesses arregimentadas pelo ERE: tivemos *encontros* antes dificilmente proporcionáveis; professoras e professores de universidades distintas interagiram com maior frequência – o que não é de menor importância, tendo em vista que a qualidade de qualquer apropriação técnica por parte do ensino superior tem como um de seus critérios fundamentais a realidade do conhecimento como constituída de *encontros*.

2. METODOLOGÍA

Técnica, afetividade e necessidades

Tempo e espaço, de certa perspectiva, tiveram de “sumir” para que sentíssemos sua profundidade: toda reorganização espaço-temporal de nossas atividades foi feita às pressas (mesmo que em pressas de diferentes ritmos), provocando, ainda mais sensivelmente no início da pandemia, um deslocamento daquilo que nos envolve laborativa e afetivamente em relação às aulas e à produção de conteúdos. Muito do que impulsionou a retomada das atividades partiu de ímpetos diversos, relacionados a debates internos das instituições; entretanto, tais movimentos sempre estiveram unidos pela ignorância que tínhamos do que viria a ser essa “outra etapa” de nossas vidas; até certo ponto, apenas desejávamos a “devolução” de nossas especialidades e temporalidades mais cotidianas.

À proporção que ampliou a rede de problemas técnicos, didáticos e econômicos, tornou-se mais urgente pensar, a nosso ver, a potência da (co)presença no que entendemos por formação (sua impossibilidade na pandemia segue incontestável, para nós); não tardou a que se escancarasse a concentração de acesso a objetos técnicos – necessários para o ERE – pela maior parte de nossa(o)s estudantes e por parte da docência. Isso pouco se modificou nos meses que intervalaram o retorno das aulas em instituições diversas – e sim, medidas diversas foram tomadas.⁽⁷⁾ Diante do que foi e do que poderia ser feito, o que significa para as universidades reproduzirem como que organicamente muitas exclusões nas possibilidades de produção, reprodução e recepção do conhecimento? Muito disso era mais que previsível – bastava que olhássemos com profundidade

⁽⁷⁾ Na Unespar, foi feita distribuição de celulares entre estudantes juntamente aos chips que os conectavam à internet; durante um tempo, houve também entrega de textos nas casas de estudantes; a biblioteca permaneceu um tempo aberta para agendamento de empréstimos – o livro era, então, entregue após higienização; em alguns cursos, como o de Filosofia, o whatsapp tornou-se instrumento de aproximação entre as turmas e entre estas e professora(e)s. Na UFG foi constituído um comitê de crise formado por várias comissões para diversas frentes, desde a produção de máscaras e EPI's, a arrecadação e conserto de computadores para doações e empréstimos; o financiamento de dados móveis até a adoção de uma oferta de cursos para professores aprenderem a usar plataformas digitais.

as relações sociais elas mesmas e o papel das universidades em sua conservação; desigualdades se alargaram no campo do trabalho e isso nos confirmou, de outras maneiras, que “... o processo vital do capital não é mais do que seu movimento como valor que valoriza a si mesmo” (Marx, 2011, p. 382).

Testemunhamos há tempos, como se fosse inevitável, a absorção de todos os sentidos do ensino superior pela “hipersubjetivação”⁽⁸⁾ neoliberal que empurra o indivíduo a capitalizar-se a si próprio – e a tomar a competição, não a cooperação, como fundamento da convivência entre “pares”, estudantes e docentes (não menos, em funções outras, muitas delas já sensivelmente precarizadas). Conforme penetra todos os recantos de produção do saber vinculados ao ensino superior, a mercantilização da educação nos afasta de sentidos dos quais não “deveríamos” nos afastar, sob o risco extinguir o *apego* ao conhecimento pelo conhecimento; não *pelo conhecimento como razão suficiente de si*, porém pelo conhecimento enquanto expressão de nossos modos de ser (plurais e dinâmicos, sempre) – se não nos vemos como mercadoria, mesmo que nossa força de trabalho o seja, não lidamos com os conhecimentos como destacáveis de nossas conjunturas sociais e manipuláveis pelo mercado.

Em *Educação para além do capital*, Mészáros diz algo que pode ser claríssimo, mas tem estado bem longe da obviedade em nossa reprodução do conhecimento cada vez mais neoliberal (Mészáros, 2008, p. 25):

Poucos negariam hoje que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados. Consequentemente, uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança.

⁽⁸⁾ Pensamos em como Dardot e Laval expuseram a hipersubjetividade em *A nova razão do mundo* (Dardot e Laval, 2016), elemento constitutivo da sociedade neoliberal centrada no indivíduo como ponto discreto inteligível por si mesmo dentro da lógica da internalização da concorrência – trata-se, ao fim, de minimizar a subjetividade em diversos aspectos, como aquele atrelado ao exercício de direitos (o sentido, talvez, mais caro às democracias).

Quando se abandona essa compreensão histórica da educação como campo que se conecta de formas determinadas a aspectos essenciais de reprodução social (e toda compreensão, na história, está suscetível a abandonos), temos de nos indagar: que armadilha nos captura na indiferença a respeito de que a reprodução de conteúdos não passe disso, de mera *reprodução* – a ser consumida, inclusive, apenas por quem tem “capital” cultural e técnico adequados? Simplesmente aprofundaremos o desprezo por temporalidades múltiplas de formação que, cremos, são fundamentais para que o ensino superior encontre *na prática* seu papel no fomento de qualidade de vida e de solidariedade entre seres humanos e entre nós e o que nos é “exterior”?

Em meio a urgências identificadas nos primeiros meses da pandemia, houve casos em que professora(e)s substituta(o)s e colaboradora(e)s foram ameaçada(o)s de demissão – oferta e demanda foram alçadas às pressas a uma espécie de lei de permanência dessa parcela do quadro docente (parcela substancial, sabemos). Nesse caso, não é difícil visualizar que a temporalidade exigida pelas novas necessidades de adaptação somou-se às necessidades já existentes (em que constam incertezas inerentes ao cargo exercido por contrato) e engoliu métodos de criação e produtividade referentes a tudo que envolve o dar aula – do estudo à execução, passando pelo planejamento. Muito do tempo, inclusive, diluiu-se na adaptação nossa a plataformas e sites que deram, literalmente, a forma serial àquilo que é, por “natureza”, trama, que seja, nossos encontros *com os encontros* entre estudantes e conteúdos. A partir disso, mensuramos melhor algumas nuances das *necessidades* que atravessam as atividades concretas do ensino superior – a ponto, talvez, de percebermos com mais distinção quais delas existem e muitas vezes passam despercebidas por nós. São várias camadas, algumas delas nos interessam mais imediatamente.

Faz parte da experiência docente captar a multiplicidade de ritmos que habitam, por vezes, uma única turma. Não há compreensão simultânea de todas e todos, tampouco há a mesma apropriação de conhecimento por cada uma e cada um ao fim de um semestre, por mais bem-sucedido que ele seja em seus vários aspectos. O que possibilita determinado concerto entre tais temporalidades e apropriações interpretativas é a base do envolvimento afetivo que instala no meio certa necessidade – um “plano de imanência” *no qual* (não *sobre o qual*) se inscrevem linhas comuns entre conhecimento e vida, entre conhecimento e

experiência comunitária; entre, enfim, o que podemos entender por conhecimento e atividade (social, política, cultural...).

Para além de qualquer entrada em jogo de um ideal de compreensão, postulamos que uma primordial necessidade das atividades que movem o ensino superior é que sejamos capazes de enredar afetivamente⁽⁹⁾ quem se disponha a passar por isso – uma percepção bem mais difícil do que aparenta em um primeiro olhar desprezioso, e embaçada mais pelo vapor pandêmico que intensificou a virtualização dos encontros. Qualquer unidade na multiplicidade de ritmos engajados na produção de conhecimentos no ensino formal superior requer “respeito” a tal multiplicidade: a indiferença a isso acompanha a indiferença ao ensino ele próprio, e, conseqüentemente, intensifica-se a indiferença às circunstâncias que laçam afetivamente conteúdo e estudante – lembramos Ortega y Gasset: é possível compreender algo se não é sentida pelo indivíduo a necessidade desse aprendizado?⁽¹⁰⁾ O abismo atual entre nossas vivências corpóreas – causado pela pandemia – representa, se miramos criticamente a imersão do ensino superior público na lógica neoliberal, a *necessidade* de contraposições radicais, nas instituições, ao capitalismo “ele mesmo”, por mais que isso soe, tristemente, a utopia.

O desafio global das instituições de ensino superior de repensar – politicamente – suas relações com o tempo do capital parece batalha perdida, entretanto, caso isolemos tais instituições de tudo aquilo que possibilita sua existência enquanto potência de ação social, independente do que as historiografias bur-

⁽⁹⁾ Filosoficamente, trabalhamos com a perspectiva espinosana de que o conhecimento, mesmo o racional, é afeto – e não há objetividade que exista que nos isente de uma aproximação afetiva com a realidade que nos cerca; remetemos a duas proposições do livro de Espinosa, *Ética* (Spinoza, 2009, pp. 159-162), que sintetizam tal perspectiva – a primeira: “Nada do que uma ideia falsa tem de positivo é suprimido pela presença do verdadeiro enquanto verdadeiro”; e a sétima: “Um afeto não pode ser refreado nem anulado senão por um afeto contrário e mais forte do que o afeto a ser refreado”; para as implicações políticas dessa filosofia, conferir Silva, 2020.

⁽¹⁰⁾ Pensamos na palestra traduzida em português como “Sobre o estudar e o ser estudante”, publicada no tomo IV de suas Obras completas; remetemos à antologia em português, Ortega y Gasset; Sánchez, 2010, pp. 62ss.

guesas e estatais impõem como função social do conhecimento formal, cuja ponta de lança tem sido a adaptação a um mercado em que o trabalho de muitos serve à ambição de poucos indivíduos e corporações. As mudanças ocorridas na pandemia em nada – ou quase nada, pois seguem abertas resistências a essa dinâmica – têm favorecido um olhar mais crítico sobre uma realidade que é mais de permanência do que de ruptura caso pensemos na absorção dos sentidos do conhecimento humano (em esferas outras, também, que a do ensino superior formal) pelo monoidealismo da produção como produção de mais-valor, de que o conhecimento em suas plurais modalidades não escapa facilmente.

Nossa leitura não se pretende contrafactual, mas apenas é filtrada por necessidades bem mais amplas do que as proporcionadas via adaptação técnica à pandemia. Que essa crise específica vá passar, esperamos por princípio que sim – mas a pandemia impôs desafios que não são meramente técnicos. Conforme a necessidade/desejo de dar aulas se mescla à pesquisa, torna-se difícil – nas humanidades, pelo menos, mas sabemos que a questão é mais geral – dissociar a experiência espaço-temporal do ensino (da preparação aos encontros em sala) daquilo que estudamos como servindo a uma pesquisa. Claro, os temas podem ser disparatados: por exemplo, pesquiso Política e ministro uma disciplina de Lógica; contudo, há relações com os materiais de trabalho que convergem em saberes e experiências úteis para a pesquisa e para o ensino, simultaneamente – neste caso, a interdisciplinaridade pode ser encarada como um *modo de trabalho*: se há algo que o ensino superior permite, é manejarmos mais dinamicamente as bibliografias e temas vinculados a determinada disciplina.

É nesse sentido que o produzir uma aula se confunde com um processo maior de necessidades relacionadas ao estudo, à pesquisa, à produção e recepção intelectuais. Como *avaliar* aprendizados quando o modo de produção intelectual é profundamente uniformizado por uma necessidade abstrata como o lucro? Qual fluxo de necessidades suporta os arranjos que nos conduzem ao ensino superior: o de cima para baixo, concernente a adaptações dos meios de ensino a finalidades totalmente extrínsecas às operações educativas; ou o inverso, concernente aos desejos e possibilidades de comunicar urgências da comunidade e de fazê-lo, na medida do possível, prazerosamente?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi inevitável, na trajetória que nos trouxe ao presente artigo – a qual é atravessada pelo choque entre ensino superior e pandemia –, retornarmos a questões relacionadas a como o capitalismo se estrutura redimensionando todas as formas de fazer e de saber; assim, constatamos que rupturas e continuidades em nossas atividades podem ser desenhadas em um plano comum de inteligibilidade – no qual identificamos movimentos e tensões de sentido no que desejamos para o ensino superior e em como podemos *comunicar* tais desejos. Inevitavelmente, o contexto de pandemia acirra conflitos que já existiam há décadas – para uma experiência neoliberal desse contexto, notamos algo que permanece quase como *condição* de realidade: a morte precisa acessar, com facilidade, grande parte da população, e os critérios seguem sendo classe social, gênero, pele, expressões desejantes, zonas de habitação, região geográfica...

Certamente, no que diz respeito ao ensino superior, não podemos pretender o retorno e/ou a defesa de qualquer pureza de ideais de comprometimento das instâncias de ensino superior no Brasil ou no mundo – o conhecimento, em sua existência concreta, dispensa toda menção a “purezas” e coisas correlatas; o que fazemos nada mais é que repor propostas de sentido para o conhecimento e fazer isso esclarecendo e reafirmando conflitos (necessários em democracias) e resistências (pois trabalhamos, em diversos âmbitos, com concepções de cunho social e político a respeito do conhecimento). O conhecimento técnico que está combatendo a pandemia vem de *peessoas* que, em sua maioria absoluta, obtiveram sentidos de vida também em contato com instituições de ensino superior; a extensão e comunicação de sentidos e conhecimentos assim obtidos são fundamentais, por isso mesmo, naquilo que nos envolve cotidianamente como partes de comunidades que se entrelaçam e se entrelaçam.

Em outras palavras, e para concluir, a ocasião trágica que se forma há mais de um ano nos obriga a repensar sentidos concretos de solidariedade como iminentes a propostas de saber vinculadas a programas de nossos ensinos superiores – não a solidariedade, confundível com caridade, que se sobrepõe a estruturas sociais em tempos problemáticos para sanar momentaneamente alguns sintomas de crise. A impregnação do corpo social pelos saberes trabalhados no ensino superior – se pensamos nisso como positividade concreta – depende de aspectos que escapam à brevidade deste texto, mas uma coisa tentamos, aqui,

ressaltar: sobre os aspectos, que há vários a serem retirados da relativa invisibilidade (como a mútua implicação entre tecnicidade e afetividade na constituição de paradigmas educativos); e, conseqüentemente, que muitos dos tempos e dos lugares que constituem o ensino superior precisam se vincular de maneiras outras – que não as preconizadas pelo capitalismo – com as necessidades habituais dos corpos coletivos (comunidades, especialmente).

REFERÊNCIAS

- Bourdieu, P. *A distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo, Edusp; Porto Alegre, Zouk, 2007.
- Bourdieu, P.; Passeron, J-C. (2012). *A Reprodução– elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves.
- Brasil. (2012a), *Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012*. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/12711.htm
- Carvalho, F.; Ribeiro, C. C. (2017), *Estratificação Horizontal da Educação Superior no Brasil: Desigualdades de Classe, Gênero e Raça em um Contexto de Expansão Educacional*. Rio de Janeiro, Núcleo Interdisciplinar de Estudos da Desigualdade/Centro de Estudos da Riqueza e da Estratificação Social – UFRJ/UERJ. (Working paper).
- Dardot, P.; Laval, C. (2016). *A nova razão do mundo. Ensaio sobre a sociedade neoliberal*. Trad. Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo
- IBGE (2010). *Pesquisa Nacional de Amostras por Domicílios (2009)*. Rio de Janeiro.
- Karruz, A. (2018). *Oferta, Demanda e Nota de Corte: Experimento Natural sobre Efeitos da Lei das Cotas no Acesso à Universidade Federal de Minas Gerais*. Dados - Revista de Ciências Sociais. Rio de Janeiro, April/June, 2018.
- Lahire, B. (2004). *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática.
- Marx, K. (2011). *O capital, volume 1*. Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo.

- Melo, P. B.; Campos, L. H. R.; Ferreira, S.; Nobre Gonçalves, L. (2013). Projetos de vida, carreiras e sonhos: a universidade pública no interior do Brasil e a ascensão social de jovens. PIBIC/Fundaj. XVI Congresso Brasileiro de Sociologia 10 a 13 de setembro de 2013, Salvador (BA). Disponível em https://www.academia.edu/24996540/Projetos_de_vida_carreiras_e_sonhos_a_universidade_p%C3%BAblica_no_interior_do_Brasil_e_a_ascens%C3%A3o_social_de_jovens
- Mészáros, I. (2008). A educação para além do capital. Trad. Isa Tavares. São Paulo: Boitempo.
- Ortega y Gasset; Sánchez, J. E. (2010). *Ortega y Gasset*. Trad: José Gabriel Perissé Madureira. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana. Disponível em http://em.ufop.br/files/29_Escmez_Snchez_2010.pdf
- Santos, M. (2002). A Natureza do Espaço: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: EDUSP, 2002.
- _____; Silveira, M.L. (2001). O Brasil: território e sociedade no início do século XXI. Rio de Janeiro: Record.
- Silva, D.S. (2020). Conflito e resistência na filosofia política de Espinosa. Campinas: Editora da Unicamp,
- Spinoza, B. (2009). Ética. Trad. Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica.

BIONOTAS

Rusvênia Luiza Batista Rodrigues da Silva. Professora Associada da UFG, exerce atividades de ensino, pesquisa e extensão. Compõe o corpo docente do IESA trabalha como professora da área de Geografia Humana, em níveis de graduação e pós graduação. Coordena o VEREDAS, grupo vinculado ao LAGICRIARTE - Laboratório de Geografia, Imaginário, Criatividade e Arte.

Endereço de correio eletrônico: rusvenia_silva@ufg.br
<https://orcid.org/0000-0002-9491-0261>

Daniel Santos da Silva. Professor de graduação e pós-graduação do curso de Filosofia da UNESPAR. Graduado e mestre em Filosofia pela Universidade Estadual do Ceará; com doutorado e pós-doc pela USP. Autor de vários livros e ensaios. Escreve periodicamente na HH Magazine.

Endereço de correio eletrônico: danidani_ss@yahoo.com.br
<https://orcid.org/0000-0002-3841-2516>

2. Universidad y pandemia en América Latina: reflexiones desde la diversidad y la complejidad de un fenómeno en desarrollo

Axel Didriksson, Freddy Álvarez, Carmen Caamaño, Damián Del Valle,
Daniela Perrotta, Célia Caregnato, Bernardo Miorando

RESUMEN

En este trabajo se hace referencia a la transición en las universidades de América Latina, en un periodo de cambios que no han alcanzado a consolidarse, y que ahora se ha agravado por la expansión de la pandemia del virus COVID-19 y sus distintas variantes. Las reflexiones son de un grupo de estudiosos de la educación superior de países seleccionados de América Latina que, como se podrá percibir, guardan muchas similitudes entre sí, a pesar de sus diferencias. Se abordan dimensiones fundamentales de las funciones sustantivas de las universidades, en un periodo que ahora se presenta como una nueva tendencia de reflexión y debate en el contexto de una crisis generalizada, no sólo sanitaria, sino también educativa, social, económica y mundial. El propósito de este trabajo es ofrecer a los lectores estudios de un contexto que se mueve y define en medio de una gran incertidumbre. No se puede hacer teoría sobre un fenómeno que está aún en marcha y, hay que seguirle la pista dada su alta complejidad. Como se puede comprender, decir algo definitivo sobre lo que está ocurriendo y postular una tesis determinista sería muy aventurado. Vivimos en un momento en donde los conocimientos, las ideas, las percepciones, nuestro posicionamiento respecto de lo que vivimos cambia casi cada día, o bien por oleadas intermitentes y que en otros momentos de disipan.

Palabras clave: Universidad; Crisis y Pandemia; Tendencias de Cambio; Política Pública en la Educación Superior.

University and pandemic in Latin America: reflections on the diversity and complexity of a developing phenomenon

ABSTRACT

This work refers to the transition in Latin American universities, in a period of changes that have not been defined or consolidated, and that now has been aggravated by the spread of the COVID-19 virus pandemic and its various variants. The reflections are from a group of higher education scholars from selected countries in Latin America who, as can be seen, are very similar to each other, despite their differences. Fundamental dimensions of the substantive functions of universities are addressed, in a period that is now presented as a new trend of reflection and debate in the context of a generalized crisis, not only in the health field, but also in education, social, economic and global. The purpose of this work is to offer readers the expression of a context that moves in the midst of a great uncertainty. It is not yet possible to make a theory about a phenomenon that is still in progress. It is important to track this phenomenon given its high complexity. As it can be understood, saying something definitive about what is happening and postulating a deterministic thesis would be very risky. We live in a time where knowledge, ideas, feelings, our perception of what we live changes almost every day, or by intermittent waves that dissipate at other times.

Key words: University; Crisis and Pandemic; Trends of Change; Public Policy in Higher Education.

Universidade e pandemia na América Latina: reflexões sobre a diversidade e complexidade de um fenômeno em desenvolvimento

RESUMO

Este trabalho se refere à transição que ocorre nas universidades latino-americanas, em um período de mudanças que não foram definidas nem consolidadas e que agora se agravam devido à propagação da pandemia do vírus COVID-19 e suas diversas variantes. As reflexões são de um grupo de acadêmicos da educação superior de países selecionados da América Latina que, como pode ser visto, são muito semelhantes entre si, apesar das diferenças. São abordadas as

dimensões fundamentais das funções substantivas das universidades, em um período que apresenta uma nova tendência de reflexão e debate no contexto de crise generalizada, não só do âmbito da saúde, mas também educacional, social, econômico e global. O objetivo deste trabalho é oferecer ao leitor a expressão de um contexto que se move e se define em meio a grandes incertezas. Ainda não é possível fazer uma teoria sobre um fenômeno que está em andamento, e é necessário acompanhá-lo devido à sua alta complexidade. Como se pode compreender, dizer algo definitivo sobre o que está acontecendo e postular uma tese determinística seria muito arriscado. Vivemos numa época em que conhecimentos, ideias, sentimentos e a percepção do que vivemos muda quase todos os dias, por ondas intermitentes que, às vezes, se dissipam.

Palavras-chave: Universidade; Crise e Pandemia; Tendências de Mudança; Políticas Públicas na Educação Superior.

L'Université et la pandémie en Amérique Latine: des réflexions sur la diversité et la complexité d'un phénomène en développement

RESUMÉ

Ce travail fait référence à la transition au sein des universités latino-américaines, dans une période de changements qui n'ont pas été définis ou consolidés, et qui maintenant s'aggrave par la propagation de la pandémie du virus de COVID-19 et de ses différentes variantes. Les réflexions proviennent d'un groupe de chercheurs en matière d'enseignement supérieur de pays sélectionnés d'Amérique latine qui, comme il est possible de constater, présentent de nombreuses similitudes malgré leurs différences. Des points clés des fonctions substantielles des universités sont abordés, dans une période qui se présente désormais comme un nouveau courant de réflexion et de débat dans un contexte de crise généralisée, non seulement sanitaire, mais aussi éducative, sociale, économique et mondiale. Le but de cet ouvrage est d'offrir aux lecteurs l'expression d'un contexte qui bouge et se définit au milieu d'une grande incertitude. Il n'est pas possible de mettre en place une théorie sur un phénomène qui est encore en cours. Il est nécessaire de faire un suivi compte tenu de sa grande complexité. Disons-le clairement, faire une thèse définitive pour dire ce qui se passe serait un risque. Nous vivons à une époque où les connaissances,

les idées, les sentiments, notre perception de ce que nous vivons changent presque tous les jours, ou par des ondes intermittentes qui se dissipent à certains moments.

Mots clés: Université; Crise et Pandémie; Tendances de Changement; Politiques Publiques dans l'Enseignement Supérieur.

1. INTRODUCCIÓN

Los cambios que se han presentado durante las últimas dos décadas de este siglo en la universidad de América Latina han redefinido sus modelos de organización y su relación con el Estado, la economía y la sociedad. De manera predominante, la orientación de estos cambios ha estado relacionada con una tendencia hacia la estratificación y la segmentación de sus instituciones, la relocalización de sus recursos financieros y las definiciones de las políticas públicas de los gobiernos.

En este trabajo se abordan estas dimensiones, en un periodo de transición inédito, como el que se vive, en donde se destacan dos cortes de un ciclo largo de desarrollo: de finales de los noventa hasta los años 2015-2019, en donde se suceden alteraciones drásticas en algunos gobiernos de los países de América Latina, y se muestran las tendencias que se fueron redefiniendo y luego imponiendo en este periodo. En este contexto de tendencias y alteraciones, se llega al 2020, como un año de quiebre de este ciclo largo de más de veinte años, y que por las razones que se conocen, queda truncado de forma abrupta con la llegada de la pandemia del COVID-19.

Este acontecimiento ha alterado de manera profunda la vida de las universidades, del personal académico y de los estudiantes, ha redefinido los procesos que estaban en marcha, articulados a una crisis generalizada que abarca la salud social, la educación, el medio ambiente, las fuentes principales del ordenamiento económico, las diferencias en las brechas digitales y de innovación en las economías del conocimiento, el trabajo, y la misma vida cotidiana a nivel global, pero que se expresan de manera diferenciada por regiones y países del planeta, como es en el caso de los países de nuestra región.

En la perspectiva de este contexto de transición, se sostiene que, en *el antes*, se presentó un proceso de reorganización de las universidades respecto de los nuevos paradigmas del conocimiento, del aprendizaje y del contexto de su aplicación socio-económica, que se expresó en diversos indicadores como el del acceso social desde una tendencia de profundización de la segmentación y la mercantilización de los sistemas de educación superior, en la relocalización de sus recursos financieros, en la crítica a los sistemas de aseguramiento de la calidad y de los organismos de evaluación y acreditación y, sobre todo en las definiciones de la política pública de los gobiernos hacia este sector.

Es de destacar en este contexto, que se debatió de manera profusa respecto del nivel del desarrollo desigual y periférico de la investigación y de la innovación científico-tecnológica, de los esfuerzos por impulsar nuevas áreas de conocimiento interdisciplinario y de articulación de las ciencias con la cultura, el arte y las humanidades, y que fueron creadas nuevas universidades en la reconstitución de una nueva epistemología institucional en varios países de la región.

En el siguiente tramo, en *el después* (y que es *un ahora*), con la irrupción de una pandemia generalizada, se ha abierto una condición de riesgo permanente que abarca todo el sistema social, educativo, político y económico en un marco de gran incertidumbre, en donde las tendencias de cambio del anterior periodo se han mantenido, desde estas nuevas condiciones de incertidumbre.

El antes

El modelo de universidad en América Latina y el Caribe tiene una tradición de tipo napoleónico-profesionalizante, y su estructura organizativa y académica está fuertemente enraizada en escuelas y facultades de dominio en cátedras y docencia de disciplinas rígidas, con un escaso desarrollo de centros e institutos de investigación -todos distintos y separados entre sí, tanto física como académicamente-, y este esquema es el que se ha reproducido y sigue dominando en la mayoría de las universidades de la región, con todo y los avances que se están organizando y construyendo durante las últimas décadas, tal y como se muestra en este trabajo.

De acuerdo con un informe de la UNESCO (2015), la composición de la matrícula por áreas de conocimiento en América Latina tiene el siguiente comportamiento:

55.8% en ciencias sociales y administrativas; 5.6% en ciencias; 14.0% en ingeniería y tecnología; 5.6% en agricultura; 6.45% en humanidades.⁽¹⁾

La caracterización de este modelo de universidad en la región es de segmentación socio-económica y de reproducción de una diferenciación y estratificación de instituciones, que se corresponden con los diferentes sectores y quintiles de la población, en donde hay trayectorias educativas que se truncan, por la ausencia de posibilidades de amplios segmentos de la población para poder continuar con sus estudios, y tipos de institución que reproducen los sectores poblacionales familiares: por ejemplo, en escuelas de educación técnica secundaria y de bachillerato para los hijos de familias de los quintiles más pobres, otro tipo de escuelas para la clase media y los trabajadores y empleados, tanto públicas como privadas de educación media y superior, y escuelas y universidades, sobre todo públicas y masificadas para la formación de generaciones de clase media y media alta, junto con un gran conglomerado de diversos tamaños y tipos de escuelas e instituciones de educación superior privadas para los sectores de población más rica. La desigualdad y la inequidad socioeconómica y cultural se reproducen así fielmente en la escolaridad superior de la región.

Durante lo que va de este siglo, hubo un incremento de los niveles de inversión y de crecimiento de la escolaridad en el grupo escolar correspondiente de 15 a 25 años de edad, así como en el número de instituciones, de profesores e investigadores, alcanzando una cobertura de entre un 25% y un 40%, con algunas destacadas excepciones (como Cuba), aunque las tasas de matriculación en el nivel de posgrado tienen indicadores a la baja aún más pronunciados y muy concentrados en unos cinco países. La tendencia más pronunciada, sin embargo, se presentó con la privatización y la mercantilización de la educación superior, sobre todo en algunos países en donde alcanzó a ser el modelo dominante, por concentración poblacional de estudiantes y por el número de escuelas, como en Brasil, Colombia, Perú, algunos países de Centroamérica y de manera más reciente en México.

⁽¹⁾Tal como menciona este reporte: "Six out of ten graduates at the bachelors level specialize in social science, compared to only about one in seven for engineering and technology. This trend contrast starkly with that in emerging economies such as China, Korea or Singapore, where the great majority of graduates study engineering and technology... The region has never recovered from the disaffection for the latter fields witnessed at the turn of the century" (UNESCO, 2015, p. 181).

Desde finales del anterior siglo, se vivió una secuencia de crisis económicas a lo largo y ancho de la región, que dejaron como legado varias décadas perdidas,⁽²⁾ a las que se han agregado otras recientes, como la de 2009 y, a nivel político la fractura de regímenes democráticos que fueron sustituidos, durante los años 2014-2019, por gobiernos neoliberales de ultraderecha, que sólo han ahondado la terrible condición de millones de seres humanos, en su gran mayoría jóvenes y jóvenes adultos, y que asumieron posturas de contracción de los recursos públicos y una ola de persecución y represión hacia las universidades, como ha ocurrido en Brasil, Bolivia, Ecuador, Chile o Colombia. Esto ha repercutido también, en las posibilidades de ascenso social, de movilidad laboral y de ubicación en el mercado de trabajo de los egresados de la educación media, media superior y superior, debido a las disparidades socioeconómicas que se reproducen en el sistema educativo.⁽³⁾

⁽²⁾ “En efecto, tras el fracaso de los Programas de Ajuste Estructural impulsados por el FMI y el Banco Mundial en la región en la década de 1980, los años noventa fueron escenario de cierta recuperación económica que sin embargo no consiguió modificar la tendencia al alza de la pobreza en términos absolutos, mientras que la pobreza relativa solo se redujo en 5 puntos en el periodo 1990-1997, situándose al final de esta etapa en torno al 43% de la población. Al mismo tiempo, América Latina continúa siendo la región más desigual del mundo, con participaciones del quintil superior de ingresos en la riqueza que excede entre 10 y 16 veces a la del quintil inferior” (Bonal, 2006, p. 11).

⁽³⁾ De acuerdo con un estudio de la OECD/CAF/ECLAC (2016, pp. 21-38), “el nivel de educación de los trabajadores, en relación a su posición en el trabajo, es el más bajo de los países miembros de este organismo, con una caída en sus tasas de retorno en los últimos años. De acuerdo con ello, esto se refleja en el desacoplamiento de las habilidades formadas en el sistema educativo y los requerimientos de los segmentos del mercado laboral [...] Más de la mitad de lo que consideran como “clase media” está ubicada en el sector informal [...], lo que hace que su salario sea menor que el que reciben quienes están ubicados en el sector formal, a pesar de contar con el mismo nivel de escolaridad”.

El panorama general de avance en los conocimientos es, desde una perspectiva comparada, muy desigual: muy concentrada en algunos pocos países y escasamente dinámica en otros, debido a factores de inequidad profunda, una fuga de cerebros pronunciada y sostenida desde hace décadas (por ejemplo, hay más estudiantes de posgrado en universidades de Estados Unidos o Europa (122, 806), que en la región (33, 546) (UNESCO, 2015), la baja inversión en educación superior (entre el 0.5 y el 1% respectos del PIB) y una concentración de estudiantes en estudios de doctorado sobre todo en tres países: Brasil, Argentina y México. La mayor concentración de inversión en I&D la genera el Estado (60.8%) y se ubica sobre todo en un puñado de universidades y de investigadores (UNESCO, 2015), en donde la mayoría de estos está, también, en los tres países señalados (138.653 en Brasil; 51.685 en Argentina, y, 43.592 en México) (UNESCO, 2015).

Debe subrayarse, sin embargo, que durante las últimas dos décadas, la gestión del conocimiento y la organización de la docencia y la investigación han buscado *de-construir* este sistema estancado que reproduce un sistema segmentado y estratificado, hacia el diseño y operación de nuevos espacios académicos, de articulación e integración en redes y asociaciones, grupos de trabajo convergentes y emergentes, buscando que estos conglomerados interdisciplinarios estén en correspondencia directa con políticas y programas de inclusión social, de equidad, de interculturalidad y de integración regional, desde la identidad que tiene la universidad con los principios de bien público y de derecho humano universal.

Esta tendencia de reconformación de los espacios académicos desde el compromiso social, la interculturalidad, pero sobre todo de la defensa de las humanidades, de las ciencias sociales y la cultura (sin demérito de su articulación con las ciencias y la tecnología), se presenta de forma ascendente, tanto a nivel local como regional, sobre todo con la innovación de sedes y subsedes de las universidades de mayor desarrollo, de las redes y asociaciones que se han venido impulsando en los últimos años, o bien en las nuevas universidades nacionales que se han creado en distintos países durante las últimas dos décadas. En la experiencia de las universidades de la región, esta innovación académica y organizacional ha sido impulsada de manera mucho más articulada, con la organización de centros de investigación en áreas del conocimiento como la nanotecnología, la genómica, las biociencias, la microelectrónica, la robótica, la

biotecnología, la sustentabilidad y el ambiente, o en la articulación de las ciencias sociales con otras ciencias, destacándose la convergencia de las humanidades y las artes con la interculturalidad, las ciencias sociales, la gobernanza y la educación, y no son pocos los ejemplos recientes que pueden documentarse de producción de conocimientos que forman sistemas de convergencia entre disciplinas, en todas las áreas del conocimiento.

La conciencia de los grupos y redes académicas más activas y dinámicas está creciendo en la región, desde la comprensión de que las líneas de trabajo disciplinarias ya no son suficientes ni pertinentes por sí solas, para afrontar los fenómenos contemporáneos y la complejidad de los problemas actuales, que requieren de esfuerzos mucho más articulados de transgresión epistemológica, hacia una gestión académica convergente y socialmente responsable. Se trata de una tendencia que debe desarrollarse de manera expedita, abarcar una mayor cantidad y calidad de procesos sobre todo de aprendizaje de alto nivel y de investigación-innovación, así como de vinculación al trabajo de las nuevas redes regionales o internacionales.

Este debate y las instituciones que son parte de esta nueva ola, por decirlo así, de nuevas universidades, sedes, redes, procesos de integración subregionales, o innovaciones académicas ha tenido como sustento el debate, las declaraciones, los planes de acción y resoluciones de las distintas reuniones sobre educación superior. Se destacan especialmente las conferencias regionales de la educación superior (CRES) que ha organizado la UNESCO en América Latina y el Caribe desde 1995 a la fecha. La más reciente fue celebrada en la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina, en coincidencia con el centenario de la reforma universitaria) en el mes de junio de 2018, en donde se ratificaron los principios y acciones de una educación superior como un bien público y un derecho humano universal, desde un posicionamiento crítico frente a la sociedad, la economía y el poder político.

En estos debates, reflexiones y propuestas estábamos cuando llegó el ciclón pandémico, a principios de 2020, que detonó una crisis económica, social, educativa y sobre todo sanitaria, que ha alterado todo: la relación entre las personas, sus condiciones socioeconómicas (unos se han vuelto más millonarios mientras otros se han vuelto más pobres), y lo que se había organizado y deconstruido en los sistemas educativos y en las universidades.

El después

En esta pandemia, lo que se está reproduciendo es la desigualdad social y educativa. Los diferentes informes de organismos internacionales, regionales, así como las prospectivas de los países, dan cuenta de esta condición generalizada (OCDE, 2020; CEPAL, 2021).

En las condiciones en las que se encuentra la región, en donde la pandemia está alcanzando niveles altísimos de contagio y muertes, las condiciones de desigualdad, pobreza, violencia y marginalidad se han extendido y profundizado, en donde, por ejemplo el ingreso promedio del 10% más rico es 9 veces mayor que el de los más pobres (OCDE, 2020), y con la crisis que está presente los bajos ingresos, el acceso a la salud y a mayores niveles de bienestar y educación se han reducido y diferenciado socialmente de forma abrupta, frente a la falta de claridad y de decisión de los gobiernos que han actuado de manera pragmática y cortoplacista, sin la visión que se requiere para enfrentar las nuevas condiciones de riesgo permanente.

Esto se refleja en que, aún y con la llegada de una o varias vacunas en contra de la enfermedad, no hay un escenario seguro frente a los efectos y contradicciones que se están prefigurando por efecto de una crisis generalizada, se le vea por el lado social o por el económico, por la respuesta de la ciencia o de la educación, del personal de salud, o tan solo por las acciones de gobierno.

Lo que sí está ocurriendo, es que, quienes más la padecen, son los pobres, los trabajadores que viven al día, quienes no cuentan con ninguna protección laboral o de salud. También son los estudiantes que no tienen acceso a una computadora, o que sus teléfonos móviles no tienen el crédito suficiente para pasar las horas de clases que se les están imponiendo.

Un virus de dimensión global debe tener salidas regionales y globales

El COVID-19 no se gestó en América Latina. Se propagó, como en muchos países del mundo, por la facilidad de viajar de un lado a otro, por el comercio de bienes y servicios, por la concentración en megalópolis, y por la fácil relación humana cotidiana, que en cascada reprodujo a un ínfimo protagonista microscópico que sigue infectando a millones de personas por la vía de minúsculas proporciones de saliva o por el contacto físico. Las medidas que se

han asumido por parte de la mayoría de los gobiernos de Latinoamérica han sido pragmáticas e indolentes, con algunas excepciones.

La orientación de poner lo peor del sistema rígido y tradicional de clases presenciales en línea o en televisión, no ha podido hacer reflexionar sobre lo que tanto se ha mencionado en las investigaciones educativas respecto de las limitaciones de reproducir el esquema formal en uno masivo informal, ni tampoco se ha atendido a la demostración de que las tecnologías son solo instrumentos, y no fines pedagógicos *per se*. A ello se debe agregar que tampoco se ha reflexionado, ni se han tomado medidas para evitar profundizar la desigualdad escolar y social, porque más del 50% del total de los estudiantes en la gran mayoría de los sistemas educativos nacionales no cuentan con las herramientas, lugar de estudio, accesibilidad, conectividad de calidad, o con algún tipo de posibilidad para acceder y continuar con sus clases, fuera de sus escuelas.

Tampoco se han tomado medidas de colaboración y de carácter regional, respecto de la crisis económica (que durará más que la pandemia) que se ha provocado por el confinamiento y la recesión mundial, que abarca a enormes sectores de la población, sobre todo los que viven en el mercado informal que son más de los que cuentan con un trabajo en activo (Foladori y Wise, 2018), y que se ha considerado como una crisis de mayor impacto que la ocurrida en el año 1929 (Fondo Monetario Internacional) o como la de 2008-2009 (Banco Mundial).

De acuerdo con un artículo de Thomas Piketty (2020), el horizonte de esta crisis económica y social será largo, y llegará afectar de manera mayúscula a los países en desarrollo y más pobres, que son los que no cuentan con condiciones para enfrentar semejante choque, dados sus precarios sistemas de salud y su profunda desigualdad económica. La extensión del confinamiento, en este estado de cosas, requerirá, dice el autor, un verdadero Estado Social, dado que se prevén estallidos sociales radicales ante el desempleo y la pobreza generalizada. Al respecto señala: "la certeza es que apenas comienzan los grandes trastornos político-ideológicos" (T. Piketty, *Le Monde Diplomatique*, 2020; p. 7). Ante ello este autor propone, a nivel mundial, una moneda común y orientar el mayor de las inversiones al servicio de un proyecto de desarrollo fundado en la inversión en la juventud y en las infraestructuras, un registro financiero internacional para gravar a los grandes capitales y poder lograr el mejoramiento sanitario y educativo para todos los habitantes del planeta.

Por su parte, Carlota Pérez (entrevistada por Prieto, 2020), ha propuesto que la reconstrucción en América Latina puede ocurrir con la aplicación de un modelo de salida de dos ejes: crear riqueza con nuevas tecnologías; y, superar la pobreza y la desigualdad:

(...) la mejor globalización posible es una que incorpore a todos los países a la producción y el desarrollo con una distribución inteligente de las especializaciones [...]. América Latina tendría mayor potencial en el nuevo contexto, especialmente en las industrias de procesamiento, basadas en su dotación de recursos naturales y en la experiencia ya adquirida por ellas. Y esto no es posible sin una institucionalidad, también dual, destinada a elevar la calidad de vida la población, por un lado, y apoyar lo que yo llamo "sectores remolque" en las negociaciones, en la formación de capital humano, la investigación científico-tecnológica, las patentes, y demás condiciones para participar con éxito en la economía global" [...].

Estas aseveraciones abarcan la redefinición del rumbo de los cambios que deben emprender las universidades en la región. Esto no puede estar constreñido a la solución por cada país de manera aislada. Mejor nos iría si se mantuviera una estrategia de cooperación solidaria a nivel regional, en una primera instancia, para potenciar las salidas de un nuevo desarrollo.

Ya existen ejemplos de que esto es posible y dan cuenta de que es mejor y con un mayor impacto e incidencia. La propuesta que ha sido apoyada por la Organización de las Naciones Unidas, impulsada por el representante de México ante este organismo, el Dr. Juan Ramón de la Fuente, ex rector de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), va en el sentido de insistir en las soluciones de colaboración compartida y solidaria, para evitar la mercantilización de las vidas y de los sistemas de salud ante la pandemia. Lo mismo están haciendo los grupos de médicos cubanos, muchas Organizaciones No-Gubernamentales (ONGs) y otras naciones, como China. La colaboración entre México y Argentina, junto con una universidad y un laboratorio farmacéutico, para sacar en este año de 2020 una vacuna es, también, una muestra muy alentadora.

Asimismo, la UNESCO se ha manifestado de muchas maneras en el anterior sentido, articulando la misma condición imbricada de educación-pandemia-crisis económica, y por ello ha reorientado el trabajo de sus oficinas nacionales y regionales para dar prioridad a las acciones a favor de los sectores más vulnerables y desfavorecidos, y facilitar la continuidad de la educación para todos a través del aprendizaje remoto, aunque no solo, dada la existencia de amplias brechas digitales entre los países.

Para la educación superior, el Instituto internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) está impulsando un proyecto de reflexión regional, sobre el papel de universidades y de las instituciones de educación superior frente a la actual pandemia, sobre todo enfatizando las condiciones de vida y estudio de millones de estudiantes que han ingresado de manera abrupta a una dinámica no planificada de clases a distancia, que afecta su cotidianidad en el hogar y en sus familias, en sus gastos, pero sobre todo en el desarrollo de sus capacidades de aprendizaje y, en algunos casos, de su estancia en otras universidades y de su movilidad internacional.

El IESALC alerta respecto de aquellos que no cuentan con las condiciones de calidad y continuidad en sus estudios, y que pueden ser un sector que vea frustradas sus aspiraciones de escolaridad y deserten o entren en una situación de rezago, dado que los estudios a distancia requieren de contar con una alta tasa de conectividad de calidad, y aún el uso generalizado de teléfonos móviles es limitado para tales casos cuando no se cuenta con la capacidad y el espacio requeridos, y esto afecta, sobre todo a las poblaciones más pobres, rurales, indígenas o de existencia en precariedad urbana o semiurbana.

A futuro, para el IESALC, el panorama que dejará la crisis sanitaria y educativa, incidirá de manera profunda en las instituciones de educación superior, dado que implicará prepararse para un regreso a clases en el marco de una crisis económica, de recesión y con recortes en la inversión pública, al mismo tiempo que se requerirá preparar iniciativas inclusivas, de igualdad educativas y de no discriminación, lo cual, "implica atender las necesidades pedagógicas, económicas y también emocionales de aquellos estudiantes con mayores dificultades para continuar su formación en modalidades no tradicionales" (Newsletter Señal, 2020; p.s/n).

También enfatiza que en el período que se avecina post-pandemia, la apertura de clases deberá contar con nuevas medidas de seguridad, de sanidad y que

generen seguridad (por ejemplo, distancia entre las bancas, reuniones de grupo, asesorías, etcétera) que deben organizarse pensando en un tiempo de larga duración y desde condiciones no previstas (por ahora no existentes) para asegurar “esquemas de continuidad formativa” (Newsletter Señal, 2020; p.s/n) que deberán plasmarse en modelos distintos de enseñanza-aprendizaje.

Lo anterior da cuenta, así sea en tendencia, que la opción de una solución regional y global desde una nueva fase de organización social y económica es una opción mucho más efectiva y humanitaria, para evitar profundizar la desigualdad que ha empezado a alcanzar niveles nunca antes vistos, tanto en la región como en otros países del mundo, inclusive considerados como desarrollados.

Las universidades argentinas ante la pandemia de la COVID-19⁽⁴⁾

El primer caso confirmado de COVID-19 en Argentina data del 3 de marzo de 2020, y la pandemia global fue declarada por la Organización Mundial de la Salud (OMS) unos días después. Para entonces, las escuelas acababan de comenzar las clases y muchas universidades aún estaban desarrollando sus cursos de verano. Desde ese momento, el gobierno actuó ágilmente ya que las lecciones de Europa eran devastadoras: la rápida propagación del virus combinada con el colapso de las unidades de cuidados intensivos (UCI) desencadenó una alta tasa de mortalidad (especialmente en la población anciana y personas con enfermedades preexistentes). Decidir quién recibe el ventilador mecánico o incluso una cama y atención en un hospital resultó ser la cara más inhumana de la crisis del Coronavirus y, para los países en desarrollo, esa situación fue aún peor ya que las condiciones iniciales eran más críticas (en términos de carencias como cantidad suficiente de UCI, médicos, ventiladores y suministros médicos). Además, Argentina ya tenía condiciones estructurales que complicaban la situación: una deuda insostenible y altos niveles de pobreza, desigualdad y hambre. En resumen, los escenarios para la gestión de crisis eran complejos y la política del gobierno en el 2020 fue la de elegir la vida por encima de todo (salud sobre la economía)

⁽⁴⁾ Existen dos antecedentes a este apartado: una primera versión se encuentra disponible en: <http://www.guninetwork.org/report/educacion-superior-y-covid-19-en-america-latina> [último acceso 26 de septiembre de 2020] y una segunda en Del Valle, Perrotta y Suasnábar (2021).

y tres principios explican las medidas políticas generales: cuidado, solidaridad y responsabilidad⁽⁵⁾. Se instrumentaron medidas de aislamiento y distanciamiento social preventivo y obligatorio a partir de un conjunto de decretos del poder ejecutivo nacional.

Las universidades públicas en ejercicio de su autonomía decidieron prontamente cómo proseguir con sus actividades en este contexto de emergencia sanitaria. Así, el sistema universitario en su conjunto conforme su tradición pública y el principio del derecho a la educación superior, tuvo un rol protagónico en las medidas de apoyo a la situación generada por la pandemia. Puntualmente, las universidades como parte de los sistemas educativo, de salud y científico-tecnológico, han generado iniciativas integrales que van desde los desafíos de la provisión de educación a distancia, la investigación colaborativa en el marco de redes globales de conocimiento científico para la búsqueda de vacunas hasta la continuidad de su función social territorial.

Primero, con la suspensión de las clases presenciales, la continuidad del vínculo pedagógico y los procesos formativos se migró de manera rápida a la educación a distancia. Esto significó comenzar con la virtualización de las aulas en un sistema que no se encontraba estructuralmente preparado para semejante hazaña. En este punto, es menester incorporar una salvedad que da cuenta de la heterogeneidad del sistema universitario argentino. Respecto de la enseñanza a distancia, algunas instituciones contaban con experiencia en este campo porque ya habían desarrollado plataformas y regulación para el dictado de sus programas bajo esta modalidad. Sin embargo, la mayoría de las universidades utilizaban estas herramientas tan solo como apoyo pedagógico a la enseñanza presencial. Por lo tanto, pese a estas dificultades, se logró una respuesta efectiva por parte de las instituciones, tanto en aquellas que contaban con plataformas para la enseñanza virtual como las que no. En este proceso, se contó con el apoyo del Sistema de Información Universitaria (SIU) y la Red de Interconexión Universitaria (RIU) bajo la órbita del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN)

⁽⁵⁾ No es el objetivo de este trabajo evaluar el desempeño de la política del gobierno, pero sí es menester contextualizar la actividad del sector universitario en el marco de un conjunto de políticas que van desde herramientas para la contención de la circulación del virus y la garantía del derecho a la salud hasta el apoyo al trabajo formal y los ingresos de los informales de los trabajadores (para más información, véase: Perrotta, 2021).

que nuclea a las universidades e institutos universitarios públicos del país. El SIU y la RIU aportaron conocimientos e infraestructura para lograr equilibrar las desigualdades en materia educación virtual. También es clave mencionar el trabajo de los y las docentes universitarios, que comenzaron a desarrollar estrategias de continuidad pedagógica por medio de diferentes softwares disponibles – para algunos de ellos y ellas, eran sus primeras experiencias en este tipo de herramientas–. En esta línea se generaron distintas instancias de apoyo, además a las implementadas por cada universidad. El Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD), también implementó medidas para el acompañamiento al desarrollo de capacidades docentes para la educación virtual, incluido el nivel superior universitario. Asimismo, los sindicatos universitarios brindaron herramientas de capacitación e información para asistir a esta nueva forma de ejercicio del trabajo docente.

Sobre la base de un diagnóstico de que, a corto plazo y con posterioridad al ASPO, una parte importante de su estudiantado tendrán serias dificultades para regresar a las aulas por múltiples razones, pero principalmente sociales y económicas, las universidades afrontaron el desafío de garantizar el derecho a la educación superior haciendo uso de la tecnología y sosteniendo distintas formas el vínculo y la idea de comunidad. Frente al desafío que implicó el pasó a la modalidad virtual y los riesgos muy importantes de ampliar los efectos de la brecha digital, se logró un importante acuerdo con compañías que brindan servicios de telefonía para que los dominios edu.ar estuvieran exentos de cargos en el consumo de datos.

Esta coyuntura permitió poner en el centro del debate una cuestión largamente postergada de las discusiones tanto macro como micro de las políticas de la educación superior. La educación virtual, salvo en el segmento de la educación pública (aunque no exenta), es el sector que más ha guiado su crecimiento por la lógica mercantil. Y se manifiesta en una tendencia de largo aliento con tasas de crecimiento realmente importante en relación con el crecimiento de la matrícula total de la educación superior. De esta manera, vale la pena reconocer que la pandemia puso al sistema público, casi en su totalidad, frente al desafío de reconocer que la educación virtual no puede ser liderada por el sector privado y que tiene un importante potencial democratizador cuando su desarrollo se encuentra guiado por los principios de la educación superior como un bien público y un derecho humano.

En este sentido, los procesos de enseñanza-aprendizaje en contextos de aislamiento social por medio de la utilización de las herramientas de la educación a distancia, pusieron de relieve un conjunto de interrogantes que merecen consideración y debate en el marco de las discusiones más generales por la orientación de un proceso de reforma. Mencionamos algunos:

a) La reproducción de asimetrías y desigualdades interinstitucionales regionales y sociales, a partir de brechas tecnológicas que limitan no solamente las posibilidades de acceso a conexión sino además a recursos tecnológicos. Esta situación también visibiliza el sistema meritocrático sobre el que se sustentan nuestras universidades y que reproduce otras desigualdades. Por eso, *a priori*, no podemos confiar en que la virtualidad llegó para modernizar nuestras anquilosadas estructuras y maneras de enseñar y aprender en la universidad y sucumbir a la tecnopromesa, porque se corre el alto riesgo de montar nuevas formas de exclusión sobre las preexistentes.

b) El abordaje integral de las cuestiones de géneros, que afectan tanto a estudiantes, como a docentes-investigadoras y personal administrativo. Las situaciones de aislamiento social impactan con mayor énfasis en las mujeres que realizan tareas de cuidado, generando mayores presiones sobre ellas y reproduciendo las brechas de género en el campo de desempeño profesional. Asimismo, también se ven exacerbadas las situaciones de violencia machista.

c) La regulación de la provisión de educación a distancia, mayoritariamente de capitales privados transnacionales. Si bien la emergencia de la COVID-19 implica que se utilicen todas las herramientas disponibles, éstas son mayoritariamente de grupos empresariales con fines de lucro con sobrada experiencia e incidencia en el mercado global de servicios educativos. El sistema público ha de encaminar estrategias para poder disputar este segmento a partir de la generación de plataformas públicas orientadas al ejercicio del derecho a la educación superior.

d) Las discusiones en torno a la calidad universitaria y las políticas y procesos de evaluación se tensionan con la modalidad a distancia y con el aumento de la brecha tecnológica y otras formas de desigualdades socioe-

conómicas (que impactan en el proceso de enseñanza-aprendizaje). La evaluación de la calidad, en tanto resultante de un proceso político por la definición misma de esa calidad, no es la instrumentalización de procedimientos orientados a la calificación. Al contrario, estas formas creativas de dar respuestas a la continuidad del vínculo pedagógico para la formación de nuestros y nuestras estudiantes, coloca en primer plano la idea de la evaluación como una herramienta reflexiva y de acompañamiento, que no ha de ser punitiva sino que ha de contemplar esta situación de excepcionalidad.

En segundo lugar, las universidades en Argentina, como actores con un importante anclaje territorial en todas las regiones del país, ampliaron sus capacidades de intervención socio-comunitaria, para cumplir con su función social también desde actividades de investigación como de diversas y variadas formas de extensión y transferencia de conocimientos producidos por las actividades científicas, tecnológicas y artísticas. Consecuentemente, una parte importante del profesorado ha redoblado esfuerzos en materia de investigación, por una parte, y de extensión universitaria, por otra.

Las universidades argentinas dispusieron sus infraestructuras para el establecimiento de hospitales de campaña (y así ampliar la cantidad de camas por habitantes, contando con zonas para el aislamiento de pacientes de bajo riesgo), la entrega de alimentos para las poblaciones más vulnerables y la producción de insumos en sus laboratorios (como alcohol en gel, máscaras y tapabocas, otro material de uso preventivo). También colocaron sus infraestructuras de investigación en ciencia, tecnología e innovación al servicio de las necesidades de conocimiento básico y aplicado sobre la Covid-19.

Esto implicó la implementación de proyectos de investigación en el marco de redes nacionales, regionales y globales y la creación de la Unidad COVID-19, que movilizó cuantiosos recursos. Además, vale destacar que los principales centros sanitarios del país son parte del sistema científico tecnológico argentino y corresponden, incluso, a hospitales escuela de las universidades públicas. Finalmente, algunas universidades están trabajando y/o en colaboración con el Consejo de Investigaciones en Ciencia y Tecnología (CONICET) en acelerar investigaciones en busca de una vacuna y de medicamentos paliativos.

Por otro lado, la mayoría de las instituciones desarrollaron campañas de promoción de medidas de prevención en comunidades cercanas a sus campus y colaborando con organismos del Estado. Junto a las actividades de investigación vinculadas a la crisis sanitaria, existen múltiples áreas que requieren de las capacidades de la educación superior para producir nuevos conocimientos y desarrollar renovadas herramientas. Las ciencias sociales y humanidades, que han contribuido con informes para el gobierno nacional sobre la emergencia social y mecanismos para enfrentarla. Este tipo de información mejoró la base de conocimiento para la generación de políticas públicas basadas en evidencias, identificando situaciones emergentes del aislamiento -desde cuestiones psico-sociales, hasta situaciones de vulnerabilidad, violencia de género, condiciones de trabajo y derechos de niños y niñas, entre otras-. Adicionalmente, desde el sistema científico en conjunto con medios de comunicación, se lanzaron campañas para hacer frente a las noticias falsas que circulan en torno a la enfermedad, medidas de cuidado y vacunación. Finalmente, se generaron contenidos artísticos y culturales para acompañar a la población durante el aislamiento, contribuyendo así con la mejora de las condiciones psico-sociales y las diferentes formas de malestar que genera el aislamiento. Se dejaron en acceso abierto no comercial, diferentes productos culturales y artísticos. Es posible mencionar también que las universidades nacionales son actores protagónicos en la generación de contenidos educativos que se encuentran en el canal Paka Paka, Encuentro o Deportv.

Con todo, estas acciones relegitiman a las universidades frente a la sociedad y ponen en valor el rol de las universidades públicas en consideración de los conocimientos como un bien público y social estratégico; además de poner en agenda la importancia de la transdisciplinariedad para la resolución de problemas complejos.

Tercero, la internacionalización universitaria fue "sacudida" a partir de la situación de pandemia global. En función de cómo fue realizándose el contagio del virus por el mundo y la implementación de medidas de cierre de fronteras y aislamiento, las oficinas de relaciones internacionales de las instituciones debieron realizar una precisa identificación de estudiantes, docentes e investigadores que estaban en estos países y se debían atender. El Ministerio de Educación a través de su área de cooperación internacional universitaria, concentró y coordinó la comunicación con las universidades y realizó seguimiento permanente, articulando con el Ministerio de Relaciones Exteriores (que en 2020 desarrolló un programa de repatriación). Por otra parte, las instituciones decidieron la inte-

rrupción de los programas que se ejecutarían ese año, así como convocatorias que debían abrirse. Buena parte de las acciones de movilidad pasaron a la modalidad virtual, una actividad que no estaba tan popularizada en el sistema universitario. Esto permitió, asimismo, la instalación de un debate en torno a la internacionalización del curriculum como parte de acciones integrales en este campo. Al respecto, desde el Ministerio de Educación se encaminaron acciones de formación sobre estas modalidades que -en el 2021- dieron lugar a un programa de acompañamiento y fortalecimiento destinado a las instituciones.

También en este eje, y si bien resta una revisión integral de las problemáticas que la pandemia supuso para la internacionalización universitaria y las posibles respuestas a nivel sistémico, es menester puntualizar algunos desafíos. Para comenzar, poder discutir la generación de estructuras de respuesta ante situaciones excepcionales como éstas y lo que concierne al manejo de situación de crisis/emergencia. En este punto, se destacaron las respuestas dadas sobre la base de las redes ya existentes (redes gubernamentales, redes interinstitucionales y redes de agencias de apoyo a la internacionalización). En este punto, además, se ha de incorporar el desarrollo de protocolos de contención psico-social y afectiva a becarios internacionales, un tema que no se encontraba en agenda de políticas. Por otro lado, discutir la regulación del reconocimiento de títulos y trayectos formativos. Este ha sido un tema “tabú” durante mucho tiempo porque implica tensionar intereses corporativos en torno a quién reconoce qué y de dónde, así como discutir en profundidad el mercado global de provisión de servicios educativos. La situación de emergencia sanitaria agilizó el debate y habilitó la maduración de un discurso regulatorio conducido por el Estado en conjunto con los actores públicos (universidades), sobre la gobernanza de la educación superior estructurada en el principio del derecho a proteger la vida y la salud. También, identificamos un desafío para el fortalecimiento de mecanismos de cooperación basados en las múltiples redes académicas preexistentes para afrontar los múltiples desafíos sociales, económicos, de salud, culturales, educativos, etc., y que abren importantes interrogantes sobre el futuro que deben ser más que nunca pensados con una mirada regional. Finalmente, consideramos imperioso el desarrollo de una agresiva política nacional y regional, con incidencia global, en torno a la generación de repositorios públicos-abiertos para el acceso y difusión de los conocimientos producidos por los complejos científicos-tecnológicos y artísticos de nuestros países.

La situación brasileña ante el COVID-19 y la educación superior

Brasil ha sido uno de los países más afectados por la pandemia, tanto en número absoluto de casos como en letalidad relativa. El 16 de marzo, cuando se detectaron casos de COVID-19 en las universidades, las clases comenzaron a suspenderse. Los gobernadores y alcaldes emitieron posteriormente decretos que restringían la circulación pública mientras la propagación del virus se generalizaba. Las desigualdades históricas y estructurales cobraron más fuerza y expresión en Brasil durante la situación pandémica y no solamente debido al virus COVID-19.

Autoridades de salud emitieron instrucciones en línea con los estándares internacionales para prevenir el contagio y garantizar la fuerza laboral necesaria, tanto en los proveedores de servicios de salud públicos como privados. Disputas políticas incluyendo caídas de ministros ocurrieron en Brasil, al mismo tiempo que los intereses públicos y las necesidades urgentes de la población brasileña no estaban siendo atendidas. Todo ello evidenciaba que además de la crisis de salud, que agravó las dificultades de vida y estudio de la población, también se vivía una crisis política y económica. Con eso, se creó una situación de ambivalencia y crisis en el enfrentamiento al COVID-19 en el plan nacional, a tal punto que se estableció una Comisión de Investigación Parlamentaria para investigar “las acciones y omisiones del Gobierno Federal en el enfrentamiento de la Pandemia Covid-19 en Brasil” (Senado Federal, 2021, p.s/n).

Por otro lado, en el campo académico, actores de las áreas de salud, principalmente en instituciones públicas, pero también en algunas universidades privadas sin fines de lucro, han colaborado de diferentes maneras con actividades para enfrentar la crisis. Desde el principio, con la primera detección de la presencia del virus, científicos del Instituto Adolfo Lutz, en colaboración con la Universidade de São Paulo (USP), mapearon el genoma del virus. Ocurrieron iniciativas directamente relacionadas con la comprensión y el tratamiento de la infección. Por ejemplo, la Universidad Federal de Pelotas condujo una investigación epidemiológica, y equipos universitarios empezaron estudios para producir vacunas. Además, en las universidades públicas de todo el país, grupos de investigación convertirán sus actividades de laboratorio y de campo en la producción y mantenimiento de equipos de protección personal y tecnologías hospitalarias. Por su parte, los hospitales universitarios han sido una referencia en la atención de

pacientes con COVID-19. Estos hospitales atienden a los pacientes de forma gratuita, como parte del Sistema Único de Salud (SUS), un sistema universal de salud pública instituido desde la Constitución de 1988. En muchos casos, las universidades formaron asociaciones de salud con otros organismos públicos. Por lo tanto, junto con los centros de investigación biológica y los productores de inmunización Fundação Oswaldo Cruz e Instituto Butantan, las universidades públicas fueron también el núcleo de producción y difusión de conocimiento clínico y social sobre los efectos de la pandemia. Al mismo tiempo, posibilidades de acción social encontradas por las comunidades educativas fueron la organización de grupos de trabajo en las más diversas áreas de actividad de las instituciones, incluyendo la producción de contenidos digitales, la confección de elementos que van desde equipos de protección personal a materiales de asistencia en el tratamiento de pacientes con COVID-19, recolección y distribución de donaciones, trabajo voluntario, apoyo a profesionales y usuarios de redes de salud, apoyo a pequeñas y microempresas, recolección, reparación y entrega de equipos.

De otra parte, en cuanto a la enseñanza, la respuesta de las instituciones de educación superior ante la imposibilidad de la educación presencial fue muy variada. Las instituciones privadas, donde se encontraba el 75,8% de las matrículas en 2019 (INEP, 2020), respondieron rápidamente, transponiendo sus cursos en un formato de educación a distancia (EAD) en hasta dos semanas. Esta transición se hizo muchas veces de forma improvisada y estuvo marcada por la precariedad, con la aglutinación de alumnos en clases más numerosas que las plataformas virtuales podían soportar y con el despido de personal docente. Este tipo de respuesta fue marcadamente diferenciada según la categoría administrativa: con fines lucrativos o no lucrativos. En las instituciones públicas, la respuesta fue lenta, definida por enfrentamientos políticos internos atravesados por los intereses de los diferentes estratos involucrados. En muchos casos, la reanudación de las clases en el régimen de educación a distancia de emergencia solo tuvo lugar seis meses después de la interrupción.

El principal punto de debate fueron las condiciones que tendrían los estudiantes para seguir las clases. En la última década, el público en la educación superior cambió significativamente, especialmente en las instituciones públicas. Después del advenimiento de acciones afirmativas para el acceso a la educación superior en Brasil desde 2012, un contingente de estudiantes de bajos ingresos y multi-

rracial se volvió más expresivo en la composición de la población estudiantil pública. Además del acceso a los contenidos curriculares, muchos estudiantes dependen de la infraestructura física de la universidad para obtener recursos tales como alimentación subsidiada y otras formas de asistencia social y atención. Así a pesar de la oferta de cursos EAD o de enseñanza remota, esto no significó que todos los estudiantes fueran incorporados. Se encontraron numerosos casos en los que los estudiantes no tenían computadoras o una conexión suficiente para acceder adecuadamente a los recursos didácticos en línea.

En respuesta, las instituciones promovieron campañas de recolección de equipos y también proporcionaron chips para el acceso a internet o ayudas económicas para la compra de equipos. Tales acciones se dieron con recursos financieros que han sido sucesivamente reducidos en los últimos años. Es importante señalar que estas medidas se tomaron en un contexto de hostilidad hacia la universidad pública (Amaral, 2019), amenazas a la autonomía administrativa y constricción presupuestaria en el que, luego de sucesivos recortes, muchas universidades tienen dificultades para cubrir los gastos básicos de costeo.

Desde un punto de vista normativo, el sistema nacional de educación de Brasil, que existe más como una virtualidad jurídica que como un conjunto de instituciones coordinadas, tuvo pocas instrucciones. En marzo de 2020, se reconoció un estado de calamidad pública en el país. Sin embargo, solo en agosto se establecieron estándares educativos excepcionales para adopción durante dicho período (BRASIL, 2020). Entre tanto, el Consejo Nacional de Educación (CNE) emitió cuatro dictámenes: acerca de la reorganización del calendario escolar y del cálculo de la carga de trabajo anual (CNE, 2020a); acerca de la inclusión de actividades no presenciales en dicha carga (CNE, 2020b); lineamientos para clases y actividades pedagógicas no presenciales (CNE, 2020c); y lineamientos para la implementación de la educación en el período de excepción (CNE, 2020d).

Los lineamientos nacionales para la educación remota de emergencia fueron así establecidos nueve meses después de la interrupción de la enseñanza en el aula. En todo caso, el CNE es un órgano cuyas competencias se limitan a disciplinar el funcionamiento de la educación, sin la tarea de formular o ejecutar políticas, que es responsabilidad del Ministerio de Educación de la Unión y de los Departamentos de Educación de las unidades federativas y municipios. Solo en los niveles subnacionales hubo políticas públicas, aunque insuficientes, para

amparar el enfrentamiento a los desafíos de la pandemia en la educación. Sin embargo, la mayor parte de las instituciones de educación superior forman parte del sistema educativo gobernado por la Unión.

La crisis pandémica forzó a la profundización de una discusión previamente existente sobre prácticas pedagógicas alternativas, potencialmente cuestionando los formatos tradicionales. La perspectiva es que la reactivación de las actividades presenciales no se podrá dar de manera integral y estará sujeta a una intermitencia, de acuerdo con la propagación de las nuevas ondas de contagio. Esto significa que los problemas de salud ganarán preponderancia frente a las decisiones pedagógicas y educativas. Desde el punto de vista de la formación de los estudiantes, tenemos importantes desafíos que enfrentar en el futuro, a fin de compensar las limitaciones de aprendizaje entre las personas de los diferentes niveles educativos si se considera los principios y acciones de la educación como un bien público y un derecho humano universal.

Sin embargo, la crisis planteada por la pandemia en la sociedad brasileña expone no solo un problema de salud, de por sí enorme y desafiante, sino también la desigualdad de acceso a los bienes sociales y a las posibilidades de hacer frente a la crisis. El Sistema Único de Salud (SUS) es un instrumento importante en este momento, pero tiene límites. Los líderes comunitarios en barrios marginales, como Paraisópolis en São Paulo, lograron desarrollar una auto-organización para el control y la asistencia de la población amenazada. Además, la situación de los pueblos indígenas, quilombolas y personas sin hogar es muy preocupante. Es importante señalar que los trabajadores rurales en los asentamientos de reforma agraria se han dedicado a proporcionar alimentos orgánicos a las personas necesitadas, practicando diferentes formas de solidaridad. Por tanto, los riesgos que abarcan los diversos sistemas - educativo, social, político y económico - han sido enfrentados con acciones prácticas en las universidades en los diversos espacios institucionales y sociales intentando disminuir el grado de dificultades.

Frente a conflictos de diversas dimensiones en las políticas, en las instituciones y con una matriz socioeconómica regresiva, los estudiantes y la población se ven atravesados por la discapacidad de construir significados más expresivos de la acción pública en la promoción de la dignidad de la vida humana, incluido el respeto al derecho a la educación. Por tanto, la educación superior brasileña atraviesa el contexto pandémico con la profundización de las desigualdades y la precariedad de condiciones para sus estudiantes y agravada la conducta de

autoridades gubernamentales, que actuaron contra la conducción de medidas preventivas y de forma deletérea sobre las dificultades de coordinación en un sistema educativo complejo. La intensa desigualdad social brasileña impone además la preocupación con las dificultades de propiciar igualdad de condiciones para que los estudiantes de diferentes grupos sociales participen en el retorno a las actividades.

La educación superior en Costa Rica en el contexto de la crisis epidémica

Desde muchos años antes de la pandemia por el COVID-19, las cinco universidades públicas en Costa Rica han estado sujetas a procesos de transformación estructural para vincularlas con el mercado internacional de la educación mediante procesos de mercantilización, internacionalización neoliberal, “gerencialización” y flexibilización laboral, en un contexto social de disputa en el marco de la profundización de políticas de despojo de lo público en el país (Caamaño, 2020).

Esas políticas se han acelerado en el gobierno de Carlos Alvarado Quesada (2018-2022), quien ha impulsado una contrarreforma neoliberal que se justifica a partir de la crisis fiscal. Así, el Poder Ejecutivo, junto a la mayoría de las personas legisladoras en la Asamblea Legislativa, han aprobado proyectos de ley que atentan en contra del Estado Social de Derecho y la institucionalidad pública, mientras que se alían con sectores político-empresariales que defraudan al fisco y participan en actos de corrupción (Muñoz, 2021). Tal es el caso de la Ley para brindar seguridad jurídica sobre la huelga y sus procedimientos (Ley 9808), que criminaliza la protesta social; la Ley para el Fortalecimiento de las Finanzas Públicas (Ley 9635) que debilita el funcionamiento de las instituciones, y el Proyecto de Ley Marco de Empleo Público (Expediente 21336) que, con 35 inconstitucionalidades dictaminadas por la Sala Constitucional, entre ellas el irrespeto a la autonomía universitaria, todavía está en discusión en el Congreso.

Asimismo, en este contexto, el ataque constante al empleo público y a la autonomía universitaria, con disminuciones arbitrarias del Fondo Especial de Financiamiento para la Educación Superior (FEES) que han dejado a las universidades públicas en una condición de vulnerabilidad frente a las decisiones del gobierno y han exacerbado los conflictos político-académico internos sobre el modelo de universidad que debe prevalecer (Caamaño, 2020).

Esta es la situación en que se enmarca el inicio de la pandemia por el COVID-19 que obligó a todo el sistema educativo a irse a la virtualidad a partir del 12 de marzo de 2020 para cumplir con las medidas sanitarias.

En ese momento, en la Universidad de Costa Rica, estudiantes de zonas rurales fueron obligados a evacuar residencias estudiantiles de un día para otro, sin soporte ni condiciones adecuadas (Molina, 2020). Además, decisiones administrativas recortaron apoyos en becas, mientras que muchas personas, tanto estudiantes como personal docente y administrativo, no contaban con conexión a internet, o con equipos adecuados para conectarse, si bien posteriormente fue posible prestar tablets y asignar tarjetas sim a estudiantes que lo requerían. Igual, fue un proceso atropellado y muy doloroso, que llevó a perder cursos, no solamente por las dificultades que conlleva la educación virtual, sino también por la pérdida de empleos, enfermedad y muerte que acompañaron a la pandemia y las medidas sanitarias de cierre que se impusieron.

Así, para el trimestre móvil de junio, julio y agosto de 2020, hubo “una reducción estadísticamente significativa de 383 mil personas” en la fuerza de trabajo a nivel nacional (INEC, 2020, p. 7), mientras que para agosto de 2020 se contaban ya 37.292 casos confirmados de COVID-19, con 397 fallecimientos relacionados con esa causa (Ministerio de Salud Costa Rica, 2020). Para el primer trimestre de 2021, la participación laboral todavía “registra una disminución de 2,6 puntos porcentuales, con respecto al mismo trimestre del año anterior” (INEC, 2021, p. 11) y en el mes de agosto de 2021 se contabiliza “un promedio de 1.450 casos diarios” y 5.169 fallecimientos acumulados (Ministerio de Salud Costa Rica, 2021).

Sin embargo, se han seguido impartiendo los cursos sin que la gran crisis humana, económica, social que vivimos sea atendida y se evidencian también las fracturas de un sistema pedagógico bancario, que no atiende la gran crisis de salud mental que aqueja tanto a estudiantes como a docentes (Arce y Caamaño, 2021).

Después de año y medio de pandemia, las universidades públicas continúan trabajando de manera primordialmente virtual, en el marco de muchas contradicciones y disputas que evidencian profundas desigualdades entre el estudiantado y entre el mismo personal, en tanto 65 a 70% del personal docente no cuenta con plazas permanentes (Pomareda, 2020), mientras que existen alrededor de 350 personas trabajadoras de limpieza subcontratadas a quienes se somete a un régimen precario que expone más al contagio (Muñoz, 2020).

Todo lo señalado suma para que enfrentemos una seria crisis institucional en donde los diferentes conflictos brotan y obligan a una revisión amplia del modelo universitario y de su papel, para que este se acerque más a las necesidades de una sociedad profundamente afectada por rápidas transformaciones y el despojo sistemático a los sectores más empobrecidos.

Educación superior y COVID -19 en Ecuador

En el mes de marzo de 2020, Ecuador fue el segundo país, después de Brasil, en detectar el COVID-19 en América Latina. El virus hizo su “anuncio” de llegada en Guayaquil, la ciudad con las desigualdades más profundas y vergonzosas del país; “llegó en avión” y se propagó de manera veloz entre la población. Esto provocó escenas dantescas por los múltiples fallecimientos en las calles, cadáveres que se apilaban en los cementerios y una población indefensa que no sabía qué estaba aconteciendo y por lo tanto, desconocía qué hacer con un Estado de carácter neoliberal a la cabeza del entonces presidente Lenin Moreno, quien había dismantelado el sistema de salud pública construido años antes por el expresidente Correa. En ese tiempo, las escenas alarmantes provocaron que Guayaquil, la segunda ciudad del Ecuador, fuera denominada la *Wuhan de América Latina*. La naturaleza comenzaba a pasarnos factura y la globalización de las últimas décadas nos reveló sus mentiras.

Mientras las cifras de decesos crecieron de forma inexplicable y súbita, la pandemia se tradujo en una *infodemia* que marcó la agenda de los medios de comunicación oficiales y no oficiales. Ecuador, como la gran mayoría de países, fue hacia el confinamiento total. El viejo Estado fue el instrumento para solucionar algo para lo que no estaba preparado. La *infoesfera* se convirtió en una *psicoesfera* (Bifo, 2020). Las familias, el trabajo y la educación quedaron enclaustradas en un mismo espacio y en un mismo tiempo. La “olla de presión” del confinamiento pasó a ser un laboratorio de la frustración. Las rutinas de las personas cambiaron mientras que el insomnio y la depresión se tornaron familiares. Las calles y los lugares públicos emularon a los desiertos, el gobierno cerró sus fronteras, y todos y todas, en la perplejidad y el asombro, nos preguntamos sobre ¿qué estaba pasando? Nadie sabía.

Las respuestas inmediatas vinieron de aprendizajes de sentido común como la distancia social y el barbijo, de la historia autopoiética -en particular de la mal

llamada “gripe española”-, y del agua y el jabón, mientras esperábamos las soluciones de la ciencia. Las “soluciones provisionales” hicieron parte del *cajón de costurero*; los jefes de Estado parecieron ridículos.

La fantasía del capitalismo tardío, desde hace un par de décadas, había pretendido instalar la digitalización como el sueño del futuro inmediato y con la pandemia tuvo la “oportunidad de oro” para buscar salir de su larga y, ahora, muy profunda crisis. La salud y la educación han sido dos ámbitos privilegiados para los dientes afilados de las grandes empresas. Por consiguiente, no fue extraño que uno de los memes más compartidos entre educadores durante el 2020, haciendo un guiño al filósofo francés Michel Foucault, mostrará una computadora con la frase: *ceci n'est pas une pipe*, y enseguida: *esto no es una escuela*. Nos hicimos estructuralmente reactivos. La educación debía continuar como todos los oficios esenciales y la tecnología “aparecería” de forma oportuna haciendo presente lo que ha sido llamado por algunos especialistas como el *tecnotalitarismo* (Sadin, 2021). Lo inevitable metió su cuchillo en lo inconcebible.

La digitalización no era nueva en la educación, la fantasía ya había sido colonizada. No todos ni todas sabíamos de tecnología, pero casi todos queríamos tener tecnología para tapar la fragilidad de nuestro cuerpo con la omnipotencia de la nueva máquina. Su exclusividad en los posgrados de la universidad que había convertido a la educación en una mercancía, demostró que su pragmatismo era igual a los resultados sin conciencia o a veces letales como los *falsos positivos* de Uribe. No habíamos sido suficientemente *autopoiéticos* con “los juguetes”. En consecuencia, casi nadie estaba preparado para hacer algo que no sabía hacer y que estaba obligado a hacer. Había que aprender en la marcha, acelerar la *auto-poiesis*, los aprendizajes en las crisis siempre eran posibles aunque no idóneos. De ahí que los resultados, hasta ahora, son bastante deficientes por los retrasos en los aprendizajes y la *psicoesfera* que ha cobrado millones de víctimas.

Las universidades cerradas y los profesores y estudiantes confinados, tuvimos que aprender sin discusión otro modelo de enseñanza-aprendizaje que genera *un agujero en la educación* y cae en *la suspensión del cuerpo*. Confundimos la sustancialidad de la relación educativa con la conectividad, comenzamos a creer que el uso de las tecnologías es igual a la tecnología educativa. El sujeto educativo tecnológico olvidó el *aprender con*. No había mucho que decir, el virus estaba ahí y no lo podíamos ver mientras mataba todo a nuestro alrededor y se acomodaba en nuestro interior biológico.

Desde antes de la pandemia, y debido a los préstamos con el Fondo Monetario Internacional (FMI), el sistema de educación superior ecuatoriano había sido señalado por algunos de sus ministros de educación superior como un lugar de despilfarro debido a las becas y los salarios de los y las profesoras-investigadoras. Una vez más los poderosos negaban la educación de los pueblos como bien lo había profetizado Simón Rodríguez, el mentor del libertador de América, Simón Bolívar. En consecuencia, el gobierno de Lenin Moreno con menos del 10% de aprobación, debía cumplir con los compromisos antidemocráticos firmados con el FMI a través de la política de austeridad, mientras esta misma innoble institución, de forma hipócrita, irrumpía en un escenario mundial en disputa geopolítica para *intentar salvarnos de la hecatombe*. En consecuencia, miles de profesores universitarios con contratos ocasionales fueron despedidos, aprovechando también para despedir a los *incómodos*. Los salarios de los que permanecieron fueron reducidos para terminar con el llamado *paraíso educativo del Ecuador*.

La educación superior pública ecuatoriana ha sido colocada contra la pared. Los presupuestos aprobados por la Asamblea Nacional nunca fueron respetados por el Ejecutivo pues la política fue regularmente bloqueada por la visión neoliberal de la economía: racionalidad de los negocios y emprendedurismo. En consecuencia, los organismos nacionales de regulación como la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT), el Consejo de Educación Superior (CES) y el Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CACES), abrieron las puertas a la mercantilización de la educación superior, porque para algunos de ellos: *Correa había hecho las cosas mal*. Vaya manera de ser autopiéuticos, culpando a los que no están o no se pueden defender.

En 2020, el presidente Lenín Moreno había expresado de forma perversa y cínica, en una cadena nacional que *la realidad está por encima de las leyes*. Mediante este pronunciamiento anunciaba que la nueva normalidad COVID-19 no respetaría la Constitución, la Ley Orgánica de Educación Superior y la Ley Orgánica del Servicio Público pues *la vida de todos está por encima de la ley*. Con ello confirmaba que la ideología no hace lo que no sabe sino que en realidad, lo sabe, lo dice y lo hace y es esta la dominante particularidad contemporánea. Así, la máxima contradicción es que la ley que protege las vidas se congela para salvarlas.

El 25 de abril del 2020, la Asamblea del Sistema de Educación Superior (ASESEC), en una carta dirigida al Ministro Martínez denunció la intromisión del Estado en

la planificación de los gastos de la universidad, la abstención de los ingresos de personal, la abstención de prórroga de contrato de servicios ocasionales y nombramientos provisionales programados hasta el mes de marzo del 2020, la abstención del uso de fondos de inversión para la recontractación del personal desvinculado, la abstención de creación de puestos, la suspensión de gastos de capacitación y consultoría y la renegociación de contratos de arrendamiento de inmuebles, servicios de limpieza, seguridad y transporte. La autonomía universitaria, herencia de la revuelta de Córdoba en 1918, ha sido constantemente violada en Ecuador. Comenzamos a advertir que el retroceso no era solo en los aprendizajes, sino que muchas cosas permanecerán, entre ellas un gesto antidemocrático que está sepultando la débil democracia. En este tenor, el derecho a la educación como derecho humano parece un mal chiste.

Fue ridículo que la Secretaría Nacional de Educación Superior del Ecuador haya resuelto el problema de las matrículas, con un diagnóstico plano y mediocre que arrojó resultados como el de un 68% de estudiantes con internet para convencerse de que estaba generando una solución rigurosa al problema de la educación a distancia. Contrasta esta mirada neoliberal con el comunicado de la Federación de Estudiantes Universitarios de Ecuador (FEUE) que en carta abierta dirigida al CES pide la declaratoria de un año académico extraordinario, la entrega de bonos solidarios a las estudiantes, la entrega de computadoras y tabletas a los estudiantes, el pedido para que el gobierno negocie con la empresa privada y pública el acceso a internet gratuito, la construcción de un nuevo modelo de educación basado en la igualdad y la relación con la naturaleza, reajuste de las mallas curriculares y la garantía a la estabilidad laboral docente administrativa y el respeto al salario. En realidad, las y los jóvenes se comienzan a levantar hoy con la rabia de los que heredan un *mundo roto y sin futuro*.

Las funciones sustanciales de la universidad, docencia, investigación y vinculación han sido afectadas porque las y los profesores universitarios ahora están "sometidos" a un tipo de burocratización digital, como si el trabajo consistiera en mantenerlos ocupados llenando formularios, y ellos, de igual manera, someten a sus estudiantes a "tareitis", como si llenar los espacios con tiempo fuera igual a aprender. Las capacidades socioafectivas son vulnerables en un tiempo de duelo como el que vivimos. La investigación ha sido radicalmente debilitada cuando es fundamental para definir nuevos mundos a los que transitar y la vinculación con la sociedad ha quedado en las pantallas, como Kabul y Haití. Hoy las univer-

sidades parecen colegios a distancia con aulas virtuales de más de 60 estudiantes, con profesores autómatas y rectores impotentes.

Pero el problema fundamental para la universidad parece no estar a la altura de los tiempos del COVID-19, de la sexta extinción en desarrollo, del *Antropoceno* y del *Capitaloceno*. ¿Qué otra tierra crear?, ¿Qué otras maneras de hacer ciencia? De innovar fuera de la autopoiesis ¿Qué universidad que cuide la vida y anticipe el futuro como posibilidad? Aprender a aprender, aprender a pensar, aprender no tendrá sentido si no aprendemos a devenir con los animales, los desechables, en un planeta donde lo irreversible es la muerte, es decir, a ser simpoiéticos. Donna J Haraway nos advierte: “La tierra del Chthuluceno en curso es simpoiética, no autopoiética (...) Los mundos mortales no se crean a sí mismos, no importa la complejidad ni los múltiples niveles de los sistemas (...) El Chthuluceno no se cierra sobre sí mismo, no se completa” (2019, p. 63).⁽⁶⁾

Inmovilidad y pragmatismo: la educación superior en México

En este país, la pandemia llegó a los dos años de un cambio de régimen, que se ha constituido como de uno de transformación histórica, bajo la presidencia de Andrés Manuel López Obrador. Después de décadas de un solo partido, el Partido Revolucionario Institucional (PRI), y luego de una alternancia con el Partido Acción Nacional (PAN), que demostró que había sido pactada para mantener los privilegios de una elite político-burocrática y empresarial sostenida en la corrupción, en la impunidad, en el desarrollo de un narco-estado y en la reproducción de un grupo de millonarios, en medio de un mar de pobres, en donde la salud y la educación mantenían un régimen de privilegio meritocrático relacionado con sectores vinculados a este esquema de poder.

Con la llegada del virus que generalizó su contagio en el país desde el primer trimestre de 2020, y luego tuvo dos olas sucesivas durante ese año y 2021, la opción que fue adoptada en el subsistema de educación superior fue el

⁽⁶⁾ Donna Haraway propone el Chthuluceno como un lugar que sustituirá al mundo del Antropoceno y el Capitaloceno: “...el Chthuluceno es un espacio-tiempo en donde la regeneración y la sanación parcial pueden ser tentacularmente posibles”. (p. 63) El contacto, volvernarnos juntos a otros, un modo de producir saber a partir de la articulación y la posibilidad de crear responsa-habilidades para responder a una tierra que necesitamos pero que no nos necesita.

confinamiento, esta es la palabra que debe ser agregada a las condiciones de segmentación y desigualdad prevalecientes en este nivel educativo en México.

Esto ha significado la reclusión de millones de estudiantes, de investigadores y de profesores frente a la generalización de la pandemia del COVID-19 en el país, junto con la reproducción del uso generalizado de plataformas a distancia. En México la educación a distancia alcanzaba al 13.9% de los estudiantes de educación superior.⁽⁷⁾ Para mediados de 2020, ya ocupaba todo el sistema, por lo menos de manera formal.

Con la llegada del chubasco infectado, la Secretaría de Educación Pública (SEP), decidió apostarle a la educación a distancia, a las evaluaciones en línea, al cierre total de facultades, centros e institutos de investigación y a mantener un ciclo escolar semi-arreglado, sin pensar que se había legislado, apenas hacia muy poco, en una reforma educativa que abogaba por la transformación del sistema con iniciativas de gran calado y visión, para mejorar la equidad socio-educativa; promover la innovación y realizar mejoras pedagógicas sustanciales; impulsar una nueva gestión de la política pública; movilizar a los millones de maestros, profesores e investigadores con los que cuenta el país, como una fuerza de tarea para impulsar una reforma sustentada a nivel federal y constitucional y, hacer valer la idea de empezar a construir alternativas en las universidades, en la investigación y en la innovación en ciencia y tecnología.

Con distintas versiones, para finales de 2020, ya se contaba con una nueva Ley General de Educación Superior (LGES), que presenta una visión muy avanzada del subsistema y que postulaba medidas de colaboración y de innovación interinstitucionales de gran calado. Esta ley fue aprobada a principios de 2021, pero no fue asumida por parte de las universidades cuando esto se podría haber hecho aún y con la pandemia, con distanciamiento y con el uso y manejo de las nuevas plataformas digitales.

Por ejemplo, la LGES sustenta plenamente el régimen de autonomía, y establece que “ningún acto legislativo podrá contravenir lo establecido en la autonomía”, lo cual permite empezar a realizar cambios en las legislaciones y leyes orgánicas de las universidades, que garanticen la plena participación y los cambios que se han demandado desde hace muchos lustros por parte de los universitarios, para hacer reformas democratizadoras al interior de sus

⁽⁷⁾ OEI. ob. cit. p. 17.

instituciones. Se establecen, también, iniciativas para lograr la universalización de la educación superior, su gratuidad progresiva, un conjunto de criterios para la elaboración y puesta en marcha de políticas en el nivel, la creación de un Consejo Nacional para la Coordinación de la Educación Superior, la promoción de una directa relación entre la educación superior y la educación básica, de los sistemas locales y regionales para lograr su mayor articulación y coordinación, entre otros ordenamientos muy importantes que deberían de haber sido discutidos e implementados, sin ningún riesgo sanitario, pero se decidió dar por letra muerta esta nueva ley, y optar por el inmovilismo y el pragmatismo.

Esto conllevó a la profundización de la desigualdad y de la segmentación en la educación superior, que afectó a aproximadamente a la población que no cuenta con conectividad ni con computadoras, alrededor del 56% del total (considerando la población que atiende el nivel de educación media superior y superior, dado que en México el nivel de bachillerato está fuertemente vinculado al nivel de licenciatura, tanto a nivel de programas de estudio, como de pertenencia física e institucional).

De acuerdo con las cifras del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), más de medio millón de mexicanos abandonaron este nivel educativo (licenciatura y posgrado) y que la matrícula durante el ciclo escolar 2020-21 se redujo en 15.5% en términos anuales.⁽⁸⁾ La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), por su parte, convocó a la suscripción de un Acuerdo Nacional por la Unidad en la Educación Superior frente a la Emergencia Sanitaria,⁽⁹⁾ a través del cual las universidades afiliadas y el gobierno federal se comprometieron a asegurar la continuidad de los cursos “de manera equitativa e inclusiva, identificando y atendiendo oportunamente a la población estudiantil que se encuentra en condiciones de desventaja socio-económica”. Así lo suscribieron, por lo menos. Para esas fechas, el rector de la UNAM, informaba que alrededor del 20% de los estudiantes de la principal casa de estudios del país, no había podido mantenerse en sus cursos en línea.

En síntesis, lo que ocurrió, fue que, frente a la pandemia, no se optó, con todo y las condiciones de impulso a una nueva política educativa, por la innovación

⁽⁸⁾ C.fr. <https://idconline.mx/corporativo/2020/08/05/factores-que-ayudan-al-equilibrio-economico-en-mexico>

⁽⁹⁾ C.fr. <https://bit.ly/2zts9uS>

pedagógica o curricular, de gestión y organización de los ciclos escolares y del trabajo académico, sino por realizar un ajuste programático y que cada universidad optara por hacer lo que pudiera, por apostarle al medio (la educación a distancia) y no a los contenidos ni a los métodos de estudio y aprendizaje, con el amplio beneplácito de las televisoras, de las grandes transnacionales de las plataformas on line y de la esperanzadora llegada y aplicación de unas costosísimas vacunas.

Todo ello significó al final del año fatídico de 2020 y en lo que va del 2021, que las universidades han mantenido el esquema de la segmentación, a lo que se incluyó una nueva condición de polarización, entre las universidades federales y las estatales (estás últimas que vivieron meses de angustia presupuestal hasta el final del 2020) y otra frente a estas y las tecnológicas y politécnicas, que no hallaron cómo revertir la situación de la pérdida de aprendizajes significativos, cuando sus planes y programas de estudios están concentrados en la enseñanza desde la práctica.

2. CONCLUSIONES

Frente al nuevo escenario que se viene, la salida a la crisis no será al corto plazo, ni con medidas solo locales o nacionales. La alternativa está en dar un salto de calidad, con altura y visión, emprendida por los gobiernos democráticos, con una agenda de cooperación solidaria en el terreno de la salud pública, de la educación, de la ciencia y la tecnología, de la lucha contra la desigualdad y la inequidad. En la perspectiva de las universidades públicas, esta alternativa debe plantearse, superar los esquemas organizativos y de gestión de los conocimientos formales y rígidos, así como mantener propuestas de tipo mixto (presencialidad acotada junto al uso de sistemas *on line* o por televisión), que deben mantenerse solo al corto plazo, sobre todo cuando se sabe que, en su gran mayoría, como se ha señalado antes, los estudiantes pobres no cuentan con las condiciones para mantenerse con tareas y clases de ese tipo. Una nueva agenda de integración regional debe ser propuesta por nuestras universidades, puesto que son ellas quienes tienen esta responsabilidad, porque es allí en donde se concentra la inteligencia, la cultura, los conocimientos y la generación de una nueva ciudadanía.

Para los países que, como los de América Latina, el contagio masivo es apenas una tendencia de inicio, los problemas se vuelven aún más determinantes y no basta pensarlos para el retorno a una supuesta “nueva normalidad”, porque se enfrentan a la profundización de las desigualdades, al hacinamiento hospitalario y a la fragmentación de un sistema de salud y educativos, los sectores masivos de cualquier sociedad, fracturados y colapsados.

REFERENCIAS

- Amaral, N. C. (2019). As universidades federais brasileiras sob ataque do governo Bolsonaro. *Propuesta Educativa*, vol. 2, núm. 52, pp. 127-138.
- Arce, C. y Caamaño, C. (2021). Cuando la U se metió en la casa. *Semanario Universidad*. <https://semanariouniversidad.com/opinion/cuando-la-u-se-metio-en-la-casa/>
- Berardi, F. (2020). *El umbral. Crónicas y meditaciones*. Tinta Limón.
- Bonal, X. (ed.) (2006). *Globalización, educación y pobreza en América Latina*. CIDOB.
- Brasil (2020). Lei 14.040 de 18 de agosto de 2020. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, Brasília, Presidência da República.
- Briones Delgado, J. (2016). *Promesas y realidades de la “revolución tecnológica”*. Los Libros de la Catarata.
- Caamaño, C. (2020a). La universidad-empresa en América Central: el caso de la Universidad de Costa Rica. *Revista de Filosofía de la Universidad de Costa Rica*, vol. 59, núm. 155, pp. 101-120.
- CEPAL (2021). La paradoja de la recuperación en América Latina y el Caribe. Crecimiento con persistentes problemas estructurales: desigualdad, pobreza, poca inversión y baja productividad. *Informe Especial Covid-19*, núm. 11. CEPAL.
https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/47043/5/S2100379_es.pdf
- CNE/CP - Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno (2020a). *Parecer n. 5 de 28 de abril de 2020*, Brasília, CNE.

- CNE/CP - Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno (2020b). *Parecer n. 9 de 8 de junho de 2020*, Brasília, CNE.
- CNE/CP - Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno (2020c). *Parecer n. 11 de 7 de julho de 2020*, Brasília, CNE.
- CNE/CP - Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno (2020d). *Parecer n. 15 de 6 de outubro de 2020*, Brasília, CNE.
- Del Valle, D.; Perrotta, D. y Suasnabar, C. (2021). La universidad argentina pre y post pandemia: acciones frente al COVID-19 y los desafíos de una (posible) reforma. *Integración y Conocimiento*, vol. 10, núm. 2, pp. 163–184.
- Didriksson, A. (coord.) (2018). *Las nuevas universidades en América Latina*. Ediciones de la Universidad Nacional de Educación.
- Foladori, G. y Delgado W. R. (2020). Para comprender el impacto disruptivo de la COVID-19, un análisis desde la crítica de la economía política. *Migración y Desarrollo*, vol. 18, núm. 34, pp. 130-145.
- Haraway, D. (2019). *Seguir con el problema, general parentesco con el Chthukuceno*. Consonni.
- INEC - Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (2021). *Encuesta continua de empleo al primer trimestre de 2021*. Mayo. <https://www.inec.cr/sites/default/files/documentos-biblioteca-virtual/reeceit2021.pdf>
- INEC - Instituto Nacional de Estadística y Censos (2020). Trimestre móvil Febrero-Marzo-Abril 2020. *Encuesta continua de empleo: principales indicadores*, vol. 1, octubre, <https://www.inec.cr/sites/default/files/documentos-biblioteca-virtual/reeceja2020.pdf>
- INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2020). *Sinopse estatística do censo da educação superior 2019*. Inep.
- Ministerio de Salud Costa Rica (2021). *Salud reitera prevención ante el COVID-19, casos aumentaron en un 16% de una semana a otra*. <https://www.ministeriodesalud.go.cr/index.php/centro-de-prensa/noticias/746-noticias-2021/2152-salud-reitera-prevencion-ante-el-covid-19-casos-aumentaron-en-un-16-de-una-semana-a-otra>
- Ministerio de Salud Costa Rica (2020). *37.292 casos confirmados por COVID-19*. <https://www.ministeriodesalud.go.cr/index.php/centro-de-prensa/noticias/741-noticias-2020/1862-37-292-casos-confirmados-por-covid-19>

- Molina, L. (2020). UCR desaloja residencias con solo un día de aviso. *Semanario Universidad*. <https://semanariouniversidad.com/universitarias/ucr-desaloja-residencias-con-solo-un-dia-de-aviso/>
- Muñoz, D. (2021). Consumidores habrían subsidiado hasta €4.570 millones anuales en asfalto a empresas vinculadas con caso 'cochinilla'. *Semanario Universidad*. <https://semanariouniversidad.com/pais/consumidores-habrian-subsidiado-hasta-24-570-millones-anuales-en-asfalto-a-empresas-vinculadas-con-caso-cochinilla/>
- Muñoz, D. (2020). Selime: la invisible precariedad laboral que mantiene limpia la universidad. *Semanario Universidad*. <https://semanariouniversidad.com/universitarias/selime-la-invisible-precariedad-laboral-que-mantiene-limpia-la-universidad/>
- OECD (2020). *Buscador en línea. Social inequality and income*. <https://www.oecd.org/social/inequality.htm#income>
- OECD (2016). *Latin America outlook, skills, education and labor market*. OECD.
- OECD, CAF y ECLAC (2016), *Latin American Economic Outlook 2017: youth, skills and entrepreneurship*. OECD Publishing.
- Perrotta, D. (2021). Universities and Covid-19 in Argentina: from community engagement to regulation. *Studies in Higher Education*, vol. 46, núm. 1, pp. 30-43.
- Piketty, T. (2020). Avoiding the worst. *Blog de Thomas Piketty*. <https://www.lemonde.fr/blog/piketty/2020/04/>
- Piketty, T. (2020). Articulista invitado. *Le Monde Diplomatique*, 10 de abril.
- Pomareda, F. (2020). Interinos de la UCR advierten de vulnerabilidad ante impactos externos y exigen participación. *Semanario Universidad*. <https://semanariouniversidad.com/universitarias/interinos-de-la-ucr-advierten-de-vulnerabilidad-ante-impactos-externos-y-exigen-participacion/>
- Prieto, H. (2020). Entrevista. Carlota Pérez: la reconstrucción, después del COVID-19, implica dar un salto adelante. *Prodavinci*. <https://prodavinci.com/carlota-perez-la-reconstruccion-despues-del-covid-19-implica-dar-un-salto-adelante-1/>
- Sadin, É. (2021). *La inteligencia artificial o el desafío del siglo: anatomía de un antihumanismo radical*. Caja Negra.
- Senado Federal (2021). *CPI da pandemia*. Brasil. <https://legis.senado.leg.br/comissoes/comissao?codcol=2441>

UNESCO (2020). Newsletter señal. Abril, Montevideo, Oficina Regional para la Ciencia en América Latina y el Caribe.

UNESCO (2018). *Science report*. UNESCO.

UNESCO (2015). *UNESCO science report. Towards 2030*. UNESCO.

BIONOTAS

Axel Didriksson T. Investigador titular de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) vinculado al Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IIUUE). Coordinador de la Cátedra UNESCO "Universidad e Integración Regional". Presidente regional para América latina y el Caribe de la global University Network for Innovation (GUNI).

Correo electrónico: axeldidrik@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-0766-9829>

Freddy Javier Álvarez González. Doctor en Filosofía por la Universidad París VIII. Ex-Rector de la Universidad Nacional de Educación (UNE) de Ecuador. Actualmente se encuentra vinculado al Nodo Ecuador-Cátedra Universidad e Integración Regional de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Correo electrónico: alvarez.freddy@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-8598-6283>

Carmen Caamaño-Morúa. Ph.D. en Estudios Culturales Latinoamericanos, Caribeños y de los Latinos en Estados Unidos, SUNY, Albany, N.Y.; M.Sc. en Estudios Psicoanalíticos, New School for Social Research; Licda. en Psicología, Universidad de Costa Rica. Docente e investigadora, Escuela de Psicología e Instituto de Investigaciones Sociales de la Universidad de Costa Rica.

Correo electrónico: carmen.caamano@ucr.ac.cr

<https://orcid.org/0000-0003-2324-7607>

Damián Del Valle. Sociólogo. Decano director - Área Transdepartamental de Formación Docente de la Universidad Nacional de las Artes (ATFD-UNA). Profesor regular de Políticas en la misma UNA-Argentina.

Correo electrónico: damiandelval@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-7137-7970>

Daniela Vanesa Perrotta. Doctora en Ciencias Sociales por FLACSO-Argentina. Investigadora adjunta del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET.Secretaria de Desarrollo y Vinculación Institucional de la Universidad Nacional de las Artes (UNA). Maestría en Ciencias Sociales, mención en Educación.

Correo electrónico: danielaperrotta@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0003-1060-5129>

Célia Caregnato. Profesora asociada del Programa de Posgrado en Educación de la Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Es investigadora de productividad en CNPq.

Correo electrónico: celia.caregnato@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-9326-590X>

Bernardo Sfredo Miorando. Está vinculado a la Oficina Internacional de la Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSA) y del Centro de Estudios de Educación Superior de la Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS).

Correo electrónico: bernardo.sfredo@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-7556-1684>

3. Efectos en los procesos de escolarización superior: un acercamiento al escenario educativo en tiempos de distanciamiento social

Jaqueline Guadalupe Guerrero, José Duarte Méndez,

Diana Moguel Ruz, José Canto Ramírez, Martín Breton de la Loza

RESUMEN

El año 2020 ha quedado marcado en la memoria de toda la humanidad, debido al distanciamiento social ocasionado por el virus SARS-CoV-2, las repercusiones han sido catastróficas, y el ámbito educativo no ha sido la excepción, propiciando que se afronte un reto inédito: pasar de lo presencial a lo virtual. Este estudio tiene como objetivo identificar el efecto de las estrategias implementadas en instituciones de educación superior en respuesta a este escenario inesperado de contingencia sanitaria, en el periodo de marzo 2020 a enero 2021. El método de aula invertida y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación han tomado importancia en la docencia virtual. La metodología utilizada es un enfoque mixto con alcance descriptivo y diseño no experimental y transversal. Se realizó un análisis de las estrategias implementadas por cuatro instituciones (tres públicas y una privada) ubicadas en San Francisco de Campeche, Campeche, México. La muestra fue de 134 estudiantes; para la recolección de datos se aplicaron dos instrumentos: ficha de identificación de creación propia y test de estrés laboral adaptado del cuestionario de problemas psicosomáticos. Se identificó adaptación a la nueva normalidad, autopercepción de ansiedad, desempeño académico y consolidación del aprendizaje.

Palabras clave: Pandemia; Aula invertida; Distanciamiento social; Educación Superior.

Effects on higher education processes: an approximation to the educational scenario in times of social distancing

ABSTRACT

The year 2020 marked the memory of all humanity due to the social distancing caused by the SARS-CoV-2 virus, the repercussions have been catastrophic and

the educational field has been no exception, leading to an unprecedented challenge: go from face-to-face to virtual modalities. This study aims to identify the effect of the strategies implemented in higher education institutions, in response to this unexpected scenario of health contingency from March 2020 to January 2021. The flipped classroom method and the new information and communication technologies have become important in virtual teaching. The methodology used is a mixed approach with a descriptive scope, and a non-experimental cross-sectional design. An analysis was performed on the strategies implemented by four institutions (three public and one private) located in San Francisco de Campeche, Campeche, Mexico. The sample was based on 134 students; and two instruments were applied to collect data: the identification card of own creation and the work stress test, adapted from the questionnaire on psychosomatic problems. Adaptation to the new normal, self-perception of anxiety, academic performance and consolidation of learning were identified.

Keywords: Pandemic; Flipped classroom; Social distancing; Higher Education.

Efeitos sobre os processos de ensino superior: uma aproximação ao cenário educacional em tempos de distanciamento social

RESUMO

O ano de 2020 ficou marcado na memória de toda a humanidade por conta do distanciamento social causado pelo vírus SARS-CoV-2, as repercussões foram catastróficas e o campo educacional não foi a exceção, trazendo à tona um desafio inédito: passar do modelo presencial para o virtual. Este estudo tem como objetivo identificar o efeito das estratégias implementadas nas instituições de ensino superior, em resposta a este cenário inesperado de contingência sanitária, no período de março de 2020 a janeiro de 2021. O método da aula invertida e as novas tecnologias de informação e comunicação tornaram-se importantes no ensino virtual. A metodologia utilizada é uma abordagem mista, de escopo descritivo, não experimental e de delineamento transversal. Uma análise foi feita sobre as estratégias implementadas por quatro instituições (três públicas e uma privada) localizadas em San Francisco de Campeche, Campeche, México. A amostra foi de 134 estudantes; dois instrumentos foram aplicados para a coleta de dados: carteira de identidade própria e teste de nível de estresse ocupacional adaptado do questionário sobre problemas psicossomáticos.

Adaptação ao novo normal, autopercepção da ansiedade, desempenho acadêmico e consolidação da aprendizagem foram identificados.

Palavras-chave: Pandemia; Aula invertida; Distanciamento social; Educação Superior.

Effets des processus d'enseignement supérieur: un rapprochement au scénario éducatif en période de distanciation sociale.

RESUMÉ

L'année 2020 a marquée la mémoire de toute l'humanité, en raison de la distanciation sociale causée par le virus SARS-CoV-2, les répercussions ont été catastrophiques et le domaine éducatif n'a pas été exception, provoquant un défi sans précédent: passer du modèle présentiel au virtuel. Cette étude vise à identifier l'effet des stratégies mises en œuvre dans les établissements d'enseignement supérieur en réponse à ce scénario inattendu de contingence sanitaire, dans la période de mars 2020 à janvier 2021. La méthode de la classe inversée et les nouvelles technologies de l'information et de la communication sont devenues importantes dans l'enseignement virtuel. La méthodologie utilisée est une approche mixte de portée descriptive et de conception non expérimentale et transversale. Une analyse a été faite sur les stratégies mises en œuvre au sein de quatre institutions (trois publiques et une privée) situées à San Francisco de Campeche, Campeche, Mexique. L'échantillon était de 134 étudiants et deux instruments ont été utilisés pour collecter les données: la carte d'identité auto-créée et le test de stress au travail adapté du questionnaire des problèmes psychosomatiques. L'adaptation à la nouvelle normalité, la perception de l'anxiété par soi-même, les performances scolaires et la consolidation des apprentissages se sont des éléments qui ont été identifiés.

Mots-clés: Pandémie; Classe Inversée; Distanciation Sociale; Enseignement Supérieur.

1. INTRODUCCIÓN

El año 2020 ha dejado una huella muy profunda en la vida de las personas en el mundo, invadidos por el miedo al contagio del virus SARS-CoV-2, el cual surgió a finales del año 2019 en Wuhan, China. Debido a la ubicación geográfica de este país, parecía muy lejana la posibilidad de que llegara a México, lo cual motivó que el año 2020 se iniciara con toda confianza y tranquilidad; paulatinamente este escenario fue cambiando, el virus iba avanzando y ampliando su cobertura en todo el mundo, surgiendo el temor al contagio y a perder la vida. En este contexto, los líderes mundiales tomaron decisiones drásticas que implicaron detener el mundo, lo impensable ya era una realidad: se ordenó confinamiento sanitario, disfrazado de voluntario “por motivos de salud”, surgiendo el aislamiento social, ocasionando que el sector productivo y económico se detuvieran, las escuelas fueron cerradas y los hospitales públicos se limitaron a la atención de urgencia, transformándose en hospitales COVID, al ser insuficientes, el Gobierno Federal estableció convenios con los hospitales del sector privado, para garantizar la atención de las personas.

Este distanciamiento social derivado de la contingencia sanitaria por el COVID 19, ha propiciado que la educación superior afronte un reto inédito, consistiendo en transitar de la modalidad presencial a la docencia en ambientes virtuales sin la preparación adecuada, no estaba previsto este escenario de confinamiento y distanciamiento social.

La tecnología ha estado presente en las instituciones de educación superior, tanto públicas como privadas, desde hace algunas décadas, aproximadamente a mediados del siglo XX, con la inclusión del proyector de acetatos, que había que solicitarlo en la Dirección. A finales del siglo XX se adquieren los primeros proyectores digitales (conocido como “cañón”) con el complemento de la computadora, para proyectar las presentaciones en diapositivas del material de clase. Poco a poco se fueron instalando en cada salón de clases, para ser conectados al equipo de cómputo, en los salones que no los tienen instalados, se solicitan en la Coordinación, esto es representativo en todas las escuelas que participan en este estudio.

En la Universidad Autónoma de Campeche, aproximadamente en 2011 (siglo XXI) se adquieren las pizarras digitales, ubicándose sólo en algunos salones, debido al alto costo fue limitada la compra a uno o dos por programa educativo

(licenciatura). Se considera un dispendio de recurso económico, porque se adquirieron y se instalaron, pero nunca se usaron, faltó la capacitación al docente en el uso de esta tecnología, hasta el momento los pizarrones continúan en los salones sin ser utilizados.

Los elementos que constituyen una institución educativa sólida son: el plan de estudios, la calidad de sus docentes y la infraestructura, en un marco de autoridades académicas verdaderamente comprometidas con la calidad en el servicio que se ofrece a los estudiantes, que finalmente son los clientes que lo reciben, es por ello que debe evitarse la simulación, debido a que es el peor de los males que se tiene en el ámbito educativo.

Indudablemente la figura que representa a la institución y da la cara al estudiante son los docentes, es evidente que son expertos en su área de conocimiento, sin embargo se observan características que disminuyen su nivel de compromiso, una de ellas es que existen profesores que tienen un trabajo adicional, ante la necesidad de elevar su ingreso tienen compromisos en dos o más instituciones, ocasionando que dispongan de poco tiempo para dedicarle a la responsabilidad académica, la cual no solo implica el proceso enseñanza-aprendizaje, sino que también se encuentran incluidas reuniones y actividades de capacitación de interés institucional. Lo cual implica una mayor dedicación de tiempo para capacitarse en temas de actualización docente y uso de nuevas tecnologías aplicadas a la educación.

También existe el tema de que algunos docentes no invierten en la adquisición de equipos personales de cómputo, creen que es obligación de la institución darles todas las herramientas necesarias para el desempeño de su labor, pudiendo ser esta la razón por la cual carecen de computadora con cámara y capacidad para soportar las aplicaciones indispensables para el desempeño de sus funciones.

Con la llegada del Coronavirus, surge el término "nueva normalidad", ante lo cual se han tomado acciones, siendo la principal llevar las clases a la modalidad virtual y desde la residencia de los docentes, esta adaptación trae cambios importantes como son: la pérdida de la privacidad del docente, transformar su casa en un salón de clases, su espacio privado ahora es público, su tiempo ha dejado de ser propio, gran parte ahora es de los estudiantes, con el uso de las aplicaciones debe estar disponible casi las 24 horas del día, los siete días de la semana para atender las dudas e inquietudes, siendo prioritario continuar con la capacitación en el tema del uso de herramientas informáticas.

El estudiante, también ha tenido complicaciones para transitar de lo presencial a lo virtual iniciando por el escenario económico, hay que recordar que la economía se paralizó, se perdieron demasiados empleos, ante esta situación, los jóvenes salieron a la búsqueda de empleos para aportar a la economía familiar, otro aspecto es la conectividad a internet y el equipo de cómputo, el cual debe tener cámara y audio aceptable, para escuchar y participar en las sesiones educativas. El hecho de tomar las clases en casa, también ha implicado el reto de disponer de privacidad en su casa, sobre todo si se tiene en cuenta que en los hogares tienen familiares en diversos niveles educativos y que pueden coincidir en el día y hora en que toman clases y tal vez viven en casas pequeñas, por lo que pudiera ser un motivo para mantener su cámara cerrada.

Sumando a lo anterior el hecho de que el comercio informal creció exponencialmente y ahora es muy común escuchar en las calles y a toda hora del día los vendedores que a través de triciclos, motos, autos y camiones van promoviendo, a viva voz o con el uso de otras herramientas radiofónicas, sus productos y servicios como: tortillas, agua purificada, gas, entre otros productos, además del camión recolector de basura, lo cual dificulta la concentración de los estudiantes y docentes durante la sesión, siendo el ruido un agente estresor que pudiera repercutir en la alteración del estado socioemocional al no poder concentrarse, sobre todo cuando están exponiendo o realizando alguna aportación al tema de análisis; tal vez esta sea una de las razones por las que los estudiantes mantienen cerrado su micrófono.

Por su parte, los rectores y directores de las universidades, en su calidad de autoridad académica, en la medida de sus posibilidades presupuestales, han realizado acciones de capacitación a su personal, para dotarlos de estrategia que les permita mejorar su desempeño profesional en el uso de las herramientas de Google Suite.

Este artículo se realiza con el objetivo identificar el efecto de las estrategias implementadas en instituciones de educación superior, en respuesta a este escenario inesperado de contingencia sanitaria, en el periodo de marzo 2020 a enero 2021.

En este sentido surge la siguiente pregunta de investigación: ¿cuál es la estrategia implementada por la autoridad educativa y los estudiantes, para afrontar el reto del distanciamiento social en tiempos de pandemia, por parte de las instituciones de educación superior de la ciudad de San Francisco de Campeche, Campeche, México, en el periodo marzo 2020 a enero 2021?

Responder dicha pregunta, permitirá identificar las estrategias implementadas por la autoridad académica como respuesta a la contingencia sanitaria, permitiendo conocer los esfuerzos que los docentes están realizando en favor de los estudiantes quienes son la razón de ser del trinomio educativo, con la intención de lograr la identificación y análisis del efecto que está dejando la contingencia sanitaria en la educación superior.

2. ANTECEDENTES

Con la intención de ampliar el conocimiento sobre el tema, se ha realizado una selección de nueve investigaciones relacionadas con el estudio, procedentes de los países de: Colombia, Argentina, Perú, España y México (dos estudios), así como tres instituciones que han realizado importantes esfuerzos por tener una radiografía de lo que está sucediendo, ellos son: Asociación Internacional de Universidades (IAU por sus siglas en inglés) y la Asociación Iberoamericana de Docencia Universitaria en México (AIDU México), seguidamente se describen los aspectos relevantes:

El primer estudio seleccionado fue realizado en Colombia y presenta una recopilación de diferentes acciones políticas educativas, se titula: "COVID- 19. Acciones globales frente al cierre de escuelas durante una pandemia" de la autoría de (García, et al., 2020), se aprecian las diferentes estrategias de enseñanza, implementadas en otros países como por ejemplo en India que se utilizó Byju, Topper y UNacademy; o en El Salvador, que se empleó Virtual Classroom, Edmodo, Trello y Slack.

Un aspecto que se puede distinguir en esta revisión, es la alianza que existe no sólo entre el gobierno y las instituciones sino también con empresas particulares que tiene como objetivo crear plataformas y/o aplicaciones educativas como es el caso de la plataforma Feide en Noruega. Además, se menciona un factor importante que ya existía pero que con la pandemia se hizo más evidente: la desigualdad económica, que ha sido un obstáculo en los procesos de escolarización. Este estudio es relevante para este trabajo de investigación debido a que aporta estrategias innovadoras utilizadas por docentes y gobiernos de otros países; que podrían ser implementadas en México como alternativas a las que ya se emplean actualmente.

La siguiente investigación fue realizada en Argentina llamada “Uso de TIC en prácticas pedagógicas de docentes de la Facultad de Psicología de una universidad pública argentina” en el cual se encuentra una encuesta realizada a 63 docentes de la cual se obtuvieron los siguientes resultados: el 86% está de acuerdo en que los alumnos tengan el correo electrónico del docente, casi el 43% nunca ha llevado un curso en la modalidad virtual, el 40% ha utilizado Facebook como medio de comunicación con los alumnos, el 49% respondió que nunca consideró utilizar WhatsApp para comunicarse con los estudiantes, y por último, el 49% nunca ha utilizado una plataforma virtual para dar su cátedra (Borgobello, et al., 2019). Con base en esta investigación, podemos afirmar que hace apenas dos años, el uso de las TIC no era considerado fundamental por los maestros al momento de enseñar sus respectivas materias; esta información debe tomarse en cuenta para poder comparar cómo es que la pandemia obligó a los docentes a prepararse y certificarse en distintas plataformas virtuales.

El estudio “Actitud de los estudiantes universitarios frente a la educación virtual en tiempos de la pandemia de COVID-19” realizado en la Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios, en Perú, demostró que la mayoría de estudiantes presentan una actitud de indiferencia frente a la educación virtual, así como también, evidencian una actitud de rechazo ante el soporte pedagógico y técnico y como se incrementaron sus niveles de estrés y ansiedad al desenvolverse virtualmente en comparación con la modalidad presencial (Estrada-Araoz, et al., 2020). Esta información resulta relevante debido a que muestra que la pandemia afecta psicosocialmente a los estudiantes y que su falta de interés en el aula digital disminuye su rendimiento académico.

De igual manera, se identificó otro estudio “Políticas educativas, en tiempo de Coronavirus: la confrontación ideológica en España”, de la autoría de Enrique Javier Díez Gutiérrez, Katherine Gajardo Espinoza, que hace mención que: las administraciones educativas han establecido instrucciones y normativas para regular el fin del curso escolar, su evaluación y el inicio del nuevo curso, ante la situación de suspensión de clases durante el tercer trimestre y el confinamiento decretado por la pandemia del Covid-19. Estos 20 documentos y 369 páginas permiten conocer las distintas políticas educativas adoptadas por las Comunidades Autónomas en España. Se ha utilizado para ello un análisis crítico del discurso. Los resultados indican que las normativas se encuadran entre dos grandes enfoques: uno más “progresista” centrado en asentar los

aprendizajes básicos y relevantes, el apoyo emocional y la evaluación formativa, donde la tercera evaluación no presencial se consideraba “no calificable”. Otro más “conservador” que, apuesta por seguir avanzando contenidos, evaluarlos, estableciendo no promocionar ni titular con asignaturas suspensas. No obstante, hay una serie de medidas que han generado un consenso pedagógico muy positivo de cara a las futuras políticas educativas en este país, en torno a “no dejar a nadie atrás”, la flexibilización del proceso educativo, la evaluación como mejora, la potenciación del uso didáctico de las tecnologías o el apoyo y refuerzo (Díez, et. al., 2020). Por lo anterior, se puede establecer que esta pandemia ha ocasionado que tanto docentes como estudiantes, hagan uso de las plataformas, aunado que se ha creado una sinergia entre ambas partes y una empatía, con la finalidad que ante tanto estrés y ansiedad que se ha generado, se pueda continuar trabajando en beneficio del alumnado.

En la investigación presentada por Arturo Barraza Macías en octubre de 2020, titulado “El estrés de pandemia (COVID 19) en población mexicana” se define al fenómeno *estrés de pandemia* como “Un estado psicológico producido por un proceso de adaptación” (p. 15). De acuerdo con la encuesta realizada se afirma que la población se encuentra en un nivel de estrés fuerte provocado por tres situaciones en particular: el riesgo de contagio, la desconfianza endémica en las instituciones nacionales y el distanciamiento social.

En el estudio realizado por Mancera, et. al., (2020) denominado “Pandemia: maestros, tecnología y desigualdad” se coincide sobre los límites que la pandemia ocasionó entre los niveles sociales de México, los cuales se pueden identificar fácilmente a través del censo del uso de tecnología e internet realizado por la ENDUTIH en 2019, donde muestra que el 56.4% de los hogares mexicanos cuentan con acceso a internet.

Esta información está ligada a la realidad del escenario educativo a distancia en donde los medios digitales son fundamentales para su aprovechamiento, quedando evidenciado que no todos los estudiantes tienen acceso. La desigualdad socioeconómica no debe pasar desapercibida, más bien, se debe tomar en cuenta al momento de crear métodos educativos de enseñanza o de utilizar nuevas plataformas en línea que tal vez no estén al alcance de todos.

En abril de 2020, el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC) realizó un informe titulado “COVID-19 y educación superior: de los efectos inmediatos al día después” en el

cual se examina cuáles están siendo los impactos inmediatos de la pandemia en el sector de la educación superior universitaria, tanto para los distintos actores como para las instituciones y el sistema en su conjunto, así como también se hace mención sobre la pérdida de contacto social y de las rutinas de socialización que forman parte de la experiencia cotidiana de un estudiante de educación superior. Afirman que el aislamiento asociado al confinamiento tendrá efectos en términos de equilibrio socioemocional que dejarán huella, en particular, en aquellos estudiantes con problemáticas preexistentes en este dominio y a los estudiantes más vulnerables que participan en programas de nivelación y apoyo, el aislamiento les golpeará aún más fuerte (UNESCO-IESALC, 2020).

La encuesta realizada en mayo de 2020, por la Asociación Internacional de Universidades (IAU Global Survey Report) titulada "El impacto del COVID-19 en educación superior alrededor del mundo" fue una técnica realizada por un periodo establecido del 25 de marzo al 17 de abril, en el que diversas personas (estudiantes, maestros o directores) de alguna institución de educación superior podían responder. Entre los resultados obtenidos, el 59% de las instituciones fueron afectadas por la pandemia, apareciendo como una de las razones el cierre temporal de las escuelas que perjudicó al 79% de la población estudiantil. (Marinoni, G., et al., 2020). Gracias a este cuestionario internacional, se evidencia el impacto que la pandemia ocasionó en diferentes instituciones, ya sea de educación superior o cualquier nivel educativo.

Por último, se presenta a la Asociación Iberoamericana de Docencia Universitaria en México (AIDU México) la cual realizó esfuerzos importantes para coordinar entre agosto y septiembre del 2020 un foro virtual en el que actores educativos de Iberoamérica y Estados Unidos, compartieron su experiencia en el tema, al respecto expresa que:

Sin embargo, ahora, más que nunca, es necesario hacer conciencia de que en esta crisis sanitaria y económica mucha gente está sufriendo y muriendo. Apelemos a la solidaridad, la empatía y el afecto por encima de la indiferencia, construyamos una sociedad más justa e igualitaria, una sociedad que se caracterice por luchar contra la desigualdad, la exclusión y la discriminación (Rivera et.al. 2021, p. 9).

Este llamado que realiza la AIDU es digno de recordar, indudablemente los estragos derivados de la pandemia de COVID 19 deben incidir en la sensibilización de la humanidad. Es difícil prever cuáles serán los escenarios, las subjetividades o las condiciones de la supervivencia que se narran en el mundo post-pandemia; sin embargo, celebramos que esta situación difícil nos ha permitido aportar, quizá con especulaciones, una narrativa potencial que nos convoca a aprender a ver, a disfrutar el mundo como es, y en fin, una narrativa que nos enseña que todo depende de nuestra capacidad colectiva de concebir, construir y reescribir el futuro de la educación: una tarea de todas y todos (Rivera, 2021).

El Flipped Classroom en la educación superior

Los retos que depara este vertiginoso y cambiante siglo XXI para estudiantes y docentes, obligan a estos actores a convertirse y formar profesionales que sean capaces de trabajar en los diferentes equipos multidisciplinares sin importar el área laboral. Para lograr lo anterior, “será imprescindible fomentar el desarrollo de competencias fundamentales como la creatividad y el pensamiento crítico” (Carrió, et al., 2019, p.1).

En este sentido, Sola, et al. (2019) refiere que el aprendizaje activo y la inserción del estudiante como eje de su propio aprendizaje ha ocupado un lugar estelar en el aprendizaje. Es aquí en donde el método de aula invertida o Flipped Classroom, juega un papel fundamental permitiendo integrar el aprendizaje activo y las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), lo que potencia el desarrollo de habilidades técnicas.

Plešec, R. (2017) menciona que el concepto de *flipped classroom* ha tenido diferentes etapas de evolución desde su aparición en 2006 con los pioneros del tema: Jonathan Bergmann y Aaron Sams. En un primer momento, se consideró que el maestro era el centro del aprendizaje y en él se encontraba la clave para la formación de los alumnos, mientras que los videos eran usados únicamente como apoyo en la proyección de contenido; sin embargo, en el último y tercer momento de este concepto, se posiciona al alumno como centro de su aprendizaje donde se buscan ahora estrategias educativas con el objetivo de que el conocimiento no solo se profundice sino también sea duradero.

Por otro lado, Abad-Segura et al. (2019) aseguran que el *flipped classroom* otorga una responsabilidad al alumno, implicando que reflexione sobre su

aprendizaje y lo asocie con situaciones que optimizan su experiencia educativa, apoyándose en motivaciones e intereses personales y también en problemáticas o cuestiones que requieren de solución. Resulta relevante mencionar algunas de las características de este método: incremento del número de horas dedicadas al aprendizaje, uso de la tecnología e inversión de roles en el aula.

Miragall y García Soriano (2016) refieren que la importancia del método de aula invertida, requiere compromiso por parte del docente y del discente. Es pertinente puntualizar que ambos, profesor y estudiante, deben contar con conocimientos avanzados en el manejo de las TIC, así como de los entornos virtuales.

El uso de metodologías activas como el método *flipped classroom* tiene como objetivo que el estudiante logre las competencias y desarrolle un aprendizaje autónomo, mediante el uso también de las TIC que a su vez le permitirán al docente ser el guía, el facilitador de los recursos y herramientas y por parte del estudiante lograr aprendizajes, estilos, ritmos y toma de conciencia en su educación (Ventosilla, et al., 2021).

Por tal motivo, es importante que los docentes puedan despertar el interés del alumno, mediante una perspectiva innovadora, creando nuevos escenarios de enseñanza-aprendizaje, fomentando un ambiente de armonía, mediante el empleo de diversas plataformas que se pueden descargar de manera gratuita, para no perjudicar la economía tanto del docente como la del discente.

Al amparo de las TIC, en los últimos años, han aparecido herramientas que sirven tanto para la enseñanza como para la presentación de contenidos. Estrategias educativas como las encuestas en línea (Google Forms®) y los juegos de preguntas y respuestas (Kahoot®) entre otras, están coligados en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Chaiyo y Nokham, 2017 citado por Oliveira, et al., 2020). El aprendizaje de conceptos en un entorno incentivador, donde el alumnado se puede relacionar con su entorno permitiéndole conocer el mundo y desarrollar su creatividad, es una consecuencia de la incorporación de elementos lúdicos como parte del aprendizaje (Guardia, 2019 citado por Oliveira, et al., 2020).

Si bien es cierto, que para favorecer el aprendizaje de los estudiantes, se requiere entornos modernos y la implementación de herramientas didácticas innovadoras. Cabe mencionar que para que lo anterior cumpla su objetivo, Bretón de la Loza et al. (2019) menciona, que es de vital importancia partir de un diagnóstico situacional en el manejo de las tecnologías, conocimientos teóricos del área

técnica del grupo de estudiantes en los que se pretende implementar el método de aula invertida. Partiendo de la premisa anterior, este autor sugiere aplicar un instrumento con dimensiones específicas que permita evaluar el nivel de conocimientos de los estudiantes y, así poder medir el avance en la obtención de conocimientos y de esta manera obtener los máximos beneficios del método de Flipped Classroom o aula invertida.

3. METODOLOGÍA

Esta investigación tiene un enfoque cualitativo, de tipo transversal descriptivo, con diseño no experimental. Sirvent (2007) desde su óptica establece, que el enfoque cualitativo es el que acerca al investigador a enfatizar la inducción analítica y con ello buscar la generación de una teoría que oriente a comprender e identificar verdades hipotéticas. En otras palabras, se trata de trabajar con pocos casos pero que al mismo tiempo permitan profundizar en el problema que afecta a una población. Por su parte Hernández, R. et al. (2014), mencionan que el enfoque cualitativo se elige cuando se pretende indagar cómo un grupo de individuos perciben y experimentan los fenómenos que los rodean. El mismo Hernández (2014) señala que el término diseño se refiere al “plan o estrategia concebida para obtener la información deseada con el fin de responder el planteamiento del problema” (Hernández, R. et al., 2014, p.128).

Se desarrolló en la Ciudad de San Francisco de Campeche, Campeche, México con la selección de cuatro instituciones de educación superior: tres de ellas ofrecen estudios de licenciatura (dos públicas y una privada) y la cuarta institución ofrece posgrado (pública). El tipo y tamaño de muestra es por conveniencia. Para las instituciones públicas se seleccionaron todos los estudiantes matriculados en el primer semestre del ciclo escolar 2020-2021 Fase I (A) y para la escuela privada se eligieron los grupos del primer cuatrimestre y corresponde al ciclo escolar 20-22; alcanzando un total de 134 participantes (Tabla 1) de los cuales 108 (80.59 %) corresponden al nivel de licenciatura y 26 (19.4 %) a posgrado.

Para el proceso de recopilación de información, se aplicaron dos instrumentos: el primero una ficha de identificación de creación propia, integrada por catorce ítems: 1. Género, 2. Edad, 3. Trabaja además de estudiar, 4. Estado civil, 5. ¿Tiene hijos?, 6. ¿Con quién vive?, 7. Promedio del bachillerato, 8. Promedio obtenido

en el primer semestre de licenciatura, 9. ¿Considera que ha sido fácil la adaptación a la nueva normalidad de trabajo en línea y a distancia?, 10. ¿Cuál ha sido la mayor complicación en las clases en línea?, 11. ¿Cómo ha influido la modalidad virtual en su desempeño académico?, 12. ¿Cómo considera que ha sido el aprendizaje obtenido en este ciclo? 13. ¿Durante este escenario de clases virtuales, considera usted que ha presentado alguna alteración de ansiedad, pérdida o aumento de apetito? y 14. Describa las afectaciones socioemocionales que ha presentado durante este ciclo escolar que ha concluido. Este instrumento se utilizó para la recopilación de datos de identificación de los sujetos de estudio; para tener el dato preciso por institución educativa fue necesario crear cuatro copias, generar un link, el cual se compartió a cada responsable de escuela y a su vez lo hizo llegar a sus estudiantes, dando el respectivo seguimiento a las respuestas.

El segundo instrumento se titula: Test de estrés laboral, adaptado del cuestionario de problemas psicosomáticos (o CPP) realizado en colaboración con el Gobierno de México y el IMSS, el cual mide los síntomas asociados al estrés con la siguiente valoración: Sin estrés (12-24), Estrés leve (36), Estrés medio (48), Estrés alto (60) y Estrés grave (72). Este instrumento sólo se aplicó a quienes expresaron en el cuestionario uno, que trabajaban; los dos instrumentos fueron construidos en formulario de la aplicación de la Suite de Google, el link fue compartido directamente al correo del estudiante, solicitándoles a los integrantes del equipo de investigación, dieran seguimiento a las respuestas de los estudiantes.

Todos los formularios fueron realizados, concentrados y analizados por el equipo técnico responsable de esta actividad.

Recolección de datos

Como parte del compromiso de ética en la investigación, previo al inicio de las actividades derivadas del estudio, se presentó a los grupos de participantes el protocolo, integrando los aspectos específicos a realizar, para su conocimiento y consideraciones, especificando que los resultados serían utilizados para fines estadísticos, también se les explicó que tenían la libertad de retirar su participación, sin ningún tipo de represalia o sanción; otro aspecto ético fue la confidencialidad debido a que en los formularios aplicados, en ningún momento se solicitó información personal, que se considere sensible o confidencial.

Análisis de los datos

Para el análisis de los datos se utilizó una hoja electrónica de Excel, la cual está integrada en la herramienta Google Forms. Una vez respondidos y enviados ambos instrumentos, la herramienta genera en forma automática una hoja de cálculo electrónico en donde indica cuantos participantes respondieron la pregunta indicando el porcentaje de participación.

Las cuatro instituciones de educación superior incluidas en este estudio han enfrentado de forma muy particular los efectos de la pandemia ocasionada por el virus SARS-CoV-2, a continuación, se describen los hechos ocurridos en cada caso.

La Universidad Autónoma de Campeche (UACam), institución con más de 55 años en el ámbito de la educación superior y media superior en el estado de Campeche, México, en marzo de 2020 en respuesta a la declaración de contingencia sanitaria por COVID 19, instruye cerrar las instalaciones y migrar las clases

Tabla 1. Características de la población

INSTITUCIÓN	TIPO	OFRECE	PARTICIPANTES ESTUDIANTES
1. Universidad Autónoma de Campeche (UACam)	Público	Licenciatura en Gerontología	39 (29.10%)
2. Benemérito Instituto Campechano (BIC)	Público	Licenciatura en Gastronomía	46 (34.32%)
3. Universidad Vizcaya de las Américas (UVA)	Privado	Licenciatura en Nutrición	23 (17.16%)
4. Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 041 (UPN)	Público	Maestría en Gestión Educativa	26 (19.4%)

Fuente: Elaboración propia, 2021

a la modalidad virtual, solicitando a los docentes flexibilidad hacia los estudiantes. En este sentido, la asistencia ya no fue un requisito para acreditar la unidad de aprendizaje. Por lo que los estudiantes podían o no asistir a las sesiones académicas virtuales programadas.

En cuanto a la forma de evaluación, la aplicación del examen departamental estandarizado (EXADES) que por tradición se administraba en todos los programas educativos y tenía asignado el 40% del valor total de la calificación de cada examen parcial, fue suspendido, siendo sustituido por el uso de un formulario de Google Suite, ahora con un valor de 10% de la calificación. Bajo estas condiciones, concluye la Fase 2 del ciclo escolar 2019-2020. El siguiente semestre, Fase 1 del ciclo escolar 2020-2021 fue diferente, las asistencias ya son consideradas para efectos de acreditación de las asignaturas, ahora se pasa lista de asistencia en cada sesión, lo que obliga a los estudiantes a asistir a las sesiones académicas virtuales y, el docente, adquiere elementos de ponderación para otorgar o no una nota promocional.

Para enfrentar este reto, las autoridades de la UACam contrataron a una empresa de consultoría para que diseñara e implementara una estrategia que permitiera dotar a los docentes de información actualizada y útil para enfrentar este reto. De esta manera, surge el Modelo de Acompañamiento, el cual consistió en aplicar un programa de capacitación integrado por tres talleres: Uso de herramientas para el modelo de acompañamiento, Diseño de actividades con recursos en línea, y Diseño estandarizado de espacios de aprendizaje, todos en línea con actividades autoadministrables y dos sesiones sincrónicas para resolver dudas.

Como parte de la estrategia, se seleccionó a los docentes que serían capacitados como facilitadores, este grupo de profesores fueron los primeros en conocer la estructura, materiales y trabajaron en su integración, posteriormente se les asignó el grupo de compañeros docentes con quienes colaborarían. Cada uno de los tres cursos, tuvo una duración de cinco días hábiles, los tiempos estuvieron muy ajustados dado que el semestre estaba por iniciar, se encontró resistencia a la capacitación, los docentes que no acreditaron, fueron comisionados nuevamente en la Fase 2, ciclo escolar 2020-2021, siendo evidente el compromiso institucional hacia los docentes. Resulta importante mencionar que para algunos docentes la capacitación no fue de su interés y no participaron.

Después de la fase de capacitación, se diseñaron las políticas de operación del servicio académico, exigiéndose que las horas sincrónicas fueran mínimo el 50%

de lo asignado, es decir, si el docente tiene cuatro horas/semana/mes (HSM) solo debe programar dos horas a la semana para las sesiones académicas en línea y dos horas a la semana en las cuales otorgará asesoría y revisión de evidencias, dado que el docente ya tiene grabado en video el tema acorde al contenido temático del programa de la unidad de aprendizaje que imparte, además, ahora el profesor deberá llenar un nuevo formato denominado tabla de actividades por cada subcompetencia, y debe crear una sala para su unidad de aprendizaje (materia) en Google Chat e invitar a sus estudiantes. Es importante mencionar, que la UACam desde años anteriores ya había implementado la plataforma educativa Classroom, y trabajó en la certificación de sus docentes, toda esta labor le valió para que, en septiembre de 2019, se le otorgara la certificación Google Reference University, convirtiéndose así en un referente nacional.

Los estudiantes han expresado su deseo de volver a las aulas de forma física, sobre todo en el área de la salud, al ser importante la práctica clínica, además de las limitaciones y complicaciones que han tenido en sus casas al carecer de computadoras, una conexión eficiente de internet y un área de estudio que proporcione privacidad que permita concentrarse para poder estudiar. Es de vital importancia puntualizar que la carencia de espacios físicos en los hogares compromete la interacción y relación estudiante-docente lo que afecta la recepción y comprensión por parte del alumno y la transmisión de conocimiento por parte del docente (procesos de enseñanza - aprendizaje).

Por otro lado, debido a la falta de empleos de los padres de familia, muchos de los estudiantes se han visto en la necesidad de trabajar en sus ratos libres para contribuir a la economía familiar. También los docentes han debido adaptarse a esta nueva normalidad, teniendo que adquirir una computadora con cámara, un buen micrófono, audífonos, mejorar su señal de internet, adaptar un espacio en su casa, cuidar los ruidos externos mientras están en sesión. Un aspecto importante, es que los docentes han ido perdiendo su privacidad pues ahora el espacio de su casa es público, todos sus estudiantes lo conocen, además deben estar pendientes de atender las dudas que los estudiantes escriban en el chat de su sala virtual de aprendizaje. Se reconoce que el pago de los docentes se mantuvo, con todas las prestaciones de ley y todos los beneficios signados en el contrato colectivo de trabajo, incluyendo el otorgamiento de los procesos de promoción y entrega de definitividad, así como el programa de estímulo al desempeño del personal docente.

El Benemérito Instituto Campechano (BIC), con 161 años como referencia educativa y cultural, durante la pandemia sufrió cambios muy drásticos, tanto para directivos, docentes, administrativos y alumnos, debido a que se continuó con el trabajo con los estudiantes. Esto implicó un fuerte impacto para los maestros, ya que se tuvo que implementar estrategias para dar las sesiones de clases a través del uso de plataformas como Moodle, para poder impartir las clases virtuales, que ya se había implementado pero que no era de carácter obligatorio su uso, aunado al empleo del WhatsApp y el correo electrónico.

Sin embargo, al concluir el semestre febrero - julio de 2020, el uso de las plataformas ya no era una opción, sino que era una de las herramientas indispensables para la labor diaria. Lo anterior significó una gran presión pues en menos de tres meses el 90% de los directores y docentes del BIC, se tuvieron que certificar en Google por Suite, Nivel 1, provocando estrés y ansiedad según los comentarios entre los mismos maestros.

Para los alumnos, también ocasionó altos niveles de estrés, al no contar en su mayoría con el equipo (computadora), ni con la conectividad (internet) para sus clases virtuales, tomando en consideración que se tienen estudiantes de comunidades rurales, con el acceso a internet complicado o nulo.

La situación descrita causó mucho impacto, a pesar que se tiene la flexibilidad para apoyar a los alumnos en la entrega de tareas, en las asesorías externas para acompañarlos en sus procesos de aprendizaje, no deja de causar conflicto en el estado de ánimo de muchos de ellos. Cabe mencionar que, aunado a lo anterior, algunos estudiantes también trabajan para poder pagar sus estudios y con esta pandemia la mayoría perdió su empleo, incluyendo el de sus padres, estas son algunas de las razones por las que al menos el 5% decidió dejar de estudiar. De igual forma, tanto docentes como discentes, aprendieron a trabajar en el uso de las plataformas durante el semestre septiembre 2020 a enero 2021, las más utilizadas fueron Google Classroom, Richmond y Duolingo, estos dos últimos implementadas para el área de idiomas, para facilitar sus sesiones virtuales. En momentos de la globalización, la tecnología ha impuesto nuevas dinámicas en todos los campos, que han permeado ampliamente en el área de la educación, brindando diversos soportes fortalecedores del quehacer pedagógico del docente, ofreciendo un ramillete de posibilidades educativas con las cuales se puede contar en el ciberespacio (Bernal, S. y Ramírez, A., 2020).

Si bien es cierto que la labor docente ha incrementado, dado que el BIC, cuenta con una certificación en la ISO 21001:2018, lo que ocasiona que actualmente se tiene que evidenciar todo el trabajo realizado en las aulas virtuales (entrega de los programas de la unidad de aprendizaje, los criterios de evaluación, las tareas, asesorías, las sesiones de clases se graban, por mencionar algunas), para garantizar la calidad educativa, también se reconoce que la percepción de los salarios ha continuado puntualmente con todas las prestaciones de ley.

La Universidad Vizcaya de las Américas (UVA) Campus Campeche, desde su apertura en el mes de septiembre del 2018, los docentes y alumnos fueron capacitados en el uso de dos plataformas: Sesweb y Classroom, pero solo eran utilizadas para subir calificaciones, dejar indicaciones y entregar tareas. Los alumnos fueron evaluados con carpeta de evidencia, examen y participación; desde que inició la suspensión de labores escolares el 20 de marzo para escolarizado y 21 de marzo para sabatino. Los docentes afrontan el primer reto: el económico, al estar en un sistema privado, se paga de acuerdo a las horas frente al grupo, es decir que se trabajó hasta el 8 de mayo, todo un mes sin pago; el afrontamiento de la última quincena de marzo fue complicada al pagarse solo cuatro días (17, 18, 19 y 20), significando que la primera quincena que se cobró fue a finales del mes de mayo (es decir la segunda quincena de mayo del año 2020); siendo una situación difícil y de gran afectación económica para aquellos docentes para quienes esta es su única fuente de empleo.

El 14 de mayo del 2020, la autoridad académica convocó a una reunión vía Meet (aplicación de videollamada generada por Google), en la cual se explica a los docentes sobre el retorno a las clases de manera virtual, se expuso de manera extensa sobre el dominio de la plataforma Meet. Donde los docentes cumplían su máximo nivel de horas estipulada por Rectoría, 17 horas frente al grupo, en cuatrimestre que corresponde mayo-agosto se reportó sin novedad, porque se cumplió con los programas; sin embargo para el mes de agosto la universidad evaluó los servicios docentes con los estudiantes, donde se manifestó demasiado tiempo de clases, el pago de las colegiaturas mantenían el mismo costo en mensualidad e inscripción, docentes rígidos y exigentes, falta de empatía, nulo uso de las TIC y calificaciones deficientes o bajas.

A partir del regreso a clases el docente tiene que cumplir con requisitos semanales, subir evidencias en el portal Sesweb del inicio del cuatrimestre cargar planeaciones, evidencias fotográficas (ya que las pruebas funcionan como checar

asistencia), asistencias del alumno (semanalmente), vía Drive (semanal), cargar los temas semanales, generando mucha ansiedad, debido a que, si hay olvido, no se genera el pago adecuadamente.

En el mismo mes de agosto 2020, a los docentes se les indica que tienen que emplear las herramientas digitales, mediante una serie de diapositivas, pero, no se les facilitó explicación sobre el uso de las mismas, significando un reto adicional para los docentes y alumnado; de las cuales se agruparon en páginas y aplicaciones generadoras de audiovisuales, didácticas (sopas de letras, crucigramas, vinculación, entre otros), blogs académicos, wikis (glosarios), creador de mapas mentales y conceptuales animados. La mayoría de las aplicaciones se encuentran en idioma inglés; pero con traductor en las pestañas se podía resolver. En el mismo mes se les notifica que las horas en clases disminuirían una hora en cada asignatura, los docentes disminuyen la rigidez y se tuvo que ser más empático por cuestiones diversas, tal como, despido de los padres y la transición de estudiante-empleado para costear sus colegiaturas. La UVA campus Campeche sigue implementando becas internas, así como las ofrecidas por H. Ayuntamiento, y el Estado a través de la Fundación Pablo García, adicional a la promoción por pagos anticipados, todo ello con la finalidad de mantener la matrícula.

La Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Unidad 041 Campeche, es una institución de amplia trayectoria, de reconocimiento nacional y muy tradicional, en donde se privilegia el trato cercano en la modalidad presencial, se carecía de la obligatoriedad del uso de plataformas virtuales, se tuvo Moodle en algún momento, cuando el presupuesto lo permitió; con el escenario de la pandemia, surge la necesidad de la transición a la virtualidad, cada asesor pedagógico encontró las herramientas para estar en comunicación con sus estudiantes, desde WhatsApp, correo electrónico, así se terminó el semestre de marzo a agosto de 2020, al continuar con la misma situación de distanciamiento social, ya en el semestre septiembre 2020 a febrero 2021, se solicitó el uso de la plataforma Classroom, sin contar con la implementación de una estrategia de capacitación dirigida a los asesores pedagógicos. El personal docente continuó con la percepción en relación con su ingreso económico y permaneció trabajando desde su casa, sólo el personal administrativo estaba obligado a la asistencia presencial, aplicando las medidas sanitarias indicadas.

4. RESULTADOS

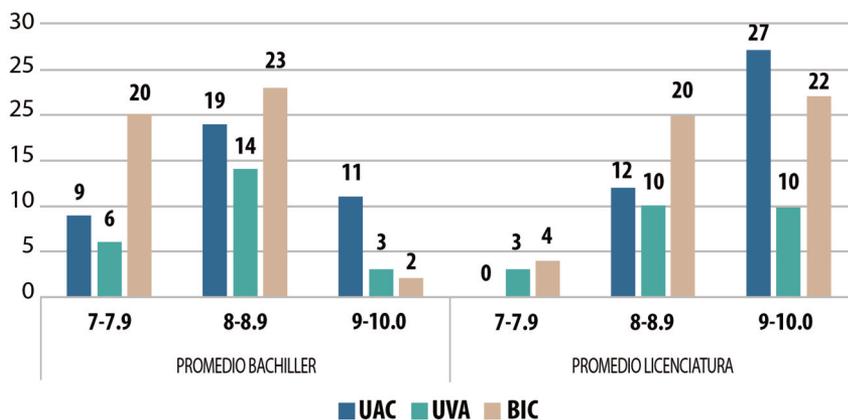
De las cuatro instituciones estudiadas se observa que en todas existe evidencia de una estrategia implementada por parte de la autoridad, sin embargo, la Universidad Autónoma de Campeche es la que presenta un modelo integral pensando en los docentes y en los estudiantes.

De los resultados del formulario de identificación se presentan los resultados siguientes:

En la figura 1 se realiza la comparación de calificaciones solo de las tres instituciones que ofrecen educación superior, contrastando el promedio obtenido en el bachillerato y lo obtenido en el primer semestre.

Es evidente el incremento del promedio en el primer semestre de licenciatura, sobre todo en el rango de nueve a diez, interpretándose que las clases en línea han sido de beneficio para su aprovechamiento escolar. Aquí es importante

Figura 1. Comparativo de calificaciones



Fuente: Elaboración propia, 2021

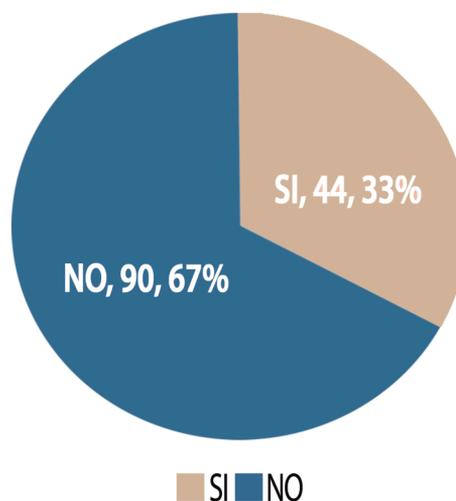
aclarar la razón por la cual se ha omitido el dato de la UPN, esto es debido a que el semestre concluye apenas en febrero de 2021 y no fue posible tener esta información durante la aplicación del instrumento.

En la figura 2, se responde el ítem siguiente: ¿Considera que ha sido fácil la adaptación a la nueva normalidad de trabajo en línea y a distancia? se presenta que 90 estudiantes (67%) no se han adaptado a la nueva normalidad y 44 (33%) expresaron que sí se han adaptado.

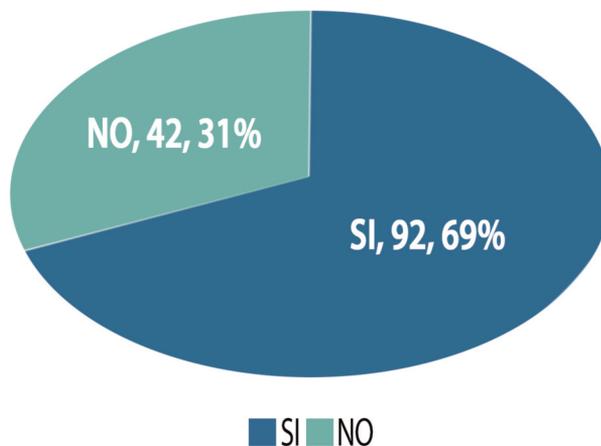
Es interesante observar que a pesar de que la diferencia no es significativa en cuanto a la adaptación, la nueva normalidad sí les ha servido para incrementar su promedio.

En la figura 3, responde al ítem: ¿Durante este escenario de clases virtuales, considera usted que ha presentado alguna alteración de ansiedad, pérdida o aumento de apetito? 42 estudiantes (31%) señalaron no percibir ninguna alteración y 92 (69%) expresaron haber percibido alteraciones.

Figura 2. Adaptación a la nueva normalidad



Fuente: Elaboración propia, 2021

Figura 3. Autopercepción de ansiedad

Fuente: Elaboración propia, 2021

Cerca del 70% ha sentido ansiedad por esta modalidad en línea, este resultado es significativo, evidencia el esfuerzo que están realizando por mantener y mejorar su promedio.

En la figura 4, responde al siguiente ítem ¿Cómo ha influido la modalidad virtual en su desempeño académico?, con las opciones de: se ha mantenido, disminuido o incrementado, solamente 10 (7%) expresaron que ha disminuido.

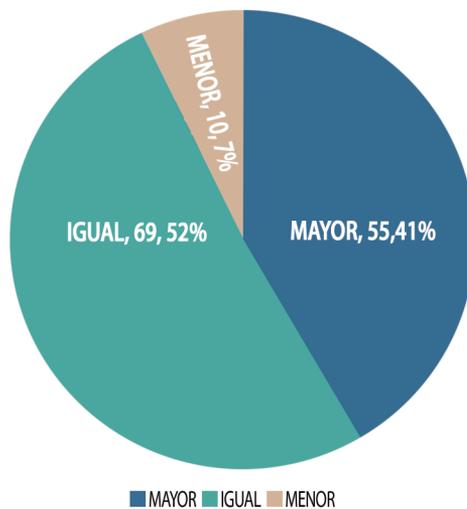
El 52% señaló que ha mantenido su desempeño a pesar de la modalidad a distancia.

En la figura 5, se responde al ítem ¿Cómo considera que ha sido el aprendizaje obtenido en este ciclo?, el 50.36% (69) señaló que bueno y el 7.29% (10) expresaron que ha sido excelente.

Es evidente el esfuerzo realizado por docentes y estudiantes, en este escenario de nueva normalidad, ha valido la pena la suma de talentos.

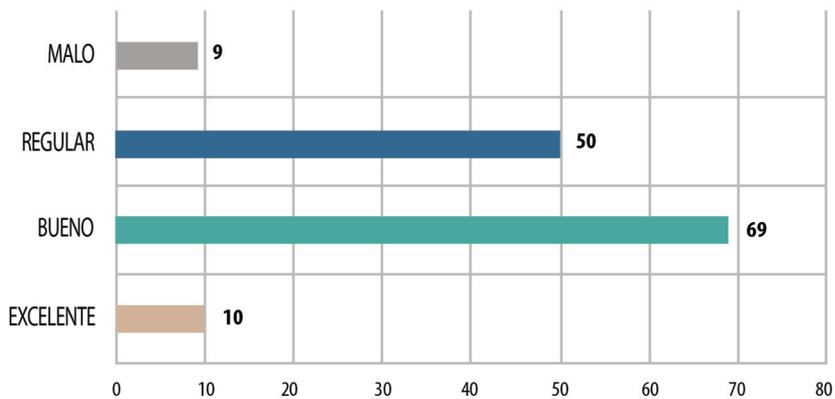
En los datos obtenidos en el formulario del Test de estrés laboral, se encontró que ninguno se ubica en el nivel grave, en el alto solo dos estudiantes. En la

Figura 4. Desempeño académico



Fuente: Elaboración propia, 2021

Figura 5. Consolidación del aprendizaje



Fuente: Elaboración propia, 2021

tabla 2, se encuentra especificado la cantidad de estudiantes que manifestaron que trabajan además de estudiar, así como el resultado del instrumento que mide el estrés laboral.

Sin estrés (12-24), Estrés leve (36), Estrés medio (48), Estrés alto (60) y Estrés grave (72),

Se observa que ninguna de las cuatro instituciones logró alcanzar el 80% en la resolución del formulario, solo UACam estuvo cerca de lograrlo. De los 61 participantes que expresaron estudiar y trabajar, solo respondieron 37 (60.65%).

El instrumento de estrés laboral es presentado en la figura 6, resultando que ninguno de los sujetos de estudio se encuentra en el nivel grave, el 5.40% se ubica en alto.

En la figura 6, se indican los niveles de estrés laboral expresado por los estudiantes, se identificó existencia de mayor incidencia en el nivel sin estrés.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSION

En este punto es necesario precisar que hoy día, el equilibrio del desarrollo socioemocional, es uno de los componentes estructurales que le dan sentido a la vida del ser humano. La influencia generada por factores medio ambientales, naturales y provocados, en este caso la pandemia, desencadenan comportamientos atípicos que se presentan como síntomas psicósomáticos; una de ellas es la ansiedad, hasta convertirse en patologías y/o enfermedades orgánicas.

Con base en los instrumentos aplicados en esta investigación se afirma que, el comportamiento humano, es un conjunto de complejidades en procesos de interacción social, lo cual genera a su vez diversidad de dificultades. De éstas, se desprenden las conductas que se han observado a partir del confinamiento derivado de la pandemia.

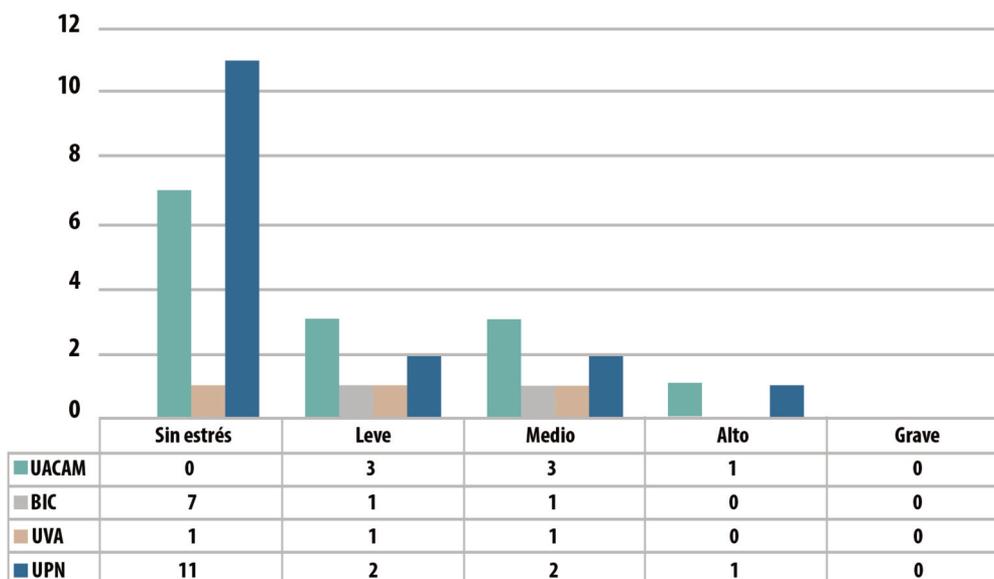
En cada institución participante en esta investigación, se aplicó el mismo número de instrumentos, obteniendo resultados diferenciados; las condiciones medio ambientales jugaron un rol fundamental. Si bien se puso atención a cuatro aspectos señalados como son: adaptación a la nueva normalidad, auto-percepción de ansiedad, desempeño académico y consolidación del aprendizaje, los resultados, indican que aún existe resistencia a la nueva normalidad, aún compleja y difícil de discernir.

En tanto que, en la autopercepción de ansiedad, es preciso mencionar que con o sin pandemia, existe una marcada ansiedad en los estudiantes, cuando se so-

Tabla 2. Concentrado de estudiantes que trabajan

IES	TRABAJAN	RESOLVIERON	NIVEL
UACAM	9	7 (77.77%)	Sin (0), Leve (3), Medio (3), Alto (1)
BIC	17	9 (69.23%)	Sin (7), Leve (1), Medio (1)
UVA	9	3 (33.33%)	Sin (1), Leve (1), Medio (1)
UPN	26	18 (52.94%)	Sin (11), Leve (2), Medio (2), Alto (1)

Fuente: Elaboración propia, 2021

Figura 6. Determinación de nivel de estrés laboral en estudiantes

Fuente: Elaboración propia, 2021

meten a las presiones por cumplir con los compromisos escolares. En este sentido, el rol de la escuela y su vinculación con los estudiantes, es un generador natural de ansiedad. En el desempeño académico, destacan los resultados que, no hay ninguna variación y que la pandemia, no marcó diferencia alguna. En tanto que son buenos, los resultados relacionados con el aprendizaje de los alumnos.

Es un hecho que el problema pandemia-contingencia-educación en línea, tomó por sorpresa a la sociedad, a la comunidad escolar y a los padres de familia, exigiendo afrontar situaciones inéditas y que han obligado a tomar decisiones alternas a la educación escolarizada.

Seguidamente se presenta la relación que tiene la pandemia con los diferentes aspectos analizados:

Pandemia, Perspectivas

También se pueden mencionar también, otros estudios como los que ha realizado la IESALC-UNESCO acerca de la pandemia, destaca: *COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después* (2020), en el que se señalan las perspectivas educativas que se deberían considerar ante la presencia del COVID y después de dicho fenómeno. Sin embargo, en este escrito se consideró, que la pandemia estaría en la sociedad poco tiempo; tiene casi ya 18 meses y, no desaparece, por ello estamos construyendo propuestas alternas.

Pandemia y estrés

Otro estudio vinculado a la cuestión socioemocional, específicamente al estrés, es el que menciona Barraza, (2020), en: *El estrés de pandemia (COVID 19) en población mexicana*, en el que enfatiza, cómo lo incierto y el temor, se han apoderado de la existencia de personas y grupos; lo cual ha generado comportamientos somáticos, patológicos y comportamentales, teniendo como consecuencias desenlaces violentos y/o fatales.

Pandemia: Ética y política

Las cuestiones éticas y políticas que la pandemia ha generado no sólo están presentes en los temas y programas de la salud, sino en la educación. Donde el sujeto social en la educación, tiene un rol relevante. Esto lo plantea atinadamente Enrique Dussel, (2020), en: *La pandemia con Enrique*

Dussel. Ética y política, para atender de manera pertinente las necesidades no solo de uso de las TIC, sino de la apropiación, desde casa, de contenidos que antes de la pandemia se revisaban en el aula.

En síntesis, la contingencia sanitaria ha generado éstas y otras reflexiones, a la par de distintas estrategias; no solo de políticas públicas, sino de planeación, hasta llegar a la aplicación didáctica tanto en la modalidad escolarizada como virtual, de lo que hoy día debemos entender, lo que significa vivir en, con la pandemia y desde casa ante procesos virtuales de enseñanza, aprendizaje y evaluación. La pandemia, provocó una transformación radical de la cotidianidad mundial y de los sistemas educativos en particular. En este sentido, existe la necesidad de continuar adaptando lineamientos y contenidos de planes y programas a contextos virtuales y /o digitales, siendo este un desafío para los agentes escolares (alumnos, docentes, administrativos, padres de familia, entre otros). Las TIC y sus diversas dimensiones siguen siendo un enorme desafío, para contextos de desarrollo medio, como el caso de México.

Finalmente, en materia de salud mental y sus derivaciones en los alumnos y preparación docente en torno a la enseñanza en línea, el Estado mexicano tiene que implementar estrategias y políticas públicas educativas que impulsen otras opciones no escolarizadas de la educación virtual para afrontar tiempos de crisis.

REFERENCIAS

- Abad-Segura, E. y González-Samar, M.D. (2019). Análisis de las competencias en la educación superior a través de flipped classroom. *Revista Iberoamericana de Educación* 80(2), pp. 29-45.
<https://doi.org/10.35362/rie8023407>
- Barraza Macías, A. (2020). El estrés de pandemia (COVID 19) en población mexicana. Universidad Pedagógica de Durango. México.
<http://www.upd.edu.mx/PDF/Libros/Coronavirus.pdf>
- Borgobello A., Madolesi M., Espinosa A., Sartori M. (2019). Uso de TIC en prácticas pedagógicas de docentes de la Facultad. *Revista de Psicología*, 37 (1), pp. 279-317. <https://doi.org/10.18800/psico.201901.010>

- Bretón de la Loza, M.M. Guerrero Ceh, J.G, Zúñiga Hernández, O. Y., Cervantes Ramírez, L.T., Garduño Díaz, S.D., Carranco Gómez, S. & Terrazas Meraz, M.A. (2019). Validation of a questionnaire for the evaluation of clinical competencies in nutrition. *International Journal of New Education*. 4. pp.56-74. <https://doi.org/10.24310/IJNE2.2.2019.7451>
- Carrió, M., Moyano, E., Rodríguez, G., Sánchez, R. (2019). Flipped Classroom para desarrollar la creatividad en el área de medicina. *Revista Observatorio de Innovación Educativa*.
- Díez Gutiérrez, E.J. y Gajardo Espinoza, K. (2020). Políticas educativas en tiempos de Coronavirus: la confrontación ideológica en España. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, Vol. 9 (3e), pp. 83-101. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.005>
- Dussel, E. (2020). La pandemia con Enrique Dussel. Ética y política | Video. <https://aristeguinoticias.com/1604/mexico/2020-la-pandemia-con-enrique-dussel-etica-y-politica-en-vivo-2/>
- Estrada-Araoz, E. G., Gallegos-Ramos, N. A., Mamani-Uchasara, H. J., y Huaypar-Loayza, K. H. (2020). Actitud de los estudiantes universitarios frente a la educación virtual en tiempos de la pandemia de COVID-19. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 5, e10237, p. 16. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e10237>
- García Ruiz, J. y Kairuz Correa, J. (2020). COVID-19 Acciones globales frente al cierre de escuelas durante una pandemia. Universidad de Los Andes, Colombia. https://uniandes.edu.co/sites/default/files/asset/document/covid-19-acciones_globales-cierre-escuelas.pdf
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México, D.F. Sexta Edición, McGrawHill Education.
- Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO IESALC), (2020). COVID-19 y educación superior: de los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones. <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf>

- Instituto Internacional para la Educación superior en América Latina y el Caribe, (UNESCO IESALC), (2020). Encuesta global de la IAU sobre el impacto del COVID-19 en la educación superior alrededor del mundo. <https://www.iesalc.unesco.org/2020/05/27/encuesta-global-de-la-iau-sobre-el-impacto-del-covid-19-en-la-educacion-superior-alrededor-del-mundo/>
- Instituto Mexicano del Seguro Social. (s. f.). Test estrés laboral. <http://www.imss.gob.mx/sites/all/statics/salud/estreslaboral/Test-Estres-Laboral.pdf>
- Mancera Corcuera, C., Serna Hernández, L., y Barrios Belmonte, S. (2020). Pandemia: maestros, tecnología y desigualdad. NEXOS. <https://educacion.nexos.com.mx/?p=2286>
- Miragall, M. y García-Soriano, G. (2016). Transformando una clase del grado en psicología en una flipped classroom. @TIC. Revista d'Innovació Educativa, 17, pp.21-29. <https://doi.org/10.7203/attic.17.9097>
- Marinoni, G., van't Land, H. y Jensen, T. (2020). The impact of covid-19 on higher education around the world. International Association of Universities (IAU). Global Survey Report. https://www.iau-aiu.net/IMG/pdf/iau_covid19_and_he_survey_report_final_may_2020.pdf
- Oliveira Jardim, E., Lo-Iacono-Ferreira, V. G., Arroyo López, M.R., Linares Pérez, N. (2020). Desarrollo y evaluación de habilidades y competencias en el ámbito de estudios relacionados con la sostenibilidad. El uso de las TICs como medio de instrucción. En: Roig-Vila, R. et al. Redes de investigación e innovación en docencia universitaria. Volumen 2020, pp. 849-859. Universidad de Alicante. ISBN 978-84-09-20703-9. <http://hdl.handle.net/10045/109964>
- Plešec Gasparič, R., (2017). Jonathan Bergmann y Aaron Sams, flipped learning: gateway to student engagement, Sociedad Internacional para la Tecnología en la Educación: Eugene, Oregon y Washington, DC, 2014; ISBN 978-1-56484-344-9. Center for Educational Policy Studies Journal 7(3), pp. 173-176. <https://www.cepsj.si/index.php/cepsj/issue/view/20/7-3>
- Rivera Morales, A. Heros Rondénil, M. D. L. y Hernández Mondragón, A. R. (2021). Vivir la docencia en tiempo de pandemia: experiencias en videocharlas de los actores de educación media superior y superior. Editorial Arquínza. <https://elibro.net/es/ereader/uacam/170245?page=9>

- Sirvent, M.T., (2007). Investigación y estadística educacional I: el proceso de la investigación. Buenos Aires, Argentina. Tercera edición.
http://materiales.untrefvirtual.edu.ar/documentos_extras/01305_princ_de_metod_y_sistem_d_e_la_pract_i/Unidad1b/ElProcesodelInvestigacionParte1.pdf
- Sola Martínez, T., Aznar Díaz, I., Romero Rodríguez, J.M., Rodríguez García, A.M. (2019). Eficacia del método Flipped Classroom en la universidad: meta-análisis de la producción científica de impacto. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación 17(1), pp. 25-38.
- Tourón, J. y Santiago, R. (2015). El modelo flipped learning y el desarrollo del talento en la escuela. Revista de Educación, 368, pp.196-231.
<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-368-288>
- Ventosilla Sosa D. N., Santa María, H. R., Ostos De La Cruz, F. y Flores Tito, A. M. (2021). Aula invertida como herramienta para el logro de aprendizaje autónomo en estudiantes universitarios. Propósitos y Representaciones 9(1), e1043. DOI: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2021.v9n1>

BIONOTAS

Jaqueline Guadalupe Guerrero. Profesora investigador de tiempo completo en la Universidad Autónoma de Campeche. Doctorado en Ciencias de la Educación, Maestría en Gerontología, Maestría en Educación Superior, Licenciatura en Literatura. Publicación de artículos y capítulos de libro, Dirección de Tesis de doctorado y licenciatura.

Correo electrónico: jgguerre@uacam.mx

<http://orcid.org/0000-0002-2913-1309>

José Duarte Méndez. Docente-investigador en la Universidad Vizcaya de las Américas (UVA), México, desde el 2016 hasta la actualidad. Se desempeña en asesoramiento de proyectos de investigación. Realiza investigación y gestión en temas acerca de servicios gerontogeriátricos.

Correo electrónico: josefranciscoduarte8@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-9102-8030>

Diana Moguel Ruz. Ingeniera Bioquímica con especialidad en alimentos. Cuenta con una maestría en Pedagogía. Desde hace 18 años labora en el Benemérito Instituto Campechano (IC) en la Escuela de Gastronomía como profesora de tiempo completo, asimismo pertenece al área de Investigación y Posgrado del IC.

Correo electrónico: diana.moguel@instcamp.edu.mx

<http://orcid.org/0000-0003-4088-6865>

José Canto Ramírez. Licenciado en Psicología FES-Zaragoza, UNAM. Maestría en Pedagogía en la UPN- Ajusco. Doctor en Pedagogía por la UPN-Ajusco. Perfil PRODEP. SEP-UPN. México. Profesor de tiempo completo. Con 30 años de experiencia docente. Coautor de dos libros y de artículos.

Correo electrónico: cantoramirez@yahoo.com.mx

<http://orcid.org/0000-0002-8478-963X>

Martín Bretón de la Loza. Doctorado en proyectos. Maestría en nutrición y dietética. Licenciatura en medicina veterinaria y zootecnia. Licenciatura en nutrición. Director administrativo del Centro de Evaluación Nutricional y de salud. Certificación Project management for results (PM4R) Federación internacional de educación física. Publicación de artículos.

Correo electrónico: martin.breton@uaem.mx

<http://orcid.org/0000-0001-9921-4014>

4. La implementación de iniciativas tecnológicas en las universidades de la Argentina frente al COVID-19

Giselle González

RESUMEN

La emergencia sanitaria determinada por COVID-19 puso de relieve tanto las desigualdades sociales de carácter estructural como la capacidad de respuesta de las universidades en la Argentina. Desde una mirada centrada en el territorio, el artículo describe y analiza cómo responde la universidad a los desafíos que impone su entorno, tomando como objeto empírico algunas iniciativas recientes de vinculación científica y transferencia tecnológica. Para su abordaje se seleccionó una muestra intencional y se aplicó un análisis descriptivo, que integra fuentes primarias y secundarias. Se concluye que, en un contexto de restricciones múltiples, las universidades tienden a sostener actividades de innovación y transferencia de tecnologías que favorecen a la comunidad. Pero su grado de institucionalización es variable y está estrechamente asociado a las capacidades y uso del capital espacial de las instituciones bajo análisis.

Palabras clave: Universidad; Implementación; Tecnología; Territorio; Política Pública

The implementation of technological initiatives in Argentine universities in the face of COVID-19

ABSTRACT

The health emergency determined by COVID-19 highlighted both structural social inequalities and the response capacity of universities in Argentina. From a point of view focused on the territory, the article describes and analyzes how the university responds to the challenges imposed by its environment, taking as an empirical object some recent initiatives of scientific linkage and technology transfer. For its approach, an intentional sample was selected and a descriptive analysis was applied, which integrates primary and secondary sources. It is concluded that, in a context of multiple restrictions, universities tend to support

innovation and technology transfer activities that favor the community. But its degree of institutionalization is variable and is closely associated with the capacities and use of the spatial capital of the institutions under analysis.

Key words: University; Implementation; Technology; Territory; Public Policy.

Implementação de iniciativas tecnológicas nas universidades argentinas frente a COVID-19

RESUMO

A emergência sanitária determinada pela COVID-19 destacou tanto as desigualdades sociais estruturais quanto a capacidade de resposta das universidades na Argentina. Do ponto de vista do território, o artigo descreve e analisa como a universidade responde aos desafios impostos pelo seu entorno, tomando como objeto empírico iniciativas recentes de vinculação científica e transferência de tecnologia. Para fazer a abordagem, uma amostra intencional foi selecionada e uma análise descritiva foi aplicada, que integra fontes primárias e secundárias. Conclui-se que, em um contexto de múltiplas restrições, as universidades tendem a apoiar atividades de inovação e transferência de tecnologia que possam favorecer a comunidade. Mas o grau de institucionalização é variável e está intimamente associado às capacidades e ao uso do capital espacial das instituições analisadas.

Palavras chave: Universidade; Implementação; Tecnologia; Território; Políticas Públicas.

La mise en œuvre d'initiatives technologiques dans les universités argentines face au COVID-19

RESUMÉ

L'urgence sanitaire déterminée par le COVID-19 a mis en évidence à la fois les inégalités sociales structurelles et la capacité de réponse des universités en Argentine. Dans une perspective territoriale, l'article décrit et analyse comment l'université répond aux défis imposés par son environnement, en prenant comme objet empirique des initiatives récentes de liaison scientifique et de transfert de

technologie. Un échantillon intentionnel a été sélectionné et une analyse descriptive a été appliquée, intégrant les sources primaires et secondaires. Il est conclu que, dans un contexte de contraintes multiples, les universités ont tendance à soutenir les activités d'innovation et de transfert de technologie qui bénéficient la communauté. Mais le degré d'institutionnalisation est variable et il est étroitement associé aux capacités et à l'utilisation du capital spatial des institutions analysées.

Mots-clés: Université; Mise en Oeuvre; Technologie; Territoire; Politique Publique.

INTRODUCCIÓN

En los últimos años el estudio sobre las políticas de innovación y economía del conocimiento se ha transformado en uno de los temas centrales de la agenda científica y política a nivel global (Monarca y Wee, 2019; Cuesta González, 2020 De Vincenzi, 2020). En América Latina, el debate sobre el uso de estas categorías no puede entenderse por fuera de las transformaciones más generales vinculadas al avance de los estados competitivos (*governance*) y la globalización, que han redefinido los sistemas de decisión y deliberación a favor de grupos de poder concentrado.

La globalización ha facilitado las comunicaciones y una mayor aproximación entre los pueblos, pero también ha llegado acompañada de procesos de exclusión que han intensificado la distancia de las desigualdades sociales y educativas. En este marco, la universidad como institución clave del estado moderno, ha cambiado sus roles y asumido nuevas responsabilidades. Estos cambios reflejan una mayor influencia del mercado en la política académica de las instituciones a través de la demanda de estudiantes, empresas y organismos internacionales de crédito. Así como también el avance hacia nuevos estándares de calidad asociados al uso instrumental del conocimiento.

En la Argentina, estos cambios se experimentan en el marco de un proceso de expansión institucional del sector universitario de gestión pública y aumento sostenido de la matrícula universitaria. Aunque esta expansión no facilitó –o no siempre generó– cambios en las estructuras de gobernanza universitaria, donde

aún hoy quienes deciden están más vinculados a potentes sectores empresariales que a la resolución de problemáticas estructurales de las comunidades locales.

Por lo que, el grado de acercamiento de la universidad con su entorno próximo y su vinculación con otros actores del ambiente externo, está estrechamente asociado a las capacidades institucionales en términos de diseño e implementación de iniciativas. Pero también a los beneficios que aporte (o no) dicha asociación para el posicionamiento de la organización en términos de prestigio social, competitividad territorial, global e inserción relacional. Entendiendo así que, las iniciativas de vinculación tecnológica dependen de una cantidad variable y disímil de recursos y capacidades institucionales en las universidades, dando lugar a una heterogeneidad de respuestas de vinculación científica y transferencia de tecnologías.

Más recientemente, el aumento de la complejidad institucional y de la acción estatal en diferentes regiones del país, determinó un mayor involucramiento de la universidad para mitigar las desigualdades emergentes.

En la actualidad, la pandemia de COVID-19 pone de relieve las desigualdades estructurales que subyacen a la provisión y distribución de bienes y servicios, de recursos y capacidades para el desarrollo, la falta de internet y el acceso a dispositivos tecnológicos en las regiones más vulnerables. Desde una mirada centrada en el territorio, este artículo describe cómo responden las universidades nacionales a estos retos, vía soluciones tecnológicas. La indagación se apoya en dos perspectivas analíticas complementarias. En primer lugar, se utiliza la categoría de gobernanza para referir a la coordinación en la universidad en el área de vinculación científica y transferencia tecnológica. Con base en ella, el análisis se nutre de las nociones de implementación y capital espacial en tanto atributo de las personas y los territorios (Reygadas, 2019).

La investigación sobre el campo universitario suele situarse en torno a los grandes cambios en los modelos de gobernanza universitaria. Algunos autores (Kezar y Eckel, 2007; De Vincenzi, 2020) dan cuenta del carácter global que asume la redefinición de roles decisivos signados por una pluralidad de actores y crecientes márgenes de competitividad, lo que hace imperativo el cambio en la educación superior.

Aunque las formas de responder a las exigencias del ambiente son heterogéneas, la universidad se piensa como un actor determinante en la trama territorial y "su mayor eficacia dependerá de la valoración positiva que le otorguen los individuos que la conforman" (De Vincenzi, 2020, p.4). La efectividad tiene como

punto de partida el modelo de gobernanza que involucra a ciertos elementos, a saber: la legitimidad de las autoridades; las condiciones institucionales o reglas de juego que dan lugar relaciones de cooperación y/o conflicto entre los actores y generan el diseño institucional (De Vincenzi, 2020). Por gobernanza (o *governance*, en la literatura anglosajona) se entiende el ejercicio de la autoridad en la adopción de decisiones sobre asuntos fundamentales que hacen al diseño y al funcionamiento del sistema de educación superior y de sus instituciones (Millnett citado en García de Fanelli, 2018).

En particular, en el plano de la organización universitaria, la gobernanza hace referencia a la estructura y al proceso de toma de decisiones que involucra tanto a agentes internos como externos a la institución (Gayle et al., 2003). Los agentes internos son las autoridades ejecutivas y colegiadas de las instituciones y la comunidad universitaria. En el plano externo, la toma de decisión de las universidades se ve influida por las acciones que asumen distintas partes interesadas o *stakeholders*, siendo las más relevantes los gobiernos nacionales y subnacionales, las agencias de aseguramiento de la calidad, los egresados, el sector productivo y los miembros de la comunidad local, entre otros (García de Fanelli, 2018).

En este marco, la primera herramienta analítica es la implementación de iniciativas cuyos diseños y objetivos han sido establecidos a nivel del estado nacional (Pressman y Wildavsky, 1998). Estas categorías se nutren de la teoría del actor red (TAR) (Latour, 2008), para valorar a los factores no humanos. Latour aborda “las relaciones entre las personas y las cosas, en un proceso incesante de interacción, que obliga al analista a observar el *zigzag* que va de las personas a los objetos y viceversa” (Reygadas, 2019, p. 22). Desde este punto de vista, el territorio se configura como una “arena” o “intermediario” que transporta significado (Latour, 2008; Reygadas, 2019). En este esquema, el territorio es un agente no humano “que constituye no solo el soporte de otros actores sino un conjunto de muy diversos agentes, sin cuya presencia y agencia sería inimaginables los procesos sociales” (Reygadas, 2019, p. 23). El territorio es percibido como un capital espacial cuyos atributos corresponden al territorio (configuración, dotación de infraestructura, concentración de recursos, etc.), que los sujetos utilizan (o no), se apropia de él o lo usa.

La hipótesis general sugiere que frente a un contexto de restricciones y escasez de recursos, las universidades se adaptaron al cambio emergente inducido por el COVID-19, en estrecho vínculo con sus territorios de pertenencia. Con base

en esta relación, se generó una variedad de soluciones tecnológicas orientadas a combatir la pandemia. No obstante, su capacidad de escala aparece determinada por desiguales capacidades institucionales.

METODOLOGÍA

El estudio se aborda desde un diseño cualitativo e integra fuentes de datos primarios (entrevistas semi-estructuradas a 6 actores clave del área de Vinculación Tecnológica) y secundarios (páginas institucionales, informes institucionales y estadísticas).

Del universo compuesto por 131 instituciones (Tabla 1), se selecciona una muestra intencional de cuatro (4) universidades nacionales de gestión estatal creadas en diferentes décadas y con semejanzas/divergencias en una serie de propiedades importantes: tamaño, tradición, estructura organizacional, localización, etc., que hacen productiva la comparación (Tabla 2). La muestra intencional se compuso con el requisito de que los casos seleccionados tuviesen algún nivel de desarrollo en su función de vinculación científica y transferencia tecnológica. La muestra nuclea las siguientes Universidades Nacionales (UUNN): La Plata situada en la capital de Buenos Aires, Litoral en la ciudad capital de la provincia de Santa Fe (noroeste), José C. Paz y Arturo Jauretche, en el segundo cordón del denominado Conurbano Bonaerense (Tabla 2). Las UUNN de La Plata y Litoral son instituciones consolidadas en sus territorios. Mientras que las del Conurbano Bonaerense son de reciente creación.

Finalmente, acorde al desarrollo incipiente de esta función en el total del sistema, se aplica una técnica de muestreo probabilística que es representativa del universo.

Las dimensiones de análisis involucradas en el tratamiento de las iniciativas de vinculación científica y transferencia de tecnología, involucran el marco institucional, la acción en los territorios, las agendas de actuación, y el entramado de actores.

El análisis de los hallazgos, a continuación, se estructura a partir de las dimensiones propuestas y se presenta en tres secciones. Primero, se describe el marco institucional que encuadra las iniciativas. Luego, se examinan las iniciativas implementadas en los casos previstos y el modo en que se imbrican con los actores en la trama territorial. Se concluye con unas breves reflexiones finales.

Tabla 1. Instituciones universitarias según gestión, 2021

TIPO DE INSTITUCIÓN	TOTAL	UNIVERSIDADES	INST. UNIVERSITARIOS
Total	131	111	20
Estatad Nacional	61	57	4
Estatad Provincial	5	4	1
Privado	63	49	1
Extranjera	2	1	1

Fuente: Elaboración propia

Tabla 2. Características de los casos seleccionados

UNIVERSIDADES NACIONALES	TAMAÑO	ANTIGÜEDAD	PERFIL/MISIÓN
La Plata	Grande (+ de 100.000 estudiantes)	1890	Orientada a la investigación y docencia vinculada al territorio.
Litoral	Grande (+ de 80.000 estudiantes)	1919	Orientada a la investigación y docencia con mirada regional
Jose C. Paz	Pequeña (- de 80.000 estudiantes)	2009	Orientada a la docencia e imbricada en su territorio desde el origen.
Arturo Jauretche	Pequeña (- de 80.000 estudiantes)	2009	Orientada a la docencia e investigación con sentido territorial.

Fuente: Elaboración propia

Marco institucional

El avance de la globalización y los principios de competitividad neoliberal han puesto en el centro de la consideración pública la creciente homogeneización de políticas educativas y la circulación de discursos dominantes. Los actores universitarios deciden en función de debates “que interesan”, otorgando menor peso relativo a posiciones críticas de estos modelos o a posturas contra hegemónicas. Los debates “que interesan” suelen involucrar estructuras de incentivos externas y competitivas que inciden en las prácticas y configuración de reglas de la universidad (Monarca et al., 2019). Asimismo, tanto en Occidente como en América Latina el estado y el mercado han aumentado sus grados de influencia sobre las organizaciones universitarias. Por un lado, los gobiernos ejercen mayor control sobre las instituciones universitarias. Este control se realiza a través de diferentes tipos de incentivos, regulaciones y señales públicas directas (requisitos de control de calidad, planificación institucional) e indirectas (a través de incentivos económicos). Por otra parte, el creciente predominio de las tecnologías transferibles a nivel global viene marcando una influencia elevada de las agencias internacionales en dirección del cambio que adoptan las universidades (Monarca y Gorostiaga, 2019).

En segundo lugar, es también perceptible la emergencia de localismos que reclaman más y mejores respuestas por parte de la universidad, frente al desigual derecho a las ciudades, integradas hoy a un mosaico de regiones de alcance global. Bajo estas premisas, se interpela su participación extra muros para aumentar los márgenes de inclusión. Las universidades deciden afrontar estos retos desde una perspectiva de innovación que incorporan elementos de cuantificación del saber y del esfuerzo docente. Por un lado, las iniciativas tecnológicas giran en torno los cuerpos docentes, como motores de nuevas creaciones y aportes innovadores. Pero por otra parte, reproducen tanto asimetrías de poder entre disciplinas y actores situados en cada estructura académica como así también desiguales capacidades institucionales para enfrentar desafíos impuestos por el contexto.

Enmarcado en estos modelos de productividad global, desde los años noventa en la Argentina, se promueve la función de vinculación científica y transferencia tecnológica, beneficiada por la iniciativa pública. Desde entonces, se complejiza su estructura institucional, alcanzando en 2007 su máxima expresión con la creación del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva. Este

actor nutre el quehacer del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), la Agencia Nacional de Ciencia y Técnica (AGENCIA) y la Agencia de Promoción Nacional para la Ciencia y la Tecnología (ANPCyT) creados en forma previa. Paralelamente, surgen iniciativas de dos actores en el ámbito universitario y productivo.

En el ámbito universitario, la Red de Vinculación Científica y Tecnológica (RED-VICT), conformada por las 47 universidades nacionales argentinas y 7 institutos universitarios que integran el Consejo Interuniversitario Nacional (C.I.N.). El objetivo general de esta Red es mejorar los niveles de desarrollo y consolidación del tejido empresarial innovador y tecnológico como mecanismo de creación de empleo, riqueza y bienestar económico. Asimismo, busca reforzar la capacidad de las entidades socias para la prestación de servicios de acompañamiento a *start-ups* y *spin-off* incubadas.

En el nivel productivo, el Ministerio de Producción de la Nación Argentina, que desde la convocatoria de fondos de promoción no reembolsables tiende puentes entre las universidades y las empresas del territorio. La posición de las universidades se consolida bajo el Decreto 204 en la Presidencia de Néstor Kirchner cuando otorgó el carácter de “consultoras preferenciales” a las universidades nacionales, en reemplazo del sector privado. Atento a un nuevo modelo de relaciones entre el estado, el mercado y la sociedad, las universidades tienden a aumentar su involucramiento en la producción de insumos desde diferentes disciplinas. Estos desarrollos influyeron en diferentes escalas de la esfera socio-productiva. Una iniciativa con impacto global se plasma en la producción de los satélites *Arsat 1* y *Arsat 2*. Se construyeron entre 2013 y 2015 en el Parque Tecnológico de Bariloche por la empresa Argentina INVAP. A nivel territorial, se destaca la intervención de la Universidad Nacional de La Plata en las inundaciones sufridas en los partidos de La Plata, Berisso y Ensenada (Buenos Aires) en 2013. Allí se iniciaron programas de acción de base I+D+i con la emergencia hídrica como tema prioritario y estratégico.

Estas tendencias cambian en 2015 cuando asume la Presidencia Mauricio Macri. La curva presupuestaria decrece y se elimina el rango de Ministerio para el área de Ciencia, Tecnología e Innovación, quedando como una Secretaría. Las tablas presupuestarias, a continuación, parecen mostrar que estos cambios no han sido solo nominales sino que impactaron en una reducción de la inversión (Tabla 3 y 4, respectivamente).

Tabla 3. Presupuesto para el sector universitario en Millones de Pesos por año fiscal

Año	Gasto
2015	70.054
2016	10.053
2017	12.378
2018	12.674
2019	20.201
2020	24.583

Tabla 4. Ejecución del gasto público Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación en Millones de Pesos

Año	Gasto	Ejecución
2015	20.971	94%
2016	14.274	95,9%
2017	17.444	99%
2018	19.242	98,3%
*2019	233.290	99%
2020	32.874	98,4%

*Corresponde al Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología porque se eliminó la estructura de Ministerio en la Presidencia de Mauricio Macri.

Fuente: ASAP, 2020; p. 31.

La debilidad reseñada refuerza la desigual distribución de recursos y capacidades tecnológicas en las 24 jurisdicciones que componen el territorio federal. En efecto, la productividad en el sector universitario de gestión pública revela dos niveles de concentración. En primer lugar, en las áreas urbanas densamente pobladas (González, 2020). En segundo lugar, en las universidades nacionales de mayor tamaño y tradición (+ de 100.000 estudiantes) (Tablas 5 y 6).

Las tablas 5 y 6 permiten entrever que el grado de concentración de recursos es elevado en ciudades capitales y dentro de éstas en las universidades nacionales de La Plata y Litoral donde además se observa una mayor cantidad de cargos docentes en la categoría de dedicación exclusiva. Mientras que las universidades nacionales de reciente creación, también denominadas del Bicentenario, como lo son las de Jauretche y José C. Paz, registran la mayor cantidad de cargos docentes en la categoría dedicación simple. Asimismo, los datos permiten entrever una menor concentración de recursos humanos a tiempo completo.

El punto de partida es entonces un sector de gestión universitario público donde predomina la desigual distribución de recursos en los cuerpos docentes que como veremos, a continuación, son los que marcan el rumbo de las transformaciones bajo el modelo de vinculación e innovación tecnológica adoptado.

Tabla 5. Distribución territorial de recursos científico-tecnológicos

PROVINCIAS	PROYECTOS	EQUIPOS I+D	INSTITUCIONES	INVESTIGADORES
CABA	604	118	136	5573
Buenos Aires	555	200	210	7643
Córdoba	191	76	72	3600
Santa Cruz	7	0	6	206
Tierra del Fuego	10	0	6	79
Chubut	36	3	23	419
Río Negro	59	30	20	754
La Pampa	11	1	9	333
Neuquén	10	2	13	327
Mendoza	49	18	32	1056
San Juan	20	1	17	598
San Luis	41	13	20	785
La Rioja	11	1	13	196
Santiago del Estero	11	1	8	217
Santa Fe	225	43	62	2430
Chaco	5	1	14	256
Tucumán	88	12	32	1366
Catamarca	17		8	307
Salta	24	6	18	461
Formosa	2		8	99
Misiones	12	2	15	442
Corrientes	19	7	14	486
Entre Ríos	18	6	22	414

Fuente: Elaboración propia en base a SYCTAR, 2015.

En marzo de 2020, el nuevo gobierno de Alberto Fernández, decreta el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO). Al mismo tiempo, rescata el rango de Ministerio Nacional para el área de Ciencia y Tecnología (MINCyT) y diseña un conjunto de iniciativas públicas donde la universidad cobra protagonismo. El 18 de marzo se forma la Unidad Coronavirus (constituida por el CONICET, el MINCyT y la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (AGENCIA), poniendo a disposición las capacidades de desarrollo tecnológico para diagnóstico e investigación sobre Coronavirus COVID-19.

Tabla 6. Cantidad de cargos clasificados por dedicación y categoría, según Universidad. Año 2018

INSTITUCIÓN	Total Cargos	EXCLUSIVA					SEMI EXCLUSIVA					SIMPLE				
		Total	Titular	Asociado	Adjunto	JTP	Total	Titular	Asociado	Adjunto	JTP	Total	Titular	Asociado	Adjunto	JTP
Total de las Instituciones	193.056	21.668	4.709	2.358	7.353	5.170	35.339	4.102	1.313	9.674	13.111	129.499	8.868	3.091	29.121	35.319
Arturo Juretche	1.294	129	44	15	46	24	338	17	23	136	159	87	7	7	28	43
Jose Clemente Paz	1.100	16	8	1	3	-	418	69	10	117	128	666	63	4	179	236
La Plata	18.262	1.762	474	45	620	395	2.975	342	13	651	828	13.122	721	51	2.029	2.278
Litoral	5.202	626	129	79	202	175	1.018	111	39	244	476	2.574	157	62	434	1.099

Fuente: Anuario de Estadísticas Universitarias, 2020, p.56.

Desde un primer grupo de acciones se genera conocimiento aplicado para hacer frente a la pandemia: kits de detección, insumos, equipamientos, respiradores artificiales, aplicaciones para el seguimiento de población infectada, etc.). En un segundo momento, se recuperan y fortalecen líneas de financiamiento del Consejo Federal de Ciencia y Tecnología (COFECyT), fondos específicos de la AGENCIA, como Foncyt y Fonarsec, y del Ministerio de Desarrollo Productivo de la Nación, para atender las necesidades de vinculación con las Pequeñas y Medianas Empresas (PyMES) a partir de un Régimen de Promoción de la Economía del Conocimiento. Desde el MINCyT se abren programas diversos de mediano plazo. Entre los más importantes está el PISAC (Programa de Investigación sobre la Sociedad Argentina Contemporánea), el Programa *Argentina contra el Hambre, Argentina Futura*, y *Proyectos de Investigación Orientados* (PIO) entre el Ministerio de Ciencia y las UUNN, con eje en el desarrollo alimentario, sanitario y educativo, entre otras.

Sumado a ello, el MINCyT y AGENCIA participa a parte del sector privado, reunido en la Fundación Bunge y Born, firmando un acuerdo por el cual se comprometen a aportar en total \$ 37,5 millones (50% Fundación Bunge y Born y 50% MINCyT). El COFECYT retoma su iniciativa pública el 12 de mayo de 2020. En 2020, los Ministros de Ciencia y Tecnología de Nación y de las provincias, re-

cibieron 532 proyectos con el aval de los gobiernos provinciales. Allí se proponen soluciones relativas a diversos campos de aplicación como el desarrollo de productos y materiales, el control y monitoreo de la pandemia, diagnóstico y tratamiento, y promoción socioeconómica, entre otros (Tabla 8). Los datos permiten entrever que la mayor participación ocurre en las regiones previamente señaladas con mayor dotación científico-tecnológica (Tabla 6).

Tabla 7. Distribución geográfica de los proyectos presentados en la convocatoria del COFECYT

JURISDICCIÓN	CANTIDAD DE PROYECTOS	% DEL TOTAL
Buenos Aires	185	35%
CABA	25	5%
Catamarca	6	1%
Chaco	9	2%
Chubut	9	2%
Córdoba	42	8%
Corrientes	10	2%
Entre Ríos	24	5%
Formosa	3	1%
Jujuy	5	1%
La Pampa	9	2%
La Rioja	11	2%
Mendoza	28	5%
Misiones	12	5%
Neuquén	7	1%
Río Negro	22	4%
Salta	20	4%
San Luis	8	2%
Santa Cruz	6	1%
Santa Fe	46	9%
Santiago del Estero	8	2%
Tierra del Fuego	5	1%
Tucumán	16	3%

Fuente: Red ISPA en base a COFECYT, 2018, p. 17

RESULTADOS

En la sección subsiguiente, se analiza la experiencia de los cuatro casos seleccionados para este estudio. Los casos se ubican en dos regiones fuertes, en términos de I+D: Buenos Aires y Santa Fe.

La implementación de iniciativas tecnológicas Universidad Nacional de La Plata

La Universidad Nacional de La Plata (UNLP) nace en 1890 bajo el denominado modelo "Humboldtiano". En las actividades de vinculación tecnológica intervienen la Secretarías de Ciencia y Técnica, la Dirección de Vinculación e Innovación Tecnológica (creada en 2018), la Dirección de Asuntos Municipales, y la Dirección de Propiedad Intelectual. Desde este nivel central, se acompaña la iniciativa pública con recursos distribuidos por facultades (Tabla 8). Para marzo de 2020, la universidad contaba con un total cercano a los 1500 proyectos y un número menor de actividades de transferencia distribuidos según Tabla 9, a continuación.

Las tres unidades académicas con oferta de grado científica y mayor dimensión y densidad institucional en términos de organización de las actividades científicas – Ciencias Naturales, Ciencias Exactas y Humanidades– presentan la mayor cantidad de proyectos de I+D. Estas tres facultades son seguidas por 4 unidades – Ciencias Médicas, Agrarias, Ingeniería y Ciencias Astronómicas– que presentan un número cercano al centenar de proyectos vigentes. Luego, la cantidad de proyectos es variada y decreciente en el resto de las unidades académicas, entre las cuales, aquellas con menor tradición en investigación y con comunidades de investigadores más pequeñas.

La producción de tecnologías (creación de patentes y servicios a terceros) visibles en Tabla 7, marca una concentración de actividades en áreas tradicionales.

Los proyectos evolucionaron y se readaptaron, según el actual Secretario de Vinculación Científica y Tecnológica, para producir ideas en la primera línea de acción señalada en la iniciativa pública, y por tanto con alcance nacional. En el área de Odontología por ejemplo, un Laboratorio 3D dio lugar a la producción de máscaras de protección y en Ingeniería a la fabricación de repuestos para respiradores artificiales que fueron distribuidos a nivel nacional. Según el Director de Vinculación Tecnológica:

Tabla 8. Total de actividades de I+D y Transferencia, 2020

FACULTADES	AÑO	TOTAL DE PROYECTOS	PROYECTOS CON EVALUACIÓN EXTERNA	ACTIVIDADES DE TRANSFERENCIA Y SERVICIOS A TERCEROS
Ciencias Exactas	2018	235	220	8111
Arquitectura y Urbanismo	2018	33	6	4
Trabajo Social	2018	20	20	
Psicología	2018	36	36	4
Ingeniería	2018	102	104	3223
Odontología	2018	20	20	2000
Bellas Artes	2018	54	54	26
Astronomía	2018	72	47	110
Jurídicas y Sociales	2018	17	17	41
Ciencias Médicas	2018	108	69	26
Ciencias Naturales	2018	278	262	174
Ciencias Veterinarias	2018	71	55	40
Humanidades	2018	166	166	
Informática	2018	36	15	49
Ciencias Agrarias	2018	104	44	251
Periodismo y Comunicación	2018	44	44	4
Ciencias Económicas	2018	34	22	18

Fuente: Elaboración propia con base en el Informe de Evaluación Institucional de UNLP, 2018.

Astronomía por ejemplo hizo un cañón para desinfectar micros. Ingeniería están produciendo un respirador artificial de bajo costo, producido con piezas locales. También Ingeniería ayudó a una empresa de Rosario para reemplazar unas partes de unos respiradores que había y así poder ser utilizados. Hay gente de sede industrial que estuvo trabajando boquillas y máscaras, como que es todo un abanico, pero los test de antígenos y las vacunas es lo que más impacta (Entrevista realizada el 2 noviembre de 2020).

Por otra parte, la dotación de recursos humanos permitió avanzar hacia una propuesta de reconversión:

El año pasado se hizo bastante foco en la pandemia entonces hay muchas actividades y hubo proyectos de kits de detección de coronavirus, kits para sueros, un proyecto de vacunas. Más de 8 grupos subsidiados por nación. El sistema de la generación de vacunas y antígenos etc., en realidad son proyectos que van evolucionando para atender distintas cuestiones. Se está armando una unidad de producción de medicamentos a mediana/gran escala. Se está haciendo un edificio y en la producción de medicamentos se viene trabajando desde 1994 y se vino trabajando en distintos aspectos y hay muchos grupos vinculados. Lo que hizo la gente fue orientarlo hacia el nuevo virus pero en principio son grupos ya consolidados (...). Surgió un grupo de desinfección de lugares de veterinaria con rayos UV y ellos trabajan en la desinfección de algún tipo de cosas y ha evolucionado a un kit mayor. Lo mismo que la gente del Instituto de Transporte que ha utilizado kit de desinfección para micros. Es decir adaptan una cosa para un fin que en un momento se usaba para una cosa para lo que se necesita ahora (Entrevista realizada el 2 noviembre de 2020).

La UNLP cuenta con un cuerpo docente cercano a los 10.000 docentes investigadores. De los cuales 3035 se encuentran activos en proyectos de I+D. El Director actual de Vinculación Tecnológica señala que estos recursos fueron aprovechados para articular con diferentes actores:

En general, se trabaja junto con empresas. La que está trabajando el tema de la vacuna es ISENFs, la que está trabajando en el kit de detección del COVID es otra, o sea hay empresas que se asocian con grupos de investigación para potenciar y van a buscar fondos de inversión para terminar de montarlo. Una consiguió cerca de 2 millones de dólares, la otra consiguió medio millón de dólares y entonces en función de eso va escalando el proyecto que cuando arranca en cada laboratorio es una escala muy chica (Entrevista realizada el 2 de noviembre de 2020).

Se colaboró con la incubadora MINERVA de UNLP y que de acuerdo con el testimonio del Director de la Oficina de Vinculación Científica y Transferencia Tecnológica de UNLP:

hizo un concurso de ideas para el tema del COVID, donde se presentaron cerca de 20 ideas y donde se promovió unas 12 y ahí cuando se promueven las ideas hay charlas planteando la necesidad y el modelo de negocios (...). Se acompaña un poco a la gente para simplificar el tema de la transferencia. La gente que está en investigación no siempre le resulta fácil la transferencia (Entrevista realizada el 3 de diciembre de 2020).

Las iniciativas reflejan una agenda de actuación basada en temas estratégicos y centralizados en el Rectorado y en la Dirección de Vinculación Tecnológica. En palabras de uno de sus Directores:

Estamos tratando de acompañar y la creación de la Secretaria apunta a jerarquizar el tema, crear comisiones a nivel de Presidencia en temas estratégicos como el litio, el gas y el petróleo, uno trata de incentivar y generar sinergias en temas de interés para el país y con mucho potencial de transferir desde la universidad y también de interés de empresas (Entrevista realizada el 2 de noviembre de 2020).

En el proceso de implementación se abren canales de diálogo con los docentes-investigadores para conocer sus propuestas. A partir de allí, es el Rectorado quien autoriza (o no) su puesta en marcha.

Universidad Nacional del Litoral

La Universidad Nacional del Litoral (UNL) es la primera en crearse luego de los acontecimientos que dieron lugar a la Reforma Universitaria de 1918. Por lo que nace con una impronta territorial y democrática en su proyecto académico. Se encuentra en la región Centro-Litoral y al igual que el caso anterior, se organiza por facultades, escuelas y dependencias en las ciudades de Esperanza, Reconquista, Avellaneda, Rafaela, Sunchales y Gálvez. En sus 11 Unidades Territoriales de Innovación y Desarrollo (UTID) trabaja junto a actores del medio social, cultural y pro-

ductivo en líneas estratégicas de desarrollo y competitividad territorial, planteadas a partir de necesidades identificadas en la escala subregional o metropolitana.

Para marzo de 2020 se enfrentan los desafíos de la pandemia global COVID-19, la universidad contaba con un cuerpo total de docentes de 3805. De éstos: 742 con dedicación exclusiva, 880 con dedicación semi-exclusiva, y 2183 con dedicación simple. La Evaluación Institucional de 2019 da cuenta de una complejidad institucional elevada con 5 polos tecnológicos y una superficie total de 26.576.190,4 mts².

Entre 2010 y 2019 produjo un total de 143 patentes concedidas a nivel nacional e internacional (Estados Unidos, Canadá, China, Australia, México, entre otro) (Evaluación Institucional, 2019). Tiene 70 Registros de Propiedad Intelectual y 78 Registros de Derechos de Autor. La gestión de proyectos le proporciona cerca del 20% del total del presupuesto como ingresos propios. Las disciplinas con mayor peso en las áreas de Ciencias Químicas, Agronomía y Software.

Forma parte del Parque Tecnológico Litoral Centro con más de 100 proyectos incubados y tiene una ordenanza por la que se regulan todos los servicios de transferencia que están centralizados, partiendo de la base de que es el Rector el que firma todos los convenios. Al respecto, una Directora de Vinculación Tecnológica afirma que:

El rector es el representante y no hay delegación en la firma, o sea que el convenio, contrato o acuerdo lo firma el rector, un poco con esa base y creo que es la base que definió cuando empezó a transitar este camino la universidad era centralizar y fijar una política que se mantenga. Es una situación óptima q nos permite tener una ordenanza una regulación, conocer más en detalle qué es lo que pasa en cada unidad académica, en cuanto a transferencia y a vinculación (...) En los noventa se empezó a mejorar la administración, q no es lo mismo que tenerlo en la cabeza o en un cuadernito. El área fue creciendo, ciencia y técnica, y llego un momento en el 2000 que creció mucho y todo lo que abarcaba las actividades de extensión asumió relevancia y abarcaba muchos temas de áreas que se vinculaban con organizaciones, y con el sector productivo, que después dio origen a la vinculación (Entrevista realizada el 12 de noviembre del 2020).

En 2006 se crea la Secretaría de Vinculación, con el objetivo de vincularse únicamente al sector productivo. Allí las facultades son autónomas pero siempre hay una organización centralizada, un lineamiento general pero con cierto margen de decisión en cada unidad académica.

Las actividades desarrolladas previamente, como el Foro de Capitales o las Rondas de Negocios, conectaron a la universidad con empresas privadas que, en contextos de pandemia se articularon para aportar soluciones. Estas actividades se concentraron en el Centro para la Transferencia de Resultados de la Investigación (CETRI) creado en 1995.

Desde el CETRI se gestionó la presentación de un consorcio de investigadores, y empresas junto a CONICET para desarrollar una vacuna. Los investigadores de la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas presentaron una idea que producirán las empresas Cellargen Biotech SRL y Biotecnofe SA para el desarrollo de proteínas recombinantes para el uso en vacunas que puedan prevenir el COVID-19. Asimismo se proponen desarrollar kits de diagnóstico, control y monitoreo de la enfermedad (con fondos de 100.000 dólares de la Nación). Este grupo de trabajo tiene trayectoria en el desarrollo de otras vacunas tanto para humanos como para animales, entre las que se destacan una vacuna antirrábica y una para la hepatitis B.

Los datos permiten entrever que se trata de una universidad consolidada en el área que ha buscado reconvertir su capital cultural para responder a los desafíos del entorno. En un marco de respeto por el sistema de decisión centralizado desde el Rectorado hacia los cuerpos docentes. Lo cual expresa también una celeridad pocas veces vista. Como indica una Directora de Vinculación Tecnológica de la UNL:

Generalmente, los tiempos que manejan los investigadores y empresarios son distintos. El investigador está acostumbrado a llevar adelante un proyecto de investigación que tiene otros tiempos y no necesariamente va a llegar al resultado deseado. Mientras que el empresario tiene un problema hoy y necesita solucionarlo hoy. O a veces la empresa tiene un problema y no sabe dónde está el problema o qué solución buscar o por donde pedir ayuda (Entrevista realizada el 5 de octubre de 2020).

En un contexto donde la emergencia invadió a diferentes actores en igual medida, estas cuestiones que en el pasado representaron restricciones para la articulación, se convierten ahora en una oportunidad. La necesidad de encontrar soluciones benefició la búsqueda de un lenguaje común.

Universidad Nacional Arturo Jauretche

La universidad Nacional Arturo Jauretche (en adelante, UNAJ) se crea recientemente (2009) y a diferencia, de los casos previos, se organiza en departamentos y no por facultades. No obstante, su presencia a través de 8 sedes situadas en diferentes territorios de la región metropolitana, cristaliza el espíritu territorial que motiva su creación. Está situada en el partido de Florencio Varela, al sur de la región metropolitana de Buenos Aires. Se trata de un distrito periurbano con demandas sociales crecientes por servicios básicos no cubiertos. Esta es una característica que comparte con otros distritos de la Provincia de Buenos Aires, donde está también situada la UNLP.

A diferencia de los casos previamente presentes, tanto la UNAJ como la Universidad Nacional de José C. Paz (UNPaz) son instituciones nuevas y en formación. En el caso de la UNAJ, sus cuerpos docentes están creciendo y no superan los 10.000 cargos entre dedicaciones completas y simples. La dedicación completa representa cerca de un 85 % de los cargos vigentes. En las entrevistas desarrolladas la universidad refiere la particular afectación que generó el gobierno de Mauricio Macri entre los años 2015 y 2019. Debido a la reducción de recursos asignados en un contexto de institucionalización en aumento. Al respecto, el director de la oficina de Vinculación y Transferencia Tecnológica (VTT) relata de qué manera toma las decisiones la universidad en un contexto marcado por las restricciones:

No tenemos mucha infraestructura en cuanto a laboratorios de investigación. Los docentes ofrecen actividades de asesoría a partir del conocimiento que tienen y de su experiencia en el sector profesional independiente y a partir de eso nos desarrollamos como universidad para vincularnos con el sector productivo. La lógica es ir acompañando y acompañamos la universidad que seamos. La universidad está organizada en institutos que son las que tienen las áreas académicas (Ingeniería, Salud y Sociales) y aparte tiene la

secretaría económica financiera y el centro de política y territorio. Esas son las áreas que cumplen con las funciones sustantivas de la investigación (docencia, investigación y vinculación). La universidad está pensada desde el inicio con una impronta fuerte de vinculación con el territorio. Eso está puesto y está presente muy fuertemente en la universidad. La que se encarga de la vinculación con el territorio es el Centro de Política y Territorio, que depende del rectorado y las autoridades son elegidas por el rector (Entrevista realizada el 17 de noviembre de 2020).

La universidad surge con una fuerte impronta territorial y una oferta de carreras de Ingeniería, siendo esta una característica distintiva de la UNAJ en relación a la última generación de creación universitaria⁽¹⁾, con una oferta orientada a las ciencias humanas y de salud. Su vínculo con el Hospital El Cruce de Florencio Varela, donde funcionan parte de sus actividades, ha sido una de las fortalezas de esta institución en el contexto de la pandemia. En palabras del Director de Vinculación Tecnológica:

El trabajo de la unidad de vinculación tecnológica creció una barbaridad creo que como nunca antes. La gestión de proyectos pasó de 300mil pesos en 2019 a gestionar fondos para hacer proyectos que vamos a ejecutar entre este año y el que viene por 38 millones de pesos. Esa fue la dimensión del cambio durante la pandemia (...).Esto es por presentarse a Convocatoria de Proyectos y buscar socios para llevarlos a cabo. O formular proyectos para empresas. Eso es lo que creció (Entrevista realizada el 17 de noviembre de 2020).

La UNAJ se benefició de las líneas de financiamiento promovidas por el Ministerio de Producción de la Nación, para articular con las empresas del territorio. Los testimonios colectados revelan que creció mucho en las áreas de informática, y todo lo que tiene que ver con la economía del conocimiento.

⁽¹⁾Entre 2003 y 2015 se crean en la Argentina cerca de 10 nuevas universidades nacionales, en diferentes partidos del denominado Conurbano Bonaerense.

De acuerdo con el Director de Vinculación Tecnológica de la UNAJ, este crecimiento se dio en áreas que a la universidad le interesa desarrollar:

No solo en Ingeniería Informática, sino también en la Industria 4.0, y con Emprendedores, a partir de la cual se institucionalizó un Centro Universitario Pyme. Una de las principales iniciativas desde marzo de 2020 es el diseño de un Centro de Tecnologías de Gestión donde hay 9 proyectos de estas convocatorias aprobados por el Ministerio de Producción de la Nación. Allí participan las empresas que son las que presentan los proyectos y la universidad brinda asistencia técnica (Entrevista realizada el 17 de noviembre de 2020).

La UNAJ basó su agenda de actuación en la definición de temas estratégicos para la región. En palabras de un docente de esta universidad:

tratamos de orientar a cosas que no haya en la región. Por eso el perfil que le estamos dando en las actividades es con todo lo que tiene que ver con la economía del conocimiento (...) (Entrevista realizada el 2 de diciembre de 2020).

En este contexto,

Muchas veces hablamos de empresas 4.0 pero cuando fuimos a las empresas son empresas 1.0 entonces estamos en un territorio y trabajamos para ese territorio y para las empresas de ese territorio. Podemos plantear hacer lo que queramos pero después está la realidad y el aporte que tenemos que hacer a la región es un aporte realista, no podemos ir con propuesta que no tengan que ver con la realidad de Varela y Berazategui (Entrevista realizada el 2 de diciembre de 2020).

A pesar de que los fondos de las iniciativas son públicos y nacionales se busca la articulación entre diferentes universidades para conseguir financiamiento internacional, vía cooperación internacional.

Las entrevistas dieron cuenta que las iniciativas se desarrollan en áreas estratégicas y en los territorios que rodean a la universidad, mayormente. Más allá de

ello, el incremento de actividades colaboró a institucionalizar una función que comenzaba a desarrollarse muy lentamente. La función de Vinculación Científica y Transferencia Tecnológica (VyTT). Inicialmente se despliega en forma centralizada desde la Direcciones de VyTT y Rectorados. Pero la palabra de los actores da cuenta que, los docentes comienzan a ser parte activa de la tarea de vinculación tecnológica y dinamizan (o no) sus iniciativas. Esto facilitó la consolidación de prácticas competitivas asociadas a objetivos formales, por un lado. Pero también la aparición de otras prácticas y rutinas más informales. La pandemia cambió los sistemas de decisión entre roles directivos y docentes, siendo las diferentes áreas de la universidad receptoras de estrategias públicas y público-privadas de intervención social y comunitaria. Al decir de un Director de VTT entrevistado para este estudio:

Una cosa es lo que debe ser y otra cosa es lo que es. La pregunta por quien lo hace y quien lo debería hacer es otra cosa. Las demandas de asistencia técnica a terceros deberían pasar todos por la Unidad de Vinculación Tecnológica (UVT) y en general pasan todos por la UVT pero hay otras cosas que son más complejas (...) que es una asistencia al hospital en algún tema. Nosotros tenemos sede en el Hospital del Cruce y tenemos mucho vínculo con el hospital. Entonces yo sé de un desarrollo que la gente de Bioingeniería le transfirió al hospital y yo no me enteré y debería haber pasado por la UVT. Este tipo de cosas que no tienen un servicio atrás, que la universidad no emite una factura y no cobra por un servicio en general se hace por contactos personales de las distintas personas de la universidad. Eso pasa mucho. Cuando no es un servicio en el sentido económico es un poco más complejo porque nada dice que tiene que pasar por la UVT. Es lo lógico es lo esperable en general, uno se entera que pasó cuando sale algo mal o cuando tienen alguna duda sobre el Convenio que tienen que hacer para enmarcar esa actividad pero sino las cosas avanzan sin la UVT. La pandemia cambió mucho esa realidad, que concentró todo en la universidad (Entrevista realizada el 2 de diciembre de 2020).

Uno de los recursos claves sobre los que se apoya la UNAJ en este tiempo es en el *expertise* de su cuerpo docente-investigador. El relato de un docente del Departamento de Ingeniería indica que “la definición de los temas tienen mucho que ver con los docentes que son en definitiva los que van a hacer la asistencia y hay un ida y vuelta con ellos” (Entrevista realizada el 3 de diciembre de 2020).

Las empresas tendieron a confiar en mayor medida en el trabajo de los docentes de la universidad. Los antecedentes en relación a esto eran opuestos. Según una docente de la UNL :

el vínculo con las empresas siempre fue un trabajo arduo de generar confianza para que te tomen en serio y para que no piensen que la universidad es un mundo académico que no tiene nada que ver con ellos y que no le podés aportar nada. No es nada fácil ese vínculo (Entrevista realizada el 14 de octubre de 2020).

Desde este punto de vista, más allá de la implementación de prácticas concretas en áreas prioritarias, la pandemia favoreció la institucionalización de la misión y la jerarquización de quienes llevan el cambio adelante: sus cuerpos docentes.

Universidad Nacional de José C. Paz

La Universidad Nacional de José C. Paz (UNPaz) crea la Secretaría de Ciencia y Tecnología en 2015, en el contexto de restricción presupuestaria señalado previamente entre 2015 y 2019. En su estructura hay dos direcciones: una de investigación y otra de vinculación. Al momento de escribir estas líneas, su Directora de Vinculación manifiesta:

El desafío es pensar la vinculación tecnológica en estas nuevas universidades. Acá tenemos cerca la Universidad de Tres de Febrero, a General Sarmiento o la Universidad Nacional de San Martín, que son grandes universidades con mucho desarrollo, sobre todo en investigación, y pensar cuáles son las características de generación de conocimiento en estas universidades (Entrevista realizada el 30 de noviembre de 2020).

A diferencia de los casos previamente presentados, la UNPaz se organiza en departamentos y posee un cuerpo docente pequeño y en formación. La emergencia sanitaria les impuso un reto de reestructuración y articulación, sobre la que ya tenían experiencia previa. En palabras de una docente y directora tecnológica de la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la UNPaz:

Se está analizando ahora para acompañar el crecimiento de la universidad. Sobre todo una universidad que se está iniciando que necesita mucha inversión en I+D y durante los últimos años de la gestión macrista fue muy difícil. Las universidades autodenominadas del Bicentenario del Conurbano (Jauretche, Avellaneda, Moreno, Hurlingham y UNPaz) trabajamos en forma bastante articulada durante el macrismo. También, sobre todo, con la parte de vinculación tecnológica, con un sector productivo muy afectado por las medidas económicas. En 2016, creamos un Foro Pyme que desde 2017 se institucionalizó. Ahí participan 30 Pymes que al día de hoy siguen participando. Lo que tenemos es que la mayoría son Pymes de servicios y dentro de esto un 6/7% hay de empresas metalúrgicas (Entrevista realizada el 20 de noviembre de 2020).

El año 2020 enfrenta a la UNPaz al desafío de brindar respuestas a las demandas del territorio pero en un contexto poco auspicioso en términos financieros. Una primera medida es abrir sus puertas para testeos y como centro vacunatorio. Posteriormente, tuvo resultados la política de radicación de recursos humanos iniciada previamente en el área de Biotecnología. Esto benefició el desarrollo de iniciativas primarias. En el marco de su re-estructuración la UNPaz, diseñó un Plan de Medicina presentado para su evaluación ante la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU). Estas políticas sustanciaron significativamente la participación de la UNPaz en las Convocatorias e Iniciativas Públicas del nivel nacional.

En este contexto, se crea un KIT de seguimiento epidemiológico con financiamiento del Ministerio de Ciencia y Tecnología aprobado ante la ANMAT. El testimonio de la Directora del área de Ciencia y Transferencia Tecnológica revela que:

La particularidad que tiene es que va a ser todo de inicio a fin con financiamiento estatal porque se hizo un convenio con Laboratorios ALAP para su comercialización es de este laboratorio estatal ALAP. Todas las etapas son públicas (...). Cuando hicimos la presentación no teníamos armado el laboratorio, físicamente. Así cuando salió el proyecto del KIT se remodeló un área de la universidad porque las investigadoras traían el equipamiento y en 15 días, en medio de la pandemia, hicimos un laboratorio. Esto en un funcionamiento normal hay mil prioridades y en la pandemia había muy pocas cosas habilitadas y esto era una así que bueno fue una prioridad institucional (Entrevista realizada el 30 de noviembre de 2020).

El desarrollo del KIT es el primer gran desarrollo propio, con investigadores de la universidad. Lo cual también hizo que la universidad empiece a gestionar sus pedidos de patentes, etc.

Paralelamente, se iniciaron proyectos en el área de Ciencias Sociales. A través de la Convocatoria COFECYT. Se aborda, desde mediados de 2020, la participación de la mujer en la emergencia sanitaria, teniendo al Ministerio de género de la Provincia de Buenos Aires como institución adoptante. Sumado a esto, se participó en la convocatoria de PISAC y se integró a tres nodos regionales.

En la UNPaz no predominan las investigaciones teóricas. La mayoría están ancladas en problemáticas del territorio. Este ideario y misión de la UNPaz facilitó el diseño de proyectos en diferentes Convocatorias de Financiamiento. En un escenario de búsqueda de aplicación de resultados a los territorios, la línea de trabajo previo representó una oportunidad. Al decir de la Secretaria de Ciencia y Tecnología: "Fue agotador el año pero muy productivo".

A nivel territorial, la estrategia dominante de la UNPaz es doble. Por un lado, acompañar el crecimiento de los docentes e institucionalizar la función de VyTT. Según la Directora de VyTT:

La universidad casi no tiene dedicaciones exclusivas y hay algo que ya no es solo incentivar conformando pequeños equipos de investigación que empiezan a conseguir financiamiento externo. Entonces empiezas a ver que tienen una trayectoria reconocida no solo por nosotros sino también por el sistema. El reconocimiento a la tarea de docentes que hagan VTT se dará en la universidad a partir de la dedicación (Entrevista realizada el 30 de noviembre de 2020).

Por otro lado, fortalecer las áreas que le interesa desarrollar (Biotecnología y Ciencias Médicas) para luego ir a ofrecer sus capacidades a diferentes escalas territoriales. La opinión de una Secretaria de Ciencia y Tecnología apoya estas líneas de abordaje:

Preferimos ir abriendo el espectro en la medida que estemos preparados para eso. La idea es crear una plataforma de servicios que dé cuenta del mundo Pyme de la zona: José C. Paz, Tres de Febrero, Hurlingham, Moreno, y expandirnos un poco más. Hicimos una presentación en acuerdo con ellos. Para que actúen en sus municipios (Entrevista realizada el 30 de noviembre de 2020).

Desde el inicio, la articulación se empezó a pensar en forma directa con docentes que son los que tienen el conocimiento experto en carreras clave que tiene la UNPaz, a saber: industrias culturales, comercio electrónico e industria 4.0. Estas fueron el vector de vinculación con las empresas y en el contexto de emergencia sanitaria se han acercado a la universidad basado en este conocimiento previo.

DISCUSIÓN

Los casos examinados permiten inferir algunos *aspectos comunes y otros divergentes* en la experiencia de Vinculación Tecnológica.

Un primer rasgo común es la identificación de los docentes como motor de las iniciativas de transferencia. El compromiso de los docentes-investigadores con las iniciativas institucionales es visible en el discurso de los Directivos de VTT. Al respecto, la secretaria de Ciencia y Tecnología en José C. Paz refiere:

nos pasaba que los docentes estaban agotados como todos porque tuvieron que virtualizar su práctica docente, su práctica de investigación, sus tareas domésticas. Así que fue un año muy agotador en ese sentido, pero lo que hay de parte de los docentes es mucho compromiso con las universidades, el territorio (Entrevista realizada el 30 de noviembre de 2020).

Por lo que las políticas institucionales procuran incentivar su participación y un flujo de comunicación alto, a la vez que introducen instrumentos de evaluación y medición de objetivos institucionales. Aunque este esquema parte de una desigual distribución de recursos humanos para poner en marcha iniciativas tecnológicas. Las universidades nacionales de La Plata y Litoral tienen una concentración mayor de docentes en general, y de dedicación completa, en particular. Por lo que, la implementación de iniciativas promovidas desde el nivel estatal, por los agentes de mercado y agencias de internalización del conocimiento, tiene puntos de partida muy disímiles que legitiman los principios de competitividad del modelo de economía neoliberal vigente. Es decir, se estimulan políticas institucionales uniformes bajo condicionamientos estructurales pero que encuentran escenarios de implementación asimétricos.

Aquí es donde el territorio aparece entramando nuevas relaciones entre los actores, que se convierten en el motor de cambio para potenciar su desarrollo. Es a partir del reconocimiento de las desiguales condiciones de implementación que aumenta el compromiso en las comunidades con universidades de reciente creación para generar ecosistemas de colaboración más genuinos.

Por otra parte, se evidencia que la concepción inicial de VTT está muy vinculada al desarrollo productivo, y su vínculo con los productos de la investigación científica. Esta idea cambió con el inicio de la pandemia COVID-19 y en general se amplió a otras esferas de influencia como salud y educación. Sumado a la valoración de los gestores tecnológicos como un capital clave para pensar las iniciativas.

Tercero, el sistema de decisiones para la articulación está centralizado y supereditado a la decisión del Rectorado que es quien dirige el horizonte de desarrollo. Pero a su vez, retoma una tradición descentralizadora característica de los años setenta, que concibe a la universidad como puente entre las agendas de actuación gubernamental (vía instrumentos de financiamiento e incentivos) y las pequeñas y medianas empresas del territorio.

Finalmente, los datos permiten dar cuenta de incipientes mecanismos de colaboración con actores comunitarios a partir de la interpretación de los problemas urgentes de cada región. Estos mecanismos encuentran mayor recepción en las denominadas universidades del Bicentenario, a saber: Jaurteche y José C. Paz, donde los cuerpos docentes son débiles, signados por dedicaciones simples y con mayor interdependencia entre áreas disciplinares, producto de la organi-

zación departamental y de las magnitudes de sus cuerpos docentes. En la implementación de las iniciativas, y adaptándose a una lógica de cuantificación de esfuerzos, buscan productos concretos que den rápida respuesta a la emergencia sanitaria: como es el caso de la fabricación de kits, vacunas, purificadores de aire, etc.

En cambio, un los elementos distintivos aparecen en el orden de la gobernanza y en la apropiación de patrones de conducción corporativa de las Direcciones de VTT. Sobre todo en términos de estrategia y comunicación. Esto impacta en el dinamismo y sinergia entre diferentes partes de la organización y con el ambiente externo. Además, se evidencia que en los dos primeros casos se priorizaron las estrategias de intervención inmediatas, basadas en capacidades tecnológicas muy consolidadas. Mientras que las universidades de reciente creación hubo respuestas reactivas para una función que no estaba completamente desplegada.

CONCLUSIONES

El artículo sitúa el desarrollo de iniciativas tecnológicas en un contexto signado por el avance de estados “innovadores” en el marco de modelos de neoliberalismo global. La innovación se define como un equivalente de desarrollo –entendido como creación de conocimiento orientado a la práctica- y como elemento de un continuum en el sistema de investigación científica. Desde esta perspectiva, la innovación es el resultado de la aplicación de un nuevo conocimiento a la creación de un producto, servicio, técnica o tecnología. Por lo que, el éxito de una innovación se mediría en términos de adopción o uso por parte del mercado. El éxito se plasmaría en la universalización del “producto” como solución o problemas observados como “regulares”. Una concepción que llega a las universidades bajo el mandato de vinculación con el entorno o ambiente externo para mejorar el bienestar de la comunidad. Con base en ese reconocimiento, las universidades despliegan iniciativas tecnológicas de –hipotético- impacto social. Aunque en su implementación operan dinámicas que reproducen condiciones de desigualdad. Esto obedece a la forma en que se distribuyen los costos y beneficios de dichas iniciativas. Los costos son difusos y están distribuidos en el total de la sociedad. Puesto que el desarrollo de las universidades nacionales es

financiado por el Tesoro Nacional del Estado, al que tributan los/las ciudadanos/as sin distinción a través del pago de impuestos agregados a los bienes y servicios de consumo más elementales. Mientras que los beneficios están concentrados aún en aquellos sectores que ocupan posiciones de autoridad y que están en condiciones de hacer efectivo uso de los "productos" que resultan de la producción tecnológica. Por lo que, no es posible aún pensar en sistemas de cooperación autóctono, que responda a las realidades heterogéneas de cada región. En este marco general se evidencia una matriz de restricciones y posibilidades con diferente grado de incidencia en los casos testigos seleccionados. Las universidades más pequeñas, de reciente creación y diseñadas para conectar con su territorio perciben que las iniciativas públicas favorecieron su misión y transformación tecnológica. Su experiencia de imbricación territorial con escaso desarrollo de investigación pura colaboró a su intromisión. Encuentran más limitaciones en el desarrollo de equipos docentes y en la diversidad disciplinaria. Pero cuando tuvieron que aplicar tecnologías revelaron prácticas solventes. Las universidades de mayor tamaño y tradición, operativamente más difíciles de movilizar, se involucraron y produjeron soluciones primarias de corto plazo y otras de amplio alcance y mayor plazo de aplicación.

En la indagación, se puede entrever que las universidades se relatan a sí mismas en esta función con orgullo y humildad sobre sus desarrollos. Por un lado, las universidades más reciente se miran frente al espejo de las grandes universidades, consolidadas y con múltiples proyectos en curso. Frente a ello, optaron por la coordinación como fuerza de las iniciativas.

En las universidades consolidadas (UNLP, UNL) la fuerza de la creación se basó en prácticas de investigación y reglas fuertemente instituidas. Mientras que en las universidades denominadas el Bicentenario (UNAJ y UNPaz) el motor de las iniciativas estuvo en el compromiso de sus docentes y en la capacidad de conducción institucional. Derivado de ello, se hacen visibles desiguales grados de apropiación del capital espacial, como resultado de los alcances de la productividad tecnológica.

Finalmente, se destaca la respuesta adaptativa de las universidades nacionales a las políticas que incorporan elementos de cuantificación del esfuerzo y de los resultados conseguidos, prestando menos atención a la construcción de discursos contra-hegemónicos y/o re-traducción de herramientas, prácticas, y tecnologías que no llevan a estandarizar las respuestas públicas a problemas que si bien

pueden ser comunes, presentan características heterogéneas y grados de profundidad diverso. El contexto de acción, determinó una rápida adaptación y evolución de proyectos precedentes en la agenda de actuación universitaria. Se desarrollaron iniciativas que, en la prespecialidad tradicional, perdían peso o influencia debido a la inercia organizacional que incide en la vida universitaria. Una primera respuesta a los retos del entorno buscó aportar recursos en la primera línea de necesidad (recursos para respiradores, mascarillas, vacunas). Posteriormente, se tomó como un insumo para rediseñar las estructuras de decisión e implementación de iniciativas a fin de interactuar con mayor fluidez con otros actores públicos y privados.

REFERENCIAS

- Cuesta González, A. (2020). Universidad, innovación y desarrollo. *RELAPAE*, (12), pp. 97-112.
- De Vincenzi, R. (2020). Gobernanza 4.0 en la educación superior. *Debate Universitario*, Vol. 8, Número 16, pp. 1-15. https://redib.org/Record/oai_articulo2714374-gobernanza-40-en-la-educaci%C3%B3n-superior
- García de Fanelli, A. M. (2018). *Panorama de la educación superior en Iberoamérica a través de los indicadores de la Red INDICES*. Red iberoamericana de indicadores de educación superior, OEI.
- García de Fanelli, (2005). *Universidad e incentivos*. Miño y Dávila.
- Gayle, D. J.; Tewarie, B. y Quinton White, A. (2003). *Governance in the twenty-first-century university: approaches to effective leadership and strategic management*. Jossey-Bass Higher and Adult Education Series.
- González, G. (2020). El vector tecnológico en las universidades de la Argentina. Mimeo.
- Informe "La Argentina frente al COVID-19: desde las respuestas inmediatas hacia una estrategia de desarrollo de capacidades", Investigaciones Socioeconómicas Públicas de la Argentina (ISPA), Junio 2020.
- Informes presupuestarios de la Asociación Argentina de Presupuesto y Administración Financiera Pública (ASAP), Marzo-diciembre 2020. <https://www.asap.org.ar/analisis-fiscal/ejecucion-presupuestaria-apn>

- Kezar, A. y Eckel, P. (2007). Learning to ensure the success of students of color: A systemic approach to effecting change. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 1 (2), pp.23-57.
- Latour, B. (2008). *Reensamblar lo social. Una introducción a la teoría del actor-red*. Manantial.
- Millet, J. D. (1985). *Governance of higher education*. En: T. Husen y T. Neville Postlethwaite (Eds) *The international encyclopedia of education*. Pergamon Press
- Pressman, J. y Wildavsky, A. (1998). *Implementación*. FCE.
- Reygadas, L. (2019). *Entre Marx y Latour: cristalización espacial de las asimetrías, agencia del territorio y desigualdad*. En: *Disputas por el espacio urbano*, Di Virgilio, M. y Mariano Pelerman (Coord.), pp. 19-45. Biblos.
- Universidad Nacional del Litoral (2019). *Informe de autoevaluación*.
- Universidad Nacional de La Plata (2018). *Informe de autoevaluación*.
- Wee, C. y Monarca, H. (2019). Educación superior en contextos de cuasi mercados. *Educación XX1*, 22(1), pp.117-138, <https://doi.org/10.5944/educXX1.20047>

BIONOTA

Giselle González. Doctora, Magister y Especialista en Educación por la Universidad de San Andrés. Licenciada en Ciencia Política por la Universidad de Buenos Aires.

Se desempeña como docente-investigadora en el Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS) de la Universidad Nacional de la Plata y en el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).

Correo electrónico: gonzalezgiselleu@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-5818-0735>

5. Pandemia y universidades: dificultades y respuestas en el Conurbano Bonaerense

María Fernanda Arias Núñez, Ana María Cambours de Donini y Karina Fabiana Lastra

RESUMEN

El artículo analiza las consecuencias de las políticas llevadas adelante en universidades del Conurbano Bonaerense para combatir los efectos de la pandemia COVID-19 y paliar las iniquidades de una de las áreas con mayor índice de pobreza de la Argentina. Se parte de la hipótesis que estas universidades tienen un desempeño muy importante en nivelar las desigualdades sociales de la zona en la que actúan. Dicho desempeño se profundizó en la pandemia a través de sus adaptaciones pedagógicas y su interacción con la comunidad. Se realizaron entrevistas a autoridades de las universidades estudiadas. Además, se analizaron documentos gubernamentales y de organismos nacionales e internacionales sobre el tema. Asimismo, se revisó bibliografía actualizada sobre el fenómeno de la pandemia y su relación con los estudios superiores. Como resultado del trabajo se descubrieron nuevas prácticas pedagógicas y de reorganización administrativa basadas en la virtualidad. Además, se develó la actividad de las universidades como la reconversión de estas casas de estudio en creadoras de bienes sociales a través de las secretarías de bienestar y productoras de desarrollos científicos y tecnológicos a partir de las necesidades epidemiológicas del momento. Sin embargo, se percibe el peligro de no alcanzar la conectividad necesaria para un futuro educativo híbrido.

Palabras clave: Pandemia; Universidades; Conurbano Bonaerense.

Pandemic and universities: difficulties and responses in the Greater Buenos Aires

ABSTRACT

The article analyzes the consequences of the implementation of policies, in universities in the Greater Buenos Aires, created to alleviate the Covid-19 pandemic effects and the iniquities of one of the sectors with the highest poverty

rate in Argentina. The study is based on the hypothesis that these universities have a very important performance in leveling the social inequalities in the area where they are located. The mentioned performance was deepened during the pandemic, through their pedagogical adaptations and interaction with the community. University authorities of the universities studied were interviewed. In addition, government documents and national and international organizations related to the subject were analyzed. Likewise, the latest bibliography on the phenomenon of the pandemic and its relationship with higher education were considered for the analysis. As a result new pedagogical practices and administrative reorganization based on virtuality were discovered. In addition, new activities of the universities were revealed, such as the reconversion of these study houses into creators of social goods through the Offices of Welfare producers of scientific and technological developments based on today's epidemiological needs. However, the danger of not achieving the necessary connectivity for a hybrid educational future is perceived.

Keywords: Pandemic; Universities; Greater Buenos Aires.

Pandemia e universidades: dificuldades e respostas na Grande Buenos Aires

RESUMO

O artigo analisa as consequências da implementação de políticas em universidades da Grande Buenos Aires, criadas para aliviar os efeitos da pandemia de COVID-19 e as iniquidades de uma das áreas com maior índice de pobreza na Argentina. Parte-se da hipótese de que essas universidades têm um desempenho muito importante no nivelamento das desigualdades sociais da área onde atuam. O desempenho mencionado foi aprofundado pela pandemia, por meio de suas adaptações pedagógicas e de sua interação com a comunidade. Além disso, foram analisados documentos governamentais e de organizações nacionais e internacionais sobre o assunto. Da mesma forma, foi considerada a bibliografia mais recente sobre o fenômeno da pandemia e sua relação com o ensino superior. Como resultado do trabalho, foram descobertas novas práticas pedagógicas e reorganizações administrativas baseadas na virtualidade. Além disso, foram reveladas novas atividades das universidades como a reconversão dessas casas

de estudo em criadoras de bens sociais através dos Escritórios da Previdência produtores de desenvolvimentos científicos e tecnológicos baseados nas necessidades epidemiológicas atuais. No entanto, percebe-se o perigo de não conseguir a conectividade necessária para um futuro educacional híbrido.

Palavras-chaves: Pandemia; Universidades; Grande Buenos Aires.

Pandémie et universités: difficultés et réponses au Grand Buenos Aires

RESUMÉ

L'article analyse les conséquences des politiques mises en place dans les universités du Grand Buenos Aires, créées pour atténuer les effets de la pandémie de COVID-19 et les iniquités de l'une des régions avec le taux de pauvreté le plus élevé d'Argentine. Ce travail repose sur l'hypothèse que ces universités ont une performance très importante en matière de nivellement des inégalités sociales de la zone dans laquelle elles opèrent. Cette performance s'est vue aggravée par la pandémie à partir des adaptations pédagogiques et interactions avec leurs communautés. En outre, des documents gouvernementaux et les organisations nationales et internationales liées au sujet ont été analysés. De même, la bibliographie la plus récente sur le phénomène de la pandémie et ses relations avec l'enseignement supérieur ont été considérés pour cette étude. À la suite des travaux, de nouvelles pratiques pédagogiques et une réorganisation administrative basée sur la virtualité ont été découvertes. Par ailleurs, des nouvelles activités des universités se sont révélées, comme la reconversion de ces maisons d'étude en créateurs de biens sociaux à travers les Bureaux du Bien-être, producteurs de développements scientifiques et technologiques basés sur les besoins épidémiologiques actuels. Cependant, le danger de ne pas atteindre la connectivité nécessaire pour un avenir éducatif hybride a été perçu.

Mots clés: Pandémie; Universités; Grand Buenos Aires.

1. INTRODUCCIÓN

El 11 de marzo de 2020, la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró al brote de COVID-19 como una pandemia. A raíz de ello, Argentina dispuso el Aislamiento Sanitario Preventivo Obligatorio (ASPO), mediante el Decreto Presidencial 297/2020, siguiendo las recomendaciones de la OMS, como medida de emergencia por el avance vertiginoso de la pandemia.

El presente artículo analizará algunas universidades públicas del Conurbano Bonaerense, reconocidas por sus políticas institucionales orientadas a la ampliación del acceso a sectores tradicionalmente excluidos. Se enfocará en la adaptación de las universidades a la nueva realidad a partir de la reorganización de sus actividades pedagógicas y administrativas. Además, el estudio estudiará la reconversión de su misión fortaleciendo su relación con la comunidad: especialmente, en lo que se refiere a las tareas de bienestar estudiantil y comunitario e investigación científico-tecnológica. También explorará las diferentes etapas que la educación superior ha recorrido durante la pandemia.

Cabe preguntarse ¿qué importancia tienen estas universidades para nuestro tema? Para ello, recordemos sus inicios. Seis universidades nacieron en la última década del siglo XX. Se trató de Lanús (UNLA), La Matanza (UNLAM), Quilmes (UNQ), General Sarmiento (UNGS), San Martín (UNSAM) y Tres de Febrero (UNTREF). A partir de un nuevo período fundacional que se inauguró en el año 2009, se crearon ocho nuevas universidades, entre las cuales se encuentra el grupo de las cinco “universidades del Bicentenario”: Avellaneda (UNDAV), Del Oeste (UNO), Arturo Jauretche (UNAJ), José C. Paz (UNPAZ) y Moreno (UNM). Luego entre los años 2014 y 2015, se crearon la de Hurlingham (UNAHUR), la Scalabrini Ortiz (UNSO) y la de Guillermo Brown (UNAB).

El primer grupo de universidades fue creado en la década de 1990, y contemporáneamente a la sanción de la Ley de Educación Superior (LES) en 1995. La misma estableció la libertad de las universidades públicas para determinar los procedimientos de admisión y permanencia, y el arancelamiento de los estudios de grado. La fuerte tradición universitaria argentina que se puede resumir en dos hitos fundacionales de la universidad pública, Reforma Universitaria de 1918 y el Decreto de Gratuidad 29.337/49, se manifestó en la resistencia de estudiantes, docentes y autoridades académicas a esta última medida, imposibilitando su aplicación.

A diferencia de lo anterior, el segundo grupo de universidades fueron creadas durante el período 2003-2015 aproximadamente y en el marco del crecimiento del PBI hasta el año 2008, en el cual se redefine la intervención del Estado en la asignación de recursos, y se produce un amplio desarrollo de políticas públicas en torno a la inclusión social (Chiroleu, 2019). Esta agenda distributiva y de expansión del sector universitario en el marco de la ampliación de las oportunidades, se manifestó a través de dos políticas principales, la creación de universidades públicas y los programas de ayuda económica para el estudiantado de menores ingresos. En el plano legislativo, en el 2015 se sancionó la Ley N° 27.204, Ley de Implementación Efectiva de la Responsabilidad del Estado en el nivel de Educación Superior, modificatoria de la LES en aspectos críticos anteriormente mencionados, que declaró la educación universitaria como “bien público” y “derecho humano personal y social”.

Hemos calificado a estas universidades como “inclusivas”, porque adoptaron políticas institucionales encaminadas a generar condiciones para igualar resultados en las trayectorias académicas de la población estudiantil proveniente de sectores sociales desfavorecidos. Las universidades del Conurbano, situadas en un contexto social particularmente desfavorable, enfrentaron los dilemas planteados por la necesidad de modificar formatos académicos y dinámicas tradicionalmente selectivas para dar respuesta a dos exigencias: la inclusión de estudiantes “no tradicionales” y el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes desde los inicios. En este sentido, debemos afirmar que las autoras del artículo, como investigadoras de UNSAM, han trabajado desde hace varios años en un estudio sobre las dificultades de inclusión y los fenómenos de desgranamiento y abandono de los estudiantes en las universidades del Conurbano bonaerense. Actualmente, llevan a cabo un proyecto titulado “Condiciones, transformaciones y proyecciones de las políticas universitarias inclusivas en la pandemia y la postpandemia”.

En este sentido, el Informe del Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) sobre acceso universal a la educación superior (IESALC, 2020) señala que, aun reconociendo la creciente masificación del ciclo de educación superior a nivel global, las desigualdades persisten durante las dos últimas décadas. Se pueden identificar obstáculos como la pobreza, las situaciones de crisis y emergencias, los exámenes de ingreso, la movilidad geográfica y la discriminación, en el origen de la persistencia de estas desigualdades, que a su vez plantean desafíos continuos para la democratización a este nivel.

Entre las conclusiones, el informe considera que, más allá de la notable expansión a escala global, la educación superior sigue estando fuera del alcance de las poblaciones más pobres. Por ese motivo, se recomienda que los Estados desarrollen mecanismos centralizados y estrategias sólidas para evaluar y asegurar la inclusión de los más desfavorecidos. A su vez, las instituciones de educación superior deben desarrollar acciones para reducir la brecha entre la matrícula y la graduación y reforzar el relevamiento de datos sobre las tasas de egreso para el diseño de políticas públicas eficaces (IESALC, 2020).

En los últimos años, se desarrolló una vasta producción de investigaciones sobre el tema arriba señalado, que se tradujo en diversas líneas de estudio o ejes de análisis. Así se ha profundizado la reflexión sobre el logro de una mayor justicia social a partir de la reducción de las desigualdades en la educación superior. Respecto a las formas de concebir la justicia social, los aportes de François Dubet (2012) constituyen una lectura obligada para cualquier punto de partida sobre el tema. Las preocupaciones por la ilusión contemporánea sobre la igualdad de oportunidades, en un contexto económico y social de creciente desigualdad, son ejes de análisis y reflexión en su obra.

En este sentido, Dubet (ob.cit.) considera que, si bien existen dos posturas respecto a las formas de la justicia social, en las últimas décadas se impuso la idea de la igualdad de oportunidades por sobre la igualdad de posiciones. Mientras que la perspectiva de la igualdad de oportunidades es la que se impone actualmente y contempla la posibilidad de ocupar espacios a partir del principio meritocrático, la perspectiva de la igualdad de posiciones se concentra en torno a la movilidad en la estructura social.

Es así como promueve la reducción de la brecha de desigualdad a partir de una mejor distribución del ingreso, salarios bien remunerados, acceso a los servicios, entre otras formas de bienestar. Teniendo en cuenta las desigualdades en el punto de partida, el autor propone luchar contra la discriminación que sufren grupos específicos en cuanto a las posibilidades de acceder a estudios u ocupar cargos o funciones de acuerdo con su mérito. Se inscriben en esta corriente las políticas de educación superior que plantean requisitos vinculados al rendimiento académico para acogerse a algún beneficio que se otorgue desde el sector público o privado, como, por ejemplo, algunos programas de becas. Finalmente, el autor considera priorizar la igualdad de posiciones ya que por sí misma, al tener en cuenta las desigualdades de origen, genera las condiciones

para circular con mayor movilidad por la estructura social y de este modo habilita la igualdad de oportunidades (Dubet, 2012).

El Informe IESALC insiste que en la crisis sanitaria: “Independientemente del nivel de educación, el peligro primordial es que las desigualdades en el aprendizaje se amplíen, aumente la marginación y los estudiantes más desfavorecidos se vean imposibilitados de proseguir sus estudios (...) [y afirma que] ningún estudiante debe ser dejado atrás por esta crisis” (IESALC, 2020, p.6).

Asimismo, el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) reafirma su compromiso con el derecho social a la educación y la continuidad pedagógica:

(...) generando las condiciones de igualdad de oportunidades en el acceso a los recursos tecnológicos para desarrollar la enseñanza virtual con becas, acuerdos de conectividad con las prestadoras de servicio, flexibilizando los regímenes de cursado, implementando acompañamientos tutoriales y asistiendo materialmente a quienes más lo necesiten (CIN, 2020, p.2).

En este artículo analizaremos tres momentos en las universidades públicas argentinas en el marco de la pandemia COVID-19, que se desarrollan hasta nuestros días: una etapa temprana de “shock” que significó utilizar rápidamente las plataformas virtuales para realizar actividades académicas y se dictaron instructivos para docentes y estudiantes; una segunda etapa de “nueva normalidad” en la que la comunidad académica se habituó a la utilización de las clases no presenciales y se tomaron las primeras evaluaciones y una etapa futura o “postpandemia” de vuelta a la presencialidad cuando se haya inoculado a la población con la vacuna contra el COVID-19 o cuando el ritmo del contagio haya bajado considerablemente.

Hemos trabajado sobre ciertas universidades puntuales: UNSAM, UNTREF, UNGS, UNLA, UNM y UNAJ. Han sido elegidas por haber tenido más fácil acceso a entrevistas y estudios o análisis producidas por las mismas. El estudio se basó en documentación aportada por las universidades, publicada a través de la web institucional y 11 entrevistas personales que se efectuaron a autoridades de las casas de estudio citadas. Las entrevistas fueron realizadas a funcionarios de las universidades referidas y consistieron en conversaciones en las cuales se pudieron profundizar los efectos de la pandemia y la política correspondiente lle-

vada a cabo por las instituciones universitarias. También se revisaron diferentes artículos e informes publicados sobre el tema por entes nacionales, internacionales y regionales. Asimismo, se consultaron autores que estudiaron los cambios que afectaron a la organización universitaria producto de la pandemia.

El objetivo del artículo fue, en primer lugar, indagar en las políticas llevadas a cabo por las universidades del Conurbano ante la pandemia y su incidencia en la docencia a través de la opinión de docentes y autoridades respecto a las acciones que se desarrollaron en relación docente-alumno y las perspectivas sobre la postpandemia. En segundo lugar, se propuso analizar las actividades sociales y científicas de las mencionadas casas de estudio que hasta ahora no han sido suficientemente examinadas.

1.1. El “shock” de la pandemia en el escenario universitario

El cierre de las universidades causó un “shock” significativo en estudiantes, docentes y autoridades. A pocos días de comenzar el primer semestre del año 2020, se enfrentaban a una realidad a la que debían combatir de alguna forma. En líneas generales, todas decidieron mantener el dictado de clases a partir de las plataformas virtuales. En algunos casos, estas plataformas eran de reciente desarrollo por lo cual debieron ampliar su capacidad en un muy corto período de tiempo, a la vez que las y los docentes debieron capacitarse para tal fin.

La pandemia se constituyó en un elemento imprevisible y sorpresivo para el mundo entero. Nadie contaba con la difusión global de este virus que se produjo en China, en pocos meses llegó a Europa y Estados Unidos y pronto, alrededor de marzo, se desató en América Latina. Como consecuencia de las distintas estaciones, en el norte se desarrolló durante el ciclo lectivo y en América Latina, en general, cuando empezaban las clases.

Como ya mencionamos anteriormente, la primera medida fue posponer el comienzo de las clases en todos los niveles y posteriormente adoptar nuevas formas de enseñanza basadas en las plataformas virtuales. En otras palabras, las clases presenciales fueron sustituidas por clases virtuales a través de los celulares y las computadoras, conectadas a internet. De esa manera, se utilizaron plataformas para las clases sincrónicas como Zoom, Google Meet, y otras. Y también asincrónicas como las clases grabadas por estos medios antes mencionados o por programas como Youtube.

El desarrollo de la educación virtual argentina se afianzó hacia fines del siglo pasado. Hacia el año 2000, el sistema universitario público ofrecía 16 carreras de grado en modalidad virtual, y hacia el año 2015 la oferta había aumentado a 95 carreras de grado. Entre las universidades públicas con mayor oferta de carreras de grado se encuentran la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ), la Universidad Nacional de Tres de febrero y la Universidad Nacional del Litoral (UNL) (Fernández Lamarra et al., 2018).

En el caso de las universidades del Conurbano, se puede observar una oferta de carreras de educación virtual en las cuales se combinan las modalidades presenciales y virtuales, de forma original y de acuerdo con los recursos y posibilidades de cada institución, con la finalidad de dar cumplimiento al objetivo de la inclusión (Cambours de Donini, et al., 2019).

1.2. La nueva normalidad

Aspectos pedagógicos

En el primer semestre del año, las diferentes instituciones se fueron adaptando a la nueva normalidad con las clases virtuales sincrónicas y asincrónicas, exámenes no presenciales, actividad de estudiantes y docentes en sus casas con sus diferentes dispositivos de conectividad .

Esta nueva normalidad iba a suponer el abandono de los campus universitarios de las universidades del Conurbano y la sustitución por el encuentro docente-estudiante a través de las clases virtuales sin abandonar los hogares. De acuerdo a un informe preparado por el director del IESALC de la UNESCO, Francesc Pedró, el nuevo escenario podría dar origen a los siguientes problemas. Por un lado, la inclusión de los estratos menos favorecidos en el acceso a la universidad se iba a ralentizar. Este fenómeno se debería a que los estudiantes con menos recursos difícilmente podrían hacer uso de celulares y computadoras con acceso a internet. Por otro lado, preveía que el aumento de la deserción y desgranamiento iría en aumento. Finalmente, el informe pronosticaba la desaparición de universidades que no iban a tener posibilidad de mantenerse debido a la fuga de las y los estudiantes y el consecuente vacío de sus arcas. También auguraba el desempleo de docentes y administrativos dada la mengua de estudiantes universitarios (Pedró, 2020).

De acuerdo con las consultas que realizamos con funcionarios de la UNM, el decrecimiento de la matrícula no tuvo una importancia significativa. Un vicerrector consideró que las palabras de Pedró iban dirigidas al espectro general del sistema universitario latinoamericano, donde la matrícula privada es superior a la de las universidades públicas. Además, aún en muchos países las universidades públicas son pagas y en muchos casos, esto deriva gran parte de los estudiantes a las universidades de gestión privada. Aun así, en comparación con algunas universidades mejicanas públicas como UNAM cuya deserción fue del 20%, la deserción de los alumnos fue mínima.

Sin embargo, el hecho que los niveles de conectividad de los estudiantes fuesen deficientes en muchas regiones del país, puede haber producido una brecha digital entre los distintos estratos sociales de la población estudiantil. Con respecto a la virtualidad, la UNM tuvo en cuenta que sólo 50% de los docentes había utilizado previamente las aulas con esa metodología. Por eso mismo, se dictaron capacitaciones para que se utilizaran más, se trató de que la plataforma resultara más amigable y aumentaron su capacidad para que pudiera contener más datos.

Finalmente, algunos entrevistados de UNM señalaron que la sobrecarga de los docentes fue muy fuerte. Tuvieron que adaptar programas, realizar videos, editarlos, armar bibliografía electrónica, etc. Un punto interesante es el tema de la conectividad.

Una profesora (UNM) se preguntaba cómo era posible que las y los estudiantes pudieran seguir las clases con estos conflictos cuando en su casa se apagaba la luz. Por otro lado, otro docente de la misma universidad hacía notar que este tema era muy importante especialmente en el área de Moreno donde la interrupción de internet era muy frecuente. La conectividad resultó ser un problema sustantivo. De acuerdo con Pedró, la conectividad era el primer obstáculo señalado por los estudiantes universitarios en América Latina. Si bien, la conectividad es alta entre el estudiantado que posee celular, que son la mayoría, no ocurre lo mismo con los que poseen computadoras que son los menos. Esto dificulta la continuidad de los estudiantes de los estratos más bajos en la universidad (Pedró, 2020).

En el caso de la UNM se señala que, si bien la cantidad de estudiantes que se conectaron en 2020 fue menor que en 2019, el porcentaje registrado que se conectó no bajó de 60 % promedio en todos los años de cursada con excepción

del primer año que fue más bajo. Esto significa que la conectividad fue muy alta en líneas generales, al menos en esta universidad. No tenemos datos fehacientes de otras universidades (Informe de Conectividad, UNM, junio 2020).

El bienestar estudiantil

El bienestar estudiantil comprende todas aquellas medidas que llevan a cabo las universidades con el fin de brindar asistencia a necesidades de las y los estudiantes, como vivienda, transporte, comida, salud mental, deporte, medicina. Inclusive, comporta las políticas de extensión, aquellas que desarrollan relaciones con la comunidad en la que se encuentran geográficamente.

Las entrevistas que hemos realizado y el análisis de los sitios de estas universidades, develan que la actividad en estas áreas ha sido muy dinámica y frecuente durante la pandemia. En otras palabras, a pesar de que los campus estaban desiertos porque se interrumpieron las clases presenciales, los beneficios al estudiantado y miembros de la comunidad no mermaron.

De acuerdo con la Oficina de Bienestar Estudiantil de UNSAM se desarrollan programas virtuales de nutrición y de actividades físicas varias veces por semana. También se realizan tutorías virtuales para el uso de plataformas y se tuvieron en cuenta a aquellas personas con problemas de conectividad. La autoridad consultada, aclaró que no se distribuyeron celulares ni computadoras de la universidad, pero se procuró la transferencia de aquellos artefactos que se donaron a las y los estudiantes que los necesitaban. Es interesante agregar que desde el Ente Nacional de Comunicaciones (ENACOM) se implementó un programa que aseguró la gratuidad de la conexión por internet a las plataformas universitarias desde el mes de abril de 2020.

Finalmente, se le ha dado mucha importancia a la actividad del voluntariado universitario conformado por estudiantes convocados por el Ministerio de Educación a través de las universidades para ayudar a otros estudiantes o a personas de la comunidad. Autoridades de UNSAM consideraron que esta actividad ha sido muy frecuente y que las y los voluntarios dictaron clases virtuales de utilización de la plataforma, de promoción ambiental y de buenas prácticas.

La UNSAM realiza una convocatoria a través del Sistema de Becas de Apoyo Económico, mediante el cual se otorgan becas de ingreso, becas de continuidad y becas de excelencia a las y los estudiantes. Este año, no se otorgaron las Becas

de Excelencia pero se ampliaron el número de beneficiarios de las Becas de Ingreso y de las Becas de Continuidad, priorizando de este modo el acceso y la permanencia. También la Secretaría Académica juntamente con el Municipio de San Martín pusieron en marcha un plan de asistencia alimentaria y escolar a las familias de los estudiantes de la Escuela Secundaria Técnica de la UNSAM (Causa y Lastra, 2020).

La Oficina de Bienestar Estudiantil de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF) afirmó que se realizaron consultas médicas una vez por semana en el campus y también consultas psicológicas virtuales debido a los estados de angustia que se percibieron en la comunidad universitaria. Por otro lado, voluntarios llevaron a cabo tareas de seguimiento telefónico de aquellas personas con COVID-19 y de sus contactos cercanos. También continuaron con la actividad de orientación vocacional y de talleres de nutrición. La autoridad consultada manifestó a su vez que desde su oficina hablaban semanalmente con las y los estudiantes que presentaban problemas de discapacidad.

En la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ) se desarrolló una beca de conectividad para alumnos regulares (al menos una materia) por un monto de \$500 pesos mensuales renovables. También se asignaron tarjetas SIMs M2M con 3 gigabytes de datos para navegar y 1000 SMS mensuales. Por otro lado, también se dispuso la convocatoria a estudiantes voluntarios que entre otras tareas, participaran del *call center* lanzado para emergencias en el municipio, la ayuda en el hospital regional y asistencia a los centros de salud (Causa y Lastra, 2020).

El Consejo Superior de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS) aprobó la creación del Fondo de Emergencia Social y Sanitaria, que se conformaría con los aportes solidarios que los integrantes de la comunidad universitaria realizaran en forma voluntaria y con las donaciones de personas, organizaciones y empresas de la sociedad en general.

El Fondo tuvo como objeto contribuir con la provisión de alimentos y otros insumos de primera necesidad destinados a organizaciones sociales que trabajaran con familias que se encontraban en situación de vulnerabilidad. Esta actividad se realizó a través de las instituciones del territorio, en articulación con el Consejo Social de la Universidad. En la primera etapa, la aplicación del Fondo Solidario de la UNGS alcanzó a 42 organizaciones barriales. A este proyecto se lo denominó "Barrios Por la Salud" y además de donaciones se constituyeron puentes para

asistir a vecinos y vecinas de los barrios más necesitados de los partidos de General Sarmiento y José C. Paz.

Por otro lado, el gobierno nacional prestó mucha ayuda a través de distintos programas que ofrecieron a las universidades. Entre estos, se puede mencionar el Plan Virtualización de la Educación Superior (PlanVES), una convocatoria dirigida a universidades nacionales y provinciales de gestión pública y al Sistema de Información Universitaria (SIU) para que presenten planes de acción que les permitieran fortalecer sus estrategias de virtualización tanto en esta situación particular de la pandemia, como así también en el largo plazo.

Vinculaciones científico tecnológicas

A partir del impacto de la pandemia, el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación (MINCYT) creó la Unidad Coronavirus, cuyo objetivo fue centralizar todas las capacidades científico-tecnológicas, recursos humanos, equipamiento e investigación sobre Coronavirus a nivel nacional, con la finalidad de ponerlas a disposición del Poder Ejecutivo (Hurtado, 2020). De este modo, se desplegaron iniciativas con financiamiento proveniente de organismos públicos y también del sector privado, lo cual generó numerosas respuestas con alta participación del sector universitario.

Las universidades del Conurbano Bonaerense tuvieron una gran actividad en lo que se refiere a vincular los conocimientos científico-tecnológicos con la resolución de algunos de los problemas producidos por el COVID-19. Esto resulta muy interesante no sólo por la premura en implementar productos que ayuden a prevenir el COVID-19, sino también porque refuerza el concepto de la importancia que tiene la actividad científico-tecnológica en estas universidades. Aun así, no todas las universidades estudiadas pudieron realizar esta tarea de la misma forma, ya que algunas como la UNSAM y UNTREF tienen una mayor infraestructura científico-tecnológica lo que las impulsó a realizar estudios más complejos. Otras, en cambio, colaboraron en el análisis de temas colaterales como los efectos sociales de la pandemia.

Uno de los ejemplos más interesantes es el desarrollo de la vacuna anti-COVID-19. Un equipo de doce científicas y científicos de la UNSAM trabajó para ponerla a prueba en los laboratorios del Instituto de Investigaciones Biotecnológicas. El proyecto de esta vacuna ocupa el número 128 de aquellas que se en-

cuentran en la fase preclínica. El trabajo de este grupo es financiado por el Ministerio de Ciencia y Tecnología para completar la etapa. Este proyecto no es el único en el mundo ni siquiera en la Argentina, pero se realiza en la UNSAM, teniendo en cuenta que cualquiera que sea el éxito de las diferentes vacunas que están en proceso de estudio, ninguna de ellas podrá, en un principio, suplir toda la demanda.

También la UNSAM junto con la UNQ, desarrollaron un kit que permite diagnosticar a personas que están cursando la infección con síntomas o sin ellas. Es más rápido que la prueba RT_PCR y tiene una máxima *performance* diagnóstica. Se realizó con tecnología argentina y estuvieron colaborando dos PyMEs tecnológicas fundadas por esos mismos investigadores: CHEMTEST y Productos Biológicos SA (PB-L), que están en condiciones de producir 80 mil kits por mes.

Por otra parte, la UNSAM, junto a la Universidad de Buenos Aires (UBA) y el Consejo de Nacional de Investigaciones Científicas y técnicas (CONICET), a través de un emprendimiento conjunto, produjeron un "superbarbijo" para evitar el contagio por COVID-19. Dicho proyecto contó con investigadores de ambas universidades y de la agencia CONICET, y fue producido por la empresa privada KOVI SRL ubicada en el Partido de La Matanza. Una parte de la producción de estos barbijos se donó al Partido de San Martín para su distribución gratuita.

Finalmente, en la UNSAM se desarrolló un suero hiperinmune contra COVID-19, que consiguió neutralizar el virus SARS-CoV-2 en pruebas de laboratorio. Se trató de una articulación público-privada entre el laboratorio Inmunova, la UNSAM, el Instituto Biológico Argentino (BIOL), la Fundación Instituto Leloir (FIL), mAbxience, el CONICET y ANLIS Malbrán. Es un tratamiento que consiste en administrar anticuerpos a pacientes contra el agente infeccioso, produciendo su bloqueo y evitando que se propague. El suero anti-COVID-19 se plantea como un tratamiento para pacientes con diagnóstico de la infección, a ser administrado en las primeras etapas de la enfermedad. Este suero ya fue aprobado por la Administración Nacional de Medicamentos, Alimentos y Tecnología Médica (ANMAT) a través de la disposición 9175/20 (UNSAM, 2020).

La UNTREF encaró proyectos innovadores, creativos y sustentables que buscan atender los problemas que trajo la pandemia. Las facultades de Ingeniería Ambiental, Artes Electrónicas, Ingeniería en Computación, Licenciatura en Higiene y Seguridad del Trabajo e Ingeniería de Sonido, realizaron investigaciones para paliar las complicaciones de la pandemia. Algunas de ellas fueron dispo-

tivos de uso médico y máscaras de protección facial a través de impresión 3D y materiales biodegradables. También se fabricaron una ecocama para hospitales modulares y una cabina para la atención del paciente febril, desarrollaron una aplicación para personas hipoacúsicas, protocolos para el trabajo seguro en las empresas y un modelo de cálculo matemático para determinar la velocidad de contagios.

Todas estas tareas fueron realizadas con el asesoramiento y el impulso de la Secretaría de Investigación y Desarrollo (SID), y a través de ella se conectaron con otras entidades públicas como la Comisión Nacional de Energía Atómica (CONEA). Desde la carrera de Ingeniería Ambiental, se fabricó una válvula Venturi que se anexa a la máscara del oxígeno del paciente. De esa manera, esta válvula de flujo variable permite regular el caudal de aire que recibe el paciente de acuerdo con sus condiciones de oxigenación. También se fabricó un videolarinoscopio que se utiliza para despejar la vía aérea del paciente cuando es entubado y permite una menor exposición al contagio por parte del profesional de la salud a quien se encomienda esta práctica.

Finalmente, debemos referirnos al aerosol box 2.0 que se trata de un cubo transparente que cubre la cabeza del paciente con dos agujeros a través de los cuales los profesionales pueden insertar sus manos para proceder médicamente (UNTREF, 2020)

Hay que señalar que muchos de estos proyectos fueron financiados por la Agencia de Investigaciones Científicas y Técnicas del Ministerio de Ciencia y Técnica, que convocó a la presentación especial de investigaciones para poder subsanar los efectos del COVID-19.

En lo que cabe al desarrollo de temáticas de Ciencias Humanas y Sociales, se abrió la convocatoria a la presentación de proyectos que tuvieran que ver con el aspecto social de la pandemia. El título fue "La sociedad argentina en la postpandemia". Con el apoyo financiero del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), la Agencia Nacional de Promoción de la Investigación, el Desarrollo Tecnológico y la Innovación (Agencia I+D+i) convocó al concurso PISAC.COVID-19 y eligió 17 proyectos de los cuales siete recayeron en las universidades del Conurbano, distribuyéndose los subsidios entre equipos de investigación de IDAES-UNSAM (3), Departamento de Ciencias Sociales – UNQ (2), IdIHCS-UNAJ (1) y UNLA (1) y UNJA (1). En todos los casos, se trata de equipos de larga trayectoria, especializados en los ejes temáticos que orientan la convocatoria.

La UNSAM recibió financiamiento para los proyectos siguientes: “El sostén público a la supervivencia de hogares y unidades económicas en la urgencia. Iniciativas, mediaciones y alcances de la asistencia en perspectiva comparada”, “Fuerzas de seguridad, vulnerabilidad violencias” y “Dinámicas de endeudamiento de familias y empresas durante la pandemia y postpandemia COVID -19. Impactos sobre las desigualdades”.

Por su parte, la Universidad Nacional de Lanús (UNLA) se adjudicó el proyecto “COVID-19, salud y protección social: aportes desde las prácticas de cuidado territoriales para el fortalecimiento de políticas integrales de SMC en los nuevos escenarios pos-pandemia” y la UNAJ “Heterogeneidad estructural y desigualdades persistentes en Argentina 2020-2021: análisis dinámico de las reconfiguraciones provocadas por la pandemia COVID-19 sobre las políticas nacionales- provinciales-locales y su impacto en la estructura y la dinámica socio-ocupacional. Un abordaje mixto y regional”. Finalmente, la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ), recibió financiamiento para los siguientes proyectos “La enfermería y los cuidados sanitarios profesionales durante la pandemia y la postpandemia COVID-19” e “Identidades, experiencias y discursos sociales en conflicto en torno a la pandemia y la postpandemia: un estudio multidimensional sobre las incertidumbres, odios, solidaridades, cuidados y expectativas desiguales en todas las regiones de Argentina”.

La postpandemia

Con respecto a la postpandemia, el panorama no es totalmente claro a nivel universitario en cuanto a si se continuará con la virtualidad o no y de qué modo. Pero de acuerdo con la opinión de la mayoría de los docentes y autoridades entrevistados, la estructura pedagógica cambiaría sustancialmente convirtiéndose en una situación híbrida: con presencialidad, pero aumentando la virtualidad con respecto a los tiempos sin pandemia.

La utilización de las plataformas virtuales, que sólo se utilizaban para los cursos a distancia y que tenían poco uso en las clases presenciales, va a continuar y seguramente, mucho más de lo que se utilizaban con anterioridad. Es decir, habrá una mixtura entre las clases virtuales y las presenciales. Sin embargo, autores como Cannellotto (2020), consideran que es probable que se siga discutiendo qué tipo de educación es mejor la virtual o la presencial. Además, se debe tener

en cuenta que siempre la educación a distancia fue devaluada y que esta opinión puede seguir siendo mantenida por profesores o estudiantes en la postpandemia. Sin embargo, el autor considera que el problema no reside en la disyuntiva clases presenciales o clases virtuales sino en las prácticas pedagógicas que faciliten u obstaculicen la participación y el aprendizaje activo y significativos del estudiantado.

Para el Departamento de Arquitectura de la UNM, la pura virtualidad es insostenible en algunas carreras debido a la necesidad de trabajar en talleres donde las y los estudiantes aprenden con docentes y con sus pares. Se hace evidente que este problema se produce en todas aquellas carreras que necesitan las prácticas presenciales como Medicina, Enfermería, Ingeniería etc.

Pero acorde con otras entrevistas, el vice rector de la UNM, la virtualidad será inevitable. Sin embargo, hace una distinción entre postpandemia inmediata y otra mediata. En la primera, siempre pensando en que la vacuna no existiera o no hubiera llegado a vacunarse a toda la población, la organización de las universidades debería ser distinta. En este sentido, habría que trabajar con protocolos, lo que supondría mayor cantidad de aulas para que el número de estudiantes fuera limitado y mayor cantidad de docentes para impartir esos cursos.

Por otro lado, también sostiene que tanto en la postpandemia inmediata como la mediata, el gobierno debería apoyar financieramente a las universidades invirtiendo en una mejor conectividad en todo el territorio nacional. En este sentido, el gobierno nacional ha puesto en marcha el plan CONECTAR que contempla el desarrollo, construcción y puesta en órbita de un nuevo satélite, el primero de la segunda generación, que estará orientado a la ocupación de las posiciones orbitales de la Argentina y al avance de la industria satelital de telecomunicaciones. A su vez, brindará conectividad satelital de alta calidad a 200 mil hogares rurales.

También, se actualizará y extenderá hasta los 38.808 kilómetros la Red Federal de Fibra Óptica, se renovarán los equipos de las cien estaciones de la Televisión Digital Abierta (TDA) y se pondrá en valor el Centro Nacional de Datos de ARSAT, que permitirá disminuir costos y ahorrar divisas en servicios de nube.

Por último, pensamos que el recorrido efectuado, habilita la pregunta respecto a cuáles podrán ser los efectos educativos de mediano y largo plazo que esta realidad traiga consigo en una posible reestructuración del sistema universitario y particularmente en el tipo de ofertas de carreras universitarias de grado. En este punto conviene recordar que, en términos de condiciones de partida y de

acuerdo con la información recientemente publicada por la SPU (2020), actualmente existen en el país 392 ofertas de carreras con modalidad de estudio a distancia (192 en el sector privado y 200 en el sector estatal) y 161.281 estudiantes que cursan bajo esta modalidad (más del 60% de ellos pertenecen al sector de gestión privado). Del mismo modo, algunos autores sugieren pensar las potencialidades de la educación virtual ya sea como “complementaria” de la instancia presencial, o bien como oportunidad para alcanzar horizontes geográficos excluidos (Causa y Lastra, 2020).

La UNSAM realizó un informe en el que mostró las diversas opiniones acerca del futuro de la virtualidad en la postpandemia. Hubo quienes consideraron que la virtualidad estaba para quedarse, y quienes pensaban que la presencialidad era indiscutiblemente mejor. Finalmente, académicas y académicos opinaron que habría una mixtura entre clases virtuales y presenciales. En el primer caso, se utilizarían las clases remotas porque a través de ellas se podría abrir el espacio a personas que por diferentes motivos no pueden acudir a las clases presenciales o les ocasiona grandes dificultades. Además, podrían difundirse a lugares más remotos con facilidad. En el caso de quienes optan por la presencialidad, aseguran que muchas disciplinas no pueden ser estudiadas sin la práctica de un taller o un laboratorio. Además, acentúan las ventajas de la sociabilidad y el trabajo en equipo que se logra en las aulas tradicionales (UNSAM y Observatorio de Educación Superior y Políticas Universitarias –OESPU-, 2020).

Uno de los problemas es tratar de estudiar las consecuencias que ha tenido el aprendizaje en la virtualidad. ¿Cómo ha sido su efecto en el conocimiento, cuáles detalles habría que enmendar? Por ejemplo, las clases sincrónicas son parecidas a las clases presenciales, pero en esos casos, ¿existe o no una comunicación bilateral con el alumno? las clases asincrónicas son más cuidadas y pueden ser editadas, pero no permiten el *feed back* necesario con el estudiantado en tiempo real.

En algunos casos, se puso el foco en la preocupación en las clases virtuales y los mandatos o estructuras de las plataformas virtuales que pertenecen a compañías comerciales. De esa manera, existiría el peligro de que la enseñanza se estandarizara con un formato común. Otro grupo consideró que el peligro vendría en que las clases serían monitoreadas por compañías ajenas al mundo universitario que podrían utilizarlas para vigilar el proceso formativo y subordinarlo a intereses mercantiles.

Adicionalmente, existen problemas que vendrán de mano de la postpandemia. Por un lado, la situación económica crítica que supondrá la vuelta a la normalidad y, en segundo lugar, la necesidad de repensar la universidad, sus funciones y objetivos. En el primer caso, todos concordaron en que la situación mundial y nacional agravaría las ya existentes desigualdades entre aquellos que tienen más con los que tienen menos. Inclusive, el ajuste presupuestario podría perjudicar aún más la situación en la que nos encontrábamos antes de la pandemia. Con referencia al segundo punto, el Rector de UNSAM consideró que se abren nuevos escenarios y un tiempo de reflexión sobre la universidad, sus funciones de enseñanza y su relación con el medio social en el que se encuentra (UNSAM y OESPU, 2020).

2. CONCLUSIONES

En base a los datos institucionales, la documentación analizada y las entrevistas realizadas, se puede afirmar que las universidades estudiadas se adaptaron prontamente a las consecuencias que trajo la pandemia. La virtualidad fue un recurso adoptado ampliamente y las cátedras se adecuaron a las plataformas que ya existían en las universidades pero que no se utilizaban frecuentemente. Si bien la conectividad es limitada y sobre todo, no es tan eficiente como en otros países, los(as) alumnos (as) pudieron acceder ampliamente a las clases virtuales aún con problemáticas como la baja calidad de las comunicaciones, la utilización de celulares en vez de pantallas de computadoras y el costo de las plataformas que fue aminorado por la decisión de ENACOM de no cobrar el costo de los servicios de celulares al conectarse con la web de las universidades. Cabe señalar que ya existen planes nacionales para resolver estos problemas y ampliar la conectividad a todos los sectores.

También las universidades tuvieron un papel muy importante en su contribución a la comunidad, a través de ayudas del voluntariado en hospitales y en *call centers* para seguir a estudiantes y población en general enferma del COVID. También para sostener emocionalmente a las y los estudiantes en esta etapa de nueva normalidad.

Hay que destacar también el trabajo de investigación y desarrollo que se implementó en algunas universidades para contribuir a aminorar los efectos de la

pandemia desde el punto de vista sanitario. Podemos señalar que las universidades como toda organización posee problemas de inercia y estructurales de larga data. Muchas veces se transforman en instituciones anquilosadas y renuentes al cambio. Sin embargo, en nuestro caso de estudio, se movilizaron prontamente para adaptarse al cambio que supuso una enfermedad contagiosa inesperada.

No obstante, el panorama de la postpandemia presenta algunas problemáticas. En primer lugar, puede producir abandono en los próximos años debido fundamentalmente a la brecha digital que se ha manifestado sino se toman las medidas para mejorar las plataformas virtuales y la conectividad. Argentina, como todos los países latinoamericanos, posee una conectividad muy débil en ciertos sectores del país. Además, la utilización de internet es significativamente cara. Como consecuencia, la deserción estudiantil también podría presentar condiciones laborales adversas para los docentes y empleados administrativos de la universidad.

En otro orden de cosas, la generalización de las clases virtuales, aunque se habla de una hibridación entre virtuales y presenciales, no sólo afectará y aumentará la brecha digital sino también producirá una dependencia de las empresas transnacionales de servicios de internet y de las distintas compañías de apoyo a la virtualidad. De esa manera, no sólo pelagra la libertad de cátedra porque las clases pueden ser registradas y analizadas desde comandos externos a la universidad, sino también puede incidir en la creación de un tipo de educación virtual uniforme con una orientación pedagógica definida por esas empresas mercantiles.

Estos agentes comerciales ofrecieron productos gratuitos, cuestión que resulta considerable ya que es probable que esta modalidad perdure durante un tiempo, ya sea en forma virtual total o bien en forma híbrida. Algunas investigaciones en perspectiva crítica reflexionan, sobre cómo las tecnologías de la educación pasaron a tener una influencia transnacional en el aprendizaje y la enseñanza en todos los niveles, con lo cual se constituye en una prioridad desarrollar investigaciones vinculadas a la comercialización de los productos en el marco de la pandemia COVID-19 y la postpandemia (Williamson y Hogan, 2020).

También parece necesario para muchos que la universidad se repiense a sí misma en su misión, funciones sustantivas y relación con la sociedad ante los nuevos desafíos y escenarios futuros. En los últimos años, diferentes autores y organizaciones han discutido la necesidad de reformar la Ley Universitaria no. 24 521 que regula la educación superior desde el año 1995 y que fue modificada

en 2015 garantizando la gratuidad de la educación superior. En primer lugar, hacen hincapié en la necesidad de democratizar la universidad refiriéndose a la ampliación de la matrícula universitaria hacia los sectores más desfavorecidos y, por otro lado, a lo interno, aumentando la participación de todos los actores y sus vínculos con el territorio.

Por otro lado, afirman que las actividades de extensión universitaria, que tienen que ver con los beneficios de la población estudiantil y el rol de las universidades con respecto al medio social en que se encuentran, debe tener una mayor proyección. Seguidamente, consideran que se debe reforzar la investigación científica y tecnológica para provecho de la comunidad. En este sentido, la UNTREF resalta la necesidad de relacionar la universidad con el sistema de salud. Tal cual como ha sucedido en la pandemia, la universidad debería, por ejemplo, investigar otras enfermedades como la tuberculosis (Guido Pasomik, 2020). Finalmente, en líneas generales, se aconseja impedir que la universidad se rija de acuerdo con criterios mercantiles, para lo cual es necesario un aumento del presupuesto nacional. Más todavía, se analiza la necesidad de que la universidad se convierta en política de estado para subordinarse al proyecto de una sociedad más desarrollada (IEC, 2013; Cuschnir y Naidorf, 2020).

La pandemia ha puesto en el tapete la necesidad de repensar a la universidad. Debido a la experiencia existente todavía y que transcurriremos en los próximos años, se hace más evidente la función de la universidad como democratizadora de la sociedad argentina en la búsqueda de incluir a un mayor porcentaje de alumnos de distintos estratos sociales, étnicos y con capacidades diferentes. Pero también como foco de difusión de pensamiento crítico, políticas inclusivas y productos científicos y tecnológicos que mejoren la calidad de vida del país.

REFERENCIAS

Cambours de Donini, A., Lastra, K., Mihal I. y Muiños de Britos, S. M. (2019). Límites y posibilidades de las políticas institucionales inclusivas en las universidades del conurbano bonaerense. Explorando caminos nuevos. *Revista de Sociología de la Educación*. Vol.12 no.2.

<https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/14667>

- Cannellotto, A. (2020). La virtualización de las universidades. *Le Monde Diplomatique*. Octubre, No 256. <https://www.eldiplo.org/256-las-luchas-por-la-tierra/la-virtualizacion-de-las-universidades/>
- Causa, M. y Lastra, K. (2020). Universidades públicas de la región metropolitana: algunas líneas estratégicas de acción para garantizar la inclusión en el contexto de la pandemia Covid-19. *Trayectorias Universitarias*. Vol.6 no.10. Universidad Nacional de la Plata. <https://doi.org/10.24215/24690090e029>
- Chiroleu, A. (2019). *Expansión de oportunidades en la educación superior en Argentina, Brasil y Chile: alcances y límites de una política necesaria*. En Ezcurra, A.M. (coord.) Derecho a la educación. Expansión y desigualdad: tendencias y políticas en Argentina y América Latina. Universidad Nacional de Tres de Febrero. UNTREF.
- Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) (2020). <https://www.cin.edu.ar/las-universidades-argentinas-frente-a-la-pandemia-del-covid-19/>
- Cuschnir M. y Naidorf, J. (2020). ¿Una nueva ley de educación 2020? *Revista de Investigación y Disciplinas ReVid*. No 2. <https://www.evirtual.unsl.edu.ar/revistas/index.php/revid/article/view/74>
- Decreto Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio. (2020). Decreto Presidencial N° 297/2020. Boletín Oficial de la República Argentina.
- Decreto Gratuidad 29.337/49.
- Dubet, F. (2012). Los límites de la igualdad de oportunidades. *Revista Nueva Sociedad*. N° 239. <https://nuso.org/articulo/los-limites-de-la-igualdad-de-oportunidades>
- Fernández Lamarra, N., Aiello, M., Amar, H.M., Arciénaga, A., Asprella, G., Barja, C., Broto, A., Bulacia, M., Chiroleu, A., Córdoba, C., Curti, C., Doberti, J. I., Fernández, M., Ferreiro, M., Furciniti, R., García, P., García de Fanelli, A.M., Herbón, F., Kohan, J., Lezcano, E., Marquina, M., Morresi, S., Pérez Centeno, C., Polzella, A., Pompeo, M., Quintero Vivas, M., Ramírez, B., Sheeps-hanks, V., Vargas de Flood, C. y Vial, C. (2018). *La educación superior universitaria argentina: situación actual en el contexto regional* /1a ed. - Universidad Nacional de Tres de Febrero. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL006310.pdf>

- Hurtado, D. (2020). *El salto que queremos dar es importante*.
<https://www.unsam.edu.ar/tss/diego-Hurtado-el-salto-que-queremos-dar-es-importante/>
- IESALC-UNESCO (2020). *Hacia el acceso universal la educación superior: tendencias internacionales*. <https://www.iesalc.unesco.org/2020/11/17/el-iesalc-lanza-el-informe-hacia-el-acceso-universal-a-la-educacion-superior-tendencias-internacionales/>
- Informe de Conectividad (2020). *Informe de conectividad CAMPUS 010620*. UNM.
- Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior de América Latina y el Caribe (IESALC) (2020). *COVID-19 y educación superior: de los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones*. <http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf>
- Instituto de Estudios y Capacitación (IEC) (2013). *Nueva ley de educación superior: aportes para el debate*. 15 puntos. Documentos de trabajo/informes. http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/iec-conadu/20171115040523/pdf_935.pdf
- Ley de Educación Superior N° 24.521, 20 de julio de 1995.
- Ley de Implementación efectiva de la responsabilidad del Estado en el nivel de Educación Superior N° 27204, 28 de octubre de 2015.
- Pasamonik, G. (2020). *La pandemia en el conurbano*. Tercera Conferencia Virtual organizada por el Instituto 3A. UNSAM, el 25 de noviembre.
- Pedró, F. (2020). *Impacto de la pandemia del Coronavirus en la calidad de la educación superior a distancia y en línea*. (Webinar) IESALC.
<https://www.iesalc.unesco.org/2020/05/07-webinar-impacto-de-la-pandemia-del-coronavirus-en-la-calidad-de-la-educacion-superior-a-distancia-y-en-linea/>
- Universidad Nacional de San Martín (UNSAM) y Observatorio de Educación Superior y Políticas Universitarias (OESPU). (2020). *La pandemia COVID 19 y la universidad: quo vadis? Boletín Informativo N°2, Julio 2020*.
<http://www.unsam.edu.ar/news/interna/OESPU-Boletin-informativo-2.pdf>
- Williamson, B. y Hogan, A. (2020). *La comercialización y la privatización de y en la educación en el contexto de la Covid-19*. Internacional de la Educación. Julio 2020. https://iec.conadu.org.ar/files/areas-de-trabajo/1595360615_2020-comercializacion-y-privatizacion-covid19.pdf

BIONOTAS

María Fernanda Arias Núñez. Licenciada en Ciencias Políticas (Universidad Católica Argentina-UCA). Master in Political Science (University of Connecticut) y Doctora en Ciencias Políticas (UCA). Investigadora en temas de Liderazgo Político y Políticas de Educación Superior. Profesora de la Universidad Nacional de San Martín (UNSM), Argentina.

Correo electrónico: fernanda.h2o@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-8904-4955>

Ana María Cambours de Donini. Doctora en Educación (University of the Pacific, California, EE.UU.), Magister en Educación (California State University, EE.UU.) y Profesora de Filosofía (UBA). Profesora Emérita de la Escuela de Humanidades de la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM). Enseña en la Maestría en Educación, Lenguajes y Medios, y es investigadora del Centro de Estudios Interdisciplinarios en Educación, Cultura y Sociedad (CEIECS) de la misma universidad.

Correo electrónico: camboursa@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-7327-2686>

Karina Fabiana Lastra. Profesora en Ciencias de la Educación (FAHCE -UNLP). Doctoranda en Políticas y Gestión de la Educación Superior (UNTREF). Profesora Adjunta Regular de la Cátedra Pedagogía I (EH-UNSAM). Investigadora en temas de Universidad y Políticas de Educación Superior, posee numerosas publicaciones sobre el tema.

Correo electrónico: klastra@unsam.edu.ar

<https://orcid.org/0000-0003-1793-578>

6. Alternativas en el proceso de formación en las universidades cubanas en etapa de COVID-19

Osmany Hernández Basulto, Isel Ramírez Berdut, Leandrus Lázaro Hernández Ramírez

RESUMEN

Este artículo analiza las características técnicas, pedagógicas, de diseño y de contenido de una muestra de aplicaciones tecnológicas puestas a disposición de los estudiantes universitarios cubanos, para desarrollar el proceso de enseñanza aprendizaje que las condiciones de la pandemia de COVID-19 no ha permitido desarrollar en sus formas tradicionales, de presencialidad de estudiantes y profesores en el aula. El estudio particulariza la situación en la Universidad de Holguín y destaca cuales plataformas y sitios son más utilizados por los estudiantes y cómo la interacción en los mismos ha favorecido la formación de los estudiantes y la actualización de los profesores.

Palabras clave: Educación Cubana; Educación Superior; Tecnologías de la Información y la Comunicación; Proceso de Enseñanza Aprendizaje; Actores Sociales.

Alternatives in the training process in Cuban Universities in front of the COVID-19 pandemic

ABSTRACT

This paper analyses the technical, pedagogical, design and content characteristics of a sample of technological applications given to Cuban university students in order to develop the teaching learning process that, due to COVID-19 pandemic could not be done in its traditional way, which means with the presence of students and teachers in the classroom. This study analyses the specific situation of the University of Holguin, highlighting the platforms and websites more frequently used by its students, studying how they act in favor of the students training process and for teachers update.

Key words: Cuban Education; Higher Education; TIC's; Teaching Learning Process; Social Actors.

Alternativas no processo de formação em universidades cubanas durante a COVID-19

RESUMO

Este artigo analisa as características técnicas, pedagógicas, de concepção e de conteúdo de uma amostra de aplicações tecnológicas disponibilizadas para estudantes universitários cubanos com o objetivo de desenvolver o processo de ensino-aprendizagem que, devido às condições da pandemia de COVID-19 não foram desenvolvidas de forma tradicional, que dizer com a presença de estudantes e professores na sala de aula. O estudo se centra na situação específica da Universidade de Holguín, destaca quais plataformas e sites são mais utilizados pelos estudantes e como essa interação tem favorecido a formação dos estudantes e a atualização dos professores.

Palavras-chave: Educação Cubana; Educação Superior; Tecnologias da Informação e Comunicação; Processo de Ensino e Aprendizagem; Atores Sociais.

Des alternatives résultantes du processus de formation au sein des Universités cubaines pendant la pandémie de COVID-19

RESUMÉ

Cet article analyse les caractéristiques techniques, pédagogiques, de design et de contenu d'un échantillon composé par des applications technologiques mises à la disposition des étudiants des universités cubaines afin de développer le processus d'enseignement apprentissage que la pandémie de COVID-19 n'a pas permis de développer de façon traditionnelle, c'est à dire en présence des professeurs et étudiants dans la salle de classe. Cette étude met l'accent sur la situation particulière de l'Université de Holguin, met en évidence les plates-formes et les sites Web les plus fréquemment utilisés par les étudiants, ainsi comment leur interaction a favorisé le processus de formation des étudiants et la mise à jour des enseignants.

Mots clés: Éducation Cubaine, Enseignement Supérieur, TIC, Processus d'Enseignement; Apprentissage, Acteurs Sociaux.

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, las tecnologías cumplen una función esencial en los procesos de comunicación, de relaciones sociales, entretenimiento y de formación de los individuos, al vivir en una sociedad digital en la que se integran las diferentes esferas de la vida humana; entre ellas los móviles, las computadoras, las tabletas, juegan un papel fundamental.

En relación con otros países del mundo, Cuba se encontraba rezagada en este orden; sin embargo, en los últimos años ha habido una revolución en el uso de las tecnologías que permiten el acceso a internet y todo lo que ello implica. La Empresa de Telecomunicaciones de Cuba S.A (ETECSA) ha informado que el 80 % de los adultos tienen un teléfono móvil, siendo el dispositivo desde donde más se accede a internet (ETECSA, 2018). La consulta a los informes emitidos por la Junta Nacional de Acreditación sobre la acreditación de las carreras en la Universidad de Holguín, en su variable de infraestructura, permite conocer que hoy día, el 97 % de los estudiantes universitarios cuentan con este medio y algunos padres y familiares poseen tabletas que les permiten también utilizarlo en su proceso formativo (Junta Nacional de Acreditación, 2019). La televisión cubana con su Canal Educativo también cumple un rol importante.

La pandemia producida por el nuevo Coronavirus Sars-cov-2 (COVID-19) que el mundo y Cuba enfrentan, ha llevado a que la población se encuentre en una situación de aislamiento social para poder enfrentarlo y controlarlo; las escuelas y universidades han tenido que transformar, cambiar sus procesos de enseñanza aprendizaje de la forma presencial, predominante en algunos países como Cuba, a la educación desde el aislamiento en los hogares de estudiantes y profesores, desde la no presencialidad en el tradicional salón de clases, con la presencia de estudiantes y profesores.

Como resultado, para no afectar el proceso formativo de los estudiantes, los distintos tipos de educaciones han tenido que hacer cambios en la manera de desarrollar este proceso; un ejemplo de ello es la Educación Superior cubana. Como parte de la educación terciaria, la Universidad de Holguín también se ha unido a estos cambios necesarios para la continuidad de la formación de los futuros egresados.

En este texto los autores exponen, algunos resultados obtenidos en una investigación que realizan sobre el impacto y particularmente sobre el uso de las

Tecnologías de la Información y las Comunicaciones en el proceso formativo de los estudiantes de la Universidad de Holguín, en las condiciones de aislamiento social.

Fundamentación teórica

a. Cambio educativo

Para este estudio se asume la definición que sobre cambio educativo aporta el Colectivo de Autores Cubanos (2003, p.32), que lo “define como proceso de transformación gradual e intencional de las concepciones, actitudes y prácticas de la comunidad escolar, dirigido a promover una educación desarrolladora en correspondencia con el modelo genérico de la escuela cubana y las condiciones socio- históricas”. Esta definición justifica los cambios que hoy tienen lugar en la educación a nivel mundial y en Cuba que ha pasado de la presencialidad a la no presencialidad, por la necesidad del cumplimiento de las medidas de seguridad orientadas por el gobierno y el Ministerio de Salud Pública cubano para controlar la propagación de la pandemia.

A partir de las nuevas existencias del cambio educativo, se requiere que la universidad, como agente clave, junto con el resto de los actores implicados como la familia y la comunidad, lleven a cabo los esfuerzos posibles para alcanzar los objetivos propuestos para la Educación Superior.

Los diversos agentes implicados en el cambio son los alumnos, los docentes, los directivos, los padres, los miembros de las instituciones de la comunidad que se relacionan con el trabajo de la universidad; así como las estructuras de dirección. Ellos, por tanto, necesitan de una preparación que conlleve al logro de los objetivos del cambio educativo, a partir de un continuo proceso formativo de los estudiantes, liderado por el centro de altos estudios.

b. Comunicación en la Red

Barroso (2007) señala cuatro conceptos básicos en el diseño web, que articulan tanto contenidos como características técnicas y enlazan las expectativas de los emisores con las de los visitantes: arquitectura de la información, navegabilidad, usabilidad y diseño de la información. Por su parte, Salaverría (2005) fija las principales características de la comunicación digital en Internet: hipertextualidad, multimedialidad e interactividad. A las que Parra y Álvarez (2004) agregan la

universalidad o transnacionalidad de la información y, finalmente, la acumulabilidad de los datos. Esta se entiende como el conjunto de técnicas de investigación cuyo objetivo es la obtención del discurso que subyace a la producción documental de una determinada realidad social.

En los sitios web se incluye el análisis de las aplicaciones móviles, que es lo que se pretende realizar en la presente investigación.

Tal y como plantea Barroso (2007), el análisis de la arquitectura de la información, navegabilidad, usabilidad y diseño de la información, es la intensión de estos sitios web, creados para garantizar la formación de los estudiantes universitarios con la modalidad de la formación a distancia.

Antecedentes de la investigación

En relación con la Educación Superior, Cuba, a partir del mes de marzo del 2020, orientó el uso de los recursos de Tecnología, Información y Comunicación (TIC) en el proceso de atención a estudiantes en la modalidad a distancia durante la etapa de transmisión autóctona. Toda la comunidad universitaria cuenta, hoy día, con las plataformas WiFi y Nauta Hogar y un grupo de sitios web de interés educativo, entre los que se destacan el portal educativo de cada universidad al cual se puede acceder desde la dirección web: educa.uho.edu.cu, la plataforma interactiva de pregrado al cual se puede acceder desde la dirección web: moodle.uho.edu.cu.

A partir de estas facilidades, el traslado de la modalidad presencial a la modalidad a distancia debe ser atendida de manera intencionada pues, aunque en la plataforma Moodle de cada universidad se encuentran montadas todas las asignaturas, la realidad es que en la Universidad de Holguín no todas están visibles en dicha plataforma y han sido concebidas para el soporte a la docencia presencial o semipresencial. En condiciones de pandemia caracterizada por cero presencialidad se ha habilitado un ftp para que por cada tipo de curso, facultad, carrera y año, los profesores puedan actualizar y ubicar los programas de las asignaturas, los materiales de estudio y las orientaciones necesarias.

Los sitios que permiten el acceso, libre de costo, a ambas plataformas son: www.uho.edu.cu, correo.uho.edu.cu, duca.uho.edu.cu, moodle.uho.edu.cu, moodlepost.uho.edu.cu y tecedu.uho.edu.cu, esta es una posibilidad que brinda muchas oportunidades para poder asegurar las comunicaciones entre estu-

diantes y docentes, acceder a sitios de interés educativo, con marcado énfasis en el caso del portal educativo y las plataformas interactivas (tanto para descargar documentos, recibir orientaciones, etc., así como para que los docentes puedan subir recursos y materiales para sus asignaturas).

Estas facilidades constituyen una oportunidad que los actores sociales familia y comunidad tienen para contribuir y apoyar la formación de los estudiantes universitarios, en condiciones no presenciales en las universidades y hogares cubanos. En este estudio que aquí se presenta sobre la interactividad de los alumnos a través de los sitios web mencionados anteriormente, se conoce que los padres atienden el acceso de sus hijos a la tecnología como un proceso de familiarización y de preparación para el futuro social, escolar y laboral.

En este mismo sentido, la presencia de los móviles, las tabletas, las laptops en los hogares cubanos, permiten su empleo didáctico para la formación de los estudiantes universitarios a través de las diferentes plataformas interactivas que disponen los centros de Educación Superior, es decir, permiten el aprendizaje mediado por dispositivos tecnológicos, lo que permite plantear que la penetración de las tecnologías en los espacios de uso más frecuentes para ellos como es el hogar o los centros comunitarios en esta etapa de aislamiento social, está posibilitando que los jóvenes universitarios se conviertan en usuarios de la tecnología, lo que garantiza que se sumen y se involucren en la revolución tecnológica y sean agentes activos de su formación.

En este estudio los investigadores pudieron determinar que los sitios más utilizados por los estudiantes universitarios durante esta etapa de COVID-19 son: educa.uho.edu.cu, moodle.uho.edu.cu, moodlepost.uho.edu.cu, que los han descargado a través de las plataformas WiFi y Nauta Hogar. Ahora bien, ¿qué características reúnen estos sitios?, ¿qué elementos los componen?

Para contribuir a dar respuesta a estas interrogantes, en la presente investigación se ha realizado un análisis interpretativo de una muestra de aplicaciones en los sitios puestos a disposición de los estudiantes universitarios holguineros para su uso e interactividad a través de los móviles, disponibles entre las más populares en las plataformas WiFi y Nauta Hogar.

Los estudiantes desde sus municipios con Nauta, Wifi, correo electrónico, Joven Club, o en las pc de las sedes municipales universitarias, acceden a educa.uho.edu.cu. Dentro aparece un hipervínculo que los lleva a las orientaciones COVID-19, pregrado, facultad, carrera, año, semestre hasta la asignatura.

Lo anterior les fue orientado a los estudiantes antes de entrar a la fase epidémica de transmisión autóctona limitada de la COVID-19. Se les orientó también a los estudiantes de años terminales que no se han certificado el nivel de idioma inglés, que el Centro de Idiomas tiene varias carpetas en este sitio con orientaciones importantes (materiales didácticos y guías de estudio para su autopreparación para el examen).

Los elementos que componen estas plataformas son elaborados y ubicados por los profesores; ellos hacen los documentos de sus asignaturas, que contenga nombre del profesor, carrera, año, semestre, asignatura, con las conferencias digitales, tareas docentes, guías de estudio, textos digitales, videos, audios, bibliografía y todos los materiales de apoyo que puedan colocar, lo cual también constituye una vía fácil para que los estudiantes sin móvil o que viven en zonas rurales donde hay Joven Club de Computación puedan acceder; esto permite que todos los estudiantes puedan tener acceso e interactuar con los docentes.

2. METODOLOGÍA

La metodología utilizada se apoyó en el análisis de los contenidos de 6 sitios web valorados, donde los estudiantes tienen acceso, libre de costo alguno, (www.uho.edu.cu, correo.uho.edu.cu, educa.uho.edu.cu, moodle.uho.edu.cu, moodlepost.uho.edu.cu, tecedu.uho.edu.cu), desde los móviles personales o de sus familiares, que se destacan por ser las más populares en las redes WiFi de ETECSA y el servicio de Nauta Hogar durante los meses de marzo a julio del 2020, coincidiendo 3 de ellas, con las más descargadas en los hogares cubanos durante el periodo de confinamiento por la COVID-19.

La muestra del estudio la componen un total de 6 aplicaciones disponibles en la plataforma de WiFi y Nauta Hogar distribución digital, como ya se ha planteado. Las webs universitarias o aplicaciones son una tipología de software desarrollado principalmente para dispositivos móviles, tales como las tabletas y los teléfonos. En la actualidad, existe una gran diversidad de aplicaciones, para la creación de vídeos, edición de fotografías, materiales didácticos de corte educativo y formativo.

En este estudio se ha optado por seleccionar las webs de la Universidad de Holguín dirigidas a los jóvenes universitarios de hasta 21 años. Los criterios seguidos para la selección de la muestra son:

1) La selección de las aplicaciones se realiza entre el 20 y 28 de agosto de 2020.

2) Se opta por elegir las aplicaciones de entretenimiento incluidas en la categoría "Familia" dentro de WiFi y Nauta Hogar, subcategoría "Hasta 21 años".

3) Se decide que las aplicaciones deben ser las "Más populares" y dentro de estas que formen parte de la comunidad universitaria en la interacción con los sitios web.

La siguiente tabla recoge los 6 sitios web seleccionados para su evaluación:

Tabla 1. Aplicaciones seleccionadas para el análisis. Muestra de aplicaciones

SITIOS WEB	CONTENIDOS DISPONIBLES	INDICADORES EVALUATIVOS
www.uho.edu.cu	Contenidos de las asignaturas y las orientaciones	Independencia cognoscitiva
correo.uho.edu.cu	Libros y materiales Educativos	Responsabilidad en su aprendizaje
educa.uho.edu.cu	Materiales filmiscos y películas	Empleo de la tecnología
moodle.uho.edu.cu	Guías de las Asignaturas	Desarrollo de la creatividad
moodlepost.uho.edu.cu	Evaluación y coevaluación con tareas integradoras	Potenciar estrategias de aprendizaje
tecedu.uho.edu.cu	Programas audiovisuales	Responsabilidad y Autonomía en el aprendizaje

Fuente: Elaboración propia

Instrumentos de análisis

Para el análisis de las aplicaciones a través de los móviles y tabletas de los estudiantes universitarios se utilizó una entrevista a los profesores y una a los estudiantes además de los resultados de las visitas e interacción con los sitios web diseñados con los 6 indicadores para su evaluación. A continuación se ofrecen los instrumentos:

Entrevista a una representación de los estudiantes por facultades y carreras, constituida por 264 estudiantes de las 8 facultades existentes en la Universidad de Holguín, 33 alumnos de cada facultad que representaron el 38 % de la matrícula, para conocer los beneficios que obtuvieron durante las transformaciones del proceso de enseñanza aprendizaje debido al distanciamiento social con la pandemia de la COVID-19.

Objetivo: Conocer los beneficios que obtuvieron los estudiantes en el proceso de las transformaciones del proceso de enseñanza aprendizaje durante el distanciamiento social provocado por la pandemia de COVID-19.

Pregunta:

• ¿Qué beneficios usted considera ha obtenido en su formación durante este curso desarrollado a partir de transformaciones en el proceso de enseñanza aprendizaje en la universidad provocadas por el aislamiento social resultado de la pandemia de COVID-19?

- Entrevista a una representación de los profesores por facultades y carreras, 76 profesores de las 8 facultades de la Universidad de Holguín, que representan 23 % de la plantilla de 808 profesores del claustro, para conocer los beneficios que obtuvieron estudiantes y profesores durante las transformaciones del proceso de enseñanza-aprendizaje debido al distanciamiento social provocado por la pandemia de COVID-19.

Objetivo: Conocer los beneficios que obtuvieron los estudiantes y profesores en el proceso de implementación de las transformaciones del proceso de enseñanza-aprendizaje debido al distanciamiento social provocado por la pandemia de COVID-19.

Preguntas:

- ¿Qué beneficios usted considera han obtenido los estudiantes en su formación, durante este curso desarrollado a partir de transformaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la universidad provocadas por el aislamiento social resultado de la pandemia de COVID-19?

- ¿Qué beneficios usted considera ha obtenido para su desarrollo profesional durante este curso desarrollado a partir de transformaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la universidad provocadas por el aislamiento social resultado de la pandemia de COVID-19?

- Los instrumentos fueron sometidos a la valoración de otros investigadores y los mismos concordaron que con esas preguntas se podía obtener la información que se necesitaba.

3. RESULTADOS

Los resultados obtenidos se presentan a continuación a partir de cuatro aspectos fundamentales:

1. Identificación de los sitios web o recursos educativos

Se refiere a los datos de identificación de la conectividad, en la que se recogen aspectos primordiales que caracterizan estos sitios web, tales como título, autoría, idiomas, tipo de licencia, principales destinatarios, contenidos de las asignaturas, entre otras.

Según el Departamento de Tecnología Educativa y el control que realizan el mismo se ha podido constatar que la mayoría de los estudiantes que componen la muestra de 264 alumnos, (234 estudiantes), es decir, un 70%, han podido interactuar a través de las plataformas WiFi y Nauta Hogar en la categoría de educación. Las restantes se distribuyen entre los sitios web pertenecientes a videos y películas (26 %), juegos simulados (13%) y web de donde están los vídeos (13%). Estas últimas, las cuales coinciden con tres de los sitios web que se encuentran entre las más descargadas durante el periodo de confinamiento en los hogares cubanos debido a la Covid-19 entre el mes de marzo y agosto del 2020.

En conclusión las plataformas más utilizadas por los estudiantes universitarios fueron WiFi y Nauta Hogar, a través de los sitios web: www.uho.edu.cu, correo. uho.edu.cu, educa.uho.edu.cu, moodle.uho.edu.cu, moodlepost.uho.edu.cu y tecedu.uho.edu.cu, destacan los contenidos en videos y películas en el sitio web (educa.uho.edu.cu).

El canal educativo de la televisión cubana, que cuenta con una larga trayectoria en la distribución y producción de contenidos educativos para las diferentes enseñanzas, fue otro de los espacios muy favorables para consolidar los contenidos que los estudiantes universitarios habían utilizado desde los sitios web de la universidad.

Las plataformas WiFi y Nauta Hogar, están diseñadas para el uso en los núcleos familiares y las mismas fueron utilizadas en un 100 % para acceder a los sitios web de la universidad y contribuir a la formación de los estudiantes universitarios, donde se puso de manifiesto una vez más, el apoyo que han tenido los universitarios por parte de sus familias durante toda esta etapa de confinamiento.

2. Tecnología

Aquí se pretendía identificar las características tecnológicas más destacables de los 6 sitios web, que están disponibles en las plataformas del portal de la universidad. En general, la navegabilidad con los móviles para conectarse a través de las plataformas WiFi y Nauta Hogar, se considera buena, sencilla e intuitiva, por varios motivos: los accesos son táctiles, cuentan con pocos botones u opciones y emplean mayoritariamente un lenguaje icónico o visual, las versiones son gratuitas.

Las dos plataformas WiFi y Nauta Hogar son multiplataforma disponibles para tabletas y teléfonos. En general, tanto para sistemas operativos androide como cualquier otro que permita el acceso a internet. La velocidad de carga se evalúa como alta, no obstante, las cargas iniciales pueden ser moderadas o algo lentas si no se cuenta con una buena conexión a la red. A mayor tamaño de la cobertura de las señales para la conectividad, respecto a la accesibilidad, entre la muestra se encuentran aplicaciones que presentan opciones de configuración, como Pop Globos para videos, en la que se puede adecuar el tamaño y la velocidad de desplazamiento de los objetos, y permite la activación/desactivación de sonidos.

3. Diseño

Esta dimensión pretende recoger las características de diseño y de funcionalidad más destacables de los sitios web, que son atractivos o muy atractivos, en las que destacan las imágenes, la música alegre, simpáticas animaciones y elementos interactivos. Mayoritariamente, las ilustraciones se adaptan al nivel psicoevolutivo del principal grupo destinatario, muchas de las cuales integran la representación visual sobre el texto escrito y hace más efectivo la asimilación de los conocimientos y de las habilidades que se pretende desarrollar en la formación de los estudiantes universitarios.

4. Aspectos pedagógicos

Aquí se ha tenido en cuenta la finalidad de las web, sus características más destacables, su adaptabilidad, asequibilidad, interactividad que se manifiestan en una nueva estrategia de aprendizaje de los estudiantes y un nuevo estilo de enseñanza de los profesores universitarios con esta modalidad a distancia y en condiciones de confinamiento provocado por la Covid-19 y que se evidencia en las siguientes resultantes con las tareas integradoras que se ubican en los sitios:

- Mayor desarrollo de la autonomía de aprendizaje; se manifestó cómo los estudiantes tuvieron que continuar aprendiendo a aprender de manera independiente, a utilizar estrategias de aprendizaje que reforzaran sus estilos de aprendizaje y viceversa; los estudiantes con estilos visuales se favorecieron con las imágenes, esquemas, videos, etc. que aparecieron en los materiales elaborados para su autopreparación, así como en los sitios y plataformas para ello recomendadas.
- Los estudiantes con inteligencia predominantemente intrapersonal, se beneficiaron con su estudio individual, así como los de inteligencia lógico-matemática y lingüística quienes prefieren escribir, redactar, hacer resúmenes esquemas, etc. Los estudiantes con inteligencia interpersonal, por una parte, se vieron limitados al no poder interactuar de manera presencial; sin embargo, lograron interactuar a través del empleo de la tecnología y las distintas plataformas interactivas.
- Los profesores contaron con mayores oportunidades para atender a las diferencias individuales al poder asignar y controlar a través de las pla-

taformas interactivas, actividades, ejercicios y tareas de acuerdo con los estilos y tipos de inteligencia de los estudiantes, así como también el dominio del contenido y el desarrollo de habilidades que hasta entonces habían manifestado.

- Se contribuyó al desarrollo de las habilidades de comprensión lectora y escrita, habilidades profesionales, pues los estudiantes tuvieron que consultar diversos materiales escritos y llegar a elaborar sus propias síntesis, generalizaciones y conclusiones.

- Mayor vínculo de la familia y de instituciones y personalidades de la comunidad de residencia de los estudiantes al apoyar, de distintas maneras, el estudio independiente de los mismos. Es de opinión de estos autores que el nivel cultural alcanzado por la población cubana permite que, por lo menos, en cada hogar cubano se cuenta con un profesional que puede apoyar de alguna manera el estudio individual de los estudiantes, que se puede integrar a este proceso desde el hogar.

- La realización de trabajos integradores fortalecieron la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad de las diferentes disciplinas del currículo.

- El otorgar a los estudiantes la categoría de eximidos y por tanto el máximo en la calificación final de la asignatura, fue un estímulo para ellos que constituyó una arista más del vínculo de lo afectivo con lo cognitivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

- Los profesores profundizaron su autopreparación y desarrollaron más actividades metodológicas dirigidas a responder a las necesidades surgidas a partir de las transformaciones del proceso de enseñanza-aprendizaje en condiciones de aislamiento social y proporcionar a los estudiantes materiales con mayor calidad; las formas de desarrollar las evaluaciones también analizadas cambiaron en correspondencia con el uso de las tecnologías.

- Los profesores llevaron a cabo un número mayor de investigaciones y pudieron realizar distintas publicaciones lo que les aportó a su autopreparación y al desarrollo de habilidades profesionales. Los profesores cursando maestrías y doctorados contaron con un mayor tiempo dedicado a sus investigaciones.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La modalidad de enseñanza a distancia en la Universidad de Holguín, Cuba, predomina desde el año 2020, como consecuencia de las condiciones epidemiológicas del país debido a la COVID-19 y la misma se sustenta en el ftp creado con ese propósito. Todo esto ha repercutido en la integración de los actores sociales (universidad, familia y comunidad) al proceso formativo de los estudiantes universitarios.

Las plataformas WiFi y Nauta Hogar han permitido que los estudiantes accedan a los sitios educa.uho.edu.cu, moodle.uho.edu.cu, moodlepost.uho.edu.cu que pudieron identificarse como lo más utilizados por ellos. Con un diseño atractivo estos sitios han favorecido la construcción de los conocimientos de los estudiantes y el desarrollo de sus habilidades, entre ellas las profesionales, al partir de un nuevo estilo de enseñanza y aprendizaje sobre la base de la autonomía y el trabajo independiente con el uso de la tecnología y el fomento de la responsabilidad, como valor determinante en este proceso.

Los resultados obtenidos por los autores en esta investigación sobre los sitios web como una vía eficiente en el proceso formativo de los estudiantes universitarios, así como indicaciones y regulaciones del Ministerio de Educación Superior reconocen que en el curso 2019-2020, la orientación permanente y desarrolladora del proceso docente-educativo en las condiciones de aislamiento social derivado de la propagación de la COVID-19 ha continuado siendo una parte intrínseca del proceso formativo en las universidades cubanas y la Universidad de Holguín no es una excepción, pues la misma incide, de manera directa, en la preparación de sus estudiantes, en las áreas de la formación, la investigación y la extensión universitaria para no perder la calidad de los futuros egresados; lo cual se revertirá en el cumplimiento de la misión de la educación superior en la época actual.

Con el desarrollo de este trabajo también se desea actualizar al profesorado, a las familias y a las instituciones de la comunidad, sobre la importancia de saber seleccionar, usar y elaborar contenidos digitales para la comunidad universitaria, con implicación en la formación de los estudiantes en etapa de Covid-19 y aplicando la modalidad a distancia en su formación.

REFERENCIAS

- Colectivos de Autores Cubanos del ICCP (2003). *Propuesta curricular para la escuela secundaria básica actual. Fundamentos teóricos y metodológicos*. Editorial Pueblo y Educación.
- Departamento de Tecnología Educativa Universidad de Holguín (2019). Registro de la interactividad de los usuarios en las diferentes plataformas web de la universidad a través de las plataformas WiFi y Nauta Hogar.
- Empresa de Telecomunicaciones de Cuba (2018). Informe anual sobre la venta de móviles a nacionales. Oficina 401, La Habana.
- Jiménez Carreira (2016). El uso de internet en las diócesis andaluzas. (Tesis doctoral). Universidad de Sevilla. <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/39455>
- Junta de Acreditación Nacional (2019). Informe anual del proceso de acreditación de programas académicos en las universidades cubanas. Ministerio de Educación Superior, La Habana.
- Linares, J., Codina, Ll. y Pedraza, R. (2015). Interactividad en cibermedios. Propuesta nuclear de protocolo de análisis. Grupo de Investigación DigiDoc. http://www.upf.edu/digidoc/_pdf/protocolo_interactividad_2015.pdf
- López García, X. (2005). Tipología de los cibermedios. En: Salaverría, R. (coord.). *Cibermedios. El impacto de internet en los medios de comunicación en España Comunicación Social*.
- Ministro de Educación Superior (2020). Indicación especial No. 1 del 2020 [23 de marzo 2020]. (COVID-19), La Habana, Cuba.
- Narbona, J. (2013). *Comunicación online de las organizaciones humanitarias sin ánimo de lucro*. (Tesis doctoral). Facultad de Comunicación Social de la Universidad de la Santa Cruz, Roma.
- Narbona, J. y Arasa, D. (2015). The online communication model: a theoretical framework to analyse the institutional communication on the internet. En: Cheruvallil-contractor, S. y Shakkour, S. (eds.). *Digital methodologies in the sociology of religion* Bloomsbury Academic.
- Nielsen, J. (2002). *Usabilidad. Diseño de sitios web*. Pearson Educación.
- Palacios, M. y Díaz Noci, J. (eds.) (2009). *Ciberperiodismo: métodos de investigación. Una aproximación multidisciplinar en perspectiva comparada*. Servicio de Publicaciones de la Universidad del País Vasco.

- Parra Valcarce, D. y Álvarez Marcos, J. (2004). *Ciberperiodismo. Síntesis*.
- Quintana Cabanas, J. M. (1993). *Sociología de la educación*. Editorial Dykinson.
- Salaverría, R. (2005). *Redacción periodística en internet*. Eunsa.
- Stake R.E. (2005). *Investigación con estudios de casos. V edición*. Morata.
- Yin, R.K. (1998). *Case study research. Design and methods*. Newbury Park (CA). Sage Publications.
- Van der Geest, T.M. (2001). *Web site design is communication design*. John Benjamins Publishing Company.

BIONOTAS

Osmany Hernández Basulto. Profesor Auxiliar de la Universidad de Holguín. Master en Investigación Educativa. Tiene más de 60 artículos publicados en diferentes revistas internacionales y 5 libros publicados. Sus líneas de investigación abordan la orientación educativa y profesional, el trabajo axeológico y bioético.

Correo electrónico: ohdez@uho.edu.cu

<https://orcid.org/0000-0002-3044-0037>

Isel Ramírez Berdut. Profesora Titular de la Universidad de Holguín. Doctora en Ciencias Pedagógicas. Tiene más de 60 artículos publicados en diferentes revistas internacionales y 7 libros publicados. Sus líneas de investigación abordan la enseñanza-aprendizaje, la comunicación oral, la orientación educativa y profesional.

Correo electrónico: isel@uho.edu.cu

<https://orcid.org/0000-0001-5434-3154>

Leandrus Lázaro Hernández Ramírez. Estudiante del 5º año de la carrera de Psicología en la Universidad de Holguín. Tiene 3 libros publicados y 15 artículos en revistas internacionales. Sus líneas de investigación abarcan la personalidad, la orientación educativa y profesional y los trabajos sobre bioética.

Correo electrónico: leandrus@uho.edu.cu

<https://orcid.org/0000-0002-6703-2117>

7. Impacto de programas formativos orientados al desarrollo competencial de docentes y estudiantes: continuidad de la educación superior en situación de emergencia sanitaria por COVID-19 desde contextos virtuales

Carme Hernández-Escolano, Yuma Inzolia, David Carabantes, Diego Javier Mendoza, Blanca Bernabé, Mary Elisabeth Morocho e Ivory Mogollón

RESUMEN

El objeto del artículo es presentar los resultados de impacto de los programas formativos orientados al desarrollo de competencias de docentes y estudiantes de las 13 universidades públicas del Perú que el equipo de UNESCO-IESALC ha diseñado, desarrollado y evaluado en un entorno de emergencia provocado por el COVID-19, para garantizar la continuidad de la educación superior. Todo ello a partir del análisis de las competencias digitales y didácticas de docentes y la capacidad para aprender en contextos virtuales de los estudiantes, y los nuevos roles de docentes y del alumnado universitario. El modelo metodológico se ha basado en el desarrollo de competencias y plantea un estudio de impacto a partir de las competencias digitales educativas y de la ciudadanía que requieren los nuevos contextos digitales. Para ello se analizan los resultados obtenidos en la fase de diagnóstico previo de las universidades, así como los indicadores obtenidos en las fases pre y post de la muestra participante en el programa. Las conclusiones destacan la importancia de plantear la transformación digital desde un modelo de desarrollo competencial basado en la significatividad de las prácticas propuestas, la reflexión y la toma de decisiones, a partir de metodologías basadas en proyectos y retos.

Palabras clave: COVID-19; Educación Superior; Docencia Universitaria; Aprendizaje; Competencias.

Impact of training programs oriented to the competence development of teachers and students: continuity of higher education in virtual contexts due to COVID-19 health emergency

ABSTRACT

The purpose of the article is to present the impact results of training programs oriented to the development of teacher and student competencies in 13 public universities in Peru. These programs have been designed, developed and evaluated by the UNESCO-IESALC's team in the emergency context due to COVID-19 pandemic, in order to guarantee the continuity of higher education. All this from the analysis of the digital and didactic competencies of teachers and the learning capacity of students in virtual contexts, as well as from the study of the new roles of teachers and university students. The methodological approach is based on the development of competencies and presents an impact study from the educational digital competencies and the digital competencies of citizens that require new digital contexts. For this purpose, the study analysed the results obtained in the pre-diagnosis phase of the universities, as well as the indicators obtained in the pre and post phases of the sample participating in the program. The conclusions point out the importance of raising the digital transformation from a competence development model based on the relevance of the proposed practices the reflection and the decision making, and methodologies based on projects and challenges.

Keywords: COVID-19; Higher Education; University Teaching; Learning; Competences.

Impacto de programas de formação orientados ao desenvolvimento de competências de professores e estudantes: continuidade do ensino superior em contextos virtuais a partir da situação de emergência sanitária provocada pela COVID-19

RESUMO

O objeto do artigo é apresentar os resultados de impacto dos programas de formação voltados ao desenvolvimento das competências de professores e estudantes de 13 universidades públicas do Peru. Esses programas foram desen-

hados, desenvolvidos e avaliados pela equipe da UNESCO-IESALC em um ambiente de emergência causado pela COVID-19, com o intuito de garantir a continuidade do ensino superior. Tudo isso a partir da análise das competências digitais e didáticas dos professores e a capacidade dos estudantes de aprender em contextos virtuais mas também do estudo dos novos papéis dos professores e dos alunos universitários. A abordagem metodológica baseou-se no desenvolvimento de competências e propõe um estudo de impacto baseado nas competências digitais educacionais e nas competências digitais dos que os novos contextos digitais exigem. Para isso, são analisados os resultados obtidos na fase de diagnóstico preliminar das universidades, bem como os indicadores obtidos nas fases pré e pós da amostra participante do programa. As conclusões destacam a importância de propor a transformação digital a partir de um modelo de desenvolvimento de competências baseado no significado das práticas propostas, na reflexão e na tomada de decisão e de metodologias baseadas em projetos e desafios.

Palavras-chave: COVID-19; Ensino Superior;; Professores Universitários; Aprendizagem; Competências

Impact des programmes de formation orientés au développement des compétences des enseignants et des étudiants: continuité de l'enseignement supérieure dans des contextes virtuels à partir de la situation d'urgence sanitaire provoquée par le COVID-19

RESUMÉ

L'objet de cet article est de présenter des résultats d'impact des programmes de formation visant à développer les compétences des enseignants et des étudiants de 13 universités publiques au Pérou. Ces programmes ont été conçus, développés et évalués dans un environnement d'urgence lors de l'apparition du COVID-19, pour garantir la continuité de l'enseignement supérieur. Tout cela à partir de l'analyse des compétences numériques et didactiques des enseignants et de la capacité des étudiants à apprendre dans des contextes virtuels, ainsi que de l'étude des nouveaux rôles des enseignants et des étudiants universitaires. L'approche méthodologique est basée sur le développement des compétences et propose une étude d'impact basée sur les compétences numériques éduca-

tives et les compétences numériques des citoyens qui ont besoin de s'adapter à des nouveaux contextes numériques. Pour cela, les résultats obtenus dans la phase de diagnostic préalable des universités sont analysés, ainsi que les indicateurs obtenus dans les phases pré et post de l'échantillon participant au programme. Les conclusions soulignent l'importance de proposer la transformation numérique à partir d'un modèle de développement des compétences s'appuyant sur la signification des pratiques proposées, la réflexion et la prise de décisions et des méthodologies basées sur des projets où des défis.

Mots clef: COVID-19; Enseignement Supérieure; Enseignement Universitaire; Apprentissage; Compétences.

INTRODUCCIÓN

La actual situación de emergencia sanitaria por la pandemia COVID-19 ha provocado cambios en la interacción educativa. Los contextos de enseñanza y aprendizaje han variado notablemente y el nuevo escenario requiere un proceso de reflexión y fortalecimiento de la educación universitaria con la integración de los modelos educativos y recursos que propicien su continuidad y calidad del aprendizaje (UNESCO IESALC, 2020). Es por lo tanto preciso analizar los patrones de aprendizaje, dentro y fuera de las aulas, y procurar los recursos pedagógicos y tecnológicos más adecuados a cada situación, todo ello desde una perspectiva innovadora y contando con el conjunto de la comunidad universitaria.

En este marco el Ministerio de Educación del Perú (MINEDU) planteó el *Programa de apoyo al diseño e implementación de estrategias para la continuidad del servicio educativo superior de las universidades públicas del Perú* (PMESUT), a fin de garantizar la actividad universitaria en ese contexto disruptivo y remoto. La UNESCO, a través de su Instituto Internacional para la Educación Superior para América Latina y el Caribe (IESALC), acompañó a 13 de las 52 universidades públicas del país en su adaptación a un modelo de educación no presencial virtual en pleno desafío de continuidad de los servicios educativos durante la crisis y asentar las bases de un modelo educativo universitario híbrido.

Para ello, se consideró imprescindible partir de la realidad competencial de los actores principales de la comunidad educativa (docentes y estudiantes, además

de equipo directivo y técnico, a través del diagnóstico de las capacidades y necesidades institucionales, no solo para tener un diagnóstico instrumental previo sino además para identificar las experiencias y buenas prácticas para el proceso de cambio de cada Institución de Educación Superior (IES).

Así, en el mes de agosto de 2020 UNESCO-IESALC inició las actividades de diagnóstico y acompañamiento con el fin de afianzar el concepto de acceso universal, mediante el desarrollo de un proceso de asistencia técnica y pedagógica. Un equipo compuesto por más de 50 profesionales de diferentes nacionalidades (Argentina, Colombia, Ecuador, España, México, Reino Unido, Venezuela) analizó el punto de partida competencial, diseñó, desarrolló y evaluó el programa de acompañamiento *ad-hoc* durante los meses comprendidos entre agosto 2020 y enero 2021, con el fin de afianzar un modelo educativo de modalidad virtual que respondiera a esta situación de emergencia sanitaria y permitiera garantizar la pertinencia, calidad y acceso a la oferta educativa en cada una de las 13 universidades públicas, apoyando su continuidad pedagógica desde una perspectiva constructiva y humanista, entendiendo que en dicho programa prima la atención a las necesidades e intereses de quien aprende y se fundamenta sobre contextos de aprendizaje basados en la práctica, en línea con los principios filosóficos del brillante Dewey (Westbrook, 1993).

Las 13 universidades participantes están ubicadas geográficamente en entornos muy diversos, en la costa, en el altiplano, o muy próximas a la selva, lo que en la mayoría de los casos ha implicado importantes dificultades de conexión a sus usuarios; notables diferencias en la infraestructura tecnológica y competencia digital de partida. Se caracterizan por un tamaño muy diverso en la configuración de su equipo docente y el número de estudiantes matriculados -ambos datos varían según el período objeto de análisis- (Tabla 2) y el número de titulaciones impartidas, así como respecto a su antigüedad, algunas de muy reciente creación:

- Universidad Nacional del Callao (UNAC)
- Universidad Nacional Agraria de La Selva (UNAS)
- Universidad Nacional José María Arguedas (UNAJMA)
- Universidad Nacional Autónoma de Alto Amazonas (UNAAA)
- Universidad Nacional Autónoma de Chota (UNACH)
- Universidad Nacional Autónoma de Huanta (UNAH)
- Universidad Nacional Amazónica de Madre De Dios (UNAMAD)

- Universidad Nacional Pedro Ruíz Gallo (UNPRG)
- Universidad Nacional Micaela Bastidas de Apurímac (UNAMBA)
- Universidad Nacional Autónoma de Tayacaja Daniel Hernández Morillo (UNAT)
- Universidad Nacional de Cajamarca (UNC)
- Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión (UNDAC)
- Universidad Nacional de Jaén (UNJ)

El programa de apoyo UNESCO-IESALC inició su andadura con el diagnóstico de las competencias y necesidades organizativas, tecnológicas y digitales de los distintos agentes en cada comunidad universitaria. Éste se llevó a cabo desde una perspectiva participativa, necesaria para alcanzar la transformación dirigida a una modalidad educativa no presencial. Por ello se requirió la implicación del conjunto de agentes, y el despliegue de múltiples mecanismos participativos y formativos.

A partir de estos indicadores se planteó el proceso de capacitación, *Programa de Desarrollo Competencial para Entornos de Enseñanza-Aprendizaje No Presenciales en Situación de Emergencia (COVID-19)*, dirigido a docentes, equipo técnico y estudiantes con una duración de más de 80 horas totales, aunque el objeto del estudio que nos ocupa se centra exclusivamente en docentes y estudiantes. El objetivo del mismo, es la mejora de la capacidad docente y del alumnado en contextos no presenciales en términos de competencia digital y didáctica/de aprendizaje.

En cuanto al estudio de impacto del *Programa de Desarrollo Competencial* dirigido a docentes y estudiantes se centra en dos ámbitos, por una parte, en la competencia digital y por otra en la capacidad didáctica/de aprendizaje en entornos no presenciales. Los indicadores se obtienen en términos de autopercepción de la competencia digital docente (*DigCompEdu*) Redecker, (2017) y de los resultados obtenidos en un modelo de resolución de problemas *Pre* y *Post* adaptados de la competencia digital para la ciudadanía (*DigComp*) (Redecker, 2020) adaptada a los estudiantes; y de la superación del programa como adquisición de habilidades para enseñar y aprender en contextos no presenciales con herramientas y estrategias digitales. En este sentido se considera relevante desagregar los resultados de superación en relación a la variable de sexo, en tanto que es un aspecto significativo en la población objeto de estudio y dato que ofrece información respecto a la equidad en el acceso a la formación.

ANTECEDENTES

La noción de acceso universal a la educación superior está estrechamente ligada al debate sobre el derecho a la educación, considerado como un derecho fundamental del ser humano. El concepto ha ido evolucionando en el transcurso de las últimas dos décadas y ha sido incorporado por numerosos contextos internacionales, nacionales y regionales, siendo la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (ONU, 2015) el más relevante de ellos. Además de la perspectiva humanística del principio, no se puede olvidar el impacto que ha tenido el acceso a las IES en el desarrollo de los países. Por lo tanto, asegurar este acceso es una obligación para aquellos países que quieran disfrutar plenamente de sociedades social y económicamente desarrolladas.

UNESCO en todos los sectores en los que interviene basa su aproximación a los procesos de asistencia técnica a los estados miembros y a sus instituciones en el desarrollo de capacidades. UNESCO-IESALC concibe el desarrollo de capacidades como el proceso mediante el cual las personas, las organizaciones y las sociedades obtienen, fortalecen y mantienen las aptitudes necesarias para establecer y alcanzar sus propios objetivos de desarrollo a lo largo del tiempo. En otras palabras, si las capacidades son el medio para planificar y lograr, el desarrollo de capacidades es el camino para alcanzar tales medios.

Dadas las circunstancias de emergencia, el impacto disruptivo de la emergencia sanitaria en el campo educativo, como señala Umaña-Mata (2020), se cristaliza en:

- a) interrupción del período académico;
- b) abrupta utilización de las tecnologías para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje;
- c) carencia de planificación educativa para el desarrollo de propuestas educativas a distancia con apoyo de tecnologías;
- d) falta de recursos didácticos para utilizar en el modelo de educación a distancia; y
- e) necesidad de fortalecer el desarrollo de competencias tecnológicas en el personal docente.

El efecto del COVID-19 en la enseñanza y el aprendizaje supuso, en términos generales, la búsqueda de alternativas digitales no presenciales (Marinoni et al.,

2020), las dos terceras partes de las IES fueron capaces de buscar soluciones y garantizar la continuidad del sistema educativo universitario. Sólo a un 2% de las IES no les afectó el COVID-19 al ser centros virtuales. En todos los casos restantes los campus presenciales se cerraron y se reemplazaron por aulas a distancia y las instituciones avanzaron en la búsqueda de soluciones digitales o sistemas de autoaprendizaje.

En este sentido, el diseño del *Programa de Desarrollo Competencial* se sustenta en el desarrollo de las capacidades tanto para docentes como para estudiantes, necesarias para que los diferentes agentes de la comunidad universitaria cuenten con las capacidades y herramientas para llevar a cabo, de forma sostenible y escalable, el proceso de transformación y adaptación de su modelo pedagógico orientado al aprendizaje basado en competencias (Villa y Poblete, 2007). Más allá de la actual situación de emergencia que constituye el núcleo del cambio de paradigma educativo en la educación superior, y afianza un sistema de enseñanza-aprendizaje que permita pasar de un modelo de emergencia a consolidar en un futuro próximo un enfoque híbrido.

Como medida de apoyo, el *Programa* se basa en el desarrollo de esas competencias que permitan a la comunidad universitaria convertirse en motor del cambio, desde sus propias capacidades y posibilidades digitales y didácticas/de aprendizaje. Es por ello que el enfoque metodológico se basa en aprender haciendo (*learning by doing*), a partir de la propuesta de contextos de aprendizaje comenzando por la construcción del portafolio digital del docente y del aprendizaje basado en proyectos; la resolución de problemas a los que deben hacer frente los equipos técnicos de las universidades al enfrentarse a este nuevo escenario tecnológico dentro de una comunidad universitaria que posiblemente, por su juventud o condiciones de alfabetización digital, no se encuentra en el nivel recomendado para la implementación de un sistema de educación no presencial sustentado en el uso intensivo de la tecnología como *digital learners* y *digital teachers* (Gisbert et al. 2016).

En cuanto al análisis del impacto de *Programa de Desarrollo Competencial* sobre la capacidad digital y didáctica/aprendizaje de docentes y estudiantes universitarios en un contexto de emergencia sanitaria, es clave para obtener indicadores de desarrollo de los nuevos roles docentes y del alumnado del siglo XXI. Teniendo en cuenta, como indica Pedró:

En todo el sector de la educación el impacto más fundamental está todavía por evaluar: el del saldo resultante, en términos de calidad y de equidad, tras el cambio de metodologías en la prestación del servicio para garantizar su continuidad. Pero, en el ámbito específico de la educación superior, la transición hacia la educación a distancia de emergencia se ha acompañado de otros impactos no menos importantes para los distintos actores, aunque probablemente menos visibles y documentados todavía (2020, pp. 2-3).

Marco teórico

A pesar de la situación de emergencia y la ausencia de presencialidad, el objetivo de la educación superior sigue siendo generar contextos para aprender, y aprender para seguir aprendiendo. La cuestión es responder a cómo podrán afrontar nuestros estudiantes las demandas que la sociedad les exige (Monereo y Pozo, 2003). El acelerado cambio de la sociedad requiere de una reflexión sobre la educación superior y la interrelación entre ambas. En su momento las conclusiones del Proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2003; González et al., 2004) ponían de relieve que, ante las crecientes demandas de una sociedad orientada al aprendizaje continuado, el reto de la formación superior era el ser capaz de dar respuesta y de ser flexible para atenderlas. Se promovió, ya entonces, un enfoque del modelo de enseñanza-aprendizaje orientado al desarrollo de competencias, a la formación de personas capaces de manejar el conocimiento, actualizarlo, seleccionar el más adecuado a cada contexto, comprender lo que se ha aprendido de forma que se pueda adaptar a nuevas y cambiantes situaciones. En el que el enfoque del proceso de enseñanza- aprendizaje responda a la necesidad de poner en el centro la actividad del estudiante, orientada al desarrollo de competencias y valorar la dedicación global de los estudiantes - dentro y fuera del aula-. La perspectiva del aprendizaje basado en competencias implica adoptar un enfoque amplio e integrado en la planificación, implementación y evaluación de objetivos y contenidos; traspasando el ámbito de los conocimientos e incidiendo, también, en aspectos de carácter procedimental y actitudinal.

Desde esta perspectiva las competencias se definen como acciones complejas y evaluables que implican combinar diferentes tipos de conocimiento, saber

cómo utilizarlo, cuándo y por qué. Donde el horizonte del aprendizaje se establece a través de niveles competenciales y diferentes componentes de una misma competencia (ASCUES-SINTE, Pérez, 2014), como conocimientos, que al desarrollar de manera adecuada y consistente una determinada actividad o tarea, son susceptibles de desarrollarse y ampliarse ulteriormente mediante aprendizaje (OCDE, 2015).

Lo que conlleva a la educación superior a plantear las titulaciones desde la perspectiva del desarrollo de competencias, que también ha de garantizarse en la situación de emergencia y desde la modalidad no presencial adoptada, por tanto la piedra angular del diseño formativo universitario son las competencias a desarrollar por los titulados (MINEDU e IESALC, 2021). Este modelo renueva el modelo clásico de la enseñanza universitaria (Benito, 2005) y transforma la oferta formativa (Rué, 2007) caracterizada por escenarios docentes tradicionales - basados fundamentalmente en la adquisición de contenidos a través de clases magistrales- articulados a partir de asignaturas, por nuevas coreografías didácticas. Como afirma Roe (2002), los estudiantes han de ser capaces de realizar adecuadamente un trabajo, función o rol, a través de un proceso de aprendizaje -"haciendo" con estrategias de aprendizaje que integren conocimientos, habilidades y actitudes-

Un enfoque curricular competencial encuentra su sentido en el marco de un paradigma centrado en el aprendizaje (Prieto, 2008), que dota al estudiante de protagonismo (Hernández Pina et al., 2005) y brinda la oportunidad de abrir un espacio de reflexión para el profesorado, y para la universidad impulsar una mayor cercanía con la sociedad (Yáñez y Villardón, 2006).

Es por este motivo que el *Programa* se orienta al desarrollo de competencias con perspectiva transversal (Villa y Poblete, 2007) y específica, para lo que requiere crear entornos de enseñanza-aprendizaje que favorezcan la asimilación, el crecimiento y el desarrollo personal de los futuros titulados, con independencia de su titulación, y teniendo en cuenta un contexto de interrupción y abrupto uso de la tecnología como el actual.

Los docentes universitarios constituyen referentes de identificación positiva que contribuyen a la edificación del perfil profesional del estudiante. Como indica Umaña-Mata (2020):

Entre los principales retos de la educación a distancia, está el desarrollo de programas de educación continua para el fortalecimiento de las competencias digitales del cuerpo docente. Esta tarea debe verse en un ritmo flexible, variable y tan cambiante como lo demande el contexto social, y sus avances en el desarrollo tecnológico (p.4).

La educación superior se enfrenta a un escenario esperanzador, pero que requiere revolucionar sus modelos docentes y, por consiguiente, sus programas de formación inicial y continua desde una óptica competencial. En el caso de los contextos de enseñanza y aprendizaje no presencial digital, requieren fortalecer el modelo educativo universitario y repensar la tarea docente para responder a funciones de la era digital y colaboración en la red (Guitert y Romeu, 2019), y el desarrollo de competencia docente digital (CDD) supone un uso seguro y crítico de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC), relacionada con competencias básicas como obtener, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, comunicarse y participar en redes de colaboración (Cabero-Almenara et al., 2020). En síntesis, el reto actual es formar docentes para desenvolverse eficazmente en un mundo interconectado y complejo (Boix y Gardner, 2021) con las competencias necesarias en el siglo XXI.

También la toma de conciencia de los efectos entre estudiantes (Álvarez et al., 2020) de las habilidades requeridas en un contexto de aprendizaje a distancia,

(...) las características intrínsecas que hacen que un estudiante tenga éxito en la educación a distancia. La evidencia apunta a que el nivel de aprendizajes de los estudiantes está asociado con las características psicológicas y habilidades socioemocionales intrínsecas que estos traen al proceso de educación a distancia (p.18).

En cuanto a la noción de evaluación del impacto, se pretende obtener indicadores de la repercusión del *Programa de Desarrollo Competencial* visualizando los cambios observados a diferentes niveles (individual, colectivo u organizativo) sobre su capacidad de incidir entre los participantes en la posterior creación de entornos didácticos y mejorar su proceso de aprendizaje en contextos no presenciales. Se trata de una especie de validación *expost* que pone el foco en el resultado, en términos de cambios evidentes (Feixas, 2015). El impacto en el

ámbito educativo valora la optimización pedagógica, la mejora de la calidad de los aprendizajes de los estudiantes y la mejora en el clima y en la cultura institucionales "Influencia del desarrollo docente en los contextos o en las comunidades pedagógicas y a las microculturas de enseñanza-aprendizaje (...) Mejor integración del desarrollo docente en el desarrollo curricular, profesional y organizacional en las universidades" (Feixas et al., 2015, p.81).

Los diseños habituales de la evaluación de los programas formativos docentes se orientan a la medida de la efectividad, como influencia en las condiciones habituales de trabajo de los docentes. En palabras de Pineda (2003), el impacto consiste en los cambios que la realización de unos aprendizajes, gracias a la formación y su transferencia al puesto de trabajo, genera en el departamento o área de una persona formada y a la organización en su conjunto.

La diferencia entre la medida de efectividad y la de impacto, está en que mientras la efectividad pretende comprobar que se ha logrado lo que inicialmente se había previsto, en el estudio de impacto, "se constata el que ha variado después de la formación" (Pineda, 2003, p. 86), es una noción más amplia, incluye la efectividad y su incidencia en el entorno. En cuanto al impacto de la formación en el ámbito de la educación superior, el escenario es más complejo, reúne tanto aspectos de incidencia de cariz individual, pero también colectivos e institucionales.

En este caso el desarrollo de las capacidades y necesidades organizativas, tecnológicas y el fortalecimiento de competencia digital de cada contexto requiere de la implicación del conjunto de agentes, desplegado en múltiples mecanismos de participación tanto en la fase inicial, resulta imprescindible partir de la realidad de las competencias de los actores principales, no solo para tener un diagnóstico instrumental sino también para identificar las experiencias y los individuos que tienen el potencial de liderar el proceso de cambio (MINEDU e IESALC, 2021).

La competencia digital es un pilar fundamental para enseñar y aprender en la Sociedad de la Información y es importante conocer el punto de partida, por ejemplo el *Marco europeo para la competencia digital de los educadores. DigCompEdu* (Redecker, 2017), dirigido a los distintos niveles educativos y el *Marco Europeo de Competencias Digitales para la Ciudadanía. DigComp* (Redecker, 2020) permite la identificación de las competencias digitales necesarias para la ciudadanía de la Sociedad de la Información.

DigCompEdu es un herramienta de autoevaluación que permite identificar las competencias organizadas en torno a 6 áreas:

- 1) Compromiso Profesional,
- 2) Recursos Digitales,
- 3) Enseñar y Aprender,
- 4) Evaluación,
- 5) Capacitar a los estudiantes y
- 6) Facilitar la competencia digital de los estudiantes. El Marco pretende apoyar y motivar al profesorado en el uso de herramientas digitales para mejorar e innovar en la educación a partir de la reflexión del docente sobre las fortalezas y debilidades en el uso de las tecnologías digitales en la educación y que cada uno conozca su nivel categorizado (de menor a mayor) en: A1, A2, B1, B2, C1, C2.

Cuando se coloca el foco en los estudiantes, la competencia digital se hace imprescindible para una formación sólida en lo que hace a la ciudadanía del siglo XXI y para enriquecer el hábito de formación continua a lo largo de toda la vida. En este escenario, el modelo *DigComp* (Redecker, 2020) establece cuáles son los conocimientos, habilidades y actitudes que deben adquirir los ciudadanos para poder enfrentar los retos del mundo actual. Se plantean cinco grandes áreas competenciales que luego se pueden desagregar en competencia de índole más específica. El manejo de la Información, la Comunicación y la Creación de Contenidos son las principales áreas nucleares, mientras que la Seguridad y la Resolución de Problemas son planteadas como áreas competenciales de carácter transversal. En el contexto universitario los estudiantes requieren de capacidad para acceder a diferentes tipos de formatos en los que la información se presenta, habilidad para optimizar y evaluar la búsqueda de la misma, flexibilidad para desempeñarse en entornos colaborativos de aprendizaje, facilidad para expresarse y comunicarse a través de distintos lenguajes y herramientas disponibles (Area, 2010).

Pero sobre todo sin olvidar que se trata de "Asegurar el derecho a la educación superior de todas las personas en un marco de igualdad de oportunidades y de no-discriminación" (Pedró, 2020 p.11) y el *Programa* ha de permitir identificar el impacto en la atención a la representación de hombres y mujeres en cada uno de los colectivos representados, la autopercepción en torno a la capacidad digital y el grado de superación, brecha digital y la brecha de género digital. El aislamiento social vinculado al uso de las TICs, representa un importante problema social (Grimalt, C. et al., 2020).

METODOLOGÍA

Se analizan los resultados obtenidos por docentes y estudiantes de las 13 universidades públicas del Perú que en situación de pandemia y de manera virtual participaron en la iniciativa PMESUT a través del *Programa* liderado por UNESCO-IESAC, orientado a desarrollar competencias pedagógicas y tecnológicas para garantizar la continuidad de educación universitaria a pesar de la disrupción del COVID-19. Las evidencias se obtienen en dos fases diferenciadas del proyecto (Tabla 1): a) Fase diagnóstica: dirigida al conjunto de cada una de las IES para identificar la autopercepción de competencias organizativas, tecnológicas y digitales de los agentes de cada comunidad universitaria. b) Fase de capacitación: dirigida a los participantes del *Programa de Desarrollo Competencial*, identifica los resultados Pre y Post del *Programa* como autopercepción competencial digital de los participantes y la superación del *Programa de Desarrollo Competencial para Entornos de Enseñanza-Aprendizaje No Presenciales en Situación de Emergencia (COVID-19)*. El *Programa* se dirige a docentes, equipo técnico y estudiantes con una duración de más de 80 horas totales. El objetivo del mismo es la mejora de la capacidad docente y del alumnado en contextos no presenciales en términos de competencia digital y didáctica/de aprendizaje.

El estudio describe de manera cuantitativa los indicadores de autopercepción de la competencia digital diagnóstica y pre y post *Programa de Desarrollo Competencial* y superación del *Programa*, entendida como capacidad docente o de aprendizaje en contextos no presenciales en situación de emergencia.

A partir de los indicadores diagnósticos obtenidos se planteó el proceso de capacitación, *Programa de Desarrollo Competencial*, a una selección de los distintos colectivos (docentes, estudiantes y equipo técnico) de acuerdo a la estimación muestral previa. Aunque el objeto de este artículo se centra en docentes y estudiantes.

En relación a la capacitación docente se diseñó el '*Programa de Desarrollo Competencial Docente para Entornos de Enseñanza-Aprendizaje No Presencial*', que planteaba dos itinerarios de desarrollo competencial digital y didáctico para contextos universitarios en torno a una estructura modular, uno de carácter genérico ('curso masivo') con 5 módulos, y otro con asistencia técnica pedagógica ('curso modelo') de 6 módulos, dirigido a un grupo reducido de docentes, y orientado a crear 'cursos modelo' y transferir el aprendizaje en el diseño de

Tabla 1. Indicadores de estudio de impacto según agentes participantes

	DOCENTES	ESTUDIANTES
Situación de partida		
Diagnóstico inicial: desarrollo competencial	X	X
Competencia digital		
Autopercepción nivel de competencia digital DigiCompEdu pre y post	X	
Nivel de competencia pre y post		X
Perseverancia: contraste entre el pre y post según finalización y superación	X	X
Competencia didáctica - aprendizaje		
Grado de superación del programa formativo desarrollo competencia para enseñar-aprendizaje en contextos no presenciales	X	X

Fuente: Elaboración propia

cursos virtuales. El *Programa* se fundamentó en una metodología centrada en el desarrollo competencial digital de los estudiantes basado en el marco *DigComp* y el modelo *DigCompEdu* para identificar la capacidad digital docente en torno a seis módulos y uno genérico en torno a 5 módulos formativos.

El programa competencial se complementó con una oferta común de seminarios dirigidos a afianzar los conocimientos necesarios según los niveles competencia de los docentes y equipo técnico.

El itinerario formativo para estudiantes se orientaba a liderar y adquirir competencia digital aplicada al aprendizaje, éste se desarrolló durante el mes de enero de 2021 a partir de un grupo de aprendizaje social de *Facebook* combinado con diferentes test formativos a través de la aplicación digital *Kahoot*.

El estudio se organiza en torno a un modelo y enfoque de evaluación de un programa (Lukas y Santiago, 2009), orientado a identificar indicadores relevantes para la toma de decisiones, valoración de la eficacia y eficiencia del mismo y re-

cogida de información de la mejora identificada. A fin de determinar el impacto del *Programa de Desarrollo Competencial* se plantea como hipótesis nula (H_0) que no habría diferencia entre las situaciones *Pre* y las *Post* en la percepción y capacidad de resolución de problemas relacionados con la competencial digital y pedagógica (didáctica y de aprendizaje), y como hipótesis alternativa (H_1) que sí habría diferencia en los resultados en el 95%.

A partir de un diseño cuasi-experimental de carácter descriptivo de cada caso, 13 casos (universidades) de los que se obtienen datos y agrupan para obtener indicadores comunes. Se realiza una intervención sin llegar a controlar exhaustivamente las variables a partir de grupos no equivalentes y de muestras no probabilísticas. Por otro lado, el peso central del estudio toma como punto de partida la evaluación de impacto del programa de desarrollo competencial docente, discente y como referencia la noción de Lukas y Santiago (2009) sobre el que denominan un programa; entendido como proceso de intervención sobre un contexto, en este caso universitario, a partir del cual se extraen indicadores de impacto de aspectos relevantes conducentes a concluir y tomar decisiones para realizar los correspondientes ajustes y cambios de mejora en el programa, evaluar resultados, valorar la eficacia y eficiencia, etc. A partir de la obtención de indicadores cuantitativos en distintas fases del programa de desarrollo competencial dirigido a docentes y estudiantes, en cada caso, además del contexto de partida, del diagnóstico inicial del conjunto de la población y de los indicadores de desarrollo competencial de la muestra que sigue cada programa formativo (Tabla 1). Los indicadores seleccionados para la recogida y análisis de datos de impacto se han basado en los siguientes aspectos:

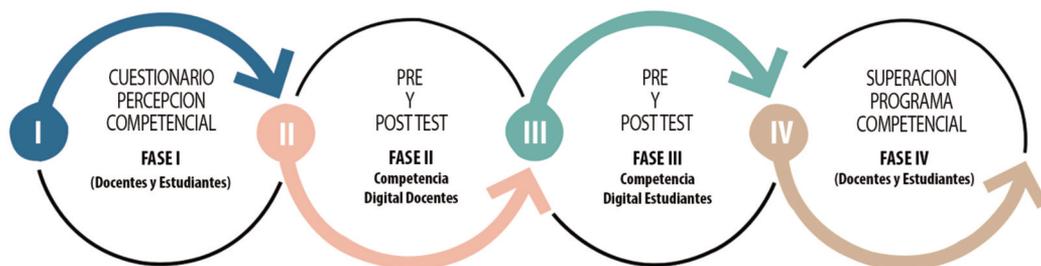
- Grado de percepción de la competencia digital, organizativa y tecnológica de docentes y estudiantes de cada una de las universidades.
- Grado de autopercepción pre y post de la competencia digital docente (*DigcompEdu*).
- Grado de superación de los retos pre y post de competencia digital de la ciudadanía entre los estudiantes (adaptación de *Digcomp*).
- Adquisición del nivel competencial del programa formativo, entendido como superación del programa formativo desde la perspectiva de docentes y estudiantes.

Así por tanto, los instrumentos de recogida de datos previstos, fueron de dos tipos, el marco europeo de competencia digital (docentes) y *adaptaciones ad-hoc* (estudiantes) y los indicadores de evaluación establecidos en el programa (65% de la superación de proyectos o retos) que al tiempo pueden diferenciarse según permiten recoger datos de carácter cuantitativo. Es relevante indicar que intervienen factores como la autopercepción del nivel competencial antes y después del *Programa de Desarrollo Competencial*, así como la evaluación de resultados en atención a condiciones como la perseverancia (finalización) y resultados *Pre* y *Post*, por ejemplo, modalidad del programa docente y la observación de la evolución de los datos respecto a la superación del programa, así como el estudio de los datos según la variable sexo.

El análisis cuantitativo se llevó a cabo según las siguientes fases:

- **Fase I. Diagnóstico.** A partir de los ítems de la sección de autopercepción de la encuesta administrada en cada universidad (Tabla 2).
- **Fase II. Desarrollo competencial digital entre docentes** cada itinerario, con acompañamiento pedagógico (cursos modelo) y docentes que siguen el programa masivo (genérico).
- **Fase III. Desarrollo competencial digital entre estudiantes** a través de metodología de resolución de retos.
- **Fase IV. Superación del programa competencial didáctico y de aprendizaje.**

Figura 1. Resumen de fases e indicadores de impacto del Programa de desarrollo competencial



Fuente: Elaboración propia

Tabla 2. Población, estimación muestral y participación en la encuesta diagnóstica por universidades (Fase 1)

	DOCENTES			ESTUDIANTES				
	Población	Participación	%	Población	Participación	%	Estimación muestral	% participación sobre estimación muestral
UNAC	684	202	29,53	12893	3760	29,16	3910	96,16
UNAS	236	78	33,05	2935	683	23,27	683	23,27
UNAJMA	93	44	47,31	1610	592	36,77	929	63,72
UNAAA	25	19	76,00	447	416	93,06	416	93,06
UNACH	124	113	91,13	1876	950	50,64	950	100
UNAH	28	26	92,86	426	307	72,07	307	72,07
UNAMAD	234	224	95,73	3435	1596	46,46	1894	84,27
UNPRG	709	610	86,04	12143	5569	45,86	6161	90,39
UNAMBA	275	159	57,82	3694	1037	28,07	1953	53,10
UNAT	26	24	92,31	348	249	71,55	249	71,55
UNC	144	20,66	6317	1322	20,93	4827	27,39	
UNDAC	609	543	89,16	6757	3288	48,66	3790	86,75
UNJ	118	48	40,68	1982	335	16,90	968	34,61
	3858	2234		54863	20104		27037	

Fuente: Elaboración propia

La encuesta diagnóstica *ad-hoc* se validó a partir de los criterios de PMESUT para la identificación de modalidades de intervención y en relación a la percepción de desarrollo de competencia digital, organizativa y tecnológica según las opciones A (emergencia), B (básica) o C (avanzada) (MINEDU, 2020).

El número de inscripciones en el *Programa de Desarrollo Competencial* (fases II, III y IV) fue de un total de 2599 docentes procedentes de las 13 universidades participantes, de los que finalmente participaron 1582 docentes y 1451 docentes

fueron capacitados (92% de los docentes participantes). En el caso de los estudiantes, se inscribieron un total de 6095 alumnos, de los cuales iniciaron el programa 3021, alcanzando su capacitación un total de 1212 (40,12% de los estudiantes participantes). Como el objetivo era realizar un análisis del impacto del itinerario formativo, se han considerado en el estudio a todos los estudiantes que finalizaron el programa, es decir, todos aquellos que realizaran el *PreTest* y el *PosTest*.

Se previó una situación *Pre* y *Post* que permitía que cada participante, docente y estudiante, obtuviera indicadores de percepción competencial digital docente (CDD) o resultados de resolución de problemas (estudiantes) en torno a dichas competencias y finalmente, indicadores de superación del programa.

En el caso de los docentes se dispusieron los 22 ítems (*DigCompEdu*) en un cuestionario *Pre-test* antes de iniciar el *Programa de Desarrollo Competencial* y un *Post-test* al finalizarlo. Cada una de las preguntas se fundamentaron en casos y en cada situación de elegir una de las cinco opciones de respuesta que se ofrecen, obteniendo con la primera la puntuación más baja (0 puntos) e intentaron dar cuenta sobre los conocimientos y habilidades sobre el tema, de manera que cada una de las respuestas siguientes suponen un valor positivo: respuesta 2 (1 punto), respuesta 3 (2 puntos), respuesta 4 (3 puntos) y respuesta 5 (4 punto); los participantes conocían previamente dichas condiciones. Para el análisis estadístico de la muestra se ha utilizado el sistema de programación R que permiten identificar las diferencias de las medias obtenidas en cada una de las 22 preguntas de *DigCompEdu* para el *Pre-test* y *Post-test* con el fin de obtener la *t* de Student con 28 grados de libertad para el contraste de la H_0 y H_1 con una libertad de 28 grados para el contraste ($H_0 = 0$ y $H_1 > 0$). Para el resto de análisis se utilizó el programa Microsoft Excel.

Para los estudiantes universitarios se diseñó una estrategia gamificada basada en retos adaptados a partir de los ámbitos de *DigComp* para la ciudadanía. Cuatro de las cinco áreas competenciales del modelo *DigComp* se organizaron como módulo/unidad formativa, mientras que la resolución de problemas fue incluida de forma transversal por las características de la metodología elegida. Cada uno de los test diseñados para los estudiantes partió desde la generalidad de las áreas competenciales propuestas desde *DigComp*, proponiendo diferentes videos, artículos o situaciones problemáticas relacionadas con la región, seguidos de una o dos preguntas en las que se solicitaba la elección de una o más de las

cuatro opciones disponibles. Cabe destacar que como punto de partida y contextualización de la acción formativa, se abordaron los objetivos de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas, primero explorando el grado de conocimientos por parte de los estudiantes, y luego, la capacidad de reconocimiento de acciones que contribuyan a su cumplimiento.

Previo al inicio del trayecto formativo, se realizó un *PreTest*, en el que se plantearon a los estudiantes diferentes situaciones problemáticas regionales, las cuales debían resolver poniendo en juego sus saberes previos y competencias digitales existentes. Al finalizar el itinerario de las cuatro unidades de la capacitación, el *PosTest* propuso recuperar situaciones problemáticas de similar índole al *PreTest*, de modo que se pudiera evidenciar el impacto de los aprendizajes logrados en las diferentes resoluciones que los estudiantes proponían. En cada uno de los test, y en función al tipo de cuestión planteada, podían existir respuestas correctas (1 punto), parcialmente correctas (0,5 puntos) o incorrectas (0 puntos).

RESULTADOS

Fase I. Diagnóstico. A partir de los ítems de la sección de autopercepción de la encuesta administrada en cada universidad (indicadores del grado de percepción de la competencia digital, organizativa y tecnológica de docentes y estudiantes) en la fase de diagnóstico de necesidades y de las consideraciones obtenidas del conjunto de los instrumentos utilizados, se procede a la identificación general de la modalidad de adaptación en cada universidad según el siguiente criterio: emergencia, básica y avanzada (MINEDU, 2020).

La identificación de las capacidades y necesidades institucionales ha permitido obtener indicadores de los distintos agentes participantes en la comunidad universitaria e identificar que en general la modalidad de intervención para cada una de las 13 universidades, esta percepción oscila entre una valoración básica y avanzada, sin identificar ningún caso explícito de emergencia. En esta fase también se obtuvieron referencias cualitativas a través de entrevistas, y realización de *focus group*, que permitieron el trabajo específico en cada contexto, más allá de los datos globales de los cuestionarios, aunque no es objeto de este artículo.

A. Emergencia

- Este nivel responde a necesidades de capacitación dirigidas a diseñar el modelo de transformación a la formación no presencial completo, ya que la institución no cuenta con un modelo de adaptación, que responda a las directrices de la normativa nacional establecida por el MINEDU.
- La dimensión organizacional y competencial de la población docente y de apoyo técnico de la institución no cuenta con un nivel básico de conocimientos y competencias para implementar el proceso.

B. Básica

- Este nivel responde a necesidades de capacitación dirigidas a afianzar el modelo de transformación a la formación no presencial, de forma parcial, ya que la institución cuenta parcialmente con un modelo de adaptación, compuesto por directrices generales de implementación, que imposibilitan su correcta monitorización y aseguramiento de la calidad.
- La dimensión organizacional y competencial de la población docente y de apoyo técnico de la institución cuenta con un nivel básico de conocimientos y competencias para implementar el proceso.

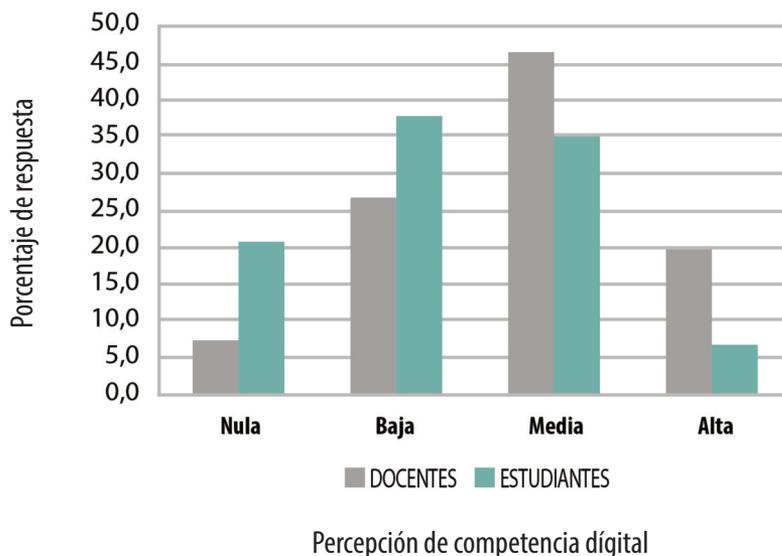
C. Avanzada

- Este nivel responde a aquellas instituciones con marco propio adaptado a la normativa nacional, con protocolos dirigidos al aseguramiento de la calidad, y con instrumentos metodológicos adaptados a la no presencialidad.
- La dimensión organizacional y competencial de la población docente y de apoyo técnico de la institución cuenta con un nivel avanzado de conocimientos y competencias para implementar el proceso.
- A partir de los indicadores de conectividad, aspectos tecnológicos, la capacidades digitales y organizativas, etc. se desprende información crucial para determinar el modelo de desarrollo competencial, que a su vez tendrá en cuenta las necesidades específicas de sus usuarios, que el propio modelo prevé en atención a intereses y necesidades personales y características y ámbitos de la materias.

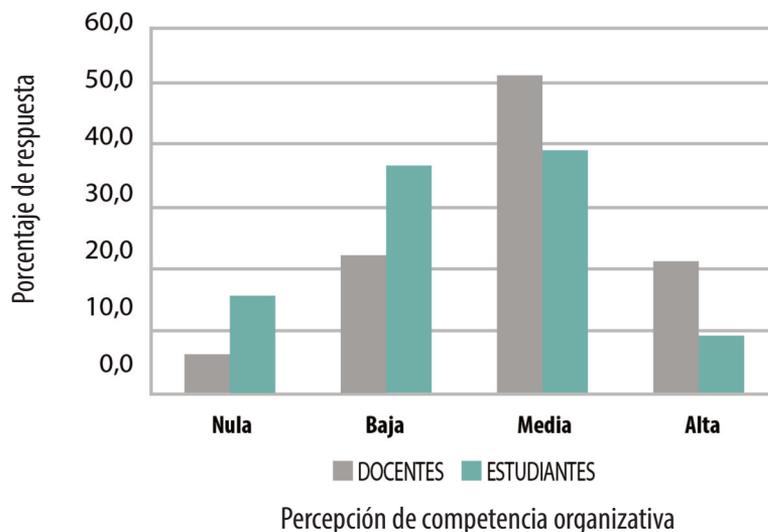
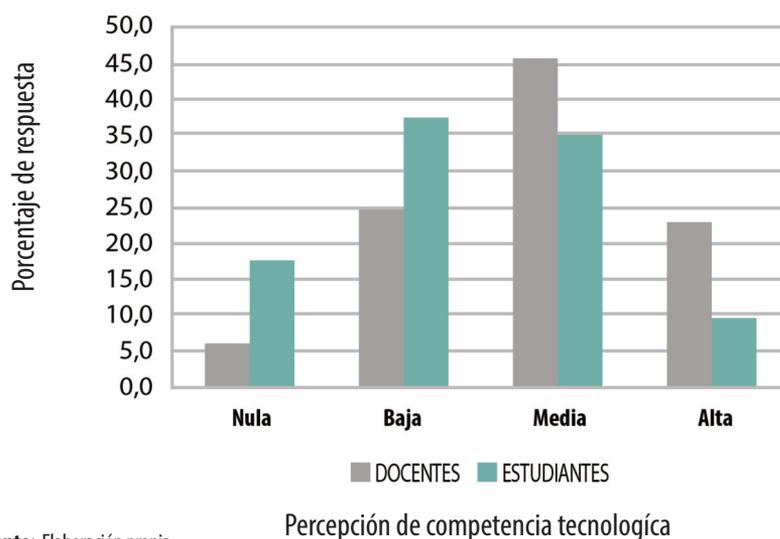
En relación a los datos de percepción competencial digital, organizativa y tecnológica desde la perspectiva docente y de estudiantes del conjunto de las universidades prevista en el cuestionario de diagnóstico como percepción de competencia digital (Gráfica 1) (uso herramientas de comunicación, salvaguarda de protección de datos, etc.); percepción de cómo la universidad organiza el proceso de enseñanza-aprendizaje en un entorno digital (Gráfica 2) (búsqueda, creación y compartición de contenidos, procesos de evaluación, planeación del proceso de aprendizaje, temporización, uso de calendarios, etc.) y percepción de competencia tecnológica (Gráfica 3) (uso de herramientas tecnológicas) de su institución, se identifica entre docentes y estudiantes y para una escala de nula, baja, media y alta una distribución distinta según se trate de estudiantes o docentes.

El número de inscripciones en el *Programa de Desarrollo Competencial* (fases II, III y IV) fue de un total de 2599 docentes procedentes de las 13 universidades participantes, de los que finalmente participaron 1582 docentes y 1451 docentes

Gráfica 1. Fase diagnóstica: percepción de competencia digital



Fuente: Elaboración propia

Gráfica 2. Fase diagnóstica: percepción de competencia organizativa**Gráfica 3. Fase diagnóstica: percepción de competencia tecnológica**

Fuente: Elaboración propia

fueron capacitados (92% de los docentes participantes). En el caso de los estudiantes, se inscribieron un total de 6095 alumnos, de los cuales iniciaron el programa 3021, alcanzando su capacitación un total de 1212 (40,12% de los estudiantes participantes). Como el objetivo era realizar un análisis del impacto del itinerario formativo, se han considerado en el estudio a todos los estudiantes que finalizado el programa, es decir, todos aquellos que realizaran el *PreTest* y *PosTest*.

Fase II. Grado de autopercepción *Pre* y *Post* de la competencia digital docente (*DigCompEdu*).

Una vez depurados los datos se trabaja con respuestas válidas y completas: 1449 respuestas válidas en el *Pre-test* y de 1170 en el *Post-test*. (El número de inscripciones en el *Programa de Desarrollo Competencial* (fases II, III y IV) fue de un total de 2599 docentes, de los que finalmente participaron 1582 docentes y 1451 docentes fueron capacitados. Del total iniciaron el *Pretest*, 1596 personas y 1336 el *Postest*.

De esta manera la cifra con la que se trabajó fue de los resultados de cada uno de los participantes de ambos itinerarios, cursos modelos y los cursos masivos, de manera que la calificación máxima que se podría obtener era de 100 y se necesitaba obtener 65 puntos para poder superar con éxito el proceso formativo; se realizó un *Pre-Test* y un *Post-Test*.

En el estudio de la muestra de las diferencias de las medias de cada una de las 22 preguntas que conformaban, testada con la prueba de la *t* de *Student* con 28 grados de libertad para el contraste el test de la H_0 y H_1 , se ha obtenido con un 99% de probabilidad que la diferencia de medias es significativa. El Intervalo de Confianza (IC) al 99% es de 0,156 a 2,764 y el IC 98% (0,295, 2,624), con un p valor=0,004459324, a partir del cual se rechaza la H_0 , por lo que la confianza en la H_1 es de más de 99,554%, indicando que sí existen diferencias en la percepción de la competencia digital docente después de haber recibido el proceso formativo.

El análisis cuantitativo del desarrollo competencial digital docente por cada itinerario, con acompañamiento pedagógico (cursos modelo) y docentes que siguen el programa masivo (genérico) se realiza en dos fases.

En los resultados (Tabla 3) obtenidos en el *Pre-Test* y *Post-Test DigCompEdu* se pueden observar la nota promedio y la desviación típica de cada una de las 6 áreas que incluyen las 22 sub áreas de este marco de competencia y la calificación final.

Tabla 3. Competencia Digital Docente: resultados por áreas y subáreas Pretest y Post-Test DigComEdu

Área/Subareas DigCompEdu	PRETEST		POSTEST	
	X	O	X	O
Área 1: Compromiso Profesional	9,41	2,83	11,97	2,58
1.1. Utilizo sistemáticamente diferentes canales digitales para mejorar la comunicación con los estudiantes y compañeros.	2,43	0,82	3,02	0,76
1.2. Uso tecnologías digitales para trabajar junto con colegas dentro y fuera de mi organización educativa	2,05	0,91	2,69	0,88
1.3. Desarrollo activamente mis habilidades de docencia digital.	2,13	1,00	2,88	0,92
1.4. Participo en oportunidades de formación en línea	2,80	0,97	3,38	0,77
Área 2: Recursos Digitales	6,84	2,13	8,72	1,98
2.1. Utilizo diferentes sitios de Internet y estrategias de búsqueda para encontrar y seleccionar diferentes recursos digitales	2,23	0,92	2,87	0,81
2.2. Creo mis propios recursos digitales y modifico otros existentes para adaptarlos a mis necesidades	2,43	0,83	3,02	0,73
2.3. Protejo de forma efectiva los datos personales, p. ej. exámenes, calificaciones, datos personales	2,18	1,03	2,83	0,98
Área 3: Enseñar y Aprender	10,31	2,90	12,84	2,45
3.1. Considero cuidadosamente cómo, cuándo y por qué usar tecnologías digitales en el aula, para garantizar que aporten valor añadido	2,16	1,04	3,04	0,87
3.2. Superviso las actividades e interacciones de mis estudiantes en los entornos colaborativos en línea que utilizamos	2,88	0,89	3,40	0,67
3.3. Cuando mis estudiantes trabajan en grupo, utilizan tecnologías digitales para adquirir y plasmar los conocimientos	2,83	0,88	3,31	0,74
3.4. Utilizo tecnologías digitales para permitir a mis estudiantes planificar, documentar y monitorizar su aprendizaje por si mismos	2,44	0,91	3,09	0,77
Área 4: Evaluación	7,13	2,15	9,08	2,05
4.1. Uso herramientas digitales de evaluación para monitorizar el progreso de los estudiantes	2,47	0,83	3,11	0,75

Continúa en la siguiente página ▼

Tabla 3. Viene de la página anterior ▼

- 4.2. Análisis de todos los datos disponibles para identificar de manera efectiva a los estudiantes que necesitan apoyo adicional
- 4.3. Uso de tecnologías digitales para proporcionar retroalimentación eficaz

Área 5: Capacitar a los estudiantes

- 5.1. Cuando creo tareas digitales para los estudiantes, considero y abordo posibles dificultades prácticas o técnicas p.ej. Acceso igualitario a dispositivos y recursos digitales; problemas de interoperabilidad y conversión; falta de habilidades digitales
- 5.2. Uso de tecnologías digitales para ofrecer a los estudiantes oportunidades de aprendizaje personalizadas
- 5.3. Uso de tecnologías digitales para que los estudiantes participen activamente en clase

Área 6: Facilitar la competencia digital de los estudiantes

- 6.1. Enseño a los estudiantes cómo evaluar la fiabilidad de la información y a identificar información errónea y sesgada
- 6.2. Configuro tareas que requieren que los estudiantes usen medios digitales para comunicarse y colaborar entre sí o con una audiencia externa
- 6.3. Configuro tareas que requieren a los estudiantes crear contenido digital p. ej. videos, audios, fotos, presentaciones digitales, blogs, wikis. . .
- 6.4. Enseño a los estudiantes a usar la tecnología digital de manera segura y responsable
- 6.5. Animo a los estudiantes a usar las tecnologías digitales de manera creativa para resolver problemas concretos, por ejemplo para superar obstáculos o retos emergentes en el proceso de aprendizaje

Calificación DigCompEdu

PRETEST		POSTEST	
X	O	X	O
2,35	0,91	3,01	0,86
2,30	0,84	2,97	0,80
7,25	2,49	9,30	2,21
2,72	0,98	3,32	0,81
2,09	1,19	2,91	1,03
2,44	0,92	3,06	0,87
11,51	3,59	14,64	3,33
2,06	0,92	2,75	0,91
2,24	0,90	2,80	0,87
2,60	0,95	3,16	0,70
2,20	1,02	2,92	0,92
2,41	0,86	3,01	0,77
52,44	13,76	66,55	12,84

X: Promedio O: Desviación Típica**Fuente:** Elaboración propia

En la tabla 4 se presentan los resultados por áreas competenciales, después de la realización del *Programa de Desarrollo Competencia*, en todos los casos, la media de puntos ha aumentado entre el *Pre-Test* y *Post-Test* entre casi 2 y 3 puntos, lo que permite establecer que, por término medio, se ha podido ascender del nivel Integrado (B1) a Experto (B2).

Tabla 4. Competencia Digital Docente: resultados por áreas competenciales Pretest y Post-Test y nivel DigComEdu

AREAS COMPETENCIALES	PRETEST	NIVEL/PUNTOS	POSTEST	NIVEL/PUNTOS	DIFERENCIA
1. Compromiso Profesional	9,31	Integrador (B1): 8.00-10.99	11,79	Experto (B2): 11.00-13.99	2,76
2. Recursos Digitales	6,73	Integrador (B1): 6.00-7.99	8,65	Experto (B2): 8.00-9.99	1,92
3. Enseñar y Aprender	10,14	Integrador (B1): 8.00-10.99	12,63	Experto (B2): 11.00-13.00	2,49
4. Evaluación	7	Integrador (B1): 6.00-7.99	8,96	Experto (B2): 8.00-9.99	1,96
5. Capacitar a los estudiantes	7,14	Integrador (B1): 6.00-7.99	9,12	Experto (B2): 8.00-9.99	1,98
6. Facilitar la competencia digital de los estudiantes	11,15	Integrador (B1): 9.00-12.99	14,40	Experto (B2): 13.00-16.99	2,85

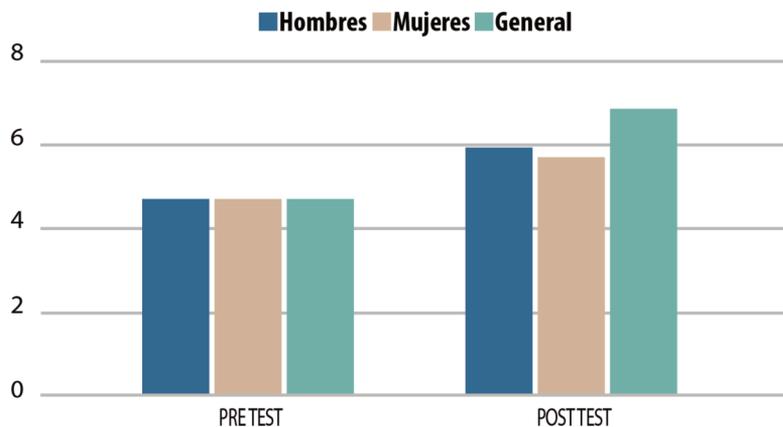
Fuente: Elaboración propia

Fase III. Desarrollo competencial digital entre estudiantes a través de metodología de resolución de retos (adaptación *DigComp*).

Los datos obtenidos (Gráfica 4) fueron extraídos de cada uno de los estudiantes que finalizaron el programa, habiendo realizado el *Pre-Test* y *Pos-Test*. Sobre una calificación máxima de 11 puntos, la cual correspondió a 1 punto por pregunta, se tomó en cuenta la cantidad de problemáticas completa o parcialmente bien resueltas.

Cuando se realiza el contraste entre el *Pre-Test* y el *Post-Test*, se puede observar que los estudiantes en el *PreTest* respondieron con una media general de 4,95 (DT=1,97), mientras que en el *PosTest*, la media de respuestas correctas fue de 6,72 (DT=2,67). La siguiente gráfica muestra estos resultados generales por sexo:

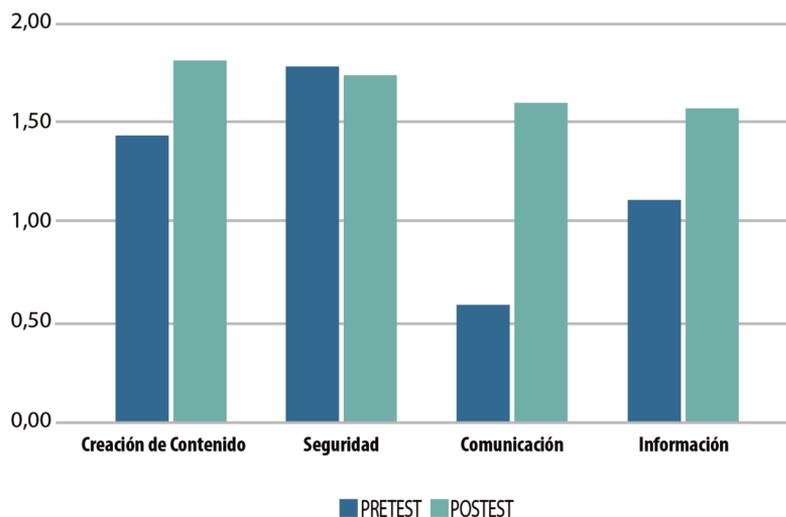
Gráfica 4. Competencia Digital Aprendizaje: respuestas correctas entre estudiantes (adaptación DigComp)



Fuente: Elaboración propia

Si se analiza lo ocurrido a lo largo del programa con las áreas competenciales trabajadas a la luz de *DigComp*, se puede observar la siguiente comparativa de medias de resolución correcta de problemáticas específicas de cada área entre el *PreTest* y el *PosTest*.

Gráfica 5. Competencia Digital Aprendizaje: promedio obtenido en la resolución de problemas por áreas competenciales entre estudiantes (adaptación DigComp)



Fuente: Elaboración propia

Fase IV. Superación del programa competencial didáctico y de aprendizaje.

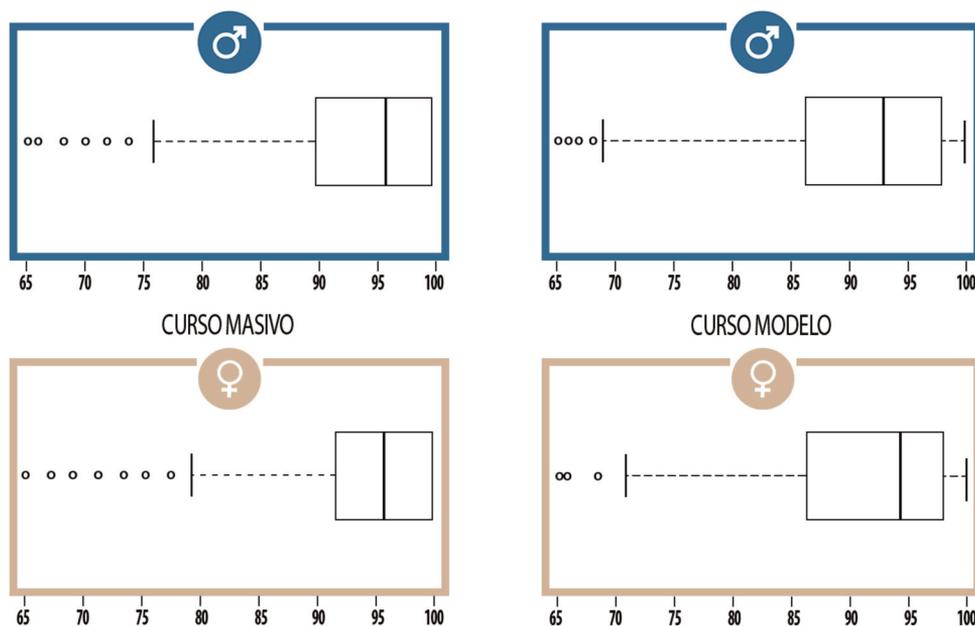
En cuanto a la capacitación del profesorado *la superación del Programa de Desarrollo Competencial* suponía alcanzar una puntuación superior a 65 (sobre 100). En conjunto 1443 participantes, incluyendo cursos masivos y modelos, se consideran Apto. Se calculó la media (promedio) y se obtuvo un valor de 92,99 puntos con una desviación típica de 8,05. La distribución fue de 945 hombres y 498 mujeres que obtuvieron la calificación de aptos; los hombres obtuvieron una nota media de 92,54 y las mujeres de 93,84 puntos.

Los resultados muestran que de 1056 personas que finalizaron los cursos masivos, la media fue de 93,66 puntos y entre los 387 participantes de los cursos modelo, la media fue de 86,32 puntos.

Como se puede comprobar en los *boxplot* (Gráfica 6) con los resultados de los participantes que obtuvieron la calificación de Apto de los cursos masivos y

modelos, diferenciados por sexos, en los cursos masivos, la calificación obtenida ha superado los 95 puntos y, es ligeramente mayor en los hombres. En cuanto a los cursos modelos, la puntuación no alcanza los 95 puntos y las mujeres se acercan un poco más a esa cifra; los datos atípicos (*outliers*) son mínimos y responden a una situación probabilística.

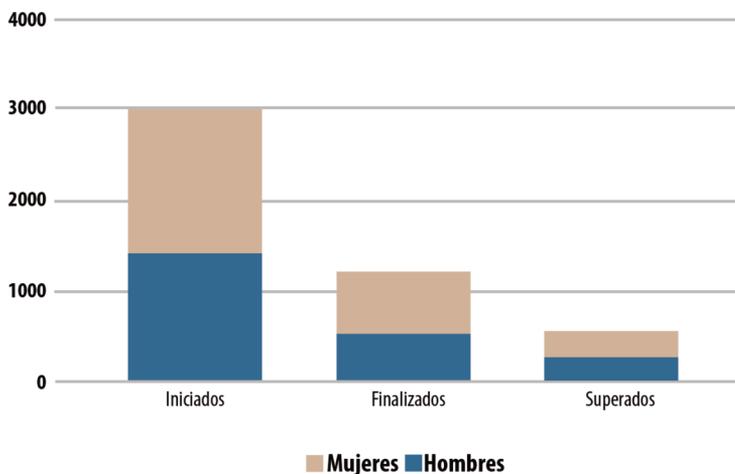
Gráfica 6. Superación del programa competencial docente según itinerario formativo y sexo



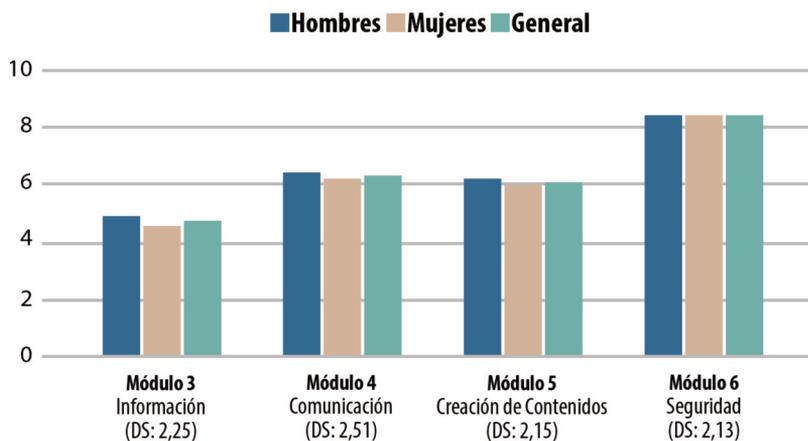
Fuente: Elaboración propia

En cuanto a los estudiantes iniciaron el itinerario formativo 3021 alumnos de las 13 Universidades Públicas del Perú (46,97% Hombres y 53,03 % Mujeres), lo finalizaron 1212 y lo superaron 554 (Gráfica 7).

Al analizar lo ocurrido en el tramo formativo de cuatro módulos destinados a los estudiantes, estos mostraron un desempeño progresivo en relación a las

Gráfica 7. Superación del programa competencial estudiantes según sexo

Fuente: Elaboración propia

Gráfica 8. Superación medias de resolución

Fuente: Elaboración propia

medias de respuestas correctas. Teniendo en cuenta a todos los estudiantes que finalizaron la formación, se puede observar lo ocurrido en la siguiente gráfica, en donde también se presenta discriminación del desempeño por sexos (Gráfica 8).

Teniendo en cuenta que la puntuación total de los cuatro módulos del programa formativo fue de 37 puntos, y que para ser considerado como superado, un estudiante debía superar el 65% de la puntuación (24 puntos), el 45,71% de los que han completado el programa han resultado aptos.

Al analizar las calificaciones obtenidas por todos los estudiantes que finalizaron el programa, independientemente de que hayan resultado aptos, se puede observar que el promedio se sitúa en 23 puntos.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

De los resultados obtenidos para cada uno de los indicadores objeto de estudio, destaca la importancia de la fase diagnóstica porque sitúa el contexto global y el específico de las universidades participantes. En general, ayuda a poner en valor ciertas dificultades en algunos contextos tanto del equipo docente como de los estudiantes, así como la falta de las competencias digitales y pedagógicas iniciales en términos de autopercepción. Es imprescindible partir de la realidad de las competencias del conjunto de los actores principales, no solo para tener un diagnóstico instrumental sino también para identificar las experiencias y los agentes con potencial capacidad de liderazgo en el proceso de cambio de las IES.

El análisis cuantitativo permite obtener evidencias de percepción del conjunto de la comunidad educativa de las universidades participantes en el proyecto y observar las diferencias de percepción entre el profesorado y el alumnado participante. La percepción inicial (fase I) de la población respecto a la competencia digital, organizativa y tecnológica es desde la perspectiva docente más positiva y elevada, en términos generales, lo que contrasta con la percepción general de los estudiantes en el conjunto de las universidades. Cabe considerar que a su vez son los estudiantes quienes en este contexto de emergencia, tienen más dificultades de conectividad y en general cuentan con más dificultades con su equipamiento tecnológico, pero en general muestran los porcentajes más altos

en las escalas de percepciones más bajas en las tres competencias objetivas de estudio (digital, organizativa y tecnológica). La capacidad de conectividad es un factor determinante en la percepción de competencia de aprendizaje.

En cuanto a los docentes y el grado de autopercepción de la competencia digital y didáctica se observan diferencias en los resultados *Pre* y *Post* para cada una de los ítems, y una vez valorada la significatividad, se confirma el incremento en las puntuaciones de autopercepción en cada uno de los ejes competencia, la diferencia de las medias (promedio) es reveladora, por tanto, la aceptación de la hipótesis alternativa (H_1), se evidencia de la diferencia en los resultados en el 95%. Se confirma el impacto del programa en la autopercepción de los participantes que finalizaron el programa. La media de puntos ha aumentado entre el *Pre Test* y *Post Test* entre casi 2 y 3 puntos, lo que permite, por término medio, afirmar que en general el nivel de competencia media al finalizar el programa es de Experto (B2).

A pesar de que el resultado en el *Programa de Desarrollo Competencial Docente* con asistencia técnica y pedagógica obtiene un autopercepción *Post* inferior, cabe resaltar la importancia del apoyo técnico y pedagógico como pieza clave para la adquisición de las capacidades necesarias para culminar con éxito el proceso de virtualización de cursos que suponía, por tanto, la aplicación y transferencia del proceso de aprendizaje a un contexto práctico y del que no se han obtenido aún indicadores de impacto.

Se pone en valor la importancia de plantear la transformación digital desde un modelo de desarrollo competencial basado en la significatividad de las prácticas propuestas, la reflexión y la toma de decisiones, a partir de metodologías basadas en proyectos y retos de los contextos de aprendizaje planteado. Se descubren las preocupaciones docentes sobre el sistema de evaluación en un contexto no presencial virtual, elemento clave que como indican Del Castillo-Olivares, J.M. y Del Castillo-Olivares, A. (2021) es uno de los factores de mayor preocupación docente, el cómo evaluar en un entorno no presencial, así mismo se pone de relieve la importancia de cambiar las concepciones sobre qué y cómo evaluar aprendizajes orientados al desarrollo de competencias, sobre todo de aquellos aprendizajes más prácticos.

En lo que respecta al grado de superación de retos *Pre* y *Post* para estudiantes, los resultados presentados permiten advertir que, pese a las dificultades de conectividad y la percepción general previa, la finalización formativa del 40,12%,

advertiéndose entre las mujeres, 42,13% y un 37,84% de los hombres. El análisis comparativo de las medias *Pre* y *Post* generales muestra un incremento en las competencias digitales que se abordaron en el itinerario formativo, sin embargo se observa una dispersión de los resultados (desviación típica). A excepción del área competencial "seguridad", todas las demás han resultado con una mejora en las medias comparativas entre *Pre* y *Post*. Por lo que se concluye la capacidad del programa para incidir en la mejora de su competencia digital en la resolución de problemas, más allá de la autopercepción. En cuanto a la capacitación del profesorado, se observa en las calificaciones obtenidas en el *Programa de Desarrollo Competencial Docente* un alto índice de superación y promedio de calificación con un resultado promedio de 92,99 puntos, pero a su vez una elevada desviación típica amplia (8,05).

Los resultados muestran que de 1056 personas que realizaron los cursos masivos, la media fue de 93,66 puntos y en el caso de los 387 participantes de los cursos modelo, la media fue de 86,32 puntos. La diferencia de resultados por sexo en cada modalidad (masivo o modelo) del *Programa* para docentes en los cursos masivos, es ligeramente mayor en los hombres. En cuanto a los cursos modelos, la puntuación no alcanza los 95 puntos y las mujeres se acercan un poco más a esa cifra; los datos atípicos (*outliers*) son mínimos y responden a una situación probabilística.

Cuando se analiza lo ocurrido a lo largo del trayecto formativo, se observa que el desempeño de los estudiantes ha ido mejorando a lo largo del desarrollo de las unidades, pudiéndose advertir de forma clara unas medias ascendentes y una muy paulatina disminución de la desviación típica, lo cual da cuenta de una leve mejora hacia la homogeneidad al finalizar el programa. En ninguna de las áreas competenciales se han advertido diferencias relevantes entre ambos sexos.

El reto de futuro de la educación superior se orienta a la integración de nuevas modalidades y a superar la potencial brecha social que puede avivar el uso intensivo de la tecnología. En el caso del *Programa de Desarrollo Competencial*, respecto a la superación del programa formativo, se prevé buscar indicadores de impacto en relación a la transferencia de aprendizaje en la elaboración de situaciones de enseñanza-aprendizaje, concreción del itinerario formativo con acompañamiento. Así mismo, en relación a los indicadores de desarrollo competencial digital se profundizará en el uso de otros sistemas, identificar percepción

y grado de competencia digital docente (didáctica) y de estudiantes (aprendizaje), así como el impacto de variables como la edad, y la puesta en valor de la variable sexo para garantizar la equidad e igualdad en el uso docente/aprendizaje de la tecnología y competencia digital y de su aplicación docente y para aprender.

En términos generales, los datos permiten concluir que el modelo de análisis de impacto es adaptable y transferible a otros contextos universitarios, así como el programa competencial propuesto para docentes y estudiantes, puesto que se trata de un programa innovador basado en la progresiva mejora competencial que incide en el aprendizaje y garantiza la continuidad de la docencia universitaria en situación de pandemia, y que además impacta en la mejora de ambas competencias, la digital y la didáctica/aprendizaje, y atiende al conjunto de la comunidad educativa de cada IES.

REFERENCIAS

- Álvarez Marinelli, H.; Arias Ortiz, E.; Bergamaschi, A.; López Sánchez, A.; Noli, A.; Ortiz Guerrero, M.; Pérez Alfaro, M.; Rieble-Aubourg, S.; Rivera, M.C.; Scannone, R. Vásquez, M. y Viteri, A. (2020). *La educación en tiempos del coronavirus: los sistemas educativos en América Latina y el Caribe ante COVID 19*. Banco Interamericano de Desarrollo. DOI: <https://dx.doi.org/10.18235/0002337>
- Area, M. (2010). ¿Por qué formar en competencias informacionales y digitales en la educación superior? RUSC, Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento, 7(2), pp. 2-5. <http://rusc.uoc.edu/rusc/ca/index.php/rusc/article/download/v7n2-area/976-1011-1-PB.pdf>
- Benito, A. y Cruz, A. (coord.) (2005). *Nuevas claves para la docencia universitaria en el espacio europeo de educación superior*. Col. Narcea Universitaria. Narcea.
- Boix, V. y Gardner, H. (2021). *Competencias globales para un mundo global*. Videoconferencia llevada a cabo en el Congreso Revolución educativa EduCaixa Barcelona, España. <https://educaixa.org/es/-/veronica-boix-howard-gardner-competencias-globales-para-un-mundo-global>

- Cabero-Almenara, J., Barroso-Osuna, J., Palacios Rodríguez, A. y Llorente-Cejudo, C. (2020). Marcos de competencias digitales para docentes universitarios: su evaluación a través del coeficiente competencia experta. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(3), pp.17-34.
- Del Castillo-Olivares J.M. Del Castillo-Olivares, A. (2021). El impacto de la COVID-19 en el profesorado de educación superior y sus concepciones sobre la evaluación. *Campus Virtuales* 10(1)
<http://uajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/view/728>
- Feixas, M.; Lagos, P., Fernández, I. y Sabaté, S. (2015). Modelos y tendencias en la investigación sobre efectividad, impacto y transferencia de la formación docente en educación superior. Impacte i transferència de la formació. *Revista de Investigación Educativa*, 33 (1), pp.179-19. <http://educar.uab.cat>
- Gisbert, M., González, J. y Esteve, F. (2016). Competencia digital y competencia digital docente: una panorámica sobre el estado de la cuestión. *RIITE. Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 0, pp.74-83. <https://doi.org/10.6018/riite2016/257631>
- González, J. y Wagenaar, R. (2003). Tuning educational structures in Europe. Informe final. Fase I. Universidad de Groningen y Universidad de Deusto. http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningEUI_Final-Report_SP.pdf
- González, J., Wagenaar, R. y Beneitone, P. (2004). Tuning-América Latina: un proyecto de las universidades. *La Revista Iberoamericana de Educación* Número 35: mayo-agosto 2004 OIE. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie35a08.htm>
- Grimalt-Álvaro, C.; Usart, M. y Esteve-González, V. (2020). La competencia digital docente en la formación continua del profesorado desde una perspectiva de género: estudio de caso. En: Roig-Vila, Rosabel (ed.). *La docencia en la enseñanza superior. Nuevas aportaciones desde la investigación e innovación educativas*. Octaedro. pp. 214-224.
- Guitert, M. y Romeu, T. (2019). Estrategias para la docencia en línea. *FUOC*.
- Hernández Pina, F. (2005). *Aprendizaje, competencias y rendimiento en educación superior*. La Muralla.
- Lukas, J.F. y Santiago, K. (2009). *Evaluación educativa*. 2ª edición. Alianza Editorial.

- Marinoni, G.; Land H. y Jensen, T. (2020). The impact of COVID-19 on higher education around the world. International Association of Universities; https://www.iau-aiu.net/IMG/pdf/iau_covid19_and_the_survey_report_final_may_2020.pdf
- MINEDU (2020). Guía para la realización del diagnóstico de las capacidades y necesidades para el fortalecimiento de la modalidad a distancia. Ministerio de Educación del Perú.
- MINEDU-IESALC (2021). Guía para el desarrollo competencial de agentes participantes en procesos de enseñanza-aprendizaje universitario no presenciales. Col. Conectados. Ministerio de Educación del Perú.
- Monereo Font, C, y Pozo Muncio, J. I. (2003). La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía. Síntesis.
- OCDE (2015). Informe de diagnóstico de la estrategia de competencias de la OCDE: España. http://skills.oecd.org/developskills/documents/Spain_Diagnostic_Report_Espanol.pdf
- ONU (2015). Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/>
- Pérez Cabaní, M. L. en Monereo, C. (Coord.) (2014). Enseñando a enseñar en la universidad. La formación del profesorado basada en incidentes críticos. Col. Educación Universitaria. Octaedro - ICE UB.
- Pedró, F. (2020). CoVid-19 y educación superior en América latina y el Caribe: efectos, impactos y recomendaciones políticas, Análisis Carolina nº 36, Madrid, Fundación Carolina. <https://www.fundacioncarolina.es/covid-19-y-educacion-superior-en-america-latina-y-el-caribe-efectos-impactos-y-recomendaciones-politicas-2/>
- Pineda Herrera, P. (2002). Gestión de la formación de las organizaciones. Ariel.
- Prieto, L. (2008). La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje. Octaedro. ICE-UB.
- Redecker, C. (2020). DigComp. Marco europeo de competencias digitales para la ciudadanía. DigComp 2.1: the digital competence framework for citizens with eight proficiency levels and examples of use (<http://europa.eu/!Yq77Dh>). Centro de Investigaciones Comunes de la Comisión Europea – European Commission’s Joint Research Centre.

- Redecker, C. (2017). Marco europeo para la competencia digital de los educadores. DigCompEdu. (Trad. Fundación Universia y Ministerio de Educación y Formación Profesional de España). Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Formación Profesional de España (original publicado en 2017).
- Roe, R. (2002). Competences- A key towards the integration of theory and practice in work psychology. *Gedrag en Organisatie*, 15, pp. 203-224.
- Rué, J. (2007). Enseñar en la universidad. *Bordón. Revista De Pedagogía*, 59(2 y 3). <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/36679>
- Umaña-Mata, A. C. (2020). Educación superior en tiempos de COVID-19: oportunidades y retos de la educación a distancia. *Revista Innovaciones Educativas* Vol. 22 / No. Especial. <https://doi.org/10.22458/ie.v22iEspecial.3199>
- UNESCO IESALC (2020). COVID-19 y educación superior. De los efectos inmediatos al día después. Instituto Internacional de la UNESCO para la educación superior en América Latina y el Caribe (IESALC) <http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf>
- Westbrook, R. (1993). John Dewey (1859-1952). *Perspectivas: Revista Trimestral de Educación Comparada*, XXIII (1 y 2), pp. 289-305.
- Villa Sánchez, A. y Poblete Ruiz, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas.* Mensajero. Universidad de Deusto.
- Yañiz, C. y Villardón, L. (2006). Planificar desde competencias para promover el aprendizaje. El reto de la sociedad del conocimiento para el profesorado universitario. *Cuadernos Monográficos del ICE*, 12. Universidad de Deusto. https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=nNdYIGF32eMC&oi=fnd&pg=PA111&ots=ABe-KuZ_b-W&sig=N8S9VZy0SW5k55KSwZtphBVDb7U#v=onepage&q&f=false

BIONOTAS

Carme Hernández-Escolano. PhD en Pedagogía. Experta en entornos de aprendizaje eficaces, comunicación y e-learning. Investigadora grupo Pedagogía, Sociedad e Innovación con el apoyo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (PSITIC) de la Universidad Ramón Llull (URL). Líder pedagógica y coordinadora académica del proyecto PMESUT (UNESCO IESALC).

Correo electrónico: mdelcarmenhe@blanquerna.url.edu
<http://orcid.org/0000-0003-1083-5514>

Yuma Inzolia. Experta en el diseño de soluciones digitales innovadoras dirigidas a la transmisión del conocimiento, con foco en el aprendizaje social y colaborativo, mediante el desarrollo de competencias para la transformación digital de las universidades. Coordinadora Académica Global de UNESCO IESALC.

Correo electrónico: yinzolia@unesco.org
<https://orcid.org/0000-0002-5180-117X>

David Carabantes. PhD y Licenciado en Documentación por la Universidad Complutense de Madrid (UCM). Profesor del Departamento de Salud Pública y Materno-Infantil de la Facultad de Medicina UCM. Experiencia en gestión universitaria como Vicerrector. Gestor Tecnológico del proyecto PMESUT (UNESCO-IESALC).

Correo electrónico: dcaraban@ucm.es
<http://orcid.org/0000-0001-9897-4847>

Diego Javier Mendoza. Licenciado en Tecnología Educativa. Director del Instituto Domingo Faustino Sarmiento (Argentina). Profesor titular de carreras docentes (Mar del Plata). Director pedagógico de plataforma Educativa PESGE-GEO. Asesor pedagógico de instituciones educativas y de organizaciones gubernamentales. Asesor pedagógico proyecto PMESUT (UNESCO IESALC).

Correo electrónico: dmendozamdq@gmail.com
<http://orcid.org/0000-0002-9638-3426>

Blanca Bernabé. Licenciada en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad Complutense de Madrid (UCM). Especialista en eLearning, experiencia de 20 años en proyectos de formación virtual. Consultora especialista en metodologías educativas innovadoras, y en el acompañamiento en procesos de virtualización de programas formativos.

Correo electrónico: bbernabeg@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-0135-4698>

Mary Elisabeth Morocho. Ph.D. en Estadística e Investigación Operativa. Directora de Evaluación Institucional y Calidad de la UTPL. Subdirectora CALED/Ecuador. Coordinadora académica Proyecto PMESUT, UNESCO IESALC. Máster en: Evaluación, Gestión y Dirección de la Calidad Educativa, y Gerencia de Proyectos para el Desarrollo. Magíster en EaD. Economista.

Correo electrónico: memorocho@utpl.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0002-5612-9327>

Ivory Mogollón. PhD en Educación por la Nova Southeastern University, USA. Magister en Psicología, Universidad Simón Bolívar. Especialista en Dinámica de Grupos, Educadora y Orientadora Universidad Central de Venezuela. Premio Andrés Bello 2005, Coordinadora académica del proyecto PMESUT/UNESCO IESALC.

Correo electrónico: ivory.mogollon@ucv.ve

<https://orcid.org/0000-0003-2223-5567>

8. Ruta de emergencia en el enfrentamiento al Covid-19 desde la extensión universitaria: constructos y efectos

Niurka Téllez Rodríguez, Víctor Hugo Leyva Sojo, Amanda Estruch Téllez

RESUMEN

En el año 2020 la Organización Mundial de la Salud (OMS), declaró a la Covid-19 como una pandemia, lo que conllevó a que los Estados y gobiernos de todas las naciones, adoptaran medidas para enfrentar y contener esta enfermedad. A partir de esa declaratoria, la labor extensionista en las universidades adquirió nuevas connotaciones y complejidades en función de las diferentes fases por las que transita la pandemia. El presente trabajo expone los constructos teóricos y metodológicos de la ruta de emergencia extensionista de la Universidad Oriente en el enfrentamiento a la pandemia, así como los factores potenciadores y sus principales resultados. Se sustenta la investigación en la metodología mixta, desde un enfoque dialéctico-materialista; con el empleo de diferentes métodos como el análisis-síntesis, inducción-deducción; así como el hermenéutico-dialéctico; consulta a especialistas, análisis documental y como procedimiento metodológico, la triangulación de fuentes y método. Como principales resultados se advierte la definición de las líneas de acción durante las fases de la pandemia, el encadenamiento efectivo con el tejido social y del empleo de la diversidad de fuentes de información y comunicación presentes en esos escenarios, el desarrollo de protocolos de actuación para cada multinivel de dirección inter e intrauniversitario.

Palabra clave: Participación Universitaria; Enfrentamiento a la Covid-19; Extensión Universitaria; Ruta de Emergencias.

Emergency route to fight Covid-19 from the university extension: constructs and effects

ABSTRACT

In 2020, the World Health Organization (WHO) declared Covid-19 as a pandemic, which led States and governments of all nations to adopt measures to

confront and contain this disease. From this declaration, extension in universities acquired new connotations and complexities depending on the pandemic phases. This work presents the theoretical and methodological constructs of the extension emergency route of the Universidad Oriente to fight the pandemic, as well as the enhancing factors and their main results. The research is based on mixed methodology, from a dialectical-materialist approach; with the use of different methods such as analysis-synthesis, induction-deduction; as well as the hermeneutic-dialectic; consultation with specialists, documentary analysis and as a methodological procedure, the triangulation of sources and method. The main results are the definition of the lines of action during the pandemic phases, the effective linkage with the social fabric and the use of the diversity of sources of information and communication present in those scenarios, and the development of action protocols for each multi-level inter- and intra-university management.

Key word: University Participation; Confrontation with Covid-19; University Extension; Emergency Route.

Plano de emergência no para enfrentamento da Covid-19 a partir da extensão universitária: construções e efeitos

RESUMO

Em 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou a Covid-19 como pandemia, o que levou os Estados e governos de todas as nações a adotarem medidas para enfrentar e conter esta doença. A partir dessa declaração, o trabalho de extensão nas universidades adquiriu novas conotações e complexidades em termos das diferentes fases pelas quais a pandemia está passando. Este documento apresenta as construções teóricas e metodológicas do plano de emergência extensionista da Universidade Oriente diante da pandemia, assim como os fatores que impulsionaram e seus principais resultados. A pesquisa é baseada em metodologia mista, a partir de abordagem dialético-materialista; com uso de diferentes métodos como análise-síntese, indução-dedução; assim como hermenêutico-dialético; consulta com especialistas, análise documental e como procedimento metodológico, a triangulação de fontes e método. Os principais resultados são a definição de linhas de ação durante as

fases da pandemia, a relação efetiva com o tecido social e o uso da diversidade de fontes de informação e comunicação presentes nestes cenários, e o desenvolvimento de protocolos de ação para cada gestão inter e intra-universitária multinível.

Palavra-chave: Participação Universitária; Enfrentamento da Covid-19; Extensão Universitária; Plano de emergência.

Guide parcours pour confronter le Covid-19 à partir de l'extension universitaire: construits et effets

RESUMÉ

En 2020, l'Organisation mondiale de la santé (OMS) a déclaré le Covid-19 comme une pandémie, ce qui a conduit les États et les gouvernements de toutes les nations à adopter des mesures pour affronter et contenir cette maladie. Depuis cette déclaration, le travail d'extension dans les universités a acquis de nouvelles connotations et complexités en fonction des différentes phases de la pandémie. Cet article présente les constructions théoriques et méthodologiques du guide parcours en matière d'extension au sein de l'Universidad Oriente face à la pandémie, ainsi que les facteurs qui l'ont dynamisé et ses principaux résultats. La recherche est basée sur une méthodologie mixte, à partir d'une approche dialectique-matérialiste; avec l'utilisation de différentes méthodes telles que l'analyse-synthèse, l'induction-déduction; ainsi que l'herméneutique-dialectique; la consultation de spécialistes, l'analyse documentaire et comme procédure méthodologique, la triangulation des sources et de la méthode. Les principaux résultats sont la définition de lignes d'action durant les phases de la pandémie, l'articulation effective avec le tissu social et l'utilisation de la diversité des sources d'information et de communication présentes dans ces scénarios, et le développement de protocoles d'action pour chaque gestion multi-niveau inter et intra-universitaire.

Mots clés: Participation Universitaire; Confronter le Covid-19; Extension Universitaire; Guide Parcours..

1. INTRODUCCIÓN

La aparición y propagación del virus SARS-CoV-2, ha revelado las carencias relacionadas con la promoción y protección de la salud, como derecho cívico por parte de los gobiernos, de los organismos, organizaciones, instituciones y entidades involucradas en hacer cumplir las metas de los Objetivos de Desarrollo Sostenibles que expresan la intención de proporcionar bienestar y salud de calidad. Organismos como la Organización Panamericana de la Salud (OPS) y la Organización Mundial de la Salud (OMS) (2020), han señalado la necesidad de abordar integralmente la prevención y enfrentamiento de la Covid-19, lo que implica que los diversos actores económicos y sociales lleguen a consensos, colaboren y articulen sus esfuerzos para hacer un frente común de acción.

Esta pandemia, puso a prueba la capacidad de las universidades para acompañar en el proceso de enfrentamiento y contención a escala social. En estudios realizados por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y la UNESCO (agosto 2020), se plantea que las medidas que:

Los países de la región de América Latina y el Caribe han adoptado ante la crisis: la suspensión de las clases lo que ha dado origen a tres campos de acción principales: el despliegue de modalidades de aprendizaje a distancia, mediante la utilización de una diversidad de formatos y plataformas; el apoyo y la movilización del personal y las comunidades educativas, y la atención a la salud y el bienestar integral de los estudiantes. Hasta la fecha de la revisión, la población estudiantil afectada por estas medidas en los 32 países llegó a superar los 165 millones de estudiantes de acuerdo con la información oficial de la UNESCO (p.2).

La Subdirectora General de Educación de la UNESCO, Stefania Giannini (2020) refirió que esta crisis mundial ha desencadenado un replanteamiento de la prestación de servicios educativos a todos los niveles. Por otra parte, el Informe Covid-19, CEPAL-UNESCO, (agosto 2020) señala que:

El profesorado y el personal educativo en su conjunto han sido actores fundamentales en la respuesta a la pandemia de COVID-19 y han debido responder a una serie de demandas emergentes de diverso orden durante la crisis socio sanitario. La mayoría del magisterio... ha debido colaborar en actividades orientadas a asegurar condiciones de seguridad material de las y los estudiantes y sus familias, como la distribución de alimentos, productos sanitarios y materiales escolares, entre otros. El profesorado y el personal educativo ha debido enfrentar las demandas de apoyo socioemocional y de salud mental de las y los estudiantes y sus familias, dimensión que ha cobrado creciente relevancia durante la pandemia (p.10).

En medio de un escenario epidemiológico convulso las universidades han tenido que reestructurar sus procesos en aras de atemperarse a las nuevas condiciones impuestas por la Covid-19, ello ha implicado la migración intensiva hacia la no presencialidad y la educación a distancia de las actividades de pregrado y posgrado y una mayor articulación con los diversos actores socioeconómicos, tanto estatales como privados, para desarrollar acciones de enfrentamiento en el espacio comunitario. A partir de esas realidades, se hace necesario repensar el rol de la extensión universitaria en el afrontamiento y contención de la pandemia.

En el caso de Cuba, durante el actual año 2021, el Ministerio de Educación Superior (MES) dispuso en la RM 3/21, las orientaciones generales para el inicio del curso 2021 ante la situación epidemiológica en el territorio nacional, en la misma se hace referencia a la necesidad de fortalecer la estrategia de extensión universitaria, sobre la base del incremento de las acciones de impacto comunitario y se orienta el diseño de indicaciones para la realización del trabajo social (tareas de impacto) y la evaluación de cada estudiante en el cumplimiento de las mismas. Sin embargo, dicha norma jurídica adolece de una guía orientadora que explicita la ruta a seguir para lograr el fortalecimiento del papel de la extensión universitaria en el combate a la Covid-19.

Desde mediados del año 2020 han emergido estudios realizados con esta temática, entre ellos se encuentran: la Red de Universidades de Anáhuac, 2020; Díaz-Canel y Núñez, 2020; Cano e Ingold 2020; Silva Correa, 2020; Almeyda et al., 2020; Gallardo y Aglae, 2020 y Peñate y Col, 2021. No obstante a los valiosos aportes relacionados con las labores de enfrentamiento a la Covid-19, desde el

vínculo universidad-sociedad, se hace necesario connotar tecnologías aplicadas que hicieron posible alcanzar dichos logros desde la extensión universitaria. Tomando en consideración estos estudios y la experiencia de los investigadores se han podido determinar las siguientes manifestaciones en torno al papel de la extensión universitaria en el enfrentamiento a la pandemia:

- Impresiones sobre las peculiaridades de la promoción de la cultura profesional en cada una de las etapas y fases del enfrentamiento a la Covid-19.
- Sobrevaloración del impacto de la pandemia en la Educación Superior relacionadas con suspensión de la presencialidad y afectaciones al componente académico en detrimento de las potencialidades extensión universitaria para enfrentar retos y desafíos de la Covid-19 en el escenario sociocomunitario.
- Inexistencia de una concepción teórico metodológica y práctica, que pauten el proceder de la gestión de extensionistas universitaria en situación de desastre epidemiológico.
- Ausencia de herramientas de gestión que expliciten cómo conducir el proceso extensionista en condiciones de emergencia sanitaria como la Covid-19.

Problema científico: necesidad de proyectar desde el componente extensionista, herramientas de enfrentamiento a la pandemia en función de promocionar la cultura profesional en situación de desastre epidemiológico.

El presente trabajo tiene como objetivo exponer la ruta de emergencia extensionista de la Universidad Oriente en el enfrentamiento a la pandemia y algunos sus principales resultados.

2. MATERIALES Y MÉTODOS

Los métodos científicos se utilizan desde un enfoque dialéctico-materialista; entre ellos se encuentran: el análisis-síntesis para revelar los aspectos esenciales de las fuentes consultadas; y se integran, a manera de procedimientos, los métodos del pensamiento lógico: inducción-deducción y el tránsito de lo abstracto a lo concreto; así como el hermenéutico-dialéctico, para el estudio interpretativo de la pluralidad de conceptos, categorías en torno al tema de investigación; consulta a especialistas, análisis documental y como procedimiento metodológico, la triangulación de fuentes y métodos, para contrastar e integrar la información que aportan las fuentes consultadas y los métodos utilizados, lo que permite construir una visión global del tema.

3. DISCUSIÓN

En Cuba, en la Directiva No. 1 del Consejo de Defensa Nacional (CDN), la nueva pandemia fue catalogada, como desastre de origen sanitario por lo que las labores para su enfrentamiento requirieron del despliegue de formas de actuación de emergencia en las relaciones interpersonales e interinstitucionales, a lo que no escapó el vínculo gobierno- universidad-sociedad. Las lógicas de integración de la gestión de conocimiento de estas instituciones y órganos hicieron posible la constante reestructuración de los protocolos terapéuticos y preventivos en el enfrentamiento multimodal Covid-19. Se desplegaba así la gestión gubernamental fiel a la política de salud pública, orientada a movilizar todas las importantes capacidades científicas, tecnológicas y profesionales que permitieran enfrentar la pandemia (Díaz-Canel y Núñez, 2020).

En el caso específico de la Educación Superior cubana, el enfrentamiento a la pandemia, constituyó todo un desafío del proceso de extensión universitaria toda vez que el Gobierno y Estado cubano, el Consejo de Defensa, el Ministerio de Salud Pública (MINSAP), el Ministerio de Educación Superior (MES) y los órganos de dirección de las universidades, tuvieron que adoptar planes de enfrentamiento, que involucraron el cese de las actividades presenciales, el distanciamiento físico, la cuarentena obligatoria lo que requirió de la aplicación de la modalidad de teletrabajo y trabajo a distancia. Bajo estas condiciones el

planteo fue: ¿cómo promover la cultura profesional en los nuevos escenarios presentes, tanto en el espacio intra e interuniversitario?, ¿cómo generar procesos de movilización en medio de circunstancias de cuarentena social?, ¿qué actividades extensionistas podían emplearse en la compleja situación epidemiológica derivada de la pandemia?, ¿cuáles eran las potencialidades, tecnologías existentes en la institución universitaria que permitieran hacer frente a la nueva situación de salud?. La celeridad del avance de la Covid-19 en el territorio santiaguero en el segundo rebrote y las experiencias de trabajo adquiridas en el brote de marzo- septiembre del 2020, hicieron necesario construir un instrumento metodológico y organizativo reestructurador del extensionismo universitario en tiempos de pandemia.

Durante el año 2020, las universidades desplegaron iniciativas e innovaciones en el vínculo con la sociedad para el enfrentamiento a la Covid-19, es así como la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN) desde su Secretaría de Extensión del rectorado, creó desde el comienzo del aislamiento social preventivo y obligatorio, una Red Regional de Voluntariado Universitario con el objetivo de articular solidariamente a los voluntarios universitarios, con otros ciudadanos y con los entes públicos y sociales, en la lucha contra los efectos sanitarios y socio-económicos de esta pandemia Covid-19.

Por otra parte, la Universidad Nacional del Litoral, Argentina, según señala Reyna (2020) instituyó desde la extensión universitaria en emergencia, cuatro niveles desde los cuales se estableció en vínculo con la sociedad, ellos fueron: académico, asistencial, preventivo y cultural.

La Universidad Anáhuac Mayab, a través del Programa A CARE, basó su estrategia de enfrentamiento Covid-19 a partir de los siguientes elementos: comunicación (desde la divulgación e información sobre el cuidado y medidas de reducción de riesgo de contagio, así como la promoción de los protocolos, procesos y prácticas de seguridad sanitaria e higiene); acompañamiento (para procurar el bienestar emocional de alumnos, docentes y personal administrativo, la universidad se apoyará en los programas de acompañamiento y orientación espiritual, con el fin de cuidar la salud mental y espiritual de todos los integrantes de la comunidad universitaria); formación y en los elementos relacionados con las personas-interacción- espacio (Red de Universidades de Anáhuac, 2020).

La Universidad de la República de Uruguay (Udelar), basó su estrategia en la creación de 3 grupos o comités operativos de trabajo para responder a la emer-

gencia. Como parte de todo el accionar, realizaron convocatorias a proyectos de extensión para atender la emergencia social ante la Covid-19, para potenciar trabajo interdisciplinario y articulación de funciones (académica, investigación y extensión). Entre las principales acciones para dar respuesta a necesidades del contexto, estuvieron las relacionadas con el tema sanitario, la articulación y coordinación con actores, el tema de la producción y distribución de alimentos; y uno de los canales más empleados fueron las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TICs) (Cano e Ingold, 2020).

La Universidad de La Habana y la Universidad de Ciencias Informáticas (UCI), contribuyeron con las labores de los centros de aislamiento para contactos de personas confirmadas o sospechosas, habilitadas en las becas de las residencias, y brindaron acompañamiento a los profesores de las diferentes facultades, en situación de vulnerabilidad (Silva Correa, 2020).

Almeyda et al.(2020) en el artículo titulado: *Psico-prosalud: proyecto integrado de formación, investigación y extensión universitaria*; resaltan como desde un proyecto extensionista conformado por 200 estudiantes, de diferentes provincias y de ambas modalidades de estudio (curso regular diurno y curso por encuentros Facultad de Psicología, de la Universidad de La Habana) constituyeron los agentes activos, críticos y de cambio en sus comunidades, cumpliendo siempre las medidas de bioseguridad, se encargaron de la prevención y promoción de conductas protectoras de salud ante la Covid-19. De esta forma, a pesar del aislamiento social y lejos de las actividades docentes, los estudiantes tuvieron la oportunidad de continuar su formación profesional a través de la puesta en práctica de sus competencias básicas profesionales.

Gallardo y Aglae (2020) describieron las lecciones aprendidas en el enfrentamiento COVID-19 en la Universidad Médica de Granma, desde el accionar de los estudiantes universitarios y el rol asumido en las diferentes etapas de la pandemia.

Por otro lado, Peñate y Col, (2021) en el artículo titulado: *Experiencias juveniles institucionalizadas*, plantearon que en medio de la Covid-19 cada sistema del orden institucional (político, económico, civil, ideocultural, jurídico y familiar) movilizó a sus adolescentes y jóvenes en torno a la solución de problemas surgidos o acrecentados en la pandemia. La participación se centró en la actividad científica, la producción alimentaria y el apoyo a la actividad sanitaria.

El plan de prevención de la Covid-19 en la provincia Santiago de Cuba, toma en consideración la gran complejidad demográfica de la misma, pues cuenta

con una superficie territorial de 6 156 km² y una población de 1 049 256 habitantes (Oficina Nacional de Estadística e Información (ONEI, 2019a, 2019b), que representa el 9,36% de la población total de Cuba (11 209 628 habitantes), el grado de envejecimiento en la provincia es de 19,1%, la provincia tiene 200 059 personas de más de 60 años. Esta provincia del oriente cubano, tiene un grado de urbanización del 70,9%, es el segundo territorio más poblado del país después de la capital. La densidad poblacional es de 168 hab/km², el municipio cabecera, Santiago de Cuba, es uno de los más poblados del país, con una población de 509 971 habitantes.

La septuagenaria Universidad de Oriente se desarrolla en medio de estas complejidades demográficas, su matrícula que abarca no solo a estudiantes del territorio santiaguero sino también de la región central y oriental del país, complejiza el desarrollo del proceso extensionista en condiciones de pandemia, sobre todo en las fases de transmisión autóctona.

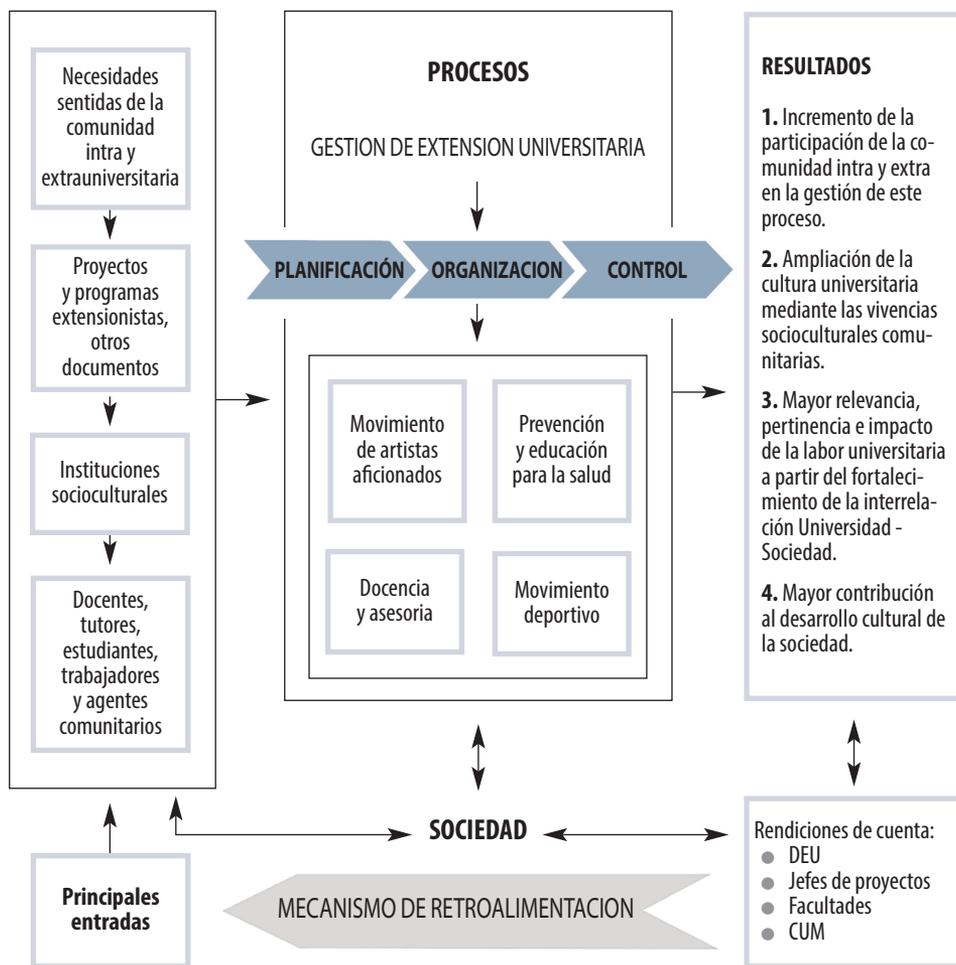
En la declaratoria de la misión de la universidad queda reconocida la promoción de la extensión universitaria y su contribución al desarrollo de la sociedad:

Misión: La Universidad de Oriente, en su condición de universidad revolucionaria, dirige, desarrolla y promueve las políticas de Educación Superior en la formación continua e integral del profesional, la ciencia, la innovación, la extensión universitaria, con la constante búsqueda de la excelencia de todos los procesos para su contribución al desarrollo de una sociedad próspera y sostenible, con la pertinencia e impacto que exige nuestro tiempo (Universidad de Oriente, 2021)).

En el Balance de los Objetivos de trabajo relacionados con el proceso de extensión universitaria de la Vicerrectoría de Extensión Universitaria de la Universidad de Oriente (UO) (2020), se plantea que a partir del consenso con los actores sociales: tutores, entidades empleadoras, entidades de la ciencia en el territorio, funcionarios y directivos de los órganos locales del poder popular, entre otros y las condiciones atípicas en la que se desarrolló el proceso formativo durante ese año, se requirió realizar reajustes en el proceso formativo atemperado a la situación de emergencia a partir cumplir con la política pública universitaria de prevención y contención de Covid-19 en territorio santiaguero.

El proceso extensionista en la UO está compuesto por procesos y subprocesos que transversalizan la formación profesional universitaria, (Ver figura 1); no obstante a la existencia estructural y funcional de dicho proceso, se ha comprobado que en condiciones de pandemia epidemiológica, resulta muy complejo desarrollar el

Figura 1. Mapa del proceso de gestión extensión universitaria en la Universidad de Oriente (UO).



Fuente: Manual de procedimientos de la Vicerrectoría de Extensión Universitaria, Universidad de Oriente, 2018 (p.11).

proceso extensionista, por lo que se requiere conformar una ruta de emergencia que explicita la labor extensionista en dichas circunstancias de manera que posibilite trabajar en el territorio en armonía con el cumplimiento de las disposiciones adoptadas por las autoridades sanitarias y previendo escenarios posibles, a tono con el comportamiento epidemiológico y estadístico de la pandemia.

En medio de las contingencias generadas por la Covid-19, y al cese provisional de las actividades presenciales, se hace necesario estipular los flujos de interconexiones entre la universidad-gobierno-sociedad, desde una herramienta metodológica y práctica que favorezca aún más la resolución de los problemas epidemiológicos sanitarios y económicos de la agenda pública.

Los especialistas Cano e Ingold (2020), al abordar el tema de la extensión en tiempos de emergencia, exponen el empleo de variantes como el trabajo de divulgación científica, cultural en todas las dimensiones de la pandemia, la problemática psicosocial y económica asociadas a ellas, dirigidos a diferentes públicos, combinados con procesos de educación popular; el desarrollo de la asistencia sanitaria, el acompañamiento, la investigación, el aprendizaje en acción, entre otras.

Aunque estos análisis ponen la mirada en el contexto inter e intra universitario, cabe plantearse que la necesidad de ajustar las acciones a las etapas por las que transcurre la pandemia previstas en el Plan de Enfrentamiento y Prevención de la Pandemia, en Cuba, y reajustadas por el MES en la Resolución 49/2020:

- a) Primer Período (período de recuperación hasta 90 días), para la conclusión del curso académico;
- b) Segundo Período para el inicio formal del curso académico;
- c) Tercer Período para concluir el curso académico. Cada una de ellos supone un contenido diferenciador de la ruta de emergencia de extensión universitaria, en los diferentes escenarios y heterogeneidad de actores sociales y económicos.

Ruta de emergencia extensionista: breves reflexiones teóricas

La Educación Superior es gestora socio-cultural en el seno de la sociedad y tiene un rol intencional y sistematizador en la formación de los sujetos, a partir de desarrollar la profesionalización y la investigación científica de avanzada, lo cual signa como eje

esencial la relación universidad-sociedad. Desde este supuesto y bajo las actuales circunstancias en la que se desarrolla la Educación Superior, se evidencia una heterogeneidad de formas en las que las universidades revitalizan la relación con los gobiernos y la sociedad; esa diversidad incidió en las disímiles rutas de emergencia que las instituciones universitarias emplearon en el enfrentamiento a la pandemia.

La base fundamental de la ruta de emergencia extensionista está enfocada en el cumplimiento del objeto social de la universidad referido a las actividades fundamentales que se realizan en la institución desde el vínculo universidad-sociedad; esto es coherente con la mejora continua de la planeación estrategia institucional e impacta en el cumplimiento de los indicadores y criterios de medida de objetivos de la universidad para la etapa 2020-2021 y en los niveles de participación de los actores sociales y de la comunidad universitaria en las labores de enfrentamiento a la pandemia.

La ruta de emergencia extensionista toma en consideración los valiosos aportes de Cano e Ingold (2020) relacionados específicamente con la extensión universitaria en tiempos de pandemia. La ruta de emergencia extensionista otorga especial importancia tanto al proceso como al resultado final, con el fin de poner en el centro las experiencias aprendizajes de los estudiantes en formación universitaria incorporando tanto, actividades asincrónicas como sincrónicas. Las rutas, como herramientas tecnológicas permiten la formulación de metas de corto y mediano plazo teniendo en cuenta los objetivos de aprendizaje priorizados, la diversidad de contextos de aprendizaje de los estudiantes, así como sus posibilidades de conectividad, contemplando tiempos diferenciados y amplios para que todos los estudiantes puedan realizar las actividades, los recursos digitales disponibles, entre otros.

Desde estas consideraciones se necesita de una herramienta metodológica de enfrentamiento a la Covid-19 desde el proceso extensionista, que asiente la política cultural extensionista desde el establecimiento de un programa de trabajo y líneas de acción en relación a su proyección estratégica, que se despliegue desde el nivel institucional hasta la comunidad en favor del fortalecimiento e implantación de las capacidades y conductas de respuesta efectivas, así como la percepción y evaluación del riesgo en la contención de la pandemia.

La ruta de emergencia extensionista como herramienta tecnológica tiene la capacidad de ajustarse a las fases y etapas por las que transcurre la pandemia (ver cuadro 1).

Cuadro 1. Fases y etapas de enfrentamiento y contención de la Covid-19 en Cuba



Fuente: Elaboración propia, a partir de la Estrategia Nacional de Enfrentamiento a la Covid-19 en Cuba. Protocolo Nacional MINSAP vs Covid-19, 2020 (versión 2).

A partir de que cada facultad y carrera es portadora de las experiencias logradas, durante el pasado año 2020, en el enfrentamiento a la Covid-19 lo que condujo a la disposición de un repositorio de acciones y prácticas diversas hacia los actores sociales y económicos del territorio santiaguero, se procede a establecer las siguientes pautas orientadoras de la ruta de emergencia extensionista:

1. Dominar la política pública universitaria de enfrentamiento y contención de la pandemia, desde la cultura profesional en las acciones de asesoría y fortalecimiento de capacidades y el sistema de normas jurídicas que sostienen dicha política. (Resolución Ministerial No. 49/20⁽¹⁾, Resolución Ministerial No. 3/21⁽²⁾, circulares e indicaciones de la Rectora, entre otras)

2. La organización de las actividades del proceso de extensión universitaria, se ajusta a los tres períodos establecidos por la Resolución 49/2020, que son:

- a) Primer Período (período de recuperación hasta 90 días), para la conclusión del curso académico;
- b) Segundo Período para el inicio formal del curso académico y
- c) Tercer Período para concluir el curso académico.

⁽¹⁾ Resolución Ministerial No. 49/20, aborda las adecuaciones de los procesos de continuidad y culminación de estudios de los cursos 2019-2020 y 2020-2021, declarando la organización de periodos académicos en todos los tipos de cursos, con adecuaciones curriculares.

⁽²⁾ Resolución Ministerial No. 3/21, contiene las orientaciones generales para el inicio y desarrollo de las actividades académicas de pregrado y posgrado en el curso 2021, ante la situación epidemiológica del territorio nacional.

3. Continuar el trabajo científico metodológico, en aras de lograr perfeccionar los cursos, programas, proyectos de extensión universitaria utilizando las modalidades de estudio semipresencial y educación a distancia.

4. Concertar con los coordinadores de carreras, profesor principal de año académico (PPAA) líderes de proyectos de extensión universitaria (PEU) la programación y diseño de las acciones de enfrentamiento a Covid-19, sobre la base de la situación objetiva y las tareas principales de cada territorio.

5. Encauzar la salida del componente extensionista en las actividades académicas virtuales que se realizan en cada año académico, durante la no presencialidad o educación a distancia.

6. Advertir en el proceso de selección de estudiantes como voluntarios, en las diferentes carreras, para realizar labores de enfrentamiento a Covid-19 (de 2do-5to o 2do- 4to, según modalidades de estudios), priorizar los vinculados a unidades docentes (UD) en los sectores estratégicos. En todo los casos, sugerir incorporar como criterios de selección: la zonificación o focalización territorial (es un instrumento efectivo para hacer llegar rápidamente a las poblaciones los beneficios de la participación universitaria, este instrumento parte de la idea de que vivienda del estudiante, esté relativamente cercana a lugares donde realizarán acciones de transferencia de conocimientos y tecnologías) y estado de salud, en función de evitar movilidad, y la vulnerabilidad a la pandemia.

7. Respetar la corresponsabilidad entre las demandas (que afloren del Consejo de Defensa Territorial) y los niveles de participación sociocomunitaria de los estudiantes de continuantes (2do año- 4to y 5to año de las diferentes carreras), bajo el principio de la voluntariedad (durante la cuarentena). De igual manera zonificar o territorializar la participación de los estudiantes de nuevo ingreso en dependencia de los encargos y prioridades identificadas por el Consejo de Defensa a nivel de cada distrito y Consejo Popular.

8. Acompañar a la Consejo de Extensión Universitaria de cada facultad y Centro Universitario Municipal (CUM) en la actualización de los registros sociales con la

población destinataria del apoyo de la comunidad universitaria, durante las acciones de enfrentamiento a la pandemia, sobre todo con los estudiantes del primer año académico.

9. Sugerir la elaboración de **píldoras formativas o de conocimiento** (vídeo formativo de carácter breve, que contenga una explicación audiovisual, tiene una duración de 5 a 10 minutos) dirigidas a estudiantes en formación universitaria, con el objetivo de explicar cómo realizar la intervención sociocomunitaria para el abordaje de los problemas relacionados con el enfrentamiento a Covid-19.

10. Orientar la necesidad de evaluar la implicación y calidad de la participación del estudiante de primer año en tareas sociales y de impacto en el escenario comunitario.

11. Como parte de la asesoría a los (PPAA) de primer año, se debe lograr que estos orienten a los estudiantes sobre la necesidad de registrar las acciones realizadas durante las tareas de impacto en la comunidad, lo que favorecerá mostrar las evidencias en el proceso de acreditación de las carreras.

12. Orientar sobre la necesidad del uso de los canales institucionales (Facebook Universidad de Oriente), para divulgar la participación social universitaria en las labores de enfrentamiento a la pandemia. Enviar fichas técnicas al Departamento de Comunicación UO para valorar la posibilidad de publicar en redes sociales de la UO los resultados del quehacer de los estudiantes en la comunidad.

En la Figura 2 se muestran las principales líneas de acción durante una de las fases, la más compleja por el propio contenido de las medidas de distanciamiento social, cierre de las instituciones universitarias.

Otras acciones pueden ser:

- Apoyo en el suministro de servicios básicos a los hogares más vulnerables durante el período de aislamiento social.
- Apoyo en el ensayo Clínico del Candidato Vacunal Abdala, y en la intervención sanitaria con este candidato vacunal.

Figura 2. Principales líneas de acción extensionista, en la Universidad de Oriente, durante la Fase de Transmisión Autóctona Limitada



Fuente: Elaboración propia

La ruta de emergencia extensionista para el enfrentamiento a Covid-19, es considerada como un proceso transicional complejo trasndisciplinar, inter e intrainstitucional, plurisectorial, de asistencia técnico profesional que tiene como base el modelo de formación profesional, su formación como promotor en salud así como las potencialidades para la transferencia de saberes teórico metodológicos, especializados y comunicativos que expresan la cultura profesional

durante el proceso de afrontamiento a la Covid-19 en alianzas de colaboración, cooperación y coordinación con otros actores claves del territorio (ver figura 3).

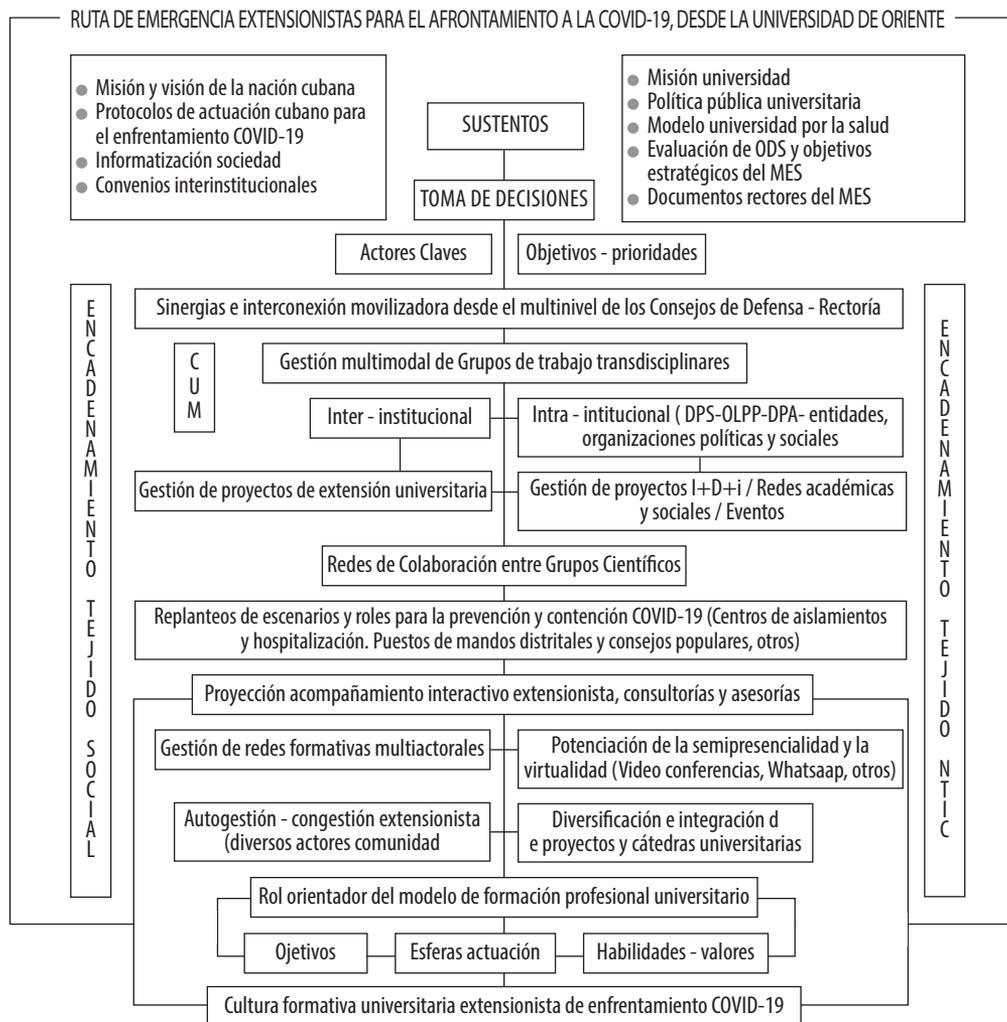
La ruta de emergencia propicia:

- Desarrollo de diálogos entre la comunidad intra y extra universitaria, para transferir saberes, compartir vivencias y aprender de ella, satisfacer sus necesidades de emergencia.
- Reajuste de asignaturas electivas vinculadas a la extensión universitaria, al patrimonio histórico y a distintas expresiones culturales.
- Posibilita organizar a los actores universitarios y estimular la participación de estos en la búsqueda de alternativas y soluciones concretas a las diferentes problemáticas existentes relacionadas con el enfrentamiento y prevención de la pandemia Covid-19, en el contexto social comunitario.
- Es expresión armónica y coherente de la articulación de los componentes del proceso formativo universitario (académico, laboral, científico e investigativo) y emplea como canales infocomunicacionales diversos en función de recopilar el impacto del quehacer extensionista de la UO desde la implicación de la Disciplina Principal Integradora, los proyectos de extensión universitaria, proyectos de investigación, grupo de promotores y asesores de salud, así como estudiantes conformados en diversos grupos científico estudiantiles.

Las rutas de emergencia tienen como principales pautas de actuación:

- Generación de procesos de participación y consumo cultural desde los nuevos roles de la universidad en el enfrentamiento a la Covid-19, (medidas de bioseguridad requieren el fortalecimiento de prácticas saludables de disfrute de la cultura universitaria, el distanciamiento físico, el uso de nasobucos impone la responsabilidad individual y colectiva en las formas de establecimiento de las relaciones interpersonales en el disfrute de las ofertas culturales y deportivas).

Figura 3. Esquema de la Ruta de Emergencia Extensionista para el enfrentamiento a la Covid-19 en la Universidad de Oriente



Fuente: Elaboración propia

- Empleo de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTIC) para desarrollar la movilización de sujetos, investigación y socialización de resultados desde el carácter multidimensional de la ruta de emergencia (institucional, cultural, social, ideopolítica, ambiental).
- Intencionalidad formativa de las tareas de enfrentamiento a Covid-19 desde los modos de comportamientos responsables y colaborativos de los estudiantes en formación, docentes, investigadores, líderes científicos y extensionistas, promotores culturales y sanitarios, entre otros. Esta intencionalidad es la expresión del cambio en los modos tradicionales de asumir la extensión universitaria en las relaciones con el contexto, hacia una construcción conjunta de saberes teniendo en cuenta las necesidades y demandas locales asociadas fundamentalmente con la pandemia de manera que se contribuya al bienestar humano.
- La narrativa conceptual de la ruta de emergencia pone el énfasis en la prevención y enfrentamiento a la pandemia desde las potencialidades transformadora conjunta (Freire, 2000) del proceso extensionista en el contexto de una comunidad.
- La coordinación y combinación de los esfuerzos como factores claves para el éxito ¿Y con cuál presupuesto se desarrolla esta ruta de emergencia? Con presupuestos de los centros de costo de cada facultad y CUM, así como de los centros de estudios y los que dispongan los consejos de defensa territoriales.

Desde el punto de vista **jurídico-normativo**, de la función social de las universidades cubanas, el enfrentamiento a la Covid-19 está sustentado en los preceptos pautados en la Carta Magna de la República, cuando se alude a la salud como un derecho del ciudadano, en favor de ello le corresponde a las instituciones, organismos y organizaciones de la sociedad, atender de manera responsable el cumplimiento de dicho mandato.

De igual manera, otros sustentos son los documentos que pautan el perfeccionamiento del modelo económico social, portadores de la misión y visión de la nación, los lineamientos, así como el cuerpo de las disposiciones que legitiman

el actuar de la universidad, como institución social en condiciones de pandemia, tales como: la Resolución 128 de 2020 del Ministerio de Salud Pública sobre las disposiciones sanitarias específicas complementarias para la etapa de prevención y control de la propagación de la Covid-19; la Resolución 3/21 del MES entre otras.

Desde el **punto de vista organizativo**, la ruta de emergencia encuentra su sincronía con las disposiciones de los consejos de defensa y los grupos de trabajos temporales creados en los diferentes multiniveles (nación, provincia, municipio y distritos administrativos), lo cual se refleja en la estrategia de enfrentamiento a la pandemia creada por el MES. Durante el enfrentamiento a la pandemia, es el Consejo de Defensa, el encargado de adoptar las decisiones estratégicas, tomando en cuenta aspectos como: los objetivos y prioridades, el estado de cumplimiento de los indicadores epidemiológicos, entre otros; estas decisiones son de estricto cumplimiento por las diferentes entidades, instituciones, organismos y organizaciones de la sociedad.

La dirección de la universidad, una vez que recibe las decisiones del Consejo de Defensa, establece plan de acción a seguir para implementar las medidas, para ello en alianza con investigadores, docentes, líderes de la Federación Estudiantil Universitaria, (FEU), decanos, jefes de departamentos y tutores conforman grupos de trabajo portadores de diferentes encargos (que deberán cumplirse desde la promoción de la cultura profesional universitaria), entre los que se encuentran:

- Desarrollo de acciones de asesoría a las diferentes instancias del gobierno (provincia, municipio, consejo popular, distrito) en cada etapa de enfrentamiento a la pandemia.
- Acciones para el fortalecimiento de las capacidades en temas relacionados con la prevención de la Covid-19 en espacio laborales y sociocomunitarios.
- Acciones de perfeccionamiento y adopción de adecuaciones curriculares, así como proceso de migración hacia educación virtual.
- Selección y preparación de brigadas de apoyo a centros de aislamientos, Hospitales de campaña, instituciones hospitalarias.

- Confección de medios de bioprotección, máscaras protectoras, nasobucos, hipoclorito.
- Apoyo, labores socio comunitarias dirigidas a las personas vulnerables (discapacitados, adultos mayores, infantes, otros).
- Acciones de apoyo a la seguridad alimentaria y a la tarea ordenamiento.
- Diseño y aplicación de materiales infocomunicacionales, para enfrentar la infopandemia y generar clima emocional favorecedor del cumplimiento de las medidas de bioseguridad y las relaciones de convivencia armónicas y saludables.

Estos grupos trabajan en redes interconectadas conformados por estudiantes en formación y profesionales de diversas ciencias; estos liderados por jefes de proyectos de investigación, asesores y representantes de extensión universitaria, organizan el trabajo en los diferentes multiniveles organizativos. Es importante acotar que como parte de las medidas de protección se zonifica la actuación de los sujetos que trabajan en cada grupo atendiendo a su dirección domiciliaria, en función de evitar movilidad, de igual manera se seleccionan a los protagonistas directos de las acciones tomando en consideración el estado de salud, para evitar que las personas que tengan co-morbilidades que los hagan vulnerables a la Covid-19 salgan de sus domicilios, para ello los encargos se realizan desde el teletrabajo o trabajo a distancia.

Resulta necesario resaltar que, en el enfrentamiento a la pandemia, el proceso extensionista potencia su naturaleza transdisciplinar, integracionista complejo de diálogos multiculturales en búsqueda de un consenso y colaboración profesional que, desde la participación de la cultura universitaria, contribuya a la prevención y contención de la Covid-19 en la intervención comunitaria. Es por ello que la ruta de emergencia extensionista busca esa integración multicultural desde las potencialidades de los proyectos, cátedras, observatorios, redes y labores de los centros de estudios.

Cuando a nivel organizativo, las estructuras de dirección de las facultades y (CUM) focalizan en primera instancia su potencial para el enfrentamiento a la Covid-19, se procede a la conciliación de los modos de actuación y competencias necesarias para cumplir los diferentes encargos.

En el proceso de aseguramiento del nivel de partida para el cumplimiento de cada uno de los encargos, se produce un vínculo interno entre la Rectoría y los grupos de trabajo, de manera que se garantice la conciliación previa con las estructuras de los diferentes multiniveles, de los asuntos relacionados con la logística, sistema de información y comunicación, la preparación de los grupos, los abanderamientos, cronogramas de trabajo y resultados esperados, entre otros aspectos.

Las alianzas consensuadas con las estructuras de gobierno multinivel, favorece no solo el desempeño esperado sino también la fluidez del diálogo y el intercambio respetuoso y colaborativo de los grupos de trabajo con los presidentes de consejos populares, delegados, entidades, sectores organismos y organizaciones presentes en los diferentes niveles. La actuación de cada grupo de trabajo transdisciplinar, en el escenario sociocomunitario, requiere entonces del encadenamiento efectivo con el tejido social y del empleo de la diversidad de fuentes de información y comunicación presentes en esos escenarios.

Los procesos de intervención atendiendo a los grupos metas y en correspondencia con las demandas genera un ejercicio de construcción, resignificación y cambio de los modos de actuación de los involucrados en las acciones de enfrentamiento a la Covid-19, en ellos se produce una actualización de la praxis profesional como vía de desarrollo de propuestas que llegan a modificar la manera en la que se han organizado las comunidades estudiantiles y académicas desde la interdependencia en el ecosistema local, ello impacta en la autogestión y cogestión de estas.

A partir de la Resolución Ministerial No. 3/21 del Ministerio de Educación Superior, aludida anteriormente se hace necesario que en cada uno de los diversos niveles por los que transita la ruta de emergencia se focalice la atención en la composición del universo de estudiantes atendiendo a: modalidad de estudio, carrera, año académico, culminación de estudios, lugar de residencia, ya que como se infiere en dicha norma jurídica, debe existir una diferenciación entre la iniciación y la sistematización de acciones extensionistas teniendo en cuenta dicha diversidad. Lo cual se traduce para los estudiantes de nuevo ingreso, en un proceso de iniciación a las actividades extensionistas, atemperado con las fases de la pandemia, y en un acercamiento al reconocimiento del modelo del profesional o perfil profesional desde la actuación inicial en el trabajo comunitario.

Los estudiantes de continuantes, en dependencia del año académico y modalidad de estudio, desde la voluntariedad, (si se encuentra declarada la cuarentena), realizarán procesos de sistematización de la labor extensionista en dependencia de las demandas que afloren del Consejo de Defensa Territorial. En el caso de los estudiantes de años terminales, su principal tarea es el proceso de preparación de los ejercicios de culminación de estudio y para ello se realizan reajustes al contenido de dichos ejercicios tomando en cuenta la labor y la salida profesional en el enfrentamiento a la pandemia.

Algunos resultados de la implementación de la ruta de emergencia:

Gestión multimodal intra institucional. Desarrollo de procesos de concertación, actualización de convenios y contratos con instituciones del territorio. Por ejemplo, durante el primer brote de Covid-19 se actualizaron los convenios con las autoridades de la Delegación Provincial de la Agricultura, en función de incrementar la participación social de la universidad en tareas de seguridad alimentaria y nutricional en la provincia Santiago de Cuba. Fue con base en ello, que desde los meses de marzo-diciembre del 2020, se incorporaron mayor cantidad de docentes y estudiantes a la producción de alimentos en organológicos, Polos Productivos de la Agricultura en coordinación con las entidades productivas de los territorios, mediante la activación de las sesiones sindicales, la Federación Estudiantil Universitaria (FEU) y las brigadas juveniles del trabajo. Al cierre de ese período fueron movilizados 1074 personas en actividades agrícolas de producción de alimentos.

De igual manera el nuevo escenario nacional, generó un reajuste en las actividades extensionistas de los proyectos, dirigiéndose estas a: acciones relacionadas con la mensajería y atención al Sistema de Atención a la Familia (SAF), apoyo a la organización de colas, apoyo psicológico y emocional a grupos vulnerables y personal de la salud, que estaban en la denominada línea roja en las instituciones hospitalarias.

Otros de los resultados alcanzados estuvieron relacionados con el apoyo a Centros de Aislamientos en la Sede Maceo y Sede Mella, así como la participación de los estudiantes en los estudios de PCR realizados en el Laboratorio Biomolecular del Centro de Higiene y Epidemiología del territorio.

- Acciones en las demarcaciones en cuarentena obligatoria, confección y distribución de nasobucos, participación de los estudiantes de 2do año de la carrera Ingeniería Mecánica, en tareas de impacto en la Base de Transporte Vista Alegre; el monitoreo de la movilidad de personas en lugares de alta concentración en la provincia Santiago de Cuba (como tiendas panamericanas, entre otras).

- Se han reorientado las funciones asignadas para determinados equipos con la intención de aprovecharlos en la producción de insumos necesarios para el país en las circunstancias actuales, como por ejemplo la incorporación a la producción de hipoclorito de sodio, desde planta ubicada Facultad de Ingeniería Informática, Telecomunicaciones y Biomédica (FITIB), que hasta septiembre había producido 4040 litros destinados a dos entregas al Gobierno y para la universidad.

- De igual manera se empleó de la Plataforma WisePocket, aporte de la FITIB, en coordinación con el gobierno de la provincia Santiago de Cuba, para la realización de campaña de bien público en la divulgación de información sobre cómo evitar Covid-19. En la actualidad se contabilizan más de 25000 visitas.

- Otros de los resultados fue la participación en la pesquisa activa, la aplicación de encuestas para monitoreo de la movilidad de personas en lugares de alta concentración de personas en la provincia Santiago de Cuba.

- Participación en grupos comunitarios para servicios de mensajería y asistencia integral a grupos vulnerables, entrega de alimentos y artículos de primera necesidad a personas de riesgo.

- Incremento de un 200% de participación de los estudiantes en los Proyectos de Extensión Universitaria (PEU) durante el año 2020, (ver cuadro 2).

Cuadro 2. Comportamiento de PEU-UO durante período 2018-2020

Año	Proyectos extensionistas	Total de estudiantes	I+D/I+D+i	Coordinadores de proyectos	Dr. C	Ms C	P. T	P.A x	P. A	P. I	Adiestrados
2018	46	1416		46	8	32	6	16	18	2	2
2019	56	1164	4	57	18	19	15	22	12	5	1
2020	53	2465	4	53	25	18	21	18	5	3	-

Fuente: Informe de Balance de los Objetivos de Trabajo de la Vicerrectoría de Extensión Universitaria, 2020, p.12.

- Los PEU, creados en las diferentes carreras, promocionan e implementan la “Tarea vida: plan de Estado para el enfrentamiento al cambio climático”, lo que se evidencia en 12 (22,6%), de los 53 (PEU) existentes en la UO.
- Desarrollo de campañas de bien público tanto en medios masivos tradicionales como en redes sociales, para reforzar el cumplimiento de las medidas sanitarias para contener la propagación del virus. Además, se estableció la política pública de mantener actualizados a todos los CUM y dependencias en tiempo real de los reportes diarios que emite el Instituto Nacional de Epidemiología, así como de las nuevas disposiciones, circulares, decretos, noticias y medidas específicas a través de la página de Facebook UO.
- Publicación, diaria, en el sitio web Facebook UO de las cifras más relevantes relacionadas con la situación epidemiológica, y las historias de vida de quienes trabajan centros de aislamiento UO, zonas rojas, así como de pacientes que han superado la enfermedad.
- Producción de materiales dirigidos a grupos vulnerables: personas mayores y personas con discapacidad, y han hecho otras contribuciones en temas como el de la violencia doméstica; la atención de niñas y niños durante la cuarentena y la familia en general.
- La atención psicológica se ha garantizado a través del teléfono, las redes sociales y el correo electrónico, mediante mensajes que se han dirigido a la prevención del estrés y otras afecciones psicológicas, incluidas las adicciones.

- Se promueve la realización de actividad física sistemática en todos los grupos de la población, y, de manera particular en las personas mayores. De igual manera se produjo la creación y funcionamiento de grupos de apoyo psicológico, como el del Gabinete de Orientación Educativa nombrado "Pedagogos y Psicólogos con Inteligencia Emocional"; entre otras.
- Desarrollo, desde la Comisión de Promoción de Salud y Prevención Educativa de procesos de concientización y capacitación de la comunidad universitaria en medidas de bioseguridad y de autocuidado para la prevención y enfrentamiento de la pandemia. Se prepararon como facilitadores los docentes promotores coordinadores de Salud y Prevención de la Dirección de Extensión Universitaria (DEU) y apoyaron los docentes promotores de las diferentes facultades (13). Este proceso resume un total de 2597 docentes certificados y un total de 1397 trabajadores no docentes certificados.
- Se realizó un proceso de formación de promotores juveniles sobre la base de la acción de replicación de todos los aspectos en relación a Covid-19. Este proceso resume un total de 1289 estudiantes certificados, lo que representa el 22,2 % de la matrícula.
- Se realizó el levantamiento del sistema de precio de la canasta normada y pago de módulo, de los negocios de cuentapropista en su localidad con vínculo en el sector turístico y de los sitios y espacios turísticos estatal y no estatal.
- Los estudiantes también estuvieron implicados en la modelación matemática de procesos de la Medicina y de la Biología. Pronóstico del comportamiento futuro del proceso, en Santiago de Cuba.
- Campaña de limpiezas de playas, en la comunidad Micro # 2 del "Abel Santamaría", en la reserva ecológica de Siboney –Jutisi, popularmente conocido como el Sardinero.

Otros resultados han estado relacionados con:

- Explicación de diferentes trámites, procesos y resolución de conflictos desde la legislación vigente.
- Apoyó a la reparación capital del Circulo Infantil “Pequeño Socialista”.
- Participación en labores de la zafra azucarera y se apoyó en la remodelación Policlínico Docente “Luis Carrión Pérez” en el municipio San Luis.
- Realización de auditorías en Aduana, Lácteo, Puerto y Joven Club, Hospital Materno Sur, establecimiento de Suministro Médico.
- Intervención en la noche santiaguera (carpas de plaza de marte) para el control al circulante mercantil en conjunto con comercio.
- Fabricación de jarabes para el tratamiento a las enfermedades respiratorias agudas, en diferentes municipios del territorio en coordinación los CDP de Granma, Holguín, Las Tunas y Santiago de Cuba.
- Estudiantes de Facultad de Cultura Física realizaron tratamiento terapéutico desde el ejercicio físico con distanciamiento en los poblados San Luis, II Frente y las comunidades de Chicharrones, bloque H y Micro: 7 Distrito José Martí.
- Implementación de un software para la evaluación y seguimiento de las gestantes RHD negativo del Banco de Sangre Provincial de Santiago de Cuba.

La ruta de emergencia para mayor efectividad requiere del diseño de reingeniería del proceso de evaluación extensionista, para poder valorar en su justa medida la integralidad lograda por los estudiantes en formación. No basta con exponer como impactó la labor extensionista en el enfrentamiento de la pandemia, sino también debe evaluarse los resultados en la transformación de los modos de actuación y el logro de las cualidades éticas de los estudiantes en formación universitaria.

Retos:

Lograr la sostenibilidad de la integración e intervención de los diversos actores en el proceso de extensión universitaria en las condiciones de pospandemia, la llamada “nueva normalidad”. Para ello habrá que:

- Enriquecer la teoría y práctica de la extensión universitaria atendiendo a las condiciones socioeconómicas complejas de la pandemia y pospandemia.
- Superar las dificultades de coordinación en tiempos y espacios en el micronivel del Consejo Popular, para potenciar el acompañamiento e intermediación con productores y colectivos de la economía local.
- Seguir promocionando encuentros de intercambio de ideas y experiencias entre las universidades relacionadas con la labor extensionista en tiempos de pandemia.
- Continuar estimulando la participación proactiva de los estudiantes, bajo el acompañamiento de sus tutores, en el proceso de transformación y desarrollo permanente de la cultura sanitaria de las comunidades desde el sistema de conocimientos adquiridos por ellos en las aulas, y en función de promover cultura profesional.
- Otro de los retos está dirigido a lograr procesos de sistematización de experiencias y buenas prácticas en los diferentes espacios de intervención desde la investigación- acción- participación, atendiendo a las necesidades sociodemográficas, epidemiológicas, sanitarias, culturales y económicas latentes en tiempos de emergencia.

4. CONCLUSIONES

- En los informes de la UNESCO (2020), sobre el impacto de la pandemia en la Educación Superior, se hace alusión al cambio de rol de los docentes y estudiantes una vez que se produce el cierre de las instituciones

universitarias, sin embargo apostar a una continuidad del proceso de formación desde el proceso de extensión universitaria sería una de las soluciones más beneficiosas y generadora de un gran impacto en la sociedad a corto plazo, toda vez que el estudiante en formación y los docentes desde sus perfiles y potencialidades se implicarían de manera proactiva en el proceso de enfrentamiento a la pandemia. Para ello, resulta valioso lograr identificar las rutas o tecnologías que permitan organizar este vínculo universidad-sociedad atemperado a las condiciones histórico concretas de cada contexto universitario, en crisis epidemiológicas como Covid-19.

- El rol de la extensión universitaria en estos tiempos de pandemia es doblemente retador al enfrentar escenarios formativos muy distintos a los que venía manejando con la responsabilidad de sostener la sostenibilidad de la cultura profesional en su visión de mediano y largo plazo.
- La crisis actual representa una oportunidad para reinventarse la integración del proceso formativo, liderado por la extensión universitaria. Su aportación a la sociedad es importante para salir de cualquier crisis, considerando que no hay mejor programa social que aquel que genere la formación sostenible del profesional universitario.

REFERENCIAS

- Almeyda Vázquez, A.; Sordo Berra, S. y Consuegra Hernández, G. (2021). Psicopro salud: proyecto integrado de formación, investigación y extensión universitaria. Alternativas cubanas en Psicología. *Revista cuatrimestral de la Red cubana de alternativas en Psicología*. Volumen 9, Número 25, enero / abril 2021.
- Balance de los Objetivos de Trabajo de la Vicerrectoría de Extensión Universitaria (2020). Universidad de Oriente. Cuba. Material en soporte digital.
- Cano, A. e Ingold, M. (2020). La extensión universitaria en tiempos de pandemia: lo que emerge de la emergencia. *Redes de Extensión / 7* (2020) ISSN 2451-7348.

- CEPAL (2020). *Anuario estadístico de América Latina y el Caribe, 2019*. Naciones Unidas.
- Consejo de Estado (2020). *Estrategia nacional de enfrentamiento a la Covid-19 en Cuba. Protocolo nacional MINSAP vs Covid-19 (versión 2)*. <https://temas.sld.cu/coronavirus/covid-19/minsap-estrategia-e-indicaciones>
- Díaz-Canel, M. y Núñez, J. (2020). Gestión gubernamental y ciencia cubana en el enfrentamiento a la Covid-19. *Anales de la Academia de Ciencias de Cuba*, 26 10(2), pp.1-10. <http://www.revistaccuba.cu/index.php/revacc/article/>
- Gadotti Moacir, M.V.; Gómez Jason, M. A. y Fernández de Alencar [compiladores] (2008). *Paulo Freire contribuciones para la Pedagogía*. Talleres de Gráficas y Servicios SRL.
- Gallardo Sánchez, Yurieth y Aglae, M. Nuevo Pi (2020). Lecciones aprendidas en el enfrentamiento a la COVID-19 en la Universidad Médica de Granma. *Multimed. Revista Médica*; 24(6) Noviembre-Diciembre, Granma. ISSN 1028-4818, RPNS-1853.
- León, Gonzalo (2020). *Tecnologías estratégicas relacionadas con COVID-19: impacto y dependencia para España*. Universidad Politécnica de Madrid. Curso de verano UPM-CESEDEN.
- MES (2020). *Indicaciones especiales 3/2020. Sobre el cumplimiento del plan de medidas para la prevención, enfrentamiento y control del nuevo Coronavirus SARS-CoV-2 (COVID-19)*. La Habana.
- _____ (2021). *Orientaciones generales para el inicio y desarrollo de las actividades académicas de pregrado y posgrado en el curso 2021 ante la situación epidemiológica en el territorio nacional*. La Habana.
- Ministerio de Salud Pública (2020). *Protocolo de actuación nacional para la COVID-19 (versión 1.5)*. La Habana.
- Ministerio de Educación Superior (2021). *RM 3/21 orientaciones generales para el inicio curso 2021 ante la situación epidemiológica en el territorio nacional*.
- OCDE (2020). *El impacto del COVID-19 en la educación – información del panorama de la educación (Education at a Glance) 2020*.
- Oficina Nacional de Estadística e Información (ONEI). (2019a). *Anuario demográfico de Cuba 2018*. ONEI.
- _____. (2019b). *Anuario estadístico de Santiago de Cuba 2018*. ONEI.

- Ortiz Bosch, M.J.; Hernández, Milanés, A.M. y Jiménez, A. y Noemi, S. (2020). El enfrentamiento a la Covid-19 desde la gestión de las tareas de impacto en la Universidad de Granma. *ROCA Revista científico-educacional*. Volumen 16.
- Organización Mundial de la Salud/Organización Panamericana de la Salud (2020). *Actualización epidemiológica: nuevo Coronavirus (COVID-19)*. Washington, D.C; 28 de febrero de 2020. <https://www.who.int/emergencias/diseases/novel-coronavirus-2019>
- Peñate Leiva, A. I.; Díaz, D.; Armas Pedraza, G.; Porro Mendoza, S. y Muñoz Campos, M.R. (2021). Participación social y prácticas juveniles en tiempos de COVID-19. *Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, Vol. 9, No. 1, Enero-Abril, 2021 RPNS 2346 ISSN 2308-0132.
- Reyna, M. (2020). La extensión universitaria en emergencia(s). Pensar y trabajar con las comunidades en contextos de pandemia desde la Universidad Nacional del Litoral. *Revista De Extensión Universitaria*, 10(12). <https://doi.org/10.14409/extension.v10i12.Ene-Jun.9261>
- Silva Correa, Y. (2020). *¿Ayuda la Psicología a enfrentar la COVID-19? Estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana brindan apoyo en los centros de aislamiento*. En: Granma <http://www.granma.cu/cuba-covid-19>
- UNESCO (2020). *COVID-19 y educación superior: de los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones*. IE-SALC. <http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf>
- Universidad de Oriente (2020). *Manual de procedimientos de la Vicerrectoría de Extensión Universitaria*. Universidad de Oriente. Material en soporte digital.
- Universidad de Oriente (2021). *Institución/ Misión, Visión y Objeto Social*. Sitio web oficial. <https://www.uo.edu.cu>

BIONOTAS

Niurka Tellez Rodríguez. Doctora en Ciencias Pedagógicas. En la actualidad se desempeña como asesora de Proyectos socio-comunitarios en el Departamento de Extensión Universitaria de la Universidad de Oriente; posee varias publicaciones científicas y libros relacionados con la gestión extensionista y su impacto en la formación inicial del estudiante universitario.

Correo electrónico: ntellez@uo.edu.cu

<https://orcid.org/0000-0001-7470-6311>

Víctor Hugo Leyva Sojo. MsC. Director de Extensión Universitaria en la Universidad de Oriente, Cuba. Ha participado en varios eventos de carácter nacional e internacional con ponencias que abordan la multiculturalidad en la gestión extensionistas. Forma parte del Grupo de Trabajo que investiga el impacto de la pandemia en el proceso extensionista.

Correo electrónico: victorh@uo.edu.cu

<https://orcid.org/0000-0002-5268-9589>

Amanda Estruch Tellez. Estudiante en formación inicial de la Facultad de Ciencias de la Educación, de la Universidad de Oriente. Ha incursionado en la evaluación del impacto del componente extensionista en la brigada estudiantil.

Correo electrónico: aestruch@uo.edu.cu

9. Los cambios en las estrategias de internacionalización en las instituciones mexicanas de educación superior a partir de la pandemia por COVID-19

Magdalena Bustos-Aguirre y Rosa Vega Cano

RESUMEN

La pandemia por Covid-19 obligó a las instituciones de educación superior (IES) a realizar cambios en la gestión de sus funciones sustantivas y estrategias de internacionalización. El objetivo de esta investigación es identificar las modificaciones en las estrategias de internacionalización de las IES mexicanas. Para lograrlo se desarrolló un marco conceptual sobre las estrategias de internacionalización a partir de autores de reconocida trayectoria, se analizaron los antecedentes existentes sobre las estrategias de internacionalización en México antes de la pandemia y se realizaron entrevistas a funcionarios de 25 IES. Los principales hallazgos indican que la movilidad física de estudiantes fue sustituida rápidamente con apoyo de la virtualidad, y que se han fortalecido las acciones de internacionalización en casa y la colaboración en proyectos internacionales de cooperación académica. Sin embargo, también quedó claro que para la movilidad de académicos y la realización de prácticas profesionales y voluntariados internacionales no se encontraron sustitutos virtuales. Se puede afirmar también que la pandemia puso de manifiesto la necesidad de diversificar las estrategias de internacionalización y que el impacto de la transición forzada a la virtualidad ha sido diferenciado en las IES. Sin duda, el periodo post-pandemia demandará ajustes adicionales y será el nivel de consolidación, madurez, evaluación e institucionalización de los procesos de internacionalización de las IES lo que determinará la supervivencia de las respuestas implementadas a la fecha.

Palabras clave: Internacionalización; Educación Superior; Covid-19.

Changes in the internationalization strategies among Mexican higher education institutions due to Covid-19

ABSTRACT

The Covid-19 pandemic forced higher education institutions (HEIs) to make changes in the management of their substantive functions and internationalization strategies. The purpose of this research is to identify the changes in the internationalization strategies of Mexican HEIs. To achieve this objective a conceptual framework on internationalization strategies based on renowned authors was developed, an analysis of existing antecedents on internationalization strategies in Mexico was conducted and 25 HEIs officials were interviewed. Main findings indicate that physical mobility of students was quickly replaced with the support of virtuality, and that strategies for internationalization at home as well as international academic cooperation projects were strengthened. However, it is also clear that the mobility of faculty members and volunteering and international work experiences for students lacked virtual substitutes. It can also be said that the pandemic revealed the need to diversify internationalization strategies and that the impact of the forced transition to virtuality was differentiated among HEIs. Undoubtedly, the post-pandemic period will demand additional adjustments and it will be the level of consolidation, maturity, evaluation and institutionalization of the internationalization processes of HEIs that will determine the survival of the responses implemented to date.

Key words: Internationalization; Higher Education; Covid-19.

Key words: Mudanças nas estratégias de internacionalização em instituições mexicanas de ensino superior a partir do Covid-19

RESUMO

A pandemia de Covid-19 forçou as instituições de ensino superior (IES) a fazer mudanças na gestão de suas funções substantivas e das estratégias de internacionalização. O objetivo desta pesquisa é identificar as mudanças nas estratégias de internacionalização das IES mexicanas. Para conseguir isso, um quadro conceitual sobre estratégias de internacionalização com base em autores de alto nível foi desenvolvido, uma análise dos antecedentes existentes sobre

estratégias de internacionalização no México foi conduzida e 25 funcionários de IES foram entrevistados. Os principais achados indicam que a mobilidade física dos estudantes foi rapidamente substituída com o suporte da virtualidade, e que as estratégias de internacionalização em casa e os projetos de cooperação acadêmica internacional foram fortalecidos. No entanto, também é claro que a mobilidade dos professores e as experiências de voluntariado et de trabalho internacional para os estudantes careciam de substitutos virtuais. Pode-se dizer também que a pandemia revelou a necessidade de diversificar as estratégias de internacionalização e que o impacto da transição forçada para a virtualidade foi diferenciado entre as IES. Sem dúvida, o período pós-pandêmico exigirá ajustes adicionais e será o nível de consolidação, maturidade, avaliação e institucionalização dos processos de internacionalização das IES que determinará a sobrevivência das respostas implementadas até o momento.

Palavras-chave: Internacionalização; Educação Superior; Covid-19.

Changements des stratégies en matière d'internationalisation au sein des établissements d'enseignement supérieur mexicains à partir du Covid-19

RESUMÉ

La pandémie de Covid-19 a contraint les établissements d'enseignement supérieur (EES) à modifier la gestion de leurs fonctions substantielles et leurs stratégies en matière d'internationalisation. L'objectif de cette recherche était d'identifier les changements dans les stratégies d'internationalisation des EES mexicains. Pour y parvenir, un cadre conceptuel sur les stratégies d'internationalisation basé sur des auteurs reconnus a été développé, une analyse des antécédents existants en matière de stratégies d'internationalisation au Mexique a été menée et 25 responsables d'EES ont été interrogés. Les principaux résultats indiquent que la mobilité physique des étudiants a été rapidement remplacée avec le support de la virtualité, et que les stratégies d'internationalisation à la maison ainsi que les projets de coopération académique internationale ont été renforcés. Cependant, il est également clair que la mobilité des corps enseignants universitaires et les expériences de volontariat et de travail international pour les étudiants manquaient de substituts virtuels. On peut également dire que la

pandémie a révélé la nécessité de diversifier les stratégies d'internationalisation et que l'impact de la transition forcée vers la virtualité a été différencié selon les EES. Sans aucun doute, la période post-pandémique exigera des ajustements supplémentaires et ce sera le niveau de consolidation, de maturité, d'évaluation et d'institutionnalisation des processus d'internationalisation des EES qui déterminera la survie des réponses mises en œuvre à ce jour.

Mots clés: Internationalisation; Enseignement Supérieur; Covid19.

1. INTRODUCCIÓN

El 11 de marzo de 2020 la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2020) declaró la enfermedad por Covid-19 como pandemia, obligando a todos los países a generar respuestas para detener su propagación tales como el cierre total o parcial del comercio, el confinamiento de las personas y el cierre de las escuelas en todos los niveles y ámbitos, lo que condujo a innumerables cambios en la vida de las personas y las instituciones, trastocando las dinámicas y modos de actuar pre-establecidos.

El ámbito de la internacionalización, fuertemente sustentada en la movilidad física de los integrantes de las comunidades universitarias, es uno de los aspectos más afectados al interior de las IES. Diversos estudios revelan que las acciones de movilidad estudiantil representaban, antes de la pandemia, la actividad de internacionalización prioritaria en distintos lugares del mundo con casi 6 millones anuales de estudiantes cruzando fronteras para estudios de grado, además de un número récord de estudiantes, investigadores y personal académico adscrito a las IES en estancias temporales alrededor del mundo (Rumbley, 2020; Marinoni, 2019; Gacel-Ávila y Rodríguez-Rodríguez, 2018b; Maldonado, 2017; Egron-Polak & Hudson, 2014; Knight, 2004).

A partir de la suspensión de la presencialidad, prácticamente todas las IES del mundo han hecho esfuerzos, con mayor o menor éxito, por transitar a modalidades de docencia y trabajo colaborativo híbrido, semipresencial o totalmente en línea para mantener las tareas docentes. Sin embargo, poco se sabe de los cambios implementados en las estrategias de internacionalización de las IES ante lo que parece ser un escenario de poca o nula movilidad para lo que resta de 2021.

A partir de esto, el objetivo de la presente investigación es conocer e identificar los cambios que las IES mexicanas han implementado en sus estrategias de internacionalización a partir de la declaratoria de la Covid-19 como pandemia.

Marco conceptual sobre las estrategias de internacionalización

Si bien la internacionalización de la educación superior ha estado presente en las funciones sustantivas de la universidad prácticamente desde su surgimiento, su significado a través del tiempo ha evolucionado a la par de las instituciones y su contexto histórico, hasta convertirse en uno de los desafíos más relevantes y sin precedentes para los sistemas nacionales de educación superior (Tünnermann, 2018).

A partir de la intensificación de la globalización a finales del siglo pasado, la internacionalización no sólo ha reconfigurado a la educación superior, también lo ha hecho consigo misma. Cada vez son más las razones para integrarla a las funciones sustantivas de las IES, las estrategias son más diversas y es mayor el número de actores que intervienen. Uno de los argumentos más relevantes para impulsarla actualmente es el desarrollo de competencias y conocimientos internacionales, lingüísticos e interculturales que deben demostrar los egresados universitarios para desenvolverse adecuadamente en el mercado laboral global (Hénard, Diamond, & Roseveare, 2012).

La adopción y adaptación que los países, instituciones e individuos han hecho de la internacionalización ha contribuido a la transformación de su conceptualización. Knight (2012) señala que se trata de un fenómeno que es universal pero que tiene diferentes propósitos y resultados, y lo define como el proceso de integración de una dimensión internacional, intercultural o global en el propósito o funciones de las IES. De Wit, Hunter, Howard y Egron-Polak (2015), agregan que el objetivo de la internacionalización debe ser la mejora de la calidad de la educación y la investigación y subrayan que la internacionalización debe tener como fin último contribuir positiva y significativamente a la sociedad. Entendida así, la internacionalización no es un fin en sí mismo, sino un motor de cambio y mejora que contribuye a generar las competencias necesarias para el siglo XXI y al desarrollo de una conciencia global cada vez más importante y necesaria.

Las estrategias para integrar la dimensión internacional e intercultural en las funciones sustantivas universitarias son diversas y pueden clasificarse en tres ti-

pos: en el extranjero, en casa (Knight (2012) y a distancia (Mittelmeier, Rienties, Gunter & Raghuram, 2020) (ver figura 1).

Las modalidades de internacionalización por las que optan las IES dependen de sus razones para internacionalizarse y definen en gran medida los resultados que obtienen. En general, algunas de las ventajas que ofrece la internacionalización son: modernización de la pedagogía, mayor colaboración entre estudiantes y profesores, desarrollo de nuevos enfoques para la evaluación de los aprendizajes (Knight, 2012), y mayor conciencia de los problemas mundiales y del funcionamiento de los sistemas educativos en distintos países, culturas e idiomas (Hénard, Diamond, & Roseveare, 2012).

También se han reconocido los riesgos que supone la internacionalización. Knight (2012) destaca dos: las razones económicas para llevar a cabo la internacionalización que pueden imponerse a las motivaciones académicas y socio-culturales, sobrevalorando el desarrollo de mayores niveles de competencia entre individuos, instituciones y países; y una pérdida de sentido y dirección si no se acota con precisión lo que se entiende por internacionalización.

De manera similar, la 5ta Encuesta Global de la Asociación Internacional de Universidades encontró que las IES perciben tres riesgos del proceso de internacionalización que se han presentado con cierta consistencia desde la primera encuesta en 2003: la excesiva competencia con otras IES (que coincide con lo señalado por Knight, 2012); las dificultades para el reconocimiento de créditos y programas ofrecidos por instituciones en otros países; y la falta de acceso a las oportunidades de internacionalización para la gran mayoría de los estudiantes (Marinoni, 2019).

Por su parte Gacel-Ávila (2016) encontró los siguientes desafíos para América Latina: acceso limitado y elitista a la movilidad internacional; dificultad para regular la calidad de la educación que ofrecen los distintos proveedores; ampliación de las brechas existentes entre las IES, tanto al interior como entre países; migración de personas altamente calificadas; y falta de diversificación en las estrategias de internacionalización que derivan en la pérdida de capacidad de innovación y de oportunidades en la región para internacionalizar el modelo curricular. Sin embargo, la autora reconoce que, a pesar del rezago, todos los informes sobre la región indican que la internacionalización se ha posicionado en la agenda de educación superior, tanto a nivel nacional como institucional, lo cual se está traduciendo en la definición de políticas públicas y asignación de

Figura 1. Marco conceptual de la internacionalización

Fuente: Elaboración propia con base en Knight, 2012 y Mittelmeier, Rienties, Gunter, y Raghuram, 2020

recursos para impulsar estrategias, aunque estos aún resultan insuficientes para resolver la problemática enunciada.

Las estrategias de internacionalización que realizan las IES mexicanas

En uno de los primeros estudios sobre el tema, Gacel (2000) identificó que las IES mexicanas realizaban prácticas internacionales sin tener estrategias explícitas y planeadas y sin “estructuras organizacionales y programáticas que les permitieran sistematizar e integrar las actividades internacionales al ejercicio cotidiano y al mejoramiento de sus funciones sustantivas” (p.139). Berry & Taylor (2014) añaden que la internacionalización no ha logrado posicionarse como uno de los ejes centrales de la política nacional mexicana de educación superior, a pesar de que durante prácticamente tres décadas, diversas IES han realizado esfuerzos por integrar y sistematizar algunas estrategias, y aun cuando se reconoce el potencial de la internacionalización para la mejora de la calidad y el prestigio académico e institucional. Más recientemente, Didou destacó la necesidad de “superar obstáculos organizacionales, interculturales y estratégicos [... así como] reforzar [las] modalidades de cooperación universitaria especializada y disciplinaria [para] diversificar los alcances de la cooperación académica internacional” (2019, p. 159), lo que da cuenta del trabajo pendiente para integrar la dimensión internacional en la educación superior en nuestro país.

En este sentido, varios autores han señalado que la estrategia de internacionalización más frecuente y documentada en las IES mexicanas es la movilidad estudiantil (Gacel-Ávila, 2000, 2004, 2020; Bustos-Aguirre 2019; Bustos-Aguirre, Crôtte-Ávila y Moreno, 2018; Villalón-de-la-Isla, 2018; López, 2020), aunque aún con resultados muy precarios si se compara con el tamaño del sector, o con las cifras que registran otras IES del mundo, pues menos del 1% (alrededor de 30,000 estudiantes) de la matrícula universitaria del país, realiza una movilidad internacional durante sus estudios (Maldonado, 2017).

Por su parte, la primera Encuesta Regional sobre tendencias de la internacionalización en América Latina y el Caribe señala que México es uno de los países con mayor cantidad de acuerdos y convenios firmados con propósitos de movilidad en Latinoamérica (Gacel-Ávila y Rodríguez-Rodríguez, 2018b), lo que ha contribuido a su posicionamiento en la región como ejemplo de dinamización e iniciativas para facilitar la realización de estancias en el extranjero (IESALC, 2019).

Didou y Jaramillo (2014) dan cuenta de la “extensión de las prácticas de internacionalización [...] y de la] diversificación de [...] actores que las alientan” (p. 160), al señalar que, además de la movilidad estudiantil, los principales temas de investigación vinculados a la internacionalización de la educación superior en México entre 1993 y 2013 fueron los convenios de cooperación internacional; la internacionalización del currículum; las migraciones académicas y programas de repatriación y revinculación; la fuga de cerebros; las redes internacionales; la provisión transnacional de servicios educativos, el reconocimiento de grados y el libre tránsito de profesionales; y las condiciones operativas para la internacionalización de la educación superior y la ciencia.

Según Berry y Taylor (2014), otras estrategias de internacionalización frecuentemente implementadas en IES mexicanas son la movilidad de profesores, su asistencia o participación en conferencias internacionales, el reclutamiento de estudiantes internacionales para estudios de grado, la contratación de profesores extranjeros, la participación en redes internacionales de colaboración en investigación y docencia, y la pertenencia a redes o consorcios internacionales. Marmolejo (2016) señala, además, el dominio de un segundo idioma como requisito en los programas educativos.

Los resultados del estudio de Gacel-Ávila y Rodríguez-Rodríguez (2018b) indican que otras dos actividades prioritarias en las oficinas de internacionalización son la movilidad de académicos y la participación en proyectos de cooperación y reconocen que la enseñanza de un segundo idioma, así como la internacionalización de la docencia, del currículum, de la investigación y de la extensión, son estrategias que también se trabajan en las instituciones mexicanas, aunque en menor medida. Las autoras precisan que en las IES latinoamericanas existe “un bajo involucramiento en la internacionalización del currículum, [...] en el fondeo internacional y [...] el reclutamiento de estudiantes internacionales” (Gacel-Ávila y Rodríguez-Rodríguez, 2018a, p. 21) y que la región comparte una falta generalizada de financiamiento para las estrategias de internacionalización (Gacel-Ávila y Rodríguez-Rodríguez, 2018b; IESALC, 2019), lo que parece confirmar que “la actividad internacional se percibe como un gasto y no como una inversión, provocando una importante debilidad y precariedad en tiempos de recortes presupuestales” (Gacel-Ávila, 2000, p. 130). Por tanto, aquellas estrategias que demandan un financiamiento constante y suficiente para su implementación y ejecución, como es el caso de la internacionalización en casa y del currículum o

de la investigación, son altamente vulnerables a los vaivenes económicos y cambios en las prioridades organizacionales.

Finalmente, Camacho, García, Arroyo y Marsán (2017), señalan en su estudio para el Consejo Británico, que las estrategias que mejor representan un proceso de internacionalización integral en las IES mexicanas son la participación en asociaciones internacionales y consorcios estratégicos para promover el intercambio e internacionalización del perfil de estudiantes, profesores y personal administrativo; la atracción de estudiantes extranjeros; el desarrollo de proyectos académicos y de investigación con pares internacionales; el establecimiento de oficinas de enlace internacional en el extranjero; el desarrollo y gestión de programas académicos de titulación doble o conjunta, así como de prácticas y estancias profesionales en empresas; la participación en asociaciones y redes académicas; la formación de docentes de español como segunda lengua y las evaluaciones o certificaciones del nivel de español para extranjeros; así como la divulgación y promoción de la cultura mexicana en el exterior.

A partir de lo anterior, se puede señalar que, antes de la pandemia, la mayoría de las universidades mexicanas impulsaban la movilidad como principal estrategia de internacionalización, aunque muchas de las instituciones más consolidadas y con mayor reconocimiento en el país, tanto públicas como privadas, tenían avances en otras estrategias tales como la colaboración internacional para la investigación, el reclutamiento de estudiantes extranjeros en búsqueda de grado, las actividades de internacionalización en casa y la enseñanza de lenguas extranjeras. Por tanto, si bien es cierto que las acciones de internacionalización se realizan en general de manera desarticulada, sin suficiente planeación y carentes del respaldo de políticas de internacionalización a nivel institucional o gubernamental y que la movilidad estudiantil se ha constituido como la estrategia más relevante y visible en las IES mexicanas, no se puede negar el esfuerzo de algunas instituciones por incluir y consolidar estrategias adicionales a la movilidad.

Los cambios en las estrategias de internacionalización en IES de otros contextos geográficos a partir de la Covid-19

Previo a la Covid-19 la movilidad de diversos tipos y niveles era la estrategia de internacionalización predominante en las IES de todo el mundo, por lo que la mayoría de los estudios disponibles sobre el impacto de la pandemia se enfocan

en este aspecto y la información sobre los cambios en otras estrategias es escasa. Debido al cierre de instalaciones y fronteras, a la cancelación temporal de los procesos de emisión de visas, al aplazamiento en la aplicación de exámenes estandarizados y de admisión, así como a las prohibiciones y restricciones en traslados y viajes, la movilidad estudiantil continuará siendo la estrategia más golpeada por la pandemia en los próximos años. Como consecuencia, la internacionalización, fuertemente centrada en la movilidad, está en un momento crítico como estrategia nacional e institucional.

Muchos expertos han reiterado que la pandemia tendrá impactos en el número y geografía mundial de la movilidad estudiantil, particularmente de grado, tanto en el corto, como en el mediano y -muy posiblemente- largo plazo (Martel, 2020; Durnin, 2020; Schulmann, 2020; Mok et al., 2020). De manera particular, la disminución de la movilidad traerá consecuencias graves en los sistemas educativos que dependen financieramente de las matrículas que pagan los estudiantes extranjeros como es el caso de Australia, Estados Unidos y el Reino Unido. En contraparte, algunos académicos consideran que la movilidad temporal para créditos será una de las estrategias que sufrirán menores estragos, pues habrá un mayor interés por los viajes y estancias de estudios de corta duración entre la comunidad estudiantil, privilegiando los países percibidos como seguros (Altbach & de Wit, 2020b). El futuro de la internacionalización no parece mucho mejor para latinoamérica, a pesar de tener una visión más solidaria de la cooperación internacional y menor dependencia de la movilidad permanente, pues los esfuerzos por implementar estrategias de internacionalización en casa o del currículum son escasos (Perrotta, 2020; Gacel-Ávila y Rodríguez-Rodríguez, 2018b). Adicionalmente, habrá que considerar que muchos países latinoamericanos, México entre ellos, no cuentan con políticas nacionales que den sustento a los procesos de internacionalización en las IES (Ilieva & Peak, 2016), por lo que los impactos negativos serán aún mayores.

Un subgrupo de la movilidad corta o para créditos que ha sido afectada y merece la pena resaltar por su contribución en la formación de los estudiantes, IES y comunidades, es el voluntariado y las prácticas profesionales internacionales. La cancelación de esta modalidad traerá consecuencias importantes en la formación de los profesionistas que requieren vinculación estrecha con la práctica, como es el caso de las áreas de la salud y la gestión empresarial. Bea-

man y Davidson (2020) proponen el uso de la realidad virtual y aumentada, vinculada al desarrollo de material en asociación con IES y organizaciones extranjeras, lo que permitiría continuar la formación de los estudiantes en tiempos de pandemia y hacer acequibles las experiencias para estudiantes no tradicionales. No obstante, la realidad virtual y aumentada no forma parte de la cotidianidad en las IES latinoamericanas y su uso está aún por extenderse y democratizarse.

La movilidad de académicos e investigadores, una de las estrategias de internacionalización menos estudiadas, también sufrió los impactos de la pandemia. En la mayoría de las IES se tomaron medidas como la cancelación total de la movilidad, las restricciones para los gastos en viáticos y la emisión de boletines y recomendaciones para evitar viajes a los destinos más afectados.

Muchas universidades también han tenido que recurrir al cese de contrataciones, e incluso a los despidos, a fin de hacer frente a los retos económicos derivados de la Covid-19 (Altbach & de Wit, 2020a). Estos recortes también han afectado organizaciones dedicadas al intercambio de estudiantes (Blanco & de Wit, 2020) y es de prever que las oficinas que conducen los procesos de internacionalización sean sus siguientes víctimas; en el caso mexicano las IES del sector privado parecen las más vulnerables, pues incluso antes de la pandemia contaban con un número reducido de personal para atender un abanico cada vez mayor de funciones y tareas (Gacel-Ávila y Bustos Aguirre, 2017).

Otro elemento que se ha visto severamente afectado son los eventos relacionados con los procesos de internacionalización, vinculación y visibilidad internacional de las IES. Algunas organizaciones han podido 'digitalizar' sus conferencias, mientras que otras han optado por cancelar o posponer. En el lado positivo se vislumbra que las reuniones y eventos en modalidades híbridas y con participación remota de ponentes, presentadores y asistentes serán frecuentes en el futuro (Blanco & de Wit, 2020; Rumbley, 2020).

Un aspecto alentador es que la pandemia ha puesto en la agenda la necesidad de intensificar la cooperación académica, revalorando la colaboración interinstitucional y multilateral estratégica, particularmente de índole intrarregional, por encima de la individualidad y, en algunos casos, de la competencia. En este sentido Amemado (2020) señala que la virtualización de las actividades en las IES contribuirá positivamente al establecimiento de asociaciones, a la colaboración intrarregional y al intercambio de contenidos.

Sin duda el cambio más relevante en la educación superior, que también trastocó a la internacionalización, fue la virtualización de la docencia, que aunque en general se hizo de manera reactiva, emergente y sin constituirse o asumirse como un esfuerzo institucional de internacionalización en casa o del currículum, dio paso a la implementación de programas de movilidad virtual y nuevas modalidades para la colaboración internacional en línea. A la pobre planeación para la incorporación de la virtualidad en la vida académica de las IES, hay que añadir los retos de la conectividad y equipamiento tecnológico, particularmente en las regiones económicamente más desfavorecidas (Comisión Económica para América Latina, 2020).

Es claro que los esquemas híbridos llegaron para quedarse, aún cuando se sabe que no reemplazarán de manera total la presencialidad. Se prevé que la virtualización de la docencia, y por ende las estrategias de internacionalización en el aula, tengan impactos positivos en el mediano y largo plazo al permitir que estudiantes de segmentos no tradicionales se incorporaren a los esfuerzos de internacionalización. Sin embargo, se necesita trabajar en identificar mejores prácticas, masificar la formación docente para la educación virtual y estimular el uso e integración efectiva de nuevas tecnologías, así como resolver cuestiones relacionadas con las políticas nacionales en materia de educación virtual y transfronteriza, aseguramiento de la calidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje, satisfacción de los participantes y creación de ambientes de aprendizaje que sean eficaces e interactivos (Amemado, 2020; Altbach & de Wit, 2020b; Carballeira Rivera, 2020).

Finalmente, algunos reportes indican que las oficinas de internacionalización han hecho cambios importantes, brindando mayor atención a la movilidad y la colaboración internacional, así como mejorando sus esquemas de comunicación, particularmente durante el periodo de repatriación de estudiantes y personal académico, así como su incursión en el uso de medios electrónicos para continuar con las actividades administrativas, aunque no sin cierto recelo e improvisación (Perrotta, 2020; QS, 2020).

Como se puede apreciar, poco existe en la literatura sobre los cambios en otras estrategias de internacionalización además de la movilidad, así como sobre las expectativas post-pandemia de las IES, particularmente en el contexto mexicano, lo que contribuye a la relevancia y pertinencia de la presente investigación.

2. DISEÑO METODOLÓGICO

Para identificar los cambios en las estrategias de internacionalización de las IES mexicanas en el contexto de la pandemia se utilizó una metodología mixta. Esto permitió recopilar, contrastar y analizar información cuantitativa y cualitativa obtenida mediante entrevistas estructuradas al personal encargado de internacionalización.

Las categorías de análisis y variables que se utilizaron en la recopilación de información fueron definidas a partir de la revisión documental presentada en las secciones previas. Además de los datos del entrevistado y su institución de adscripción, los elementos del cuestionario se diseñaron para encontrar respuestas a las siguientes interrogantes específicas:

- a) ¿Cuáles estrategias de internacionalización se realizaban en la institución antes de la pandemia y qué prioridad tenían para el desarrollo de la internacionalización a nivel institucional?
- b) ¿Qué cambios e incorporaciones hubo en estas estrategias y en la prioridad que se les asignó durante la pandemia?
- c) ¿Cuáles fortalezas y debilidades institucionales en materia de internacionalización se han puesto de manifiesto durante la pandemia?
- d) ¿Cuáles son las amenazas y oportunidades que la era post-covid traerá para la internacionalización de la educación superior?

La invitación para participar en el estudio se hizo de manera abierta a todas las IES representadas en la Asociación Mexicana para la Educación Internacional (AMPEI), por su reconocida importancia como ente catalizador del proceso de internacionalización en las IES mexicanas y entidad aglutinadora de los exponentes con mayores avances en la consolidación de su proceso de internacionalización (Bustos-Aguirre y Lizárraga Camacho, 2020; Bustos-Aguirre, Crótte-Ávila y Lizárraga Camacho, 2018; Gacel-Ávila y Bustos Aguirre, 2017).

La recolección de datos se realizó entre el 12 y el 24 de marzo de 2021. Se obtuvieron respuestas de 25 instituciones, que representan aproximadamente el 30% de las IES representadas en AMPEI. La muestra incluyó IES de los sectores público y privado, ubicadas en 16 entidades federativas y seis regiones geográficas (ver tabla 1 y figura 2).

Tabla 1. Instituciones participantes en el estudio

INFORMANTE	ENTIDAD FEDERATIVA	TIPO DE SOSTENIMIENTO	INFORMANTE	ENTIDAD FEDERATIVA	TIPO DE SOSTENIMIENTO
1	Chihuahua	Público	14	Tamaulipas	Privado
2	Jalisco	Privado	15	Quintana Roo	Público
3	Querétaro	Privado	16	Sinaloa	Público
4	Nuevo León	Privado	17	Jalisco	Privado
5	Jalisco	Público	18	Puebla	Privado
6	Ciudad de México	Privado	19	Oaxaca	Privado
7	Ciudad de México	Privado	20	Puebla	Privado
8	Ciudad de México	Privado	21	Puebla	Privado
9	Coahuila	Privado	22	Guanajuato	Público
10	Baja California	Público	23	Colima	Público
11	Ciudad de México	Privado	24	Morelos	Público
12	Ciudad de México	Privado	25	Morelos	Privado
13	Chihuahua	Público			

Fuente: Elaboración propia

Para analizar la información y garantizar la validez del estudio se utilizaron el análisis de contenido y la triangulación, así como la comparación de resultados con la revisión de la literatura internacional para reconocer similitudes y datos atípicos o únicos presentados por las IES mexicanas del estudio.

Es importante destacar que, si bien el acotado número de casos estudiados no permite realizar generalizaciones sobre otras IES ni comparaciones entre las participantes dadas las diferencias y particularidades de cada una de ellas, los hallazgos sí permiten identificar las reacciones que han tenido las instituciones mexicanas para continuar impulsando la internacionalización en el complejo contexto de la pandemia.

Figura 2. Distribución geográfica de las instituciones participantes en este estudio

Fuente: Adaptación propia con base en Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2021).

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A fin de identificar la forma y dimensión de los cambios que las IES han tenido que implementar en sus estrategias de internacionalización a consecuencia de la pandemia, es menester definir un antes y un después, ya que no existe información detallada al respecto en la literatura. Las primeras preguntas del estudio identifican y contrastan las estrategias de internacionalización en operación antes y durante la pandemia.

Según los datos recolectados, los cambios más significativos se encuentran en el viraje de la movilidad física a la virtual. Antes de la pandemia las actividades más realizadas eran la movilidad de estudiantes (lo que concuerda con la tendencia mundial identificada en la revisión de la literatura) y de docentes e inves-

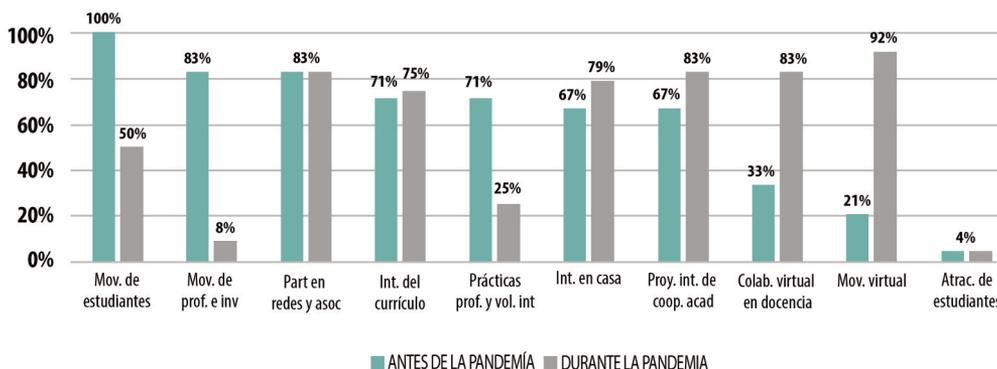
tigadores, así como la realización de prácticas profesionales y voluntariados internacionales. En contraparte, durante la pandemia, las principales actividades de internacionalización han sido la movilidad virtual y la colaboración virtual en docencia, que antes de la Covid-19 no formaban parte de las actividades que realizaban muchas de las instituciones mexicanas:

Informante 1. Incorporamos la movilidad virtual que en nuestra institución prácticamente no existía.

Informante 24. Se empezaron a implementar proyectos COIL [Collaborative Online International Learning].

Aunque no es una sorpresa que las actividades relacionadas con la movilidad física hayan dejado de realizarse dadas las restricciones a los viajes internacionales y el cierre de escuelas, sí resulta interesante su rápida sustitución con acciones de objetivos similares pero mediadas por la tecnología y también el hecho de que no existan diferencias significativas entre las instituciones públicas y las privadas (ver figura 3).

Figura 3 Comparación de las estrategias de internacionalización en las instituciones mexicanas antes y durante la pandemia



Fuente: Elaboración propia con base en información recopilada mediante entrevistas estructuradas al personal encargado de internacionalización en IES públicas y privadas en México.

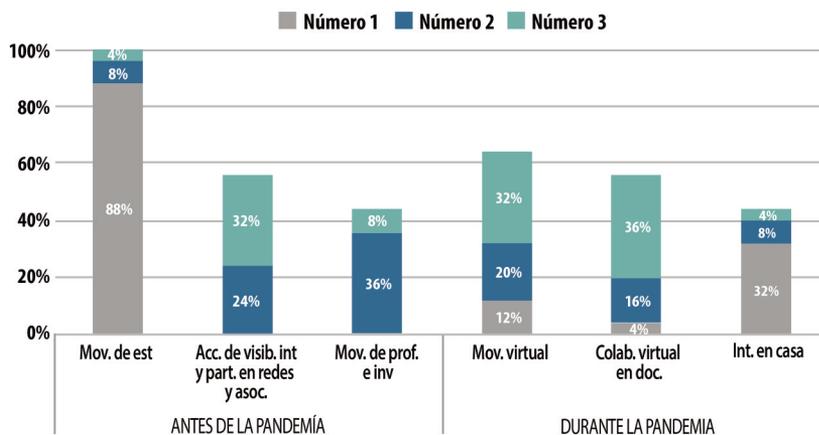
Las respuestas de los entrevistados confirman lo dicho por Perrotta (2020) y Gacel-Ávila y Rodríguez-Rodríguez (2018b): la internacionalización del currículum, el reclutamiento de estudiantes extranjeros y los esfuerzos de internacionalización en casa, eran estrategias de internacionalización poco desarrolladas entre las IES mexicanas antes de la pandemia.

Para comprender con mayor profundidad la importancia comparativa de las estrategias de internacionalización en las instituciones se solicitó a los entrevistados que eligieran las tres más relevantes en orden de importancia, tanto antes como durante la pandemia. Las respuestas permitieron corroborar que antes de la pandemia las IES latinoamericanas carecían de una diversificación en sus estrategias de internacionalización (Gacel, 2016), pues la movilidad física de estudiantes era abrumadoramente la estrategia más importante, con 22 menciones en primer lugar entre las 25 IES participantes. En un lejano segundo lugar estaba la movilidad de profesores e investigadores con nueve menciones, mientras que la visibilidad y participación en redes y asociaciones ocupaba el tercer lugar. En contraparte, durante la pandemia las estrategias más relevantes son: la movilidad virtual, la colaboración virtual en docencia y las acciones de internacionalización en casa. Cabe señalar que si bien la internacionalización en casa no fue la estrategia con más menciones, sí fue seleccionada en primer lugar por uno de cada tres entrevistados, lo que da cuenta de los esfuerzos institucionales por mantener un ambiente internacional en el campus y reforzar las actividades de carácter internacional e intercultural a pesar de la no presencialidad (ver figura 4).

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) han sido un elemento crucial para mantener las funciones sustantivas y actividades de la educación superior durante el último año, incluyendo las estrategias de internacionalización. Los entrevistados refirieron que las TIC fueron indispensables para llevar a cabo las tareas de gestión al interior de las oficinas de internacionalización y también para el desarrollo e implementación de las propias acciones de internacionalización:

Informante 17. La inmersión masiva de los profesores, investigadores y personal académico y administrativo en las plataformas digitales y recursos tecnológicos, facilitó sustancialmente su disposición para participar en los programas virtuales de internacionalización que se pusieron en operación en 2020.

Figura 4 Comparación entre las tres principales estrategias que las IES han operado antes y después de la pandemia



Fuente: Elaboración propia con base en información recopilada mediante entrevistas estructuradas al personal encargado de internacionalización en IES públicas y privadas en México.

Evidentemente la continuidad de las estrategias de internacionalización estuvo sustentada en las fortalezas institucionales pre-existentes. Las respuestas de los entrevistados indican, que mantener las actividades de internacionalización en medio de la emergencia sanitaria se debió principalmente a uno o varios de los siguientes factores:

- a) formación y preparación previa en materia de infraestructura y uso de las TIC;
- b) liderazgo, comunicación y compromiso del rector y de los funcionario de primer nivel;
- c) capacidades, trayectoria y experiencia institucional en materia de internacionalización;
- d) participación en redes de colaboración y asociaciones; y
- e) flexibilidad, disposición para adaptarse a los cambios, orgullo institucional y sentido de pertenencia de los integrantes de la comunidad universitaria.

La pandemia también puso de manifiesto algunas debilidades institucionales, entre las que se pueden mencionar la insuficiencia de recursos financieros, tecnológicos y humanos; la falta de diversificación en las estrategias de internacionalización; la falta de jerarquía organizacional y personal para la gestión de la internacionalización; así como la falta de preparación y cierta resistencia al cambio entre los integrantes de las comunidades universitarias.

Informante 2. Se ha crecido muy rápido en la cuestión de la internacionalización en casa y somos pocas personas para la demanda creciente.

Informante 5. La falta de competencias tecnológicas y dominio de otros idiomas, tanto de académicos como de estudiantes, complican la transición a la virtualidad y el aprovechamiento de los recursos.

Informante 6. La estrategia de internacionalización estaba enfocada a la movilidad presencial, de manera prioritaria. Entonces, cambiar ese chip fue difícil al inicio.

Cuando se les preguntó a los entrevistados sobre los principales desafíos que sus instituciones enfrentarán para la continuidad de las estrategias de internacionalización en la era post-covid, las respuestas, aunque muy variadas, se centraron en cuatro temas principales:

- a) recuperar y mantener los números de movilidad y el presupuesto para las acciones de internacionalización que se tenían antes de la pandemia;
- b) mantener e impulsar los esfuerzos y el interés por estrategias de internacionalización en casa, del currículum, y a distancia;
- c) implementar e incrementar la oferta académica en modalidades virtuales e híbridas así como en otros idiomas; y
- d) atender las carencias en competencias tecnológicas y en el dominio de otros idiomas en estudiantes y docentes. Esto parece confirmar que, además de los desafíos históricos y los relacionados con el regreso a la presencialidad, en las IES mexicanas también se vislumbra una reducción de financiamiento y personal en las oficinas de internacionalización en un contexto de crisis económica mundial y ante el surgimiento de otras necesidades más apremiantes.

Para finalizar la entrevista, se preguntó a los participantes sobre las oportunidades y amenazas del contexto, tanto a nivel nacional como internacional, para la internacionalización de la educación superior en México. Las respuestas en general coinciden en que, bajo las circunstancias actuales, las amenazas superan a las oportunidades (ver tabla 2).

Las oportunidades identificadas por los entrevistados confirman que la pandemia ha puesto sobre la mesa la necesidad de mayor y mejor colaboración interinstitucional y que las opciones de docencia virtual e incorporación a las TIC

Tabla 2 . Oportunidades y amenazas para la internacionalización de la educación superior en México

OPORTUNIDADES	AMENAZAS
<ul style="list-style-type: none"> ● Mayor familiaridad y dominio en el uso de las TIC para los procesos educativos y de internacionalización en el mundo. ● Toma de conciencia institucional sobre la importancia de innovar en la oferta educativa, así como de implementar y fortalecer estrategias para la internacionalización a distancia, en casa y del currículum. ● Incremento de la colaboración en red y una renovada apreciación de sus múltiples beneficios. ● Economías de escala y reducciones en los costos de transacción que genera la incorporación de las TIC en los procesos académicos y administrativos de las instituciones. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Ausencia de políticas nacionales y planes institucionales que den marco y sustento a las acciones de internacionalización. ● Pobre posicionamiento del país como socio potencial para las acciones de colaboración internacional. ● Surgimiento de nuevos nacionalismos e incremento de la competencia y tendencias comercializadoras en la educación superior ● Futuras pandemias y desastres globales. ● Crisis económica mundial e institucional que impondrá otras prioridades en la agenda nacional e institucional, presionando las actividades consideradas ‘no prioritarias’ como suele ser el caso de la internacionalización.

Fuente: Elaboración propia con base en información recopilada mediante entrevistas estructuradas al personal encargado de internacionalización en IES públicas y privadas en México.

en los procesos académicos y de internacionalización parecen tener futuro como estrategias permanentes. Sin embargo, las preocupaciones de los entrevistados también confirman que la movilidad será la estrategia de internacionalización más afectada por la pandemia y que tardará en recuperar sus niveles previos, no solo por los cierres de fronteras y restricciones de viaje, sino por la escasez de financiamiento personal, institucional y nacional que se avecina. Queda aún por verse si, en el caso de las IES mexicanas, se presentarán los cambios en los flujos de la movilidad y se fortalecerá la movilidad intrarregional, como algunos expertos vaticinan.

4. CONCLUSIONES

Este trabajo de investigación permitió conocer y describir los cambios más relevantes en las estrategias de internacionalización de las IES mexicanas a partir de la Covid-19.

En primer lugar, se corrobora que, de acuerdo a las tendencias mundiales, la estrategia prioritaria en las IES mexicanas era la movilidad estudiantil; esta investigación permitió conocer que la movilidad física de estudiantes fue sustituida con celeridad por otras formas de movilidad y docencia virtual a partir de la pandemia y que se fortalecieron las acciones de internacionalización en casa y la participación en proyectos internacionales de cooperación académica. Sin embargo, también quedó claro que para la movilidad de académicos e investigadores y la realización de prácticas profesionales y voluntariados internacionales no se encontraron sustitutos virtuales y simplemente se dejó de hacer. El impacto que la drástica disminución en estas dos estrategias tendrá en materia de internacionalización del currículum, una de las acciones con mayor potencial y menor implementación a profundidad, aún no se ha visualizado en toda su magnitud. Hay que recordar que son los profesores quienes diseñan e imparten los programas, realizan investigación y en general tienen bajo su responsabilidad la formación y desarrollo de competencias globales en los futuros profesionistas, por lo que su desvinculación de lo internacional sin duda traerá consecuencias negativas de largo alcance. Los resultados también indican que la falta de financiamiento continúa siendo un obstáculo importante para la internacionalización en las IES mexicanas, situación que se agudizará en los meses por venir.

En segundo lugar, los resultados encontrados permiten conocer mejor las fortalezas y debilidades institucionales para hacer frente a los cambios en los modos de hacer y entender la internacionalización. Sin duda, la transición a la virtualidad en materia de internacionalización ha sido una experiencia diferenciada para las IES, según su grado de consolidación y fortalezas institucionales previas. En un balance general, se aprecian dos posturas opuestas que pueden explicarse por el nivel de las dificultades enfrentadas por las IES: las que han logrado avanzar en sus procesos de internacionalización a pesar del duro embate de la pandemia, manteniendo la relevancia de sus funciones y haciendo adecuaciones oportunas, y las que iniciaban acciones de internacionalización con carencias en su implementación, para las que se vislumbra difícil la sobrevivencia.

Sin discusión, en tercer lugar está uno de los hallazgos más positivos del estudio, las TIC se han logrado incorporar al núcleo celular de las IES mexicanas, y la internacionalización no ha sido inmune, pues se ha masificado su uso convirtiéndose en el *modus operandi* cotidiano. Será a través de su aprovechamiento que la virtualidad como medio de internacionalización logre consolidarse y permanecer en el largo plazo potenciando esa llamada tercera vía que señalan Mittelmeier et al. (2020).

Finalmente, es necesario reiterar que las modalidades virtuales no sustituyen a las estrategias presenciales y tampoco deberían ser consideradas mutuamente excluyentes. La transición forzada hacia la virtualidad ha puesto de manifiesto la necesidad de diversificar las estrategias y lo poco acertado de haber concentrado los esfuerzos en la movilidad física de estudiantes.

El periodo post-pandemia demandará nuevos ajustes y será el nivel de consolidación, madurez, evaluación e institucionalización de los procesos de internacionalización de las IES lo que determinará sus respuestas a la siguiente 'nueva realidad' y se espera que los aprendizajes de este periodo hayan dotado a las IES mexicanas del equipamiento necesario para sortear los retos futuros en mejores condiciones.

REFERENCIAS

- Altbach, P. & de Wit, H. (2020a). Postpandemic outlook for higher education is bleakest for the poorest. *International Higher Education*, 102, pp.3-5. <https://www.internationalhighereducation.net/api-v1/article/!/action/getPdfOfArticle/articled/2904/productID/29/filename/article-id-2904.pdf>
- Altbach, P. & de Wit, H. (2020b). COVID-19 the internationalization revolution that isn't. *International Higher Education*, 102, pp.16-18. <https://www.internationalhighereducation.net/api-v1/article/!/action/getPdfOfArticle/articled/2903/productID/29/filename/article-id-2903.pdf>
- Amemado, D. (2020). COVID-19: an unexpected and unusual driver to online education. *International Higher Education*, 102, pp.12-14. <https://www.internationalhighereducation.net/api-v1/article/!/action/getPdfOfArticle/articled/2905/productID/29/filename/article-id-2905.pdf>
- Banco Mundial (2 de diciembre de 2020). *Debido a la pandemia de COVID-19, 72 millones de niños más podrían verse afectados por la pobreza de aprendizajes*. <https://www.bancomundial.org/es/news/press-release/2020/12/02/pandemic-threatens-to-push-72-million-more-children-into-learning-poverty-world-bank-outlines-new-vision-to-ensure-that-every-child-learns-everywhere>
- Beaman, A. & Davidson, P. (2020). Global service-learning and COVID-19—What the future might look like? *Journal Of Clinical Nursing*, 29(19-20), pp.3607-3608. <https://doi.org/10.1111/jocn.15369>
- Berry, C. & Taylor, J. (2014). Internationalisation in higher education in Latin America: policies and practice in Colombia and Mexico. *Springer*, 67, pp.585-601. <https://doi.org/10.1007/s10734-013-9667-z>
- Blanco, G. & de Wit, H. (2020). The response of international higher education associations to COVID-19. *International Higher Education*, 102, pp.11-12. <https://www.internationalhighereducation.net/api-v1/article/!/action/getPdfOfArticle/articled/2909/productID/29/filename/article-id-2909.pdf>
- Bustos-Aguirre, M. L. (2019). *La gestión de la movilidad internacional en las instituciones de educación superior*. En: J. Gacel-Ávila (Coord.), Guía de fundamentos para la gestión de las estrategias de internacionalización de la educación superior en América Latina y el Caribe. pp. 145-165. Universidad de Guadalajara. <http://obiret-iesalc.udg.mx/es/publicaciones-propias/guia-de-fundamentos-para-la-gestion-de-las-estrategias-de-internacionalizacion>

- Bustos-Aguirre, M. L., Crôtte Ávila, I. A., y Lizárraga González A. M. (2018). *Asociación mexicana para la educación internacional*. En: J. Gacel-Ávila (Ed.), *La dimensión internacional de la educación superior en América Latina y el Caribe*. pp. 219-226. Universidad de Guadalajara.
http://erasmusplusriesal.org/sites/default/files/dimension_internacional_de_la_educacion_superior_en_america_latina_y_el_caribe_publicado.pdf
- Bustos-Aguirre, M. L., Crôtte-Ávila I. y Moreno Arellano, C. I. (2018). *México*. J. En: Gacel-Ávila (Ed.), *La dimensión internacional de la educación superior en América Latina y el Caribe*. pp. 111-129. Universidad de Guadalajara. <http://obiret-iesalc.udg.mx/es/publicaciones-propias/la-dimension-internacional-de-la-educacion-superior-en-america-latina-y-el>
- Bustos-Aguirre y Lizárraga González (2020). Introducción al volumen 24 de la revista *Educación Global*. *Educación Global*, 24, pp.3-7. <http://obiret-iesalc.udg.mx/es/revista/revista-educacion-global>
- Carballeira Rivera, M. T. (2020). *El impacto de la Covid-19 en la educación universitaria*. Grupo Compostela de Universidades (GCU).
<https://web.gcompostela.org/es/impacto-de-pandemia-en-educacion-universitaria/>
- Camacho, M., García, D., Arroyo, C., y Marsán, E. (2017). *El estado de la internacionalización en la educación superior en México*. British Council.
https://issuu.com/britishcouncilmexico/docs/03_iesm_ok_lap_final_compressed11mb
- Comisión Económica para América Latina (2020). *Universalizar el acceso a las tecnologías digitales para enfrentar los efectos del COVID-19*. Informe.
<https://www.cepal.org/es/publicaciones/45938-universalizar-acceso-tecnologias-digitales-enfrentar-efectos-covid-19>
- de Wit, H., Hunter, F., Howard, L., & Egron-Polak, E. (2015). *Internationalisation of higher education*. European Parliament, Committee on Culture and Education.
[https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU\(2015\)540370_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU(2015)540370_EN.pdf)
- Didou, A. y Jaramillo, V. (2014). *Internacionalización de la educación superior y la ciencia en América Latina: un estado del arte*. UNESCO-IESALC.
https://www.researchgate.net/publication/277012803_Internacionalizacion_de_la_educacion_superior_y_las_ciencias_en_America_Latina_un_estado_del_arte_Sylvie_Didou_y_Vielka_de_Escobar_coords/link/555e69fa08ae9963a1141786/download

- Didou, S. (2019). La internacionalización de las universidades mexicanas hacia Asia del Este. ¿Una modalidad de cooperación Sur-Sur?. *Perfiles educativos*, 41(163), 159-175.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982019000100159&lng=es&tlng=es
- Durnin, M. (19 de octubre de 2020). *Uncertainty persists: what does the latest British Council survey tell us about international students in 2020/21?* British Council. <https://www.hepi.ac.uk/2020/10/19/uncertainty-persists-many-international-students-still-dont-know-if-they-will-keep-their-2020-21-plans/>
- Egron-Polak, E. & Hudson, H. (2014). *Internationalization of higher education: growing expectations, fundamental values. IAU 4th Global Survey*. International Association of Universities.
- Gacel-Ávila, J. (2000). La dimensión internacional de las universidades mexicanas. *Educación Superior y Sociedad*. 11(1 y 2), pp.121-142.
<https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/135/129>
- Gacel-Ávila, J. (2004). La internacionalización de la educación superior en América Latina: el caso de México. *Revista de Educación de Puerto Rico (Reduca)*, 19, pp.98-120. <https://revistas.upr.edu/index.php/educacion/article/view/16296>
- Gacel-Ávila, J. (2016). Internationalisation of higher education in Latin America and the Caribbean. Update and latest developments. *Internationalisation of Higher Education – Policy and Practice*, A 2.3.3. <https://www.handbook-internationalisation.com/en/handbuch/gliederung/?articleID=368#/Beitragsdetailansicht/192/368/Internationalisation-in-Latin-American-higher-education—Update-and-latest-developments>
- Gacel-Ávila, J. (2020). COVID-19: riesgos y oportunidades para la internacionalización de la educación superior en México. *ESAL Revista de Educación Superior en América Latina*. 8, pp.37-40.
<https://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/esal/article/view/13406/214421444834>
- Gacel-Ávila, J. y Bustos Aguirre, M. (2017). AMPEI y la internacionalización de la educación superior en México. *Educación Global*, 21, pp.43-58.
- Gacel-Ávila, J. y Rodríguez-Rodríguez, S. (2018a). *Internacionalización de la educación superior en América Latina y el Caribe: principales tendencias y características*. En: J. Gacel-Ávila (Ed.), La dimensión internacional de la educación superior en América Latina y el Caribe. pp. 11-31. Universidad de Guadalajara. <http://obiret-iesalc.udg.mx/es/publicaciones-propias/la-dimension-internacional-de-la-educacion-superior-en-america-latina-y-el>

- Gacel-Ávila, J. y Rodríguez-Rodríguez S. (2018b). *Internacionalización de la educación superior en América Latina y el Caribe. Un balance*. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe; Universidad de Guadalajara; Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. <http://obiret-iesalc.udg.mx/es/noticias/resultados-de-la-i-encuesta-regional-sobre-tendencias-de-la-internacionalizacion-en-america>
- López, P. G. (2020) ¿Qué sucederá con la internacionalización de la educación superior y la movilidad estudiantil después del Covid-19? *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 14(2), pp.1-29. <https://doi.org/10.19083/ridu.2020.1348>
- Hénard, F., Diamond, L., & Roseveare, D. (2012). *Approaches to internationalisation and their implications for strategic management and institutional practice. A guide for higher education institutions*. Organisation for Economic Co-operation and Development. http://erasmusplusriesal.org/sites/default/files/8_approaches_to_internationalisation_-_oecd.pdf
- Ilieva, J & Peak, M. (2016). *The shape of global higher education: national policies framework for international engagement*. British Council. https://www.british-council.org/sites/default/files/f310_tne_international_higher_education_report_final_v2_web.pdf
- Knight, J. (2004). Internationalization remodeled: definition, approaches, and rationales. *Journal of Studies in International Education*, 8(1), pp.5–31. <https://doi.org/10.1177/1028315303260832>
- Knight, J. (2012). *Concepts, rationales, and interpretive frameworks in the internationalization of higher education*. En: D. K. Deardorff, H. de Wit, J. D. Heyl & T. Adams (Eds.), *The SAGE handbook of international higher education*. pp. 27-42. SAGE Publications, Inc. <http://dx.doi.org/10.4135/9781452218397.n2>
- Maldonado, M. A. (Coord.) (2017). *Patlani. Encuesta mexicana de movilidad internacional estudiantil*. 2014/2015 y 2015/2016. ANUIES. <http://obiret-iesalc.udg.mx/es/informes-y-estudios/patlani-encuesta-nacional-de-movilidad-estudiantil-internacional-de-mexico>
- Marmolejo, F. (2016). *Desafíos de la educación superior en México: el papel de la internacionalización. Innovación de la Educación Superior. Perspectivas y nuevos retos*. Universidad de Guadalajara.

- Martel, M. (2020). *COVID-19 Effects on U.S. higher education campuses. Academic student mobility to and from China*. Institute of International Education. <https://www.iie.org/COVID19-Effects-on-US-Higher-Education-Campuses>
- Marinoni, G. (2019). *Internationalization of higher education: an evolving landscape, locally and globally*. International Association of Universities. https://iau-aiu.net/IMG/pdf/iau_5th_global_survey_executive_summary.pdf
- Mittelmeier, J., Rienties, B., Gunter, A., & Raghuram, P. (2020). Conceptualizing internationalization at a distance: a "third category" of university internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 25(3), pp.1-17. <https://doi.org/10.1177/1028315320906176>
- Mok, K. H., Xiong, W., Ke, G. & Cheung, J. O. W. (2021). Impact of COVID-19 pandemic on international higher education and student mobility: student perspectives from mainland China and Hong Kong. *International Journal of Educational Research*, 105(101718). <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101718>
- Organización Mundial de la Salud (11 de marzo de 2020). Alocución de apertura del Director General de la OMS en la rueda de prensa sobre la COVID-19 celebrada el 11 de marzo de 2020. <https://www.who.int/es/dg/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020#:~:text=Desde%20la%20OMS%20hemos%20llevado,19%20puede%20considerarse%20una%20pandemia>
- Perrotta, D. (2020). Universities and Covid-19 in Argentina: from community engagement to regulation. *Studies in Higher Education*, 46(1), pp.1-14. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1859679>
- QS (2020). The impact of the Coronavirus on global higher education. QS. <https://info.qs.com/rs/335-VIN-535/images/The-Impact-of-the-Coronavirus-on-Global-Higher-Education.pdf>
- Rumbley, L. E. (2020). COVID-19 and internationalization: mobility, agility, and care. *International Higher Education*, 102, pp.14-16. <https://www.international-highereducation.net/api-v1/article/!/action/getPdfOfArticle/articleID/2922/productID/29/file-name/article-id-2922.pdf>

- Schulmann, P. & Trines, S. (2020). *Perfect storm: the impact of the Coronavirus crisis on international student mobility to the United States*. World Education News + Reviews. <https://wenr.wes.org/2020/05/perfect-storm-the-impact-of-the-coronavirus-crisis-on-international-student-mobility-to-the-united-states>
- Tünnermann, C. (2018). *La internacionalización de la educación superior. Significado, relevancia y evolución histórica*. En: J. Gacel-Ávila (Coord.), *La educación superior, internacionalización e integración regional de América Latina y el Caribe*. pp. 17-39. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe; Universidad Nacional de Córdoba.
http://erasmusplusriesal.org/sites/default/files/libro_la_es_inter_e_integracion_cres.pdf
- Villalón-de-la-Isla, E. M. (2018). *Los procesos de internacionalización en México, Canadá y España. Políticas, oportunidades y resultados desde una perspectiva comparada*. [Tesis Doctoral]. <http://hdl.handle.net/10481/54708>

BIONOTAS

Magdalena Bustos-Aguirre. Doctora en Gestión de la Educación Superior por la Universidad de Guadalajara (UdG), México. Profesora investigadora de tiempo completo adscrita al Departamento de Turismo, Recreación y Servicio del Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas, UdG. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel I.
Correo electrónico: magda.bustos@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-2370-9533>

Rosa Vega Cano. Doctora en Gestión de la Educación Superior. Profesora-investigadora de tiempo completo adscrita a la Facultad de Economía de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Línea de investigación: Responsabilidad Social Universitaria, Internacionalización de la Educación Superior, ES y desarrollo sostenible, Perspectiva de género en las IES.
Correo electrónico: rosa.vega@umich.mx
<https://orcid.org/0000-0002-5668-1429>

10. La movilidad académica internacional ante la pandemia del COVID-19: una primera aproximación

José Antonio Quintero Goris

RESUMEN

Este artículo constituye una aproximación al fenómeno de la movilidad académica internacional y los probables impactos, en lo inmediato y a corto plazo, que tendrá en ella la pandemia causada por el coronavirus SARS-CoV-2 desde que fuera declarada su irrupción el pasado 7 de enero de 2020. Luego de un breve recorrido histórico que muestra la dilatada andadura de la movilidad académica internacional a través de los tiempos, así como de un sucinto análisis de algunas determinantes que exacerban el fenómeno en la actualidad, el artículo centra su atención en brindar unas pinceladas de la movilidad académica internacional, particularmente en torno a sus principales polos de atracción actual, y se propone proyectar algunos probables impactos a partir del análisis e interpretación de la información recogida como resultado de una revisión documental. El apartado reservado a América Latina echa mano a algunas métricas que dimensionan la magnitud de los flujos entrantes y salientes de estudiantes, en virtud de la profunda dicotomía existente entre ambas movilidades dentro de este bloque geográfico, e igualmente analiza los efectos de la pandemia sobre estos flujos. Concluye este artículo exponiendo algunas reflexiones sobre la movilidad académica internacional a la luz de las interrogantes y las incertidumbres que formulan estos tiempos víricos para las universidades, tirando de las lecciones aprendidas de pandemias pasadas que marcaron un declive de la universidad medieval, pero que también indujeron a su renovación al ensalzar el conocimiento científico que en ella se generaba.

Palabras clave: Internacionalización; Movilidad estudiantil; Movilidad académica; América Latina.

International academic mobility in the face of the Covid-19 pandemic: a first approximation

ABSTRACT

This article studies the phenomenon of international academic mobility and the immediate and short-term impacts expected due to SARS-CoV-2 coronavirus pandemic since its outbreak was declared on January 7, 2020. It gives an overview of its extensive history and a brief analysis of some determining factors that exacerbate this phenomenon. The article provides a snapshot of the theme, highlighting the main poles of current academic attraction, and projects some potential impacts based on the analysis and interpretation of the data collected as a result of a documentary review. In the Latin America section metrics are used to measure the magnitude of the inbound and outbound flows of students taking into account their profound differences in this geographical area and analyzes the effects of the pandemic on these flows. The article concludes with some reflections on international academic mobility from the questions and uncertainties that these 'viral' times pose for universities. At the same time, it considers the lessons learned from past pandemics that marked a decline in the medieval university but also induced to its renewal by enhancing scientific knowledge.

Keywords: Internationalization; Student Mobility; Academic Mobility; Latin America.

A mobilidade acadêmica internacional diante da pandemia da Covid-19: primeira aproximação

RESUMO

Este artigo é uma abordagem da mobilidade acadêmica internacional e dos prováveis efeitos imediatos e a curto prazo da pandemia do coronavírus SARS-CoV-2 sobre este fenômeno desde sua aparição em 7 de janeiro de 2020. Após uma breve visão histórica mostrando a longa história da mobilidade acadêmica internacional através dos tempos, bem como uma breve análise de alguns dos determinantes que atualmente exacerbam o fenômeno, o artigo centra a atenção nos principais pólos de atração atuais, e propõe projetar alguns impactos pro-

váveis com base na análise e interpretação das informações coletadas como resultado de uma revisão documental. A seção sobre a América Latina utiliza algumas métricas que medem a magnitude dos fluxos de entrada e saída dos estudantes, considerando sua profunda dicotomia dentro deste bloco geográfico, e também analisa os efeitos da pandemia sobre estes fluxos. O artigo conclui com algumas reflexões à luz das questões e incertezas destes tempos virais para as universidades, aproveitando as lições aprendidas de pandemias passadas que marcaram o declínio da universidade medieval, mas também induziram sua renovação, exaltando o conhecimento científico ali gerado.

Palavras-chave: Internacionalização; Mobilidade Estudantil; Mobilidade Acadêmica; América Latina.

La mobilité académique internationale face à la pandémie de Covid-19: une première approximation

RESUMÉ

Cet article est une approche de la mobilité académique internationale et des impacts probables, dans l'immédiat et à court terme, que la pandémie causée par le coronavirus SRAS-CoV-2 aura sur ce phénomène depuis son apparition le 7 janvier 2020. Après un bref aperçu historique montrant sa longue histoire, ainsi qu'une brève analyse de déterminants qui exacerbent actuellement ce phénomène, l'article présente un aperçu de la mobilité académique internationale, notamment en ce qui concerne ses principaux pôles d'attraction actuels, et propose de projeter certains impacts probables sur la base de l'analyse et de l'interprétation des informations recueillies à la suite d'une revue documentaire. La section consacrée à l'Amérique latine utilise des mesures sur l'ampleur des flux entrants et sortants d'étudiants, étant donné la profonde dichotomie qui existe entre les deux types de mobilité au sein de ce bloc géographique, il analyse également les effets de la pandémie sur ces flux. L'article conclut par des réflexions sur la mobilité académique internationale à la lumière des questions et des incertitudes posées par cette époque virale au sein des universités, en tirant des leçons des pandémies passées qui ont marqué un déclin de l'université médiévale, mais qui ont aussi induit son renouveau en exaltant les connaissances scientifiques qui y étaient générées.

Mots-clés: Internationalisation; Mobilité des Étudiants; Mobilité Académique; Amérique Latine.

INTRODUCCIÓN

El presente artículo tiene como propósito servir de primera aproximación al tema de la movilidad académica internacional ante los probables impactos que sobre ella se dejen sentir por causa de la pandemia de Covid-19.

En primer lugar, se hace una brevísima revisión histórica que permite contextualizar en el tiempo y en el espacio algunos de los flujos migratorios motivados por razones de erudición que registra la historia de la humanidad, con las insuficiencias propias que implica toda simplificación de un fenómeno de origen históricamente tan remoto y complejo.

En segundo lugar, se abordan las determinantes que han contribuido a la movilidad académica internacional, en el contexto de una globalización creciente que favoreció la aceleración de todas las formas de movilidad, y que abarcan desde los bienes y servicios hasta las personas. Aunque se contemplan solo dos de las determinantes más generalizadas que favorecen el fenómeno de la movilidad académica internacional –educación transfronteriza y tablas de clasificación de las universidades mundiales, comúnmente conocidas como ‘rankings’, ello no exime de la concurrencia de otras cuyo abordaje en este artículo hayan sido omitidas.

En tercer lugar, se presenta una panorámica de la movilidad académica internacional que centra su narrativa en torno a sus cinco grandes polos de atracción, pues en ellos se concentra algo más del 50% de los flujos receptores de estudiantes internacionales movilizados por el mundo. La dispersión de las fuentes y la desagregación de los datos no permiten un perfilamiento nítido y decantado de estos flujos, razón por la cual este apartado se limita a informar sobre su magnitud numérica y los probables impactos de la pandemia sobre su devenir, sin discriminar entre movilidad estudiantil, propiamente dicha, y movilidad académica no estudiantil (profesoral y de personal no docente). Sin embargo, se hablará de movilidad académica en todo momento, aunque se ponga el acento en la estudiantil, entendiendo que la pandemia de Covid-19 afecta por igual a todos.

Seguidamente se aborda someramente la movilidad académica internacional en América Latina, haciendo una particular distinción entre los flujos entrantes y salientes, en virtud de la profunda dicotomía existente entre ambos para este bloque geográfico. Igualmente se pincelan los impactos probables de la pandemia sobre la movilidad académica de la región y se proyectan algunas conclusiones preliminares.

El artículo concluye exponiendo algunas reflexiones sobre esa movilidad académica internacional a la luz de las interrogantes y las incertidumbres que formulan estos tiempos víricos para las universidades, echando mano de las lecciones aprendidas de pandemias pasadas que marcaron un declive de la universidad medieval, pero que también indujeron a su renovación al ensalzar el conocimiento científico que en ella se generaba.

La movilidad académica en la historia

Las culturas más abiertas y prósperas han resultado del cruce de caminos para flujos migratorios en los que se produjo una fecundación mutua, superando las barreras que con frecuencia trae consigo la alteridad. Mientras que en un primer momento las corrientes migratorias estuvieron signadas casi exclusivamente por determinantes económicos, la diversificación de estos flujos se alejó cada vez más de ese modelo único que respondía exclusivamente a motivaciones económicas.

Una de las primeras civilizaciones antiguas que por razones académicas ejerció atracción hacia su *polis* fue la romana. Es bien sabido el influjo que produjo Roma como centro de imantación para la formación de las proles de sus élites: baste mencionar al poeta Ovidio, entre muchos otros. También las escrituras bíblicas registran la presencia de ilustrados viajeros, proporcionando pistas de que un cierto número –quizá alrededor del 10 %– de todos los eruditos medievales europeos abandonaron sus regiones de origen para estudiar en otras del continente, especialmente en centros de renombre para la época, como Bolonia y París (Rivza & Teichler, 2007). En la alta Edad Media, y antes de la instauración del Imperio Otomano, ávidos estudiosos y autodidactas se dirigieron a las grandes ciudades de la cultura árabe –Damasco, Bagdad, El Cairo– con igual propósito.

La movilidad académica también tiró de los lazos coloniales cuando las calificaciones extendidas por la “madre patria” se consideraban más meritorias que las propias del país de origen. Esa movilidad unidireccional, desde las colonias hacia la metrópoli, se exacerbó incluso en el período postcolonial –particularmente en África, a partir de la independencia de 17 naciones en la década de 1960– ante la insuficiencia de cuadros administrativos y técnicos para dotar de profesionales calificados a los nuevos Estados. Además, esta movilidad se vio facilitada por los nexos lingüísticos compartidos y los sistemas educativos armonizados que a menudo existían entre colonizadores y colonizados, y que aún se reconocen en el presente (Gran Bretaña, Francia, Portugal, etc.). Dicho de otra manera, la movilidad académica internacional no es un fenómeno nuevo sino de dilatada andadura histórica, que actualmente registra motivaciones similares y todavía calca patrones de su pasado.

Sin embargo, el objetivo de este apartado no estriba en describir esa amplísima andadura histórica, sino tan solo en evidenciar su presencia desde tiempos antiquísimos. Igualmente, dejar patente que, indistintamente del contexto histórico, social y cultural en el que nos ubiquemos, sus flujos siempre producen efectos similares, es decir, crean una plusvalía intelectual (*‘brain gain’*) en los individuos movilizados, indistintamente de si estos regresan a su país de origen (*‘brain drain’*) o pasan a formar parte del talento humano calificado que se desplaza a través de las naciones (*‘brain circulation’*).

Con la globalización, la movilidad académica fue adquiriendo importancia creciente hasta constituirse, hoy por hoy, en una de las dimensiones más importantes del proceso de internacionalización de la educación superior, particularmente a través de su arista más visible, es decir, la movilidad estudiantil *Fu, W., & Larbi, F. O. (2020)*.

Es importante hacer notar que la movilidad académica, conceptualmente hablando, incluye –como es obvio– el movimiento del personal académico, y así ha sido tratada en la medida en que las estadísticas de la educación superior consultadas lo incluyen. Con todo, y en líneas generales, la movilidad académica no es una categoría homogénea o monolítica, por lo que sus diferentes categorías –estudiantes propiamente dichos, investigadores, estancias docentes, entrenamiento funcional, etc.– reciben un trato diferenciado en las estadísticas de empleo e inmigración de los distintos países, bajo los criterios más dispares.

Tendencias que configuran la actual movilidad académica internacional

La movilidad académica internacional registra en el presente una fuerte correlación con fenómenos propulsados principalmente por la globalización. Entre ellos, los que merecen especial atención en cuanto a su impacto son, a los efectos del presente artículo, la educación transfronteriza y la predilección casi obsesiva que determinan las tablas de clasificación mundial de las universidades ('rankings').

La educación transfronteriza o educación transnacional, como también se le conoce, se da cuando las universidades rebasan las limitaciones territoriales y extienden sus servicios educativos allende las fronteras nacionales. Esta modalidad de educación extraterritorializada se da bajo tres formas:

- a) en asociación con instituciones de otros países localizados "en la periferia académica", es decir, fuera de los núcleos duros del saber, aprovechando el apalancamiento del valor de sus marcas, y estableciendo sucursales en territorios extranjeros;
- b) en asociación con instituciones localizadas en esa "periferia académica", pero pivotando la diferencia a través de la relocalización en ella de profesores "metropolitanos o centrales" y otorgando a los egresados titulaciones de doble grado, y
- c) mediante el desarrollo de ofertas curriculares online tipo MOOCs (Cursos Online Masivos y Abiertos) accesibles a nivel global (Scott, 2015).

Estados Unidos es quizá el país más representativo de la primera de esas modalidades, a través de sucursales universitarias que operan en China, Emiratos Árabes Unidos, Qatar, Malasia y Corea del Sur. Aunque esta práctica de educación transnacional es generalmente bien recibida en el común de los países donde se asienta, no está exenta de críticas dentro y fuera de ellos.

La segunda modalidad de educación transnacional es ampliamente utilizada y supone grandes ahorros para potenciales estudiantes domésticos que, de no disponer de esa posibilidad, optarían muy probablemente por movilizarse hacia otros países para proseguir sus estudios. Para las universidades "metropolitanas

o centrales” supone extender sustancialmente su alcance tanto en número de estudiantes como en ingresos financieros, usualmente bajo la égida de un sector privado fuertemente subsidiado por el Estado receptor.

La tercera modalidad se refiere a la oferta internacional de masivos cursos *online*, un mercado que no deja de crecer y que ya para 2017 estimaba la concurrencia de 13 millones de estudiantes a escala planetaria (OECD, 2018).

El otro fenómeno que condiciona fuertemente la movilidad académica internacional es la creciente repercusión de las tablas de clasificación mundial de las universidades en las políticas nacionales e institucionales. Son muchos los gobiernos que están ahora fuertemente influenciados por el empeño en tener más de una de sus universidades entre las 100 o 500 más importantes de la ‘*Champion League*’ mundial. A nivel institucional también son muchas las estrategias y los comportamientos determinados por ese empeño.

Las tablas de clasificación mundial de universidades promueven la movilidad académica simplemente porque uno de sus criterios más importantes es la proporción de personal internacional en la plantilla docente: cuanto mayor sea esta proporción, más alta es la clasificación de la universidad. Existe, pues, un incentivo incorporado para contratar más personal internacional, lo que, por supuesto, discrimina a las universidades de los países de lenguas minoritarias y presupuestos deficitarios.

Mientras lo anterior ocurre, la globalización comienza a dar muestras de agotamiento incluso desde antes de la llegada de la pandemia de Covid-19. Es así como ya desde la crisis financiera de 2008 se registra una ralentización del fenómeno, principalmente a través de un estancamiento en la movilización de capitales por el mundo. La llegada de Donald Trump a la Casa Blanca abrió la guerra comercial sino-norteamericana, y poco a poco se fueron imponiendo crecientes aranceles al movimiento de bienes y servicios, así como restricciones al flujo de inmigrantes que llegaban a los Estados Unidos. Las actuaciones de Trump, aunque inicialmente a contracorriente de la opinión pública internacional, fueron ganando poco a poco admiradores y no pocos adeptos. Cuatro años después, la figura de Joe Biden en la presidencia de ese país puede que haya bajado el nivel de estridencia, pero no ha marcado un cambio de propósitos.

Y finalmente un inesperado virus, el SARS-CoV-2, pareciera haberle dado la puntilla al fenómeno de la globalización, al punto de que ahora se oye a jefes de

Estado ofrecer abiertamente subsidios para que sus transnacionales relocalicen fábricas en suelo patrio. En líneas generales, y en todo el mundo, la opinión pública pareciera estar alejándose de la globalización (*Applebaum, 2021*). El replegamiento de este fenómeno sin duda quitará fuelle a las movi­lidades humanas, de las que las académicas hacen parte.

La movilidad académica internacional: su estado previo a la pandemia y los primeros impactos

El número de estudiantes de educación superior movilizados internacionalmente, en relación con el total de matriculados, pasó de 2,05% en el año 2012 a 2,3% en el 2017 (*IESALC, 2019*). La cifra incluye tanto a estudiantes universitarios como a los de instituciones de educación superior no universitaria, razón por la cual al referirnos a los colectivos movilizados hacemos siempre referencia a ambos grupos.

Al observar los flujos migratorios de estos estudiantes internacionales según la región receptora, se identifica para el mismo período una alta concentración en la elección de los países de destino. Es así como Estados Unidos, Canadá, Francia, Reino Unido, Australia y Nueva Zelanda constituyen el conjunto de naciones más atractivas para los estudiantes internacionales y reciben, aproximadamente, algo más del 50% del total de los 5 millones que se movilizan en el mundo cada año. Estos flujos migratorios representan codiciados recursos para las economías receptoras, llegando a constituirse en la tercera fuente de los ingresos de Australia (*IESALC, 2019*) o el sexto renglón exportador de Estados Unidos (años 2017-2018), solo por detrás de industrias como la petrolera, agroalimentaria, automovilística, aeronáutica y farmacéutica (*Morgan, 2018*).

Dado que las instituciones de educación superior consideradas como “polos de saber” se concentran en pocos espacios geográficos, su enorme potencial de atracción académica sirve de imantación para que grandes flujos de estudiantes internacionales confluyan en unos pocos países. Esta fuerza de imantación resulta decisiva, y a ella se suman todavía otras determinantes para la movilidad internacional. Para los latinoamericanos, la resultante de estas fuerzas privilegia la movilidad hacia los Estados Unidos y Francia, mientras que para la subregión del Caribe es Inglaterra, seguida por Francia, los que se configuran como principales destinos de la movilidad académica regional.

Estos espacios de concentración preferente no son los únicos. Progresivamente se están perfilando otros grandes centros de educación superior en el mundo, que presagian cambios en las dinámicas de movilidad académica. India, por ejemplo, ya cuenta con 799 universidades, y China, con 2.880, tiene ahora siete de ellas en los primeros 200 puestos del 'ranking' universitario mundial del *Times Higher Education* (Trilokekar, R.D., 2018). Ambas naciones poseen sistemas de educación superior robustos y significativos, por lo que tienen el potencial suficiente para atraer a un gran número de estudiantes de otras partes del mundo.

Es así como China pudo atraer a 397.635 estudiantes, como resultado de una iniciativa gubernamental centralizada en el *Chinese Scholarship Council* en 2017 (Lavakare, 2018). Esa tendencia, que preveía su acentuación en el tiempo gracias a la proactividad de una diplomacia gubernamental con fuerte sustentación económica y determinada a convertir al gigante asiático en un nuevo referente académico global, tenía como objetivo llegar a 500.000 estudiantes extranjeros para 2020. El atraer talento extranjero es un objetivo estratégico importante del liderazgo chino, en su intento de reconvertir al país de "fábrica del mundo" de orientación exportadora en una economía de innovación (Wang, 2014).

No obstante, el hecho de haber sido el epicentro de la pandemia de Covid-19 dio al traste con tal objetivo, al menos temporalmente, y a ello se suma la ralentización económica que aflige al país. Así, aunque la pandemia pierde fuerza como causa disuasoria, pues según la agencia Xinhua el 70% de la población china completó su esquema de vacunación ya el 25 septiembre de 2021 (<http://spanish.xinhuanet.com/>), el segundo motivo cobra aun mayor repercusión con la reciente quiebra del gigante inmobiliario Evergrande y con una crisis energética que ha obligado a ciudades industriales como Guangdong, con una economía más grande que la de Australia, a reducir el consumo eléctrico en los hogares para no hacer mayores recortes en el suministro que requieren sus fábricas (Murtauch, 2021).

Conviene recordar que alrededor de 5.000 estudiantes africanos se encontraban en Wuhan al momento de la eclosión del Covid-19. Aunque muchos estudiantes solicitaron ser evacuados de la ciudad, "las autoridades chinas exhortaron a las embajadas locales para que dijeran a sus ciudadanos que no buscasen regresar a sus hogares, de manera de evitar una mayor propagación de la enfermedad" (*The Guardian*, 4 de febrero de 2020). Previsiblemente, esa permanencia forzada

provocará un quiebre interno en la seguridad psicológica ⁽¹⁾ (Lozano-Vargas, 2020), razón por la cual habrá estudiantes que claudiquen en su interés por proseguir sus estudios en China e, inclusive, en cualquier otro país extranjero. Otros, por el contrario, contemplarán primero la perspectiva de no encontrar los mismos apoyos económicos que disfrutaron en el pasado para estudiar en China, lo que incluye becas gubernamentales como las del programa Gran Muralla China y otras para estudiantes internacionales de desempeño sobresaliente que estudian en ese país (Pan, 2013).

Esta angustia de los estudiantes africanos en Wuhan, en la reducida escala de ese particular enclave geográfico, podría resumir las aflicciones de muchos estudiantes extranjeros en el mundo. Aunque no se trata de una relación ineluctable de causa y efecto, es muy probable que los planes que adelanta China para convertirse en el primer destino internacional de los estudiantes de educación superior queden impactados en un primer momento por la pandemia. Simultáneamente, la merma de recursos económicos en otros países puede reducir el número de estudiantes extranjeros que cuentan con posibilidades para cursar sus carreras en esa nación asiática.

Australia, otro de los referentes de atracción de la movilidad académica internacional, registraba un 29% de estudiantes extranjeros en su matrícula nacional (514.707) en 2017 (TEQSA, 2020). Tal es el peso de ese factor, que las universidades australianas obtenían el 20% de sus ingresos presupuestarios exclusivamente del contingente de estudiantes chinos en 2017. Aun así, el primer ministro australiano, Scott Morrison, señaló que era hora de que los estudiantes internacionales volvieran a casa (*'time to go home'*), declaración que pesará en la evolución futura del sector (Ross, 2020).

En líneas generales, y aun considerando que en Australia el 55,1% de las personas de 16 y más años están ya doblemente vacunadas (25 de septiembre de 2021), en el presente año las universidades australianas han inscrito 210.000 estudiantes internacionales menos de lo que normalmente se esperaría. Solo 360 estudiantes internacionales llegaron a Australia en enero de 2021, en comparación con los 91.250 que arribaron en enero de 2020 (ICEF Monitor, 5 de mayo de 2021).

⁽¹⁾ Señala el autor que "un estudio observó un 53,8% de impacto psicológico de moderado a severo en la población general china" como consecuencia de la pandemia de Covid-19.

Estados Unidos promulgó su llamada Ley de Ayuda, Alivio y Seguridad Económica, conocida como Ley CARES⁽²⁾, que básicamente constituye un paquete de estímulo de 2 billones de dólares destinados a mitigar el impacto económico de la pandemia. Pero, aunque ciertamente brindará cierto alivio también al conjunto de la educación superior, el Consejo Americano de Educación calificó de “insuficientes” los 14.000 millones de dólares allí asignados al sector y alertó que será necesario alcanzar cotas más altas, al menos de 50.000 millones. Entretanto, muchas universidades redujeron o suspendieron los pagos por colegiatura, medida extensiva a los estudiantes internacionales. Otras optaron por mantener las actuales colegiaturas pero congelar la matrícula para el año académico 2020-2021.

Gran Bretaña, polo de atracción de consabida preferencia para la movilidad académica internacional en Europa, estimó una caída de 47 % en el número de estudiantes extranjeros para ese mismo año académico, lo que supone para el sector una pérdida estimada en 1.500 millones de libras esterlinas. Ante este escenario, el exministro de Universidades Chris Skidmore sugirió ofrecer a esos estudiantes algunos estímulos para cuando finalicen sus estudios, como el otorgamiento de visas de trabajo por cuatro años y facilidades para la obtención de la ciudadanía británica, como un *plus* de valor que podría ayudar en el corto plazo a mitigar la caída de esa matrícula (*Times Higher Education*, 23 de abril de 2020).

No obstante lo anterior, las universidades del Reino Unido se han adaptado notablemente rápido a la disrupción provocada por la pandemia de Covid-19, por lo cual ahora están apostando por reforzar su educación transfronteriza, en la que ya acusan grandes éxitos. Esto se constata con los 650.000 estudiantes que cada año estudian para obtener títulos británicos en terceros países, cifra equivalente a 1,4 veces el total de estudiantes internacionales que hacen lo propio en instituciones universitarias ubicadas en territorio británico (www.universitiesuk.ac.uk, 20 de agosto de 2021).

En esa misma línea de acción, las universidades alemanas son invitadas a redoblar esfuerzos en el proveimiento de educación transfronteriza, con apoyo del Servicio Alemán de Intercambio Académico (DAAD) y la ayuda financiera del Ministerio de Educación e Investigación de Alemania. Es así como la DAAD

⁽²⁾ Del inglés “The Coronavirus Aid, Relief, and Economic Security Act (CARES)”.

intensifica sus esquemas de colaboración internacional y movilidad híbrida mundial a través de su programa de Colaboración Académica Virtual Internacional (IVAC), cimentada en medios digitales (*Gardener, 2021*).

En líneas generales y grados distintos, las universidades volvieron su mirada a la virtualización para asegurar la continuidad del proceso enseñanza-aprendizaje, con los tropiezos que supuso para muchas de ellas; sin embargo, la movilidad académica no encontró la misma correspondencia de cambio y adaptación en las arenas de la virtualidad. El consenso generalizado es que la movilidad académica internacional seguirá mermada mientras existan restricciones para los viajes internacionales y persistan algunas influencias desfavorables en el contexto mundial. Entre todas ellas merecen especial atención:

1. Posibles restricciones en la concesión de visados a favor de aquellos nacionales provenientes de países que acusen altas tasas de seroprevalencia de la enfermedad y/o bajas tasas de vacunación (por ejemplo, sólo 10% de la población africana se encuentra vacunada al 25 de septiembre de 2021 (*Statistica.com*))
2. Astringencia financiera global por la caída en promedio de 4,9% en el Producto Interno Bruto Mundial (*IMF*, 24 de junio de 2020), lo que mermará los fondos públicos y privados dirigidos a favorecer la movilidad internacional;
3. Mientras el coronavirus SARS-CoV-2 permanezca entre nosotros sin alcanzar inmunidad de rebaño, su efecto disruptor sobre la cadena mundial de suministros apuntalará la inflación, que sumado a la resolución de la IATA (*IATA*, 04 de octubre de 2021) de alcanzar cero emisiones de carbono netas para 2050, permite avizorar mayores costes en la movilidad aérea internacional;
4. Aparición de variantes del coronavirus SARS-CoV-2 de mayor transmisibilidad y letalidad (a semejanza de Delta), con lo que se abre un escenario de oportunidades continuas para que el virus pueda replicarse y adaptarse, evadiendo las respuestas inmunitarias derivadas de las vacunas ya aplicadas.

5. Restricciones de ingreso a los países en función de las vacunas aplicadas. En tal sentido Estados Unidos (8 de octubre de 2021) solo admite las vacunas aprobadas por la Administración de Medicamentos y Alimentos (FDA, por sus siglas en inglés), es decir, Pfizer, Moderna y Johnson & Johnson, así como las aprobadas por la Organización Mundial de la Salud, a saber, Sinopharm, Sinovac-CoronaVac y Astrazeneca (*Reuters*, 8 de octubre de 2021). Quedan fuera de esta lista la Sputnik V (aplicadas en el arranque de las campañas de vacunación masivamente por Argentina (29 de diciembre de 2020), Bolivia (29 de enero de 2021), Venezuela (18 de febrero de 2021) y Paraguay (22 de febrero de 2021) (*Harrison, Horwitz and Zissis*, 2021), Novavax y las candidatas Abdala y Soberana.

A pesar de estas dificultades, frente a la restricción de visados y otras medidas excepcionales como la exigencia de certificados de vacunación en origen y pruebas recientes de antígenos o PCR (Proteína C Reactiva), muchas universidades ofrecen su intermediación en la obtención de visas y cubren los costos de las pruebas médicas y estancias bajo cuarentena. Empero las restricciones globales para los viajes, de las dificultades para la obtención de visados y las estrictas políticas de salud pública que se aplicaron durante la mayor parte del año 2020, muchos gobiernos ahora están alentando a sus universidades a reclutar nuevamente estudiantes internacionales (*Leah*, 2021).

Cabe igualmente señalar que el número de estudiantes internacionales se mantuvo estable para el año lectivo 2019/20, y que las disminuciones se registran principalmente en la inscripción de nuevos alumnos (*'freshman students'*), tendencia que aún reportan muchos países para el año académico 2020/21 (*Leah*, 2021).

Múltiples veces, las pandemias han azotado al mundo, interrumpiendo las actividades económicas y sociales de millones de personas, alterando con distintos grados de afectación la cultura y las instituciones de las sociedades en las que se propagan. La universidad es una de esas instituciones que las pandemias han afectado de manera significativa, y aun de formas que en los actuales momentos no vislumbramos en su justa medida.

Invocar analogías históricas no implica pensar que el Covid-19 vaya a afectar la trayectoria futura de las universidades del mismo modo que lo hicieron la peste negra (siglo XIV) o la viruela (siglo XIX), principalmente porque vivimos un

tiempo histórico signado por conquistas científicas de todo orden. Sin embargo, escudriñar en la historia permite descubrir las acciones y reacciones que se dieron en torno a la educación superior después de una gran crisis sanitaria y económica, como la que estamos atravesando.

Valga entonces traer a colación que 5 de las 30 universidades que existían antes de la peste negra desaparecieron a finales de la década de 1350, debido a la escasa o nula matriculación (Courtenay, 1980). De otra parte, es justo recordar que las muertes ocurridas por esa causa llevaron a renovar los cuadros clericales perdidos por aquella pandemia, lo que, aunado a un aumento significativo de las donaciones, permitió que colegios como el *Trinity Hall* en Oxford y el *Corpus Christi College*, en Cambridge deban su existencia. Las donaciones, antes solo dirigidas directamente a los pobres y necesitados, se institucionalizaron.

El caso de la viruela, enfermedad que llegó a segar la vida de una de cada 10 personas, está estrechamente ligado con el desarrollo de la primera vacuna. El trabajo empírico de Edward Jenner (Universidad de Oxford, 1796) demostró la validez de los conocimientos derivados de la experiencia y la observación, que hoy constituyen fundamentos del método científico. Desde entonces, el hecho de que las pandemias expongan nuestras debilidades hace que la gente se refugie en la ciencia, que, en definitiva, es la *raison d'être* de las universidades.

No cabe duda de que la universidad saldrá fortalecida de esta crisis, igual que lo hizo en el pasado, y con ella la movilidad académica internacional seguirá teniendo la importancia que siempre ha tenido, tanto para las universidades como para las naciones y sus pueblos.

La movilidad académica en América Latina y el Caribe y las disrupciones por la pandemia

De los 312.000 estudiantes movilizados desde algún país de América Latina y el Caribe para estudiar en otra nación en 2017, 120.000 (38%) se quedaron en la propia región, mientras que 170.000 (54%) escogieron como destino Norteamérica o Europa Occidental. Tales porcentajes marcan un gran contraste con lo que sucede, precisamente, en Norteamérica y en Europa Occidental, donde 80% de los estudiantes permanecen en su misma región (IESALC, 2019).

De tal manera, el modelo prototípico de la región se caracteriza por un saldo de movilidad negativo, en el que son muchos más los estudiantes que se trasla-

dan a países de otras latitudes que aquellos que se movilizan hacia ella. Este déficit de movilidad hacia la América Latina y otros países del sur puede ser considerado como indicativo de un sistema que no es suficientemente atractivo para los estudiantes internacionales, por diversas razones (académicas, económicas, culturales y otras).

Numéricamente, en el área, los países exportadores de los mayores contingentes de estudiantes son, por orden de magnitud, Brasil, Colombia, México y Perú. Pero más relevante resulta entender esos flujos salientes a la luz del tamaño del sistema de educación superior del país emisor, es decir, en función de la tasa de movilidad de salida (TMS), entendida como el cociente entre el número de estudiantes que salen al extranjero sobre el total nacional de matriculados.

Las TMS muestran que los países con mayor desplazamiento hacia el extranjero son en realidad, por orden de magnitud, Uruguay, Ecuador, Honduras, Bolivia, República Dominicana y Perú, donde esa tasa es superior al 1,5%. En cambio, países con sistemas universitarios de gran volumen y capacidad, como Argentina, Brasil o México, tienen las TMS más bajas de la región, por debajo del 1%. El tamaño de sus sistemas de educación superior es, sin duda, un factor determinante. El caso de Argentina es peculiar porque, siendo en la América Latina el país que más estudiantes extranjeros recibe, está entre los que menor número envía al extranjero; de hecho, tiene la mayor tasa de movilidad de entrada (TME) de la región y, paradójicamente, el TMS más bajo, de apenas 0,3% en 2017 (*IESALC*, 2019).

Aunque los esfuerzos de internacionalización de la educación superior latinoamericana y caribeña encuentran en la movilidad académica una importante baza para su realización, los programas de apoyo a la movilidad, desde la institucionalidad pública y privada, han sido deficitarios, discontinuos en el tiempo y de baja escala. Esto es tanto así, que entre 2015 y 2016 el 48% de la movilidad estudiantil mexicana tuvo que ser financiada por las respectivas familias (*Maldonado*, 2016).

El Covid-19 no llegó al mismo tiempo a todos los países, y las respuestas desde cada uno de ellos muestran una tendencia dispar, particularmente en América Latina por haber sido golpeada en forma particularmente desproporcionada: con el 8% de la población mundial, ha sufrido alrededor del 32% de las muertes registradas oficialmente (May 2021) (*Latinobarómetro*, 2021).

Esperando que la pandemia no continúe cebándose en la región, en términos de contagio y letalidad, las mismas determinantes que habrán afectado muy

posiblemente la movilidad académica internacional en términos generales (ver *supra*) encontrarían igualmente validez en la América Latina:

- a) restricción en la emisión de visados a los procedentes de zonas con altas tasas de contagio,
- b) contexto generalizado de astringencia financiera, estimándose que 29 millones de latinoamericanos engrosaron las filas de la pobreza en 2019 (CEPAL, 2020); y
- c) aparición de nuevas mutaciones del coronavirus SARS-CoV-2 que evadan las respuestas inmunitarias derivadas de las vacunas ya aplicadas.

A estas determinantes que desfavorecen la movilidad académica internacional habría que agregar el coste que supone la recepción de flujos de estudiantes extranjeros que, aun habiendo padecido la enfermedad y encontrándose vacunados, podrían arrastrar secuelas de afectación en su salud cuyo abordaje y consecuencias a largo plazo están aún poco estudiadas.

A pesar de lo anterior, y disponiendo únicamente de datos para el año académico 2019/20, encontramos que la movilidad de estudiantes de América Latina y el Caribe hacia Estados Unidos se mantuvo estable para el período, con números decrecientes para México, Centroamérica y Sudamérica, aunque compensados por el crecimiento en el número de estudiantes movilizados desde el Caribe. La disminución del número de estudiantes de Oriente Medio y África del Norte convirtió a América Latina y el Caribe en el tercer remitente regional más grande a Estados Unidos, después de Asia y Europa. Cabe señalar que solo el 14% de las instituciones de EE. UU. exigen una vacuna anticovid como requisito de ingreso (Leah, 2021).

Los 80.204 estudiantes de América Latina y el Caribe representaron el 8% de los estudiantes internacionales en los Estados Unidos. Aunque se trata de una cifra menor en números absolutos, hubo incrementos por parte de las Bahamas (+16%), Jamaica (+2%) y otras naciones del Caribe en 2019/2020, que probablemente corresponden a aquellos que buscaron continuar su educación superior en los Estados Unidos después de la devastación del huracán Dorian (Drier, 2019). En 2019/2020, el número de estudiantes brasileños en los Estados Unidos aumentó por tercer año consecutivo, y lo hizo en 4%. También se observaron avances en la cantidad de estudiantes que llegaron a los Estados Unidos desde Costa Rica (+7%), Perú (+4%) y Argentina (+1%) (Leah, 2021).

CONCLUSIONES

La movilidad académica internacional no es un fenómeno nuevo, sino que se entronca en flujos migratorios que se remontan a tiempos inmemorables de la historia. Desde siempre, la movilidad por motivos de estudio o erudición contribuyó a la internacionalización del saber y, más tarde, a la internacionalización de la Academia.

La globalización trajo consigo el libre flujo de bienes, servicios y personas alrededor del planeta. Muchas universidades extendieron el alcance de sus servicios allende sus fronteras, ante la apertura franca de los mercados de educación superior extranjeros. También favoreció el aplazamiento de ciertas movilidades académicas, dado que ahora es posible cursar estudios universitarios “con calidad de primer mundo” desde suelo patrio, con los consabidos ahorros que conlleva. Estas ‘sucursales’ de afamadas universidades del primer mundo en ultramar, también han favorecido en cierto grado la movilidad del profesorado desde la “metrópoli” a la “periferia académica”.

A pesar de la educación transfronteriza y de la exacerbada predilección por las tablas clasificatorias de universidades a nivel mundial, la movilidad estudiantil internacional solo alcanza a una fracción mínima de la matrícula mundial de estudiantes de educación superior. Dada la pandemia de Covid-19, el deterioro previsto en las fuentes públicas y privadas que financian la movilidad académica internacional probablemente le restará a esta posibilidades de materialización, dejándola reservada exclusivamente para un puñado de estudiantes con rendimientos académicos excepcionales y provenientes de familias con altos ingresos, con lo que se reforzaría la “movilidad de élites” que ya caracteriza al fenómeno en América Latina y el Caribe desde larga data.

Aunque la movilidad académica internacional postpandemia pueda incrementarse en función de las medidas y políticas que adopten los principales países receptores, sus principales barreras serán la existencia de restricciones de viaje y la desmejora de algunas determinantes de índole económica que la condicionan, dado que en su mayoría se materializa gracias al financiamiento de las familias.

A pesar de que la demanda mundial de movilidad estudiantil parece haber impactado más fuertemente a los estudiantes de nuevo ingreso, la pandemia nos enseñó que experimentar una vida real en el campus universitario es crucial para los estudiantes, el personal académico y los administradores. Aun así, la digitaliza-

ción se convierte en un aspecto cada vez más importante de la educación superior, lo que tendrá un impacto en particular en la movilidad de estudiantes y profesores, en el desarrollo profesional y en el modelo de enseñanza-aprendizaje.

Siendo así, tal vez una mejor manera de repensar la movilidad académica internacional sea comenzar a concebirla dentro de un espectro de posicionamientos mixtos. En un extremo los más fijos o físicamente arraigados y en el otro los más móviles, de manera que los estudiantes y el personal docente movilizados se encontrarían en algún lugar a lo largo de este espectro. Esta concepción de la movilidad académica se alinearía mejor con el modelo de universidad híbrida que comenzará a emerger con fuerza en la llamada “nueva normalidad”.

La historia ha dado un giro de guión difícil de digerir, pero en el que las universidades reconocen su pasado. Al igual que antes, y mejor equipadas que entonces, la universidad seguramente saldrá bien librada y fortalecida de la actual coyuntura, y con ella la movilidad académica internacional.

REFERENCIAS

- Africa: COVID-19 vaccination rate by country 2021*. (s. f.). Statista. Recuperado 7 de octubre de 2021, de <https://www.statista.com/statistics/1221298/covid-19-vaccination-rate-in-african-countries/>
- African students stranded in coronavirus heartland plead with embassies*. (2020, febrero 4). The Guardian. <http://www.theguardian.com/world/2020/feb/04/african-students-stranded-in-wuhan-coronavirus>
- Applebaum, A. (2021). El ocaso de la democracia. La seducción del autoritarismo. *Debate*.
- Australia: Large-scale return of international students not expected until 2022*. (2021, mayo 5). *ICEF Monitor - Market Intelligence for International Student Recruitment*. <https://monitor.icef.com/2021/05/australia-large-scale-return-of-international-students-not-expected-until-2022/>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2020, abril 20). *Pandemia del COVID-19 llevará a la mayor contracción de la actividad económica en la historia de la región: caerá -5,3% en 2020* [Text]. <https://www.cepal.org/es/comunicados/pandemia-covid-19-lleva-la-mayor-contraccion-la-actividad-economica-la-historia-la>

- Coronavirus: Ex UK minister calls for four-year post-study work visa.* (2020, abril 23). Times Higher Education (THE). <https://www.timeshighereducation.com/news/coronavirus-ex-uk-minister-calls-four-year-post-study-work-visa>
- Courtenay, W. J. (1980). The effect of the black death on english higher education. *Speculum*, 55(4), 696-714. <https://doi.org/10.2307/2847661>
- Drier, N. (24 de septiembre de 2019). *Bahamian college students start classes tuition fee at Virginia university after Hurricane Dorian*. WSOCTV. <https://www.wsoctv.com/news/trending-now/bahamiancollege->
- Fiddin, F., & Bustami, B. (2021). Use of e-learning to the effectiveness of students in coronavirus pandemic. *EDUTECH : Journal of Education and Technology*, 4(3), 438-449. <https://doi.org/10.29062/edu.v4i3.160>
- Fu, W., & Larbi, F. O. (2020). Hans de Wit, Jocelyne Gacel-Ávila, Elspeth Nones & Nico Jooste: The globalization of internationalization: emerging voices and perspectives: routledge, oxon and new york, 2017, (ISBN-13: 9781138100664). *Higher Education*, 80(3), 593-595. <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00492-3>
- Gardner, Mitchel (2021) *DAAD funds digital collaboration for 'blended mobility'*. (s. f.). University World News. Recuperado 7 de octubre de 2021, de <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20210825145750294>
- Gobierno de Australia. Departamento de Salud (2021) *Vaccination numbers and statistics* (25 de septiembre de 2021). <https://www.health.gov.au/initiatives-and-programs/covid-19-vaccines/numbers-statistics>
- Harrison, C., Horowitz, L., & Zissis, C. (2021, octubre 4). *Cronología: Rastreado el camino hacia la vacunación en América Latina*. American Society Council of The Americas. <https://www.as-coa.org/articles/cronologia-rastreado-el-camino-hacia-la-vacunacion-en-america-latina>
- How can TNE help the UK's international education sector in the post-Covid19 period?* (2021). Universities UK. Recuperado 7 de octubre de 2021, <https://www.universitiesuk.ac.uk/universities-uk-international/insights-and-publications/uuki-blog/how-can-tne-help-uks-international>

- Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (2019). *La movilidad en la educación superior en América Latina y el Caribe: retos y oportunidades de un convenio renovado para el reconocimiento de estudios, títulos y diplomas*. Serie Documentos de Trabajo, Nro. 1 <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372629.locale=es>
- International Air Transportation Association (2021). *Net-zero carbon emissions by 2050*. Recuperado 8 de octubre de 2021 de <https://www.iata.org/en/pressroom/2021-releases/2021-10-04-03/>
- IIE survey universities indicate optimism, confidence on international educational exchange (2021). Recuperado 7 de octubre de 2021, de <https://www.iie.org:443/en/Why-IIE/Announcements/2021/06/IIE-Survey-Universities-Indicate-Optimism,-Confidence-on-International-Educational-Exchange>
- International Monetary Fund (2020) *World outlook update, June 2020* <https://www.imf.org/en/Publications/WEO/Issues/2020/06/24/WEOUpdateJune2020>
- Latinobarómetro (2021). *Informe Latinoamericano 2021*. Recuperado 8 de octubre de 2021, de <https://www.latinobarometro.org/lat.jsp?idioma=724>
- Lavakare, P. J. (2018). India and China: Two major higher education hubs in Asia. *International Higher Education*, 94, 12-13.
- Leah, M. (2021). International student mobility flows and COVID-19 realities. https://www.iie.org/-/media/Files/Corporate/Publications/IC3-2021-Paper_International-Student-Mobility-Flows-and-COVID_2021_08_11.ashx?la=en&hash=428B778EB0644B82F17673F75F5BAB5B1A05E90F
- Lozano-Vargas, A. (2020). *Impacto de la pandemia del Coronavirus (COVID-19) en la salud mental del personal de salud y en la población general de China*. *Revista de Neuro-Psiquiatría*, 83(1), <https://doi.org/10.20453/rmp.v83i1.3687>
- Maldonado, A. (Ed.). (2017). *PATLANI: Encuesta mexicana de movilidad internacional estudiantil, 2014/2015 y 2015/2016* (Primera edición). ANUIES.
- Morgan, R. (2018). *New NAFSA data: International students contribute \$39 billion to the U.S. economy*. Washington: NAFSA. <https://www.nafsa.org/about/about-nafsa/new-nafsa-data-international-students-contribute-39-billion-us-economy>
- Murtauch, D. (2021). *China's power crisis moves from the factory floor to homes*. <https://www.bloomberg.com/news/articles/2021-09-27/china-s-power-crisis-moves-from-the-factory-floor-to-the-bedroom>

- OECD (2018). Education at a glance 2017: OECD indicators. DOI: <https://doi.org/10.1787/eag-2017-en>
- Pan, S.-Y. (2013). China's approach to the international market for higher education students: Strategies and implications. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 35(3), 249-263. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2013.786860>
- Quinn, C. (2020). Global: student visa application services halted. *The PIE News*. (24 de marzo de 2020). <https://thepienews.com/news/countries-halt-visa-application-services/>
- Rivza, B. & Teichler, U. (2007). The changing role of student mobility. *Higher Education Policy*, 20(4), 457- 475
- Ross (2020). 'Time to go home', Australian PM tells foreign students. (2020, abril 3). Times Higher Education (THE). <https://www.timeshighereducation.com/news/time-go-home-australian-pm-tells-foreign-students>
- Ross (2021). Pandemic 'postpones rather than prevents' international study. (2021, octubre 5). Times Higher Education (THE). <https://www.timeshighereducation.com/news/pandemic-postpones-rather-prevents-international-study>
- Scott, P. (2015). Dynamics of academic mobility: Hegemonic internationalisation or fluid globalization. *European Review*, 23(S1), S55-S69. <https://doi.org/10.1017/S1062798714000775>
- Tertiary Education Quality and Standard Agency <https://www.teqsa.gov.au/>
- Trilokekar, R.D. (2018). *Higher Education Systems and Institutions. Encyclopedia of International Higher Education Systems and Institutions*. Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9553-1_543-1
- U.S. will accept WHO-approved COVID-19 vaccines for international visitors (2021). Reuters. Recuperado de <https://www.reuters.com/world/us/us-will-accept-who-approved-covid-19-vaccines-international-visitors-2021-10-08/>
- Wang, L. (2014). Internationalization with Chinese Characteristics. The Changing Discourse of Internationalization in China. *Chinese Education and Society*, 47 (1), 7-26.

BIONOTA

José Antonio Quintero Goris. Bibliotecólogo egresado de la Universidad Central de Venezuela y abogado por esa misma casa de estudios. Especialización en Gestión de Servicios de Información de la Universidad Simón Bolívar (Venezuela) y una maestría en Administración y Gerencia de la Universidad de Sheffield (Inglaterra). Principales líneas de investigación: gestión de conocimiento, movilidad académica transfronteriza, derechos humanos y mecanismos de protección, derecho a la educación y derechos conexos.

Correo electrónico institucional: ja.quintero@unesco.org

<https://orcid.org/0000-0001-7021-9022>

11. La regulación de la educación a distancia y la experiencia previa de los académicos argentinos para desarrollar su actividad docente en entornos virtuales antes de la irrupción de la pandemia

María Catalina Nosiglia y Brian Fuksman

RESUMEN

Los académicos son actores fundamentales de la universidad en la medida en que desarrollan distintas actividades, tales como, la enseñanza, la investigación y la extensión universitaria. En el último año y medio, las universidades debieron implementar distintas estrategias de enseñanza remota de emergencia, sobre la base de tradiciones institucionales de carácter presencial. Dichas acciones debieron realizarse en un contexto caracterizado por la urgencia, la excepcionalidad y la incertidumbre frente a la necesidad de asegurar la continuidad pedagógica para garantizar el derecho a la educación. El presente artículo se propone caracterizar la experiencia previa, a la irrupción de la pandemia en marzo del año 2020, de los académicos argentinos para desarrollar su actividad docente en entornos virtuales, así como el desarrollo reciente y la evolución normativa de educación a distancia en Argentina. Dado el tiempo transcurrido que supone el desarrollo de nuevas experiencias de enseñanza mediada por las TIC, el trabajo podrá constituirse como insumo para contrastarlo con otros estudios que analicen los impactos de la pandemia en las universidades argentinas. El diseño metodológico implicó la aplicación de una encuesta a una muestra representativa de académicos de las universidades nacionales argentinas, en el marco del proyecto internacional APIKS (Academic Profession in the Knowledge-Based Society).

Palabras Clave: Universidad; Profesión Académica; Educación a Distancia; APIKS.

Regulation of remote learning and the experience of Argentine academics in the development of their teaching activity in e-learning before the outbreak of the pandemic

ABSTRACT

Academics are fundamental actors for the university when they develop different activities, such as teaching, research and university extension. In the last year and a half, universities have been challenged to implement different strategies for emergency remote teaching. These actions had to be carried out in a context characterized by urgency, exceptionality and uncertainty regarding the need to ensure pedagogical continuity to guarantee the right to education. The purpose of the article is to characterize the experience prior to the outbreak of the pandemic in March 2020, of Argentine academics in the development of their teaching activity in virtual environments, as well as the recent development and regulatory evolution of remote learning in Argentina. Given the elapsed time involved in the development of new ICT-mediated teaching experiences, the work may become an input to contrast it with other studies that analyze the impacts of the pandemic in Argentine universities. The methodological design involved the application of a survey to a representative sample of academics from Argentine national universities, within the framework of the international project APIKS (Academic Profession in the Knowledge-Based Society).

Keywords: University; Academic Profession; E-learning; APIKS.

A regulamentação da educação a distância e a experiência dos acadêmicos argentinos no desenvolvimento da atividade docente em ambientes virtuais antes da eclosão da pandemia

RESUMO

Os acadêmicos são atores fundamentais da universidade na medida em que desenvolvem diversas atividades, como ensino, pesquisa e extensão universitária. No último ano e meio, as universidades foram desafiadas a implementar diferentes estratégias de educação remota emergencial. Essas ações deveriam ser realizadas em um contexto caracterizado pela urgência, excepcionalidade e incerteza diante da necessidade de garantir a continuidade pedagógica e em

consequência o direito à educação. Este artigo tem como objetivo caracterizar a experiência anterior à eclosão da pandemia em março de 2020, dos académicos argentinos para desenvolver sua atividade docente em ambientes virtuais, bem como o recente desenvolvimento e evolução regulatória da educação a distância na Argentina. Dado o tempo decorrido no desenvolvimento de novas experiências de ensino mediadas pelas TIC, o trabalho pode se tornar um insumo para contrastá-lo com outros estudos que analisam os impactos da pandemia nas universidades argentinas. O desenho metodológico envolveu a aplicação de uma pesquisa a uma amostra representativa de académicos de universidades nacionais argentinas, no âmbito do projeto internacional APIKS (Academic Profession in the Knowledge-Based Society).

Palavras-chave: Universidade; Profissão Acadêmica; Educação a Distância; APIKS.

La réglementation de l'enseignement à distance et l'expérience des académiciens argentins dans le développement de leur activité d'enseignement dans des environnements virtuels avant le déclenchement de la pandémie

RESUMÉ

Les académiciens sont des acteurs fondamentaux pour l'université dans la mesure où ils développent des activités différentes, telles que l'enseignement, la recherche et l'extension universitaire. Au cours de la dernière année et demie, les universités ont été mises au défi de mettre en œuvre différentes stratégies d'enseignement à distance en situation d'urgence, basées sur des traditions institutionnelles de nature présentielle. Ces actions devaient être menées dans un contexte caractérisé par l'urgence, l'exception et l'incertitude face à la nécessité d'assurer une continuité pédagogique pour garantir le droit à l'éducation. Cet article vise à caractériser l'expérience avant le déclenchement de la pandémie en mars 2020, des académiciens argentins dans le développement de leur activité d'enseignement dans des environnements virtuels, ainsi que le développement récent et l'évolution réglementaire de l'enseignement à distance en Argentine. Compte tenu du temps écoulé pour le développement de nouvelles expériences d'enseignement à partir de l'usage des TIC, le travail peut devenir

une contribution afin de le contraster avec d'autres études qui analysent les impacts de la pandémie dans les universités argentines. La conception méthodologique impliquait l'application d'une enquête à un échantillon représentatif d'académiciens des universités nationales argentines, dans le cadre du projet international APIKS (Profession académique dans la société basée sur la connaissance).

Mots clés: Université; Profession Académique; Enseignement à Distance; APIKS

1. INTRODUCCIÓN

Los académicos son actores fundamentales de la universidad en la medida en que desarrollan distintas actividades, tales como, la enseñanza, la investigación y la extensión universitaria. En el último año y medio, las universidades debieron implementar distintas estrategias de enseñanza remota de emergencia⁽¹⁾, sobre la base de tradiciones institucionales de carácter presencial. Dichas acciones debieron realizarse en un contexto caracterizado por la urgencia, la excepcionalidad y la incertidumbre frente a la necesidad de asegurar la continuidad pedagógica para garantizar el derecho a la educación.

El presente artículo se propone caracterizar la experiencia previa, a la irrupción de la pandemia en marzo del año 2020, de los académicos argentinos para desarrollar su actividad docente en entornos virtuales, así como el desarrollo reciente y la evolución normativa de educación a distancia en Argentina. Dado el tiempo transcurrido que supone el desarrollo de nuevas experiencias de enseñanza mediada por las Tecnologías de Información y La Comunicación (TIC), el trabajo podrá constituirse como insumo para contrastarlo con otros estudios que analicen los impactos de la pandemia en las universidades argentinas.

⁽¹⁾ La noción de enseñanza remota de emergencia procura distinguir entre las actividades de enseñanza desarrolladas durante contextos normales, de aquellas actividades desplegadas en circunstancias extraordinarias, y bajo ciertas condiciones críticas como la falta de tiempo, recursos o de capacitación del cuerpo académico. Asimismo, el carácter de emergencia de la noción resalta el hecho de que estas actividades no respondieron a una política establecida o planificada de antemano, sino que surgieron como una respuesta improvisada frente al contexto (Hodges, Moore, Lockee, Trust y Bond, 2020).

El artículo se organiza en cuatro apartados. Comienza por presentar algunos aportes relevantes de los estudios sobre la profesión académica. El siguiente apartado analiza el desarrollo reciente de la educación a distancia (EaD) en Argentina y su evolución normativa. A continuación, se presenta el diseño metodológico y las características principales del estudio internacional APIKS, seguido de los resultados relativos a la experiencia previa de los académicos en entornos virtuales. Por último, se plantean algunos temas para investigaciones futuras sobre lo ocurrido durante el período de emergencia y sus posibles impactos.

Algunas notas teóricas sobre la profesión académica

Los estudios sobre la profesión académica conforman un campo cuyo desarrollo es relativamente reciente. Entre los estudios clásicos pueden destacarse los de Clark (1991), Becher (1989) y Bourdieu (1984).

En su estudio comparado sobre los sistemas de educación superior, Clark (1991) explica que los académicos poseen una doble pertenencia de naturaleza disciplinar e institucional. La primera es internacional e independiente de su localización geográfica; mientras que la segunda, está asociada a la universidad donde el académico se desempeña. Sin embargo, el autor destaca que, la pertenencia disciplinar, es la predominante ya que resulta poco probable que un académico opte por cambiar de disciplina debido al esfuerzo prolongado de formación que demandaría. Por lo tanto, la mayor lealtad del académico es hacia la disciplina.

Vinculado con lo anterior, en un estudio sobre los campos disciplinares, Becher (1989) identifica que las características epistemológicas y sociológicas de cada campo inciden, junto con otros factores institucionales y externos, en la configuración de la carrera académica. A partir de la construcción de una taxonomía de cuatro tipos que cruzan las dicotomías *duro/blando* y *puro/aplicado*, el autor distingue procesos de socialización profesional divergentes que establecen modos legítimos de comunicación, de producción del conocimiento, de requisitos implícitos para iniciarse y consolidarse en la carrera académica, entre otros. Así, por ejemplo, observa que en las ciencias duras/básicas suele existir un requisito implícito de poseer título de doctor como condición para que los académicos noveles se inicien en la carrera académica. En contraste, ese requisito está menos generalizado en otras disciplinas como el Derecho. Quizás algunas de estas conclusiones deberían ser revisadas a la luz de las exigencias de mayores niveles

académicos requeridos tanto en lo académico como en el campo profesional en la actualidad.

Por su parte, Bourdieu (1984) analizó al grupo de los académicos franceses como actores en un campo de poder donde compiten por acceder y conservar bienes materiales y simbólicos. Este autor identificó que los académicos procuran obtener diversos tipos de capital cultural que les permiten ocupar posiciones de poder en la universidad. Los principales capitales culturales vinculados a la organización universitaria son: el capital cultural instituido, vinculado a la posesión de titulaciones académicas que otorgan legitimidad para el desarrollo de ciertas funciones académicas; el capital de poder universitario, relacionado con el lugar formal de autoridad que un determinado académico ocupa en la jerarquía de la organización universitaria; el capital de poder científico, vinculado con la afiliación institucional del académico en determinadas asociaciones científicas nacionales o extranjeras; y el capital de prestigio científico, relacionado con las distinciones, premios o reconocimientos que recibe un académico por parte de su comunidad científica.

Recientemente, se suscitaron diversas discusiones respecto al campo de la profesión académica. Existen discusiones sobre el *status público de la docencia universitaria* donde se debate si se trata de una profesión liberal con amplios márgenes de autonomía o si, por el contrario, son funcionarios públicos cuyo trabajo debiera estar estrictamente regulado por los Estados. Al respecto, es posible ilustrar esta discusión en las divergentes tradiciones nacionales ya que, mientras en Inglaterra predomina la primera concepción, en Francia prevalece la segunda (Pedró, 2004; Fernández Enguita, 2001).

Asimismo, se destacan otras discusiones que se interrogan si existe una profesión académica conformada por miembros que comparten intereses y creencias comunes o si, por el contrario, la elevada heterogeneidad interna impide su estudio como tal. Al respecto Grediaga Kuri, Jimenez y González (2004) adoptaron una posición y consideran como miembros del cuerpo académico a todas aquellas personas que se encuentren adscritos a algún tipo de institución universitaria y desarrollen una de las funciones académicas, independientemente de su dedicación al cargo.

Para el caso argentino y pese a la predominancia de las dedicaciones simples, Marquina (2013) considera que resulta razonable conceptualizar a los docentes universitarios como miembros de una profesión porque, entre otras razones, éstos desarrollan su actividad alrededor de un núcleo básico de conocimiento

especializado adquirido a través de un proceso de aprendizaje formal; existen normas para el acceso y la promoción en los cargos; poseen autonomía relativa para definir el contenido del trabajo académico y también porque sus integrantes reconocen como única autoridad para juzgarlos a sus propios pares académicos. Asimismo, existen debates sobre si corresponde hablar de una única profesión o de varias debido a la multiplicidad de culturas disciplinares asociadas a cada campo. Al respecto, Perkin (1984) reconoce como elemento común de la profesión académica su constitución como una “key profession” o “profesión de profesiones” en la medida en que aquella se recrea a sí misma y es la responsable de formar a las restantes profesiones.

Sin embargo, algunas investigaciones identifican numerosos problemas que afectan el desarrollo pleno del trabajo académico como:

- a) la predominancia de dedicaciones simples⁽²⁾ que solo contemplan remuneración para la función docente en el marco de un sistema que exige realizar funciones de investigación y de extensión para poder acceder, permanecer y ser promovido en la carrera académica⁽³⁾ (Nosiglia y Fuksman, 2020);
- b) la existencia de numerosos cargos de docentes interinos que no suponen la estabilidad en el cargo e impiden un ejercicio pleno de la ciudadanía universitaria⁽⁴⁾ (García de Fanelli, 2009; Marquina, 2013;) y;
- c) las desiguales condiciones de trabajo y de desarrollo profesional entre profesores y auxiliares docentes que resultan sumamente adversas para los segundos (Nosiglia, Fuksman y Januszvesky, 2021).

⁽²⁾ En 2018 el 67% de los cargos docentes en universidades nacionales eran de dedicación simple, según datos del anuario estadístico de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPUME).

⁽³⁾ La carrera académica es definida por Nosiglia, Trippano y Mulle (2017) como el conjunto de reglas y mecanismos institucionales que delimitan las modalidades de ingreso, selección, promoción, ascenso, permanencia y baja de los cargos docentes en las diferentes instituciones educativas.

⁽⁴⁾ La Ley 24.521 establece que el ingreso a la carrera académica en las instituciones estatales debe ser mediante concurso público y abierto de antecedentes y oposición y que, únicamente, con carácter excepcional pueden ser designados de manera temporaria e interina hasta tanto se sustancien los concursos. Asimismo, establece que solo los docentes regulares pueden ser electos y votar a sus representantes del claustro docente.

La regulación de la educación a distancia (EaD) en Argentina

La EaD engloba a una multiplicidad de programas de enseñanza que, como denominador común, se caracterizan por estructurar una relación docente-alumno, separada en el tiempo y/o espacio, durante todo o gran parte del proceso educativo. Además, cabe destacar las importantes transformaciones que registró dicha modalidad conforme fueron avanzando los desarrollos de las TIC.

Telleira (2004) destaca en perspectiva histórica que esta modalidad en sus inicios se configuró como programas de estudio por correspondencia y por radiodifusión para luego mutar gradualmente hacia soportes multimediales. Asimismo, Barberá (2014) señala que, aunque la EaD tiene sus raíces a fines del siglo XIX, su desarrollo y reflexión teórica sistemática comienza recién durante la década del 1990. Durante dicha período, denominado como adolescencia tardía de la EaD se publican los trabajos de Peters (1998) donde explora a la EaD como un proceso industrializado y analiza sus factores de racionalización y división del trabajo que le permite lograr mayores niveles de acceso; los estudios de Moore (1994) que analizan los procesos de aprendizaje autónomo de los estudiantes y; los trabajos de Holmberg (1995) acerca de las especificidades del vínculo pedagógico entre los docentes y los estudiantes en la virtualidad; entre otros.

Asimismo, la literatura sobre el trabajo académico en las carreras de EaD coincide en identificar ciertos rasgos específicos que la diferencian de la presencialidad. Así, por ejemplo, Ruiz Bolívar y Dávila (2016) argumentan sobre la necesidad de ofrecer una formación pedagógica específica a los académicos para que puedan gestionar de forma eficaz diversos componentes didácticos tales como la selección, secuenciación y organización de los contenidos en entornos virtuales; el diseño de actividades formativas; el seguimiento y evaluación de los estudiantes, entre otras. Asimismo, Campos Céspedes, Brenes y Solano (2011) señalan que, además de requerir de ciertas competencias, referidas a las habilidades para la aplicación de herramientas tecnológicas asociadas con el proceso educativo, la EaD también presupone la reformulación del contrato didáctico. Los autores argumentan sobre la conveniencia de concebir al académico como un facilitador del aprendizaje que interactúa con un estudiantado que debiera desarrollar competencias para un aprendizaje más autónomo.

En Argentina, la modalidad a distancia comenzó a registrar una importante expansión durante la última década⁽⁵⁾. Cabe señalar que el crecimiento de dicha modalidad ha sido dispar entre los distintos sectores de gestión. De hecho, durante el 2019, el 76% de los graduados de todas las carreras de EaD pertenecían a universidades privadas. No obstante, la participación de esta modalidad en el total del sistema universitario sigue siendo baja ya que la enseñanza universitaria en nuestro país es predominantemente presencial (Ver cuadro 1).

Es debido a este carácter incipiente, que el marco normativo destinado a regular el trabajo de los académicos en la EaD es escaso o poco prescriptivo. Pérez Centeno (2017) identifica a esta modalidad como un ámbito no estructurado de la profesión académica al identificar en ella una serie de características distintas. En primer lugar, destaca que en muchas universidades públicas y privadas se privilegia la contratación temporaria de los docentes para que realicen tareas de diseño de la asignatura o para el desarrollo de tareas de tutoría y seguimiento de los estudiantes. Es decir, dichos docentes no gozan de estabilidad en el cargo y presentan serios obstáculos para participar en el cogobierno de las instituciones. En segundo lugar, el autor observa que suele privilegiarse exclusivamente la función docencia y, por lo tanto, raras veces los académicos

Cuadro 1. Cantidad de ofertas según modalidad y nivel. Año 2019

Modalidad	PREGRADO Y GRADO		POSGRADO	
	Abs.	%	Abs.	%
Presencial	6.627	94,4%	2.881	96,8%
A Distancia	392	5,6%	96	3,2%
Total	7.015	100%	2.977	100%

Fuente: Elaboración propia en base a datos provenientes de la síntesis de información estadística universitaria SPU-ME. Año 2019.

⁽⁵⁾ La participación de los egresados de carreras de EaD en el total de graduados del país se incrementó en un 5,5% entre el 2010 y el 2019, según datos provenientes de la síntesis de información estadística universitaria SPU-ME. Año 2019.

tienen oportunidades de articular su tarea docente con actividades de investigación y/o extensión.

En referencia a la regulación de la EaD, a continuación de manera cronológica, se describirá el contenido de las sucesivas normativas relativas a esta modalidad (Ver cuadro 2).

El primer antecedente normativo que procuró regular la EaD en Argentina fue la Resolución N°1716/98 del Ministerio de Educación Nacional. En sus considerandos se reconocía a la EaD como una modalidad muy incipiente, pero que tendría un importante crecimiento en el mediano plazo y, por ello, resultaba necesario establecer normas y pautas mínimas que permitieran su desarrollo ordenado y aseguraran su calidad académica.

En cuanto al proceso de elaboración de dicha Resolución, Santángelo (2003) identifica que en 1995 se había publicado un informe de la Comisión de Educación a Distancia, convocada por la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU). Se trató de una comisión integrada por especialistas del área. En relación al contenido específico de la Resolución, la misma comienza por definir a la modalidad de EaD como:

Cuadro 2. Normativas históricas que regularon la EaD en Argentina. Año 2021

NORMATIVA	AÑO	ESTADO
Ley 24.521 de Educación Superior	1995	Vigente
Resolución N°1716/98 del Ministerio de Educación Nacional	1998	No vigente
Resolución N°1117/04 del Ministerio de Educación Nacional	2004	No vigente
Ley 26.206 de Educación Nacional	2006	Vigente
Disposición N°1/10 de la Dirección Nacional de Gestión Universitaria (DNGU)	2010	Vigente (con modificaciones)
Resolución 2641-E/2017 del Ministerio de Educación y Deportes	2017	Vigente
Ley 27.550 de modificación de la Ley de Educación Nacional	2020	Vigente

Fuente: Elaboración propia

El proceso de enseñanza-aprendizaje que no requiere la presencia física del alumno en aulas u otras dependencias en las que se brindan servicios educativos, salvo para trámites administrativos, reuniones informativas, prácticas sujetas a supervisión, consultas tutoriales y exámenes parciales o finales de acreditación, siempre que se empleen materiales y recursos tecnológicos especialmente desarrollados para obviar dicha presencia y se cuente con una organización académica y un sistema de gestión y evaluación específico disertando para tal fin. Quedan comprendidas en esta denominación las modalidades conocidas como educación semipresencial, educación asistida, educación abierta y cualquier otra que reúna las características indicadas precedentemente⁽⁶⁾.

Al respecto, se advierte que, a diferencia de las regulaciones vigentes, la normativa de 1998 no fijaba una carga horaria mínima para que la oferta quede comprendida como EaD. No obstante, se destaca que la Resolución 1716/98 dispuso por primera vez la necesidad de que las titulaciones ofertadas bajo esta modalidad soliciten un reconocimiento oficial y una resolución de validez nacional específica. Sobre este punto, la normativa establece que:

Cuando una institución educativa de gestión pública o privada proyecte implementar la modalidad de educación a distancia en carreras y programas cuyos títulos y/o certificados cuenten previamente con reconocimiento oficial para ser cursadas mediante la modalidad presencial, deberá solicitar expresamente un reconocimiento específico (...)⁽⁷⁾.

De este modo, la normativa avanzó en delinear un mecanismo específico para tramitar el reconocimiento oficial de este tipo de titulaciones ya que, la institución universitaria, debía presentar la fundamentación de la propuesta pedagógica, el diseño de los instrumentos de evaluación de las asignaturas, información

⁽⁶⁾ Art. 1 de la Resolución 1716/98 MEN.

⁽⁷⁾ Art. 4 de la Resolución 1716/98 MEN

sobre los centros académicos de apoyo local, el régimen de alumnos, el presupuesto del emprendimiento y el modo de financiamiento, entre otros elementos. En síntesis, se observa que con esta norma el Estado nacional llevó adelante una primera iniciativa tendiente a regular la modalidad de EaD, aunque era poco prescriptiva. Este fenómeno podría guardar relación con el estado de desarrollo muy incipiente de dicha modalidad durante la década del '90, donde la primera universidad en ofrecer titulaciones utilizando internet fue la Universidad Nacional de Quilmes en 1999.

Al poco tiempo de aprobarse esta primera normativa, Campi y Esteban (2018) destacan, que en el año 2002 la Secretaría de Políticas Universitarias realizó nuevas consultas a expertos con el fin de relevar las experiencias en la región. El propósito era desarrollar una nueva normativa. De este modo, en el año 2004 se aprobó la Resolución N°1717/04.

La nueva normativa definió de manera más amplia a la modalidad de EaD como:

la modalidad educativa no presencial, que propone formas específicas de mediación de la relación educativa entre los actores del proceso de enseñanza y de aprendizaje, con referencia a determinado modelo pedagógico. Dicha mediatización se realiza con la utilización de una gran variedad de recursos, especialmente, de las tecnologías de la información y redes de comunicación, junto con la producción de materiales de estudio, poniendo énfasis en el desarrollo de estrategias de interacción. Se comprenderá por Educación a Distancia a las propuestas frecuentemente identificadas también como educación o enseñanza semipresencial, no presencial, abierta, educación asistida, flexible, aprendizaje electrónico (e-learning), aprendizaje combinado (b-learning), educación virtual, aprendizaje en red (network learning), aprendizaje o comunicación mediada por computadora (CMC), cibereducación, teleformación y otras que reúnan las características mencionadas precedentemente.⁽⁸⁾

⁽⁸⁾ Art. 4 de la Resolución 1716/98 MEN

El contenido de la nueva normativa, incorporó los avances registrados en los campos de la tecnología educativa y las TIC; incorporó el requerimiento a las universidades de asegurar una adecuada capacitación de sus docentes y no docentes⁽⁹⁾; mantuvo vigente la diferenciación entre los trámites de reconocimiento oficial y validez nacional del título de las modalidades presencial y de la EaD y creó un sistema periódico de evaluación de la oferta académica. Estableció con base al nuevo sistema que, la presentación de una carrera de grado, pregrado o posgrado tendrá la estructura de un proyecto académico, el cual deberá contemplar un sistema de evaluación interna (especialmente referida a la satisfacción de los estudiantes, la capacitación de los recursos docentes y técnicos, materiales, tecnología y gestión); que la aprobación de dicho programa, con el consecuente reconocimiento oficial, se otorgará por un lapso máximo de seis años, al cabo de los cuales deberá volver a presentarse para su revalidación⁽¹⁰⁾. Se advierte, entonces, la configuración de mecanismos específicos de autoevaluación y de evaluación externa para asegurar la calidad de las propuestas de EaD. La normativa contempla que:

la Secretaría de Políticas Universitarias podrá evaluar externamente la ejecución de las carreras comprendidas en el Art. 42 de la Ley 24.521 de Educación Superior gestionadas bajo la modalidad de educación a distancia, con el objeto de sugerir las correcciones y revisiones necesarias para el mantenimiento de la calidad de la oferta⁽¹¹⁾.

En síntesis, la nueva normativa aprobada en 2004 avanzó en nuevos aspectos no previstos por la Resolución de 1998 delineando, así, un marco jurídico más extenso y complejo.

⁽⁹⁾ Art. 3 de la Resolución 1117/04.

⁽¹⁰⁾ Art. 4 de la Resolución 1117/04.

⁽¹¹⁾ Art. 9 de la Resolución 1117/04.

Las regulaciones de la Ley 26.206 de Educación Nacional sobre la EaD

Dos años después en el año 2006, se sanciona la Ley 26.206 de Educación Nacional (LEN). Se trata de una ley fundamental ya que establece la estructura del sistema educativo; define las responsabilidades y obligaciones del Estado nacional y de las provincias; determina los objetivos de cada nivel y modalidad y la obligatoriedad escolar; entre otros elementos. Específicamente, sobre la modalidad de EaD, la normativa nacional incluyó un capítulo específico donde la define como:

la opción pedagógica y didáctica donde la relación docente-alumno se encuentra separada en el tiempo y/o en el espacio, durante todo o gran parte del proceso educativo, en el marco de una estrategia pedagógica integral que utiliza soportes materiales y recursos tecnológicos diseñados especialmente para que los/as alumnos/as alcancen los objetivos de la propuesta educativa⁽¹²⁾.

Luego, en el marco de la pandemia, en junio de 2020 el Congreso Nacional sancionó la Ley N° 27.550 que modificó el artículo 109 de la LEN a fin de autorizar los estudios a distancia destinados a niños y adolescentes menores de 18 años.

Las regulaciones de la Ley 24.521 de Educación Superior de 1995 (LES) en materia de EaD

La LES no realiza una diferenciación explícita entre la modalidad de enseñanza presencial y la EaD. Probablemente, debido al carácter incipiente de la EaD durante 1995. Sin embargo, corresponde hacer referencia a su artículo 74 donde dispone que:

La presente ley autoriza la creación y funcionamiento de otras modalidades de organización universitaria previstas en el artículo 24 de la ley 24.195 que respondan a modelos diferenciados de diseño de organización institucional y de metodología pedagógica, previa evaluación de su factibilidad y de la calidad de su oferta académica, sujeto todo ello a la reglamentación que oportunamente

⁽¹²⁾ Art. 109 de la Ley 26.206 de Educación Nacional.

dicte el Poder Ejecutivo nacional. Dichas instituciones, que tendrán por principal finalidad favorecer el desarrollo de la educación superior mediante una oferta diversificada, pero de nivel equivalente a la del resto de las universidades, serán creadas o autorizadas según corresponda conforme a las previsiones de los artículos 48 y 62 de la presente ley y serán sometidas al régimen de títulos y de evaluación establecido en ella⁽¹³⁾.

Por lo tanto, y en base a dicho artículo, el Poder Ejecutivo Nacional previó el desarrollo de mecanismos de evaluación y control de metodologías pedagógicas alternativas como el caso de la EaD.

A modo de síntesis de lo expuesto hasta este punto, se identifica un proceso gradual a través del cual el Estado nacional incrementó el alcance del marco normativo de la EaD, así como los mecanismos de evaluación y control de dicha modalidad educativa. Este fenómeno resulta congruente con el crecimiento progresivo de la matrícula de este tipo de carreras. No obstante, la mayor expansión se registrará durante la última década y aquello vendrá aparejado de nuevos marcos normativos.

Las normativas actuales sobre la EaD

En relación con las nuevas normativas que se incorporaron durante la última década, se destaca la Disposición N°1/10 de la Dirección Nacional de Gestión Universitaria (DNGU) donde comunica a las instituciones universitarias los criterios y procedimientos que se utilizan para el tratamiento de los expedientes de solicitud de creación o modificación de una carrera. El documento diferencia los procedimientos según se traten de carreras de grado o posgrado; según estén sujetas a los procesos periódicos de acreditación; y según modalidad de enseñanza. Sobre esta última, la disposición remite a la Resolución Ministerial N° 1717/04 y agrega que, si la carrera ya cuenta con reconocimiento oficial en la modalidad presencial, se deben plasmar los mismos alcances en la modalidad a distancia. En otros términos, se procura asegurar una equivalencia académica entre las modalidades de enseñanza.

⁽¹³⁾ Art. 109 de la Ley 26.206 de Educación Nacional.

Sin embargo, frente al incremento sostenido de la oferta de EaD, la SPU – a través de la DNGU- publicó durante el 2015 un documento para debatir sobre el estado de la EaD en Argentina titulado “DOCUS N°4: la educación a distancia”⁽¹⁴⁾. En dicha publicación, la DNGU manifestaba que estábamos viviendo un momento en que la EaD requería un debate profundo debido a su creciente expansión.

En cuanto al diagnóstico de la situación de la EaD, la DNGU, identificó una elevada heterogeneidad de la oferta académica donde, por ejemplo, en algunas instituciones sus propuestas se desarrollan desde sistemas institucionales centrales, mientras que en otros casos existe un sistema particular para cada carrera. En segundo lugar, advertían sobre la creciente indiferenciación entre presencialidad y virtualidad por la inclusión de las TIC en los procesos de enseñanza de ambas modalidades. Por lo tanto, en el documento se argumentó sobre la necesidad de revisar los modos de introducción de TICs en las carreras presenciales con el fin de asegurar un uso adecuado. Por último, en el documento se llamó la atención sobre un cierto grado de desconfianza hacia la modalidad de EaD por parte de algunos grupos académicos que la concebían como un ámbito de menor calidad. Al respecto, sostuvieron la necesidad de desarrollar políticas académicas que permitan jerarquizar la modalidad.

Asimismo, formularon algunos debates específicos de la modalidad como, por ejemplo, el rol de los docentes. Sobre este punto, argumentaron sobre la necesidad de considerar las especificidades de la tarea docente en la virtualidad que es distinta a la presencialidad. Tras realizar una generalización, la DNGU identificó tres roles diferenciados: el contenidista que escribe el guion didáctico; el tutor, que se vincula didácticamente con los estudiantes y el evaluador que toma los exámenes presenciales o virtuales. También, llamaron la atención sobre los problemas de falta de articulación entre los tres roles que muchas veces son realizados por distintas personas.

El documento concluye con una serie de desafíos y propuestas de mejora, las cuales servirán de insumo para la elaboración de una nueva normativa que finalmente fue aprobada en el 2017.

La nueva normativa, que continúa vigente, es la Resolución 2641-E/2017 del Ministerio de Educación y Deportes. Allí se define a la EaD como:

⁽¹⁴⁾ Art. 109 de la Ley 26.206 de Educación Nacional.

La opción pedagógica y didáctica donde la relación docente-alumno se encuentra separada en el tiempo y/o en el espacio, durante todo o gran parte del proceso educativo, en el marco de una estrategia pedagógica integral que utiliza soportes materiales y recursos tecnológicos, tecnologías de la información y la comunicación, diseñados especialmente para que los/as alumnos/as alcancen los objetivos de la propuesta educativa. Asimismo, se entiende que quedan comprendidos en la denominación Educación a Distancia los estudios conocidos como educación semipresencial, educación asistida, educación abierta, educación virtual y cualquiera que reúna las características indicadas precedentemente. Para que una carrera sea considerada desarrollada en el marco de la modalidad de educación a distancia se requiere que la cantidad de horas no presenciales supere el cincuenta por ciento (50%) de la carga horaria total prevista en el respectivo plan de estudios. El porcentual se aplicará sobre la carga horaria total de la carrera sin incluir las horas correspondientes al desarrollo del trabajo final o tesis. Las carreras en las que la cantidad de horas no presenciales se encontrara entre el treinta por ciento (30%) y el cincuenta por ciento (50%) del total, deberán someter a evaluación el Sistema Institucional de Educación a Distancia.

De esta forma, la actual normativa avanza en la estipulación de cargas horarias mínimas que una carrera debe tener para que sea concebida como una oferta de EaD. Se procuró resolver, así, el problema de la creciente indiferenciación entre las carreras presenciales y a distancia. Por su parte, la normativa define a las carreras presenciales como:

Las actividades académicas previstas en el plan de estudio – materias, asignaturas, cursos, módulos, seminarios, talleres u otros espacios académicos- se desarrollan en un mismo espacio/tiempo, pudiendo incorporar el uso de tecnologías de la información y comunicación como apoyo y/o complemento a las actividades presenciales sin que ello implique un cambio de modalidad de la carrera. En estas carreras, la carga horaria mínima presencial deberá

ser superior al cincuenta por ciento (50%) de la carga horaria total, pudiendo el porcentaje restante ser dictado a través de mediaciones no presenciales. Sin embargo, en las carreras en las que la cantidad de horas no presenciales se encontrara entre el treinta por ciento (30%) y el cincuenta por ciento (50%) del total, deberán someter a evaluación el Sistema Institucional de Educación a Distancia, tal como se señala en el acápite siguiente⁽¹⁵⁾.

Por lo tanto, la Resolución no impide que las carreras presenciales se beneficien del uso de las TIC en la enseñanza, aunque establece ciertos umbrales medidos en función del porcentaje de la carga horaria total, con el objeto de asegurar la calidad de las actividades no presenciales.

Un tema a destacar de la nueva normativa es que crea nuevos mecanismos de evaluación de la oferta de EaD y propuso la noción de “Sistema Institucional de Educación a Distancia (SIED)” como

El conjunto de acciones, normas, procesos, equipamiento, recursos humanos y didácticos que permiten el desarrollo de propuestas a distancia. El proyecto en el que se presenta el SIED incluirá la definición de los fundamentos, criterios y las proposiciones de concreción de propuestas educativas dictadas o a dictarse a distancia⁽¹⁶⁾.

La norma estipula que las universidades deben validar sus SIED en el marco de los procesos de evaluación institucional (art. 44 de la LES) con una periodicidad sexenal. Sobre este punto, se destaca que, a diferencia de las anteriores normativas, se procura evaluar la capacidad institucional de la universidad en su conjunto para ofrecer carreras de EaD, en lugar de enfocarse en la gestión a nivel de las carreras o departamentos. Con el fin de orientar la organización del SIED, la Resolución incluye en su anexo una serie de lineamientos y componentes que las universidades deben asegurar.

⁽¹⁵⁾ Punto 3 del Anexo de la Resolución 2641-E/2017

⁽¹⁶⁾ Punto 4 del Anexo de la Resolución 2641-E/2017

Por último, corresponde resaltar que la normativa también dispone que una carrera que se quiera dictar en modalidad presencial y a distancia deben tener el mismo plan de estudios, carga horaria, denominación del título y los alcances⁽¹⁷⁾. Esta disposición, podría interpretarse como una estrategia para intentar jerarquizar la EaD y dismantelar el sentimiento de desconfianza que fue identificado en el documento de la DNGU del 2015.

No obstante, es posible sostener que las sucesivas normativas nacionales tendieron a centrarse en los mecanismos de evaluación de la oferta de EaD, pero han prestado una menor atención a los componentes inherentes a la carrera académica y las especificidades de la tarea docente en entornos virtuales.

Por último, cabe señalar que en el Convenio Colectivo de Trabajo para Docentes de las Instituciones Universitarias Nacionales (CCT Nacional) homologado por el Decreto Nacional N°1246/15 que es de cumplimiento obligatorio para el conjunto de las instituciones universitarias nacionales (excepto para la Universidad de Buenos Aires que ese mismo año aprobó un CCT propio) no existe un tratamiento específico de la función docente en carreras de EaD. Lo anterior reforzaría la imagen de la modalidad como un ámbito aún poco estructurado de la profesión académica donde las regulaciones externas están menos presentes.

2. RESULTADOS DE LA ENCUESTA APIKS

La experiencia previa de los académicos argentinos para desarrollar su actividad docente en entornos virtuales y su mirada sobre los programas de formación docente

En este apartado se analiza la experiencia previa a la pandemia sobre la EaD de los docentes universitarios en Argentina, en base a la aplicación de una encuesta a una muestra representativa de académicos de las universidades nacionales argentinas, en el marco del Proyecto APIKS (Academic Profession in the Knowledge-Based Society).

APIKS es un estudio internacional que cuenta con la participación de alrededor de 30 países de todos los continentes, de los cuales tres corresponden a América

⁽¹⁷⁾ Art. 2 de la Resolución 2641-E/2017

Latina: Argentina, Chile y México. En el marco de dicho estudio, se diseñó una encuesta para analizar diversas dimensiones de la profesión académica en el mundo. La encuesta se administró entre los meses de marzo-mayo del 2019 y la muestra argentina estuvo integrada por un total de 954 casos válidos, que han sido ponderados estadísticamente para balancear los resultados de acuerdo con la configuración real de la profesión académica universitaria nacional, según cargo, dedicación y género. Asimismo, se aclara que, con el fin de resumir la información, cuando se analicen las diferencias en función de las variables disciplinares solamente se trabajará con cuatro grupos disciplinares que registraron una elevada cantidad de respuestas⁽¹⁸⁾.

Considerando que este estudio se centra en la función docente, se analizaron únicamente las respuestas de aquellos profesores de universidades nacionales que declararon haber desarrollado actividades de enseñanza. Al respecto, se destaca que dicho grupo representa el 97,6% de la población total encuestada⁽¹⁹⁾. Lo anterior, refuerza la idea de que el elemento común de la profesión académica argentina es el desarrollo de la función docente. En contraste, el porcentaje de académicos que realizan tareas de investigación y/o de extensión es relativamente menor (Ver gráfico 1).

¿Los académicos incorporaban recursos digitales en sus actividades de enseñanza antes de la pandemia?

En primer lugar, se indagó cuál era la proporción de académicos que utilizaban recursos digitales antes de la pandemia (en carreras presenciales y/o de EaD). Se observa que solo el 29,5% de los académicos incorporaba este tipo de recursos. Al respecto, cabe señalar que no se observaron diferencias importantes en función de la categoría de los docentes (agrupamiento de profesores o de auxiliares docentes).

⁽¹⁸⁾ Las disciplinas seleccionadas son Ciencias de la Vida; Humanidades y Artes; Ingenierías y Ciencias Sociales.

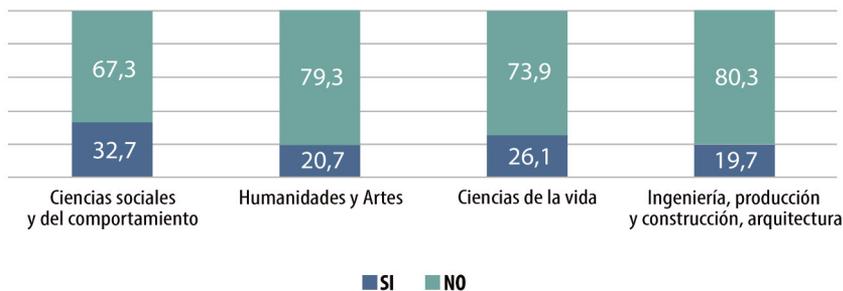
⁽¹⁹⁾ El grupo que realiza tareas de enseñanza contabiliza un total de 932 casos de los cuales el 37,7% son profesores (titulares, asociados o adjuntos) y el 62,3% son auxiliares docentes (Jefes de Trabajos Prácticos o Ayudantes de 1ra).

Gráfico 1. Porcentaje de académicos que realizaban las distintas funciones académicas según categoría docente. Año 2019.



Fuente: Elaboración propia en base a la encuesta APIKS

Gráfico 2. Distribución porcentual de los académicos que utilizaban recursos digitales en sus actividades de enseñanza antes de la pandemia, según disciplinas seleccionadas. Año 2019.



Fuente: Elaboración propia en base a la encuesta APIKS

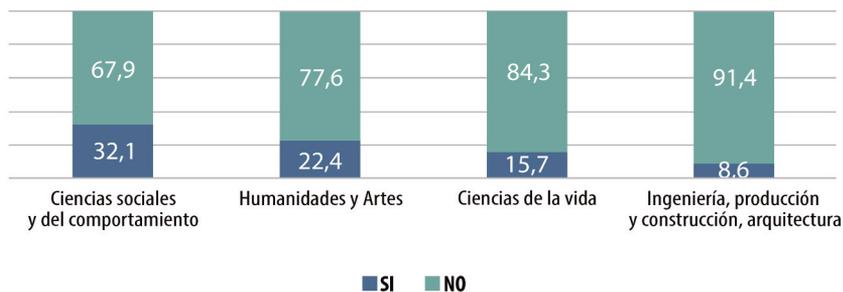
Asimismo, y retomando los aportes de Becher (1989), es posible identificar algunas diferencias importantes en función de las pertenencias disciplinares. Los académicos de ciencias sociales eran el grupo que más utilizaba recursos digitales antes de la pandemia (ver gráfico 2).

¿Los académicos tenían experiencia previa como docentes en cursos de EaD antes de la pandemia?

De manera congruente con el carácter incipiente de la EaD en Argentina, sólo el 23.3% de los académicos tenía experiencia previa como docentes en cursos de EaD. No se registran diferencias importantes según la categoría docente.

Nuevamente, los académicos de *ciencias sociales* registran valores un poco más altos en comparación con las restantes disciplinas seleccionadas (Ver gráfico 3). Este fenómeno podría guardar relación con el mayor crecimiento de la oferta de carreras pertenecientes a dichas disciplinas que actualmente concentran el 34% de la matrícula de grado del sector estatal⁽²⁰⁾. Considerando dicha situación, resulta razonable suponer que la mayor demanda de este tipo de oferta haya generado incentivos para la innovación pedagógica, así como el desarrollo de estrategias de diferenciación entre las universidades con el objeto de intentar captar a los nuevos estudiantes (mediante programas de EaD).

Gráfico 3. Distribución porcentual de los académicos que tenían experiencia previa como docentes en cursos de EaD antes de la pandemia, según disciplinas seleccionadas. Año 2019.



Fuente: Elaboración propia en base a la encuesta APIKS

⁽²⁰⁾ Según datos del anuario estadístico universitario de la SPU-ME. Año 2018.

¿Cuál era la percepción de los académicos sobre las oportunidades de formación pedagógica ofrecidas por sus universidades?

Conocer las percepciones de los académicos sobre esta cuestión constituye un aspecto relevante ya que acceder a programas de formación pedagógica resulta un factor crítico para que estos puedan mejorar la calidad de la enseñanza y, eventualmente, desarrollar cursos de EaD. Sin embargo, cuando se les pidió a los académicos que utilicen una escala likert para expresar su grado de acuerdo con el enunciado *“en su institución existen cursos de formación adecuados para mejorar la calidad de la enseñanza”*, los resultados fueron dispares. De hecho, el 30,5% se inclinó por el polo negativo y el 43,2% por el afirmativo (ver gráfico 4). No se observaron diferencias importantes en función de la categoría docente.

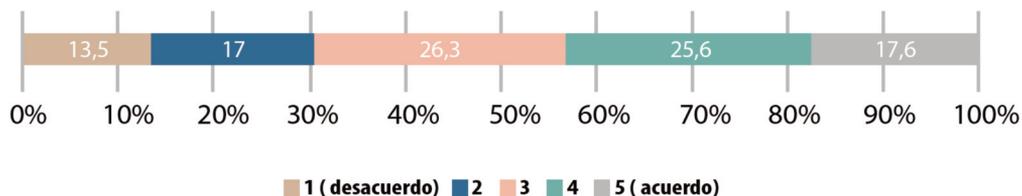
Nuevamente, las diferencias se relacionan con la variable disciplinar. Los académicos de *ciencias de la vida* constituyen el grupo que expresó su mayor grado de acuerdo con el enunciado (Ver gráfico 5). Sobre las causas de este fenómeno, se podría suponer la existencia de una relación con los procesos de evaluación y acreditación universitaria ya que Medicina fue la primera carrera en el país que participó en procesos de evaluación externa, en base a una serie de estándares que tempranamente incluyeron la obligación de ofrecer cursos de formación docente (RM N°535-99)⁽²¹⁾.

3. ALGUNAS CONCLUSIONES

De manera congruente con el estado de desarrollo incipiente de la EaD, los resultados del estudio APIKS mostraron que, antes de la pandemia, los académicos argentinos tenían escasa experiencia en cursos de EaD y en el uso de recursos virtuales (solo el 29,5% de los académicos incorporaba recursos digitales en sus actividades de enseñanza y solamente el 23,3% había dictado alguna vez un curso de EaD). Además, pudo identificarse otro factor crítico: el 30,5% de los

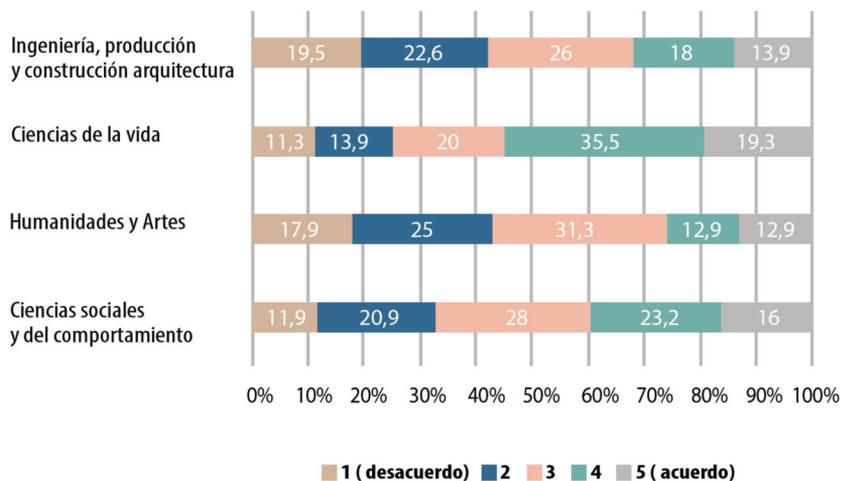
⁽²¹⁾ “Las Carreras de Medicina deben proveer oportunidades para que los docentes mejoren sus destrezas y conocimientos, no sólo en sus disciplinas específicas, sino también en las metodologías de educación y evaluación. Se deberían proveer incentivos especiales para promover esas actualizaciones en educación médica y tomar particularmente en cuenta la capacitación docente en los sistemas de promoción” (RM N°535-99)

Gráfico 4. Distribución porcentual de los académicos según su grado de acuerdo con el enunciado "en su institución existen cursos de formación adecuados para mejorar la calidad de la enseñanza". Año 2019.



Fuente: Elaboración propia en base a la encuesta APIKS

Gráfico 5. Distribución porcentual de los académicos según su grado de acuerdo con el enunciado "en su institución existen cursos de formación adecuados para mejorar la calidad de la enseñanza" según disciplinas seleccionadas. Año 2019.



Fuente: Elaboración propia en base a la encuesta APIKS

académicos manifestó que su universidad no le ofrecía cursos de formación adecuados para mejorar la calidad de la enseñanza.

Asimismo, el análisis del marco normativo de la EaD permitió sostener que las sucesivas normativas tendieron a centrarse en los mecanismos de evaluación de la oferta académica, pero han prestado una menor atención a los componentes inherentes a la carrera académica y las especificidades de la tarea docente en entornos virtuales. Esta situación puede resultar problemática ya que la literatura sobre los roles docentes insiste en contemplar las especificidades del trabajo académico en las carreras a distancia (Céspedes, Brenes y Solano, 2011; Pérez Centeno, 2017; Ruiz Bolívar y Dávila, 2016).

A partir de este punto de partida, el gobierno nacional y las universidades argentinas debieron implementar políticas para una enseñanza remota de emergencia (Hodges, Moore, Lockee, Trust y Bond, 2020). Algunas de las políticas destacadas del gobierno nacional fueron la puesta en marcha del componente 1 y 2 del *Plan de Virtualización de la Educación Superior*⁽²²⁾. Por su parte, las universidades realizaron un destacado esfuerzo para asegurar la continuidad de las actividades académicas. Un trabajo publicado por Paulo Falcón (2020) recoge en un conjunto de artículos las políticas implementadas por la mayoría de las universidades públicas y privadas durante el primer semestre del 2020. En primer lugar, se destaca que todas las instituciones procuraron una virtualización generalizada de la enseñanza universitaria. Para concretar dicha virtualización, tanto las universidades públicas como las privadas se inclinaron por la utilización de plataformas y softwares de uso gratuito como *Moodle*⁽²³⁾. Sobre esta cuestión, resulta razonable sostener que la política relativa a la evaluación y validación de

⁽²²⁾ Resolución MEN N°113/20. Se trató de una convocatoria destinada a las universidades nacionales con el objeto de acompañarlas en la adecuación de los procesos académicos y administrativos durante el contexto de la pandemia. En los considerandos de la resolución se justifica que la situación de emergencia sanitaria había afectado el normal funcionamiento académico de las instituciones, pero que esto constituía, a su vez, una oportunidad para impulsar el desarrollo de la EaD y dejar capacidad instalada en las instituciones. En el marco de dicha convocatoria, las universidades nacionales, las universidades provinciales y el Consejo Interuniversitario Nacional pudieron presentar planes de mejora y obtener financiamiento por parte de la SPU.

⁽²³⁾ Moodle es una herramienta libre y gratuita para la gestión de cursos en línea.

los SIED fue un antecedente importante y un punto de partida que ayudó a las universidades en su tarea de desarrollar la enseñanza virtual. En segundo lugar, se destaca que la totalidad de las universidades debieron implementar o ampliar las políticas de formación docente con el objeto de que sus docentes desarrollen competencias pedagógicas y tecnológicas ligadas al campo de la EaD.

Sin embargo, la escasa experiencia previa de los académicos argentinos en entornos virtuales, sumado al desarrollo de políticas en un contexto de urgencia y de incertidumbre, permite formular un supuesto para futuras investigaciones. Desde dicho supuesto, siguiendo a Pedró (2021), se postula que durante este período de emergencia se configuró un fenómeno conceptualizado como *coronateaching* que alude a dos escenarios complementarios: por un lado, refiere a una mutación superficial de las metodologías de enseñanza y del currículum para instrumentar actividades de enseñanza no presenciales y; por otro lado, alude al síndrome experimentado por los académicos y estudiantes de sentirse abrumados tras recibir información excesiva proveniente de las plataformas educativas, así como los sentimientos de frustración derivados de las limitaciones en la conectividad o de la falta de competencias para la operación de plataformas y recursos digitales.

Específicamente sobre la función docente, el autor considera que las medidas de emergencia adoptadas por las universidades se saldarán con resultados negativos tanto en términos de la calidad de los aprendizajes como de equidad por la insuficiencia de recursos tecnológicos tanto por parte de los docentes como de los estudiantes; por el escaso desarrollo de la EaD en muchos países que les impidió contar con un marco normativo adecuado y por la falta de capacitación pedagógica de los docentes y estudiantes en materia de EaD.

Ahora bien, e independientemente de los claroscuros de este período de emergencia, resulta razonable proyectar que la EaD continuará expandiéndose en un futuro escenario de post-pandemia. De cara a dicho escenario, resulta relevante propiciar ámbitos de discusión y reflexión sobre las especificidades del rol docente en las carreras de EaD y su marco normativo. Dicha reflexión debería constituirse como un insumo para concertar políticas universitarias tendientes a mejorar las condiciones de trabajo de los docentes y la calidad de la enseñanza en una modalidad educativa en expansión.

REFERENCIAS

- Acuerdo referido a obligaciones Docentes, Perfeccionamiento Docente, Carga Horaria, Régimen de Incompatibilidades, Planta Docente, Estructura Salarial y Cuota de Solidaridad, arribado por el Consejo Interuniversitario Nacional y los sectores gremiales que representan al personal docente (Decreto PEN. Nº1470/98). *Boletín Oficial de la República Argentina*, Ciudad de Buenos Aires, 16 de diciembre de 1998.
- Anuarios estadísticos universitarios de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación Nacional de la República Argentina.
- Barberá, E. (2004). *La educación en la red: actividades virtuales de enseñanza y aprendizaje* (Vol. 25). Paidós.
- Becher, T. (1989). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Gedisa.
- Bourdieu, P. (1984). *Homo academicus*. Stanford University Press.
- Campi, W. y Esteban, P. (2018). La educación a distancia en Argentina a través de sus normas: de la Ley 1597/1885 a la resolución ministerial 2641-E/2017. En: Dari, N. y Baumann, P. (comps.). *Marcos regulatorios y modelos pedagógicos. Un camino hacia la virtualización de la educación superior en el MERCOSUR*. Epub.
- Campos Céspedes, J.; Brenes Matarrita, O. y Solano Castro, A. (2011). Competencias del docente de educación superior en línea. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*. V. 10 (3).
- Clark, B. (1991). *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. Nueva Imagen.
- Convenio Colectivo para Docentes de las Instituciones Universitarias Nacionales (Decreto PEN. Nº1246/15). *Boletín Oficial de la República Argentina*, Ciudad de Buenos Aires, 2 de julio de 2015.
- Criterios y procedimiento que utiliza la Dirección Nacional de Gestión Universitaria para el tratamiento de los expedientes a través de los cuales se solicita la creación o modificación de una carrera (Disposición Dirección Nacional de Gestión Universitaria Nº1/10). *Boletín Oficial de la República Argentina*, Ciudad de Buenos Aires, 17 de marzo de 2010.

- Documento sobre la opción pedagógica y didáctica de Educación a Distancia (Resolución del Ministerio de Educación y Deportes N°2641/17). *Boletín Oficial de la República Argentina*, Ciudad de Buenos Aires, 13 de junio de 2017.
- DOCUS N°4 La educación a distancia (Disposición Nacional de Gestión Universitaria N°1/15) *Boletín Oficial de la República Argentina*, Ciudad de Buenos Aires, 8 de diciembre de 2015.
- Educación a Distancia. Disposiciones Generales. Definición. Lineamientos para la presentación y evaluación de Programas y Carreras bajo la modalidad de Educación a Distancia (Resolución del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. *Boletín Oficial de la República Argentina*, Ciudad de Buenos Aires, 29 de diciembre de 2004.
- Falcón, P. (2020). La universidad entre la crisis y la oportunidad: Reflexiones y acciones del sistema universitario argentino ante la pandemia. Buenos Aires: EUDEBA.
- Fernández Enguita, M. (2001). A la busca de un modelo profesional para la docencia: ¿liberal, burocrático o democrático? *Revista Iberoamericana de Educación*, 25, pp. 43-64.
- García de Fanelli, A. (2009). La docencia como profesión y su estructura ocupacional y de incentivos. *Profesión académica en la Argentina: carreras e incentivos a los docentes en las universidades nacionales*. CEDES.
- Grediaga Kuri, R., Jiménez, J. y González, L. (2004). Políticas públicas y cambios en la profesión académica en México en la última década. *Anujes*.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remoteteaching-and-online-learning>
- Holmberg, B. (1995). *Theory and practice of distance education*. Roulledge.
- Ley 24.521. *Boletín Oficial de la República Argentina*, Ciudad de Buenos Aires, 7 de agosto de 1995.
- Ley 26.206. *Boletín Oficial de la República Argentina*, Ciudad de Buenos Aires, 27 de diciembre de 2006.
- Ley 27.550. *Boletín Oficial de la República Argentina*, Ciudad de Buenos Aires, 30 de junio de 2020.

- Marquina (2013). ¿Hay una profesión académica en Argentina? avances y reflexiones de un objeto en construcción. *Pensamiento Universitario*, 15(15), pp. 35-58.
- Moore, M. (1994). Autonomy and independence. *The American Journal of Distance Education*, 8 (2), pp. 1-5.
- Normas y pautas mínimas que permiten un desarrollo ordenado de la modalidad denominada Educación a Distancia (Resolución del Ministerio de Cultura y Educación N°1719/98). *Boletín Oficial de la República Argentina*, Ciudad de Buenos Aires, 31 de agosto de 1998.
- Nosiglia, M. C., Tríppano, S., Mulle, V. (2017). La aplicación del convenio colectivo de trabajo para docentes universitarios. Algunas incidencias en la carrera académica. XVII. Coloquio Internacional de Gestión Universitaria, Mar del Plata, 22-24 de noviembre.
- Nosiglia, M. C.; Fuksman, B., Januszewski, S. (2021). La profesión académica en Argentina: el caso de los auxiliares docentes en las universidades nacionales. Hallazgos del estudio internacional Apiks. *Revista Integración y Conocimiento*. Vol. 10 Núm. 1, pp. 206-232.
- Nosiglia, M.C. y Fuksman, B. (2020). El lugar de la investigación en la profesión académica argentina: hallazgos del estudio internacional APIKS. *RELAPAE*, (12), pp. 61-81.
- Pedró, F. (2021). COVID-19 y educación superior en América Latina y el Caribe: efectos, impactos y recomendaciones política. En: VV.AA. *La educación superior en Iberoamérica en tiempos de pandemia*. Fundación Carolina.
- Pedró, F (2004). *Fauna académica: la profesión docente en las universidades europeas*. Universitat Oberta de Catalunya.
- Pérez Centeno, C (2017). El estudio de la profesión académica universitaria en Argentina. Estado de situación y perspectivas. *Integración y conocimiento*, 6(2), pp. 226-255.
- Perkin, H. (1984). The academic profession in the UK. En Clark, B. (Ed.): *The academic profession: national, disciplinary and institutional settings*. University of California Press.
- Peters, O. (1998). *Learning and teaching in distance education. Analyses and interpretations from an international perspective*. Kogan Page.

- Ruiz Bolívar, C. y Dávila, A. (2016). Propuesta de buenas prácticas de educación virtual en el contexto universitario. *Revista de Educación a Distancia*, (49).
- Santángelo, H. (2003). La educación a distancia y el reconocimiento oficial. En: J. C. Pugliese (Ed.), *Políticas de estado para la universidad argentina. Balance de una gestión en el nuevo contexto nacional e internacional*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología Secretaría de Políticas Universitarias.
- Tellería, M. B. (2004). Educación y nuevas tecnologías. Educación a distancia y educación virtual. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (9), pp.209-222.

BIONOTAS

María Catalina Nosiglia. Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires (UBA), Argentina. Profesora regular de la Universidad de Buenos Aires y de la Universidad Nacional Raúl Scalabrini Ortiz. Directora de Proyectos UBACYT del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (FFyL/UBA).

Correo electrónico: catinosiglia@gmail.com

Brian Fuksman. Magister en Políticas y Administración de la Educación (UNTREF) y Profesor en Ciencias de la Educación (UBA), Argentina. Docente de la Universidad de Buenos Aires y de la Universidad Nacional Raúl Scalabrini Ortiz. Investigador del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (FFyL/UBA) en el marco de Proyectos UBCYT.

Correo electrónico: brianfuksman@hotmail.com

12. Percepciones de docentes universitarios frente al cambio de modalidad presencial a remota por la COVID-19: comparación entre profesores presenciales y virtuales

John Jairo Briceño Martínez y Martha Patricia Castellanos Saavedra

RESUMEN

Se valida un instrumento para indagar en las percepciones de profesores universitarios en ocho categorías, a saber: a) acceso y conectividad; b) conocimientos en plataformas y tecnologías; c) hábitos y espacios de trabajo; d) preparación de las clases; e) participación y motivación de los estudiantes; f) desarrollo de las clases; g) dificultad y disposición de los docentes hacia el cambio y h) procesos de comunicación entre docentes y directivos. En el estudio se comprueba una idea generalizada de que los docentes virtuales están mejor preparados que los presenciales para enfrentar la virtualidad –porque ya lo venían haciendo antes de la pandemia–. Asimismo, los resultados revelan que los problemas compartidos entre docentes presenciales y virtuales, están relacionados con situaciones, que se creían, no pasarían en la educación virtual; por ejemplo, persisten dificultades de los estudiantes con el acceso al internet y se requiere seguir fortaleciendo la preparación de estos para el uso de la tecnología. La desmotivación estudiantil es un elemento importante a revisar, sobre todo en aquellos resultados que hacen referencia a los estudiantes de programas virtuales, pues se supone que para ellos es habitual el trabajo virtual, lo cual puede ser un indicador asociado al encierro vivido durante el confinamiento.

Palabras clave: Percepciones; Profesor universitario; Tecnología para la educación, TIC.

Perceptions of higher education teachers regarding the change from a face-to-face to a remote modality due to covid-19: comparison between face-to-face and virtual teachers

ABSTRACT

An instrument to investigate the perceptions of university professors in eight categories is validated: a) access and connectivity; b) knowledge of platforms and technologies; c) work routines and spaces; d) lessons preparation; e) student participation and motivation; f) class development; g) difficulty and willingness of teachers to change; and h) communication processes between teachers and managers. The study confirms a generalized idea that virtual teachers are better prepared than face-to-face teachers to face virtuality because they were already doing so before the pandemic. Likewise, the results reveal the problems shared by face-to-face and virtual teachers are related to situations, which were believed, would not occur in virtual teaching; for example, students' difficulties to access the Internet and their lack of preparation for the use of technology. Student demotivation is an important element to review, especially in those results that refer to students in virtual programs, since it is assumed that virtual work is common for them, which may be an indicator associated with the isolation experienced during confinement.

Keywords: Perceptions; Higher Education Teacher; Technology for Education; ICT.

Percepções dos professores universitários em relação à mudança da modalidade presencial para a modalidade remota pela Covid-19: comparação entre professores presenciais e virtuais

RESUMO

O trabalho validou instrumento para investigar as percepções dos professores universitários em oito categorias, a saber: a) acesso e conectividade; b) conhecimento de plataformas e tecnologias; c) hábitos e espaços de trabalho; d) preparação das aulas; e) participação e motivação dos alunos; f) desenvolvimento das aulas; g) dificuldade e disposição dos professores à mudança; e h) processos de comunicação entre professores e gerentes. O estudo confirma uma idéia ge-

neralizada de que profesores virtuais estão melhor preparados do que professores presenciais para enfrentar o mundo virtual porque eles já o estavam fazendo antes da pandemia. Os resultados também revelam que os problemas compartilhados pelos professores presenciais e virtuais estão relacionados com situações que se pensava não ocorriam na educação virtual; por exemplo, as dificuldades dos alunos com o acesso à Internet e a necessidade de continuar fortalecendo a preparação deles no uso da tecnologia. A desmotivação do estudante é um elemento importante a ser revisto, especialmente naqueles resultados que se referem aos estudantes cadastrados em programas virtuais, uma vez que é assumido que o trabalho virtual é comum para eles, o que pode ser um indicador associado ao isolamento experimentado durante o confinamento.

Palavras-chave: Percepções; Professor Universitário; Tecnologia para a Educação; TIC; TIC para a Educação.

Perceptions des professeurs universitaires concernant le passage de la modalité présentielle à la modalité à distance à cause du Covid-19: comparaison entre les enseignants en présentiel et les enseignants virtuels

RESUMÉ

Un instrument a été validé pour étudier les perceptions des enseignants universitaires dans huit catégories, à savoir: a) l'accès et la connectivité; b) la connaissance des plates-formes et des technologies; c) les habitudes et les espaces de travail; d) la préparation des cours; e) la participation et la motivation des étudiants; f) le déroulement des cours; g) la difficulté et la volonté de changement des enseignants; et h) les processus de communication entre les enseignants et les gestionnaires. La recherche confirme une idée généralisée selon laquelle les enseignants virtuels sont mieux préparés que les enseignants en présentiel pour faire face aux défis de la virtualité, car ils le faisaient déjà avant l'arrivée de la pandémie. Les résultats révèlent également que les problèmes partagés par les enseignants en présentiel et les virtuels sont liés à des situations dont on pensait qu'elles ne se produisaient pas dans l'enseignement virtuel; par exemple, les difficultés d'accès à Internet des étudiants et leur manque de préparation pour l'usage de la technologie. La démotivation des étudiants est un élément impor-

tant à examiner, surtout dans les résultats qui se réfèrent aux étudiants des programmes virtuels, puisqu'on suppose que le travail virtuel est habituel pour eux, ce qui peut être un indicateur associé à l'isolement vécu pendant le confinement.

Mots clés: Perceptions; Professeur Universitaire; Technologie pour l'Enseignement; TIC; TIC pour l'Enseignement.

1. INTRODUCCIÓN

El 11 de marzo de 2020, la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró el COVID-19 como pandemia mundial debido a sus niveles de propagación y gravedad. Con esta declaratoria gran parte del mundo tomó medidas frente a la inminente crisis de salud, que afectaron el normal desarrollo de la vida cotidiana de gran parte de la población (OMS, 2020). Como consecuencia de estas medidas, el 80% de los estudiantes dejaron de asistir a actividades presenciales en escuelas, colegios y universidades y 1.370 millones de estudiantes, es decir, 3 de cada 4 niños y jóvenes en el mundo dejaron de acudir de manera presencial, a la vez que 60.2 millones de maestros no pudieron trabajar en las aulas de clase en 138 países impactados por el COVID-19 (UNESCO, 2020a).

Desde el 2016, inmediatamente después de la epidemia del virus del Ébola en el África Occidental, la OMS invitó a todos los gobiernos a prepararse para futuras pandemias mundiales e hizo un llamado a los planificadores de todos los sectores, incluido el de la educación, para estar dispuestos ante periodos de interrupción prolongados de diferentes actividades (UNESCO, 2020b). Esta advertencia no fue atendida en gran parte del mundo y hoy persisten serias problemáticas para afrontar la pandemia actual y llevar educación a cientos de miles de estudiantes. Las dificultades tienen que ver principalmente con la falta de preparación para impartir educación virtual, la calidad de esta y el riesgo que el cambio de modalidad representa para la deserción estudiantil.

Esta problemática ha instado a gobiernos y organismos internacionales a unir esfuerzos conducentes al acompañamiento de estudiantes, profesores y familias en el proceso de enseñanza a distancia o remota. Esto ha implicado la inyección de recursos financieros, el desarrollo de metodologías de enseñanza virtuales

y la manifestación de la urgencia para disminuir la brecha de acceso a internet en las poblaciones más vulnerables, que han tenido que hacer uso de otras herramientas como la televisión, la radio y las guías para llegar a los estudiantes que no se encuentran conectados a Internet (UNESCO, 2020a). Lo que más inquieta a los gobiernos y organismos multilaterales es el acceso, pues según cifras de la CEPAL (2017), cerca del 48% de la población mundial está conectada a Internet; en el caso de Europa la conexión está alrededor del 93%, en Estados Unidos del 91% y en América Latina y el Caribe la cifra es del 56% (Rojas et al., 2016).

Por otro lado, algunos autores han dejado en claro que lo que algunas universidades han hecho es implementar un modelo de enseñanza remota, pero que no puede ser equiparable a la educación virtual (Hodges et al., 2020). Las diferencias están en que, en esta última modalidad, hay un diseño de contenidos disponibles en una plataforma amigable y los cursos pueden ser más atractivos y atrayentes para los estudiantes. Además, hay una ruta de trabajo definida en un ambiente que le facilita el aprendizaje requiriéndose del estudiante un mayor trabajo autónomo; en cambio, en las clases remotas lo que mayormente se usa son encuentros sincrónicos con alguna herramienta tecnológica que los soporten. En ellas básicamente el docente replica su enfoque de enseñanza presencial (Schlesselman, 2020).

En ambos casos, ya sea en la educación virtual o remota, cuando los docentes imparten clases presenciales y pasan a usar la tecnología presentan dificultades. Antes del COVID-19 se sabía que los profesores que llevaban varios años trabajando en presencialidad y se veían obligados a pasar a un modelo de virtualidad al 100%, presentaban resistencia ante el cambio y mantenían una desconfianza frente al papel de la tecnología en la enseñanza (Cubebes y Riu, 2018). Algunos trabajos recientes durante esta pandemia reportan que, en el trabajo remoto estas problemáticas no solo se siguen presentando, sino que, se amplían a otras que tienen que ver con la falta de conectividad y la falta de mayor tiempo para la preparación de las clases, entre otras (Affouneh et al., 2020; Arora y Srinivasan, 2020; Trust y Whalen, 2020).

Por lo anterior, en esta investigación, de corte exploratorio, se valida un instrumento para poder responder a las siguientes preguntas: ¿cuáles son las dificultades que están presentando los estudiantes y profesores universitarios presenciales frente al trabajo remoto? ¿Existen similitudes entre las necesidades de

los estudiantes y docentes de educación virtual frente a los que trabajan en la modalidad presencial?

1.1. El uso de tecnología en la educación superior antes y después del COVID-19

Las dificultades del uso de la tecnología aplicada a la educación superior antes del COVID-19, al parecer son las mismas que se están presentando actualmente con la pandemia (Williamson et al., 2020). Uno de esos problemas es la falta de preparación de los profesores (Cubebes y Riu, 2018) y estudiantes para usar plataformas de aprendizaje y cualquier otro tipo de aplicación o programa que ayude a la enseñanza.

Para algunos investigadores hay una brecha generacional entre profesores y estudiantes que impide la comunicación entre ellos, porque no usan las mismas aplicaciones para interactuar (González et al., 2020). Sin embargo, no es extraño encontrar ahora que ese obstáculo se ha venido superando con el uso de aplicaciones como WhatsApp, Zoom, Blackboard, Google Meet, Facebook, Padlet, entre otras, que han permitido que los docentes, ante el aislamiento social que suscitó la pandemia, hayan tenido que utilizar herramientas que antes no usaban con los estudiantes (Cleland et al., 2020). Parece ser que este ha sido uno de los grandes saltos que los docentes han hecho, presionados por la situación. No obstante, los problemas de fondo son más difíciles de superar. El prejuicio según el cual la educación presencial es de mayor calidad que la virtual, prevalece en algunos profesores universitarios (Pallisé et al., 2016).

En el caso de la educación virtual, los factores críticos para la retención de los estudiantes es su falta de autodisciplina para el estudio y liderazgo de su proceso de aprendizaje (Gaytan, 2015). En trabajos más exploratorios (Romero-Rodríguez et al., 2019), se ha encontrado que los estudiantes que han sido llamados en varias ocasiones como nativos digitales, no lo son cuando se trata de aplicar la tecnología a su propio proceso de aprendizaje, pues requieren mayor preparación para enfrentar estas modalidades virtuales (Sáez-López et al., 2014).

Estos problemas de falta de confianza en la tecnología por parte de docentes universitarios y de sus estudiantes, así como del desaprovechamiento de esta, sin lugar a dudas, pueden ser solucionados mediante formación y acompañamiento (O'Doherty et al., 2018). Las instituciones deben concientizar a los pro-

fesores de la pertinencia de la enseñanza virtual, formarlos, darles tiempo y brindar acompañamiento en los diseños de los cursos, generar un enfoque pedagógico acorde con esa modalidad, ajustar el marco de evaluación, concertar tiempos de trabajo y crear políticas de enseñanza adaptadas a lo virtual (Marasi et al., 2020). Algunos estudios que se han realizado desde que el COVID-19 apareció coinciden en la anterior apreciación. Flores (2020) menciona, por ejemplo, la necesidad de formar a los profesores en épocas de emergencia, lo que seguramente conllevará posteriormente a reformas de los sistemas educativos.

Las acciones inmediatas tomadas por los gobiernos de pasar de una modalidad presencial a otras completamente virtuales o remotas, han traído consigo bastantes debates, que requerirán todavía de varios estudios con el fin de hallar más adelante tanto las fortalezas como las debilidades de la respuesta a los retos que nos planteó el COVID-19 (Murphy, 2020). Por el momento, se resalta en la literatura reciente que los aspectos más positivos son las inversiones en infraestructura tecnológica y la formación permanente a docentes, que han permitido a algunas instituciones estar más preparadas para asumir estos cambios de modalidad presencial a unas asistidas por computador (Favale et al., 2020). En otros casos, los problemas en la conectividad, las necesidades de capacitación de los docentes, la falta de conciencia y de interés por parte de la comunidad académica frente a las clases virtuales y los cuestionamientos sobre la utilidad de este tipo de clases asistidas por tecnología son frecuentes en las opiniones de los docentes (Arora y Srinivasan, 2020).

2. METODOLOGÍA

2.1 Participantes

En este estudio participan $n=749$ docentes universitarios de la Fundación Universitaria del Área Andina (Colombia), quienes representan el 56,10% del total ($n=1335$) de docentes que tiene la institución en tres ciudades del país: Bogotá, Pereira y Valledupar. De la muestra, $n=657$ son docentes de educación presencial y $n=92$ son virtuales.

2.2 Instrumento

Es un instrumento de 26 ítems de formato autoinforme, que se agrupa en 8 categorías (Tabla 1). Las respuestas son de escala Likert de cuatro puntos: 1=nunca, 2=pocas veces, 3=casi siempre y 4= siempre. Las categorías se definieron de acuerdo con las necesidades de información no solo por parte de la institución, sino de aquellas cuestiones que se reportan en la literatura como importantes de indagar. Es frecuente encontrar instrumentos que se interrogan acerca del acceso y la conectividad (categoría 1); los conocimientos en plataformas y tecnologías (categoría 2) y temas de apropiación pedagógica de la tecnología (Lázaro-Cantabrana et al., 2018; Covello y Lei, 2010). Sin embargo, estos no se han aplicado en este actual contexto del COVID-19, donde las condiciones de hábitos y espacios de trabajo (categoría 3) han cambiado, y en el caso de los docentes presenciales, ellos han tenido que enfrentarse a la preparación de clases virtuales (categoría 4). Tampoco se había indagado por la participación y motivación de los estudiantes frente a estos cambios (categoría 5), que se dieron de manera masiva en todas las universidades, ni por el desarrollo de las clases (categoría 6). En este instrumento se indaga por la dificultad y disposición de los docentes hacia el cambio (categoría 7), lo que representa una novedad respecto a otros cuestionarios y además está tiene como contexto específico la actual situación del COVID-19, por lo que se hace necesario también preguntar si el docente ha podido mantener comunicación fluida con las directivas y la institución (categoría 8).

Tabla 1. Características de la población

Nº CATEGORÍA E ÍTEM

ESCALA 1234

1. Acceso y conectividad

1. Cuento con una óptima conexión a internet que me permite acceder a las clases virtuales y hacer el debido acompañamiento pedagógico a los estudiantes.
2. Los estudiantes cuentan con una óptima conexión a internet que les permite acceder a las clases virtuales o remotas.

2. Conocimientos en plataformas y tecnologías

3. Me siento preparado y tengo conocimientos en el uso de plataformas de aprendizaje LMS (learning management system) para desarrollar las clases virtuales o remotas.
4. Me siento preparado y tengo conocimientos en el uso de otras herramientas tecnológicas para desarrollar las clases virtuales o remotas.
5. Los estudiantes cuentan con las habilidades necesarias para el uso de diferentes herramientas para la educación virtual o remota.

3. Hábitos y espacios de trabajo

6. Establezco una rutina que me permite organizar mi tiempo familiar, profesional y docente, de manera que pueda cumplir con mis obligaciones laborales y personales.
7. Tengo un lugar apropiado en mi casa para conectarme y desarrollar las actividades docentes sin interferencias.

4. Preparación de las clases

8. Preparo las clases virtuales o remotas enfrentando con diversas alternativas las posibles dificultades didácticas que se puedan presentar.
9. Uso diferentes herramientas virtuales de la web que me permiten una mejor interacción con los estudiantes.
10. Los contenidos trabajados en las asignaturas se ajustan al formato microcurricular (syllabus) definida para la asignatura.
11. Uso las herramientas virtuales que dispone la institución para mi función docente.
12. Adapto mi enseñanza para facilitarle al estudiante la comprensión y aprehensión del conocimiento.

Continúa en la siguiente página ▼

Tabla 1. Viene de la página anterior ▼

N° CATEGORÍA E ÍTEM

ESCALA 1234

5. Participación y motivación de los estudiantes

- 13. Procuo que en mis clases virtuales haya participación de los estudiantes.
- 14. Recibo respuesta oportuna y pertinente por parte de los estudiantes cuando establezco comunicación e imparto instrucciones para la clase.
- 15. Los estudiantes están motivados en las clases frente a la nueva modalidad adoptada (virtualidad o remota).
- 16. El desempeño académico de los estudiantes es óptimo frente a la nueva metodología.
- 17. Percibo que mis estudiantes participan más en la modalidad virtual o remota que en la presencial.

6. Desarrollo de las clases

- 18. Establezco una comunicación clara, oportuna y pertinente con los estudiantes.
- 19. Los estudiantes asisten puntualmente a las clases virtuales o remotas programadas.
- 20. Las clases y actividades programadas inician y terminan en los horarios establecidos por la Institución.
- 21. Las fechas pactadas con los estudiantes para las entregas de los trabajos son coherentes con el tiempo requerido para realizarlas.

7. Dificultad y disposición de los docentes hacia el cambio

- 22. Cambiar de modalidad presencial a virtual o remota no ha implicado ninguna dificultad para mí; lo logré sin problemas.
- 23. Puedo mantener mis clases virtuales o remotas durante todo el año sin ningún problema.

8. Procesos de comunicación entre docentes y directivas

- 24. He recibido respuesta oportuna y adecuada por parte de otras dependencias de la Universidad ante solicitudes de apoyo a procesos administrativos y tecnológicos.
- 25. Mantengo comunicación fluida con los directores y coordinadores de programa.
- 26. Me siento acompañado por la institución en este nuevo reto que implica la virtualidad de la educación.

2.3 Procedimiento

Es un estudio que se realiza con el permiso de las directivas de la institución. Se les envía a los docentes la invitación por correo electrónico con el enlace del instrumento en línea, alojado en Google formularios. La dependencia encargada de enviar los mensajes de correo electrónico es la oficina de formación docente, la cual, tiene adscritos todos los procesos de capacitación académica de la Fundación Universitaria de Área Andina. Los docentes responden el instrumento de manera voluntaria.

3. RESULTADOS

3.1 Análisis de fiabilidad del instrumento

El análisis de fiabilidad se realiza con los $n=749$ docentes. El Alfa de Cronbach para el conjunto de ítems ($n=26$) es de 0,761, un valor considerado como óptimo, tratándose de un instrumento construido para realizar un estudio exploratorio. El valor mínimo obtenido es 0,736 (ítem 4) y el máximo 0,786 (ítem 16). No se excluye ningún elemento del instrumento dado que todos los valores son superiores a 0,7, por tanto, son estimados como pertinentes para este estudio.

3.2 Análisis de las percepciones de los docentes

Se organizan las frecuencias y porcentajes de los resultados recogidos mediante el instrumento en cada uno de los ítems. Se discriminan los docentes presenciales (Tabla 2) y los virtuales (Tabla 3), para realizar posteriormente un análisis de las posibles diferencias o similitudes significativas en ambos grupos. Para el análisis de frecuencias se han agrupado los datos de la siguiente manera:

- La percepción menos (poco) favorable se obtiene de la suma del número de docentes que eligieron en la escala Likert las opciones 1 (nunca) y 2 (pocas veces). Esta debe ser atendida por la institución con bastante detalle.

- La percepción medianamente favorable que también debe ser revisada por la institución, es la opción 3 (casi siempre).
- La percepción más favorable es la opción de respuesta de la escala 4 (siempre).
- Los porcentajes se calculan con respecto al total, para docentes presenciales n= 657 y para virtuales n=92.

Análisis de frecuencias y porcentajes de docentes presenciales

En la Tabla 2, se identifican los ítems que obtuvieron los porcentajes más altos y la escala donde están ubicados, encontrándose lo siguiente:

- Ítems más favorables (escala 4): 17 ítems (1, 6 al 14, 18, 20, 21, 23, 24 al 26).
- Ítems medianamente favorables (escala 3): 5 ítems (3, 4, 5, 19, 22).
- Ítems menos favorables (suma de escala 1 y 2): 4 ítems (2, 15, 16, 17).

Esto significa que el 65,38% de las percepciones de los docentes presenciales, son consideradas como favorables; lo cual puede explicarse si ha habido aciertos por parte de la institución de educación superior en el acompañamiento a los docentes en este proceso de transición de la prespecialidad al trabajo virtual o porque, posiblemente, los docentes tuvieron óptima formación y condiciones para desempeñar este nuevo rol como docentes virtuales. Sin embargo, no puede perderse de vista que el 34,62% de las percepciones que requieren un análisis más detallado, están caracterizadas como medianamente favorables (19,23%) y menos favorables (15,38%).

Estadísticamente se puede concluir frente a la Tabla 2 lo siguiente:

- Percepciones más favorables > medianamente favorables ~menos favorables.

A continuación, se hace un análisis detallado por ítem.

Acceso y conectividad

Los resultados revelan que los docentes cuentan con una óptima conectividad para impartir sus clases virtuales y hacer acompañamiento pedagógico (ítem 1);

Tabla 2. Frecuencias, porcentajes, medias y desviación estándar (D.E) de docentes presenciales

ÍTEMS	SUMA DE ESCALA (-) FAVORABLE		ESCALA MEDIANAMENTE FAVORABLE		ESCALA MÁS (+) FAVORABLE		M	D.E.	SIN DATO
	F	%	F	%	F	%			
1	12	1,8	293	44,6	352	53,6	3,52	,535	0
2	387	58,9	223	33,9	47	7,2	2,47	,644	0
3	61	9,3	319	48,6	275	41,9	3,31	,675	2
4	72	11	321	48,9	264	40,2	3,29	,670	0
5	81	12,3	449	68,3	123	18,7	3,05	,603	4
6	52	7,9	236	35,9	368	56,0	3,47	,662	1
7	45	6,8	156	23,7	455	69,3	3,61	,661	1
8	1	0,2	119	18,1	534	81,3	3,80	,469	3
9	36	5,5	266	40,5	352	53,6	3,47	,643	3
10	5	0,8	75	11,4	576	87,7	3,86	,398	1
11	57	8,7	244	37,1	355	54,0	3,44	,690	1
12	4	0,6	130	19,8	520	79,1	3,77	,493	3
13	2	0,3	120	18,3	535	81,4	3,81	,408	0
14	15	2,3	245	37,3	397	60,4	3,58	,538	0
15	494	75,2	129	19,6	33	5,0	2,18	,699	1
16	561	85,4	82	12,5	14	2,1	1,99	,625	0
17	363	55,3	238	36,2	54	8,2	2,42	,791	2
18	0	0	76	11,6	581	88,4	3,88	,320	0
19	13	2	393	59,8	249	37,9	3,35	,551	2
20	9	1,4	178	27,1	470	71,5	3,70	,494	0
21	4	0,6	92	14,0	561	85,4	3,85	,376	0
22	153	23,3	301	45,8	197	30,0	3,00	,855	6
23	46	7	214	32,6	395	60,1	3,51	,676	2
24	70	10,7	226	34,4	359	54,6	3,42	,725	2
25	8	1,2	69	10,5	577	87,8	3,85	,469	3
26	27	4,1	190	28,9	439	66,8	3,62	,602	1

Fuente: Elaboración propia

en cambio, los estudiantes tienen dificultades con Internet (ítem 2). Se podría afirmar que las percepciones en el primer ítem son muy favorables y muy poco favorables en el último.

Conocimientos en plataformas y tecnologías

Los docentes requieren más preparación en el uso de plataformas para el aprendizaje LMS (*learning management system*) (ítem 3), así como en otras herramientas tecnológicas para la educación (ítem 4). Esto también ocurre con los estudiantes, los cuales necesitan desarrollar más habilidades para el uso de la tecnología (ítem 5). Por lo anterior, se concluye que las percepciones en estos tres ítems son medianamente favorables.

Hábitos y espacios de trabajo

Los resultados evidencian que los docentes tienen rutinas para el trabajo que les permiten organizar su tiempo en casa (ítem 6) y cuentan con los espacios adecuados para el trabajo (ítem 7). Las percepciones son muy favorables en ambos ítems.

Preparación de las clases

Los docentes preparan sus clases con diversas alternativas pedagógicas para superar las diversas dificultades que se puedan presentar con los estudiantes (ítem 8). La mayoría de ellos usan diferentes herramientas tecnológicas que ofrece el internet para sus clases virtuales (ítem 9). Los docentes siguen las orientaciones de los contenidos del currículo (syllabus o microcurrículos) (ítem 10) y, también hacen uso de las herramientas tecnológicas que ofrece la institución (ítem 11), adaptando su enseñanza a la nueva modalidad virtual o remota y a las necesidades de los estudiantes (ítem 12). Por tanto, estamos ante una categoría con cinco ítems con percepciones muy favorables.

Participación y motivación de los estudiantes

Con los resultados se puede identificar que los docentes procuran que haya participación en las clases (ítem 13) y encuentran que sí hay respuesta de los estudiantes frente a las instrucciones impartidas por ellos (ítem 14). No obstante, la mayoría de los docentes identifican que sus estudiantes no están muy moti-

vados (ítem 15), y que su desempeño no ha sido el óptimo en las clases virtuales o remotas (ítem 16). Se resalta que, para los docentes, los estudiantes participaban más en las clases presenciales que las virtuales o remotas (ítem 17). En conclusión, las percepciones son muy favorables solo en los dos primeros ítems, los restantes son poco favorables.

Desarrollo de las clases

Los docentes perciben que su comunicación es clara, oportuna y pertinente con los estudiantes (ítem 18); estos últimos, no son tan puntuales en las clases (ítem 19). Los docentes cumplen con el horario de las clases (ítem 20) y con las fechas pactadas con los estudiantes para las entregas de los trabajos (ítem 21). Se puede concluir, que las percepciones de los docentes en esta categoría son muy favorables, excepto el ítem 19 que es medianamente favorable.

Dificultad y disposición de los docentes hacia el cambio

Los docentes consideran que tuvieron algo de dificultad al cambiar de modalidad de presencial a virtual o remota (ítem 22). Afirman además ser capaces de mantener el desarrollo de las clases virtuales durante todo el año sin ningún problema (ítem 23). Las percepciones son medianamente favorables en el primer ítem y muy favorables en el último ítem de esta categoría.

Procesos de comunicación entre docentes y directivas

Los docentes consideran que han recibido respuesta oportuna por parte de las directivas frente a los procesos administrativos y tecnológicos (ítem 24). También se han comunicado con los directores (ítem 25) y se sienten acompañados pedagógicamente por la institución (ítem 26). Es así como las percepciones de los docentes en esta categoría son muy favorables.

3.3 Análisis de frecuencias de docentes virtuales

En la Tabla 3, se observan los ítems que tienen los porcentajes más altos y la escala donde se ubican; se encuentra lo siguiente:

- Ítems más favorables (escala 4): 20 ítems (1,3, 4, 6 al 14, 18, 20 al 26).
- Ítems medianamente favorables (escala 3): 2 ítems (5, 19).
- Ítems menos favorables (suma de escala 1 y 2): 4 ítems (2, 15, 16, 17).

El 76,92% de las percepciones de los docentes virtuales son consideradas como favorables; significa ello, que tienen percepciones más favorables que los docentes presenciales, esto vale la pena analizarlo más adelante y en detalle para encontrar las diferencias. En el caso de las concepciones medianamente favorables coinciden solo en dos ítems (7,69%) con respecto a los docentes presenciales. Cabe resaltar que las concepciones menos favorables (15,38%), recaen sobre los mismos ítems de los docentes presenciales.

Estadísticamente se puede concluir con respecto a la Tabla 3 lo siguiente:

- Percepciones más favorables > menos favorables > medianamente favorables.

Posteriormente, se realiza un análisis detallado por ítem.

Acceso y conectividad

Los docentes tienen una óptima conectividad y acceso a internet (ítem 1), por el contrario, los estudiantes tienen problemas con estos aspectos (ítem 2). Se concluye que en el primer caso las percepciones son favorables y en el segundo no lo son.

Conocimientos en plataformas y tecnologías

Los resultados demuestran que en los docentes virtuales no hay problemas frente a la preparación en el uso de plataformas LMS (ítem 3) y en el uso de otras herramientas tecnológicas para la educación (ítem 4). Lo que sí identifican como una percepción medianamente favorable es la preparación y las habilidades de los estudiantes (ítem 5). De esta manera, las percepciones son favorables para los docentes en los dos primeros ítems y medianamente favorables para el último ítem de esta categoría.

Tabla 3. Frecuencias, porcentajes, medias y desviación estándar (D.E) de docentes virtuales

ÍTEM	SUMA DE ESCALA (-) FAVORABLE		ESCALA MEDIANAMENTE FAVORABLE		ESCALA MÁS (+) FAVORABLE		M	D.E.	SIN DATO
	F	%	F	%	F	%			
1	0	0	36	39,1	56	60,9	3,61	,491	0
2	65	70,7	24	26,1	3	3,3	2,28	,599	0
3	1	1,1	34	37,0	55	59,8	3,52	,733	2
4	5	5,4	34	37,0	53	57,6	3,52	,602	0
5	11	12	71	77,2	10	10,9	2,98	,513	0
6	5	5,4	32	34,8	55	59,8	3,54	,601	0
7	2	2,2	15	16,3	75	81,5	3,79	,458	0
8	0	0	12	13,0	80	87,0	3,87	,339	0
9	5	5,4	31	33,7	55	59,8	3,51	,703	1
10	1	1,1	12	13,0	79	85,9	3,85	,390	1
11	2	2,2	30	32,6	59	64,1	3,59	,649	1
12	1	1,1	12	13,0	79	85,9	3,85	,390	0
13	0	0	12	13,0	80	87,0	3,87	,339	0
14	4	4,3	38	41,3	49	53,3	3,46	,686	1
15	82	89,1	5	5,4	5	5,4	1,97	,687	0
16	82	89,1	9	9,8	1	1,1	1,87	,615	0
17	35	38	34	37,0	22	23,9	2,78	,900	1
18	1	1,1	12	13,0	78	84,8	3,80	,559	1
19	8	8,7	53	57,6	30	32,6	3,20	,715	1
20	1	1,1	24	26,1	66	71,7	3,66	,651	1
21	2	2,2	15	16,3	74	80,4	3,74	,644	1
22	14	15,2	26	28,3	52	56,5	3,41	,744	1
23	3	3,3	15	16,3	74	80,4	3,77	,494	0
24	3	3,3	21	22,8	68	73,9	3,71	,525	0
25	0	0	10	10,9	81	88,0	3,85	,512	1
26	1	1,1	19	20,7	72	78,3	3,77	,447	0

Fuente: Elaboración propia

Hábitos y espacios de trabajo

Frente a las rutinas o hábitos de trabajo (ítem 6) y los espacios para trabajar e impartir las clases virtuales (ítem 7), se encuentra que, las percepciones de los docentes son favorables en ambos ítems.

Preparación de las clases

Los docentes preparan las clases virtuales y enfrentan con diversas alternativas las dificultades que se presentan (ítem 8). También usan diferentes herramientas virtuales que ofrece la web para interactuar con los estudiantes (ítem 9). Cumplen con el contenido temático (syllabus) (ítem 10). Usan las herramientas tecnológicas que ofrece la institución (ítem 11) y adaptan la enseñanza para facilitar la comprensión y aprehensión del conocimiento de los estudiantes (ítem 12). En todos los ítems, las percepciones de los docentes son favorables.

Participación y motivación de los estudiantes

Los docentes procuran que sus clases sean participativas (ítem 13). Asimismo, reciben respuesta oportuna por parte de los estudiantes cuando se imparten instrucciones para la clase (ítem 14). Sin embargo, cuando se les pregunta por la motivación de los estudiantes, se percibe que estos están desmotivados frente a la metodología adoptada de virtualidad (ítem 15) y que su desempeño académico es bajo (ítem 16). Los docentes perciben que quizás participarían más en clases presenciales que en virtuales (ítem 17). Por consiguiente, se puede concluir que las percepciones son favorables solo en los dos primeros ítems (13 y 14) y en los siguientes tres ítems las percepciones son consideradas como menos favorables.

Desarrollo de las clases

Los docentes establecen una comunicación clara, oportuna y pertinente con los estudiantes (ítem 18), aunque estos tengan problemas para asistir puntualmente a las clases virtuales (ítem 19). Las clases y actividades programadas inician y terminan en los horarios establecidos por la Institución (ítem 20) y las fechas pactadas para las entregas de trabajos se cumplen en coherencia con el tiempo requerido para realizarlas (ítem 21). En el primer ítem de esta categoría las percepciones son favorables y medianamente favorables para el ítem 19. En los dos restantes son percepciones favorables.

Dificultad y disposición de los docentes hacia el cambio

A los docentes de esta modalidad virtual no les ha implicado ninguna dificultad estar en la educación virtual, pues ya lo venían haciendo (ítem 22) y, por ello, pueden mantener las clases virtuales durante todo el año sin ningún problema (ítem 23). Se concluye que las percepciones son favorables en esta categoría.

Procesos de comunicación entre docentes y directivas

Los docentes han recibido respuesta oportuna y adecuada por parte de otras dependencias de la institución (ítem 24). También han mantenido comunicación fluida con los directores y coordinadores (ítem 25) y se sienten acompañado pedagógicamente por la institución frente al proceso de la virtualidad (ítem 26). En esa categoría las percepciones son muy favorables.

3.4 Comparación de medias entre docentes presenciales y virtuales

En las anteriores Tablas (2 y 3), se identifican las medias de los resultados tanto de los docentes presenciales como virtuales para el total de ítems que conforman el instrumento (n=26). La columna de las medias la arroja el programa SPSS y está calculado con respecto a la suma de todas las opciones de respuesta por cada ítem y la división por los totales (presenciales n= 657 y para virtuales n=92). Las medias para esos ítems son:

- Docentes presenciales: las medias de los ítems favorables (17 ítems: 1, 6 al 14, 18, 20, 21, 23, 24 al 26) están comprendidas entre 3,42 (ítem 24) y 3,88 (ítem 18). Las medias de los ítems medianamente favorables (5 ítems: 3, 4, 5, 19, 22) están comprendidas entre 3,00 (ítem 22) y 3,35 (ítem 19) y, las medias de los ítems menos favorables (4 ítems: 2, 15, 16, 17) están comprendidas entre 1,99 (ítem 16) y 2,47 (ítem 2).
- Docentes virtuales: las medias de los ítems favorables (20 ítems: 1,3, 4, 6 al 14, 18, 20 al 26) están comprendidas entre 3,46 (ítem 14) y 3,87 (ítems 8,13). Las medias de los ítems medianamente favorables (2 ítems: 5, 19) están comprendidas entre 2,98 (ítem 5) y 3,20 (ítem 19). Por último, las medias de los ítems menos favorables (4 ítems: 2, 15, 16, 17) están comprendidas entre 1,87 (ítem 16) y 2,78 (ítem 17).

Con el anterior análisis se concluye que:

- Las medias de las percepciones más favorables para ambos grupos de docentes superan la media de 3,42. Estas no deben ser mejoradas. Atienden posiblemente a una buena respuesta por parte de la institución ante el COVID-19 y frente a su trayectoria.
- Las medias de las percepciones medianamente favorables para docentes presenciales y virtuales que deben ser aún más fortalecidas por parte de la institución universitaria, no supera el valor de 3,35.
- Las medias más bajas tanto para docentes presenciales como virtuales que requieren una mayor atención por parte de la institución son aquellas denominadas como menos favorables y no supera en ambos grupos el valor de 2,78.

Ahora bien, para saber si las diferencias entre las medias de las Tablas 3 y 4, son estadísticamente significativas se realiza la prueba T de Student para muestras independientes con el software SPSS. Si el P valor (significancia) para la prueba Levene es mayor que 0.05 se pueden asumir varianzas iguales, por el contrario, si está por debajo, no se deben asumir varianzas iguales. Se concluye que las percepciones de los docentes presenciales y virtuales, no presentan diferencias entre sus medias de manera significativa ($P > 0.05$), por lo que son resultados estadísticamente similares, excepto en el ítem 22, donde la significancia bilateral es inferior a 0,05. Esto significa que los docentes presenciales y virtuales comparten las mismas fortalezas con los ítems denominados como favorables; asimismo, coinciden en sus aspectos por mejorar con las percepciones medianamente favorables y menos favorables. El ítem 22 presenta una diferencia entre las medias (presenciales $M=3.0$ y virtuales $M=3.41$), lo que implica que la percepción es mucho más favorable en ese ítem para docentes virtuales que en presenciales.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Las percepciones más favorables (opción de respuesta de la escala 4, siempre) son más abundantes en los docentes virtuales (76,92%) que en los presenciales (65,38%). Esto indica que hay más aspectos por trabajar y acompañar por parte de la institución de educación superior a este último grupo de docentes. Concretamente, frente a esos aspectos “favorables” que pueden ser considerados también como fortalezas se tiene lo siguiente:

- *El acceso y la conectividad* de los docentes es óptima (ítem 1).
- *Los hábitos y espacios de trabajo* son óptimos por parte de los docentes (ítems 6 y 7).
- Los docentes tienen una excelente percepción acerca de la *preparación de las clases* (ítems 8 al 12).
 - Frente a la *participación y motivación de los estudiantes*, los docentes promueven la participación y encuentran respuesta de los estudiantes frente a las instrucciones impartidas para las clases (ítems 13 y 14).
 - En el *desarrollo de las clases* la comunicación de los docentes es clara, y los horarios y fechas para entrega de trabajos por parte de los estudiantes se cumplen (ítems 18, 20 y 21).
 - Hay *disposición de los docentes hacia el cambio*. Si las clases frente a las medidas del COVID-19, permanecen como virtuales el resto del año, los docentes no tienen ningún problema en seguir en esta modalidad (ítem 23).
 - Los *procesos de comunicación entre docentes y directivas* son óptimos y fluidos (ítems 24, 25 y 26).
 - Los ítems 3, 4 y 22 son solo valorados como favorables para los docentes virtuales y son analizados a continuación.

Frente a las percepciones medianamente favorables (la opción 3, casi siempre), que han sido valoradas en esta investigación como cuestiones que se pueden mejorar por parte de la institución, se encuentra que el 34,62% de los ítems (3, 4, 5, 19, 22) ubicados en esa clasificación corresponden a los docentes presenciales frente a un 7,69% de los virtuales (ítems 5, 19). Los ítems 3, 4 y 22 que en los docentes presenciales fueron valorados como medianamente favorables

pasan a ser favorables en los virtuales. Es decir, esos ítems en particular deben ser fortalecidos solo en este primer grupo de docentes (presenciales). En consecuencia, se precisa y se concluye lo siguiente:

- Los docentes presenciales requieren mayores *conocimientos en plataformas y tecnologías* (ítems, 3 y 4), en cambio los docentes virtuales no lo requieren, pues están más formados (tienen percepciones más favorables) (Pallisé et al., 2016).
- Con respecto a la *dificultad y disposición de los docentes hacia el cambio*, a estos docentes presenciales se les debe acompañar más para subsanar las dificultades que se hayan podido presentar con el cambio de modalidad presencial a virtual (ítem 22). Estas dificultades no las tuvieron los virtuales quienes tienen mejores *conocimientos en plataformas y tecnologías* (ítems 3 y 4).
- Tanto para docentes presenciales y virtuales los estudiantes requieren mayores *conocimientos en plataformas y tecnologías* (ítem 5) y frente al *desarrollo de las clases* los estudiantes deben mejorar su puntualidad (ítem 19). Esto se ha discutido bastante, recientemente con la situación del COVID-19, los nativos digitales no son tan nativos digitales (Guri-Rosenblit, 2018; Romero-Rodríguez et al., 2019) y tienen problemas para usar plataformas (Sáez López et al., 2014).

Las similitudes más importantes, sin diferencias estadísticamente significativas como se mostró en el análisis de medias con la T de Student, entre los docentes presenciales y virtuales son que las percepciones menos favorables (la suma de las opciones 1: nunca y 2: pocas veces) están representadas en los mismos ítems 2, 15, 16, 17. Los siguientes aspectos que deben ser mejorados por ambos grupos por parte de la institución educativa son:

- Los estudiantes requieren mayor *acceso y conectividad* porque tienen problemas con el internet (ítem 2). Estos problemas son característicos de la región suramericana (CEPAL, 2017). En Colombia, la encuesta nacional de calidad de vida, realizada por el Departamento Administrativo Nacional

de Estadísticas (DANE) en el 2018, presenta datos de conexión en los hogares del 52.7% de la población, situación en la cual hay muchos retos en materia de calidad y equidad entre las zonas urbanas y rurales. Por ejemplo, Bogotá tiene una conexión a internet del 75.5%, frente a departamentos como el Amazonas del 5.0% (DANE, 2018).

- Frente a la *participación y motivación de los estudiantes*, estos requieren ser más motivados y tener mayor acompañamiento para que mejoren su desempeño académico. Se debe buscar que participen mucho más que cuando lo hacían en las clases presenciales antes del COVID-19 (ítems 15, 16 y 17). Llama la atención que para los docentes virtuales los estudiantes estén indicando que hay desmotivación, dado que se pregunta específicamente sobre la modalidad de trabajo virtual en el cual llevan formándose durante el tiempo que cursan su carrera profesional, lo cual puede darse debido a que estos estudiantes también han tenido que vivir en confinamiento. Se necesitará de un estudio más en detalle para comprobar la anterior afirmación y aclarar la confusión de que el problema no es con la modalidad y sí con la situación provocada por la pandemia. También se resalta que el ítem 17, indaga por la participación y los docentes virtuales al igual que los presenciales consideran que podría ser mayor en un escenario presencial. Lo anterior podría traducirse en falta de mayor confianza en los procesos virtuales (Gaytan, 2015; Marasi et al., 2020).

REFERENCIAS

- Affouneh, S., Salha, S., y Khlaif, Z. N. (2020). Designing quality e-learning environments for emergency remote teaching in Coronavirus crisis. En: *Interdiscip J Virtual Learn Med Sci* (Vol. 11, Issue 2).
- Arora, A. K., y Srinivasan, R. (2020). Impact of pandemic Covid-19 on the teaching – learning process: a study of higher education teachers. *Prabandhan: Indian Journal of Management*, 13(4), pp.43–56.
<https://doi.org/10.17010/pijom/2020/v13i4/151825>
- CEPAL (2017). *Estado de la banda ancha en América Latina y el Caribe*.

- Cleland, J., McKimm, J., Fuller, R., Taylor, D., Janczukowicz, J., y Gibbs, T. (2020). Adapting to the impact of COVID-19: sharing stories, sharing practice. *Medical Teacher*, pp.1–4. <https://doi.org/10.1080/0142159x.2020.1757635>
- Covello, S., y Lei, J. (2010). A review of digital literacy assessment instruments. *Syracuse University*, pp.1–31.
- Cubeles, A., y Riu, D. (2018). The effective integration of ICTs in universities: the role of knowledge and academic experience of professors. *Technology, Pedagogy and Education*, 27(3), pp.339–349. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2018.1457978>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas (DANE). (2018). Indicadores básicos de tenencia y uso de tecnologías de la información y la comunicación en hogares, y personas de 5 y más años de edad. *DANE. Boletín de Prensa*.
- Favale, T., Soro, S., Trevisan, M., Drago, I., y Mellia, M. (2020). Campus traffic and e-learning during COVID-19 pandemic. *Computers Networks* 176. <https://doi.org/10.1016/j.comnet.2020.107290>
- Flores, M. A. (2020). Preparing teachers to teach in complex settings: opportunities for professional learning and development. *European Journal of Teacher Education*, pp.1–4. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1771895>
- Gaytan, J. (2015). Comparing faculty and student perceptions regarding factors that affect student retention in online education. *American Journal of Distance Education*, 29(1), pp.56–66. <https://doi.org/10.1080/08923647.2015.994365>
- González, C., Valdivieso, L., y Velasco-García, V. (2020). Estudiantes universitarios descubren redes sociales y edublog como medio de aprendizaje. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(1), pp.223-239. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.23.1.24213>
- Guri-Rosenblit, S. (2018). E-teaching in higher education: an essential prerequisite for e-learning. *Journal New Approaches in Educational Research*, Vol. 7. No. 2. <https://doi.org/10.7821/naer.2018.7.298>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., y Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*, 27.

- Lázaro-Cantabrana, J. L., Gisbert-Cervera, M., y Silva-Quiroz, J. E. (2018). Una rúbrica para evaluar la competencia digital del profesor universitario en el contexto latinoamericano. *Edu-tec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 63, pp.1-14 (378). <https://doi.org/10.21556/edutec.2018.63.1091>
- Marasi, S., Jones, B., y Parker, J. M. (2020). Faculty satisfaction with online teaching: a comprehensive study with american faculty. *Studies in Higher Education*, pp.1–13. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1767050>
- Murphy, M. P. A. (2020). COVID-19 and emergency e-learning: consequences of the securitization of higher education for post-pandemic pedagogy. *Contemporary Security Policy*. <https://doi.org/10.1080/13523260.2020.1761749>
- O'Doherty, D., Dromey, M., Loughheed, J., Hannigan, A., Last, J., y McGrath, D. (2018). Barriers and solutions to online learning in medical education— an integrative review. *BMC Medical Education*, 18(1), 130.
- OMS. (2020). Alocución de apertura del Director General de la OMS en la rueda de prensa sobre el COVID-19 celebrada el 11 de marzo de 2020.
- Pallisé, J., Benedí González, C., Blanché i Verges, C., y Bosch i Daniel, M. (2016). La semipresencialidad en educación superior: casos de estudio en los grados de la universidad de Barcelona. *Edu-tec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 58, pp. 13–33. <https://doi.org/10.21556/edutec.2016.58.697>
- Romero-Rodríguez, L. M., Contreras-Pulido, P., y Pérez-Rodríguez, M. A. (2019). Media competencies of university professors and students. Comparison of levels in Spain, Portugal, Brazil and Venezuela. *Cultura y Educacion*, 31(2), pp.326–368. <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1597564>
- Rojas, E. F., Poveda, L., Grimblatt, N. (2016). *Estado de la banda ancha en América Latina y el Caribe 2016*. Santiago, Chile: Naciones Unidas, Comisión Económica para América Latina y el Caribe y Cooperación Alemana. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40528/6/S1601049_es.pdf
- Sáez-López J. M., Domínguez Garrido C., y Mendoza Castillo V. (2014). Valoración de los obstáculos, ventajas y prácticas del e-learning: un estudio de caso en universidades iberoamericanas. *Educación Siglo XXI*, 32, 195-220. <http://dx.doi.org/10.6018/j/202221>

- Schlesselman, L. S. (2020). Perspective from a teaching and learning center during emergency remote teaching. *American Journal of Pharmaceutical Education*, ajpe8142. <https://doi.org/10.5688/ajpe8142>
- Trust, T., & Whalen, J. (2020). Should teachers be trained in emergency remote teaching? lessons learned from... *Journal of Technology and Teacher Education*, 28(2), pp.189–199.
- UNESCO (2020a). *Coalición mundial para la educación*. <https://es.unesco.org/covid19/globaleducationcoalition>
- UNESCO (2020b). Interrupción educativa y respuesta al COVID-19. <https://es.unesco.org/covid19/educationresponse/consecuencias>
- Williamson, B., Eynon, R., y Potter, J. (2020). Pandemic politics, pedagogies and practices: digital technologies and distance education during the coronavirus emergency. In *Learning, Media and Technology*. 45(2) pp. 107–114. Routledge. <https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1761641>

BIONOTAS

John Jairo Briceño Martínez. Doctor en Tendencias y Aplicaciones de la Investigación Educativa de la Universidad de Granada (España). Magister en Educación del Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño (Cuba). Decano Nacional de la Facultad de Educación de la Universidad Antonio Nariño de Colombia.

Correo electrónico: jhonjairobriceno@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-2285-8396>

Martha Patricia Castellanos Saavedra. Doctoranda en Educación con concentración en Tecnología Educativa y Educación a Distancia de la Universidad de Nova Southeastern University (Estados Unidos). Magister en Gerencia de Telecomunicaciones de Strathclyde University (Escocia). Vicerrectora Académica de la Fundación Universitaria del Área Andina de Colombia.

Correo electrónico: mpcastellanos@areandina.edu.co

<https://orcid.org/0000-0002-4233-2762>

13. Ensino remoto e formação continuada em serviço na pós-graduação stricto sensu

Fabrcio de Andrade y Dorotea Frank Kersch

RESUMO

No ensino de todos os nveis, a pandemia de COVID-19 se tornou um divisor de guas entre o que se pensava e como se atuava antes dela, e o que se seguiu ao seu surgimento. Acompanhamos, desde 2018, uma formao continuada em servio para professores da ps-graduao stricto sensu. Essa formao objetiva habilitar os professores a concepo de desenhos de cursos hbrios e multimodais que levem em considerao a presena das tecnologias digitais. Neste artigo, acompanhamos a trajetria de Marina, uma engenheira que integra esse grupo de formao. Nosso objetivo discutir as aprendizagens que a participante revela ter construdo desde o incio de sua participao na proposta formativa e refletir sobre a necessidade da concepo de cursos de formao continuada que proponham possibilidades de apropriao das tecnologias digitais tambm para professores do stricto sensu. O isolamento a que fomos submetidos devido a pandemia nos revela a necessidade da existncia e criao de espaos de aprendizagem e colaborao no local de trabalho do professor, a exemplo das comunidades de prtica, que permitam a troca de aprendizagens entre os pares a partir da experinciaao e apropriao das tecnologias digitais no e para o local de trabalho. nesses espaos que eles se ressignificam e desenvolvem agncia.

Palavras-chave: Ensino remoto. COVID-19. Formao continuada de professores do stricto sensu.

Remote teaching and continuous in-service training in graduate programs

ABSTRACT

The COVID-19 pandemic has changed the way we thought and acted in the field of teaching at all levels. Since 2018, we have followed up continuous in-

service training for graduate teachers in action. This training aims to enable teachers to design hybrid and multimodal courses that take into account the presence of digital technologies. In this article, we follow the trajectory of Marina, an engineer who is part of this training group. Our objective is to discuss the learning that the participant reveals to have built since the beginning of her participation in the training and to reflect on the need for the design of continuous training courses that propose possibilities of appropriation of digital technologies also addressed to teachers. The isolation to which we were subjected due to the pandemic reveals the need for the existence and creation of spaces for learning and collaboration in the teacher's workplace, like the communities of practice, that allow the exchange of learning between peers from the experience and appropriation of digital technologies in and for the workplace. It is in these spaces that they resignify themselves and develop abilities.

Keywords: Remote teaching; COVID-19; Continuing training for graduate professors.

Educación a distancia y formación continua del profesorado de posgrado

RESUMEN

La pandemia de la COVID-19 cambió la manera de pensar y de actuar, en materia educación en todos los niveles formativos. Acompañamos, desde 2018, una formación continua del profesorado de posgrado stricto sensu. Esa formación busca habilitar profesores en la concepción de diseños de cursos híbridos y multimodales que consideren la presencia de las tecnologías digitales. En este artículo, acompañamos la trayectoria de Marina, una ingeniera que integra ese grupo de formación. Nuestro objetivo es discutir los aprendizajes que la participante revela haber construido desde el inicio de su participación en la propuesta formativa y reflexionar sobre la necesidad de la concepción de cursos de formación continua para profesores que propongan posibilidades de apropiación de las tecnologías digitales. El aislamiento al que fuimos sometidos debido a la pandemia reveló la necesidad de existencia y creación de espacios de aprendizaje y colaboración en el lugar de trabajo del profesor, como es el caso de las comunidades de práctica, que permiten el intercambio de aprendizajes entre pares a

partir de la experienciación y apropiación de las tecnologías en el y para el lugar de trabajo. Es en estos espacios que los profesores se resignifican y desarrollan habilidades.

Palabras-clave: Enseñanza remota; COVID-19; Formación continua del profesorado de posgrado.

Enseignement à distance et formation continue pour les enseignants de troisième cycle

RESUMÉ

La pandémie de COVID-19 a changé la manière de penser et d'agir en matière d'enseignement à tous les niveaux. Depuis 2018, nous suivons une formation continue pour les enseignants de troisième cycle stricto sensu. Cette formation vise à permettre aux enseignants de concevoir des cours hybrides et multimodaux qui prennent en compte la présence des technologies numériques. Dans cet article, nous suivons la trajectoire de Marina, une ingénieure qui fait partie de ce groupe de formation. Notre objectif est de discuter les apprentissages que la participante révèle avoir construits depuis le début de sa participation à la proposition formative et de réfléchir à la nécessité de concevoir, pour les enseignants, des cours de formation continue qui proposent des possibilités d'appropriation des technologies numériques. L'isolement auquel nous avons été soumis en fonction de la pandémie nous révèle la nécessité créer d'espaces d'apprentissage et de collaboration dans le lieu de travail de l'enseignant, à l'image des communautés de pratique qui permettent l'échange d'apprentissages entre à travers l'expérimentation et l'appropriation des technologies numériques dans et pour le lieu de travail. C'est dans ces espaces qu'ils resignifient et développent leurs capacités.

Mots-clés: Enseignement à distance; COVID-19; Formation continue pour les enseignants de troisième cycle.

1. INTRODUÇÃO

Dezessete de março de 2020. Esse dia e os que se seguiram a ele nunca serão esquecidos pelos professores das instituições de ensino de todos os níveis do Rio Grande do Sul - Brasil, porque, em função do avanço da pandemia da COVID-19 sobre o estado, foi necessário atender às medidas de distanciamento social controlado⁽¹⁾ indicadas pela Organização Mundial da Saúde - conduzidas em território brasileiro pelo Ministério da Saúde - e passar a oferta das aulas da modalidade presencial física à emergencial remota⁽²⁾. No entanto, tal situação causou contrastes entre os sistemas de ensino, pois nem todas as instituições, principalmente as públicas, conseguiram tão prontamente voltar às aulas.

Para a maioria dos professores, a situação da pandemia fez com que saíssem de suas zonas de conforto: foi necessário, mais do que nunca, que se apropriassem das tecnologias digitais – doravante TDs. Mas, para a instituição onde esta pesquisa se desenvolve, uma universidade comunitária da região sul do país, estava claro, antes mesmo do surgimento da pandemia, que era necessário preparar os professores para a universidade (e a escola) do futuro. Por essa razão, com o intuito de inserir os professores do *stricto sensu* na cultura híbrida e multimodal⁽³⁾ que

⁽¹⁾ O termo Distanciamento Controlado foi utilizado no estado do Rio Grande do Sul, e se trata de uma das medidas adotadas na pandemia da COVID-19, com o intuito de evitar a propagação da doença.

⁽²⁾ Compreende-se por ensino emergencial remoto a atividade de manter a rotina de sala de aula em uma plataforma virtual, acessada de diferentes localidades, com interações simultâneas.

⁽³⁾ Aqui, compartilhamos do conceito de hibridismo e multimodalidade adotado por Schlemmer, Kersch e Oliveira (2020) em “Formação de professores-pesquisadores em contexto híbrido e multimodal: Desafios da docência no *stricto sensu*”. Compreendemos, assim como as autoras, o hibridismo em sua multiplicidade a partir do conceito de híbrido de Latour (1994, 2012) e das discussões propostas por Schlemmer (2013, 2014, 2015a, 2015b, 2016a, 2016b, 2016c, 2017, 2018), sendo ele fluxo das diferentes interações, ações e comunicações entre as ações humanas e não-humanas dados em diferentes espaços geográficos e digitais, incluindo o espaço híbrido. Quanto à multimodalidade, concebemos como um prolongamento das interações e ações nos diferentes tempos e espaços que possibilitam simultaneamente processos de aprendizagem através de diferentes meios - livros, jogos digitais, aplicativos etc. - e formas - escrita, leitura, imagem, entre outros -.

caracteriza a sociedade atual, desde 2018 vinha sendo ofertado um curso de formação continuada, intitulado “Concepção e Desenho de Curso na Cultura Híbrida e Multimodal”, que tinha como público-alvo coordenadores e professores-pesquisadores dos programas de pós-graduação, de modo que pudessem viver diferentes experiências de apropriação de TDs nos processos de ensino e de aprendizagem nos espaços em que atuam.

Essas experiências vividas, com a chegada da pandemia, passaram a ser especialmente importantes quando os professores tiveram de migrar da modalidade de ensino do presencial físico para o emergencial remoto. Dessa forma, com o objetivo de elucidar essas aprendizagens, através da voz de Marina, uma participante do curso, apontaremos algumas de suas reflexões pessoais desde a sua inserção no curso de formação continuada até o momento em que, durante a pandemia, as aulas passaram a ser desenvolvidas na modalidade emergencial remota.

Neste texto, que trata de uma parte do percurso dessa formação, temos como objetivo discutir as aprendizagens que Marina revela ter adquirido desde sua inserção na proposta formativa, a fim de que possamos destacar a necessidade de ser pensada uma formação continuada em serviço também para os professores do nível mais alto da formação acadêmica - os da pós-graduação *stricto sensu* -, uma vez que o mundo analógico em que se graduaram mudou significativamente e, também, pelos espaços formativos se preocuparem, em grande parte, com a formação dos docentes da graduação, ficando a pós-graduação em segundo plano, sendo nela também imprescindíveis novos olhares e direcionamentos pedagógicos.

Por uma formação continuada em serviço na pós-graduação *stricto sensu*

O ano de 2020 foi atípico no setor educativo mundial. A pandemia da COVID-19 evidenciou, incontestavelmente, a necessidade do uso das TDs para a condução das aulas em todos os espaços educativos. Entretanto, antes mesmo do surgimento da pandemia, as exigências do mercado educacional já exigiam cada vez mais profissionais que tivessem se apropriado de diferentes recursos tecnológicos e metodológicos em sala de aula - e esperava-se que, com o passar do tempo, soubessem/pudessem também utilizá-los. A pandemia acelerou incommensuravelmente esse processo, exigindo novos movimentos de transformação pedagógica e metodológica que engloba os diferentes sujeitos envolvi-

dos, entre eles, as instituições de ensino, que, em seu papel de formadoras, precisam auxiliar seus profissionais com capacitação adequada para o desenvolvimento de suas mais variadas atividades.

O aumento da globalização e a crescente demanda das TDs em todos os espaços interativos têm impactado cada vez mais a vida cotidiana. No entanto, a preocupação em adaptar-se a esse novo *ethos* que se constituiu em nossa sociedade não é de hoje. Desde a década de 1990, um grupo de pesquisadores⁽⁴⁾ trouxe à tona a necessidade de se (re)pensar os letramentos (não mais no singular, como algo homogêneo, mas sim plural, heterogêneo) necessários para a vida plena em sociedade. Com o avanço das TDs nos diferentes espaços sociais e o acesso que temos a elas, a compreensão do mundo não está mais condicionada a apenas ler o que dizem as letras, o que está no papel escrito; tampouco, à decodificação de palavras soltas, sem relação alguma com outros elementos que também passaram a compor os enunciados: é preciso olhar o todo e compreender as diversas formas em que a linguagem está presente. Essa mudança, dessa forma, requer novos olhares e novos direcionamentos para os sistemas de ensino, que precisam, desde sua concepção, de currículos e pedagogias capazes de (re)pensar novas formas de levar os sujeitos a agir em um mundo cada vez mais digitalizado.

Com o olhar voltado aos estudos sobre os novos letramentos, Lankshear (1997) e Lankshear e Knobel (1998) abordam o letramento digital a partir da perspectiva dos multiletramentos. Em estudos posteriores (Lankshear; Knobel, 2008), os pesquisadores refletem sobre o letramento digital como uma representação das diferentes formas de práticas sociais que emergem de práticas comuns já existentes e se modificam, continuamente, em novas práticas.

Para os estudiosos, “abordar o letramento digital em termos de “letramentos digitais” permite que tipos de análise de práticas sociais, que identificam os pontos-chave nas quais a aprendizagem ativa é desencadeada dentro de sistemas de aprendizagem sócio técnicos eficientes, [sejam] adaptadas e aproveitadas para a aprendizagem educacional” (Lankshear e Knobel, 2008, p. 14, tradução

⁽⁴⁾ O Grupo de Nova Londres - The New London Group - é conhecido por dar ênfase ao conceito de multiletramentos propondo uma Pedagogia de Multiletramentos que visa à escola explorar os mais diversos letramentos presentes na sociedade a partir de diferentes elementos, entre eles, as TDs.

nossa⁽⁵⁾), uma vez que o letramento digital envolve, em distintos espaços e ambientes digitais, uma série de aspectos sociais e cognitivos que requerem diferentes habilidades e competências necessárias para representar o indivíduo como alguém digitalmente letrado.

Entretanto, falar e refletir sobre apropriação e domínio do letramento digital não está relacionado apenas aos discentes em sala de aula, que são, em grande medida, considerados de gerações “mais tecnológicas”. O professor, que forma esses sujeitos para uma sociedade ativa e em crescente transformação, também precisa ter e estar apropriado de habilidades e competências que levem em consideração o uso das tecnologias nas mais variadas práticas sociais que emergem nos diferentes contextos existentes na sociedade.

Seria, então, a apropriação do letramento digital um dos saberes docentes necessários para a prática profissional do professor em atuação nos tempos atuais? Tardif (2014) define o saber docente como “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (Tardif, 2014, p. 36). Em relação aos saberes da formação profissional, o pesquisador aponta para uma dicotomia entre formação específica e a formação pedagógica, sendo a primeira voltada para a questão da formação inicial e continuada do professor, e a segunda, ligada às “reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa” (Tardif, 2014, p.37). Já em relação aos demais saberes, os disciplinares dizem respeito às diferentes áreas do conhecimento, os curriculares estão relacionados à organização e distribuição de conteúdo nos diferentes níveis de ensino e os experienciais estão vinculados às vivências docentes em suas práticas de sala de aula.

No campo específico para este estudo, damos ênfase aos saberes experienciais, pois partimos da premissa de que, quando falamos de apropriação do letramento digital por parte dos professores, que, a nosso ver, é um dos saberes essenciais para o agir profissional neste século, os docentes precisam experimentar os mais diferentes recursos e as mais diferentes possibilidades de tecnologias midiáticas

⁽⁵⁾ Approaching digital literacy in terms of “digital literacies” allows for the kinds of analysis of social practices that identify key points at which effective learning is triggered within efficient socio-technical learning systems [...] adapted and used for educational learning.

e digitais em suas práticas pedagógicas. Para Tardif (2014), os saberes experienciais “são saberes práticos e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões” (Tardif, 2014, p. 48-49). Essa cultura docente em ação se encontra, na visão do autor, em interação com outros sujeitos, o que exige dos profissionais diferentes comportamentos, seja como atores, junto de seus pares, ou como sujeitos em interação com outras pessoas (Tardif, 2014).

É preciso, assim, pensar nesse professor como um ator social capaz de ressignificar seus próprios saberes docentes e, conseqüentemente, suas práticas pedagógicas. Logo, é necessário reavaliar formas de incentivar e aprimorar o conhecimento dos professores acerca das TDs. Para isso, novos delineamentos em relação à formação inicial e continuada de professores precisam ser explorados, principalmente em relação às práticas de experiênciação e apropriação das TDs, de modo especial no que diz respeito aos professores de pós-graduação, público geralmente esquecido.

Em estudos recentes sobre práticas de letramento digital de professores, Viegas e Goulart (2020) concluíram que a operacionalização de atividades não pode ser considerada como suficiente para que o professor possa ser considerado como letrado digitalmente. Para que isso aconteça, ele precisa “ter consciência do conteúdo e da operacionalização, de modo que possa transformar a sua prática, caso seja necessário” (Viegas e Goulart, 2020, p. 143). Não deve se fixar, assim, a operar com as tecnologias, mas sim, tomá-las como parte de seu domínio pedagógico. Nesse sentido, acreditamos ser essencial que o professor, ao longo de sua formação, seja ela inicial ou continuada, seja conduzido à reflexão sobre a importância das TDs, experiencie e se aproprie, não só de conceitos, mas das ferramentas e recursos midiáticos em si, para que possa tomá-los como parte de seu saber docente e explorá-los nos diferentes contextos educativos pelos quais circula, construindo sentidos por meio deles.

Dentro do campo de estudos que envolve tecnologias digitais, diferentes investigações também apontam para novas concepções em relação à incorporação das tecnologias na educação e, conseqüentemente, visam a possibilitar novos desenvolvimentos de saberes do professor. Destacamos aqui o trabalho de Koehler e Mishra (2008a), que propõem o modelo TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge), que apresenta a necessidade de inserção de três

componentes centrais para a completa adequação das tecnologias no âmbito educacional, sendo eles a pedagogia, o conteúdo e a tecnologia. A eficiência desse modelo, segundo os investigadores, se dá na interação entre cada um desses componentes, que trazem consigo diferentes conhecimentos: o conhecimento pedagógico (PK), o conhecimento de conteúdo (CK) e o conhecimento tecnológico (TK). Ao conceber a união desses três elementos, conforme a concepção do modelo, o professor passa a oportunizar novas e expressivas formas de conhecimento.

Em tempos em que os espaços não se restringem mais apenas aos físicos e geográficos, mas se expandem em grande proporção aos espaços digitais, é preciso ter novos direcionamentos na educação superior. Tal qual Tardif (2014), reconhecemos que “já é tempo de os professores universitários começarem a realizar pesquisas críticas sobre suas próprias práticas de ensino” (Tardif, 2014, p. 276) e, consoante Xavier (2007), pensamos que “as instituições de pesquisa e ensino [devem] ser as primeiras a se interessar pelas aplicações [nós diríamos ‘apropriações’] pedagógicas das novas tecnologias”, uma vez que é seu papel, enquanto agências formais educativas, “desenvolver no sujeito-aprendiz competências e habilidades necessárias ao exercício de sua cidadania plena” (Xavier, 2007, p. 3). Em vista disso, ponderamos ser papel de todas as instituições, inclusive das universidades, criar condições e possibilidades de novas experiências para que seus professores e pesquisadores possam ter atuação plena em sala de aula, em que as TDs e a cultura híbrida e multimodal possam atravessar todas as atividades acadêmicas de ensino e de pesquisa.

É preciso, para que ocorra uma transformação da área educativa, rever as práticas institucionais ligadas aos profissionais no e para o local de trabalho, uma vez que, além de viver a experiência de passar a fazer parte desse novo *ethos*, é preciso que lhes seja dada a oportunidade de refletir sobre o seu próprio processo de aprendizagem frente às tecnologias, o que, no caso, pode [e deve] ser realizado através da formação continuada de professores, sendo esse, no caso, o objetivo do curso em cujo âmbito nossa pesquisa se desenvolve, como veremos adiante.

No que diz respeito à aprendizagem dos docentes diante das tecnologias, Kleiman (2014) menciona que, ao mesmo tempo em que as estratégias para o processo de apropriação de um recurso midiático ou de uma tecnologia pelos sujeitos são individuais, a “experiência digital é relacional, dialógica, [e envolve] relações humanas cada vez mais amplas e complexas” (Kleiman, 2014, p. 76).

Segundo a autora, sem uma construção individual de novos saberes e novas práticas, os mais variados recursos tecnológicos e midiáticos disponíveis para que os professores os integrem às suas práticas pedagógicas são inúteis. Ademais, aqui também agregamos a concepção de uma construção coletiva, pois, a nosso ver, acreditamos que a troca entre pares é um fenômeno importante para o desenvolvimento individual nesse processo.

De acordo com Trindade, Moreira e Ferreira (2020), com as infinitas exigências da atualidade, as instituições de Ensino Superior “têm-se deparado com a necessidade de se redefinir, no sentido de acompanhar os desafios tecnológicos do mundo pós-moderno e de se ajustarem à mudança de paradigma” (Trindade, Moreira e Ferreira, 2020, p. 1). Diante disso, muitas tiveram, ao longo da pandemia - e ainda têm - de repensar sua concepção de aula e suas práticas e, em vista disso, provocar mudanças atreladas ao perfil do professor em atuação que, devido às complexidades impostas pela situação agravada pela pandemia, reafirma a necessidade de abranger relações humanas amplas e complexas (Kleiman, 2014).

É imperativo pensar que, para que haja uma atuação significativa no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, o professor necessita se apropriar das TDs e ser um sujeito letrado digitalmente. Em estudos referentes ao letramento do professor no seu local de trabalho (Kleiman, 2006; De Grande, Kleiman, 2015), um importante elemento na construção profissional do professor é destacado: o da agência social. Para Kleiman, “a formação profissional envolve reposicionamentos sociais que dão forma a uma nova identidade profissional” (Kleiman, 2006, p. 410), e a agência social é uma condição daqueles “que agem na coletividade, exercendo sua ação nos outros, em função dos objetos de um grupo social” (Kleiman, 2006, p. 414-415). A formação do professor, que atua diretamente no coletivo como um agente social, seja na relação com seus pares ou com seus alunos, precisa envolver a apropriação de tecnologias para que se originem novas práticas, construindo, assim, novas e diferentes identidades profissionais.

Na era da informatização, onde a maioria dos alunos é de gerações mais integradas às TDs do que seus próprios professores, formar sujeitos para agir em diferentes contextos sociais requer a popularização das tecnologias nas práticas docentes, na perspectiva de qualificar o ensino com as infinitas possibilidades existentes e, mais do que isso, aproximar a sala de aula às realidades vivenciadas fora dela por aqueles que ocupam os espaços institucionais.

A pandemia mostrou que grande parte dos professores que hoje está em atuação nas diferentes instituições de ensino, inclusive do ensino superior, não está preparada para assumir de imediato uma nova postura pedagógica (veja-se, por exemplo, as discussões que estão em Mendonça et al, 2021). De prontidão, em meio à pandemia, foram instigados e forçados a se atualizar e dar continuidade às aulas, seja como fosse, com os recursos e conhecimentos dos quais dispunham no momento. Essas novas demandas reforçam a necessidade de se possibilitar uma formação continuada que se voltae a novas aprendizagens e letramentos, de modo especial, o letramento digital no e para o local de trabalho, sendo esse, a nosso ver, um dos principais meios para a potencialização de práticas pedagógicas que levem em consideração a apropriação das TDs e sejam agregativas às diferentes áreas de formação presentes nos contextos educativos.

Frente a todo cenário gerado pela pandemia, e pensando para além dele, a partir da concepção de uma perspectiva social de aprendizagem (Wenger, 2001), acreditamos que a criação de espaços no local de trabalho que possibilitem o desenvolvimento e o reconhecimento das TDs pode favorecer para que novas práticas se potencializem e que os professores possam somar e ampliar, para o agora e para o futuro, novos conhecimentos e novas práticas de letramento digital. Nesses espaços de trocas de aprendizagens comumente surgem comunidades de práticas que, em nossa percepção, são fundamentais para o desenvolvimento de novas aprendizagens pessoais e profissionais.

Wenger compreende a aprendizagem como elemento situado e legitimado dentro das práticas sociais e destaca a participação dos sujeitos nos meios sociais nos quais estão inseridos. Para ele, “uma teoria social de aprendizagem deve integrar os componentes necessários para caracterizar a participação social como um processo de aprender e conhecer” (Wenger, 2001, p.22, tradução nossa⁽⁶⁾), com as comunidades de prática sendo “uma parte integral da nossa vida diária⁽⁷⁾”, uma vez que só persistem “porque existem pessoas que participam em ações cujo significado negociam mutuamente⁽⁸⁾” (Wenger. 2001, p. 24, 100, tradução nossa).

⁽⁶⁾ porque hay personas que participan en acciones cuyo significado negocian mutuamente.

⁽⁷⁾ las comunidades de práctica son una parte integral de nuestra vida diaria.

⁽⁸⁾ porque hay personas que participan en acciones cuyo significado negocian mutuamente.

O pesquisador caracteriza alguns componentes que, a seu ver, são importantes para esse processo. São eles:

- i) significado: sendo ele a nossa capacidade de experienciar a vida e o mundo como algo significativo;
- ii) prática: caracterizada pelas perspectivas compartilhadas que podem sustentar o compromisso mútuo na ação;
- iii) comunidade: que faz referência a um grupo social que tem participação e atuação em uma mesma comunidade;
- iv) identidade: descrita como a mudança que produz as diferentes aprendizagens de quem somos e de como criamos histórias pessoais [e aqui para nós profissionais] de transformação nos distintos contextos aos quais nos filiamos ao longo da vida (Wenger, 2001).

No grupo que acompanhamos para a realização deste estudo, esses componentes se tornaram perceptíveis a cada nova demanda pedagógica imposta, uma vez que ela trazia consigo uma prática real, necessária e extremamente emergencial devido à pandemia. Houve, assim, uma aceleração e uma necessidade imediata de resignificação do grupo de professores que participava da formação continuada, principalmente no que diz respeito a resolver questões relacionadas às TDs, uma vez que, do dia para a noite, foram premidos a se adaptar à nova modalidade.

Segundo Figueiredo (2019), para o desenvolvimento de novas competências, “só a participação ativa em práticas sociais complexas, reais ou simuladas, ricas e variadas, permite a sua emergência e consolidação” (Figueiredo, 2019, p.3). E foi isso que, de fato, aconteceu com o surgimento da pandemia, ocasionando novas necessidades de adaptações das práticas profissionais. A (re)negociação de significados entre os pares ocorreu de forma colaborativa em prol de uma mesma necessidade: foi no grupo da *Cultura Digital*, que apresentaremos na próxima seção, que os professores tinham a oportunidade para trocar experiências e construir conhecimento conjuntamente. Evidentemente, num primeiro momento, para muitos, o que houve foi uma transposição das práticas presenciais para o *online* (por isso até chamado de *emergencial* remoto), mas muitas aprendizagens puderam ser resignificadas ao longo do processo.

Em nossa percepção, principalmente no que diz respeito às práticas que visam ao desenvolvimento de uma Cultura Digital nas universidades, é preciso que

novas oportunidades de formação continuada sejam dadas aos professores da pós-graduação *stricto sensu*, uma vez que, por mais alto que seja seu nível de formação, ainda assim é preciso pensar sobre o que se faz em sala de aula, como se faz, para que e quem se faz.

Na próxima seção, apresentaremos a metodologia da investigação, bem como explicaremos um pouco mais sobre o curso de formação continuada onde, através das interações, geramos o *corpus* desta presente pesquisa.

2. METODOLOGÍA

Caracterizamos a presente investigação como um estudo de caso que, segundo as palavras de Leffa (2006), é uma “investigação profunda e exaustiva de um participante ou pequeno grupo”, em que procuramos investigar “tudo o que é possível saber sobre o sujeito” escolhido e que “achamos que possa ser relevante para a pesquisa” (Leffa, 2006, p. 14).

Dentro do contexto por nós aqui apresentado, assumimos uma perspectiva interacional de linguagem, em que locutor, nas palavras de Bakhtin (2006), “serve-se da língua para suas necessidades enunciativas concretas” (Bakhtin, 2006, p. 93-94), bem como uma perspectiva social de aprendizagem (Wenger, 2001), pois essa acontece sempre na interação com os outros e por meio da experiência.

Para o desenvolvimento desta investigação, acompanhamos, em primeiro plano, desde agosto de 2018, coordenadores e professores de diferentes áreas do conhecimento dos cursos de mestrado e doutorado de uma universidade privada da Região Sul do Brasil, participantes do curso de formação continuada intitulado “Ecosistema de Educação na Pós-graduação: Cultura Híbrida e Multimodal”, oferecido pela referida universidade.

Atualmente, o grupo conta com cerca de 65 participantes, entre professores-formadores, pesquisadores e participantes. A formação, anterior à pandemia, mantinha encontros presenciais a cada 15 dias. Isso, no entanto, passou a acontecer de forma remota, sem maiores percalços, depois que as medidas de distanciamento social físico foram adotadas. Eles eram/são orientados e conduzidos à reflexão acerca da cultura digital por uma professora coordenadora do projeto e membros de sua equipe - da qual fazemos parte -, que planejam e executam o percurso do curso de formação continuada conforme o desenvolvimento que vai sendo apresentado pelos participantes.

Além dos encontros presenciais/remotos, o curso é conduzido, desde o seu início, em um Ambiente Virtual de Aprendizagem - doravante AVA - disponibilizado pela universidade, o Moodle. Nesse ambiente, os professores são convidados a participar de interações através de fóruns, chats, entre outros. Desde outubro de 2018, há também um grupo no aplicativo WhatsApp para troca de mensagens e comunicação, sendo grande parte das interações configuradas em texto escrito e imagético (stickers e gifs, por exemplo) e as outras funções muito pouco - ou quase nunca - exploradas - áudio e vídeo -. Esse grupo de WhatsApp, a partir de sua criação, passou a ser chamado de **Cultura Digital**, constituindo uma grande comunidade de prática (Wenger, 2001) que, em torno de assuntos relacionados às TDs, refletem e desenvolvem novas aprendizagens. Essa é a nomenclatura que mencionamos ao longo do texto e que também compõe o título dessa pesquisa, e que sempre utilizamos quando nos referimos a essa comunidade.

Para a análise e reflexão deste artigo, apresentaremos as interações de Marina, uma professora da área das engenharias e exatas. O objetivo é mostrar sua trajetória no curso de formação e o seu desenvolvimento pessoal e, conseqüentemente, profissional que ela mesmo reconhece em seu discurso. Marina tem 59 anos e atua como professora na universidade há mais de 20 anos. A escolha da participante se deu devido a suas interações serem, em nossa percepção enquanto investigadores, instigadoras e significativas, uma vez que ela era a professora que apresentava maior resistência em relação às tecnologias no início do curso, como poderemos perceber na discussão dos dados na próxima seção. Marina também acabou sendo uma das participantes mais empolgadas e ativas no grupo e nas aulas. As informações utilizadas para a análise são recortes retirados tanto do Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA - quanto das interações no grupo de WhatsApp *Cultura Digital* e correspondem desde as primeiras interações de Marina, em Agosto de 2018, até junho de 2020, quando, em meio à pandemia, a participante se mostra preparada para encarar a situação posta, graças a sua participação no curso/grupo.

Na próxima seção, discorreremos sobre as percepções e aprendizagens relatadas através das interações de Marina.

3. RESULTADOS

Aprendizagens e reflexões do curso de formação continuada na voz da participante de Marina

Com o surgimento da pandemia, diversos professores foram desafiados em seu fazer, uma vez que muitos nunca haviam sido instigados a pensar e refletir sobre novas práticas que levassem em consideração a presença e o uso das TDs em suas concepções de aula. No entanto, isso não aconteceu para os docentes do *stricto sensu* com os quais se desenvolve esta pesquisa, uma vez que eles *tinham para onde correr*: a comunidade de prática e aprendizagem que se formara ao longo dos dois anos de formação, a *Cultura Digital*, foi o alicerce para diferentes trocas de experiências - e também de reflexões sobre a vida naquele momento tão difícil para a humanidade.

A pandemia acelerou o processo de (trans)formação dos professores, como poderemos acompanhar a seguir nas interações de Marina, levando-os à resignificação de suas práticas em sala de aula e legitimando a comunidade de prática como um espaço para a aprendizagem de novos saberes e, consequentemente, como espaço de desenvolvimento pessoal e profissional.

No início do curso, em 2018, Marina afirma não saber exatamente o que estava fazendo ali. Na época, apresentava uma postura relutante e demonstrava pouco conhecimento das ferramentas digitais, inclusive para navegar no próprio Ambiente Virtual de Aprendizagem adotado pela universidade para o curso de formação:

Excerto 1

o Moodle ainda é um mistério para mim. Reconheço sua importância por diversos fatores, por isso, quero e preciso aprender. (Marina, 19/09/2018, no fórum do AVA.)

Estimulada ao longo do curso a viver a experiência de apropriação das tecnologias através de diferentes processos e espaços de aprendizagem, desde os mais simples até os mais complexos, ou seja, utilizar a tecnologia para fazer algo, um mês depois, a participante utilizou a própria plataforma *Moodle*, em que ela mesmo relatou “estar muito crua”, para compartilhar uma experiência que a deixara muito feliz:

Excerto 2

Gostaria de compartilhar minha experiência com a elaboração de formulários. Primeiro que estou super contente por saber que esta tarefa não é tão misteriosa quanto eu imaginava. (Marina, 11/10/2018, AVA.)

Ao analisarmos a fala de Marina, percebemos que sua interação aponta para uma reflexão sobre seus próprios saberes, uma vez que ela mesma, após experimentar o uso de uma ferramenta para dar conta de uma atividade proposta na formação continuada, considera que mexer com a tecnologia não é algo tão misterioso quanto pensava. Tal reflexão nos permite acompanhar uma mudança identitária profissional e ver Marina se (re)construindo em relação aos saberes docentes, uma vez que ela assume discursivamente um posicionamento diferente do qual possuía anteriormente.

Essa descoberta, como podemos perceber em sua fala, a deixou “*super contente*” e resolveu o mistério que dizia sentir quanto ao uso das tecnologias, alinhando-se ao que Tardif (2014) destaca acerca do desenvolvimento do saber profissional, como algo “associado tanto às suas fontes e lugares de aquisição quanto aos seus momentos e fases de construção” (Tardif, 2014, p. 68). Notamos, a partir dessas primeiras experiências, que começa a sua transformação, em parte porque havia uma motivação: Marina queria e precisava aprender.

Ao longo de 2019, Marina seguiu, assim como grande parte do grupo, se apropriando das tecnologias e se desenvolvendo profissionalmente em comunidade. Nesse período, já adaptada ao propósito da formação, reconhece os benefícios do trabalho em grupo e sente-se grata pelas aprendizagens adquiridas:

Excerto 3

Sou muito grata por participar desse grupo. Obrigada a todos. Tenho aprendido muito com vocês todos. (Marina, 18/11/2019, Grupo de WhatsApp)

Um ano depois, vemos uma Marina menos tensa. Estimulada, assim como os outros participantes, a se engajar nas atividades propostas e desenvolver agência social (Kleiman, 2006), ela foi estabelecendo relações entre aquilo que aprendia no curso e a sua própria prática profissional, passando a compartilhar propostas de novas práticas pedagógicas que levavam em conta o uso de diferentes TDs. Já em 2020, o que era discutido no grupo fazia sentido para ela agora. Inclusive,

no período das aulas remotas em meio à pandemia, através de uma capacitação aos professores da universidade sobre avaliação a partir do desenvolvimento de cálculos no ambiente virtual, Marina alterna seu papel e ministra uma oficina para outros colegas da instituição. Em interação no grupo de WhatsApp, momentos antes de sua apresentação, Marina demonstra estar nervosa, porém grata em poder contribuir com o momento enfrentado por todos, agora ajudando a formar:

Excerto 4

Estou nervosa mas feliz por poder contribuir. Ou melhor, todo grupo contribuir, pois é resultado de um processo construído no nosso grupo. (Marina, 10/06/2020, Grupo de WhatsApp, Grifo nosso.)

Nessa fala de Marina, podemos perceber a sua vontade de ajudar seus colegas professores - não só *dotricto sensu*, pois a formação da qual participou como apresentadora foi oferecida a toda comunidade acadêmica da instituição na ocasião - através de seu engajamento e compromisso em contribuir com os saberes profissionais adquiridos a partir dos estímulos e das aprendizagens propostas ao grupo. Nota-se que Marina assume agência social na perspectiva proposta por Kleiman (2006), uma vez que sua atitude está condicionada à ideia de um agir na e para a coletividade profissional, em função de um objetivo comum compartilhado e se assume como parte de um todo. Como numa comunidade de prática todos ensinam e todos aprendem, ela encara a sua apresentação como algo feito a partir do grupo, local que aponta como *"nosso"*. Além disso, tal engajamento, comparado a sua percepção inicial em relação ao curso de formação, aponta para a resignificação de sua compreensão, domínio e apropriação do seu próprio letramento digital, uma vez que, ao tentar ajudar os demais colegas, demonstra reconhecer a importância da apropriação das tecnologias nas diferentes áreas e práticas pedagógicas docentes.

A participação ativa de Marina e de outros professores em prol de um compromisso mútuo a partir do repertório vivenciado e compartilhado (Wenger, 2001) nos demonstra a responsabilidade e o senso de coletividade com que os professores encararam o momento de aprendizagem, levando-nos a pensar que, ao viver o ensino superior na época de pandemia, puderam compreendê-lo como um espaço híbrido, aberto e flexível. Além disso, ao vivenciar esse mo-

mento, também puderam experienciar algo novo e compreender, como bem expressam Trindade, Moreira e Ferreira (2020) “o processo de ensinar e de aprender enquanto um sistema vivo, que se constrói, adapta e transforma de acordo com as necessidades de todos os seus intervenientes” (Trindade, Moreira e Ferreira, 2020, p. 10).

Ao longo de suas interações com o grupo durante suas aulas remotas na pandemia, inúmeras vezes Marina se diz grata pelas aprendizagens que construiu no e com o grupo de formação continuada para que pudesse encarar o momento da melhor maneira possível.

Excerto 5

não poderia imaginar que o futuro estaria tão próximo. Felizmente todos nós do grupo estamos nos saindo bem com as diferentes tecnologias. E este grupo está multiplicando seus conhecimentos com demais profes. Ou seja, Grupo da Cultura Digital ajudando fortemente toda [universidade] neste momento. (Marina, 19/03/2020, Grupo de WhatsApp.)

Para Marina, sua inserção nesse grupo de professores do stricto sensu e nessa grande comunidade de prática originada pelo curso de formação continuada, já existente antes da pandemia, possibilitou que pudesse encarar de forma mais legitimada os saberes digitais essenciais para o contexto que estava vivenciando, uma vez que, como bem apontam De Grande e Kleiman (2015), “a construção de um coletivo para se identificar - docentes em busca de respostas a necessidades imediatas de ensino/aprendizagem de seus alunos - favorece a formação [de professores] em seu local de trabalho” (De Grande, Kleiman, 2015, p. 52).

Marina também reconhece o espírito de colaboração que envolveu ainda mais o grupo nesse momento:

Excerto 6

Superações mil. Muito gratificante isso, bem como o espírito colaborativo, mas nada disso teria sentido se não atingíssemos de forma eficiente os alunos. (Marina, 19/03/2020, Grupo de WhatsApp.)

Assim, além do engajamento e envolvimento profissional nesse período, outro fator nos chama a atenção dentro dessa comunidade: a (re)construção de novas

experiências e significados a partir da reflexão de Marina - aqui representando também outras vozes - ao apontar a potencialidade do sentido colaborativo para o desenvolvimento profissional docente e a importância de já estar inserida em um curso que visava à formação continuada para (re)pensar em práticas pedagógicas no ensino superior. Dadas as inúmeras atribuições do professor do *stricto sensu*, essa é uma competência, ainda que desejável, pouco acionada no dia a dia do pesquisador.

Em um dos componentes que caracterizam a teoria social de aprendizagem, ao qual denomina de *significado*, Wenger (2001) reflete sobre a capacidade humana de experimentar a vida e o mundo como algo significativo. Para o teórico, “viver é um processo constante de negociação de significado” (Wenger, 2001, p. 77, tradução nossa⁹). Como podemos perceber nas falas da participante, a colaboração que ocorreu entre os professores e as trocas de conhecimento possibilitaram com que pudessem viver significativamente novas aprendizagens e experiências e ressignificar seus saberes docentes a partir da colaboração entre os pares.

Toda essa possibilidade de trocas de saberes entre os docentes da universidade dentro da comunidade de prática levou a participante também a considerar os benefícios que, embora a ocasião gerada pela pandemia não fosse a pretendida, serão construídos e conquistados pelos sujeitos e pelas próprias instituições de ensino a partir da ressignificação das práticas pedagógicas frente ao contexto da pandemia:

Excerto 7

Nada mais será como antes, nem nós. O futuro chegou. Teremos a experiência do antes e do depois [...] o que estamos vivenciando em termos de transformação na docência é uma coisa muito boa, que deve ser valorizada. (Marina, 08/05/2020, Grupo de WhatsApp)

Quando se começou essa formação, em 2018, se pensava no futuro. Como diz Marina, no dia 19.03.2020 no WhatsApp, dia em que a universidade retomou as aulas após ter parado por 48h, ela nunca imaginara que o futuro chegaria tão rapidamente (excerto 5). Essa ideia ela retoma no dia 08.05.2020 (excerto 7). A

⁹ vivir es un proceso constante de negociación de significado.

pandemia acelerou a chegada do futuro, estamos vivenciando 'a passagem de eras'. Estar no exercício da docência ness e momento, de fato, tem seu diferencial, porque experienciamos as mudanças que se tornaram prementes.

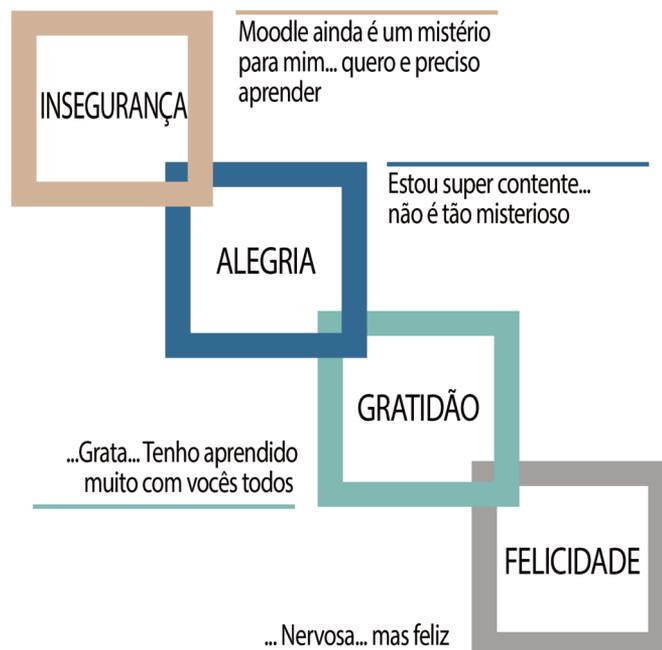
A fala de Marina, no próximo excerto, é muito valiosa para (re)pensar a formação de professores não só para este momento, mais daqui em diante:

Excerto 8

Nem imagino como eu estaria agora se não tivesse tido a iniciação no nosso grupo de Cultura Digital. Felizmente tivemos isso. (Marina, 20/04/2020, Grupo de Whatsapp.)

A trajetória de Marina aqui apresentada nos leva a pensar que criar condições específicas de aprendizagem no âmbito de uma comunidade de prática no local de trabalho do professor contribui para a legitimação dos saberes docentes e seu consequente desenvolvimento em relação às TDs, bem como nos dá subsídios para argumentar em prol da necessidade de uma formação continuada permanente também para o professor do ensino superior, mais especificamente do *stricto sensu*. Tecnologia não é ferramenta, não se trata de uso ou aplicação. Tecnologia é extensão de nós mesmos e, na nossa interação com ela, mudamos e somos mudados.

No processo de desenvolvimento de Marina, observamos que vai da insegurança à felicidade. Notamos também, nas mais diferentes interações de Marina, seu sentido de pertencimento ao grupo quando ela utiliza de termos como *"todo grupo"*, *"nosso grupo"*, *"espírito colaborativo"*. Ao longo de suas interações, ela reconhece o fato de poder aprender, seja antes ou durante a pandemia, com as possibilidades que o curso de formação proporcionou e o quanto isso ajudou a enfrentar o atual momento de forma mais branda e menos sofrida, inclusive se propondo a ensinar o que aprendeu. Também, como verificamos em seu discurso, saiu de uma postura individual e tornou-se parte do coletivo, e se diz grata por estar ali e aprender com todos. Essas reflexões da participante se alinham às proposições de Tardif (2014), que pondera ser "através da relação com os pares e, portanto, através do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, que os saberes experienciais adquirem uma certa objetividade" (Tardif, 2014, p. 52).

Figura 1 - Processo de desenvolvimento profissional de Marina

Esse discurso da experiência está no discurso de Marina. Problemas, como bem vivenciamos na atualidade, precisam, incontestavelmente, de reflexão nos espaços de formação continuada, uma vez que, conforme o pesquisador, “as fontes da formação profissional dos professores não se limitam à formação inicial na universidade; trata-se, no verdadeiro sentido do termo, de uma formação contínua e continuada que abrange toda a carreira docente” (Tardif , 2014, p. 287) e, em se tratando de profissionais que atuam como docentes em instituições de ensino superior, essas formações devem fazer parte de propostas pedagógicas que visam à qualificação do corpo docente em atuação.

4. EM JEITO DE CONCLUSÃO

Ensinamentos da pandemia

A pandemia - e o distanciamento social físico a que ela nos obrigou - nos mostrou nossa incrível capacidade de adaptação - ainda que, num primeiro momento, tenhamos apenas transposto o que já fazíamos no presencial -, nossa incrível capacidade de colaboração e nossa incrível capacidade de empatia. As contribuições de Marina apontam que, a partir da formação continuada de que já tomava parte, ela pôde ter uma melhor passagem do ensino presencial físico para o remoto emergencial e, no ambiente que lhe foi oportunizado, está re(construindo) novos saberes profissionais e seu próprio letramento digital no e para o local de trabalho. Acreditamos que, assim como Marina, os demais professores participantes também puderam aprender e ressignificar suas aprendizagens. A trajetória de Marina nos mostra também que o desenvolvimento do letramento digital não acontece fora das práticas sociais; somente no seu escopo ele (junto com as TD) tem sentido.

Nas interações de Marina, podemos observar o sentimento de pertencimento a uma comunidade de prática que, conjuntamente, está (re)construindo novos saberes pessoais e profissionais a partir da apropriação das TDs dentro de seu próprio ambiente de trabalho. Isso nos demonstra a necessidade de se (re)pensar espaços que possibilitem o contato e a interação de profissionais que atuam em um mesmo local e em prol de um mesmo objetivo. E a pós-graduação *stricto sensu* - em que muito trabalho individual é feito - é um campo fértil para isso.

Acreditamos, assim, que a formação continuada que serve como *lócus* deste estudo, aliada à reflexão e ao conhecimento dos mais variados recursos tecnológicos e midiáticos, mostra-se como uma grande possibilidade de ressignificação das identidades profissionais docentes, potencializando e agregando novas e importantes práticas pedagógicas que supram as demandas educacionais da atualidade. O que começou como preocupante (ou mistério, como afirma Marina no excerto 1) termina com a boa sensação do sentimento de pertencimento e da satisfação de fazer parte do futuro - que se tornou presente.

Se teremos - e seremos - os mesmos professores após a COVID-19? Com certeza não. Estamos sendo levados a ressignificar diariamente as nossas práticas e fazer muitas coisas que antes não fazíamos. Esses novos tempos, espaços e tecnologias

exigem dos professores outras práticas pedagógicas e diferentes formas de interação entre os sujeitos (professor x professor, professor x aluno), e só tem sentido, como diz Marina, se melhorar a entrega que é feita para os alunos. A pandemia da COVID-19 nos deixa claro que precisamos estar em constante formação. Dessa forma, é imprescindível que as instituições universitárias criem espaços de aprendizagens e colaboração entre os profissionais que ali atuam, pois é nesse local de trabalho e a partir das comunidades que se instauram ali, como Marina muito bem nos ensina, que grandes e significativas mudanças podem acontecer.

REFERÊNCIAS

- Bakhtin, M.; Voloshinov, V. N. (2006). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. São Paulo: Hucitec.
- De Grande, P. B., & Kleiman, A. (2015). Agência social do professor: modos de interação e suas implicações nos processos de autoformação no local de trabalho. *SCRIPTA*, Belo Horizonte, v.19, n.36, p. 29-56
- Figueiredo, A. D. (2019) *Compreender e desenvolver as competências digitais*. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/8108/1/p.1-8.pdf>
- Kleiman, A. B. (2006). Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. *Filologia e Linguística Portuguesa*, p.409-424. <https://doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v0i8p409-424>
- Kleiman, A. B. (2014). Letramento na contemporaneidade. *Bakhtiniana*, São Paulo, 9 (2): 72-91, Ago./Dez.
- Koehler, M. J., & Mishra, P. (2008a). Introducing TPCK. In J. A. Colbert, K. E. Boyd, K. A. Clark, S. Guan, J. B. Harris, M. A. Kelly & A. D. Thompson (Eds.). *Handbook of Technological Pedagogical Content Knowledge for Educators*, 1-29. New York: Routledge.
- Lankshear, C. (1997). *Changing Literacies*. Buckingham & Philadelphia: Open University Press.

- Lankshear, C.; Knobel, M. (1998). Critical Literacy and New Technologies. Symposium paper, American Educational Research Association Annual Conference. San Diego, pp. 13-17. Disponível em: <http://www.geocities.com/c.lankshear/critlitnewtechs.html>
- Lankshear, C.; Knobel, M. (2008). *Digital Literacies: concepts, policies and practices*. New York: Peter Lang Publishing.
- Leffa, V. J. (2006). Pesquisa em Lingüística Aplicada: temas e métodos / [Organizado por] Wilson J. Leffa. – Pelotas: Educat.
- Mendonça, M. et al (orgs.). (2021). *Docência pandêmica: práticas de professores de língua(s) no ensino emergencial remoto*. São Carlos: Pedro & João Editores, 294p.
- Schlemmer, E; Kersch, D; Oliveira, L. (2020). Formação de professores-pesquisadores em contexto híbrido e multimodal: Desafios da docência no stricto sensu. *Revista Tecnologias na Educação* - Ano 21 -número/vol. 33 - Edição Temática XIV. Disponível em: <https://tecedu.pro.br/ano12-numero-vol33-edicao-tematica-xiv/>
- Tardif, M. (2014) *Saberes Docentes e formação profissional*. 17. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes.
- Trindade, S. D., Moreira, J. A., Ferreira, A. G. (2020). Pedagogia(s) 2.0 em rede no Ensino Superior. In: Trindade, Sara Dias-, Moreira, J. António, Ferreira, António Gomes (org). *Repensar a Pedagogia no Ensino Superior*. Coimbra, p. 9 a 23.
- Viegas; P. C.; Goulart, I. V. (2020). O estado da arte da produção acadêmica sobre o letramento digital na formação docente. *Revista IberoAmericana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 15, n. 1, p. 125-145, jan./mar. eISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v15i1.12217>
- Wenger, E. (2001) *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Paidós.
- Xavier, A. C. (2007). As Tecnologias e a aprendizagem (re)construcionista no Século XXI. *Revista Hipertextus*. v. 1, pp. 1-9. Disponível em: <http://arquivohipertextus.epizy.com/volume1/artigo-xavier.pdf>
- Xavier, A. C. (2011). Letramento digital: impactos das tecnologias na aprendizagem da Geração Y. *Revista Calidoscópico*. vol. 9, n. 1, pp. 3-14.

BIONOTAS

Fabrcio Dias de Andrade. Doutorando do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada/UNISINOS. Integra os grupos FORMLI (Formação de Professores, Multiletramentos e Identidades) e GPe-dU (Grupo Internacional de Pesquisa em Educação Digital).

Pesquisa a formação de professores e pesquisadores na cultura híbrida e multimodal.

Correio eletrônico: fandrade@unisinios.br

<https://orcid.org/0000-0003-4953-751>

Dorotea Frank Kersch. Pesquisadora do Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UNISINOS. Líder do Grupo de Pesquisa Formação de Professores, Multiletramentos e Identidades (FORMLI). Sua pesquisa foca-se em ensino de línguas, (multi)letramentos, letramento (midiático) crítico, formação de professores, identidades e atitudes linguísticas.

Correio eletrônico: doroteafk@unisinios.br

<https://orcid.org/0000-0002-9335-4646>

14. De los efectos de la pandemia COVID-19 sobre la deserción universitaria: desgaste docente y bienestar psicológico estudiantil

María Paula Seminara

RESUMEN

El aislamiento ocasionado a raíz de la pandemia COVID-19 provocó una serie de medidas de emergencia en la Educación Superior que, posiblemente, repercutirán en la permanencia universitaria. Se trata de aspectos que pueden enmarcarse dentro de la preocupación por la calidad y equidad, que vienen debatiéndose dentro de las agendas gubernamentales. El presente artículo se propone mostrar las principales dificultades y posibles ventajas, para estudiantes y docentes, surgidas a raíz de la necesidad de continuar el cursado en modalidad virtual. Dentro de los factores indagados asociados a la permanencia se enfatiza en el bienestar psicológico y el desgaste docente. Para ello, se aplicó una encuesta semidirigida sobre ambos grupos pertenecientes a la carrera de Bioingeniería de la Universidad Nacional de San Juan. A los resultados obtenidos se les realizó tanto un análisis cuantitativo descriptivo de frecuencias, así como una categorización de las respuestas obtenidas de preguntas abiertas. El fin último es discutir las posibles repercusiones ocasionadas a raíz de esta contingencia sobre los aspectos ya mencionados en ambos grupos.

Palabras Clave: Deserción Universitaria; Bienestar Estudiantil, Desgaste Docente; Expectativas; Covid-19.

About the effects of Covid-19 pandemic on university dropout: teachers burnout and student psychological well-being

ABSTRACT

The isolation resulted of COVID-19 pandemic caused a series of emergency measures in Higher Education that, possibly, will have repercussions on university permanence. These are aspects that can be framed within the concern for quality and equity, which have been the subject of debate on government agendas. This article aims to show the main difficulties and possible advantages, for stu-

dents and teachers, arising from the need to continue teaching in virtual mode. Among the investigated factors associated with permanence, emphasis is placed on psychological well-being and teacher burnout. For this, a semi-directed survey was applied on both groups; belonging to the Bioengineering Career of the National University of San Juan. A descriptive quantitative analysis of frequencies was performed on the results obtained, as well as a categorization of the answers obtained from open questions. The ultimate goal is to discuss the possible repercussions resulted of this contingency on the aspects already mentioned in both groups.

Keywords: University Dropout; Students Well-Being; Teacher Burnout; Expectations; Covid-19.

Dos efeitos da pandemia de Covid -19 na desistência no ensino superior: esgotamento do professor e bem-estar psicológico do estudante

RESUMO

O isolamento provocado pela pandemia de COVID-19; ocasionou uma série de medidas emergenciais no Ensino Superior que, possivelmente, repercutirão em aspectos relacionados à permanência universitária. São aspectos que podem ser enquadrados na preocupação com a qualidade e a equidade, que têm sido objeto de debate nas agendas governamentais. Este artigo visa mostrar as principais dificuldades e possíveis vantagens, para alunos e professores, decorrentes da necessidade de continuidade do ensino na modalidade virtual. Dentre os fatores associados à permanência, destacam-se o bem-estar psicológico e o esgotamento docente. Para isso, foi aplicada uma pesquisa semidirigida nos dois grupos, pertencentes à formação de Bioengenharia da Universidade Nacional de San Juan. Uma análise descritiva quantitativa de frequências dos resultados obtidos foi realizada, bem como uma categorização das respostas obtidas nas questões abertas. O objetivo final é discutir as possíveis repercussões ocasionadas da contingência sobre os aspectos já mencionados nos dois grupos.

Palavras-chave: Desistência no Ensino Superior; Bem-estar do Estudante; Esgotamento do Professor; Expectativas; Covid19.

Des effets de la pandémie de Covid-19 sur l'abandon des étudiants à l'université: épuisement professionnel des enseignants et bien-être psychologique des étudiants

RESUMÉ

L'isolement causé par la pandémie de COVID-19 a provoqué une série de mesures d'urgence dans l'enseignement supérieur qui, éventuellement, auront des répercussions sur les aspects liés à la permanence universitaire. Ce sont des aspects qui peuvent s'inscrire dans le souci de qualité et d'équité, qui ont fait l'objet de débats sur les agendas gouvernementaux. Cet article vise à montrer les principales difficultés et les possibles avantages, pour les étudiants et les enseignants, découlant de la nécessité de poursuivre le cours en mode virtuel. Parmi les facteurs étudiés associés à la permanence, l'accent est mis sur le bien-être psychologique et l'épuisement professionnel des enseignants. Pour cela, une enquête semi-dirigée a été appliquée sur les deux groupes; appartenant à la formation en Bio-ingénierie de l'Université nationale de San Juan. Une analyse quantitative descriptive des fréquences a été réalisée sur les résultats obtenus, ainsi qu'une catégorisation des réponses obtenues aux questions ouvertes. Le but ultime est de discuter les éventuelles répercussions causées par cette contingence sur les aspects déjà mentionnés au sein des deux groupes.

Mots clés: Abandon des Étudiants à l'Université; Bien-être des Étudiants; Épuisement Professionnel des Enseignants; Attentes; Covid-19.

1. INTRODUCCIÓN

La disrupción que ocasionó la pandemia COVID-19 sobre la Educación Superior condujo a una acelerada expansión de nuevas medidas, entre las que puede encontrarse la continuación del cursado de las carreras en modalidad virtual. Con tal exigencia, el sector académico resultó interpelado a exacerbar su flexibilidad y modificar sus mecanismos pedagógicos a fin de sostener el funcionamiento del sistema. Aun pudiendo observarse una gran predisposición del cuerpo docente, la puesta en marcha de dispositivos a distancia, ha evidenciado en América Latina, una vez más y de manera amplificadas, las ya preexistentes

diferencias sociales. En tal sentido, cabe pensar que la adopción de esta solución de continuidad puede tener algunos resultados negativos, tanto en términos de la calidad de los aprendizajes como de equidad.

Las estimaciones de UNESCO IESALC (2020) muestran que el cierre temporal de las Instituciones de Educación Superior afectó, aproximadamente, a unos 23,4 millones de estudiantes de Educación Superior y a 1,4 millones de docentes en América Latina y el Caribe para fin de marzo de 2020, quienes han cesado de concurrir a los establecimientos y han debido adaptarse a la modalidad virtual de clases, con consecuencias aún no definidas. Dentro de la afirmación sobre repercusiones indeseadas, Pedró (2020) indica tres razones principales que la justifican. La primera, guarda relación con que la tramitación adoptada asume que tanto estudiantes como docentes disponen del equipamiento y de la conectividad requeridas, mientras que, según la Unión Internacional de Telecomunicaciones, en América Latina sólo el 52% de los hogares cuenta con equipamiento tecnológico y conectividad de banda ancha. La segunda razón es que, aunque la Educación Superior a distancia parece haberse desplegado en los últimos años, la oferta parecería concentrarse en pocas universidades y, en particular, en nivel de posgrado. La última razón, se asocia a las habilidades y saberes de docentes y estudiantes en materia de educación a distancia. Asimismo, el ingreso abrupto en esta modalidad, que involucra múltiples opciones técnico-pedagógicas, podría implicar dificultades tales como desconcierto, cansancio y frustración ya que se trata de una adaptación a una opción educativa nunca antes experimentada. En el caso de los estudiantes de grado, existen datos que sugieren que cuentan con niveles significativamente más bajos de competencia de autorregulación y disciplina, imprescindibles para el éxito de un programa a distancia (UNESCO IESALC, 2020). Asimismo, se observa que los instrumentos y técnicas de evaluación, así como la tecnología necesaria para aplicarlos, no están adaptados al contexto de enseñanza virtual.

Podría pensarse entonces, entre otras, que todas las dificultades antes mencionadas podrían impactar sobre la posibilidad de permanencia, así como en el bienestar psicológico de estudiantes y docentes y en el desgaste de estos últimos. Así, si bien el impacto de los cambios acontecidos está aún por evaluar, una vez más, se pone de manifiesto que la permanencia depende de una serie de factores que exceden la voluntad del estudiante y abre el debate por la equidad. Más aún, como resultado de la coyuntura, en mayo de 2020, el Banco Interamericano

de Desarrollo (BID) y Universia Banco Santander llevaron a cabo el Diálogo Virtual con Rectores de Universidades Líderes de América Latina con el objetivo de discutir los retos y desafíos en las universidades de la región ante el surgimiento de la pandemia (Vicentini, 2020). Ya previamente la III Conferencia Regional de Educación Superior que tuvo lugar en la Universidad Nacional de Córdoba, reafirmó que la educación es un deber de los Estados y rechazó toda concepción de educación como mercancía. En este sentido, instó a los Estados latinoamericanos y del Caribe a realizar acuerdos y propuestas con el compromiso de la región por un mundo más justo, equitativo, igualitario y sustentable.

Este escrito pretende identificar algunas de las principales dificultades ocasionadas por el pasaje forzado y repentino hacia la modalidad virtual y su posible impacto en la deserción estudiantil, enfatizando en dos factores: bienestar psicológico estudiantil y desgaste docente. También propone reconocer algunas posibles ventajas. Con tal fin, se expone un análisis cuali-cuantitativo de las respuestas recogidas en base a una encuesta semidirigida aplicada durante el aislamiento sobre estudiantes y docentes de la carrera de Bioingeniería de la Universidad Nacional de San Juan (UNSJ). La primera parte del artículo, contextualiza resumidamente algunas de las posibles consecuencias de la emergencia de la educación a distancia implementada y presenta el sustento teórico sobre el que se apoya el análisis. Luego, se presentan los resultados de la encuesta administrada sobre docentes y estudiantes. A continuación, se exhiben las conclusiones más relevantes.

Marco teórico

De los efectos de la Covid 19 sobre la permanencia, el bienestar psicológico y el desgaste docente

Es sabido que ya antes de la pandemia, la ampliación del acceso en la región se ve mitigada por altas tasas de abandono, desgranamiento, demora y bajas tasas de graduación, así como un rendimiento abiertamente diferencial para los diversos grupos socioeconómicos. En este escenario, la centralidad de las políticas de Educación Superior con su énfasis en la democratización asociada a la equidad e inclusión, manifestaban, sin desconocer los avances alcanzados, limitaciones importantes (Del Valle et al., 2016; Donoso et al., 2013).

Pese a múltiples intentos por mitigar las desigualdades, las cifras de deserción universitaria preocupaban a los Estados alrededor de todo el mundo. En España, Estados Unidos y Austria, la tasa de deserción universitaria ronda entre el 30 y 50%. Por su parte, en América Latina, aproximadamente la mitad de la población de 25-29 años de edad que comenzaron la Educación Superior en algún momento no finalizaron sus estudios, sea porque aún están estudiando o porque desertaron (Ferreyra et al., 2017). En Argentina, las universidades públicas presentan tasas de deserción en ascenso, graduándose alrededor del 23% de los alumnos que ingresan. Rosso et al., (2017) señalan, que el problema de la retención y graduación es aún más notable en el caso de las ingenierías.

En este sentido, Donoso y Schiefelbein (2007), observan que la deserción es un proceso etápico en el que se conjugan distintos factores que conforman un "círculo no virtuoso". Subrayan que mientras el fracaso estudiantil sea tratado como responsabilidad absoluta del estudiante, repite un esquema de exclusión bajo un conjunto de supuestos asociados a habilidades meritocráticas, en su mayoría estrechamente asociadas a la disponibilidad de un nivel de capital social, cultural, económico y educacional previo.

En la Facultad de Ingeniería y la carrera de Bioingeniería en particular, el índice de deserción alcanza un porcentaje de 25,36% y la demora es igual a 8,45 años (Seminara, 2021). Este último dato concuerda con los datos relevados por la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación de 2017, que informa que los alumnos tardan, en promedio, 8 años en finalizar una carrera de grado.

Tanto la demora como la deserción tienen condicionantes psicosociales asociados (Aparicio, 2008, 2009; Aparicio y Seminara, 2018). Entre dichos condicionantes puede contarse el bienestar psicológico. Este puede considerarse como el resultado de una evaluación valorativa por parte del sujeto con respecto a cómo ha vivido y está viviendo y comprende seis dimensiones: autoaceptación, autonomía, dominio del entorno, propósito en la vida, crecimiento personal, relaciones positivas (Ryff & Keyes, 1995). Cada una de éstas, indica los desafíos que enfrentan los individuos en sus intentos por funcionar plenamente y desarrollar sus potencialidades. Teniendo en cuenta estos aspectos señalados por Ryff, se observa que es en la adolescencia cuando el sujeto debe atravesar transformaciones con relación a sí mismo y al entorno. Para algunos autores está relacionado con el logro de los universitarios, ya que es un indicador positivo de

la relación del sujeto con el medio, que incluye aspectos valorativos y afectivos (Correa Reyes et al., 2017; Carranza Esteban et al., 2017).

Por otra parte, como uno de los correlatos de la deserción puede encontrarse el desgaste docente. Los orígenes del concepto de desgaste o Burnout se remontan a Freudenberg (1974; 1975 citado en Diaz Bambula & Gómez, 2016) que define el agotamiento como falla debida a demandas excesivas de energía, fuerza o recursos. Fuster-Guillén et al.,(2019) exponen que el desgaste puede concebirse como una respuesta al estrés crónico que tiene tres componentes:

- a) agotamiento emocional y/o físico,
- b) baja productividad laboral, y
- c) una excesiva despersonalización.

Chávez Orozco (2016) hace referencia a que el síndrome parece suceder de forma más común, entre los trabajadores cuya labor se realiza en relación directa con la gente, como consecuencia de altos niveles de tensión en el trabajo, frustración personal e inadecuadas actitudes de enfrentamiento a las situaciones conflictivas. Gil Monte (2005 citado en Fuster-Guillen et al., 2019) justifica la necesidad de prevenir y afrontar el síndrome de desgaste por el trabajo ya que esto mejoraría la calidad de servicio que la organización ofrece.

De este modo, el escrito considera que discutir las posibles repercusiones ocasionadas a raíz de esta contingencia sanitaria y los cambios ocasionados sobre la Educación Superior, permitiría, a posteriori, diseñar algunos modos de anticiparse y mitigar algunas de las consecuencias indeseadas que podrían, a su vez, afectar la permanencia estudiantil y desempeño docente.

2. METODOLOGÍA

La aproximación metodológica fue mixta, cuanti- cualitativa y se utilizó un diseño de tipo descriptivo y transversal. Se trata de un estudio descriptivo de tipo diagnóstico, basado en un diseño no experimental (Pontes Pedrajas y Peyato López, 2016; Roldán y Fachelli, 2017; Torres et al., 2019).

Para la recolección de los datos se emplearon técnicas interrogativas (encuesta). La muestra estuvo compuesta por 115 estudiantes universitarios y 18 docentes

de la carrera de Bioingeniería de la UNSJ. Cabe aclarar que los estudiantes han sido parte de la muestra con la que se trabajó para una investigación doctoral más amplia sobre condicionantes psicosociales de la demora y deserción universitaria, ampliamente trabajados por la Dra. Miriam Aparicio. A estos mismos estudiantes se les solicitó que participarán en esta encuesta durante el aislamiento y se añadió otra encuesta para docentes con preguntas similares, de las cuales se han reportado solo algunas para este estudio.

Luego de la recolección, en primer lugar, se realizó un análisis cuantitativo de frecuencias y porcentajes correspondientes a las diversas categorías de ideas recogidas en la investigación. En segundo lugar, se intentó un acercamiento al conocimiento de las ideas del alumnado mediante técnicas de análisis cualitativo. En este último sentido, las respuestas a las preguntas abiertas fueron categorizadas en dimensiones sobre las cuales se debaten posibles implicancias para la permanencia estudiantil. Se añadieron también algunas opiniones textualmente.

Asimismo, se incluyeron dos preguntas asociativas en las cuales los estudiantes podían mencionar hasta cuatro factores que asociaban con el bienestar y con el abandono. Los factores asociados se registraron y englobaron, para cada respuesta, en 4 categorías más amplias. De estas respuestas se exhiben las frecuencias asociadas con factores englobados en cada categoría, así como el detalle de los condicionantes mencionados con mayor frecuencia dentro de cada una de ellas. Para ello, primero se registró la cantidad las palabras asociadas. Luego, se redujeron al conjunto de palabras con frecuencia superior a tres (Campo, 2000). A continuación, se homogenizaron y sustituyeron las palabras que tienen significados equivalentes, por un lema (unidad léxica), cuya raíz es equivalente al conjunto de palabras seleccionadas (Bécue-Bertaut, 2009 citado en Romero Pérez et al., 2018; Abascal & Franco, 2002 citado en Terrazas, 2016).

En este sentido, se señala que la lexicometría es una herramienta que puede utilizarse para redefinir expresiones conceptuales desde el punto de vista de su representación colectiva, así como para identificar categorías o unidades temáticas derivadas de la extracción automática de patrones de conocimiento oculto en datos de naturaleza textual. El análisis de datos textuales “se caracteriza por ser un proceso secuencial donde el investigador reflexiona sobre los datos, los categoriza y los relaciona con el propósito de identificar las categorías centrales que aportan información emergente a la comprensión de un problema particular” (Barreto, et al., 2011, p. 12). Su aplicación puede permitir la identificación

de tendencias o preferencias léxicas emergentes de un corpus, a través de la cuantificación de la ocurrencia de las palabras más significativas (Páramo, 2010 citado en Romero Pérez et al., 2018; Vázquez-Cano et al., 2015).

3. RESULTADOS

Parte A: Estudiantes

Primeramente, se solicitó a los estudiantes que consideraran qué aspectos o factores asociaban con el bienestar psicológico durante el aislamiento, pudiendo expresar hasta 4 factores libremente. Descartando algunas repeticiones y que algunos alumnos expresaron menos de 4 factores, se obtuvieron 469 respuestas. De estas, 100 (21,31%) respondían a factores que pueden englobarse dentro de la *Dimensión Material*. Al respecto, los factores más frecuentes de esta categoría fueron: alimentación (13%); infraestructura/contar con un espacio adecuado para concentrarse (10%); tener más recursos y herramientas (20%) y Tener dinero (8%). La segunda categoría, en orden ascendente de frecuencias, fue la *Dimensión Cognitiva* del bienestar psicológico (22,61%). Dentro de esta, la organización (10,29%), el acceso a la información (15%) y la disponibilidad de tiempo (22,43%), fueron los dos aspectos más frecuentemente mencionados. La tercera fue la *Dimensión Institucional*, en la cual se obtuvieron 107 (22,81%) respuestas o factores asociados al bienestar. Dentro de esta categoría, los factores más frecuentes fueron profesores modernos/capacitados (11,21%) y tener clases de consulta y mesas para rendir (10,21%). La cuarta categoría, que obtuvo la mayor parte de asociaciones con el bienestar por parte de los estudiantes, fue la *Dimensión Emocional* con 156 respuestas (33,27%), teniendo como factores incluidos más frecuentes la compañía de sus pares (12,18%) y el apoyo de los docentes (9,60%). Cabe destacar que también los estudiantes mencionaron que el bienestar estaba asociado a temas como la seguridad, la salud y la higiene, que son factores surgidos a raíz de la época de confinamiento y parecen ser representaciones generadas a partir de esta etapa de cambios.

A continuación, se les preguntó si creían que la universidad había cuidado de esos factores durante el aislamiento. El 62,61% consideró que sí, mientras que el restante 37,39% señaló que no.

Luego, se les pidió que expresaran 4 factores que asocien al abandono. Nuevamente, descartando algunas repeticiones y que algunos alumnos expresaron menos de 4 factores, se obtuvieron 506 palabras que se englobaron en 4 categorías, las mismas que en la pregunta precedente. En este sentido, la categoría *Dimensión Institucional* englobó 94 palabras o factores, entre las cuales la mayor frecuencia fue para el factor de mal rendimiento /reprobar (18%), seguido del factor que los alumnos mencionaron como desigualdad y exclusión (12%). La segunda categoría, en orden de frecuencia ascendente, fue la *Dimensión Emocional/Vincular* con 97 palabras o factores, entre los cuales los tres más frecuentes fue la incertidumbre/inseguridad (15%), el tener problemas relacionales (19) y el estrés/ansiedad (12%). La tercera, fue la *Dimensión Material* aglutinando 101 respuestas, entre las cuales las dos más frecuentes fueron el dinero (39%) y el trabajo (31%). Por último, la categoría con mayor frecuencia de palabras asociadas fue la *Dimensión Cognitiva* con 214 respuestas. Entre estas, las asociaciones más frecuentes se refirieron a la escasez de tiempo (18%), la decepción (24%) y la desmotivación (27%).

La tercera pregunta solicitaba a los estudiantes mencionar las mayores dificultades encontradas para el cursado durante el aislamiento. Las mismas fueron categorizadas en 7 dimensiones. La primera puede enmarcarse como aspecto emocional e incluye tanto lo **Vincular-Interaccional** respecto de los compañeros de estudio, docentes y otros actores, así como los **Cambios Emocionales** que los alumnos dijeron haber experimentado a raíz de la situación de aislamiento. En relación al *Aspecto Vincular- Emocional*, los alumnos mencionaron dificultades en:

a) Interacción: no poder cursar o estudiar con los compañeros de grupo/ falta de interacción con otras personas/dificultades en la comunicación con docentes/ la comunicación con las cátedras/ mala comunicación entre docentes y alumnos /siendo ingresante, entender y adaptarse al sistema universitario en estas circunstancias.

b) Cambios Emocionales: poca estabilidad emocional/ "La familia, amigos, trabajo, estudio se sintetizaron todos en una pantalla, lo cual produce agotamiento"/ "Pensar en los compañeros que no tienen acceso a la conectividad"/ "Desgracias"/ "Estrés por organizarme" / "No me alcanza el tiempo para cumplir con los plazos de las materias, lo que me genera estrés"/ el tiempo de goce y

disfrute personal/el cansancio por estar muchas horas frente a la computadora/
encontrar un lugar tranquilo en el hogar, etc.

La segunda fue la **Dimensión Económica**, incluyendo aspectos tales como el no poder trabajar y, por lo tanto, no poder satisfacer necesidades básicas, necesarias para poder estudiar. La tercera fue la **Dimensión Institucional**, principalmente los alumnos se refirieron a la dificultad para las consultas y a que la docencia no estaba preparada para la modalidad virtual: *“Hay profesores que se reúsan a usar nuevas herramientas para el aprendizaje” / “El cursado online era improvisado y me aburría” / “Muchos profesores no estaban preparados para dar clases virtuales, por lo que tardaron en organizarse y me atrasó”*, etc. La cuarta fue la **Dimensión de la Conectividad/Herramientas**, que agrupó una gran cantidad de dificultades desde no tener computadora o banda ancha, hasta incompatibilidades respecto a sistemas operativos o dificultades para enviar tareas a tiempo por inestabilidad en la conexión o por tener que compartir las computadoras del hogar con otros miembros de la familia. La quinta fue la **Dimensión Infraestructura**, aglutinando obstáculos tales como: falta de espacio personal/no tener un lugar propio y tranquilo/ no entender los pdf o explicaciones docentes debido a tener varias distracciones en casa/ rendir en forma cómoda/ tener que estudiar de madrugada para encontrar un espacio tranquilo en el hogar, etc. La sexta tuvo que ver con las **Dimensión de Particularidades de la temática**. Siendo una carrera con gran cantidad de prácticas y ejercicios, muchos estudiantes reportaron dificultades de entendimiento y comprensión de algunas materias. La séptima, fue la **Dimensión de Suspensión de algunas actividades**, como, por ejemplo, no poder rendir exámenes finales.

Una cuarta pregunta, abordaba los aspectos que resultaron ventajosos para los estudiantes durante el aislamiento. En este sentido las principales ventajas mencionadas fueron 6:

- 1) **flexibilidad horaria**, pudiendo tener un mejor manejo del tiempo debido a la organización individual y por la flexibilidad de los docentes que modificaban entregas de tareas prácticas o fechas de parciales según conveniencia de los alumnos;
- 2) **posibilidad de recurrir varias veces al material de estudio**, contando con las clases grabadas en la plataforma que utilizan los docentes de la carrera;

- 3) **infraestructura**, pudiendo cursar en la comodidad del hogar;
- 4) **ausencia de otras distracciones** al no tener salidas ni actividades de esparcimiento;
- 5) **distancia o posibilidad de no concurrir a la institución**, para quienes viven lejos de la institución y deben disponer de tiempo extra para trasladarse;
- 6) **aspecto emocional**, ya que muchos expresaron que resultó positivo pasar más tiempo en familia.

La quinta pregunta se abocó a observar si los estudiantes habían modificado sus expectativas respecto de la carrera. En este sentido, el 70,37% manifestó que no habían percibido cambios en sus expectativas ni valoraciones, mientras que el 29,63% dijo que sí. De este último porcentaje, algunos estudiantes mencionaron que valoraron aún más la labor docente como indispensable, mientras que otros observaron dificultades en la comunicación entre distintos docentes de la misma o distintas cátedras, así como otros dudaron de la elección vocacional que habían efectuado.

Con un fin similar, respecto a la sexta pregunta, el 39,29% de los estudiantes dijo que su mirada sobre la universidad no se había modificado, mientras un 60,71% si lo hizo. Entre estos últimos, algunos consideraron que el poder cursar una carrera universitaria les parecía un privilegio a raíz de haber observado algunas diferencias socioeconómicas. Otros consideraron que las dificultades observadas, los motivaba a seguir. Un último grupo, percibió dificultades en los docentes que los decepcionaba.

Por último, una séptima pregunta aludía a si habían implementado nuevas estrategias de aprendizaje. El 27,27% manifestó no haber encontrado nuevas formas de estudio ni habilidades, mientras que un 72,73% encontró ventajas en este sentido. Por ejemplo, destacaron haber aprendido nuevas herramientas informáticas; el uso de plataformas educativas y a mejorar su modo de comunicación.

Algunos también percibieron un desarrollo de sus habilidades en organización y manejo del tiempo de estudio, así como la habilidad para realizar resúmenes y otras estrategias de apoyo no tradicionales, que, según manifestaron, compensó en cierta medida la desventaja de no poder estudiar en grupo.

Parte B: Docentes

En relación al bienestar percibido durante el aislamiento, el 42,9% expresó que los vínculos humanos les resultaban bastante importantes, facilitándoles en afrontar las adversidades, mientras un 57,1% los consideró indispensables.

La segunda pregunta refirió a si estimaban que el bienestar vivenciado en la institución por docentes y alumnos de la carrera influía en la deserción. Al respecto, el 100% confirmó dicha relación.

Respecto a si consideraban que la emergencia sanitaria influiría en las tasas de abandono, el 47,1% consideró que se sostendrán mientras que el 52,9% consideró que aumentarán. Ninguno de los docentes opinó que la virtualidad podría mejorar este problema.

En relación a si se sintieron capacitados para trabajar a distancia con los alumnos durante el aislamiento, el 52,9% dijo haber estado bastante preparado, mientras que un 23,5% se sintió poco preparado, un 11,8% muy preparado, y el restante 11,8% nada preparado. En este sentido, se les preguntó si habían asistido a cursos de capacitación en educación a distancia y manejo de herramientas relacionadas. Un 83,33% ya habían asistido a capacitaciones antes de la pandemia y, esos mismos docentes, duplicaron o triplicaron su capacitación durante el aislamiento. El 88,2% dijo que estaría dispuesto a formarse para el uso de nuevas plataformas, mientras el restante 11,8% dijo que tal vez.

También se les preguntó si consideraban que la educación a distancia sobre la presencial facilitaba o empeoraba el aprendizaje. El 54,14% señaló que ambas modalidades son complementarias, mientras que el 35,71% que lo facilita y el resto de los participantes prefirió no contestar la pregunta.

Relativo a la pregunta anterior, se indagó si preferían la educación presencial o a distancia. Un 50% dijo que prefería la educación presencial por el vínculo que se establece con los alumnos y la posibilidad de resolver consultas. Enfatizaron en que las asignaturas con gran cantidad de alumnos suelen requerir mayor presencialidad y que, justamente, suelen coincidir con los primeros años de la carrera donde el alumno aún no tiene conocimiento pleno sobre sus docentes, compañeros ni sobre cómo conducirse en relación a la vida universitaria o al ritmo de estudio. Por otro lado, un 33,33% señaló que sería bueno complementar ambas modalidades porque también observaron ventajas durante la virtualidad en el trato y rendimiento de los alumnos. Por último, un 11,11% dijo que prefería

la educación a distancia por la economización de tiempos, dinero y la posibilidad de usar nuevas herramientas, así como formatos interactivos.

En relación a cuáles fueron las dificultades o debilidades más importantes que observaron para continuar el dictado de clases, los docentes mencionaron: la falta de preparación y conectividad; las dificultades de adaptación del material para el dictado de las asignaturas y la falta de tiempo. También señalaron la ausencia de métodos de evaluación para la modalidad de cursado a distancia.

Sobre si se habían sentido más o menos desgastados con esta modalidad, el 90% expresó haberse sentido más desgastado por la incertidumbre general experimentada, así como por tener que combinar la vida familiar con el dictado a distancia y por la necesidad de adecuar el material de trabajo.

Por último, en relación a si sus expectativas para con sus alumnos habían aumentado o disminuido. El 10% dijo que habían aumentado, un 10% que habían disminuido y el restante 80% que sus expectativas se habían mantenido.

En relación con lo anteriormente expuesto, se les preguntó si observaban desmotivación en sus alumnos. El 80% dijo que no percibían desmotivación, pero sí, desorientación a raíz de la situación, así como falta de recursos y múltiples dificultades para la permanencia. Incluso, algunos manifestaron haber descubierto en ellos un mejor rendimiento y gran compromiso. Señalaron que se deberían mejorar tanto las condiciones materiales disponibles para el dictado de las clases, así como la capacitación sobre las plataformas y recursos disponibles para la educación a distancia. El 20% restante expresó que, si los encontraba desmotivados, principalmente debido a la ausencia de instancias disponibles para rendir y a la imposibilidad de planificar.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Tal como se expuso en la introducción, la situación de aislamiento obligatorio ha evidenciado, especialmente en América Latina, grandes desigualdades entre estudiantes y un proceso acumulativo de dificultades, que muchas veces requieren ser compensadas por la labor docente generando desgaste en estos últimos. Como se señaló, las fallas en el sistema, así como el desgaste docente no son emergentes de esta etapa, pero si parecen haberse acrecentado con el aislamiento. Quizás podría hipotetizarse que evidenciaron la postergación en

la puesta a punto de una modalidad que ya se mostraba necesaria de alguna manera.

Si bien el impacto de los cambios acontecidos está aún por evaluar, una vez más, se manifiesta que la permanencia depende de una serie de factores que exceden la voluntad del estudiante y abre el debate por la equidad.

Así, teniendo como marco que la búsqueda del crecimiento y la equidad de la población comprenden a la Educación Superior de manera necesaria, este escrito exhibió los resultados de dos encuestas administradas a estudiantes y docentes de la Carrera de Bioingeniería de la UNSJ.

En cuanto a la encuesta administrada a los estudiantes, se elaboraron cuatro dimensiones en las cuales se enmarcaron los factores que asociaron al bienestar psicológico durante el aislamiento. La mayor parte de los factores que mencionaron se agruparon en la *Dimensión Emocional* (33,37% de las respuestas), siendo la compañía de pares y el apoyo de docentes los dos factores predominantemente asociados. La segunda categoría con mayor cantidad de factores mencionados fue la *Dimensión Cognitiva*, observándose obstáculos para el bienestar tal como la falta de tiempo, información y organización. La tercera categoría fue la *Dimensión Institucional*, donde enmarcaron la necesidad de tener consultas e instancias de examen, así como la debilidad observada respecto a la formación de los docentes para la modalidad virtual. En este sentido, cabe destacar que los docentes de la Facultad de Ingeniería de la UNSJ son de los más preparados para esta modalidad y se cuenta con una plataforma con gran cantidad de recursos, listos hace varios años, con lo cual es posible hipotetizar que el cursado puede haber presentado aún mayores dificultades en otras facultades y/o universidades. La última categoría, aglutinó factores referidos a la *Dimensión Material*, pudiendo identificar carencias entre las que se incluyen las referidas a los recursos necesarios para la modalidad virtual. En este punto se subraya que la Facultad de Ingeniería dispuso el otorgamiento de un subsidio para ciento ochenta alumnos que requerían ayuda económica para solventar gastos de conectividad a internet, a fin de acceder al dictado de clases virtuales en las distintas carreras de grado que se dictan en la Facultad. Se subrayó que los estudiantes mencionaron que el bienestar estaba asociado a temas como la seguridad, la salud y la higiene, que son factores surgidos a raíz de la época de confinamiento y parecen ser representaciones generadas a partir de esta etapa de cambios.

En relación al abandono, se elaboraron las mismas categorías siendo la *Dimensión Cognitiva* la que mayor cantidad de palabras aglutinó, refiriéndose a factores vinculados a la deserción tales como la escasez de tiempo, desmotivación y decepción. La *Dimensión Emocional* agrupó factores potenciados durante el aislamiento tales como el estrés, ansiedad, los problemas relacionales y el experimentar incertidumbre e inseguridad. La *Dimensión Institucional* vinculó el abandono al mal rendimiento, la desigualdad y exclusión. Por último, la *Dimensión Material* rescató como obstáculos principales, la falta de dinero y el tener que trabajar.

El hecho de que para ambos factores se asociaron variables similares, puede implicar, a primera vista, que existe algún tipo de vinculación entre el bienestar psicológico y la posibilidad de permanencia.

A continuación, se describieron las principales dificultades enfrentadas por los alumnos, las cuales apoyaron las asociaciones antes presentadas. Sin embargo, también se observó que los estudiantes habían encontrado ventajas tales como la posibilidad de volver a recurrir al material de estudio, contando con las clases grabadas en la plataforma que utilizan los docentes de la carrera y la flexibilidad horaria. También expresaron haber desarrollado nuevas habilidades y estrategias de estudio. Asimismo, el 70,37% manifestó no haber percibido cambios en sus expectativas respecto a la carrera y la universidad, mientras que de los estudiantes que sí observaron diferencias, algunos manifestaron haber valorado aún más la labor docente como indispensable, mientras otros percibieron dificultades en la comunicación entre docentes, pero, aun así, expresaron haber valorado el cursado de una carrera universitaria como privilegio.

En relación a la encuesta para docentes, se señaló que más del 50% de los participantes consideró los vínculos humanos como indispensables para el bienestar, mientras que el restante porcentaje los valoró como muy importantes. La totalidad de los docentes afirmaron que el bienestar influye en el abandono. En esta línea, respecto a si consideraban que la emergencia sanitaria influiría en las tasas de abandono, más del 50% consideró que aumentarían.

En relación a si se sintieron capacitados para trabajar a distancia con los alumnos durante el aislamiento, más del 50% consideró haber estado bastante preparado. En este sentido, más del 80% ya había asistido a capacitaciones antes de la pandemia y, esos mismos docentes, duplicaron o triplicaron su capacitación durante el aislamiento. Casi el 90% dijo que estaría dispuesto a formarse para el uso de nuevas plataformas.

Más del 50% señaló que la modalidad virtual debería complementarse con la presencial y más del 30% que facilita el aprendizaje. En relación a cuál modalidad prefería, si bien el 50% dijo que la presencial, aclararon que la razón de sus preferencias se debía a que se necesitaba mayor capacitación para la modalidad virtual y que esta preferencia podía variar según de qué asignatura se tratara.

Existen dos consideraciones necesarias para culminar esta reflexión inicial. La primera es que no sería correcto establecer una relación directa entre el desgaste expresado por los docentes en esta etapa, las dificultades manifestadas por los alumnos y la modalidad virtual. Si bien los resultados muestran que la modalidad se vincula a estas dificultades, es factible que en las opiniones recabadas envuelvan también las percepciones propias de un periodo signado por el aislamiento social y el riesgo vinculado a la salud, imposibles de aislar y enmarcar como causadas de manera exclusiva por la virtualidad. También, es necesario subrayar que todo cambio tiende a provocar cierto rechazo inicial, más aún tratándose de una transformación sucedida de manera abrupta y sin planificación. La segunda es que también se han observado beneficios, expresando el 35% de los alumnos encuestados que esta nueva modalidad les otorgó la posibilidad de trabajar y planificar los tiempos de estudios y cursado con mayor autonomía. En concordancia con ello, algunos docentes subrayaron que, hasta la fecha, la cantidad de alumnos que continuaban el cursado era mayor que en otros años, aunque no se sabe qué sucederá cuando se reestablezcan las instancias de evaluación presencial, en las cuales muchos alumnos tienden a ausentarse.

Queda pendiente para futuras investigaciones, medir de manera precisa si las tasas de abandono efectivamente han experimentado cierta disminución. Esto, tal vez, permitiría pensar en un sistema mixto de cursado, al menos en algunas asignaturas, si es que ello se confirma como un facilitador para la permanencia de aquellos alumnos que ingresan a la universidad, experimentando la incompatibilidad de tener que trabajar con el doble cursado que es característico en la carrera. Asimismo, y nuevamente en caso de confirmarse, permitiría fructificar los esfuerzos realizados por docentes y autoridades durante el aislamiento.

REFERENCIAS

- Aparicio, M. (2008a). La deserción universitaria y su relación con factores motivacionales. *Diálogos Pedagógicos*, 6(11), pp.11-26.
- Aparicio, M. (2008b). *Las causas de la deserción en las universidades nacionales*. Editorial de la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes U.N.S.J.
- Aparicio, M. (2009). *La demora en los estudios universitarios. Causas desde una perspectiva cuantitativa*. Tomo I. EDIUNC. p. 294.
- Argentina. Ministerio de Educación. (2018). *Anuario 2017 de estadística universitaria*. Ministerio de Educación. <http://Estadisticasuniversitarias.Me.Gov.Ar/#/Home/2>
- Barreto, I.; Velandia-Morales, A. y Rincón-Vásquez, J. (2011). Estrategias metodológicas para el análisis de datos textuales: aplicaciones en psicología del consumidor. *Suma Psicológica*, 18(2), pp.7-15.
- Campo, E. (2000). Análisis de la métrica en la aplicación de la estadística textual a la tipología de trayectorias. *Revista Colombiana de Estadística*, 23 (1), pp.1-13.
- Carranza Esteban, R.; Hernández, R. y Quispe, J. (2017). Bienestar psicológico y rendimiento académico en estudiantes de pregrado de psicología. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 13 (2), pp.133-146.
- Correa Reyes, A.; Cuevas Martínez, M. y Villaseñor Ponce, M. (2017). Bienestar psicológico, metas y rendimiento académico. *VERTIENTES Revista Especializada en Ciencias de la Salud*, 19(1), pp. 29-34.
- CRES (2018). Declaración de la III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe. *Integración y Conocimiento*, 7(2), pp. 96-105.
- Del Valle, D.; Suasnábar, C. y Montero, F. (2016). *Perspectivas y debates en torno a la universidad como derecho en la región*. En: Del Valle, D., Suasnábar, C. y Montero, F., El derecho a la universidad en perspectiva regional. CLACSI/IEC/CONADU; 1, pp. 37-60.
- Díaz Bambula, F. D. y Gómez, I. C. (2016). La investigación sobre el síndrome de burnout en Latinoamérica entre 2000 y el 2010. *Psicología desde el Caribe*, 33(1), pp.113-131.
- Donoso, S.; Donoso, G. y Frites, C. (2013). La experiencia chilena de retención de estudiantes en la universidad. *Revista Ciencia y Cultura*, (30), pp.141-171.

- Donoso, S. y Schiefelbein, E. (2007). Análisis de los modelos explicativos de retención de estudiantes en la universidad: una visión desde la desigualdad social. *Estudios Pedagógicos*, 33 (1), pp.7-17.
- Ferreira, M.; Avitabile, C.; Botero Álvarez, J.; Haimovich Paz, F. y Urzúa, S. (2017). Momento decisivo: la educación superior en América Latina y el Caribe. Resumen. Banco Mundial. Licencia: Creative Commons Attribution CC BY 3.0 IGO.
- Fuster-Guillén, D.; Jara-Jara, N.; Ramírez-Asís, E.; Maldonado-Leyva, H.; Norabuena Figueroa, R. y García Guzmán, A. (2019). Desgaste ocupacional en docentes universitarios mediante el modelo factorial confirmatorio. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), pp. 201-229.
- Oliva, L.; Hernández, M. y Castro, C. (2012). Más que palabras nos dicen los adolescentes que desean migrar. Estudio estadístico de las respuestas a una pregunta. *Revista de Psicología Social Aplicada*, 1(1), pp. 55-73.
- Chávez Orozco, C. A. (2016). Síndrome de Burnout en docentes universitarios. *INNOVA Research Journal*, 1(9), pp. 77-95.
- Pedró, F. (2020). *Covid-19 y educación superior en América Latina y El Caribe: efectos, impactos y recomendaciones políticas*. Fundación Carolina. <https://www.fundacioncarolina.es/wp-content/uploads/2020/06/AC-36.-2020.pdf>
- Pontes Pedrajas, A. y Poyato López, F. (2016). Análisis de las concepciones del profesorado de secundaria sobre la enseñanza de las ciencias durante el proceso de formación inicial. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 13(3), pp.705-724.
- Romero-Pérez, I.; Alarcón-Vásquez, Y. y García-Jiménez, R. (2018). Lexicometría: enfoque aplicado a la redefinición de conceptos e identificación de unidades temáticas. *Biblios*, (71), pp. 68-80.
- Roldán, P. y Fachelli, S. (2017). *Metodología de la investigación social cuantitativa Bellaterra (Cerdanyola del Vallès)*. Dipòsit Digital de Documents Universitat Autònoma de Barcelona.
- Rosso, M.; Soria, M. y Vaira, S. (2017). *Desde el desgranamiento temprano a las prácticas docentes*. Congresos CLABES. <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1571>
- Ryff, C. & Keyes, C. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, pp. 719-727.

- Seminara, M.P. (2021). *El desgranamiento universitario y sus condicionantes psicosociales: resiliencia, afrontamiento y bienestar psicológico*. Tesis de Doctorado. Universidad Católica de Cuyo. San Juan.
- Seminara, M.P. y Aparicio, M.T. (2018). La deserción universitaria ¿un concepto equívoco? revisión de estudios latinoamericanos sobre conceptos alternativos. *Revista Orientación Educativa*. Universidad de Playa Ancha, Chile, 32 (61), pp. 44-72.
- Terrazas, W. (2016). Análisis lexicométrico aplicado al estudio de las concepciones de aprendizaje. *Educación en Revista*, 61, pp. 241-255.
- Torres, M.; Paz, K. y Salazar, F.G. (2015). *Métodos de recolección de datos para una investigación*. http://www.tec.url.edu.gt/boletin/URL_03_BAS01.pdf
- U.N.S.J. (2011). *Informe de autoevaluación*. <http://www.unsj.edu.ar/descargas/InformeFinalAuto.pdf>
- UNESCO-IESALC (2007). *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior*. Watchafrog, C.A.
- UNESCO-IESALC (2020). *COVID-19 y educación superior: de los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones*. UNESCO IESALC.
- Vázquez-Cano, E.; Mengual-Andrés, S. y Roig-Vila, R. (2015). Análisis lexicométrico de la especificidad de la escritura digital del adolescente en WhatsApp. RLA. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 53 (1), pp. 83-105.
- Vicentini, I. C. (2020). *La educación superior en tiempos de COVID-19: aportes de la segunda reunión del diálogo virtual con rectores de universidades líderes de América Latina*. Publicaciones del Banco Interamericano de Desarrollo. <https://publications.iadb.org/es/la-educacion-superior-en-tiempos-de-covid-19-aportes-de-la-segunda-reunion-del-dialogo-virtual-con>

BIONOTA

María Paula Seminara. Doctora en Educación. Licenciada en Psicología. Becaria del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) de Argentina. Docente de la facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de San Juan.

Correo electrónico: paulaseminaratorcivia@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-1823-0034>

15. Educación remota de emergencia: experiencias de estudiantes de una unidad académica regional de la BUAP durante la pandemia de COVID-19

Abelardo Romero Fernández, Laura Villanueva Méndez,
Fabio Morandín Ahuerma, Ana Liviere Vargas Vizuet

RESUMEN

Este estudio presenta los resultados de una investigación cuantitativa de alcance exploratorio que tuvo por objetivo recuperar y explorar las experiencias de los estudiantes de nivel licenciatura, que tuvieron que concluir el semestre de primavera 2020 por medio de clases no presenciales con los medios que disponían durante la etapa de mayor incertidumbre sobre la pandemia generada por Covid-19. Se aplicó un cuestionario con preguntas cerradas y abiertas a 124 estudiantes de las licenciaturas de Estomatología, Medicina General y Comunitaria, Nutrición Clínica y de Psicología de una unidad académica regional en la zona nororiental del Estado de Puebla. Entre los resultados se destaca que, aunque la mayoría de los estudiantes cuenta con un servicio de internet para realizar sus tareas y acceder a sus clases, se señala como problema constante para cubrir objetivos de aprendizaje la baja calidad en conexión a internet. Además, se identifica que aunque en la mayoría de los casos se revisaron los temas de los programas de estudio, los estudiantes consideraron que no se cubrieron los objetivos de aprendizaje, lo que relacionaron principalmente a la aplicación de técnicas y actividades no adecuadas para las clases no presenciales por parte de los docentes. Finalmente la falta de práctica clínica fue un elemento que presentó diferencia significativa en la licenciatura en estomatología respecto a las otras licenciaturas en el logro de objetivos de aprendizaje.

Palabras Clave: Educación Superior; Covid-19; Regionalización; Educación Remota de Emergencia; Experiencias de Estudiantes.

Emergency Remote Teaching: experiences of students from a BUAP Regional Academic Unit during the Covid-19 Pandemic

ABSTRACT

This study presents the results of a quantitative research with exploratory scope that aimed to recover and explore the experiences of undergraduate students who concluded semester in spring 2020 through virtual classes with the means available during the stage of greater uncertainty related to Covid-19 pandemic. A questionnaire with closed and open questions was applied to 124 students from a regional academic unit in the northeastern area of the State of Puebla studying the following degrees: Stomatology, General and Community Medicine, Clinical Nutrition and Psychology. Among the results, it is highlighted that, although most of the students have an internet service to carry out their homework and access their classes, the low quality of internet connection is pointed out as a constant problem to meet learning objectives. In addition, it is identified that although in most cases the topics of the study programs were reviewed, the students considered that the learning objectives were not covered, which was mainly related to the application -by teachers- of techniques and activities not suitable for virtual classes. Finally, the lack of clinical practices was an element that presented a significant difference in the degree in Stomatology in the achievement of learning objectives, compared to other degrees.

Key words: Higher Education; Covid-19; Regionalization; Remote Emergency Education; Student Experiences.

Educação remota emergencial: experiências de estudantes na Unidade Acadêmica Regional BUAP durante a Pandemia de Covid-19

RESUMO

Este estudo apresenta os resultados de uma pesquisa quantitativa de abordagem exploratória que objetivou resgatar e explorar as experiências de alunos de graduação que concluíram o semestre na primavera de 2020 em aulas virtuais com os meios disponíveis durante o período de maior incerteza em relação com a pandemia gerada pela Covid-19. Questionário com perguntas fe-

chadas e abertas foi aplicado a 124 alunos dos cursos de Estomatologia, Medicina Geral e Comunitária, Nutrição Clínica e Psicologia de uma unidade acadêmica regional do nordeste do Estado de Puebla. Dentre os resultados, destaca-se que, embora a maioria dos alunos possuía serviço de internet para realização dos deveres de casa e acesso às aulas, a baixa qualidade da conexão à internet é apontada como um problema constante para o cumprimento dos objetivos de aprendizagem. Além disso, embora na maioria dos casos os tópicos dos programas de estudos foram revistos, os alunos consideraram que os objetivos de aprendizagem não foram contemplados, o que esse fato estava relacionado principalmente à aplicação pelos docentes de técnicas e atividades não adequadas para aulas não presenciais. Finalmente a falta de prática clínica foi um elemento que apresentou uma diferença significativa em Estomatologia no cumprimento dos objetivos de aprendizagem, em relação aos demais cursos.

Palavras-chave: Ensino Superior; Covid19; Regionalização; Educação Remota Emergencial; Experiências do Aluno.

Enseignement à distance em situation d'urgence: expériences d'étudiants d'une unité académique régionale du BUAP pendant la pandémie de Covid-19

RESUMÉ

Cette étude présente les résultats d'une recherche quantitative à portée exploratoire qui visait à récupérer et à explorer les expériences d'étudiants de premier cycle qui ont conclu le semestre au printemps 2020 à travers des cours non présentiels avec les moyens dont ils disposaient pendant la période de plus grande incertitude en relation à la pandémie générée par le Covid-19. Un questionnaire avec des questions fermées et ouvertes a été appliqué à 124 étudiants des diplômes de licence en Stomatologie, Médecine Générale et Communautaire, Nutrition Clinique et Psychologie d'une unité universitaire régionale du nord-est de l'État de Puebla. Parmi les résultats, il a été signalé que, bien que la majorité des étudiants disposent d'un service internet pour faire leurs devoirs et accéder à leurs cours, la faible qualité de la connexion internet est montrée comme un problème constant dans la poursuite des objectifs d'apprentissage. En outre, il a été identifié que, bien que dans la plupart des cas les sujets des programmes

d'études aient été revus, les étudiants ont considéré que les objectifs d'apprentissage n'étaient pas couverts, ce qui était principalement lié à l'application de techniques et d'activités non adaptées aux classes virtuelles mises en place par les enseignants. Finalement, le manque de pratique clinique a été un élément qui a démontré une différence significative en Stomatologie dans l'atteinte des objectifs d'apprentissage, par rapport aux autres diplômes.

Mots clés: Enseignement Supérieur; Covid-19; Régionalisation; Enseignement à distance em situation d'urgence; Expériences Étudiantes.

1.INTRODUCCIÓN

El lunes 16 de marzo del 2020 alrededor de las 12:00 horas comenzó a circular por medio de redes sociales, como Facebook y WhatsApp, un mensaje de las autoridades de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) sobre la suspensión de clases en toda la universidad debido a la contingencia sanitaria causada por COVID-19. Nadie comprendía muy bien lo que implicaba esta suspensión o cuanto duraría. Al comienzo se creía que dicha suspensión de actividades presenciales duraría unas semanas y que se regresaría a clases después de las vacaciones de Semana Santa (13 de abril). Sin embargo, poco a poco se fue extendiendo el periodo de suspensión y ante la incertidumbre, la BUAP creó un Comisión Institucional para el Seguimiento y Evaluación para la Pandemia por el SARS CoV-2, COVID-19, que evaluaba medidas que se debían poner en práctica para contener los contagios en la universidad.

En este escenario se comenzó a considerar, que lo más apropiado sería continuar con las actividades académicas del semestre de primavera 2020 de manera no presencial, esperando que para el mes de mayo se pudiera regresar a las actividades presenciales y concluir con el trabajo académico y los procesos de evaluación del semestre. No obstante, esto no fue posible y tanto los estudiantes como los docentes tuvieron que adaptarse a una nueva dinámica de trabajo improvisando medios y recursos digitales para proseguir con los cursos que se habían quedado a la mitad. Es importante mencionar que la suspensión de las actividades presenciales por COVID -19 en la BUAP, se dio justo el día antes al regreso de las suspensiones de clases del viernes 13 y lunes 16 de marzo, como se

marca en el calendario oficial de la universidad. Con esta suspensión de 2 días se creó una suspensión larga, que hizo que muchos estudiantes regresaran a sus hogares para pasar tiempo con sus familias, muchos de ellos dejaron sus materiales de estudio, equipos de cómputo, etc. sin saber que no regresarían en mucho tiempo.

Este artículo presenta los resultados de la primera etapa de un estudio que busca comparar cuales son las condiciones y problemáticas que los estudiantes tuvieron al inicio de la pandemia con las clases no presenciales y compararlos con los que tienen un año después de la suspensión de clases presenciales. Es importante mencionar que posteriormente al periodo de primavera 2020, la BUAP tomó acciones como capacitar a sus docentes en el uso de plataformas digitales, homologó el uso de software educativo, facilitó equipos de cómputo y recursos económicos a estudiantes y docentes, implementó convocatorias para el rediseño de los programas de asignaturas presenciales a modalidades no presenciales; entre otras acciones. Se espera acceder a aplicar un instrumento a la misma población, para conocer cómo se han adaptado los estudiantes a sus clases no presenciales y tener evidencia de si las medidas tomadas por la universidad han sido pertinentes y sobre todo si han logrado dar acceso a los estudiantes a una educación superior pertinente al contexto generado por la pandemia.

Educación remota de emergencia en educación superior

Esta no es la primera vez que las Instituciones de Educación Superior (IES) han tenido que cerrar sus puertas y continuar con sus funciones a pesar de enfrentar una contingencia sanitaria. De acuerdo con el Instituto Internacional para a Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) (2020), en 1666 la Universidad de Cambridge tuvo que suspender sus actividades presenciales debido a la epidemia de peste negra que sacudió Inglaterra, pero no detuvo sus actividades académicas. Es evidente que el cierre de los espacios físicos de las IES tendrá efectos a corto y largo plazo. De acuerdo con Toquero (2021) en el corto plazo, tanto docentes como estudiantes tuvieron que mover toda su dinámica presencial a un modelo educativo no presencial haciendo uso de cualquier medio que les permitiera seguir con sus actividades académicas; esto implicó un cambio y adaptación a una nueva cultura y medios ambientes de aprendizaje.

Por otro lado, de acuerdo con el Banco Mundial (World Bank, 2020), las suspensiones prolongadas de las actividades presenciales en las IES representan un detrimento de aprendizaje que puede acrecentar la pérdida de capital humano y, finalmente, disminuir las oportunidades económicas en el largo plazo. IESALC (2020), estimaba que el cierre temporal afectaría aproximadamente a 23,4 millones estudiantes de educación superior y a 1,4 millones de profesores en Latinoamérica y el Caribe; lo cual es aproximadamente más del 98% de la población de estudiantes y profesores de educación superior de la región. De acuerdo con la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (2020), el total de la población matriculada en algún programa de educación superior en México es de 4,9 millones de estudiantes (el 4.7% del total de los estudiantes en Latinoamérica y el Caribe). La presente situación sin duda tendrá efecto negativo en la creación de capital humano cualificado a largo plazo que permita el desarrollo de la economía del país en una sociedad del conocimiento que ya no sólo depende del trabajo, la tierra y el capital como medio para generar desarrollo y bienestar para su población.

La emergencia sanitaria creada por el COVID-19, puso en jaque a la gran mayoría de las IES en México debido a que ninguna de ellas esperaba la suspensión de clases presenciales de forma tan repentina e indefinida. Esto causó que todas las instalaciones y espacios físicos pertenecientes a las universidades quedaran deshabilitados para su uso de un día para otro y que tanto la docencia, la investigación y la vinculación con la sociedad tuvieran que llevarse a cabo desde casa y por medio de instrumentos digitales improvisados.

El campus ha sido desplazado mayormente por estrechos espacios habitacionales donde los universitarios atienden, a través de una pantalla, las actividades propuestas por sus docentes. Asimismo, las tareas de investigación y extensión se han visto modificadas de una manera radical por el cierre de las instalaciones físicas y por el supuesto general de que la vida académica puede transcurrir entre pantallas, chats y correos electrónicos (Casanova Cardel, 2020, p. 13).

Tanto el personal docente como administrativo y estudiantes se tuvieron que adaptar a una modalidad que más que educación en línea podría ser llamada

Educación Remota de Emergencia (ERE). Hodges et al. (2020) consideran que la educación en línea es el resultado de un cuidadoso proceso de diseño, planificación, sistematización y desarrollo. Además, cada elemento y decisión que se incluye o excluye tiene un impacto en la calidad de la educación. Estos autores también destacan que un cambio abrupto de modalidad presencial a modalidad en línea, como el causado por COVID-19, causará que la educación no cuente con procesos diseñados y planeados; lo cual tendrán un efecto en la calidad de la educación proporcionada. Además, Hodges et al. (ob.cit.) destacan que en la educación en línea se cuenta con papeles y dinámicas de interacción e integración bien definidas entre los docentes, los estudiantes, los objetivos, los materiales y los procesos de evaluación de las asignaturas que buscan crear ambientes apropiados para incrementar el aprendizaje. Usualmente, para que un curso de modalidad en línea sea puesto en marcha se debe planear y diseñar por un periodo de seis a nueve meses. Esto quiere decir que la educación en línea es mucho más que sólo contar con internet y un equipo de cómputo por medio del cual conectarse a una sesión en Zoom y recibir instrucciones de un docente.

Por otro lado, la ERE se diferencia de la educación en línea, porque básicamente es el resultado de un cambio abrupto de un sistema educativo presencial a uno que debe improvisar medios y recursos para el cumplimiento de las necesidades educativas de los estudiantes; es decir no cuenta con una estructura definida y ésta se va creando de acuerdo a los recursos con los que se cuenta en el momento. Para Bozkurt et al. (2020) la ERE se trata de la sobrevivencia de un sistema educativo presencial por medio de todos los recursos disponibles ya sean en línea o no. De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) (INEGI, 2019) en México, 80,626,159 personas son usuarios de internet, esto es el 70.1% de la población total del país. Del 100% de las personas con acceso a internet, el 89% (72,032,107) se conectan a internet desde sus hogares mientras que el 10.7% (8,594,052) lo hacen desde fuera de su hogar; ya sea por medio de datos móviles o lugares donde pueden rentar un equipo de cómputo. Sin embargo, a pesar de que en México 70.1% de la población tiene acceso a internet su uso era básicamente para acceder a información (90.7% del 100% del uso al acceso a internet), para comunicarse (90.6% del 100% de uso al acceso a internet), como medio de entretenimiento (91.5% del 100% de uso al acceso a internet), como apoyo a la educación o capacitación (83.8% del 100% de uso al acceso a internet) y para acceder a redes sociales (97.8 del 100% de

uso al acceso a internet). De acuerdo a los datos presentados, el internet se usaba básicamente para actividades que tenían poco que ver con un aprendizaje formal, en todo caso se usaba como un apoyo para la educación o capacitación, pero no como el medio donde las personas recibieran educación formal.

La educación de remota de emergencia en una unidad académica regional de la BUAP durante la pandemia de Covid-19

Las IES han recurrido a la regionalización, como un medio para descentralizar y al mismo tiempo aumentar la oferta y cobertura de la educación superior en los llamados “desiertos educativos” para impulsar la creación de capital humano, la transferencia de conocimiento, la innovación tecnológica para el desarrollo local (Rivera Polo y Rivera Vargas, 2018). Castellar (2020) destaca que para que un país tenga mejores oportunidades de desarrollo, sus IES deben enfocarse en la calidad de la educación que ofrecen a su sociedad y que ésta a su vez se verá reflejada en crecimiento y desarrollo de la capacidad para producir conocimiento e innovación, lo que se manifiesta en el desarrollo de perfiles profesionales y de educación que aumenta la productividad de una región o un país. Sin embargo, Mejía-Pérez y Worthman (2018) han señalado que la calidad de unidades académicas regionales tiende a la baja debido a factores como la falta de recursos económicos y el bajo capital cultural de los estudiantes que ingresan a estas unidades académicas (que propician la deserción de los estudiantes), la dificultad para la contratación docentes (y ni hablar de la apertura de plazas de tiempo completo, que permitirían contar con una planta docente estable y con la posibilidad de acceder a programas de estímulos docentes por medio de una mejora constante de sus funciones educativas, investigativas y de vinculación con la comunidad) y por último, la falta de recursos y condiciones adecuadas en las instalaciones de las unidades académicas regionales. Todas las IES en el mundo se han tenido que adaptar a la nueva realidad creada por COVID-19, sin embargo, es importante tener un acercamiento a cómo vivieron este proceso los estudiantes desde las unidades académicas regionales, donde ya las condiciones son difíciles para lograr egresar de la educación superior.

De acuerdo con Ordorika (2020), los estudiantes de nivel licenciatura tuvieron que reorganizar y ajustar su vida personal con su vida académica. En la mayoría de los casos, tuvieron que regresar a casa y hacer frente a la nueva modalidad

educativa de emergencia que la contingencia sanitaria por COVID-19 con los recursos que tuvieran a su alcance. América Latina cuenta con el 45% de conectividad desde el hogar y sólo supera a África que tiene el 17%, es muy probable que muchos estudiantes de nivel superior no tengan acceso a internet si pertenecen a una zona rural de México. Además, tener una conexión a internet no es sinónimo de contar con una conexión de buena calidad que permita acceder a plataformas para participar de sesiones sincrónicas con el docente y compañeros o contenidos en línea; es muy común que en América Latina exista una brecha digital entre las zonas urbanas y las rurales que contribuye a incrementar la brecha académica IESALC (2020).

Por otro lado, los estudiantes tuvieron que adaptarse a nuevas dinámicas improvisadas por sus docentes por medio de nuevas plataformas, apps o software para “salvar” el semestre porque a pesar de que los estudiantes pudieran haber aprobado las asignaturas del semestre de primavera 2020, es muy posible que no desarrollaran completamente las competencias profesionales que requieren de la práctica en laboratorios, clínicas, empresas o instituciones. El solo hecho de que los docentes se vieran en la necesidad de continuar con sus clases por medio digitales improvisados y que los estudiantes también tuvieran que aprender a usar distintas plataformas o software para continuar con sus clases, indica que existía una curva de aprendizaje muy pronunciada respecto al uso de tecnología en educación superior. Al parecer la forma más fácil de continuar y concluir los cursos durante el semestre de primavera 2020 fue por medio de la transmisión de sesiones por video, sin que esto implique un ambiente de aprendizaje real; sino sólo la transmisión de conocimiento e instrucciones a los estudiantes.

Otro aspecto importante de la continuación de las clases no presenciales por medio de la ERE, es la que las IES buscaban concluir los cursos del semestre y esto implicaba que los estudiantes debían ser evaluados. Marinoni et al. (2020), reportaron que en mayo de 2020 la mayoría de las IES a nivel mundial tenían como prioridad asegurar que sus estudiantes aprobaran el semestre para obtener los créditos planeados, la prioridad era que los estudiantes no perdieran el semestre para no interferir en sus rutas académicas y el 89% de las IES, que participaron en el estudio, contemplaban a los exámenes como medio para la evaluación del semestre. Es importante prestar atención a como se concluyó el semestre de primavera 2020 respecto a las evaluaciones que se realizaron, debido a que esto pudo ser una causa de deserción por parte de los estudiantes

de las mismas. En México la población total matriculada en educación superior en el periodo 2019-2020 era de 4.061.644 y en ese entonces se tenía 7.4% de deserción, es decir 300,561 estudiantes abandonaban sus estudios de educación superior (SEP, 2020). Sin embargo, aunque la deserción se puede dar durante toda la trayectoria académica de los estudiantes, Silva (2020) distingue que la población estudiantil en mayor peligro de abandonar sus estudios se encuentra en el primer año de la licenciatura; esto puede haberse incrementado con las clases no presenciales.

Definitivamente las condiciones creadas por la pandemia de COVID-19 han llevado a la educación a tener características más cercanas a la ERE que a un modelo de educación en línea formal. Este estudio tiene por objetivo reportar cual fue la experiencia de estudiantes de una unidad académica regional de la BUAP localizada en la sierra nororiental de Puebla, al cambiar de sistema de educación superior presencial a lo que es conocido como ERE. La pandemia de COVID-19 ha llevado tanto a docentes como a estudiantes a salir de la zona de confort, desarrollar nuevas habilidades para no sólo cumplir con planes y programas educativos, sino para realmente desarrollar nuevos escenarios donde el aprendizaje no sólo sea enciclopédico y acumulativo, sino realmente significativo y valioso para la sociedad.

2. METODOLOGÍA

El presente trabajo presenta la primera parte del proyecto para explorar el impacto de la ERE durante la contingencia COVID-19 en una unidad académica regional de la BUAP ubicada en la Sierra Nororiental del Estado de Puebla que se divide en dos partes. Los resultados presentados, corresponden a la primera parte del proyecto con un estudio cuantitativo transversal de alcance exploratorio, que indagó las experiencias de los estudiantes de las licenciaturas de Estomatología, Medicina General y Comunitaria, Nutrición Clínica y Psicología al concluir el periodo Primavera 2020. Para recabar la información, se diseñó un cuestionario en línea de 27 preguntas cerradas y abiertas, organizadas en las siguientes seis dimensiones: conectividad a internet, experiencias de ERE durante la pandemia COVID-19, problemas de la ERE, percepción de logro de aprendizajes, diferencias entre clases presenciales y no presenciales y aporte

de la tecnología a la educación no presencial. El cuestionario fue elaborado a partir de una revisión a la bibliográfica disponible respecto al impacto del COVID-19 en la educación superior.

El cuestionario fue respondido de forma anónima y voluntaria por 124 estudiantes después de los primeros tres meses de clases no presenciales del periodo Primavera 2020 a través de formularios de Google. Los 124 estudiantes representan el 22.1% de un total de 559 estudiantes que estaban inscritos en segundo, tercero, cuarto, quinto o sexto semestre de las licenciaturas de Estomatología, Medicina General y Comunitaria (MGC), Nutrición Clínica y Psicología. No se incluyó a estudiantes de semestres avanzados, debido a que las materias que ellos cursaban se relacionan a otras actividades como servicio social, prácticas profesionales y prácticas clínicas que no se llevan a cabo en la institución o que se encontraban suspendidas.

3. RESULTADOS

Perfil general de los estudiantes y conectividad

El 74% de los participantes de este estudio fueron mujeres y el 26% fueron hombres, estudiantes de las licenciaturas de Estomatología, Medicina General y Comunitaria, Nutrición Clínica y Psicología que en su mayoría cursaba el segundo, cuarto o sexto semestre de su carrera (92.7%). Un gran porcentaje (45%) de ellos son originarios de la zona Nororiental del Estado de Puebla o del Estado de Veracruz (47%).

El 83% de los estudiantes manifestaron tener acceso a internet. De los estudiantes con acceso a internet, poco más de la mitad (55%) acceden desde su servicio de internet en casa, un 20% accede por medio de telefonía celular con datos móviles y un 18% tiene que acudir a un sitio público con costo. El porcentaje restante de estudiantes, accede a internet desde casa de familiares, vecinos o en el lugar de trabajo (7%). Los dos dispositivos más utilizados por los estudiantes para acceder a internet son el teléfono celular (51%) y computadora portátil (41%).

Experiencias durante la educación remota de emergencia durante la pandemia COVID-19

Sobre el porcentaje de temas cubiertos durante el semestre Primavera 2020, el 29.8% consideró que se cubrió entre el 71 y 80% de contenidos, el 25% consideró que se cubrió el 60% o menos de los contenidos, mientras que el 22.6%

consideró que se cubrió entre el 61 y 70% de los contenidos. Aunque el porcentaje de contenidos cubiertos supera el 50%, en la mayoría de los casos, los estudiantes (79%) declararon que consideran que no obtuvieron aprendizajes significativos durante el periodo Primavera 2020.

La percepción de la falta de aprendizaje se puede explicar a partir de diferentes factores, entre los que destacan: el acceso a internet o a Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) (calidad y estabilidad de acceso a internet y software), didácticas y técnicas no apropiadas para el trabajo en línea y la falta de interacción docente-estudiante durante las clases no presenciales.

Principales problemas durante la educación remota de emergencia

Los estudiantes de todas las licenciaturas reportaron que uno de los principales problemas durante el periodo de Primavera 2020 en clases no presenciales fue el acceso a internet con un 27%, que contrasta con la accesibilidad del 83% de estudiantes que declararon tener acceso a internet. Lo anterior tiene una relación con la región de la cual son originarios, ya que uno de los problemas comunes en la región Nororiental del Estado de Puebla y zonas cercanas, caracterizadas como regiones rurales o semiurbanas, es la baja calidad de la conexión a internet, lo cual concuerda con la brecha de acceso a internet señalada por el INEGI (2019) en México de 28.9 puntos porcentuales de diferencia de acceso a internet en poblaciones urbanas y rurales. El estudio de Ramos Mancilla (2019), sobre el acceso a internet en la Región Norte de Puebla resalta aspectos de baja velocidad de internet en municipios como Ixtepec y Xochitlan, que pertenecen a la Sierra Nororiental, que propician el bajo acceso al mismo. Además, señala a los cortes constantes de electricidad debidos a tormentas como un problema que influye en el acceso a internet. La nota periodística sobre acceso a internet en la Sierra Norte de Puebla (González, 2020) menciona entre las principales problemáticas de acceso a clases virtuales, la mala señal de internet proporcionada por las compañías de comunicación de telefonía celular de la región y cabe señalar que la Sierra Nororiental del Estado de Puebla comparte características geográficas y sociales con la Sierra Norte. De esta manera es común, que aunque los estudiantes cuenten con servicios de internet en casa o datos móviles de navegación, los cortes constantes o la baja velocidad repercutan en la evaluación de la calidad del aprendizaje percibido por ellos como lo mencionan algunos estudiantes: "...hubo contratiempos en las entregas de trabajo, y algunos profesores

no entendían que por una u otra razón la red no era tan buena. En mi caso, el problema es que vivo en una comunidad y hay veces en que se va la luz” (estudiante de Psicología, segundo semestre), “...el internet, aunque tuviera, luego cuando llueve se va la luz” (estudiante de MGC, cuarto semestre), “...se iba la señal de internet de mi casa muy seguido y tuve que acudir a vecinos, o al ciber para poder tomar clase, hacer exámenes y subir trabajos” (estudiante de Estomatología, segundo semestre), “que se trababa mi internet y a veces los profesores comenzaban y cuando yo entraba ya no sabía ni de que estaba hablando” (estudiante de Nutrición Clínica, cuarto semestre).

El 11.3% de los estudiantes mencionó como principal problemática, la adaptación al uso de diferentes plataformas y software utilizado por los docentes. Lo anterior coincide con la falta de la homologación de plataformas por parte de la institución durante el periodo Primavera 2020, cuando los docentes tuvieron que improvisar medios y actividades para continuar con el semestre, de ahí que los estudiantes reporten una variedad de plataformas utilizadas al mismo tiempo para las diferentes asignaturas como medio principal para llevar a cabo las clases no presenciales: Classroom (100%), Facebook (79%), WhatsApp (76.6%), Microsoft Teams (62%), Edmodo (54.8%) y Google Meets (37.1%) principalmente. Mientras que plataformas para fomentar ambientes de aprendizaje virtual como Moodle (0.8%) o Blackboard (18.5%) fueron mencionados por una minoría de estudiantes. Esto muestra como redes sociales y plataformas gratuitas fueron los medios que se utilizaron más durante la emergencia sanitaria.

Percepción de logro de aprendizajes y razones asociadas

Como se mencionó antes, el 79% de los estudiantes consideró no haber obtenido aprendizajes significativos. Entre las razones que comparten para dar esta respuesta, destaca la aplicación de técnicas y actividades no adecuadas para las clases no presenciales por parte de los docentes (22.6%), ya que estuvieron centradas en la revisión autónoma de temas por parte de los estudiantes como: entrega de trabajos, lecturas y reportes, lo que se relaciona a que un 25% de las menciones hacen referencia a la saturación de tareas como una característica de las clases no presenciales. Al respecto, algunos mencionaron “en realidad no tomamos clases, solo nos mantuvimos con actividades para ir abarcando los temas” (estudiante de Estomatología, segundo semestre), “...la saturación de tareas y que en varias ocasiones las asignaciones eran para la misma fecha” (es-

tudiante de Nutrición Clínica, cuarto semestre), “la cantidad de tareas que dejaban, llegó un punto donde eran demasiadas que me causó mucho estrés, frustración” (estudiante de Psicología, cuarto semestre), “los doctores se enfocaban más en dejar tareas que en llevar la clase como tal” (estudiante de MGC, cuarto semestre), en algunos casos, las tareas son percibidas por los estudiantes como evidencias no significativas para su aprendizaje:

porque la mayoría de los maestros, solo dejaban tareas y tareas y todas las querían en pocos días, entonces se me acumulaban y por hacerlas y terminar a tiempo no entendía del todo lo que estaba haciendo y algunos maestros ya ni sabían que pedir porque ya habíamos terminado el programa y por eso solo pedían tareas de relleno o repetidas (estudiante de Estomatología, cuarto semestre).

A la saturación de tareas se sumaron, las responsabilidades y actividades del entorno familiar y no tener condiciones adecuadas en casa para estudiar (14.8%), como lo señalan algunos: “que debía cuidar a mi hermano y prima, por ello es que me estresaba más” (estudiante de Psicología, segundo semestre), “ahora tengo que colaborar en las labores domésticas y se me hace muy complicado” (estudiante de Nutrición Clínica, segundo semestre). Mencionaron también la falta de comprensión de los temas y actividades solicitadas debido al uso de estas plataformas o aplicaciones “...era algo muy nuevo para mi, aprender a usar cada una de las plataformas y al hacer las tareas asignadas tener dudas y no poder resolverlas” (estudiante de MGC, cuarto semestre), “tomar ritmo a las plataformas, que había algunas que no sabíamos cómo se utilizaban” (estudiante de MGC, sexto semestre).

En relación a las técnicas y actividades no adecuadas para el aprendizaje, los estudiantes también identifican a la falta de retroalimentación (23.4%) de las actividades y temas por parte de sus docentes como un elemento central de la falta de aprendizajes significativos “la razón por la cual puse que no, fue porque los catedráticos únicamente se comunicaban con nosotros para mandar la carga de trabajo sin retroalimentar los temas o resolver dudas” (estudiante de Estomatología, cuarto semestre), “usualmente cada clase va acompañada de una explicación que parcial o totalmente resuelve nuestras dudas y en estos casos no había” (estudiante de Nutrición Clínica, sexto semestre), “existían varios maes-

tros que solo se dedicaban a enviar tareas adjuntando PDFs los cuales no entendía y cuando se tenía alguna duda el maestro no respondía” (estudiante de Psicología, cuarto semestre).

Diferencias entre clases presenciales y no presenciales

Finalmente, sobre las diferencias entre clases presenciales y no presenciales para el logro de aprendizajes, señalaron a la falta de interacción docente-estudiante como un problema, lo que se relacionó al perfil profesional de los estudiantes encuestados, ya que ellos (33%) consideraron que la licenciatura que estudian, demanda conocimientos que deben adquirirse con la práctica y observación directa de un experto, aspecto que se vio limitado durante este periodo. Además de considerar que en sus licenciaturas es necesario acudir a laboratorios o espacios especiales: “somos del área de la salud, necesitamos dominar temas de gran importancia, ver los temas completos, trabajamos con la salud de las personas” (estudiante de MGC, sexto semestre), “considero que en mi licenciatura es demasiado importante la práctica clínica, la cual debería ser presencial” (estudiante de Estomatología, sexto semestre), “En mi carrera se necesita hacer muchas practicas lo cual es casi imposible realizar por medios digitales” (estudiante de Estomatología, cuarto semestre). Para comparar diferencias entre las licenciaturas respecto a la importancia que le atribuyen a las clases presenciales en el logro de objetivos de aprendizaje se aplicó una prueba X^2 en donde se encontró una diferencia significativa en la licenciatura en Estomatología (X^2 con $p=0.012$). Dos estudiantes de Estomatología lo expresan:

cada carrera es diferente, en el caso de Estomatología es 50% práctico y 50% teórico, pero depende mucho del semestre en el que estés. Los primeros 2 (años) creo que se pueden tomar por línea sin mucho problema, pero los demás, es más difícil porque llevas laboratorio (el cual necesitas practicar bastante) y a partir de sexto entras a clínica, donde forzosamente necesitas interacción con paciente, aunque en estos tiempos de COVID, es muy riesgoso porque por más que lleves guantes, cubrebocas y todo lo necesario, hay probabilidades de que atiendan a alguien que ya esté contagiado (estudiante de sexto semestre).

las prácticas en laboratorio, ya que los docentes no pueden corregirte tan fácilmente a través de la computadora, por ejemplo en los detalles anatómicos, como los dientes son pequeños, a veces no es posible distinguir bien la imagen, porque se pixelea (estudiante de sexto semestre).

Una diferencia importante entre clases presenciales y no presenciales que impactó en el logro de aprendizajes fue que los horarios de las clases eran irregulares o no respetados por los docentes durante las clases no presenciales (18.6%): “tener que estar todo el día atento a los mensajes de whats, las apps de las sesiones en línea, etc. por si mandaban alguna indicación, estar todo el día frente a la computadora por las clases” (estudiante de Nutrición Clínica, segundo semestre), algunos estudiantes identificaron como causa de la saturación de tareas y falta de respeto a los horarios a que los docentes también tenían que enviar evidencias de trabajo:

el cambio de horario de algunos docentes que chocaban con otra materia y no respetaban el horario ya establecido, el que un docente de un día para otro nos pedía trabajo porque a ellos le pedían evidencia y en semanas no nos enviaba algún trabajo, más cuando le pedían evidencia a ellos (estudiante de Estomatología, sexto semestre).

Aporte de la tecnología a la educación no presencial

El 100% de los estudiantes mencionó haber hecho uso de la tecnología para continuar con el semestre de forma no presencial, sin embargo, el 46.8% consideró que la tecnología agregó valor al posibilitar la realización de las actividades propuestas por los docentes pero no generó cambios significativos en la forma de trabajo y el aprendizaje debido a que fue utilizada sólo para enviar tareas y calificaciones (18.5%): “la mayoría de las tareas y actividades encargadas se hicieron en la libreta y todo se escaneaba y se enviaba por medio de las plataformas” (estudiante de MGC, segundo semestre), “las tareas a veces no eran calificadas, y solo las hicieron para tener llena la plataforma” (estudiante de Psicología, cuarto semestre). Algunos señalaron que con el uso de tecnología, los docentes empeoraron la forma en la que impartían sus clases (11.3%) como lo señala una estudiante de MGC:

no utilizaron ninguna estrategia de aprendizaje como deberían con la tecnología de hoy en día, fue igual que en presenciales, lectura de diapositivas y explicación con falta de aire, tareas (más de lo normal), algunas veces cancelaba clases siendo en línea porque estarían ocupados, pdf que leer y comprender por nuestra cuenta y videos (en ocasiones), no hubo ninguna mejora, la diferencia fue exageración de tareas (que no calificaron todas porque ya era mucho trabajo y grupos para ellos y no podían con tanto), y si fallaba el internet no era culpa suya (quinto semestre).

El 16% consideró que gracias al uso de tecnología no perdieron contacto con sus docentes y pudieron acceder a información por medio de bases de datos:

la tecnología si nos fue de mucha ayuda para poder contactar y tener comunicación pero no se supo aprovechar del todo porque solo pocos maestros si daban clases en línea y estaban al pendiente de nosotros y nos proporcionaban material para reforzar lo visto en clase, pero otros solo enviaban tareas así que no creo que hubiera un gran cambio en la enseñanza de algunos maestros (estudiante de Psicología, sexto semestre).

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A partir de la revisión de los resultados, se identificaron algunos problemas durante el periodo Primavera 2020, que correspondió a la primera etapa de suspensión de actividades académicas presenciales. Una situación reportada por los estudiantes, fue la baja conexión a internet a pesar de contar con un servicio de internet en casa o datos de telefonía celular.

Esta situación se relaciona a la brecha de acceso a internet entre comunidades rurales y urbanas de México señalada por IESALC (2020) y por el INEGI (2019). Lo anterior cobra especial interés debido a que la Región Nororiental del Estado de Puebla y zonas cercanas de las que proviene la mayoría de los estudiantes, se caracteriza como región rural o semirural, sin embargo cabe señalar que para el periodo Otoño 2020, la institución tomó entre otras medidas, el préstamo de

equipo de cómputo y de paquetes de datos de internet a estudiantes que lo solicitaron.

Uno de los resultados más preocupantes, fue que el cumplimiento de la revisión de los temas de las asignaturas no se relacionó a una percepción de logro de aprendizaje por parte de los estudiantes y esto puede relacionarse a la importancia del papel docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que entre las razones para la baja percepción de logro de aprendizaje se encuentran: la saturación de tareas asignadas por los docentes, la implementación de técnicas o actividades no adecuadas por parte de docentes, el uso de diferentes e inadecuadas plataformas para las clases no presenciales, la falta de revisión de tareas y retroalimentación de actividades. Estos resultados enfatizan la importancia de la capacitación y actualización docente tanto en el uso de plataformas educativas y en estrategias pedagógicas en actividades no presenciales. Congruente con esto, la institución implementó una serie de acciones encaminadas a mejorar las condiciones educativas en el periodo Otoño 2020 como: oferta de cursos y talleres enfocados al uso de las plataformas Blackboard, Moodle y Microsoft Teams para docentes y estudiantes, se contrataron plataformas educativas y se homologó su uso en las distintas unidades académicas, se emitió un documento de lineamientos para las clases no presenciales en que se enfatizó la importancia de respetar horarios, mantener contacto con los estudiantes, fomentar el trabajo autónomo sin descuidar el seguimiento de cada uno de ellos y mostrar flexibilidad frente a los casos que lo requirieran.

Finalmente destaca también la diferencia encontrada en la Licenciatura en Estomatología respecto a la importancia de la práctica clínica para el logro de los aprendizajes y las dificultades para suplir esta práctica con las actividades no presenciales. Será muy interesante, en la segunda parte de este estudio, identificar las estrategias y acciones que se hayan tomado en periodos subsecuentes de actividades no presenciales.

REFERENCIAS

- ANUIES (2020). *Anuario estadístico de la población escolar en educación superior: ciclo escolar 2019-2020*. <http://www.anui.es.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- Castellar, E. (2020). Una mirada al estado de las Instituciones de educación superior con relación a los objetivos de desarrollo sostenible. *Educación Superior y Sociedad*, Vol. 32 (2), pp.14-35.
<https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/index>
- González, C. (23 abril de 2020). Alumnos de la Sierra Norte de Puebla sin internet ni computadora para hacer frente a las clases virtuales en la contingencia del Covid-19.
<https://www.periodicentral.mx/2020/gobierno/item/8454-alumnos-de-la-sierra-norte-de-puebla-sin-internet-ni-computadora-para-hacer-frente-a-las-clases-virtuales-en-la-contingencia-del-covid-19#ixzz6qAygFwNa>
- Bozkurt, A., Jung, I., Xiao, J., Vladimirschi, V., Schuwer, R., Egorov, G. & Paskevicius, M. (2020). A global outlook to the interruption of education due to COVID-19 pandemic: navigating in a time of uncertainty and crisis. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), pp.1-126.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.3878572>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*, 27, pp.1-12.
- IESALC, U. (2020). *COVID-19 y educación superior: de los efectos inmediatos al día después*. <http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/04/COVID-19-060420-ES-2.pdf>
- INEGI (2019). *Encuesta nacional sobre disponibilidad y uso de tecnologías de la información en los hogares (ENDUTIH)*.
<https://www.inegi.org.mx/temas/ticshogares/#Tabulados>
- Marinoni, Giorgio, Van't Land, Hilligje, & Jensen, Trine. (2020). The impact of COVID-19 on higher education around the world IAU global survey report.
https://www.iau-ziu.net/IMG/pdf/iau_covid19_and_he_survey_report_final_may_2020.pdf

- Mejía-Pérez, G., & S. Worthman, S. (2018). La geografía de las oportunidades. El caso de las sedes de las universidades autónomas en municipios con poca oferta de educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 8(23), pp.25-48. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2017.23.244>
- Ordorika, I. (2020). Pandemia y educación superior. *Revista de la Educación Superior*, 49(194), pp.1-8. <http://resu.anuies.mx/ojs/index.php/resu/article/view/1120>
- Ramos Mancilla, O. (2019). Acceso a internet desigual y heterogéneo en los pueblos indígenas de la Sierra Norte de Puebla (México). *Revista Española de Antropología Americana*, 48, pp.9-27. <https://doi.org/10.5209/REAA.63687>
- Rivera Polo, F., & Rivera Vargas, P. (2018). Las universidades regionales ante el desafío de la descentralización. El caso de la Universidad de Aysén en Chile. *Revista de La Educación Superior*, 47(187), pp.49-70. <https://doi.org/10.36857/resu.2018.187.481>
- SEP (2020). *Principales cifras del sistema educativo nacional 2019-2020*. Autor: México. https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2019_2020_bolsillo.pdf
- Silva, M. (2020). *La dimensión pedagógica de la equidad en educación superior*. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 28(46).
- Toquero, C. M. (2021). Emergency remote education experiment amid COVID-19 pandemic. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, (15), pp.162-176.
- World Bank (2020). *Guidance note on remote learning and COVID-19 (English)*. World Bank Group. <http://documents.worldbank.org/curated/en/531681585957264427/Guidance-Note-on-Remote-Learning-and-COVID-19>

BIONOTAS

Abelardo Romero Fernández. Profesor-Investigador de Tiempo Completo en BUAP. Es licenciado en Lenguas Modernas (BUAP) y en Pedagogía (UNAM). Es Maestro en Educación Superior (ULSA). Actualmente realiza estudios de Doctorado en Educación (ULSA). Además, es PRODEP y parte del Cuerpo Académico BUAP-354.

Correo electrónico: abelardo.romero@correo.buap.mx
<https://orcid.org/0000-0002-1935-4365>

Laura Villanueva Méndez. Profesora-Investigadora de Tiempo Completo en BUAP. Es Licenciada en Psicología (BUAP) y Maestra en Psicología (UNAM). Actualmente se encuentra realizando estudios de Doctorado en Educación (ULSA). Además, cuenta con la distinción PRODEP y es parte del Cuerpo Académico BUAP-354.
Correo electrónico: laura.villanueva@correo.buap.mx
<https://orcid.org/0000-0002-1161-0379>

Fabio Morandín Ahuerma. Profesor-Investigador de Tiempo Completo en BUAP. Es Doctor en Filosofía (UV) y Maestro en Estudios Diplomáticos (Instituto Matías Romero). Cuenta con la distinción PRODEP y es parte del Cuerpo Académico BUAP-354. Además, es autor de publicaciones científicas y de divulgación.
Correo electrónico: fabio.morandin@correo.buap.mx
<https://orcid.org/0000-0001-6082-2207>

Ana Liviere Vargas Vizuet. Profesora-Investigadora de Tiempo Completo en BUAP. Es Maestra en Historia (BUAP) y Licenciada en Etnología (ENAH). Ha publicado sobre el tema de Historia de la Salud y Medicina. Cuenta con la distinción PRODEP y es parte de Cuerpo Académico BUAP- 354.
Correo electrónico: analiviere.vargas@correo.buap.mx
<https://orcid.org/0000-0002-9506-8782>

16. La educación superior en el Perú en tiempos de pandemia y sus efectos en las trayectorias de estudiantes universitarios indígenas

Inés Olivera, Alejandro Saldarriaga, María Amalia Pesantes

RESUMEN

El presente artículo busca ofrecer evidencias sobre los impactos de la COVID-19 en la educación superior de jóvenes indígenas peruanos. Conociendo que se trata de una población históricamente excluida es muy importante señalar cómo la impactan de forma particular los escenarios de emergencia, tanto por la acumulación de los efectos de la exclusión histórica como por la renovada evidencia de acciones del Estado que siguen sin considerar las condiciones de vida de la población indígena. Basados en un ejercicio de estado del arte, al que se suman el seguimiento sincrónico de noticias, medidas oficiales, espacios virtuales (webinars) en donde se han expresado líderes y estudiantes universitarios, así como conversaciones personales con funcionarios, consideramos que aun con los límites que la pandemia impuso a la investigación cualitativa, este artículo tiene mucho para aportar al debate sobre el acceso, permanencia y egreso de los estudiantes de pueblos indígenas a la educación superior.

Palabras clave: Educación Superior; Estudiantes indígenas universitarios; Covid-19; Emergencia Sanitaria.

Higher education in Peru in times of pandemic and its effects on in the trajectories of indigenous university students

ABSTRACT

This research seeks to present evidence on the impact of COVID-19 on the higher education of Peruvian indigenous youth. It is highly important to point out how emergency scenarios especially impact these populations, taking into account that they have been historically excluded, not only because of the accumulation of the effects of historical exclusion, but also because of the renewed evidence of State actions that keep not taking into consideration indigenous

peoples' life conditions. Based on an exercise related to the a state of art accompanied by synchronous tracking of news, official measures, virtual spaces (webinars) where leaders and university students have expressed themselves, as well as conversations with officials, we consider that even with the limits that the pandemic has imposed in qualitative research, this article has much to contribute to the debate on access, permanence and graduation of indigenous students in higher education.

Keywords: Higher Education; Indigenous University Students; COVID-19; Health Emergency.

Ensino superior no Peru em tempos de pandemia e seus efeitos nos percursos universitários de estudantes indígenas

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo fornecer evidências sobre os impactos da Covid-19 no ensino superior dos jovens indígenas peruanos. Reconhecendo-a como uma população historicamente excluída, é muito importante apontar quanto os cenários emergenciais a impactam de forma particular, tanto pelo acúmulo dos efeitos da exclusão histórica, quanto pela renovada evidência das ações do Estado que continuam desconsiderando as condições de vida da população indígena. A partir de um exercício sobre o estado do conhecimento, acompanhado de monitoramento sincrônico de notícias, medidas oficiais e espaços virtuais (webinars) onde líderes e estudantes universitários se expressaram, bem como conversas com funcionários, consideramos que mesmo com os limites que a pandemia impôs à pesquisa qualitativa, este artigo tem muito a contribuir para o debate sobre o acesso, permanência e graduação dos povos indígenas no ensino superior.

Palavras-chave: Ensino Superior; Universitários Indígenas; COVID-19; Emergência Sanitária.

L'enseignement supérieur au Pérou en temps de pandémie et ses effets sur les parcours universitaires des étudiants indigènes

RESUMÉ

Cet article cherche à fournir des évidences sur les impacts du Covid-19 sur l'enseignement supérieur des jeunes indigènes péruviens. Prenant en considération qu'il s'agit d'une population historiquement exclue, il est très important de souligner comment les scénarios d'urgence affectent ces populations d'une manière particulière, à la fois en raison de l'accumulation des effets de leur exclusion historique mais aussi de l'évidence renouvelée des actions mises en place par l'État qui continuent à ne pas tenir compte de leurs conditions de vie. Sur la base d'un exercice d'état de la question accompagné du suivi synchrone de l'actualité, des mesures officielles et des espaces organisationnels indigènes où se sont exprimés dirigeants et étudiants universitaires, nous considérons que même avec les limites que la pandémie a imposées à la recherche qualitative, cet article a beaucoup à contribuer au débat sur l'accès, la permanence et l'obtention du diplôme des peuples indigènes à l'enseignement supérieur.

Mots clés : Enseignement Supérieur; Étudiants Universitaires Indigènes; Covid-19; Urgence Sanitaire.

1. INTRODUCCIÓN

La pandemia por el COVID-19 ha afectado de manera desigual a diferentes grupos poblacionales en el Perú. Si bien diversas publicaciones han descrito y analizado el impacto de esta crisis en la salud de los miembros de los pueblos indígenas (Montag, 2021), poco se ha problematizado respecto del impacto de las medidas tomadas por el Estado peruano en materia educativa, específicamente, en estudiantes universitarios indígenas. La pandemia ha evidenciado que las insuficientes inversiones realizadas desde el siglo XIX en regiones rurales y territorios indígenas se traducen en un déficit en términos de acceso a servicios básicos como luz, agua, saneamiento, centros de salud, escuelas e internet por parte de las poblaciones indígenas Amazónicas y Andinas, según los datos presentados por el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI) (INEI, 2016).

Ante ello, esta investigación tiene la finalidad de describir lo que implicó la declaración del estado de emergencia en el Perú y los efectos que la pandemia por el COVID-19 tuvo en las trayectorias universitarias de estudiantes indígenas peruanos/as de la Amazonía, a partir de fuentes secundarias, usando la propuesta de Londoño, Maldonado y Calderón (2016) con relación a los trabajos exploratorios de tipo estado del arte. Así, esta propuesta constituye una primera recopilación documental, de carácter formativa e investigativa que gira en torno al reto de dar continuidad educativa durante el estado de emergencia a los y las estudiantes indígenas en universidades. En ese sentido este estudio representa un punto de partida para la formación de una postura crítica respecto de lo que se ha hecho y lo que no sobre un tema en específico (Londoño et al. 2016).

La información se ha recopilado con base en un trabajo de campo virtual realizado entre mayo de 2020 y enero del 2021, el cual ha acompañado sincrónicamente el devenir de la pandemia y del estado de emergencia en el Perú. Asimismo, se ha realizado un seguimiento de las modificaciones legales relacionadas con la inamovilidad obligatoria, las declaraciones del sector educación, de la superintendencia de educación superior, de las organizaciones indígenas y de los colectivos de estudiantes indígenas sobre los impactos de la emergencia sanitaria, los cuales serán complementados con una revisión crítica de material bibliográfico.

A un año de la declaratoria del estado de emergencia por la crisis sanitaria, consideramos relevante hacer un balance de las medidas tomadas por el Estado peruano en términos de educación superior y su impacto en los y las estudiantes indígenas por dos razones fundamentales. Esta propuesta de investigación representa, por un lado, un aporte en tanto combina una serie de elementos que permitirán entender, de manera integral, el impacto de la crisis por el COVID-19 en el sector educativo de un país diverso en términos lingüísticos y culturales como el Perú. Por otro lado, este estudio permitirá formular nuevas preguntas y líneas de discusión en torno a lo que ocurre en las trayectorias universitarias de las y los estudiantes indígenas peruanos en el marco de la crisis sanitaria.

1.1. La educación universitaria en el Perú y la subrepresentación de estudiantes indígenas

Según la Ley General de Educación N° 28044, publicada el 2003, la educación superior en el Perú está destinada a la investigación, creación y difusión de co-

nocimientos, a la proyección a la comunidad y al logro de competencias profesionales de alto nivel, de acuerdo con la demanda y la necesidad del desarrollo sostenible del país. La educación superior no es obligatoria y puede ser impartida por entidades públicas o privadas, tales como institutos superiores o escuelas tecnológicas, artísticas o pedagógicas, o por universidades. Las universidades son orientadas por el Ministerio de Educación (Minedu) a través de la Dirección General de Educación Superior Universitaria y autorizadas a funcionar y supervisadas por la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (Sunedu).

En el Perú, el proceso de organización y fiscalización de la calidad educativa en la educación superior es relativamente reciente. Es apenas en el año 2020, que se culmina la evaluación de la calidad de la oferta existente de educación superior universitaria mediante el proceso de licenciamiento de las universidades, el cual las habilita para funcionar. Este proceso se origina y es normado por la Ley Universitaria 30220, promulgada el año 2014, y por la Ley 29971, del 2012, la cual establece una moratoria que prohíbe la creación de nuevas universidades. Esta moratoria y su posterior ampliación (hasta abril del 2020), surgen para frenar el crecimiento excesivo y desordenado de universidades, la baja calidad del sistema universitario y el desgobierno de estas instituciones educativas, como consecuencia de las medidas implementadas durante la dictadura fujimorista de los años 90⁽¹⁾.

Al 4 de enero del 2021, según la web de la Sunedu, en el Perú existen 140 universidades, de las cuales 92 han obtenido licenciamiento. De estas, 46 son universidades públicas y 46 privadas. En el caso de las 49 universidades con licencia denegada, se trata de 45 privadas y dos públicas. Así, el reciente proceso de licenciamiento de universidades redujo a casi la mitad la oferta privada por no cumplir los criterios mínimos de calidad establecidos por dicha superintendencia.

⁽¹⁾ En el marco de la emergencia sanitaria, aunque no se ha ampliado formalmente dicha moratoria, la Sunedu no está trabajando en la creación de nuevas universidades y no hay registro de solicitudes de este tipo. Es importante señalar, también, que el 4 de junio del 2020 el congresista Gonzales Cruz elevó para el voto en el congreso el proyecto de ley para la ampliación por dos años más de la moratoria de creación de universidades; sin embargo, hasta la fecha, el proyecto no ha sido votado. Además, distintos congresistas han presentado en el congreso de la república proyectos para creaciones de universidades, los cuales no han sido aprobados por la comisión de educación del Congreso ni llevados a votación.

Para incorporar a los estudiantes pertenecientes a universidades no licenciadas y asumir el aumento de la demanda, es que en febrero del 2021 se publicaron las Disposiciones para incrementar la oferta educativa de programas de pregrado en universidades públicas licenciadas (*El Peruano*, 2021). Respecto de la presencia de estudiantes indígenas en el sistema universitario es importante señalar que la pertenencia étnica no es un criterio que las universidades o el sistema universitario suelen registrar. Para esto, las fuentes más recientes son la Encuesta Nacional de Hogares (Enaho) del 2015, el Censo Nacional del 2017 y el II Censo Nacional Universitario (2010). Según este último, para el año 2010 hubo 782.970 estudiantes de pregrado en el Perú, de los cuales el 97.3% aseguraron tener como lengua materna el castellano, 1.82% el quechua, 0.3% la lengua aimara y 0.6 % "otras". Según Pérez-Campos y Espinoza-Lecca (2015), en el Perú existían, hasta el año 2010, 550 estudiantes cuya lengua materna es una lengua nativa amazónica. De estos, solo 178 son mujeres (32.3%). Este documento, además, señala que la cantidad de estudiantes universitarios indígenas representa sólo el 0.07% del total de estudiantes universitarios del Perú, a pesar de representar el 0.6% de la población nacional de acuerdo al último censo del 2007, lo cual implica un claro problema de subrepresentación respecto de la cantidad total de estudiantes de educación superior.

Según los datos presentados por el INEI (2018)⁽²⁾, a nivel nacional, en el 2015, un 28,9% de la población nacional de 15 años o más contaba con educación superior; y en el 2017, este porcentaje ascendió a 34%. Sin embargo, si analizamos el porcentaje de personas con estudios superiores en función a su pertenencia étnica, vemos que de las personas que se autoidentifican como indígenas u originarias de la Amazonía peruana, un 6.3% declara tener estudios de educación superior universitaria, en comparación con aquellos que se autoidentificaron como blanca(o)/mestiza(o)/otra(o), entre quienes el alcance de la educación superior universitaria es de 22,1% (ob. cit.). Finalmente, de acuerdo a estos mismos datos, del total de la población censada al 2017 que asegura tener estudios superiores universitarios, solo el 0.3% corresponde a personas que se autoidentifica como indígena u originaria de la Amazonía⁽³⁾. Todo esto indica que la presencia

⁽²⁾ Con base en la Encuesta Demográfica y de Salud Familiar del 2015 y la Encuesta Nacional de Hogares del 2015.

⁽³⁾ La población censada incluida en la categoría "superior universitaria" incluye superior universitaria completa, incompleta y maestría/doctorado.

de estudiantes indígenas amazónicos es muy limitada y que al mismo tiempo es una población que se encuentra por debajo de los promedios nacionales respecto de logros educativos.

1.2. Acceso de estudiantes indígenas a la educación superior

En el Perú, como en otros países de la región, la presencia de los y las estudiantes indígenas en las universidades es reciente y deficiente (Espinosa, 2017). Deficiente tanto en términos de su representatividad en la población universitaria nacional, como en términos de la adaptación al sistema universitario de estos/as nuevos/as actores/as universitarios/as. El sistema ha sido y es deficiente no solo para identificar y responder a las necesidades de estudiantes indígenas sino, sobre todo, para reconocer y aprovechar sus fortalezas como aportes a sus procesos formativos y a las universidades. La acción explícita para promover el acceso de estudiantes indígenas a la universidad en el Perú data de la década de 1990, lo que es bastante reciente, más aún en un país de tradición universitaria centenaria. Sin embargo, para los pueblos indígenas, su visibilización como ciudadanos y el consecuente derecho a acceder a educación formal, y más aún, pertinente, es en general un proceso reciente y no del todo consolidado⁽⁴⁾.

Diversos estudios señalan que la educación superior no universitaria es la que congrega la mayor parte de estudiantes indígenas (Espinosa, 2007 y 2017; Ibáñez, 2014). Explica Espinosa (2007) que la opción por los institutos superiores frente a las universidades se debe a diversos aspectos: su mayor cercanía a los territorios indígenas, su menor costo en cuanto a derechos académicos, sus programas más cortos, menores dificultades de ingreso y permanencia por ser percibidas como de menor exigencia académica, la valoración de la formación para el trabajo, lo cual les permiten una pronta inserción laboral, etc. Dentro de estas opciones, un campo que además les posiciona con ventaja frente a los estudiantes no indígenas es el de la formación de maestros bilingües. De acuerdo a lo señalado en Pérez-Campos y Espinoza-Lecca (2015) respecto de los resultados del II Censo Nacional de Universidades 2010, de los 550 estudiantes universitarios indígenas peruanos, el 57,1% escoge una carrera asociada a la pedagogía: 177

⁽⁴⁾ Sobre la evolución y uso del concepto de indígena en censos peruanos, ver Valdivia (2011).

siguen un programa para profesores de educación básica y secundaria, 102 un programa de profesores y/o maestros de primaria, y 35 uno de profesores de educación inicial y preescolar. Asimismo, 14% escogen carreras relacionadas a agronomía, un 4% a derecho y a 24.9% otras.

Sin embargo, en este campo, la oferta educativa es también restringida y sus orígenes se encuentran en iniciativas de las organizaciones indígenas y de la iglesia católica, mas no del Estado. Desde las organizaciones indígenas, el caso más emblemático es el Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana (Aidesep), iniciado en 1988 (Trapnell y Neyra, 2004). También desde Aidesep, se ha construido una oferta de educación superior tecnológica a través del Programa de Formación de Enfermeros Técnicos en Salud Intercultural Amazónica (PFETSIA) en el año 2005 (Rodríguez, Valdez y Reategui, 2009). Otra experiencia importante es la de la Federación de Comunidades Nativas de Madre de Dios (Fenamad), que en 1998 creó el programa de Educación Bilingüe Intercultural de Madre de Dios (Ebimad), en coordinación con el Instituto Superior Pedagógico Nuestra Señora del Rosario.

Respecto de acciones afirmativas para ampliar el acceso y permanencia de estudiantes indígenas a la educación superior, en el Perú lo que se ha tenido son acciones institucionales desde algunas universidades públicas. Algunos ejemplos emblemáticos son: la implementación de la Modalidad de Ingreso Aborígenes Amazónicos (MIAA)⁽⁵⁾ por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos entre los años 1998 y 2012, el programa de ingreso directo de estudiantes indígenas de la Universidad Nacional Educación Enrique Guzmán y Valle "La Cantuta" (Sanborn y Arrieta, 2011), o la modalidad de ingreso por pertenecer a un pueblo indígena de la región Loreto, implementada en la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana (UNAP) el 2012, cuyo convenio incluye cuotas para ingreso, la exoneración del 100 % del pago del examen de admisión, el pago del fondo estudiantil, la asignación de materiales de trabajo para cada especialidad y una cobertura al 69.24 % del costo de la pensión alimenticia (Ibáñez, 2014). Sin embargo, como señala Espinosa (2017), es importante recalcar que todas estas iniciativas han surgido desde universidades específicas y no como política pública;

⁽⁵⁾ Consultar, por ejemplo, Burga (2009); Villasante (2009); y Córdoba Cusihumán (2012).

además, los convenios son el resultado de la lucha y exigencia de organizaciones amazónicas, como Aidesep.

Como política pública para la promoción del acceso y permanencia de indígenas a la educación superior, lo que ha existido por parte del Estado es una tímida preocupación por el acceso de personas indígenas a este nivel. Se han creado dos modalidades en el programa Beca 18 específicamente destinados a la atención de jóvenes indígenas: la Beca Educación Intercultural Bilingüe, para formar maestros en Educación Intercultural Bilingüe (EIB), y la modalidad Comunidades Nativas Amazónicas (CNA), que define una categoría de postulación específica para jóvenes pertenecientes a comunidades nativas, a las carreras e instituciones de educación superior priorizadas por el programa Beca 18. Este programa nacional de becas, creado en el año 2011, está destinado a promover el acceso, permanencia y egreso de estudiantes indígenas en universidades e institutos de educación superior, priorizados por el sector en base a un ranking de calidad.

Desde el Estado, además de becas, otra estrategia para ampliar la presencia de población indígena amazónica en la educación superior ha sido la creación de cuatro universidades interculturales⁶⁾, las cuales están dirigidas a atender a jóvenes indígenas, pero, como suele ocurrir con los servicios destinados a estas poblaciones, estas universidades cuentan con poco presupuesto y con condiciones difíciles de operación (Durand, 2017).

La insuficiencia de las medidas desplegadas para garantizar el derecho a la educación formal básica de los pueblos indígenas, que comenzó con la inclusión de las lenguas para la castellanización y que en los últimos años tendió a centralizar la interculturalidad en el discurso, se evidencia, en la brecha aún presente en el acceso a educación en todos los niveles de jóvenes indígenas frente a sus pares etarios en contextos urbanos.

En relación con la educación superior, son escasas tanto las medidas públicas como las iniciativas institucionales y privadas tomadas para garantizar el acceso y permanencia de estudiantes indígenas. Los programas institucionales univer-

⁶⁾La Universidad Nacional Intercultural de la Amazonía (UNIA), creada en el 2000, comenzó a funcionar hacia el 2010 y fue la primera en obtener su licenciamiento. Entre 2010 y 2012 se crean otras tres universidades interculturales públicas: la Universidad Nacional Intercultural Fabiola Salazar Leguía y la Universidad Nacional Intercultural de la Selva Central Juan Santos Atahualpa, licenciadas el 2018; y la Universidad Nacional Intercultural de Quillabamba, licenciada el 2019.

sitarios de ingreso especial y sus apoyos para la permanencia se implementaron casi en su mayoría en los primeros años del siglo XXI. Quedan muy pocos vigentes y se conoce poco sobre su funcionamiento e impacto. Considerando la brecha entre indígenas y no indígenas en términos de acceso a educación básica, lo reducido de la oferta de becas y de políticas de acción afirmativa para población indígena en educación superior, se evidencia una acumulación del incremento de la brecha por niveles. De esta forma, el panorama anterior a la pandemia, desde inicios de siglo hasta el 2020, muestra insuficientes esfuerzos y reducidos impactos en la garantía del derecho a la educación de los pueblos indígenas, principalmente en la superior universitaria.

2. METODOLOGÍA

2.1. Análisis de las medidas desplegadas en el marco de la crisis sanitaria y su impacto en estudiantes indígenas

Esta investigación busca describir los efectos de la pandemia y las medidas tomadas desde el Estado en las trayectorias universitarias de estudiantes indígenas en el Perú, a partir de la revisión de distintas fuentes como conversaciones personales con funcionarios, transcripción de *webinars* y revisión de normativas gubernamentales, las cuales serán analizadas en el siguiente orden: primero, se describirán las medidas referidas a la situación de universidades públicas y privadas implementadas por el Estado peruano en orden cronológico; y segundo, se recogerán algunos testimonios de estudiantes pertenecientes a poblaciones indígenas respecto del impacto de la pandemia en sus experiencias universitarias.

3. RESULTADOS

3.1. Medidas implementadas por el gobierno

El 12 de marzo de 2020 el Ministerio de Educación del Perú declara la suspensión de clases en todas las instituciones de educación superior hasta el 30 de ese mismo mes. Además de emitir disposiciones para la prevención, atención y mo-

nitoreo del progreso del COVID-19, el Minedu señala la obligatoriedad de crear protocolos de acción en caso de aparición de casos de COVID-19 en instituciones educativas al retomar las clases presenciales, lo que, hasta ese momento, se esperaba que ocurriera el 1 de abril⁽⁷⁾. Días después, se aprobaron los criterios para la supervisión de la adaptación de la educación no presencial, con carácter excepcional y temporal⁽⁸⁾, pero es todavía con posterioridad, que se autoriza a las instituciones de educación superior a iniciar sus ciclos académicos en formato totalmente virtual, inicialmente contemplado como una medida temporal que daría paso a las clases presenciales desde el 4 de mayo⁽⁹⁾.

El 18 de abril del 2020, a través del Decreto Legislativo N° 1465, se establecen medidas para garantizar la continuidad del servicio educativo en el marco de las acciones preventivas del gobierno ante el riesgo de propagación del COVID-19, las cuales autorizan a las instituciones educativas públicas, en todos los niveles, a adquirir y contratar dispositivos y servicios informáticos y/o electrónicos, así como la modificación, por parte de las universidades públicas y los gobiernos regionales, de los presupuestos aprobados para el año, lo cual evidenció haber tenido un efecto importante en tanto se logró que todas las universidades públicas (incluyendo seis aun no licenciadas) se encuentren funcionando de manera virtual. Como figura en el diario *Gestión* (2020), el director de la Dirección General de Educación Superior Universitaria (Digesu) del Minedu, señala que desde el inicio de la pandemia dicha dirección se ha concentrado en fortalecer las universidades públicas para garantizar la atención de sus estudiantes en cuatro líneas de acción: conectividad de los y las estudiantes e instituciones, capacitación docente, becas para estudiantes y desarrollo de políticas de bienestar. Todo esto permite a las universidades públicas avanzar en la virtualización e iniciar las clases, lo que se evidencia en el incremento de la oferta de educación superior universitaria pública desde el mes de mayo.

El 3 de mayo de 2020 se amplía, indefinidamente, la prohibición de inicio de clases presenciales⁽¹⁰⁾, lo que también impacta en el incremento del número

⁽⁷⁾ Resolución Viceministerial 081-2020-MINEDU

⁽⁸⁾ Resolución del Consejo Directivo N° 039-2020-SUNED

⁽⁹⁾ Resolución Viceministerial 084-2020-MINEDU

⁽¹⁰⁾ Resolución Viceministerial N°095-2020-MINEDU

de universidades que inician el ciclo virtual. Y es frente a este escenario que comienza a evidenciarse la posible conclusión de uno o dos ciclos académicos en formato virtual. El 24 de agosto de 2020, la Sunedu publica las disposiciones para la prestación del servicio educativo superior universitario bajo las modalidades semipresencial y a distancia. En esta modificación se explicita que la prohibición de reanudar las clases virtuales está sujeta a lo señalado por la normativa vigente relacionada con la reactivación económica y las normas para la nueva convivencia social. De igual forma, se enfatiza en la continuidad del servicio educativo virtual contemplando la no vulneración del derecho a la educación de los y las estudiantes. Las modificaciones al presupuesto del sector educación permitieron que desde la Digesu y desde los presupuestos institucionales de las universidades públicas se destinaran fondos de apoyo a la conectividad de estudiantes y docentes, lo que resultó fundamental para la ejecución de la oferta educativa virtual.

Con base en la información declarada hasta mayo de 2020 en las páginas web institucionales, 59 universidades licenciadas (26 públicas y 33 privadas) ya habían iniciado las clases virtuales. Asimismo, para dicha fecha, otras ocho universidades públicas y tres privadas de las 92 licenciadas declaraban el inicio de clases virtuales entre finales de mayo y el mes de junio (Figallo et al., 2020). En una entrevista a TVPerú (28 de septiembre del 2020), el director de la Digesu, Jorge Mori, indicó que para septiembre todas las universidades públicas habían iniciado clases de manera remota.

Otras medidas importantes del sector en el marco de esta crisis han sido el incremento del presupuesto del Pronabec⁽¹¹⁾. Desde la declaración de la emergencia sanitaria, Pronabec concentró sus esfuerzos en formular estrategias para la continuidad de los becarios ya insertos en los programas de becas y para continuar la convocatoria para nuevos grupos de becarios que comienza en agosto de

⁽¹¹⁾ Desde Pronabec ha habido un trabajo complejo por virtualizar los procesos para la continuidad del programa, así como del seguimiento de becarios/as. Esto ha requerido la creación de plataformas de información dentro de Pronabec para la presentación de documentos y la articulación con otras oficinas como la creación de la CLA (Constancia Logros de Aprendizaje), el SISFOH, la información sobre beneficiarios en la entrega de bonos por COVID-19 y otras instancias que permiten comprobar condición de pobreza (Núñez, comunicación personal, 14 de agosto del 2020).

2020⁽¹²⁾. En mayo del 2020, Pronabec lanzó las convocatorias de crédito y Beca para la Permanencia en la Educación Superior para ese año⁽¹³⁾. Dicha beca se otorga a estudiantes de universidades públicas con muy buen desempeño académico y que, por su situación económica, no podrían continuar sus estudios. Así, para el 2020 se han entregado 8.470 becas, y en el contexto del COVID-19 se ha contemplado, también, la compra de laptops para dichos becarios, según lo señalado por Ana Núñez (comunicación personal, 14 de agosto de 2020), directora de la Oficina de Gestión de Becas del Pronabec. Es importante destacar que, según el portal web del Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo (Pronabec, s.f.), aquellos postulantes que acrediten tener una condición económica de pobreza o pobreza extrema, haber sido víctima de la violencia entre los años 1980-2000, residir en distritos del VRAEM (Valle de los ríos Apurímac, Ene y Mantaro) o Huallaga, pertenecer a comunidades nativas, entre otros, recibirán puntuación adicional durante el proceso de selección de beneficiarios.

El 5 de octubre del 2020, desde su plataforma virtual, Pronabec (s.f.) anunció el inicio de la convocatoria del concurso Crédito Continuidad de Estudios 2020-II, dirigido a estudiantes de buen rendimiento académico afectados por la crisis del COVID-19. A esta beca pueden postular estudiantes no solo de universidades públicas o privadas licenciadas por la Sunedu, sino también de escuelas de educación e institutos tecnológicos y pedagógicos públicos y privados. La Beca Continuidad se otorga por un año, no hasta el fin de la carrera, aunque puede ser renovada⁽¹⁴⁾ (Núñez, comunicación personal, 14 de agosto del 2020).

El 3 de diciembre del 2020 se crea la Beca Inclusión, una iniciativa de financiamiento a través de 100 becas, dirigida a estudiantes con discapacidad. Aquí, durante el proceso de selección, se otorga puntos adicionales a estudiantes mujeres,

⁽¹²⁾ RDE N.º 44-2020-MINEDU/VMGI-PRONABEC

⁽¹³⁾ RDE N.º 047-2020

⁽¹⁴⁾ Para la primera etapa, se anunciaron 10 mil becas; posteriormente, se anunció la ampliación a 14 mil y fueron asignadas 41 becas más. A la fecha el 70% de postulantes elegibles ya aceptaron la beca y ya están con resolución de becarios. Debido al éxito de esta primera convocatoria se ha planteado una segunda de 10 mil becas, anunciada la última semana de julio, y que, en principio, se ampliará para universidades públicas (Núñez, comunicación personal, 14 de agosto de 2020).

a estudiantes que tengan condición de pobreza o pobreza extrema, a aquellos que residan en distritos del VRAEM o el ámbito del Huallaga, que pertenezcan a comunidades nativas amazónicas o campesinas, ser deportistas, u otras condiciones priorizables.

Tanto la Beca Permanencia como la de Continuidad de Estudios en Educación Superior consideran como población priorizable a jóvenes pertenecientes a comunidades nativas amazónicas, campesinas o poblaciones afroperuanas. Resulta importante señalar, además, que según información brindada por Pronabec a través de requerimientos ingresados por mesa de partes, el 20.18% de becarios de Beca Permanencia y el 4.01% de becarios de Beca de Continuidad de Estudios de la convocatoria 2020, pertenecen a una población indígena.

Adicionalmente, desde la gestión de becas, lo que se ha impulsado es agilizar la opción de suspensión de beca que existe en los contratos con los becarios. La opción de suspensión de beca permite a los becarios/as interrumpir por un ciclo o dos sus estudios y entregar sus becas, que podrán ser retomadas durante la reanudación de los estudios en el programa y universidad con las cuales fue beneficiario. Esta opción estaba contemplada para situaciones de enfermedad grave o de desastre natural que imposibilitaran la continuidad de estudios (Núñez, comunicación personal, 14 de agosto del 2020). Sin embargo, según información brindada por Pronabec (s.f.), sólo el 0.04% de becarios optó este año por la suspensión de la beca, siendo 2.3% el promedio en los tres años anteriores. En el caso de la modalidad Comunidades Nativas Amazónicas (CNA), si bien es la única que en el 2020 registró solicitudes de suspensión, éstas representan el 1.9% de becarios de la modalidad. Asimismo, la mayoría de becarios optó por aceptar la beca, aun durante la pandemia, manteniendo los porcentajes de aceptación de los años anteriores, con un porcentaje de aceptación de beca de 98.6% y 100% en la modalidad CNA este año.

Según un informe presentado por el Ministerio de Educación descrito en Alayo (2020), para septiembre del 2020 (a seis meses del inicio de la cuarentena obligatoria y el comienzo progresivo de las clases universitarias bajo la modalidad online) 174.000 jóvenes universitarios abandonaron sus estudios. Así, la tasa de deserción universitaria fue de 18.6% a septiembre del 2020, seis puntos porcentuales más en comparación al 12% registrado en el 2019. Asimismo, en las universidades públicas, la tasa de deserción asciende a 9.85%, mientras que en las privadas a 22.5%. Es importante destacar que, como ya se mencionó, en el

marco de la emergencia sanitaria, distintas acciones fueron desplegadas por el Ministerio de Educación para apoyar a las universidades públicas y sus estudiantes, como la entrega de módems a estudiantes para ampliar la conectividad, la ampliación del número de becas permanencia asignadas a estudiantes de universidades y la creación de la Beca Continuidad. Esto, sumado a los costos de derechos académicos que tienen las universidades públicas, puede explicar que la tasa de deserción sea más del doble en universidades privadas que en las públicas. No obstante, cabría preguntarse cuál ha sido el impacto de la pandemia y de las medidas referidas a educación superior que han sido implementadas de forma progresiva, y específicamente, en los y las estudiantes pertenecientes a comunidades indígenas, por ser, con antecedencia, los más excluidos del sistema.

Sectorial e institucionalmente, la situación es profundamente compleja: los retiros de estudiantes han dejado a muchas instituciones educativas privadas con problemas de ingresos que, a su vez, han impactado en sus posibilidades de contratación, afectando el empleo. Así, algunas universidades han debido recurrir a la suspensión perfecta⁽¹⁵⁾ de algunos de sus empleados o a la disminución temporal de los haberes. La fiscalización y control de la calidad educativa también se ha complejizado, a pesar de la declaración temprana del sector respecto de sus preocupaciones y de sus esfuerzos.

Así, las medidas implementadas por el gobierno y las universidades para garantizar el servicio educativo en el año 2020 han sido la virtualidad y, sobre esta, se han establecido criterios para garantizar su control y calidad, además de haber establecido apoyos económicos para incrementar la conectividad de estudiantes y apoyar a los más golpeados por la crisis económica. Sin embargo, a lo largo del año lo que fue evidente, es que esta salida inevitable impactó particularmente en jóvenes indígenas, pertenecientes a sectores de mayor pobreza y con menor acceso a internet y equipos tecnológicos.

Para el año 2021 podemos avizorar un escenario similar. Según el Ministro de Educación, Ricardo Cuenca, se tiene previsto continuar con las clases bajo la

⁽¹⁵⁾ La Suspensión Perfecta de Labores (Decreto Supremo N.º 011-2020-TR) fue una medida implementada por el gobierno que habilita el cese temporal de las obligaciones del trabajador y la prestación de sus servicios, así como de la remuneración respectiva por parte de su empleador, sin que esto implique la extinción de su vínculo laboral.

modalidad virtual y, luego del análisis de distintos indicadores epidemiológicos, proponer, a través de la modificación y actualización de la Resolución Viceministerial N° 085-2020-MINEDU, el regreso progresivo a las clases presenciales (*La República*, 2021). El retorno a la presencialidad se ha vuelto una demanda de estudiantes, familias y del mismo sector para intentar frenar la desigualdad que se ha incrementado enormemente entre los más pobres sin acceso garantizado a servicios como internet y los sectores medios, lo que se refleja en una mayor exclusión de sectores rurales y de la población indígena.

3.2. Testimonios de estudiantes indígenas amazónicos

Si bien en la emergencia sanitaria la principal preocupación y motivo de debate y denuncia de las organizaciones indígenas ha sido la atención de salud y el acceso a las medidas de apoyo económico desplegadas por el gobierno, los problemas referidos a estudiantes indígenas de educación superior han sido también tema de seminarios y *webinars* en los últimos meses. Es en función a lo señalado en estos espacios que se describe, a continuación, la situación vivida por estudiantes indígenas respecto de la educación superior en el escenario de pandemia.

Un primer aspecto es que, como señala Martín Pizango⁽¹⁶⁾, dirigente estudiantil indígena, presidente de la Organización de Estudiantes de los Pueblos Indígenas de la Amazonía Peruana (Oepiap), si bien actualmente los y las estudiantes indígenas de educación superior están viviendo una situación de exclusión en el marco de la emergencia sanitaria, y no han recibido apoyos focalizados para atender sus necesidades, es importante señalar que los problemas y dificultades son anteriores y vienen de décadas de incumplimiento por parte del Estado de sus obligaciones con la población indígena.

La pandemia ha recrudecido los impactos de los procesos de exclusión vividos por décadas por los pueblos indígenas amazónicos. La falta de inversión y consecuente insuficiencia de acceso a servicios básicos, como electrificación, de in-

⁽¹⁶⁾ Participación en seminarios virtuales "Jóvenes amazónicos frente al COVID19: ¿cuál es el futuro de la juventud indígena amazónica en tiempos de pandemia?" (https://www.youtube.com/watch?v=0Jbpe3ieR_o) y "Los estudiantes indígenas en las universidades del Perú: situación y desafíos en la pandemia" (<https://web.facebook.com/352926998171015/videos/373341640368177>)

fraestructura educativa, casi inexistencia de escuelas secundarias en territorios de comunidades nativas, y de deficiencia en calidad y pertinencia de la oferta educativa ofrecida en territorios indígenas, tiene por correlato una subrepresentación de la población indígena en la población estudiantil universitaria nacional. Por ejemplo, según los resultados definitivos del III Censo de comunidades nativas 2017, de las 2.703 comunidades nativas censadas, solo el 2.9% cuenta con acceso a internet (INEI, 2018).

Al respecto, en el Seminario GAA-GAMSI “COVID-19 y Amazonía Indígena”, Martín Pizango (Grupo de Antropología Amazónica GAA-PUCP, 2020) afirma que, si bien los programas consideran a la población indígena como priorizable, estos terminan por reproducir los sistemas de exclusión al no considerar la realidad de los pueblos indígenas. Por ejemplo, señala Pizango (Grupo de Antropología Amazónica GAA-PUCP, 2020) que la Beca Hijo de Docentes está destinada a hijos de docentes con nombramiento; sin embargo, la realidad es que los maestros indígenas en escuelas EIB son contratados, pero no nombrados. Por otro lado, la Beca Talento Escolar exige que los aplicantes hayan participado en olimpiadas escolares; sin embargo, muchos/as jóvenes indígenas que estudian en sus comunidades no logran cubrir estos requerimientos porque dichos eventos no son realizados en estas zonas. Finalmente, todos los demás procesos que les imponen fechas que no contemplan sus calendarios y que, además, requieren de canales de información y postulación virtual, tampoco contemplan la realidad de los pueblos indígenas, muchos sin acceso a internet ni electricidad.

A todo esto, hay que sumar que, como recuerda José Antonio Dumas, dirigente de la Federación de las Comunidades Nativas del río Madre de Dios (Fenamad), encargado del área de educación y cultura:

[...] históricamente la educación en la amazonia siempre ha sido olvidada. Antes de la pandemia, siempre la educación ha sido precaria en las comunidades. Entendiendo que, en la misma EBR, donde algunas comunidades solo tenemos inicial y primaria y los estudiantes cuando acaban la primera deben ir a la ciudad estudiar la secundaria. Ahí sufren bastante los jóvenes. Muchas veces los jóvenes y hasta los mismos docentes en las universidades y en las ciudades sufren discriminación. A eso hay que sumarle la nivelación académica. En la región de Madre de Dios tenemos 7 colegios se-

cundarios en comunidades nativas. Y ahí los docentes no son suficientes y a veces se les contrata solo para que cumplan las horas, no son bilingües... la educación es mala (11/10/2020, <https://web.facebook.com/352926998171015/videos/373341640368177>).

Con esta evaluación coincide Pizango, quien durante su participación en un *webinar* del Colegio de Antropólogos – Región Centro (2020), señaló que, en las comunidades nativas, las escuelas son de un nivel bajo, y que “cuando llegamos a la ciudad para estudiar [educación superior] nos chocamos con la dificultad de nivelarnos. Algunos se regresan, algunos se quedan, pero es difícil”. La deserción aparece entonces como un problema anterior a la pandemia para estudiantes indígenas en secundaria y educación superior.

Lo que pasa entonces es que el estudiante se va a la ciudad para estudiar y a veces deserta porque sin familia en la ciudad sin apoyo, sólo, se sienten mal, es difícil y se regresan. Sin orientación ni apoyo, prácticamente están en el abandono. Y el estudiante abandona y deja de estudiar. Regresa a su comunidad o es captado por otras personas para realizar otros trabajos o situaciones que no les va a ayudar en su formación personal. A eso están expuestos. Es así la realidad de los jóvenes estudiantes indígenas. En la región amazónica de nuestro país la educación siempre ha estado abandonada (José Antonio Dumas, 11/10/2020, <https://web.facebook.com/352926998171015/videos/373341640368177>).

A esta realidad se suma, también, el actual escenario de pandemia, donde se agudizan los límites de estas políticas cuando no son diseñadas desde el reconocimiento de las brechas previas en el acceso a educación superior que sufren los y las estudiantes indígenas. Sobre esto, Seleni Rojas, estudiante de Lingüística en la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), perteneciente al pueblo Shipibo-Conibo, señala:

Esta pandemia me ha hecho ver cuán vulnerables somos los indígenas. Cuando comenzó la pandemia, cuando el presidente dio a conocer que esta enfermedad estaba aumentando, dio a conocer

que debíamos quedarnos en cuarentena. Salieron muchos bonos y beneficios, pero nunca ha dado a los indígenas, pasaron varias semanas hasta que el estado se acordó de los pueblos indígenas. Se acordó para los bonos, pero nosotros dónde quedamos, dónde quedamos los estudiantes indígenas. Siento que hasta ahora el Estado no ha hecho nada por nosotros, siendo nosotros estudiantes que vamos a ser el futuro del país. Muchas veces el Perú es multilingüe y pluricultural, pero eso solo lo vemos cuando tenemos que danzar o hablar (25/06/2020, https://www.youtube.com/watch?v=0Jbpe3ieR_o).

Pensar en el impacto que han tenido la pandemia y el estado de emergencia en el país en la continuidad educativa de estudiantes indígenas universitarios, evidencia que las principales salidas del gobierno (inamovilidad obligatoria, virtualización de la educación y otras actividades) han tenido un efecto específico en las poblaciones sin acceso a internet ni servicios en sus localidades de origen, sin garantías de soporte económico, social y afectivo en las ciudades.

La propia medida de inamovilidad y su postergación progresiva colocaron a los y las estudiantes indígenas que estaban esperando el inicio de sus clases en las ciudades donde estudian en una encrucijada: mantenerse en ellas con acceso a internet para poder estudiar, pero solos y sin posibilidades de trabajar o de recibir apoyos económicos de sus familias; o volver a sus lugares de origen, sin internet, dificultando sus posibilidades de continuidad de estudios y sin una estrategia pública para gestionar su retorno con seguridad. Es así como entre mayo y julio, se observan procesos de retornantes en todo el país. Con una política lenta y de insuficiente cobertura para atender el retorno seguro desde el Estado, se observaron procesos de decenas y cientos de personas caminando a sus lugares de origen durante días y hasta semanas. Se ha señalado también que estos procesos de retorno han sido uno de los principales factores de expansión del virus y contagio en la región amazónica del país.

Como señala Junior Metaki (Grupo de Antropología Amazónica GAA-PUCP, 2020), estudiante machiguenga de Educación de la Universidad Católica Sedes Sapientiae (sede Nopoki), para muchos estudiantes indígenas volver a sus comunidades implicó un riesgo de salud muy grande por el largo traslado que deberían emprender. Por este motivo se encuentran en ciudades lejanas a sus comunidades y sin recibir apoyo económico de sus familias ni poder autogestionarlo.

En su caso, los estudiantes de Nopoki cuentan con el albergue, pero sabe de estudiantes de otras instituciones que, sin apoyo, han tenido que regresar a pesar de los riesgos. Sobre esto, Martín Pizango (Grupo de Antropología Amazónica GAA-PUCP, 2020), resalta que la mayoría de estudiantes indígenas debe trabajar y estudiar, o depender del apoyo económico de sus familias, ambas situaciones limitadas por el estado de emergencia, lo que los dejó sin posibilidad de continuar con sus estudios. Señala también Seleni Rojas (Grupo de Antropología Amazónica GAA-PUCP, 2020), que mantenerse en las ciudades se volvió insostenible económicamente durante la crisis; sin embargo, volver a las comunidades implicó no poder continuar con los estudios a distancia. En ese sentido, como señalan ambos, es una realidad que en las comunidades no existen condiciones de conectividad similares a las de sus pares en las ciudades.

Con el inicio de la pandemia, algunos estudiantes estaban aún en sus comunidades y ahí han permanecido, otros decidieron volver, y como resultado, de los 120 estudiantes de la UNAP afiliados a la Oepiap, 90 se encuentran en la ciudad de Iquitos (Pizango, 2020). Asimismo, Pizango (Colegio de Antropólogos – Región Centro, 2020), explica que a pesar de las gestiones realizadas por Oepiap para solicitar apoyo del gobierno regional e inclusive de congresistas de la región, no se ha logrado una respuesta pública que permita atender las demandas de los/las estudiantes, ni de salud, porque han sufrido también contagios, ni de conectividad para garantizar sus estudios. Sobre esto, Pizango (Colegio de Antropólogos – Región Centro, 2020), señala que a través de la congresista Luz Milagros Cayguaray se presentó al Congreso de la República, el 20 de julio de 2020, el Proyecto de Ley 05804/2020-CR para modificar la Ley 29837, que crea el programa nacional de becas y crédito educativo; sin embargo, el proyecto no fue aprobado en la votación y no se ha dado explicación de los motivos.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A lo largo de este manuscrito, hemos descrito las implicancias de la declaración del estado de emergencia en el Perú y los efectos que la pandemia por el COVID-19 tuvo en las trayectorias universitarias de estudiantes indígenas amazónicos en Perú. Para lograrlo, este estudio se centró en el análisis de dos aspectos fundamentales: las medidas implementadas desde el Estado en materia de edu-

cación superior, y los testimonios de estudiantes indígenas respecto del impacto de la implementación de dichas medidas en sus experiencias universitarias. En ese sentido, se puede concluir lo siguiente:

La implementación de cualquier tipo de medidas en un país de gran diversidad étnica especialmente aquellas con carácter de urgencia dada la emergencia sanitaria desde el 2020 requiere considerar la manera en que estas medidas afectarán a las distintas poblaciones. Sin embargo, como lo hemos mostrado, no hubo medidas específicas para universitarios indígenas, invisibilizando sus necesidades particulares.

Una de las posibles razones de esta invisibilidad, es la ausencia de bases de datos recientes que recojan información sobre las condiciones de los y las estudiantes indígenas en la educación superior. Si bien se puede encontrar cierta información en el Censo de Comunidades Nativas del 2017, esta no ha sido tabulada de forma que en el marco de la pandemia permita proponer medidas adecuadas para los estudiantes indígenas, como: la cantidad de estudiantes universitarios indígenas respecto del total en el país, la cantidad de estudiantes indígenas por centro de estudios y especialidades, la cantidad de alumnos y alumnas con posibilidad de conexión a internet, etc. Asimismo, resulta fundamental uniformar el concepto de indígena para el análisis y clasificación de dichos datos, usando de preferencia la autoidentificación étnica como el principal criterio.

Desde los testimonios de estudiantes, se puede evidenciar una constante en sus percepciones respecto del Estado y el tratamiento que históricamente las comunidades indígenas han recibido. Para ellos/as, ha existido un olvido que se ve reflejado en la calidad no solo de la educación superior, sino de la educación básica regular, pues, muchas, veces las trayectorias de los/as estudiantes se ven marcadas por la necesidad de alejarse de sus comunidades para seguir sus estudios en otras regiones y, posteriormente, en el peor de los casos, la deserción de dichos estudiantes ante la falta de recursos para completar los programas que han elegido.

Tal como afirmó Seleni Rojas (Grupo de Antropología Amazónica GAA-PUCP, 2020), estudiante de la PUCP, la pandemia ha evidenciado los distintos grados de vulnerabilidad en los que se encuentran las comunidades indígenas. En ese sentido, esta percepción de vulnerabilidad y olvido por parte del Estado debería ser contrarrestada a través de la implementación de medidas efectivas que se

enfocuen en los/as estudiantes indígenas y sus potencialidades, tomando en cuenta, a su vez, las particularidades y limitaciones de cada región. Si bien existen iniciativas de financiamiento que contienen vacantes destinadas a miembros de comunidades indígenas y/o amazónicas, los requerimientos que estas exigen para la obtención de las mismas son difícilmente posibles de cumplir por parte de los miembros de algunas comunidades (Martín Pizango, 2020). Es por ello que resulta fundamental que, desde el Estado y con un enfoque efectivamente intercultural, se promuevan iniciativas que respondan a las necesidades de cada región, entendiéndolas como ampliamente diversas no solo en términos culturales y lingüísticos, sino en función al acceso a servicios básicos con los que cuentan (o no).

Finalmente, consideramos que, desde la academia, tenemos la responsabilidad de promover iniciativas que busquen problematizar respecto de la diversidad que caracteriza a países como el Perú, pues, como se evidenció desde los testimonios de estudiantes universitarios, la crisis sanitaria por el COVID-19 desveló las consecuencias de la postergación histórica en la atención a la población indígena. De esta forma, el principal impacto en términos de educación ocurre en estas poblaciones cuando las salidas planeadas por Estado, como la virtualidad, no se condicen con las condiciones de conectividad previas. Así, el COVID-19 sigue afectando de forma particular a quienes ya venían siendo perjudicados por las inequidades y postergación en el cumplimiento de derechos.

AGRADECIMIENTO

Este trabajo se llevó a cabo gracias a la ayuda de una subvención otorgada por el Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo, Ottawa, Canadá a través del Proyecto "Supporting Indigenous Women in Science, Technology, Engineering and Mathematics in Peru". Las opiniones aquí expresadas no representan necesariamente las del IDRC o las de la Junta de Gobernadores.

REFERENCIAS

- Alayo, F. (28 de septiembre del 2020). Unos 174.000 estudiantes peruanos dejaron la universidad en lo que va del 2020. *El Comercio*.
<https://elcomercio.pe/lima/sucesos/unos-174000-estudiantes-peruanos-dejaron-la-universidad-en-lo-que-va-del-2020-noticia/?ref=ecr>
- Aprueban la Norma Técnica denominada “Disposiciones para incrementar la oferta educativa de programas de pregrado en universidades públicas licenciadas”. (2021, 27 de febrero). *El Peruano*.
<https://busquedas.elperuano.pe/normaslegales/aprueban-la-norma-tecnica-denominada-disposiciones-para-inc-resolucion-vice-ministerial-n-053-2021-minedu-1931260-1/>
- Clases en universidades de Perú 2021: ¿cuándo inician y en qué modalidad? (26 de febrero del 2021). *La República*.
<https://larepublica.pe/sociedad/2021/02/27/clases-en-universidades-de-peru-2021-cuando-inician-y-en-que-modalidad-seran-atmp/?ref=lre>
- Concytec (s.f.). *Plan nacional de CTI 2006-2021*.
<https://portal.concytec.gob.pe/index.php/concytec/estrategias/41-plan-nacional-de-cti-2006-2021>
- Decreto legislativo 1465-2020, del 18 de abril, que establece medidas para garantizar la continuidad del servicio educativo en el marco de las acciones preventivas del gobierno ante el riesgo de propagación del covid-19. *El Peruano*. Lima, 19 de abril del 2020.
<https://busquedas.elperuano.pe/normaslegales/decreto-legislativo-que-establece-medidas-para-garantizar-l-decreto-legislativo-n-1465-1865631-1/>
- Dumas, José Antonio. Webinario *Los estudiantes indígenas en las universidades del Perú: situación y desafíos en la pandemia*. Organizado por Colegio de Antropólogos – región centro 11/10/2020
<https://web.facebook.com/352926998171015/videos/373341640368177>
- Durand, A. (Ed.). (2017). *Educación superior intercultural indígena en el Perú y América Latina: aproximaciones, experiencias y desafíos*. ITACAB.
- Espinosa, O. (2008). Para vivir mejor: los indígenas amazónicos y su acceso a la educación superior en Perú. *Revista ISEES – Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, 2, pp. 85-116.

- Espinosa, O. (2017). Educación superior para indígenas de la Amazonía peruana: balance y desafíos. *Anthropologica*. Año XXXV, N°39, 2017, pp. 99-122. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0254-92122017000200005
- Figallo, F., Gonzales, M.T. y Diestra, V. (2020). Perú: educación superior en el contexto de la pandemia por el COVID-19. *Revista de Educación Superior en América Latina*, ESAL 8 (julio-diciembre, 2020). Monográfico. pp. 20-28.
- Ibáñez, M. (2014). *Juventud, educación superior y movimiento indígena en el Perú*. Chirapaq.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (2016). *Perú: condiciones de vida de la población según origen étnico*. INEI. https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1387/libro.pdf
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (2018). *Perú: perfil sociodemográfico. Informe Nacional. Censos Nacionales 2017: XII de Población, VII de Vivienda y III de Comunidades Indígenas*. INEI. https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1539/libro.pdf
- Ley N° 28044 (2003). *Ley general de educación*. <https://ccec.edu.pe/files/pdfs/Reglamento-Ley-N-28044.pdf>
- Ley N° 29971 (2012). Ley que establece la moratoria de creación de universidades públicas y privadas por un período de cinco años. *Diario Oficial El Peruano*. <https://busquedas.elperuano.pe/normaslegales/ley-que-establece-la-moratoria-de-creacion-de-universidades-ley-n-29971-881881-3/>
- Ley N° 30220 (2014). *Ley universitaria*. Ministerio de Educación. http://www.minedu.gob.pe/reforma-universitaria/pdf/ley_universitaria.pdf
- Londoño, O., Maldonado, F., y Calderón, L. (2016). *Guía para construir estados del arte*. International Corporation of Networks of Knowledge. <https://iconk.org/docs/guiaaea.pdf>
- Metaki, Junior en Webinar *Jóvenes amazónicos frente al COVID19: ¿Cuál es el futuro de la juventud indígena amazónica en tiempos de pandemia?* organizado por GAA-GAMSI 25/06/2020 https://www.youtube.com/watch?v=0Jbpe3ieR_o
- Minedu: *Más de 174 mil estudiantes dejaron la universidad en lo que va del 2020* (28 de septiembre del 2020). TVPerú Noticias. <https://tvperu.gob.pe/noticias/nacionales/minedu-mas-de-174-mil-estudiantes-dejaron-la-universidad-en-lo-que-va-del-2020>

- Montag, D., Marco Barboza, Lizardo Cauper, Ivan Brehaut, Isaac Alva, Aoife Bennett, José Sanchez-Choy, Juan Pablo Sarmiento Barletti, Pilar Valenzuela, José Manuyama, Italo García Murayari, Miguel Guimaraes Vásquez, Celso Aguirre Panduro, Angela Giattino, Edwin Julio Palomino Cadenas, Rodrigo Lazo, Carlos A Delgado, Alfonso Nino, Elaine C. Flores, Maria Amalia Pesantes, Juan Pablo Murillo, Luisa Elvira Belaunde, Sergio Reuenco, Robert Chuquimbalqui, Carol Zavaleta-Cortijo1 (2021). Health-care of indigenous amazonian peoples in response to COVID-19: marginality, discrimination and reevaluation of ancestral knowledge in Ucayali, Peru. *BMJ Glob Health*. Jan; 6(1): e004479.
<http://dx.doi.org/10.1136/bmjgh-2020-004479>
- Mori, Diana. Webinario *Los estudiantes indígenas en las universidades del Perú: Situación y desafíos en la pandemia*, organizado por Colegio de Antropólogos – región centro 11/10/2020 <https://web.facebook.com/352926998171015/videos/373341640368177>
- Pérez-Campos, P. y Espinoza-Lecca, E. (2015). *El universo amazónico: una mirada cuantitativa a los hechos y algunas conclusiones para políticas públicas*. En: Evidencia para políticas públicas en educación superior; Vol. 1. Hans Contreras Pulache Editor. Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo. Ministerio de Educación.
- Pizango, Martín. Webinario *Jóvenes amazónicos frente al COVID19: ¿cuál es el futuro de la juventud indígena amazónica en tiempos de pandemia?* organizado por GAA-GAMSI 25/06/2020 https://www.youtube.com/watch?v=0Jbpe3ieR_o
- Pizango, Martín. Webinario *Los estudiantes indígenas en las universidades del Perú: situación y desafíos en la pandemia*, organizado por Colegio de Antropólogos – región centro 11/10/2020
<https://web.facebook.com/352926998171015/videos/373341640368177>
- Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo (s.f.). *Plataforma digital única del estado peruano*. <https://www.gob.pe/pronabec>
- Proyecto de Ley 05804/2020-CR (2020). *Ley que modifica la Ley 29837 que crea el programa nacional de becas y crédito educativa*.
<https://www2.congreso.gob.pe/Sicr/TraDocEstProc/CLProLey2016.nsf/Sicr/TraDocEstProc/CLProLey2016.nsf/Comisiones/4DD9CE94CBFDA9E3052585AC00014995?opendocument>

- Redacción Gestión* (30 de septiembre del 2020). *Minedu: universidades iniciarían clases semipresenciales en primer trimestre del 2021*. *Gestión*.
<https://gestion.pe/economia/minedu-universidades-iniciar-ian-clases-semipresenciales-en-primer-trimestre-del-2021-noticia/?ref=gesr>
- Rodríguez Torres, R.A., Valdez Felipe, M.I. y Reátegui Silva, J. (2009). Formación de enfermeros técnicos en salud intercultural: una experiencia de cooperación entre las organizaciones indígenas de la Amazonía peruana, el estado y un instituto tecnológico. *Educación superior, colaboración intercultural y desarrollo sostenible/ buen vivir - Experiencias en América Latina*. Mato (ed.). pp. 87-114. IESALC-UNESCO.
- Rojas, Seleni en Webinar *Jóvenes amazónicos frente al COVID19: ¿cuál es el futuro de la juventud indígena amazónica en tiempos de pandemia?*, organizado por GAA-GAMSI 25/06/2020 https://www.youtube.com/watch?v=0Jbpe3ieR_o
- Sanborn, C. y Arrieta, A. (2011). *Universidad y acción afirmativa: balance y agenda pendiente*. En: C. Sanborn (Ed.) *La discriminación en el Perú: balance y desafíos*. pp.227-266. Universidad del Pacífico.
- Trapnell, L. y Neyra, E. (2004). *Situación de la educación intercultural bilingüe en el Perú*. Documento de trabajo. Banco Mundial, PROEIB, Andes. <https://centroderecursos.cultura.pe/es/registrobibliografico/situacion-de-la-educacion-intercultural-bilingue-en-el-peru>
- Valdivia, N. (2011). *El uso de categorías étnico/raciales en censos y encuestas en el Perú: balance y aportes para una discusión*. Documento de Trabajo, 60. GRADE Group for the Analysis of Development.
<https://nbnresolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-51307-5>
- Zambrano, Gustavo. Webinar *Martes de justicia y derechos. Derechos humanos de pueblos indígenas y amazónicos frente al Covid-19*, organizado por Facultad de derecho PUCP – Ministerio de Justicia. 14/07/2020
<https://www.facebook.com/217285458308343/videos/1225110037843743>

BIONOTAS

Inés Olivera. Doctora en antropología por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), maestra en Antropología por la UNAM y en Ciencias de la Educación por la Universidad Federal de Santa Catarina – Brasil (UFSC). Bachillera y licenciada en antropología por la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP).

Correo electrónico: inesolivera@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-2088-2333>

Alejandro Saldarriaga. Estudiante del último ciclo de la especialidad de Ciencia Política y Gobierno de la Pontificia Universidad Católica del Perú, Bachiller en Lingüística de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, y docente de inglés como lengua extranjera.

Correo electrónico: a20165976@pucp.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0002-7454-7354>

María Amalia Pesantes. Doctora en Antropología Médica, Magíster en Salud Pública y Desarrollo Internacional. Actualmente es Profesora Auxiliar del Departamento de Antropología de Dickinson College (USA) e Investigadora Asociada en el Centro de Excelencia en Enfermedades Crónicas de la Universidad Peruana Cayetano Heredia.

Correo electrónico: maria.amalia.pesantes@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-0649-3649>

17. La pandemia como factor de exclusión de los estudiantes con discapacidad en la educación superior

Judith Pérez-Castro

RESUMEN

En el artículo analizamos las principales consecuencias que la pandemia por COVID-19 ha tenido en los estudiantes universitarios con discapacidad. Partimos del reconocimiento de que las instituciones han hecho importantes esfuerzos por responder a la contingencia sanitaria a través de diversas medidas, sin embargo, hacen falta estrategias que respondan a las necesidades de los alumnos con discapacidad. Algunas de las barreras que ha enfrentado esta población son: la falta de información accesible, la disminución de las oportunidades de aprendizaje y participación en clases, la escasez de apoyos y ajustes, así como la reducción en el acceso a los recursos y servicios universitarios. Sostenemos que los estudiantes con discapacidad tienen necesidades específicas, pero también tienen otras que comparten los demás grupos en situación de vulnerabilidad, además, el acceso a la educación inclusiva es un derecho reconocido y ratificado en muchos países, entre ellos México. Implementar estrategias para ampliar sus oportunidades de aprendizaje y fortalecer su permanencia en la educación superior, no sólo los beneficia a ellos, sino que beneficia a todos los educandos y abona al desarrollo de instituciones educativas incluyentes.

Palabras clave: Educación Superior; Pandemia; Inclusión Educativa; Estudiantes con Discapacidad.

The pandemic as an exclusion factor for students with disabilities in higher education

ABSTRACT

In this paper, we analyze the main consequences that COVID-19 has had on university students with disabilities. We acknowledge that higher education institutions have made important efforts in response to health contingency, however, specific measures are needed to meet students with disabilities demands.

Some of the main barriers faced by this population are the lack of accessible information, the decreased learning and participation opportunities in the classes, the shortage of support and accommodations, as well as the reduction in access to university resources and services. We believe that students with disabilities have specific needs, but, at the same time, that they share demands with other vulnerable groups. In addition, inclusive education is a human right, accepted and ratified by many countries, including Mexico. Strategies aiming at widening learning opportunities of these students and at strengthening their permanence in higher education not only benefit them, but so do the rest of students, besides, it contributes to the development of inclusive educational institutions.

Key words: Higher Education; Pandemic; Educational Inclusion; Students with Disabilities.

A pandemia como fator de exclusão de estudantes com deficiência no ensino superior

RESUMO

Neste artigo, analisamos as principais consequências da pandemia de COVID-19 para os estudantes universitários com deficiência. Reconhecemos que as instituições têm feito esforços significativos para responder à crise sanitária, por meio de várias medidas, no entanto, são necessárias estratégias que respondam às necessidades dos alunos com deficiência. Algumas das barreiras que essa população tem enfrentado são: a falta de informações acessíveis, a diminuição das oportunidades de aprendizagem e participação nas aulas, a falta de apoios e adequações, bem como a redução do acesso aos recursos e serviços universitários. Afirmamos que os alunos com deficiência têm necessidades específicas, mas também têm outras que compartilham com outros grupos em situação de vulnerabilidade, aliás, o acesso à educação inclusiva é um direito reconhecido e ratificado em muitos países, entre eles, o México. A implementação de estratégias para ampliar suas oportunidades de aprendizagem e fortalecer sua permanência na educação superior não só os beneficia, mas também a todos os estudantes e contribui para a construção de instituições educacionais inclusivas.

Palavras-chave: Educação Superior; Pandemia; Inclusão Educacional; Estudantes com Deficiência.

La pandémie comme facteur d'exclusion des étudiants handicapés au sein de l'enseignement supérieur

RESUMÉ

Dans cet article, nous analysons les principales conséquences de la pandémie de COVID-19; sur les étudiants handicapés. Nous reconnaissons que les établissements d'enseignement supérieur ont fait des efforts importants pour répondre à l'urgence sanitaire, cependant, des mesures sont nécessaires pour répondre aux besoins des étudiants handicapés. Les principaux obstacles auxquels cette population a été confrontée sont le manque d'information accessible, la diminution des possibilités d'apprentissage et de participation aux classes, le manque de soutiens et d'ajustements, ainsi que la réduction de l'accès aux ressources et services universitaires. Les étudiants handicapés ont des besoins spécifiques, comme c'est aussi le cas d'autres personnes en situation de vulnérabilité; en plus, l'éducation inclusive est un droit reconnu et ratifié par de nombreux pays, dont le Mexique. La mise en œuvre de stratégies pour élargir leurs possibilités d'apprentissage et renforcer leur permanence dans l'enseignement supérieur, non seulement pour ces étudiants, mais pour tous et contribuera au développement d'établissements d'enseignement inclusifs.

Mots-clés : Enseignement Supérieur; Pandémie; Inclusion Éducative; Étudiants Handicapés.

1. INTRODUCCIÓN

En este trabajo discutimos algunos de los efectos generados en la educación superior como resultado de la pandemia por COVID-19, en particular, nos enfocamos en los alcances que ha tenido en los estudiantes con discapacidad. Un colectivo que hasta años recientes ha logrado tener una presencia más o menos constante en la matrícula de este nivel educativo y que, aparentemente, no ha tenido un lugar central en los cursos de acción institucionales implementados para enfrentar la contingencia sanitaria.

Para empezar, cabría decir que la aparición del virus SARS-CoV-2 tomó desprevenidos a la mayoría de los sistemas educativos, los cuales empezaron a detener paulatinamente sus actividades presenciales a partir de febrero de 2020. Debido

al desconocimiento que se tenía de la enfermedad, al inicio, los cierres se consideraron una medida temporal, sin embargo, pronto se hizo evidente que estábamos ante un fenómeno de grandes dimensiones. A comienzos de la pandemia, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2020) calculaba que poco más de 484 millones 200 mil estudiantes habían sido afectados por el cierre total y parcial de 52 sistemas educativos. El momento más crítico fue a mediados de marzo, después de la declaración de estado de emergencia por la Organización Mundial de la Salud (OMS), que hizo que la suspensión se extendiera a 165 países y que el número afectados llegara a más de 1,478 millones alumnos, equivalente al 84.5% de la matrícula a nivel mundial.

Los sistemas educativos han tratado de compensar de diferentes formas la interrupción de las clases presenciales, aunque la mayoría ha recurrido a las tecnologías de la información y la comunicación para continuar con la enseñanza en línea, así como con otras funciones que pueden adaptarse a esta modalidad. Al respecto, el Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL, 2020) ha documentado que el aprendizaje a distancia a través del Internet y otros medios de comunicación representan la principal medida en casi todos los países de la región, con excepción de Nicaragua y Haití. Otra estrategia ha sido la diversificación de las estrategias y recursos educativos. Una tercera forma de enfrentar la suspensión de actividades es la realización de ajustes académico-administrativos, lo que ha incluido adecuaciones a los contenidos pedagógicos, cambios en el calendario escolar, lineamientos para la implementación de los currículos y adaptaciones a la evaluación (SITEAL, 2020).

La capacidad de respuesta ha sido diferencial, lo que es concomitante con el desarrollo económico de los países, el grado de consolidación de sus sistemas de enseñanza, la trayectoria previa en la modalidad de educación a distancia y la experiencia en el manejo de eventos calamitosos. En cualquier caso, el recuento sobre las consecuencias de la pandemia es poco favorable. Algunas de las más señaladas han sido:

- 1) A nivel de los estudiantes, el incremento de las desigualdades dadas las complejas condiciones familiares y económicas en las que viven los niños, niñas y jóvenes de los sectores más desfavorecidos (Cáceres-Muñoz et al., 2020); la deserción escolar y la disminución de oportunidades de aprendizaje en aquellos que carecen de apoyo académico o recursos tec-

nológicos en casa (Cabrera, 2020; Quiroz, 2020); y la pérdida de conocimientos y habilidades como resultado del prolongado distanciamiento social (Reimers y Schleicher, 2020).

2) A nivel de los docentes y directivos, el aumento de la carga laboral por la replanificación de los procesos educativos y, en muchos casos, las demandas de apoyo emocional por parte de sus alumnos, las cuales tienen que coordinar con sus responsabilidades familiares (CEPAL-OREALC/UNESCO, 2020); así como la multiplicación de factores estresores, entre ellos, las nuevas situaciones pedagógicas y logísticas a las que se enfrentan, su experiencia previa con la tecnología, la relación con los educandos y sus propios problemas afectivos, emocionales y de salud propiciados por la pandemia (Oros et al., 2020; Sánchez et al., 2020).

3) A nivel de los sistemas, la reducción en la inversión educativa y, como correlato, la disminución de los recursos económicos, materiales y humanos para el mantenimiento de las actividades institucionales (CEPAL-OREALC/UNESCO, 2020).

Sobre la educación superior, Marinoni et al. (2020), en un estudio hecho con instituciones de 109 países, han reportado que el 59% cerró completamente sus instalaciones, mientras que el 30% permanecieron parcialmente abiertas, aunque con interrupciones importantes. Las consecuencias más significativas fueron: el descenso en las inscripciones (90%); el debilitamiento de las alianzas y redes de colaboración interinstitucionales (51%); las dificultades para continuar con la docencia (98%) y la disminución de la movilidad internacional de los estudiantes (89%).

Específicamente, en la investigación, se han registrado pérdidas por la cancelación de los viajes internacionales (83%) y la suspensión o postergación de eventos científicos (81%). Más preocupante aún es que 52% de los que contestaron la encuesta aseguraron que los proyectos de investigación estaban en riesgo de no concretarse, mientras que 21% dijo que las tareas de investigación se habían suspendido completamente (Marinoni et al., 2020).

Los efectos en las instituciones de educación superior han sido diversos, al igual que su capacidad de respuesta. A nivel de los sujetos, especialmente en los estudiantes, el cruce de identidades y circunstancias de vida ha hecho que

los alcances de la pandemia sean mayores, especialmente para los que previamente enfrentaban factores de riesgo de exclusión, como las personas con discapacidad, pero también las mujeres, los individuos en situación de pobreza o los pertenecientes a minorías étnicas. Esta interseccionalidad no sólo ha propiciado el incremento de las barreras para el ejercicio de su derecho a la educación, sino que ha multiplicado las prácticas de discriminación por acción u omisión de las instituciones y los actores educativos.

En los siguientes apartados abordaremos el impacto que la pandemia ha tenido en la educación en México y, más específicamente, sus efectos en el reforzamiento de los factores de exclusión de los estudiantes con discapacidad.

La situación educativa en México ante la pandemia

La suspensión de actividades presenciales en todos los niveles educativos ha sido una de las medidas establecidas por el gobierno mexicano para contener la propagación del COVID-19 en la población nacional (DOF, 2020). Como sucedió en otros países, originalmente, ésta se consideró una situación temporal, pero, debido al incremento de los contagios y la aparición de nuevas variantes del virus, la interrupción de las labores se extendió a lo largo de 2020 y el primer semestre de 2021. Esto afectó a 37,589,611 estudiantes en todo el país, 13.1% de nivel preescolar, 37.7% de la primaria, 23.6% de la secundaria, 13.7% del medio superior y 11.8% del superior (UNESCO, 2020).

La respuesta del gobierno mexicano fue continuar con las actividades a distancia, para lo cual se puso en marcha el programa “Aprende en Casa”, que consiste en el diseño y difusión de contenidos educativos, principalmente a través de la televisión, la radio y el Internet; abarca desde el preescolar hasta la educación media superior (SEP, 2020a), así como a las comunidades indígenas de difícil acceso. A la par, se organizó el programa “Primaria y secundaria en línea a jóvenes y adultos”, así como un sistema de capacitación para docentes, directivos y supervisores de educación básica, a través de Televisión educativa y @prendemx, (SEP, 2020a).

Lo anterior se ha complementado con una serie de documentos, como la Guía de Trabajo, para preescolar, primaria y secundaria (SEP, 2020c), el Anexo 1. “Orientaciones para apoyar el estudio en cada de niñas, niños y adolescentes” (Ramírez et al., 2020), las “Orientaciones para apoyar el desarrollo integral de niñas y niños en casa, enfocado a la educación inicial” (SEP, 2020d) y el documento “Bienestar

y aprendizaje de niñas, niños y adolescentes a distancia con equidad" (SEP, 2020b).

Con todo, la propia SEP ha reconocido que continuar con las clases ha representado distintos desafíos tanto a nivel federal, como de las instituciones y los sujetos educativos.

El reto más importante ha sido construir "un ambiente de aprendizaje que motive y apoye a los estudiantes para continuar su proceso de aprendizaje de manera sistemática" (SEP, 2020e, p.10). A esto se suman las siguientes problemáticas (SEP, 2020c):

- El debilitamiento de las condiciones de aprendizaje y el riesgo de abandono ante el incremento de las responsabilidades de los niños, niñas y adolescentes, porque tienen que ocuparse de las tareas domésticas o del cuidado de otros miembros de la familia. Situación que es frecuente en los sectores económicamente desfavorecidos y que afecta particularmente a las niñas y mujeres adolescentes.
- La disminución de los ingresos familiares, como resultado de la pérdida del empleo de los progenitores o la transición al mercado laboral informal, lo que repercute en la seguridad alimentaria de los menores, la satisfacción de sus necesidades básicas y los insumos para continuar con sus estudios, así como en la disminución del apoyo de padres o tutores. Lo anterior también incide en la deserción escolar, cuando todos los miembros tienen que trabajar para contribuir al sustento del hogar.
- El aumento de los niveles de estrés y ansiedad en los estudiantes y sus familias, en su intento por cumplir con las tareas escolares, pero sin contar con recursos materiales y académicos o con instancias que los orienten al respecto.
- La acumulación de factores de riesgo de violencia doméstica y abuso infantil por el confinamiento y entornos de convivencia de alto estrés. Además del posible incremento de la actividad sexual forzada o no planificada en los adolescentes y jóvenes con distintas consecuencias, como los embarazos prematuros, las enfermedades de transmisión sexual y los matrimonios forzados.

- Mayor vulnerabilidad de violencia, acoso y abuso en línea, así como el riesgo de desarrollar dependencia digital, debido al tiempo que las niñas, niños y adolescentes permanecen en sus casas, muchas veces sin supervisión de sus padres o cuidadores y con acceso constante a la televisión o al Internet.
- La desinformación o confusión de las familias por el exceso de información contradictoria o sin fundamento sobre el COVID-19 o sobre otros temas relevantes para ellos, lo que dificulta la toma de decisiones, fomenta el aislamiento y la violencia, o propicia actitudes estigmatizantes y discriminatorias relacionadas con la pandemia.

En general, el escenario a corto y largo plazo se antoja poco favorable. De acuerdo con el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo – México (PNUD, 2020), para el ciclo 2020-2021, se esperaba que alrededor 1 millón 431 mil alumnos no regresara a la escuela. Además, se calculaba que la educación media superior, la superior y el posgrado perderían cada uno el 15.5% de sus estudiantes. Asimismo, aunque el PNUD reconocía necesitar más elementos para evaluar los efectos educativos de la pandemia, consideraba que en el país había muchos factores que jugaban en contra, como la falta de recursos educativos y tecnológicos en los hogares, la contracción en el mercado laboral, así como la brecha en la capacitación digital y tecnológica de los docentes. Por último, advertía que factores como la pobreza y las desigualdades de género, etnia y condición de discapacidad, incrementaban la pérdida de aprendizajes y el riesgo de abandono para una gran proporción de educandos en todos los niveles de enseñanza.

Los efectos en la educación superior

Al igual que ocurrió en otros países, la pandemia por COVID-19 se encontró en México con un sistema de educación superior poco preparado para enfrentar una emergencia a gran escala. En general, para los países de América Latina, se ha observado que las instituciones carecían de un plan de contingencia y que la respuesta más inmediata ha sido el mantenimiento de las clases de manera remota (IESALC-UNESCO, 2020). La situación en la región ha sido mucho más com-

pleja “debido a los desafíos no resueltos que ha enfrentado, como el crecimiento sin calidad, las inequidades de acceso y logro educativo, y la pérdida progresiva del financiamiento público” (IESALC-UNESCO, 2020, p. 11) [Traducción propia].

En el país, alrededor de 6,404 establecimientos de educación superior, 2,455 del sector público y 3,949 del privado, se vieron afectados por la pandemia, lo que equivale a 4.7 millones de estudiantes, 429 mil docentes y 188 mil miembros del personal no docente aproximadamente (SES, 2020). El efecto más visible ha sido la deserción. En agosto de 2020, en el marco de la presentación del programa Rechazo Cero, el subsecretario de educación superior aseveraba que hasta ese momento 8% de los alumnos, alrededor de 370 mil, había abandonado sus estudios (SEP, 2020). Otros efectos han sido:

- La precarización educativa ante las restricciones que las clases a distancia imponen a distintas actividades, como la retroalimentación entre profesores y estudiantes, la implementación de estrategias y tareas para reforzar los temas revisados, el trabajo colaborativo, así como la realización del servicio social y las prácticas profesionales (Miguel, 2020). A ello contribuyen la falta de competencias para el trabajo en línea de alumnos y docentes (Lloyd, 2020), así como las diferencias entre disciplinas. Por ejemplo, en las áreas experimentales, aplicadas y en las artes, en donde las prácticas de campo, en laboratorios o talleres son fundamentales para desarrollar ciertos contenidos (Ramírez, 2020) y es imposible sustituirlas por asesorías a distancia.
- La ampliación de las desigualdades educativas entre los más y menos favorecidos socioeconómicamente (Schmelkes, 2020), lo que se traduce en diferencias respecto a los recursos académicos, como bibliografía especializada y los apoyos para la realización de tareas, trabajos y otras actividades, las condiciones de estudio, espacio y mobiliario apropiados, equipo de cómputo y acceso a Internet (Acosta, 2020), así como la disposición del tiempo necesario para estudiar y un ambiente adecuado en el hogar.
- La desinstitucionalización educativa como resultado de la creciente adjudicación a las familias de las funciones que se deben realizar en las instituciones (Acosta, 2020). Debido a la pandemia, cada vez más, las acti-

vidades de apoyo y seguimiento están a cargo de los padres, hermanos o amigos, mientras que los espacios de interacción social como las aulas, pasillos y patios de recreo han sido desplazados por las plataformas digitales. En palabras de Acosta (2020), esto ha propiciado la privatización de la enseñanza, cuyos efectos son potencialmente devastadores para la educación.

En los académicos universitarios, el impacto más inmediato ha sido los cambios en la función docente, que pasó de la modalidad presencial a la remota. Nuevamente, al igual que sucedió en otros sistemas educativos, en este proceso intervinieron distintos factores como los contenidos de los cursos, el tipo de programa ya sea de pregrado o posgrado, la composición y tamaño de los grupos, y el perfil del profesor en términos de edad, antigüedad en la institución, formación profesional y experiencia en el uso de las tecnologías.

Específicamente, sobre las clases, los estudiantes han denunciado la falta de competencias tecnológicas del profesorado, algo que también han reconocido los propios docentes (García-García, 2020; Hernández y Valencia, 2021). Los académicos, por su parte, han destacado obstáculos logísticos, como los horarios, el manejo del tiempo, los espacios físicos y la comunicación institucional; pedagógicos, como los retos que les significan la planeación de las actividades a distancia, los procesos de evaluación y el manejo de los grupos; y socioafectivos, por los problemas de salud, emocionales y afectivos que han tenido que enfrentar durante este período (Sánchez, et al. 2020). También, han señalado barreras actitudinales, ya sea porque los alumnos no tienen la formación para el trabajo a distancia, porque no están acostumbrados o porque no tienen la disposición para ello (Miguel 2020). Todo esto no sólo se traduce en múltiples barreras para el logro de los aprendizajes, sino que a la par incrementa los factores de estrés en los profesores y estudiantes.

En materia de investigación, los problemas no han sido menores. Muchos proyectos que implicaban hacer observaciones de campo, trabajo en laboratorio o entrevistas se detuvieron o reestructuraron, lo que dificultó el cumplimiento de las metas, el uso del financiamiento y la rendición de cuentas para los investigadores. En otros casos, gracias a la colaboración de los propios académicos, los proyectos continuaron a través de la asignación de turnos para realizar las actividades que requirieran la presencia física, o bien, por medio de la organi-

zación de reuniones en línea para la discusión de los avances o el análisis de la información (Malo et al., 2020). Otra consecuencia ha sido la suspensión de la movilidad de los investigadores para la realización de estancias, tanto en el país como en el extranjero, para la recepción de colegas, posdoctorantes y estudiantes de posgrado, así como para la presentación de resultados en eventos académicos.

Sin duda, los campos de conocimiento han marcado diferencias en este rubro, pero, las más importantes son producto de las condiciones institucionales, ya que en México la oferta de educación superior es bastante diversa entre universidades públicas federales, públicas estatales, institutos tecnológicos, universidades politécnicas, interculturales, universidades tecnológicas, de apoyo solidario y escuelas normales, cada una con circunstancias muy particulares, en cuestión de recursos económicos, materiales, humanos y tecnológicos.

Otro asunto no menos importante es la situación laboral. En una investigación hecha por Didou (2020) con académicos adscritos a distintos establecimientos educativos, encontró que una de las fuentes de incertidumbre en el profesorado no definitivo es que no los vuelvan a contratar, mientras que aquellos que laboran en distintos lugares a tiempo parcial enfrentan dificultades para coordinar sus actividades docentes. Adicionalmente, en la mayoría de las instituciones, las promociones laborales, concursos de oposición y otros procedimientos relacionados con el personal académico se suspendieron. Éstos han sido temas menos explorados, pero que tienen consecuencias de consideración para todo el profesorado, y para el desarrollo de las tareas docentes, de investigación y de difusión.

A la par de todo esto, estudiantes y profesores también han destacado aspectos positivos. Con respecto a los primeros, Miguel (2020) señala que, para muchos alumnos, la contingencia sanitaria ha sido una oportunidad para desarrollar habilidades de organización, autoaprendizaje, uso de las tecnologías, autonomía, adaptación y paciencia. Mientras que, en los docentes, se han estado la adquisición de competencias digitales, didácticas, de organización, socioemocionales y de comunicación eficaz. Finalmente, el COVID-19 también ha impulsado nuevas líneas de investigación en varias áreas del conocimiento, con incidencia en la toma de decisiones sanitarias y en la política social (Malo et al., 2020).

Consecuencias de la pandemia en los estudiantes universitarios con discapacidad

Los eventos calamitosos, en donde el funcionamiento social cotidiano se interrumpe por períodos largos o indefinidos, como ha ocurrido con la pandemia por COVID-19, ponen a prueba la capacidad de respuesta de los individuos y las instituciones. Los establecimientos de educación superior han hecho importantes esfuerzos por continuar con las actividades académicas, pero, en este proceso, la situación de los alumnos con discapacidad ha sido un tema ausente. Estos educandos comparten muchas de las problemáticas con el resto de sus compañeros, sin embargo, también requieren de apoyos focalizados, no porque sus necesidades sean “especiales” como erróneamente se dice, sino porque son más específicas, lo cual, dicho sea de paso, ocurre con otros colectivos en situación de vulnerabilidad, como los estudiantes de bajos ingresos, los de origen indígena, los que viven en zonas rurales, las mujeres jefas de familia o los que trabajan.

En las personas con discapacidad, la situación se complejiza porque las instituciones educativas operan a partir de políticas y estrategias pensadas desde la “normalidad”, lo que, como efecto no deseado, refuerza y reproduce las barreras para la inclusión. Algunas de las principales dificultades derivadas de la pandemia para este sector de la población estudiantil son:

- La falta de información accesible. A lo largo de la contingencia, la principal vía de comunicación ha sido el Internet, pero, las universidades y la propia Subsecretaría de Educación Superior (SES) no tienen páginas web en formatos aumentativos y alternativos, de audio y lectura fácil. Otro aspecto que se pasa por alto es que la navegación debe ser amigable y los contenidos puntuales, es decir, que brinden la información que el alumno precisa.
- Las barreras para el aprendizaje y la participación en clases. Varios estudios (Hopkins, 2011; Kimbal et al., 2017; Moriña et al., 2014), han documentado los múltiples obstáculos que las personas con discapacidad enfrentan en las clases presenciales, no obstante, las que se realizan en línea tienden a disminuir aún más sus oportunidades de aprendizaje y participación, entre otras cosas, porque las actividades cambian significativamente y porque el manejo que el profesor hace del grupo varía no sólo por sus

competencias pedagógicas y tecnológicas, sino también por el número de alumnos. Esto, a su vez, condiciona las estrategias y el tiempo aprovechable para el trabajo más personalizado.

- Relacionado con lo anterior está el asunto de los apoyos y ajustes para los diferentes tipos de discapacidad. Por ejemplo, el programa “Aprende en Casa”, dirigido a la educación básica, cuenta con intérpretes de lengua de señas mexicana. Esta medida ha sido muy cuestionada y necesitaríamos otro espacio para discutir sus alcances, pero, la señalamos porque en el caso de las instituciones de educación superior no hemos encontrado que se brinde este servicio para los alumnos sordos, o la audiodescripción para las personas ciegas, ni tampoco se ofrecen contenidos de lectura fácil para aquellos con discapacidad intelectual o con discapacidad múltiple. Cuando menos, en las páginas web institucionales no hay evidencia al respecto; una carencia que se observa igualmente en otros países (Peña-Estrada, et al., 2020).

- Otro problema es el de los apoyos que brindan los padres y familiares no sólo para la realización de trabajos y el manejo de la tecnología, sino para cuestiones más cotidianas (Plena Inclusión, 2020), como la toma de notas, la lectura y búsqueda de materiales o la transcripción de formato convencional a Braille y viceversa. En esto también interviene el tipo de discapacidad, ya que, por ejemplo, las necesidades de un estudiante con discapacidad visual difieren de las de otro con discapacidad múltiple. Asimismo, es necesario considerar que en el nivel superior los contenidos son más especializados, lo que exige conocimientos y habilidades más específicos de quienes brindan la ayuda.

- Por último, el cierre de las universidades ha hecho mella en el acceso a muchos servicios como el préstamo de libros de la biblioteca, la disponibilidad de revistas especializadas, impresas o a través de los servidores institucionales, el uso de equipos especializados, las impresiones en Braille y la captura de textos en formato para lector de pantalla.

Nuevamente, como ocurre con otros colectivos, en los estudiantes con discapacidad, la interseccionalidad con otros factores como la pobreza, el género o la pertenencia a una etnia incrementa las desventajas para aprovechar las clases, así como para cumplir con las nuevas exigencias que plantea la educación a distancia. Por ejemplo, en los hogares de bajos ingresos en donde todos los miembros tienen que contribuir al sustento familiar, el riesgo de abandono de estos alumnos es muy alto, ya que, dependiendo del tipo de discapacidad, necesitan del apoyo de sus padres o hermanos para realizar ciertas tareas. Otra dificultad es cuando no se dispone de equipo de cómputo, que es la situación en la que se encuentra el 55.8% de los hogares mexicanos (INEGI, 2021), en estos casos, se suele recurrir al teléfono celular para atender las clases, lo cual incrementa las barreras en el aprendizaje para las personas con discapacidad.

Por si esto fuera poco, en México, al igual que en otros países, los servicios de salud, terapias y distribución de medicamentos para las personas con esta condición de vida se han reducido o ralentizado (CERMI, 2020), no sólo por las medidas de distanciamiento social, sino porque los programas y recursos gubernamentales han priorizado la atención a los enfermos de COVID-19, lo cual es un factor de riesgo adicional para estos educandos.

Los estudiantes con discapacidad: ¿un tema ausente en las estrategias institucionales durante la pandemia?

Uno de los efectos más señalados de la pandemia ha sido la disminución de las oportunidades educativas para los grupos vulnerables; se ha puesto énfasis en los alumnos provenientes de sectores económicamente desfavorecidos y las mujeres, pero, rara vez se ha discutido sobre la situación de las personas con discapacidad, como miembros de la comunidad universitaria. Y ésta ha sido una ausencia recurrente tanto en los sistemas educativos de los países desarrollados como de los emergentes.

Por lo general, ante la ocurrencia de un desastre, la población vulnerable suele enfrentar mayores riesgos no sólo por los desajustes que genera la propia situación, sino porque se incrementan los factores que los hacen objeto de discriminación, violencia, rechazo o descuido. Así lo han reconocido las convenciones internacionales sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (ONU, 1979) y sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989).

Específicamente, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) (ONU, 2006), en su artículo 11, señala que los Estados Parte tienen la obligación de implementar todas las medidas necesarias para garantizar la seguridad y protección de las personas con discapacidad en situaciones de riesgo, desastres naturales, emergencias humanitarias y conflictos armados.

Igualmente, el capítulo 2 del artículo 24 sobre el derecho a la educación (ONU, 2006), apunta que la discapacidad no debe convertirse en un motivo para que los niños, niñas y jóvenes queden excluidos del sistema de enseñanza, por lo que insta a los Estados Parte a realizar los ajustes razonables en función de las necesidades individuales y a brindar apoyos personalizados y efectivos.

Por su parte, la Observación General número 4 sobre el derecho a la educación inclusiva, hecha por el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ACNUDH, 2016) sostiene que, ante la ocurrencia de desastres naturales, emergencias humanitarias y conflictos armados:

Los Estados parte deben adoptar estrategias inclusivas de reducción de riesgo de desastres para la seguridad general de las escuelas en las situaciones de emergencia en las que los alumnos con discapacidad puedan verse especialmente afectados. Los entornos educativos provisionales en esos contextos deben garantizar el derecho de las personas con discapacidad, en particular los niños con discapacidad, a la educación en condiciones de igualdad con los demás. Deben disponer de materiales educativos, instalaciones escolares y asesoramiento accesibles y ofrecer acceso a la formación en la lengua de señas local para los alumnos sordos. (p. 6)

Cabe señalar, que México ha firmado y ratificado estos tratados internacionales, incluso, fue promotor de la CDPD. A pesar de ello, hasta la fecha, no se han diseñado estrategias para atender a los estudiantes universitarios con discapacidad, ni a nivel de las instancias federales, ni de las instituciones. Al igual que en otros países, las autoridades educativas han implementado medidas para la mayoría, pero no para todos (Echeita, 2020)

La Asociación de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2020b) emitió una serie de sugerencias para continuar con las clases y otras funciones sustantivas. Se consideran cuestiones como las nuevas condiciones

que la pandemia ha impuesto al trabajo docente y estudiantil, el establecimiento de criterios de evaluación flexibles y congruentes con los diferentes campos de conocimiento, las dificultades para la realización de prácticas de campo y el servicio social, la difusión y el intercambio de las buenas prácticas institucionales, la conformación de una agenda digital emergente para la docencia no escolarizada y la contribución de la educación superior en el manejo y mitigación de los efectos de la pandemia a nivel social.

Pero, cuando se trata de la población estudiantil vulnerable a la única que se hace referencia es la que se encuentra en desventaja socioeconómica (ANUIES, 2020b). De los alumnos con discapacidad no se hace mención, a pesar de que, según datos de la propia ANUIES (2020a), para el ciclo escolar 2019-2020, había 30,667 educandos con esta condición de vida a nivel licenciatura universitaria y tecnológica. Una cifra pequeña si la comparamos con el total nacional, que asciende a poco más de 3 millones 300 mil, pero nada despreciable, si consideramos que equivale a la matrícula promedio de algunas universidades públicas estatales.

Por su parte, el Consejo Nacional de Autoridades Educativas (CONAEDU) (SEP-SES, 2020) en coordinación con la Secretaría de Salud también emitió lineamientos para las instituciones públicas de educación superior. A diferencia del documento de la ANUIES, éste tuvo un carácter más administrativo y las acciones se dirigieron fundamentalmente a la prevención del contagio, al mantenimiento del distanciamiento social, así como al diseño de propuestas para continuar con las clases en línea y eventualmente regresar de manera presencial.

De manera paralela, la SES (2020) publicó un documento en el que se explicaba brevemente la situación en las instituciones y se presentaban medidas a seguir respecto a las fechas y procedimientos de inscripción, reinscripción y evaluación, la realización de los trámites en línea, el ajuste de los contenidos y metas de los planes de estudio y la diversificación de las estrategias e instrumentos de aprendizaje. Específicamente, sobre los alumnos en desventaja, se instaba a "Diseñar acciones para atender y dar seguimiento a las comunidades más alejadas, así como a las y los estudiantes que carecen de dispositivos de cómputo y conectividad" (SES, 2020, p.s/n).

Llama la atención que, entre las propuestas hechas por estas instancias, no se haya considerado ninguna para los alumnos con discapacidad. Al parecer, se da por sentado que las recomendaciones generales son suficientes; los únicos gru-

pos vulnerables que se mencionan son el de las personas de bajos ingresos y las que habitan en zonas rurales por su limitada capacidad para acceder a las tecnologías.

La respuesta de las autoridades educativas en general y del sistema de educación superior en particular ha sido prácticamente nula. A más de un año y medio de la declaración de la pandemia, no se ha planteado un protocolo, ni diseñado ajustes y apoyos específicos para la atención de las personas con discapacidad. La información que proporciona la SEP está referida al sistema de educación especial y sus acciones se han dirigido a las niñas, niños y adolescentes que asisten a los Centros de Atención Múltiple (CAM).

A nivel de las universidades y de otros establecimientos de educación superior, se han diseñado protocolos o directrices para las diferentes funciones sustantivas. En algunos casos se han elaborado recomendaciones diferenciadas para estudiantes, profesores y administrativos, así como pautas para la realización de los diferentes trámites institucionales. Asimismo, se han planeado estrategias de apoyo social relacionadas con la emergencia sanitaria, en donde se incluye a las personas con discapacidad como parte de las acciones dirigidas a la población en general, pero no como parte de la comunidad universitaria. Las tres universidades federales más grandes e importantes del país, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), el Instituto Politécnico Nacional (IPN) y la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) incluso diseñaron micrositios vinculados a sus páginas web, con una diversidad de temas relacionados con la contingencia y en donde se ofrecen diferentes servicios.

Sin embargo, a la fecha y en sintonía con lo que ocurre a nivel federal, no se han desarrollado propuestas específicas para el alumnado con discapacidad. Sólo en la UNAM, el Programa Universitario de Derechos Humanos tiene una página que concentra publicaciones, comunicados y otros documentos sobre las personas con discapacidad en el contexto del COVID-19, emitidos por México y otros países, así como por organismos internacionales (UNAM-PUDH, 2020). La página contiene información relevante para la protección de la integridad y los derechos de este sector de la población, incluyendo la educación, pero, nuevamente, no se dispone de algún protocolo o programa que, desde la universidad, se haya pensado concretamente para sus estudiantes con discapacidad.

2. CONSIDERACIONES FINALES

La pandemia por COVID-19 ha cambiado significativamente la manera en que las instituciones de educación superior y los actores educativos veníamos realizando las tareas de docencia, investigación y difusión, así como nuestras estrategias para la colaboración académica y la relación con los colegas y estudiantes.

En este proceso, las tecnologías de la información y la comunicación han ocupado un papel relevante, en especial, para darle continuidad a las actividades de enseñanza. No obstante, a la par, se han reforzado las inequidades entre los más y los menos favorecidos como resultado de desventajas previas y la aparición de otras. Particularmente, para los alumnos con discapacidad, el riesgo de exclusión ha aumentado debido tanto a la multiplicación de las barreras institucionales.

En México, se destaca la carencia de medidas que respondan a las demandas de este sector de la población estudiantil, tanto a nivel del sistema educativo como de los establecimientos. En la revisión que hemos hecho, vemos que las acciones se han enfocado en la recuperación de las clases, los trámites académico-administrativos y la prevención del contagio. Con respecto a los colectivos en situación de vulnerabilidad, únicamente se hace referencia a las personas de bajos ingresos, por las dificultades que enfrentan para permanecer en la modalidad a distancia, pero, hay una total ausencia de las personas con discapacidad.

Otro problema ha sido el poco conocimiento sobre las necesidades de los educandos con esta condición de vida, lo que a su vez dificulta la realización de ajustes y la distribución de los apoyos. Especialmente, se advierte la falta de estrategias pedagógicas que permitan fortalecer los aprendizajes y la participación de estas personas a través de la educación en línea, lo cual ha generado diversos retos tanto para la realización de las tareas y trabajos, como para la interacción con sus maestros y compañeros. Esto además ha traído consecuencias para las personas que los apoyan en casa, porque los cambios en la dinámica de las clases han incrementado la dificultad en actividades tan cotidianas como el planteamiento de sus dudas o preguntas sobre los contenidos, la toma de notas y la disponibilidad de los materiales.

Una tercera cuestión es la inaccesibilidad de la información institucional. A partir de la suspensión de las actividades presenciales, las universidades mexi-

canas han elaborado protocolos en línea y, en algunos casos, diseñado microsítios para continuar con el desarrollo de las funciones sustantivas, así como con los trámites institucionales. Ésta ha sido una estrategia fundamental para todos los miembros de la comunidad, pero principalmente para los estudiantes que han podido tener acceso a materiales académicos, servicios y equipos. Sin embargo, dicha información no se encuentra en formatos accesibles para los alumnos con discapacidad, en particular los que tienen discapacidad sensorial, intelectual o múltiple, los cuales también son parte de la comunidad y, por lo tanto, deberían tener las mismas oportunidades que el resto de sus compañeros.

Además, como hemos dicho, las personas con esta condición tienen necesidades específicas, pero, a la par, comparten varias de ellas con otros educandos como los alumnos de origen indígena, las mujeres, los de bajos ingresos y los que trabajan, de manera que implementar medidas que favorezcan la inclusión se traduce en beneficios para todos. Insistimos en el diseño de políticas y acciones desde la interseccionalidad, especialmente en contextos como el de América Latina, en donde la educación superior aún continúa estando fuera del alcance de muchos sectores de la población. Entre las acciones que se pueden considerar están:

- La actualización de la información sobre los estudiantes con esta condición, inscritos por programa y por tipo de discapacidad, a fin de darles seguimiento y diseñar medidas para favorecer su permanencia.
- Identificar los recursos académicos, tecnológicos y económicos de los que disponen y de los que carecen, para organizar la distribución apoyos institucionales, incluyendo las becas.
- Promover el trabajo colegiado entre docentes, especialistas de los campos profesionales, expertos en educación inclusiva para el nivel superior, docentes y alumnos con discapacidad, para identificar los ajustes en el contenido, estrategias de enseñanza y de evaluación, que permitan mejorar sus oportunidades de aprendizaje.
- Incorporar los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje, respecto a las múltiples formas de presentación, múltiples medios de acción

y representación, y múltiples formas de implicación, considerando además la posibilidad que ofrecen las tecnologías para hacerlo tanto sincrónica, como asincrónicamente.

- Impulsar la adquisición de *software*, bancos de información y bibliografía asequible y accesible para las personas con discapacidad.
- Promover la colaboración de las familias, dado que no sólo conocen de primera mano sus necesidades, sino que en muchas ocasiones son su principal apoyo para la realización de sus actividades académicas.
- Establecer canales de comunicación eficientes y accesibles para todos, incluyendo por supuesto a los estudiantes con discapacidad.
- Desarrollar redes de colaboración con organizaciones no gubernamentales y de la sociedad civil que trabajan con personas con discapacidad, para diseñar acciones que contribuyan a la retención de estos alumnos.

Lo anterior, por supuesto, tiene diferentes implicaciones para las instituciones educativas en términos de sus funciones, procesos administrativos y recursos, no obstante, es un compromiso que deben asumir. Al respecto, el IESALC (2020) ha urgido a los gobiernos a que diseñen una estrategia nacional para la recuperación e innovación de la educación superior que, entre otras cosas, garantice el derecho a la educación para todos; apoye a las instituciones en el diagnóstico, adquisición y evaluación de los aprendizajes; fortalezca su resiliencia ante crisis futuras a partir del desarrollo de sus capacidades pedagógicas, tecnológicas y técnicas; promueva la discusión nacional sobre los aprendizajes obtenidos a partir de la pandemia; y establezca mecanismos de comunicación con los establecimientos educativos y la opinión pública.

Finalmente, sobre los estudiantes con discapacidad, habría que recordar que, en primer lugar, la atención a sus demandas no es opcional, sino que es un derecho al que son acreedores y una obligación de los países firmantes de la CPDP, lo que se extiende a los sistemas educativos. En segundo, que las medidas y apoyos que se diseñen para ellos favorecen a otros alumnos en situación de vulnerabilidad, además de que sus beneficios se multiplican a largo plazo. En

tercer lugar, esta pandemia no sólo ha acarreado desafíos, también ha abierto posibilidades para reflexionar sobre lo que hacemos y explorar nuevas posibilidades para la enseñanza, los aprendizajes y la participación de todos los miembros de la comunidad, de manera que, esta crisis puede convertirse en una valiosa oportunidad para construir instituciones más inclusivas (Echeita, 2020).

REFERENCIAS

- Acosta, A. (2020). La educación superior ante el Covid-19. Un nuevo reto y viejos resabios. *Reporte CESOP*, (132), pp.88-101. <http://www5.diputados.gob.mx/index.php/esl/Centros-de-Estudio/CESOP/Novedades/Reporte-CESOP-Edicion-Especial.-Covid-19-La-Humanidad-a-Prueba>
- Acosta, A. (2020). *Webinar. Covid-19: la crisis y el futuro de la educación*. Universidad de Guadalajara. http://www.webinars.udg.mx/multimedia/galeria_de_videos/webinarsudeg-la-crisis-y-el-futuro-de-la-educacion
- ACNUDH (2016). *Observación general núm. 4 (2016) sobre el derecho a la educación inclusiva*. Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. <https://sid.usal.es/idocs/F8/FD027268/DerechoalaEducaciónInclusivaArt24.pdf>
- ANUIES (2020a). *Anuario estadístico. Población escolar en educación superior. Ciclo escolar 2019–2020*. <http://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- ANUIES (2020b). *Sugerencias para mantener los servicios educativos curriculares durante la etapa de emergencia sanitaria provocada por el COVID-19*. <http://www.anuies.mx/media/docs/avisos/pdf/200417111353Sugerencias+para+mantener+los+servicios+educativos.pdf>
- Cabrera, L. (2020). Efectos del coronavirus en el sistema de enseñanza: aumenta la desigualdad de oportunidades educativas en España. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13 (2), pp.114-139.
- Cáceres-Muñoz, J., Jiménez, A. y Martín-Sánchez, M. (2020). Cierre de escuelas y desigualdad socioeducativa en tiempos del Covid-19. Una investigación exploratoria en clave internacional. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9 (3e), 199-221. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.011>

- CEPAL-OREALC/UNESCO (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. CEPAL-OREALC/UNESCO. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf
- CERMI (2020). *El impacto de la pandemia del Coronavirus en los derechos humanos de las personas con discapacidad en España*. Ediciones Cincap <https://www.consaludmental.org/publicaciones/Impacto-coronavirus-derechos-discapacidad.pdf>
- Didou, S (2020). Enseignement à distance et inégalités au Mexique: les limites de la continuité éducative. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 17 (2), pp.104-117. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2020-v17n2-11>
- DOF (2020). *Acuerdo por el que se establecen las medidas preventivas que se deberán implementar para la mitigación y control de los riesgos para la salud que implica la enfermedad por el virus SARS-CoV2 (COVID-19)*. DOF 24/marzo/2020. Secretaría de Gobernación. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5590339&fecha=24/03/2020
- Echeita, G. (2020). La pandemia del Covid-19. ¿Una oportunidad para pensar en cómo hacer más inclusivos nuestros sistemas educativos? *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9 (1), pp.7-16. <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12152>
- García-García, C. (2020). Reflexiones sobre la educación superior en México: ¿qué retos agrega la pandemia por COVID-19? *Faro educativo. Apunte de política*, (17), pp.1-5. <https://faroeducativo.iberomexico.mx/wp-content/uploads/2020/07/Apuntes-de-politica-17c.pdf>
- Hernández, E. y Valencia, O. (2020). Cómo están pasando la pandemia los estudiantes de la Universidad Pedagógica Veracruzana: un estudio de caso. *Diálogos sobre educación*, 22 (12), pp.1-23. <http://dialogosobreeduccion.cucsh.udg.mx/index.php/DSE/article/view/816>
- Hopkins, L. (2011). The path of least resistance: a voice-relational analysis of disabled students' experiences of discrimination in english universities. *International Journal of Inclusive Education*, 15 (7), pp.711-727. <https://doi.org/10.1080/13603110903317684>
- IESALC / UNESCO (2020). *COVID-19 and higher education: today and tomorrow. Impact analysis, policy responses and recommendations*. IESALC / UNESCO. <https://www.iesalc.unesco.org/en/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-EN-130520.pdf>

- INEGI (2021). *En México hay 84.1 millones de usuarios de internet y 88.2 millones de usuarios de teléfonos celulares: ENDUTIH 2020. Comunicado de prensa núm. 352/21*. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/OtrTemE-con/ENDUTIH_2020.pdf
- Kimball, E., Friedesen, R. y Silva E. (2017). *Engaging disability: trajectories of involvement for college students with disabilities*. En: E. Kim y K. Aquino (Ed.). *Disability and diversity in higher education*, pp. 61- 74. Routledge.
- Lloyd, M. (2020). *Desigualdades educativas en tiempos de la pandemia/ I. Campus milenio*. <http://www.campusmilenio.mx/notas/849marion.html>
- Malo, S., Maldonado-Maldonado, A., Gacel, J. y Marmolejo, F. (2020). Impacto del covid-19 en la educación superior de México. *Revista de educación superior en América Latina*, (8), pp.9-14. <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/esal/article/viewFile/13402/214421444830>
- Marinoni, G., Van't Land, H. y Jensen, T. (2020). *The impact of COVID 19 on higher education around the world. IAU Global Survey Report*. International Association of Universities. https://www.iau-aiu.net/IMG/pdf/iau_covid19_and_he_survey_report_final_may_2020.pdf
- Miguel, J. (2020). La educación superior en tiempos de pandemia: una visión desde dentro del proceso formativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, (50), pp.13-40. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.95>
- Moriña, A., Perera, V. y Melero, N. (2014). *Conclusiones de la investigación*. En: A. Moriña (Ed.). *Análisis de las barreras y ayudas que los estudiantes con discapacidad identifican en la universidad*. pp. 235-254. 3 ciencias.
- ONU (1979). *Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer*. https://www.ohchr.org/Documents/ProfessionalInterest/cedaw_SP.pdf
- ONU (1989). *Convención sobre los derechos del niño*. <https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/crc.aspx>
- ONU (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Oros, L., Vargas, N. y Chemisquy, S. (2020). Estresores docentes en tiempos de pandemia: un instrumento para su exploración. *Revista Interamericana de Psicología*, 54 (3), pp.1-29. <https://www.journal.sipsych.org/index.php/IJP/article/view/1421/1036>

- Peña-Estrada, C., Vaillant-Delis, M., Soler-Nariño, O., Bring-Pérez, Y. y Domínguez-Ruiz, Y. (2020). Personas con discapacidad y aprendizaje virtual: retos para las TIC en tiempos de Covid-19. *Revista Internacional Tecnológica-Educativa. Docentes 2.0*, 9 (2), pp.204-211. <https://ojs.docentes20.com/index.php/revista-docentes20/articde/view/165/445>
- Plena Inclusión (2020). *El derecho a la educación durante el COVID-19. Análisis, propuestas y retos para la educación del alumnado con discapacidad intelectual o del desarrollo durante el confinamiento*. Plena Inclusión. https://www.plenainclusion.org/sites/default/files/el_derecho_a_la_educacion_durante_el_covid19.pdf
- PNUD (2020). *Desarrollo humano y covid-19 en México: desafíos para una recuperación sostenible*. PNUD. <https://www.mx.undp.org/content/dam/mexico/docs/Publicaciones/PublicacionesReduccionPobreza/idhccovid/Desarrollo%20Humano%20y%20COVID19%20en%20Mexico.%20Final.pdf>
- Quiroz, C. (2020). Pandemia Covid-19 e inequidad territorial: el agravamiento de las desigualdades educativas en Chile. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9 (3e), pp.1-6. <https://revistas.uam.es/riejs/articde/view/12143/12022>
- Ramírez, R., Gutiérrez, J. y Rodríguez, M. (2020). *Anexo 1. Orientaciones para apoyar el estudio en casa de niñas, niños y adolescentes. Educación preescolar, primaria y secundaria*. SEP. https://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/202008/202008-RSC-qoRTiFRo5V-Anexo1_OrientacionesperaapoyarestudioenCasa.pdf
- Ramírez, R. (2020). *La educación superior en México en la vorágine del COVID-19*. <http://www.comie.org.mx/v5/sitio/2020/06/25/la-educacion-superior-en-mexico-en-la-voragine-del-covid-19/>
- Reimers, F. y Schleicher, A. (2020). *Un marco para guiar una respuesta educativa a la pandemia del 2020 del COVID-19*. OEI-OECD.
- Sánchez, M. et al. (2020). Retos educativos durante la pandemia de COVID-19: una encuesta a profesores de la UNAM. *Revista Digital Universitaria*, 21 (3), pp.1-24. <https://www.revista.unam.mx/wp-content/uploads/a12.pdf>
- Schmelkes, S. (2020). La educación superior ante la pandemia de la Covid-19: el caso de México. *Universidades*, 71 (86), pp.73-87. <http://udualerreu.org/index.php/universidades/articde/view/407/409>

- SEP (8 agosto de 2020). *Conferencia sobre el regreso a clases* [Archivo de video]. https://www.youtube.com/watch?v=g_6lixEDRgA
- SEP (2020a). *Aprende en casa. Orientaciones para fortalecer las estrategias de educación a distancia durante la emergencia por Covid-19*. SEP. https://0201.nccdn.net/4_2/000/000/038/2d3/05_Aprende_en_casa_Orientaciones_20_ABRIL_vf.pdf
- SEP (2020b). *Bienestar y aprendizaje de niñas, niños y adolescentes a distancia con equidad*. SEP. https://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/202008/202008-RSC-4kdhwqJdgn-Anexo5_BienestaryaprendizajedeNNAAgosto12.pdf
- SEP (2020c). *Guía de trabajo para el CTE extraordinario. Educación preescolar, primaria y secundaria*. SEP. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/202008/202008-RSC-JIUCYHNR7c-01.GuiaCTEExtraordinarioAgosto12.pdf>
- SEP (2020d). *Orientaciones para apoyar el desarrollo integral de niñas y niños en casa*. SEP. https://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/202008/202008-RSC-f4DaqbLgSuAnexo1_delaGuiaINICIAL_Orientaciones.pdf
- SEP (2020e). *Anexo 1. Orientaciones para apoyar el estudio en casa de niñas, niños y adolescentes. Educación preescolar, primaria y secundaria*. SEP. https://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/202008/202008-RSC-gqRTiFRo5V-Anexo1_OrientacionesparaapoyarestudioenCasa.pdf
- SEP-SES (2020). *Lineamientos de acción COVID-19. Instituciones públicas de educación superior*. http://www.anuies.mx/recursos/pdf/LINEAMIENTOS_COVID-19_IES_SES_VFINAL.pdf
- SES (2020). *Respuestas de las instituciones públicas de educación superior en México para enfrentar la crisis del COVID-19*. ANUIES http://www.anuies.mx/media/docs/avisos/pdf/200417115709VF_ACCIONES_SES_COVID_19_ANUIES.pdf
- SITEAL (2020). *Sistematización de respuestas de los sistemas educativos de América Latina a la crisis de la COVID-19*. UNESCO/IIPE. https://siteal.iiep.unesco.org/respuestas_educativas_covid_19
- UNAM-PUDH (2020). *COVID-19: Acciones para la atención de la población en situación de vulnerabilidad. Personas con discapacidad*. http://www.pudh.unam.mx/covid-19_acciones_para_atencion_poblacion_situacion_vulnerabilidad_PcD.html

UNESCO (2020). *Perturbación y respuesta de la educación de cara al COVID-19*.

UNESCO. <https://es.unesco.org/covid19/educationresponse>

World Bank (2020). *The COVID-19 crisis response: supporting tertiary education for continuity, adaptation, and innovation*. <http://documents1.worldbank.org/curated/en/621991586463915490/The-COVID-19-Crisis-Response-Supporting-Tertiary-Education-for-Continuity-Adaptation-and-Innovation.pdf>

BIONOTA

Judith Pérez-Castro. Doctora en Ciencia Social con especialidad en Sociología.

Investigadora Titular de tiempo completo, en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE), de la UNAM. Profesora del Posgrado en Pedagogía en la misma institución. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) nivel II, del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). Sus líneas de investigación son: Equidad e inclusión educativa, Políticas educativas, Ética y valores profesionales.

Correo electrónico: jcperez@unam.mx

<https://orcid.org/0000-0002-5176-0531>

18. Universitarios con discapacidad: realidades y desafíos en contexto de pandemia de la Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y Derechos Humanos

Arllett Krause, Georgina García, Sandra Katz, Susana Rodríguez

RESUMEN

El presente artículo pretende contextualizar los países latinoamericanos en temas de discapacidad, educación superior y tiempos de pandemia. La información que se presenta ha sido provista por los referentes de cada país que conforman la Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y Derechos Humanos. El objetivo del mismo es describir la realidad de cada país en el contexto sanitario y la respuesta de los gobiernos y universidades para garantizar la accesibilidad académica y calidad de educación a los estudiantes con discapacidad. Los países incluidos son: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Guatemala, México, Panamá, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela. Se analizan y discuten los alcances para las universidades, las barreras y desafíos pendientes para garantizar acceso a una educación superior de calidad, con equidad y justicia social.

Palabras clave: Educación Superior; Discapacidad; Accesibilidad; Pandemia.

University students with disabilities: realities and challenges for the Latin American and Caribbean Inter-university Network for Disability and Human Rights in the context of pandemic

ABSTRACT

The aim of this article is to discuss disability and higher education in Latin American countries in the context of pandemic. The presented information has been provided by the referents of each country belonging to the Latin American and Caribbean Inter-university Network for Disability and Human Rights. The objective is to describe the reality of each country in the sanitary context and the measures of governments and universities to guarantee the academic accessibility and educational quality for students with disabilities. Represented

countries are Argentina, Bolivia, Brazil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Guatemala, Mexico, Panama, Paraguay, Peru, Uruguay and Venezuela. The scope, barriers and pending challenges to guarantee access to quality higher education with equity and social justice are analyzed and discussed.

Key words: Higher Education; Disability; Accessibility; Pandemic.

Estudiantes universitarios com deficiência: realidades e desafios no contexto de pandemia da Rede Interuniversitária Latino-Americana e Caribenha sobre Deficiência e Direitos Humanos

RESUMO

Este artigo tem como objetivo contextualizar questões sobre a deficiência e a educação superior em tempos de pandemia, nos países latino-americanos. As informações apresentadas foram fornecidas por participantes de cada um dos países que integram a Rede Interuniversitária Latino-Americana e Caribenha sobre Deficiência e Direitos Humanos. O objetivo foi descrever aspectos da realidade de cada país no contexto sanitário e as respostas de governos e universidades sobre o acesso e a qualidade do ensino para estudantes com deficiência. Integram esse estudo dados de diferentes países como Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Equador, Guatemala, México, Panamá, Paraguai, Peru, Uruguai e Venezuela. Foram analisadas e discutidas possibilidades das universidades, as barreiras e desafios pendentes para garantir o acesso ao ensino superior de qualidade, com equidade e justiça social.

Palavras-chave: Ensino Superior; Deficiência; Acessibilidade; Pandemia.

Étudiants universitaires handicapés: réalités et défis pour le Réseau interuniversitaire d'Amérique latine et des Caraïbes pour les personnes handicapées et les droits de l'homme dans le contexte de pandémie

RESUMÉ

Cet article vise à discuter l'handicap et l'enseignement supérieur dans les pays d'Amérique latine dans le contexte de pandémie. Les informations présentées ont été fournies par les référents de chaque pays appartenant au Réseau interu-

universitaire pour les personnes handicapées et les droits de l'homme d'Amérique latine et les Caraïbes. Son objectif est de décrire la réalité de chaque pays dans le contexte sanitaire et la réponse des gouvernements et des universités pour garantir l'accès et la qualité de l'enseignement aux étudiants handicapés. Les pays inclus sont l'Argentine, la Bolivie, le Brésil, le Chili, la Colombie, le Costa Rica, l'Équateur, le Guatemala, le Mexique, le Panama, le Paraguay, le Pérou, l'Uruguay et le Venezuela. La portée des universités, les barrières et les défis actuels pour garantir l'accès à un enseignement supérieur de qualité, avec équité et justice sociale, sont analysés et discutés.

Mots clés: Enseignement Supérieur; Handicap; Accès à l'Enseignement; Pandémie.

1. INTRODUCCIÓN

En pleno siglo XXI, las universidades de la región siguen estando vedadas para los sectores marginados de la población, como lo son los pueblos originarios, la población rural, los sectores con bajos ingresos, las personas con discapacidad (PcD), entre otros. A esto, se suma la crisis sanitaria por COVID-19 que puede afectar negativamente el goce de los derechos humanos (DDHH) y los avances democráticos; en especial porque esta región posee estructuras de protección social débiles, sistemas de salud fragmentados y profundas desigualdades sociales (ONU, 2020). No obstante, lo anterior, se considera el ingreso de la diversidad a la universidad y en especial de los sectores más segregados del poder, como una de las vías más importantes para profundizar la democracia, la paz y la justicia social (ONU, 2020).

El ingreso de PcD a las universidades de América Latina y el Caribe se inicia recién en la década de 1970. Comienzan a ingresar en la Universidad Central de Venezuela, la Universidad de Costa Rica, la Universidad Pedro Henríquez Ureña de República Dominicana y la Universidad de Chile (Moreno citado en Lissi et al., 2013). Sin embargo, uno de los factores de exclusión social de las PcD, sigue siendo el escaso nivel alcanzado en su acceso a la educación y a la formación, especialmente a los estudios superiores. Las estadísticas revelan que la diferencia de acceso a este nivel de estudios es muy desigual, menos del 1% de los estudiantes universitarios presentan discapacidad (Martínez, 2011).

Un factor que generó un gran impulso para hacer valer sus derechos fundamentales, fue la Convención de Derechos Humanos de las PcD en el año 2006. Este documento conceptualiza la discapacidad desde la perspectiva del modelo social y de derechos y en su Artículo 24.5 explicita que:

Los Estados Partes asegurarán que las personas con discapacidad tengan acceso general a la educación superior, la formación profesional, la educación para adultos y el aprendizaje durante toda la vida, sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás. A tal fin, los Estados Partes asegurarán que se realicen ajustes razonables para las personas con discapacidad (ONU, 2006, p.20).

Con posterioridad se promulgan leyes que garantizan la inclusión educacional y social para el desarrollo pleno. De este modo, su ingreso a las universidades aumenta, se visibilizan y con ello, la preocupación por desarrollar ajustes y adecuaciones en los contextos universitarios, para garantizar calidad y equidad educacional (ONU, 2020). Junto con esto, comienzan a constituirse espacios de gestión en las universidades para instalar y acompañar estas luchas (Rucci, Katz, y Krause, 2021).

Durante la década del 2010, las autoridades y sociedades de la región de América Latina y el Caribe presentan la discapacidad como una cuestión de DDHH, entre ellos, el derecho a una educación superior. También promulgan leyes que ratifican sus derechos y posteriormente, generan políticas públicas, donde, en algunos casos, consideran el ingreso por vía especial, las adaptaciones y ajustes en este nivel de enseñanza. No obstante, la mayoría de estas políticas carecen de reglamentos o de financiamiento, lo cual genera descontento y frustración en las comunidades de y para PcD, y mecanismos de inclusión-exclusión en las propias universidades (Rucci, Katz, y Krause, 2021).

Durante el año 2015, los jefes de estado y de gobierno reunidos en Naciones Unidas, acordaron un plan de trabajo para erradicar el hambre y la pobreza en el mundo, y promover un desarrollo sustentable. El documento denominado Agenda 2030 considera en el objetivo N°4 garantizar una educación de calidad, inclusiva y equitativa; y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos, incluidas las PcD. En este marco, todas las instituciones educacionales deberán construir espacios y entornos de aprendizaje seguros, accesibles y efectivos para todos (ONU, 2020).

Durante el presente año de crisis sanitaria, se ha develado la importancia de los cuidados para la sostenibilidad de la vida y la poca visibilidad que tienen las PcD, a quienes se les sigue considerando una externalidad, y no un componente fundamental para el desarrollo de todos y todas. Las PcD ascienden a 70 millones en la región, conforman un grupo de alto riesgo de salud, porque carecen de información sanitaria en formatos accesibles y tienen escasa accesibilidad a los centros de salud (ONU, 2020).

En este complejo escenario, es urgente abordar los procesos educativos desde la perspectiva del derecho a la educación. La situación amerita el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje contextualizados y que los jóvenes asuman un rol más protagónico. Además, del riesgo de la exclusión educativa, se suma la crisis sanitaria, que, acompañada de una crisis económica, puede aumentar la vulnerabilidad de los estudiantes con discapacidad. Si el acceso a la escuela ya era un importante desafío antes de la crisis, es probable que aumente el número de niños con discapacidad no escolarizados (Moreno, 2020).

Los estudiantes con discapacidad (EcD) en contexto de COVID 19, enfrentan desafíos específicos. Ellos describen que las intervenciones educativas, en un medio virtual, no son tan efectivas como las que se realizan en el espacio educativo normal; y la barrera del acceso a la comunicación es una de las dificultades más latentes. Desde la perspectiva de los docentes, se señala que pensar en ajustes razonables, con el aumento de carga laboral que significa adaptar, planificar y diseñar, bajo las condiciones pedagógicas de falta de contacto directo, las propias demandas de las competencias del modelo virtual, y las situaciones personales producto de la pandemia, hace que se encuentren más desprovistos para tomar decisiones a fin de brindar una educación de calidad para la diversidad, y para EcD (Moreno, 2020).

En el mundo, en América Latina y el Caribe, las instituciones educacionales se han visto obligadas a cerrar para prevenir nuevos contagios de COVID-19. Las clases se desarrollan a distancia, y los estudiantes que no tienen acceso a tecnologías ni conectividad quedan excluidos. Esta situación junto al estrés del confinamiento, condiciones financieras complejas e incluso aumento de violencia en los hogares, provoca que un grupo importante de estudiantes universitarios, con y sin discapacidad, puedan reprobar o desertar del sistema educacional. De esta forma cabe preguntarse respecto de las estrategias que los gobiernos y universidades latinoamericanas están implementando para asegurar la accesibilidad y calidad educativa para los EcD.

2. MÉTODO

Se utilizó una metodología cualitativa, mediante un estudio de alcance descriptivo y un diseño de tipo transversal (Hernández, Fernández y Baptista, 2015) mediante la aplicación de una encuesta a informantes claves por país, más una recopilación de las autoras de este artículo.

1.1. Participantes

La red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y Derechos Humanos, está compuesta por referentes de Instituciones de Educación Superior, de los distintos países que la integran. Los criterios de inclusión fueron los referentes de los diez países que tienen conformadas redes nacionales, y en los cuatro países en que aún no existen redes formalizadas, se hizo la convocatoria abierta y el producto enviado fue consensuado por los participantes activos en cada país. Todos ellos fueron convocados a participar de la presente investigación como informantes claves. En este estudio participaron referentes de 14 países: Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Chile, Ecuador, Guatemala, México, Panamá, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela, todos integrantes de la Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y Derechos Humanos.

2.2 Procedimiento

Se diseñó un instrumento tipo encuesta, que se aplicó de forma online, para recoger información de los informantes claves por país, respecto de las siguientes temáticas: 1. acciones afirmativas implementadas por los gobiernos en contexto de pandemia, 2. acciones afirmativas implementadas por las universidades en contexto de pandemia y 3. experiencias de cómo se garantizan las adecuaciones para EcD en docencia virtual. Luego se realizó un análisis descriptivo por dichas temáticas, definidas *a priori*. Todos los participantes consintieron participar de la investigación.

3. RESULTADOS

Los resultados se presentan primero, de manera global, a fin de apreciar la región de América Latina y del Caribe en su conjunto. Así, en el cuadro 1, se observa la población con discapacidad por país, documentos que avalan la firma de la ratificación de la Convención Interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación de esta población, informes de observaciones de la ONU, normativas y organismos; y finalmente normativas específicas en educación superior y años de creación de redes de educación superior.

Se evidencia que la situación en la región es muy dispar respecto de la cuantificación de la población con discapacidad. Las prevalencias oscilan entre un 5 y 17%, con un promedio de un 9%, siendo similares en los países que han utilizado el modelo de discapacidad de la Clasificación Internacional de Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud (CIF) en sus estudios poblacionales (Neves y Álvarez, 2014). Su cuantificación en Latinoamérica, ha tenido relevancia sólo a partir de la década del 2000 con la incorporación del conjunto de preguntas propuesto por el Grupo de Washington (ONU, 2011). Se aprecia muy dispar también cómo los estados han ido garantizando progresivamente la perspectiva de derechos. Se observa lo tardío de los países en ratificar la Convención Interamericana de DDHH de PcD y que las normativas específicas de acceso a la educación superior son muy recientes en la mayoría de ellos.

Se valora positivamente, la creación de redes de educación superior, en la mayoría de los países de la región. En ellas se trabaja colaborativamente, tanto a nivel nacional como a nivel de toda la región geográfica, compartiendo recursos y experiencias; lo que ha permitido ir sumando acciones para dar garantía de derechos a los EcD. Prueba de ello, es una carta dirigida por la Red a los ministros de educación de cada país y a los rectores de las universidades, relevando la necesidad de cautelar la accesibilidad académica para los EcD en el contexto sanitario (Red Interuniversitaria, 2020). Respecto de las acciones afirmativas específicas implementadas desde los gobiernos para garantizar acceso y calidad de educación para EcD en contexto de pandemia, tal como que se presentan en la Tabla 1, es posible observar, como los gobiernos implementan diferentes medidas para garantizar los DDHH de las PcD. Estas fluctúan, desde no realizar ninguna medida especial, hasta conformar mesas de trabajo intersectoriales para recabar información, elaborar estrategias en conjunto e implementar medidas específicas en salud y educación.

Cuadro 1. Situación de la Región

PAIS	Población con discapacidad (%)	Ratificación de La convención Interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación	Normativa Ratificación CDPcD	Observaciones Finales sobre el informe inicial ONU	Normativa sobre discapacidad	Organismo discapacidad	Normativa Educación Superior	Año creación Red nacional (cantidad instituciones)
ARGENTINA	12,9% (2010)	28-09-2000	Ley 26.378 (2008)	2012	Ley 22.431 Sistema de protección integral de las personas discapacitadas (1981)	Agencia Nacional de Discapacidad (ANDIS, 1987)	Ley 24.521 Educación Superior (1995)	1994 (50)
BOLIVIA	3,4% (2012)	27-02-2003	Ley 4.024 (2009)	2016	Ley N°223 General para Personas con Discapacidad (2012)	Comité Nacional de Personas con Discapacidad (CONALPEDIS, 1995)	Ley 070 Educación Avelino Siñani – Elizando Pérez (2010)	2018 (8)
BRASIL	23,9% (2010)	17-07-2001	Decreto Legislativo 186 (2008)	2015	Ley 13.146 Lei Brasileira da Inclusao da Pessoa com Deficiencia (2015)	Secretaría Nacional de Promoción de los Derechos de las Personas con Discapacidad	Ley 9.394 (1996)	2013 (2)
CHILE	16,7% (2015)	04-12-2001	Decreto 201 (2008)	2016	Ley 20.422 Ley de inclusión social de personas con discapacidad (2010)	Servicio Nacional de la Discapacidad (SENADIS, 1994)	Ley N°21.091 Ley Educación Superior (2018) /Ley N°21.094 de Universidades Estatales (2018)	2011 (32)/2016 (18)
COLOMBIA	6,3% (2015)	04-12-2003	Ley 1.346 (2009)	2016	Ley 1145. Sistema Nacional de Discapacidad (2007). Ley 1.618 Ley Derechos de las Personas con Discapacidad (2013)	Consejo Nacional de Discapacidad (CND, 2007)	Decreto 1421 (2017)	2006 (70)

Continúa en la siguiente página ▼

Cuadro.1 Viene de la página anterior ▼

PAIS	Población con discapacidad (%)	Ratificación de La convención Interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación	Normativa Ratificación CDPcD	Observaciones Finales sobre el informe inicial ONU	Normativa sobre discapacidad	Organismo discapacidad	Normativa Educación Superior	Año creación Red nacional (cantidad instituciones)
COSTA RICA	10,5% (2011)	08-12-1999	Ley 8.661 (2008)	2014	Ley 7.600 Ley de igualdad de Oportunidades para las personas con discapacidad (1996)	Consejo Nacional de Personas con Discapacidad (CONAPDIS, 1973)	Ley 7.600 (1996)	2006 (5)
ECUADOR	5,6% (2010)	01-03-2004	Sin datos	2014	Ley Orgánica de Discapacidad (2012)	Secretaría Técnica para la Gestión Inclusiva en Discapacidades (Setedis, 1973)	Ley orgánica de Educación Superior (2010)	2018 (9)
GUATEMALA	3,7% (2005)	08-08-2002	Decreto 59 (2008)	2016	Decreto 135 Ley de atención a las personas con discapacidad (1996)	Consejo Nacional para la Atención de las Personas Con Discapacidad (CONADI, 1997)	Art.82 y 85 de la Constitución	En proceso
MÉXICO	6,6 % (2012)	12-06-2000	Decreto de Aprobación (2008)	2014	Ley General para la inclusión de las personas con Discapacidad (2011)	Consejo Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad (CONADIS, 2005)	Ley para la coordinación de la educación superior (1978)	2019 (11)
PANAMÁ	2,9% (2010)	24-01-2001	Ley 25 (2007)	2017	Ley 42 Ley de Equiparación de oportunidades para las personas con Discapacidad (1999)	Secretaría Nacional de Discapacidad (SENADIS, 1999)	Ley 52 (2005)	2019 (en proceso)

Continúa en la siguiente página ▼

Cuadro.1 Viene de la página anterior ▼

PAIS	Población con discapacidad (%)	Ratificación de La convención Interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación	Normativa Ratificación CDPD	Observaciones Finales sobre el informe inicial ONU	Normativa sobre discapacidad	Organismo discapacidad	Normativa Educación Superior	Año creación Red nacional (cantidad instituciones)
PARAGUAY	3,2% (2012)	28-06-2002	Ley 3.540 (2008)	2015	Ley 122 Ley de derechos y privilegios para los impedidos (1990)	Comisión Nacional por los Derechos de las Personas con Discapacidad	Ley de Educación Superior 4.995 (2013) Ley de Educación	2016 (15)
URUGUAY	15,9% (2012)	24-05-2001	Ley 18.418 (2008)	2016	Ley 18.651 Ley de la Discapacidad (2010)	Programa Nacional de Discapacidad (PRONADIS, 1989)	Ley 12.549 (1958)	2018 (1)
VENEZUELA	5,3% (2011)	06-06-2006	Sin datos	–	Ley s/n para las Personas Con Discapacidad (2007)	Consejo Nacional para las Personas con Discapacidad (CONAPDIS, 2007)	Ley Orgánica de Educación (2009)	En proceso

Fuente: Adaptado de cuadro elaborado por Rucci, Ana. En (Rucci, Katz, y Krause, 2021) Análisis y sistematización de lo construido políticamente en la Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe sobre discapacidad y Derechos Humanos. En 10 años tejiendo la Red Latinoamericana y del Caribe de discapacidad y DDHH. En prensa, Ediciones Universidad de La Frontera.

Los países de la región, difunden material a los profesionales de educación, para atender a todos los estudiantes y entregan orientaciones específicas a los profesores del sistema educacional para que puedan realizar clases a distancia. Han puesto a disposición plataformas virtuales, y algunos países presentan materiales educativos con accesibilidad universal.

Los distintos gobiernos, han implementado diversas acciones de manera reactiva y frente a la presión social de los grupos de y para PcD. No se aprecian estrategias articuladas entre los distintos ministerios, ni medidas de priorización

para atender sus necesidades. Prueba de ello, es que la incorporación de medidas específicas, fueron emanando, en su mayoría, posterior a los relevamientos de la sociedad civil, ya que en sus propuestas iniciales no los contemplaba. Se observa ausencia de políticas transversales para la población más vulnerable, incluidas las PcD.

En el ámbito educativo, si bien se suspenden las clases presenciales en todos los países, no se observa una capacitación previa a los docentes para planificar la educación a distancia, garantizando calidad y equidad. La gran mayoría de los docentes, carecen de los conocimientos específicos para planificar la enseñanza en modalidad remota; y de formación acerca de la gran variedad de herramientas tecnológicas que se pueden utilizar en modalidad virtual.

Por otra parte, los estudiantes más vulnerables, incluidos los EcD, carecen de equipos computacionales y/o de conectividad, lo que aumenta la desigualdad educacional y el riesgo de deserción del sistema educacional. Pocos países de la región, han logrado abordar la barrera de accesibilidad; solo algunos, garantizan la plena accesibilidad a las plataformas educacionales (Argentina), y otros ponen foco en el financiamiento universitario (Colombia). Si bien, la mayoría de los países han dispuesto en las plataformas de los ministerios educacionales, orientaciones para realizar las clases a distancia; no se observa que las autoridades incorporen datos desagregados por discapacidad, ni tomen en consideración la condición a fin de garantizar accesibilidad a dichos materiales educativos.

En relación a las acciones afirmativas específicas implementadas en las universidades para garantizar acceso y calidad de educación para EcD en contexto docencia virtual, se puede apreciar, en la tabla 2, que las universidades han desarrollado diversas acciones afirmativas. Estas medidas oscilan desde no realizar ninguna acción específica, hasta realizar capacitaciones a los académicos y profesorado del sistema de enseñanza regular y elaborar protocolos y tutoriales específicos para la atención de este grupo de estudiantes. Las instituciones educacionales se han visto desafiadas a responder a las distintas necesidades que surgen durante este proceso, con recursos económicos limitados, lo que añade una complejidad mayor, frente a un grupo de estudiantes que ya es vulnerable.

Respecto a la calidad educativa, algunas universidades, capacitaron previamente a sus académicos para planificar la enseñanza en modalidad remota. Sin embargo, la mayoría desarrollaron capacitaciones sólo para utilizar las herramientas tecnológicas y no en diseño universal.

Las acciones afirmativas para EcD, en su gran mayoría se deben a la iniciativa de los equipos de profesionales de las universidades que atienden a los EcD. Estos equipos han trabajado con gran compromiso y dedicación para desarrollar capacitaciones a los académicos, elaborar protocolos y entregar asesoramiento sobre qué implica una práctica accesible, lo difunden al interior de las universidades y lo comparten con otras instituciones educacionales (Uruguay, Perú, México, Guatemala, Argentina, Brasil, Bolivia, Chile, Colombia y Costa Rica). Varios equipos, además, entregan técnicas y orientaciones de autocuidado frente a la pandemia y riesgo de estrés, para este grupo de estudiantes en particular.

Se observa con preocupación, que la responsabilidad de la atención de EcD tengan casi exclusivamente los programas o unidades de apoyo a los EcD y no sean políticas institucionales. En general, no se observan políticas transversales en las instituciones que permitan instalar prácticas educacionales inclusivas, ni asegurar los recursos económicos para su continuidad. Estas medidas dependen de las voluntades políticas de las autoridades universitarias de turno.

En relación a las experiencias respecto de cómo se garantizan en las universidades las adecuaciones para EcD en docencia virtual, existe una enorme heterogeneidad en los relatos de los países.

Se destaca que varias universidades han adquirido equipos computacionales y planes de conectividad para evitar la deserción o pérdida de aprendizajes de todo el estudiantado, pero sólo Colombia ha financiado las matrículas de todos sus estudiantes, a fin de asegurar su continuidad y sólo Argentina ha asegurado conectividad a todos sus estudiantes universitarios.

Las acciones afirmativas de las universidades para atender las necesidades de los EcD, al igual que la de los gobiernos, son reactivas, en especial, si se considera que otras universidades, de diferentes regiones del mundo, ya han adquirido cierta experiencia para el desarrollo educacional accesible en este contexto de crisis sanitaria (China, Noruega, Nueva Zelanda, entre otros). Se requiere profundizar en dichas estrategias para contextualizarlas.

Finalmente, se destaca la gran heterogeneidad de estrategias implementadas en las universidades, desde desarrollar políticas institucionales y garantizar equipos interdisciplinarios, que diseñan procesos educacionales inclusivos y promueven la transformación de toda la institución, hasta aquellas instituciones que entregan sólo algunos apoyos y de manera esporádica. Sin embargo, varios países que habían logrado instalar acompañamientos y políticas de

apoyo, han visto mermados sus recursos (Venezuela, Perú, Panamá, Ecuador, Argentina, Bolivia, Chile, Colombia y Costa Rica). Por ello, preocupa el futuro de los EcD si los estados y las universidades no destinan presupuesto para continuar entregando apoyos técnicos y humanos. Entre los países que han realizado recortes presupuestarios importantes se cuentan Venezuela, Brasil, Guatemala y Chile.

4. DISCUSIÓN

La presente investigación responde a un interés y compromiso con los DDHH de las PcD, ya que el siglo XXI debe ser el siglo de la esperanza para las PcD, tal como lo señala el profesor Stephen Hawking (OMS, 2011), en donde los estados y las sociedades civiles garanticen los derechos fundamentales, en especial de aquellos grupos que continúan siendo excluidos, entre ellos las PcD.

Los resultados descritos anteriormente, muestran que existe un riesgo alto respecto de que las universidades latinoamericanas logren garantizar que se cumplan los DDHH de toda su comunidad y en especial de los EcD. Esto desafía a los países e instituciones a materializar el compromiso para un desarrollo humano, inclusivo y sustentable (ONU, 2020).

Queda en evidencia, que los EcD, requieren apoyos técnicos, ajustes y adecuaciones para garantizar accesibilidad en las clases y poder progresar en sus estudios. La región necesita, además, planes de regreso a clases seguros, tanto en el ámbito sanitario, como educacional. Éstos deben considerar la condición de discapacidad, ya que toda acción discriminatoria en educación, reproduce una cultura excluyente y pone en riesgo la cohesión social (ONU, 2020).

Los resultados dan cuenta de improvisación y la falta de una política pública para dar respuesta a las PcD frente a este escenario, lo que aumenta las desigualdades, el riesgo de exclusión y discriminación; por lo que urge que los gobiernos implementen políticas transversales y efectivas para no aumentar el malestar social y rompimiento de la cohesión nacional (ONU, 2020).

La educación inclusiva requiere avanzar hacia sistemas educativos resilientes y flexibles, con enfoque de diseño universal e instruccional. Como puede apreciarse en los resultados descritos, el desafío metodológico al que se enfrentan los y las docentes, para involucrar a todo el estudiantado en su proceso de

aprendizaje, implica necesariamente avanzar hacia la diversificación de estrategias metodológicas y procedimientos de evaluación contextualizados (Diez y Sánchez, 2015). Esto requiere de profundas transformaciones en la educación superior; teniendo presente que ninguna innovación educativa será real si no atiende a la diversidad. Este contexto histórico, es una oportunidad crucial para avanzar y trabajar colaborativamente con los equipos especialistas que se disponen en todas las instituciones educacionales y avanzar en aquellas transformaciones.

Si bien las acciones afirmativas descritas en las universidades, son políticas que han contribuido a la inclusión de EcD, los presentes resultados, muestran una realidad que se aleja de las orientaciones internacionales en esta materia (UNESCO 2006). Se aprecia cómo se vieron sobre pasadas, tanto en las condiciones estructurales, tecnológicas y de conectividad, como en las nuevas formas de aprender, las competencias digitales, la comunicación y la organización eficaz.

Los resultados dan cuenta de que las universidades latinoamericanas han avanzado en temas de inclusión de EcD, pero lo han realizado muy lentamente. Varias instituciones han desarrollado políticas institucionales, destinado recursos estables y creado unidades para dar respuestas educativas y garantizar ingreso, progresión y egreso de este grupo de estudiantes. Sin embargo, hay varias que carecen de estas iniciativas o las han realizado, pero han quedado a nivel de proyectos, sin dar curso a su ejecución. Es indispensable que se construyan políticas institucionales, sólo así se podrán implementar prácticas inclusivas sostenidas no sólo para los EcD, sino con mirada de comunidad y cultura institucional, lo que permitiría derribar las barreras culturales y avanzar hacia un modelo institucional más inclusivo (Echeita, y Ainscow, 2010; Booth y Ainscow, 2011).

La situación actual descrita por las universidades se constituye también en una oportunidad para la Red. Los miembros que la conforman toman conciencia de la fragilidad de las instituciones y sus procesos de inclusión para PcD. Este grupo de estudiantes ingresa, progresa y egresa de las universidades con sistemas de apoyos financieramente inestables. Ninguna priorización, fue o es suficiente, pues la accesibilidad en entornos virtuales no estaba pensada para nadie; con mayor razón, dejó en situación de aislamiento y tensión a los que asocian discapacidad. Por ello, es crítico adecuar recursos tecnológicos y dar respuesta en tiempo y forma para que todos y todas accedan a las clases en igualdad de condiciones.

La realidad de la región, interpela a la Red a continuar trabajando arduamente, y con esperanza, de tal forma de asegurar perspectiva de derechos en todas las universidades, para la inclusión plena de las PcD. Esta esperanza, nos potencia en la convicción de la responsabilidad de las Universidades Públicas, para no seguir reproduciendo la segregación social, y el trato discriminatorio, y aportar en la construcción de una sociedad más abierta, inclusiva y con mayor justicia social.

Lo presentado en este artículo tiene alcances importantes, tanto respecto de la capacidad de la Red de trabajar articuladamente en la generación de conocimiento científico; como también, respecto de develar la realidad de la región en estas materias. Surgen desafíos de seguir investigando, reflexionando e incorporando a los distintos actores de las comunidades universitarias para transformar/nos en instituciones, ejemplos de cultura social inclusiva.

Dentro de las limitaciones del presente artículo, se encuentra el no haber incorporado, en esta oportunidad, la voz de los estudiantes, ya que ellos son quienes debieran evaluar la pertinencia de lo que están realizando los gobiernos y universidades en este contexto. Esta voz es crítica para el diseño e implementación de políticas institucionales y acciones afirmativas en las universidades.

5. CONCLUSIÓN

Aun cuando, en las universidades participantes de este estudio se implementaron lineamientos generales para la atención de todos y todas sus estudiantes, éstos no logran ser acciones afirmativas incluyentes pensadas en EcD. Se aprecia que estas medidas son insuficientes, y que los estudiantes siguen teniendo pocas probabilidades de progresar en la educación superior, debido, entre algunas razones, a la escasa cobertura de los servicios educativos, los formatos educativos pocos accesibles y que la cadena de accesibilidad que no se logra cumplir en los tiempos apropiados. Lo anterior sigue perpetuando los riesgos de exclusión del sistema y las enormes brechas sociales, culturales y educativas ya existentes en nuestra Latinoamérica y Caribe.

Los desafíos de las universidades para lograr asegurar una educación de calidad para todos sus estudiantes y en particular para los EcD, e impactar el cambio social que se requiere; implican trabajar arduamente en derribar diversas barreras, no sólo las tecnológicas, sino fundamentalmente las actitudinales, que siguen estando presentes en las comunidades universitarias (Booth, y Ainscow, 2011).

Es evidente que las universidades en el mundo y en Latinoamérica y Caribe, han realizado diversas transformaciones para PcD, pero en ninguna se ha producido un cambio real de paradigma. Se continúa planteando de manera persistente los "Derechos de las PcD", obviando que dichos derechos son los mismos que los de cualquier otro ciudadano. Queda de manifiesto, que lo que se debe garantizar es que toda PcD pueda hacer pleno uso de sus derechos, frente a cualquier contexto o realidad, con la dignidad propia de un ser humano que habita un mismo espacio.

REFERENCIAS

- Booth, T., Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*; (3rd edition). Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE)
- Díez, E., y Sánchez, S. (2015). Diseño universal para el aprendizaje como metodología docente para atender a la diversidad en la universidad. *Aula Abierta*, 43, pp.87–93.
- Echeita, G., y Ainscow, M. (2010). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencias y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Revista Didáctica del Lenguaje y la Literatura*, 12(11), pp.26-46.
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2015). Metodología de la investigación. Sexta Edición McGRAW-HILL / Interamericana Editores, S.A DE C.V.
- Lissi, M. R. Zuzulich, S. Hojas, A. Achiardi, C. Salinas C. y Vásquez, M. (2013). En el camino hacia la educación superior inclusiva en Chile. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Martínez, B. (2011). Pobreza, discapacidad y derechos humanos. Aproximación a los costes extraordinarios de la discapacidad y su contribución a la pobreza desde un enfoque basado en los derechos humanos. Colección Convención ONU, no4. Ediciones Sinca, CERMI.

- Moreno-Rodríguez, R. (2020). Reflexiones en torno al impacto del Covid-19 sobre la educación universitaria: aspectos a considerar acerca de los estudiantes con discapacidad. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9(3). <https://revistas.uam.es/riejs/articde/view/12227>
- Neves, P. y Álvarez, E. (2014). Estudio descriptivo de las características sociodemográficas de la discapacidad en América Latina. *Ciência y Saúde Coletiva*, 19(12), pp. 4889-4898.
- Organización de Naciones Unidas. (2006). Convención de los derechos de las personas con discapacidad y protocolo facultativo. <http://www.un.org/spanish/disabilities/convention/convention.html>
- Organización de Naciones Unidas. (2020). Informe: el impacto del Covid-19 en América Latina y el Caribe. https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/sg_policy_brief_covid_lac_spanish.pdf
- Organización de Naciones Unidas (2011). Informe del Grupo de Washington sobre estadísticas de la discapacidad. <http://www.cepal.org/deype/ceacepal/gt/Grupo-Washington-Estadisticas-Discapacidad.pdf>
- Organización de Naciones Unidas (2020). Informe de los objetivos de desarrollo sostenible 2020. https://unstats.un.org/sdgs/report/2020/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2020_Spanish.pdf
- Organización Mundial de la Salud (2011). Informe mundial sobre la discapacidad. https://www.who.int/disabilities/world_report/2011/summary_es.pdf?ua=1
- Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe de Discapacidad y DDHH. (2020). Carta a los ministros de educación y rectores de las universidades Latinoamericanas y del Caribe. <http://red-universidadydiscapacidad.org/novedades/item/344->
- Rucci, A, Katz, S., y Krause, A. (2021). Análisis y sistematización de lo construido políticamente en la Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe sobre discapacidad y DDHH. En: Krause y Katz (Ed.) 10 años tejiendo la Red Latinoamericana y del Caribe de Discapacidad y DDHH. En prensa. Editorial Universidad de La Frontera.

BIONOTAS

Arlett Verona Krause Arriagada. PhD(c). Académica Departamento de Psicología Universidad de La Frontera, Temuco, Chile. Asesora académica Programa inclusivo de acceso y acompañamiento para estudiantes con discapacidad (PIAA).

Correo electrónico: arlett.krause@ufrontera.cl

<https://orcid.org/0000-0003-2329-9212>

Georgina Inés García Escala. PhD. Académica Departamento de Educación Universidad de La Serena, Chile. Coordinadora de la Red de Universidades estatales chilenas por la inclusión de estudiantes con discapacidad.

Correo electrónico: gegarcia@userena.cl

<https://orcid.org/0000-0001-5884-6939>

Sandra Lea Katz. PhD(c). Académica Universidad de La Plata, Argentina. Coordinadora de la Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe de Discapacidad y Derechos Humanos.

Correo electrónico: sandrakatz4@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-8110-9697>

Susana Amanda Rodríguez Morales. Magíster en Gestión Educacional. Académica Departamento de Educación Universidad de Los Lagos Osorno, Chile. Coordinadora Institucional de Inclusión de Estudiantes con Discapacidad. Educadora Diferencial.

Correo electrónico: s.rodriguez@ulagos.cl

<https://orcid.org/0000-0002-3025-8606>

Tabla 1. Acciones Afirmativas Gubernamentales

PAIS	ACCIONES GUBERNAMENTALES
ARGENTINA	<p>Programa Seguimos Educando www.seguimoseducando.gob.ar un sitio de recursos educativos on-line Franjas televisivas educativas (donde se incorporó la interpretación de Lengua de Señas Argentinas) y podcasts radiales.</p> <p>Entregas de cuadernillos educativos en las escuelas públicas de todo el país Ministerio de Educación de la Nación conjuntamente con las y los Rectores/as del Consejo Interuniversitario Nacional, presentaron el Protocolo Marco y Lineamientos Generales para el retorno a las clases presenciales en las universidades e institutos universitarios, con ajustes para PcD.</p> <p>Cada universidad tiene que elaborar su propio protocolo en el marco de las recomendaciones del Protocolo Marco del Ministerio de Educación de la Nación.</p>
BOLIVIA	<p>Decreto Supremo 4260 complementa las modalidades de atención educativa: presencial, a distancia, virtual, semipresencial, en los subsistemas de educación regular, alternativa y especial, educación superior, pero sin especificidad para PcD.</p>
BRASIL	<p>Lei Federal en 2016 (Lei nº 13.409) aos estudantes declarados pretos, pardos, indígenas y em situação da deficiência, nesta etapa de ensino. Esta normativa tem garantida estrategias em âmbitos pedagógicos / curriculares y administrativos de acolhimento as needities of suporte financeiros e de infra-estrutura de organização do ensino remoto, no contexto da pandemia</p> <p>Además, contribuya para que, como universidades brasileñas, asuman o se comprometan con las mudanzas necesarias para una permanência de calidad, publiquen en questão nesta etapa / ou modalidade de ensino</p>
CHILE	<p>Suspensión de clases, en todos los niveles educacionales, desde inicio de la pandemia.</p> <p>Ministerio de Educación (MINEDUC) entrega orientaciones para el desarrollo socioemocional y académico y pone a disposición: plataformas, tutoriales, softwares educativos, canal de TV, iniciativas de docentes, etc. para las clases a distancia, pero no se considera las PcD (https://www.mineduc.cl/apoyos-del-mineduc-durante-la-pandemia-del-covid-19)</p> <p>MINEDUC y el Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional (DEMRE)informan de las adecuaciones de accesibilidad universal en la Prueba de Transición Universitaria.</p>

Continúa en la siguiente página ▼

Tabla 1. Viene de la página anterior ▼

	<p>Campaña “Tutores para Chile”, es un llamado a estudiantes de Pedagogía para ir a fortalecer la enseñanza de escolares diversos y con vulnerabilidad social.</p> <p>El Servicio Nacional de la Discapacidad (SENADIS) hace un llamado a los EcD en educación superior a postular a las ayudas técnicas, servicios de apoyo y/o de traslado.</p> <p>Se conforma mesa intersectorial para PcD y COVID-19, con representantes de organizaciones sociales, para incorporar sus necesidades, de sus familias y cuidadores en las medidas que se adopten para enfrentar la pandemia.</p> <p>Estrena canal #TVEducaChile. Franja AprendoTV cuenta con lengua de señas y subtítulos (Close caption), después que las organizaciones civiles reclaman públicamente la falta de accesibilidad.</p> <p>Plataforma de enseñanza online para instituciones de educación superior. MINEDUC generó convenio Google Classroom.</p>
COLOMBIA	<p>Ministerio de Educación Nacional, socializa el documento “Orientaciones a las familias” para apoyar la implementación de educación y trabajo académico durante la emergencia sanitaria por Covid 19 para EcD.</p> <p>Listado de materiales disponibles, plataformas accesibles para quienes tienen discapacidad auditiva, a través del Instituto Nacional para Sordos (INSOR) educativo (http://educativo.insor.gov.co)</p> <p>El Instituto Nacional para Ciegos (INCI) cuenta en su portal web (http://www.inci.gov.co/) con una serie de opciones para apoyar el trabajo de planeación como son radio y biblioteca virtual para ciegos</p> <p>El Ministerio en conjunto con algunas instituciones públicas y gobernaciones de diferentes departamentos asumieron el costo de las matrículas para el segundo semestre de 2020 para evitar la deserción de los estudiantes.</p>
COSTA RICA	<p>Coordinación entre el Consejo Nacional de Rectores (instancia que integra el sistema universitario estatal costarricense) y las autoridades gubernamentales para la asesoría y la toma de decisiones de las universidades para la protección para la población estudiantil.</p> <p>Ajuste de los procesos a una modalidad virtual para asegurar el aislamiento y la distancia social</p> <p>Recomendaciones según el tipo de discapacidad y en formatos accesibles, labor realizada por el Consejo Nacional de la Persona con Discapacidad (CONAPDIS).</p> <p>26 medidas adicionales de protección para las PcD en atención a la emergencia, entre las que se cuentan: incluirlas entre las poblaciones vulnerables de la emergencia nacional, el soporte económico, los cuidados a los dependientes, entre otras.</p>

Continúa en la siguiente página ▼

Tabla 1. Viene de la página anterior ▼

ECUADOR	<p>De manera general se ha establecido un mecanismo de entrega de medicación a domicilio, los equipos de salud llaman a las PcD para identificar necesidades.</p> <p>En el ámbito educativo los estudiantes mantienen su proceso de formación mediante actividades en línea.</p>
GUATEMALA	<p>Modalidad de educación es virtual, pero sin suficientes procesos de capacitación para docentes y los que existen no incluyen elementos de accesibilidad ni de estrategias de aprendizaje.</p> <p>No hay apoyo para dotar de dispositivos electrónicos ni para acceso a internet.</p>
MÉXICO	<p>Aunque el Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024, plantea 'No dejar a nadie atrás, no dejar a nadie fuera', no se identifican acciones concretas que garanticen el acceso y calidad de educación para PcD</p> <p>Bonos y becas a manera de apoyo económico a PcD</p> <p>Pensión para el bienestar de las PcD que otorgará un apoyo económico a PcD permanente de hasta 29 años y en el caso de quienes vivan en comunidades indígenas será hasta los 64 años.</p> <p>Documento de la Secretaría de Educación Pública denominada Estrategia Nacional de Educación Inclusiva y ante la pandemia, derivado de la presión que ejercieron las organizaciones civiles se publicó por parte de la Secretaría de Salud (SSA) una guía para cuidar a personas con discapacidad del Covid-19.</p>
PANAMÁ	<p>Instituto para la Formación y Aprovechamiento de Recursos Humanos (IFARHU) ha otorgado becas a la población con discapacidad para asegurar la continuidad de sus estudios a nivel superior.</p> <p>Comisión Técnica de Desarrollo Académico (CTDA) permitió a todas las universidades acreditadas dictar sus clases de forma virtual.</p> <p>Secretaría Nacional de Discapacidad ha desarrollado acciones encaminadas a la capacitación en materia de accesibilidad social para la población con discapacidad</p> <p>El Consejo de Rectores realiza reuniones a través de la Comisión de Inclusión para evaluar las acciones y así tener una hoja de ruta que permita trabajar una misma dirección ante la situación actual.</p> <p>El gobierno ha publicado decretos encaminados a brindar apertura social para PcD debido al confinamiento social por la cuarentena y la restricción en la movilidad</p> <p>Gobierno entrega lineamientos y protocolos en materia de Covid 19 en instituciones de educación superior.</p>

Continúa en la siguiente página ▼

Tabla 1. Viene de la página anterior ▼

PARAGUAY	<p>Construcción de un Plan de contingencia Covid 19 con la participación de las organizaciones y gremios de PcD, organismos multilaterales y de cooperación. internacional, liderado por la Secretaria Nacional por los Derechos Humanos de las Personas con Discapacidad (Senadis) y Secretaria Nacional por los Derechos Humanos de las PcD de la Presidencia de la República.</p> <p>Ejes fundamentales de la matriz de contingencia: Salud, Educación, Trabajo, Emergencia y Gestión de Riesgo, Programas sociales. Incluye el proceso durante la pandemia y acciones post pandemia.</p>
PERÚ	<p>No sé implementó ninguna acción de específica para PcD</p> <p>Sistema de educación pública por televisión y radio en un inicio no contaba con intérpretes de lengua de señas y luego se incorporó</p> <p>No se hacen adaptaciones para la educación inclusiva</p>
URUGUAY	<p>Suspensión de actividades en centros educativos en la primera etapa de la pandemia</p> <p>Se mantiene la educación a distancia a través de la plataforma del Plan</p> <p>‘Ceibal en educación primaria y media</p> <p>Se programa un reintegro progresivo a las aulas a partir de junio</p>
VENEZUELA	<p>El Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria aún no ha publicado ninguna acción positiva o programa que tenga como foco la garantía al acceso, atención y calidad de educación a distancia de EcD.</p> <p>No se encuentra información en sus portales web de forma pública y accesible.</p>

Fuente: Elaboración propia

Tabla 2. Acciones Afirmativas Universidades

PAIS	ACCIONES AFIRMATIVAS UNIVERSIDADES
ARGENTINA	<p>Habilitación de aulas virtuales</p> <p>Desde la Red Interuniversitaria de Discapacidad (RID) del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) se incidió en el documento de la Comisión de Asuntos Académicos y de Acreditaciones del CIN - con recomendaciones en este contexto de virtualización de la enseñanza universitaria - incorporando un ítem sobre criterios de accesibilidad - comunicacional y académica - para la inclusión de EcD en el entorno virtual.</p> <p>Elaboración y posterior aprobación – por parte del plenario de Rectores/as del CIN – del “Documento de ampliación, profundización y operativización del Programa Integral de Accesibilidad para las Universidades Públicas.” (Res. CE CIN N° 1503/20 ratificado por Acuerdo Plenario N° 1104/20).</p>
BRASIL	<p>Profissionais da educação revisar melhorias dos instrumentos y políticas de apoio como demandas educacionais indicadas pelos universitários com deficiência para que possam acompanhar as aulas remotamente</p> <p>Los núcleos de acceso desenvolvem um papel importante de acompañamiento dos alumnos con deficiencia, altas habilidades / superdotação y con Transtorno do Espectro do Autismo</p> <p>O cenário convoca a todos os equipe de profissionais da educação (gestores, professores and técnicos) na busca de soluções que garantam a permanência ea consecução com êxito neste processo das mais variadas possíveis: suporte psicológico, pedagógico / curricular, de apoio a equipamento e infra-estrutura, entre otras necesidades</p>
BOLIVIA	<p>La educación virtual ha implicado una serie de modificaciones en el contexto de la Universidad Católica Boliviana (U.C.B.) incidiendo en la planificación organizacional y afectando indistintamente a la comunidad universitaria.</p> <p>La capacidad tecnológica y pedagógica ha permitido disponer de opciones que favorezcan la continuidad de actividades académicas</p> <p>Instructivos sobre la modalidad de desarrollo virtual</p> <p>Estrategias de apoyo mediante descuentos económicos a estudiantes</p> <p>Procesos académicos y administrativos virtuales</p> <p>Actualización en manejo de herramientas digitales dirigida a docentes</p> <p>Potenciamiento de recursos de apoyo a EcD</p> <p>Apoyo en la salud mental de la comunidad universitaria Establecimiento de protocolos de bioseguridad</p>

Continúa en la siguiente página ▼

Tabla 2. Viene de la página anterior ▼

<p>CHILE</p>	<p>Red de Universidades Estatales Chilenas por la Inclusión de EcD, hizo un llamado a las autoridades gubernamentales (MINEDUC, Instituto Nacional de Derechos Humanos INDH y SENADIS) a resguardar el derecho de las PcD a una educación de calidad con equidad, en tiempo de Covid -19, en todos los niveles de enseñanza. Red Estatal organiza y difunde, seminarios y encuentros a nivel nacional e internacional, en conjunto con la Red Interuniversitaria y del Caribe sobre Discapacidad y DDHH, sobre prácticas de enseñanza remota con accesibilidad para PcD. Estos seminarios se transmiten por las plataformas institucionales y son abiertas a todo público.</p> <p>La Red Estatal difunde todo tipo de información vinculada a los procesos de educación superior inclusiva y promueve el trabajo colaborativo y cooperativo entre las instituciones y sus territorios, como también con América Latina y el Caribe.</p> <p>Las medidas tomadas por las universidades durante la pandemia se han centrado en evitar que ningún estudiante por motivos económicos, de accesibilidad y conectividad no pueda continuar con sus estudios. Los estudiantes universitarios realizaron movilizaciones para agilizar la entrega de dichos apoyos, sin embargo, algunos estudiantes reportan dificultades con la conectividad o carencia de equipos computacionales. Varias universidades diseñan protocolos de docencia virtual para toda la comunidad estudiantil donde se contemplan aspectos que buscan garantizar el acceso y calidad del proceso formativo educacional según tipo de discapacidad: obligatoriedad de grabar las clases por parte del o la docente, mayor tiempo para la realización de evaluaciones; becas de matrículas, conectividad y equipamiento tecnológico, refuerzo en estrategias de apoyo en Salud Mental, asegurar la participación de las y los intérpretes de lengua de señas chilena y de las y los asistentes virtuales durante la realización de clases.</p>
<p>COLOMBIA</p>	<p>Capacitaciones para personal docente en torno a: discapacidad psicosocial y riesgo suicida, diseño universal del aprendizaje, importancia de la interacción y la comunicación, participación y el trabajo colaborativo, el estudiante como centro del proceso educativo, adaptaciones pedagógicas y tecnológicas de acuerdo con el perfil de los estudiantes, participación de los estudiantes sordos en todas las actividades planeadas, talleres de sensibilización y toma de conciencia sobre la inclusión y la diversidad, talleres de ajustes razonables para el aprendizaje en línea sobre discapacidad en general.</p> <p>Aumento del monto de las becas, entrega de computadores y planes de internet para garantizar el acceso de los estudiantes, flexibilidad en matrículas, acompañamiento individualizado, se eliminaron algunos pre-requisitos, especialmente en práctica.</p>

Continúa en la siguiente página ▼

Tabla 2. Viene de la página anterior ▼

	<p>Plataformas robustas propias para lograr las clases en acceso remoto, talleres de estrategias pedagógicas, acompañamiento de monitores en cada clase para apoyo al profesor en la tecnología, capacitación específica a profesor de lengua de señas y de lectura braille para sus clases, espacios de discusión y reflexión con PcD de las diferentes instituciones, donde se discuten las barreras y oportunidades de la situación actual.</p>
<p>COSTA RICA</p>	<p>Coordinación y reuniones permanentes de la Comisión Interuniversitaria de Accesibilidad a la Educación Superior para el seguimiento, realimentación, revisión y replanteamiento de los procesos de admisión accesible, permanencia y capacitación en el contexto de la pandemia y la modalidad virtual de aprendizaje. Tamizaje y apoyo de necesidades de equipos, económicas, conectividad a internet y otras de los EcD. Valoración y ajuste en los montos asignados a becas socioeconómicas.</p> <p>Virtualización de los trámites tanto para los procesos de admisión, como para la población en permanencia considerando la accesibilidad de los EcD.</p> <p>Asesoría psicoeducativa individual virtual, con el fin de dar acompañamiento a los EcD en sus diferentes dimensiones: académica, familiar, social y personal.</p> <p>Sesiones interuniversitarias con EcD y necesidades educativas</p> <p>Conversatorios docentes de asesoría en: formatos accesibles en la modalidad de aprendizaje virtual y a distancia, interacción con EcD, elaboración de materiales educativos accesibles.</p> <p>Coordinación interuniversitaria para ajustar el proceso de admisión accesible para el ingreso considerando los recursos y oportunidades de las tecnologías de la información y ajustando las acciones que requieren presencialidad para garantizar el derecho de acceso a EcD para el año 2021.</p> <p>Asesoría al equipo profesional que brinda acompañamiento a EcD en aspectos de accesibilidad e interacción al brindar atención mediante plataformas virtuales.</p> <p>Resoluciones de Rectoría y Vicerreorías para reforzar el derecho a la educación en equidad de condiciones para EcD, visibilizando los ajustes necesarios.</p>
<p>ECUADOR</p>	<p>Mantenimiento de becas de estudio, facilitación de trámites administrativos, postergación de pagos.</p> <p>En el ámbito académico: grabación de las clases, flexibilización en los tiempos de entrega de tareas, flexibilidad en los tiempos de evaluaciones, diversidad de opciones de evaluación.</p>

Continúa en la siguiente página ▼

Tabla 2. Viene de la página anterior ▼

GUATEMALA	<p>Desde la Sección de Orientación Vocacional de la Universidad San Carlos (USAC), con apoyo de la Dirección General de Docencia se elaboró un documento guía sobre accesibilidad digital en prácticas docentes para EcD visual, auditiva y física, disponible en la plataforma de educación virtual.</p> <p>La Dirección General de Investigación con el apoyo del Consejo Nacional de Atención a PcD (CONADI), brindó dos talleres de accesibilidad en recursos digitales.</p> <p>La Dirección General de Docencia incluyó en su marco académico el concepto de inclusión.</p> <p>La Facultad de Ciencias Químicas y Farmacia se ha mostrado interesada en capacitar a sus docentes y desarrollar una guía de adecuaciones curriculares para EcD.</p> <p>La Escuela de Trabajo Social tiene una persona encargada de EcD y realizará una capacitación a sus docentes, al igual que el Centro Universitario de Jutiapa.</p>
MÉXICO	<p>Capacitación emergente a docentes en el manejo de herramientas para educación virtual.</p> <p>Capacitación conjunta de padres e hijos con discapacidad.</p> <p>Implementación de censos para conocer la situación de los alumnos: vulnerabilidad ante Covid, acceso a computadoras, internet, redes, plataformas que permitan el desarrollo de educación virtual, pero sin enfoque para EcD.</p> <p>Condonación de cuotas ante la crisis económica generada por la etapa de confinamiento.</p> <p>En la Universidad Autónoma de México (UNAM), se instrumentaron recomendaciones generales para la atención a los EcD y a través del Programa Universitario sobre los derechos humanos se generó un documento con acciones para la atención a la población en situación de vulnerabilidad</p> <p>Diversas propuestas como la Clínica Jurídica y otros programas desde diversas entidades.</p>
PANAMÁ	<p>Encuestas y entrevistas para conocer las necesidades en cuanto a recursos tecnológicos y económicos de los EcD.</p> <p>Gestión de donaciones de recursos tecnológicos (computadoras portátiles y tabletas) por parte de la Secretaría Nacional de la Discapacidad (Senadis) y exoneración y patrocinio de pago de matrículas para los EcD que requieren apoyos de este tipo.</p> <p>Algunas universidades han establecido alianzas con instituciones como la Autoridad para la Innovación Gubernamental (AIG) y empresas privadas para ofrecer acceso de forma gratuita a plataformas tecnológicas.</p> <p>Capacitaciones y seminarios en materia de accesibilidad universal, accesibilidad cognitiva, estrategias en</p>

Continúa en la siguiente página ▼

Tabla 2. Viene de la página anterior ▼

	la atención a la población con discapacidad mental, el Trastorno del Espectro Autista y discapacidad en tiempos de Covid 19.
PARAGUAY	Cronograma de capacitación virtual de los docentes de las universidades integrantes de la Red, en relación a los derechos de las EcD.
PERÚ	No hay medidas adoptadas desde el Estado Algunas universidades han podido generar entornos virtuales accesibles En el caso de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), se cuenta con una oficina a cargo de brindar ajustes que ha estado coordinando con los docentes para que puedan adecuar la plataforma de su curso a estudiantes ciegos.
URUGUAY	A nivel central se crea programa para acompañar el ingreso de estudiantes generación 2020 donde se incluye la consulta sobre situaciones de discapacidad. Programa de apoyo y acompañamiento y tutorías entre pares se mantiene Se elaboran protocolos de orientación para la elaboración de materiales accesibles por parte de Red Temática de Discapacidad (Retedis). La Universidad de la República (Udelar), mantiene la enseñanza virtual con vuelta progresiva a clases presenciales y evaluaciones para el segundo semestre, pero a grupos pequeños. Las evaluaciones se programan en diferentes formatos No se detuvo en ningún momento la actividad de enseñanza a través de plataforma web y la plataforma EVA de la Udelar.
VENEZUELA	Surgió una iniciativa desde movimientos estudiantiles de generar una encuesta que tiene como objetivo conocer las condiciones en las que se encontraban los EcD de las universidades públicas para enfrentar la modalidad de educación a distancia a través de nuevas tecnologías y ha sido apoyada y asesorada por profesores de la Universidad Central de Venezuela y Universidad Simón Bolívar.
	Fuente: Elaboración propia

Apéndice Instituciones Integrantes de la Red

PAIS	INSTITUCIONES
ARGENTINA	Red Interuniversitaria de Discapacidad, perteneciente a la Comisión de Extensión, Bienestar Universitario y Vinculación Territorial del Consejo Interuniversitario Nacional (57 universidades públicas nacionales).
BOLIVIA	Universidad Católica Boliviana "San Pablo"
BRASIL	Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo PUC/SP Universidad Estadual Paulista UNESP
CHILE	Red de Universidades Estatales Chilenas por la Inclusión de Estudiantes en Situación de Discapacidad, integrada por: Universidad Arturo Prat, Universidad de Tarapacá, Universidad de Antofagasta, Universidad de Atacama, Universidad de La Serena, Universidad de Santiago, Universidad de Chile, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Universidad Tecnológica Metropolitana, Universidad de Valparaíso, Universidad de Playa Ancha, Universidad de O'Higgins, Universidad de Talca, Universidad del Bio Bio, Universidad de La Frontera, Universidad de Los Lagos, Universidad de Aysén, Universidad de Magallanes
COLOMBIA	Red Colombiana de Instituciones de Educación Superior para la Discapacidad
COSTA RICA	Comisión Interuniversitaria de Accesibilidad a la Educación Superior (CIAES), integrado por: Universidad de Costa Rica, Instituto Tecnológico de Costa Rica, Universidad Nacional Universidad Estatal a Distancia, Universidad Técnica Nacional
ECUADOR	Universidad Politécnica Salesiana
GUATEMALA	Universidad de San Carlos de Guatemala

Continúa en la siguiente página ▼

Apendice... Viene de la página anterior ▼

MÉXICO	Red de Instituciones de Educación Superior Mexicanas por la Discapacidad y No Discriminación IESMEDD RIIE-COFI-FESI-UNAM
PANAMÁ	Universidad de Panamá, Universidad Marítima Internacional de Panamá, Universidad de Santander, Universidad Tecnológica de Panamá, Universidad Autónoma de Chiriquí, ISAE Universidad, Universidad Especializada de las Américas.
PARAGUAY	Red de Institutos superiores y Universidades accesibles del Paraguay
PERÚ	Pontificia Universidad Católica del Perú
URUGUAY	Universidad de La República
VENEZUELA	Universidad Simón Bolívar

Fuente: Elaboración propia

19. Educação remota emergencial na formação inicial docente: desafios e possibilidades no contexto da pandemia de COVID-19

Viviane Potenza Guimarães Pinheiro y Beatriz Guedes de Seixas

RESUMO

A pandemia de Covid-19 interrompeu as atividades presenciais nos cursos de formação inicial de professores no ensino superior, tornando a educação remota emergencial como uma possibilidade de manter os vínculos entre estudantes e universidades. A partir de estudos sobre formação inicial docente no panorama atual brasileiro, o presente artigo objetiva analisar a migração para a educação remota emergencial de uma disciplina previamente planejada para o modelo presencial em uma universidade pública brasileira, por meio de entrevistas com dezesseis estudantes participantes do curso. A análise, qualitativa e descritiva, das percepções e sentimentos dos licenciandos, sinalizou os desafios enfrentados e as possibilidades de tal experiência. Os resultados apontam como desafios a autonomia requerida pelo contexto, o manejo repentino de ferramentas digitais e a vivência de um cenário complexo, envolvendo demandas profissionais, pessoais e familiares. A comunicação, a organização rápida, a postura da docente e a diversidade de estratégias metodológicas foram ressaltados como potencialidades da disciplina no modelo empregado. Conclui-se que manter os fundamentos da ética, do respeito e da autonomia na formação dos futuros professores, bem como considerar a complexidade do contexto de pandemia por meio de um processo formativo humanizado, foram chaves para oferecer um curso que atendesse às necessidades educacionais contemporâneas.

Palavras-chave: Educação Remota Emergencial; Formação de Professores; Ensino Superior; Covid-19.

Emergency remote teaching in initial teacher training: challenges and possibilities in the context of the Covid-19 pandemic

ABSTRACT

The Covid-19 pandemic interrupted face-to-face activities in initial teacher training courses in higher education, with emergency remote teaching as a

possibility for links between students and universities. Based on studies on initial teacher training in the current Brazilian scenario, this article aims to analyze the migration to emergency remote teaching of a previously planned discipline for the face-to-face model at a Brazilian public university, through interviews with sixteen students participating in the program. The qualitative and descriptive analysis of the graduates' perceptions and feelings signaled the challenges faced and the possibilities of such an experience. The results point out as challenges the autonomy required by the context, the sudden handling of digital tools and the experience of a complex scenario, involving professional, personal and family demands. Communication, fast organization, the teacher's posture and the diversity of methodological strategies were highlighted as potentialities of the discipline in the model that was employed. We concluded that maintaining the fundamentals of ethics, respect and autonomy in the teachers training, as well as considering the complexity of the pandemic context through a humanized training process were keys to offering a course that supplies contemporary teaching needs.

Keywords: Emergency Remote Teaching; Teacher Training; Higher Education; Covid-19.

Enseñanza remota de emergencia en la formación inicial del profesorado: retos y posibilidades en el contexto de la pandemia de Covid-19

RESUMEN

La pandemia de Covid-19 interrumpió las actividades presenciales de los cursos de formación inicial del profesorado en educación superior, apareciendo enseñanza remota de emergencia como una posibilidad de creación de vínculos entre estudiantes y universidades. A partir de estudios sobre la formación inicial docente en el escenario brasileño actual, este artículo tiene como objetivo analizar la migración a la enseñanza remota de una disciplina previamente planificada para el modelo presencial en una universidad pública brasileña, a través de entrevistas realizadas a dieciséis estudiantes participantes del programa. El análisis cualitativo y descriptivo de las percepciones y sentimientos de los egresados, señaló los desafíos enfrentados y las posibilidades de tal experiencia. Los resul-

tados señalan como desafíos la autonomía que requiere el contexto, el manejo repentino de las herramientas digitales y la vivencia de un escenario complejo que involucra exigencias profesionales, personales y familiares. La comunicación, la ágil organización, la postura del docente y la diversidad de estrategias metodológicas se destacaron como potencialidades de la disciplina en el modelo empleado. Concluimos que mantener los fundamentos de la ética, el respeto y la autonomía en la formación de futuros docentes, así como considerar la complejidad del contexto pandémico a través de un proceso de formación humanizado; fueron claves para ofrecer un curso que respondiera a las necesidades educativas contemporáneas.

Palabras clave: Enseñanza Remota de Emergencia, Formación Docente, Educación Superior, Covid-19.

Enseignement à distance en situation d'urgence dans la formation initiale des enseignants: défis et possibilités dans le contexte de la pandémie de Covid-19

RESUMÉ

La pandémie de Covid-19 a interrompu les activités présentielles des cours de formation initiale des enseignants dans l'enseignement supérieur, avec l'émergence de l'enseignement à distance en situation d'urgence comme une possibilité de création de liens entre les étudiants et les universités. Basé sur des études sur la formation initiale des enseignants dans le scénario brésilien actuel, cet article vise à analyser la migration vers l'enseignement à distance en situation d'urgence d'une discipline précédemment planifiée pour le modèle présentiel dans une université publique brésilienne, à partir des entretiens réalisés à seize étudiants participants au programme. L'analyse qualitative et descriptive des perceptions et sentiments des diplômés a mis en évidence les défis rencontrés et les possibilités d'une telle expérience. Les résultats pointent en tant que défis l'autonomie requise par le contexte, la gestion soudaine des outils numériques et l'expérience d'un scénario complexe, impliquant des exigences professionnelles, personnelles et familiales. La communication, l'organisation rapide, la posture de l'enseignant et la diversité des stratégies méthodologiques ont été mises en avant comme des potentialités de la discipline du modèle utilisé. Nous

concluons que le maintien des fondamentaux comme l'éthique, le respect et l'autonomie dans la formation des futurs enseignants, ainsi que la prise en compte de la complexité du contexte de pandémie à travers un processus de formation humanisé étaient essentiels pour offrir un cours répondant aux besoins éducatifs contemporains.

Mots clés: Enseignement à Distance en Situation d'Urgence, Formation des Enseignants, Enseignement Supérieur, Covid-19.

1. INTRODUÇÃO

Os cursos de formação docente no ensino superior têm enfrentado desafios, dentre os quais o de oferecer uma formação profissional que atenda à multiplicidade de demandas emergentes no contexto educacional nos últimos tempos. A busca de mudanças na formação inicial de professores tornou-se premente diante das aceleradas e constantes modificações sociopolíticas, culturais, econômicas e tecnológicas, que impactam a produção de conhecimento, bem como as habilidades e competências exigidas das novas gerações para a inserção no mundo do trabalho e para o pleno exercício da cidadania.

No Brasil, embora tais necessidades tenham mobilizado atualizações nos cursos de formação inicial de professores, por força de marcos legais (Brasil, 2015), as alterações, concentradas na reorganização das matrizes curriculares dos cursos de licenciatura, não chegaram a oferecer mudanças significativas em seu modelo formativo (Azevedo et. al., 2012). Considera-se, assim, que o discurso mudou, mas não se alteraram as práticas (Nóvoa, 2011), como apontam pesquisas sobre os cursos de formação de professores em nível superior em nosso país (Pimenta et. al., 2017; Gatti, 2010).

Gatti (2010) ressalta a preocupação com a formação inicial de professores no Brasil, em vista da complexidade dos contextos educacionais na atualidade. Tal preocupação não significa reputar apenas ao professor e à sua formação a responsabilidade pelas graves questões pelas quais passa a educação brasileira, mas chamar a atenção para a importância da formação inicial docente (Gatti, 2010, p. 1360). De acordo com a autora, os cursos de formação necessitam de uma verdadeira revolução, a partir da integração curricular norteada pela função própria da escolarização: "ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado

e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil” (Gatti, 2010, p. 1375). Dessa forma, urge uma formação de professores que integre teoria e prática, ultrapassando a lógica fragmentada do conhecimento para a constituição de identidades docentes, que articulem saberes científicos, sociais, culturais e pessoais, com atuação focada na formação do coletivo e nas necessidades das sociedades democráticas (Imbernón, 2006).

A preocupação a respeito da formação inicial docente no ensino superior ganha novos contornos com o advento da pandemia do novo coronavírus, em meados de março de 2020. Em um cenário com a presença cada vez maior de cursos à distância na formação inicial dos professores (Sommer, 2010), os debates no Brasil renovaram-se sobre a pertinência da modalidade da educação à distância (EaD), gerando novas reflexões e diferentes proposições para a continuidade dos cursos que haviam sido elaborados para o modelo presencial ou semipresencial.

O ensino à distância em nível superior é reconhecido pela legislação brasileira (Brasil, 1996). Com a interrupção abrupta da realização de cursos presenciais, foi autorizada pelo Ministério da Educação (Brasil, 2020), a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia. Tal medida visou minimizar o prejuízo na aprendizagem, buscando manter o calendário letivo das instituições de ensino superior.

Essa situação de excepcionalidade, no entanto, não pode ser enquadrada como educação à distância, uma vez que tal modalidade não apenas propicia processos de ensino e aprendizagem por meio de tecnologias de informação e comunicação, mas requer formação específica de profissionais, além de políticas de acesso e de instrumentos adequados e planejados para as condições de aprendizagem dos estudantes (Arruda, 2020). Em seu lugar, tem sido adotado o conceito de ensino remoto emergencial (ERE), que consiste em uma mudança temporária no modelo educacional que anteriormente era realizado presencialmente ou de forma híbrida e que retornará ao seu formato anterior assim que a situação de crise estiver terminada (Hodges et. al, 2020).

Importante destacar que o conceito defendido por Hodges et. al. (2020) é ensino remoto emergencial, reportando-se aos atos e práticas dos professores, como responsáveis por elaborar as estratégias e organização dos cursos em novo formato. Em nosso estudo, preferimos utilizar o termo “educação remota emergencial” para evidenciar que, embora o papel do educador seja central, a educação envolve um processo formativo mais amplo e não apenas instrucional,

compreendendo a dimensão ética de aprender a ser e a conviver no mundo (Delors et. al.1996).

Para Hodges et. al. (2020), o principal objetivo da ERE, diferentemente da EaD, não é criar um ecossistema educacional robusto, mas providenciar acesso temporário e suporte de forma rápida e que garanta minimamente a continuidade no processo de ensino e aprendizagem. Assim, a ERE assume o importante princípio de manter o vínculo entre estudantes, professores e profissionais da educação (Arruda, 2020).

Como sinaliza Arruda (2020), na educação superior brasileira a continuidade das aulas por meio da ERE deu-se em nível micro institucional. As respostas acadêmicas à situação pandêmica foram diversas, levando em consideração as condições de acesso e as possibilidades de continuidade dos cursos. Apesar de um período de suspensão de aulas em algumas instituições, a grande maioria das universidades brasileiras produziu planos de contingenciamento para que o semestre letivo permanecesse em desenvolvimento por meio da mediação tecnológica (Arruda, 2020).

Panorama da migração do modelo presencial para a ERE

Os cursos de formação docente, com a interrupção das atividades educacionais presenciais, não apenas precisaram proporcionar o acesso tecnológico às aulas e atividades, mas, sobretudo, considerar a complexidade representada por docentes e licenciandos confinados, que se encontravam em frágeis condições emocionais, físicas e sociais de acompanhamento das atividades acadêmicas. A despeito de tal complexidade, as mudanças empreendidas para a continuidade do processo formativo acabaram oferecendo menos suporte aos estudantes e docentes devido ao cenário de preparação rápida, causando estresse e dificuldades de manutenção das atividades (Hodges et. al., 2020). Muitos cursos de formação inicial de professores foram adaptados com os mesmos princípios que ainda balizam o ensino superior, priorizando a transmissão de conhecimentos (Araújo, 2020).

Hodges et. al. (2020) sinalizam que, apesar das dificuldades encontradas, esse cenário pode fazer emergir soluções criativas, de acordo com as necessidades dos envolvidos, oferecendo maior flexibilidade e um processo formativo mais centrado no estudante. Pedró (2020) aponta que a pandemia pode gerar “janelas

de oportunidades” para o ensino superior. Dentre tais oportunidades estão o aprimoramento das competências docentes e os avanços no planejamento híbrido e no uso com qualidade do meio virtual nos cursos do ensino superior.

Concordamos com Araújo (2020) ao indicar a necessidade de adequação do processo educacional ao contexto remoto, e não realizar a ERE como uma transposição do modelo presencial. Assim, concebendo a educação pela ótica das epistemologias construtivista (Piaget, 1979) e da pedagogia relacional (Freire, 1974/2019), torna-se ainda mais urgente oferecer um processo inclusivo e libertador, que reconheça cada ser humano em sua integração com o mundo. A migração de uma disciplina presencial para a ERE, nesse sentido, precisa manter, com estratégias diferentes, os princípios da formação de educadores, no sentido de colaborar para a constituição de identidades docentes comprometidas com a transformação social, por meio do desenvolvimento de competências necessárias à sociedade na atualidade (Imbernón, 2006). É preciso, para Bates (2017), reconhecer quem e como são os alunos universitários hoje, assim como o que é necessário que desenvolvam em sua formação profissional para atender às demandas de nosso século.

Se desejamos formar profissionais da educação com responsabilidade social, é imprescindível que os cursos, também na ERE, fundem-se na ética, no respeito e na autonomia do educando (Freire, 1996). Considerar o licenciando como um ser único e dotado de uma trajetória e conhecimentos que precisam ser respeitados, leva a fomentar uma verdadeira cultura participativa, mesmo à distância, na qual estudantes e docentes trabalham em conjunto para construir cada vez mais conhecimentos, numa lógica ecológica, que se adapta e evolui consoante os interesses daqueles que o integram. Esse entendimento mútuo requer relacionamentos fortes e contínuos entre docentes e discentes, a fim de que “aprendam a fazer uma leitura sensível uns dos outros com o passar do tempo” (Hargreaves, 2003, p. 133). Dessa forma, faz-se possível levar os futuros educadores a se assumirem, nas palavras de Freire (1996), como sujeitos produtores do saber, que impactam a formação das novas gerações para a construção de uma sociedade mais justa e solidária.

Para Araújo (2020), no contexto de pandemia e no pós-pandemia, o caminho está nas metodologias ativas de aprendizagem, no uso de diferentes linguagens e na valorização de cada estudante, em projetos pautados em conteúdos contextualizados nas suas vidas. As atividades da ERE precisam priorizar a colabora-

ção e a personalização, promovendo engajamento e a construção da autonomia discente. Além disso, é necessário entender que mobilizam não apenas esforço e domínio técnico e intelectual, mas questões emocionais inerentes à vasta rede de relacionamentos humanos importantes e significativos ao contexto formativo (Hargreaves, 2003).

Em vista das dificuldades e possibilidades características do panorama descrito, o presente artigo tem como objetivo apresentar resultados da mudança para a ERE de uma disciplina de formação inicial de professores previamente planejada para o modelo presencial em uma universidade pública de São Paulo, Brasil, no contexto da pandemia de Covid-19. A partir dos dados coletados com os estudantes, por meio de entrevistas ao longo do curso, pretendeu-se analisar percepções e sentimentos que as mudanças empreendidas engendraram, sinalizando os desafios enfrentados e as “janelas de oportunidades” trazidas por tal experiência.

Contexto da disciplina

A disciplina “Psicologia da Educação, Desenvolvimento e Práticas Escolares” é ministrada na Faculdade de Educação para estudantes de diversos cursos de licenciatura da Universidade de São Paulo. Trata-se de uma disciplina de fundamentos teóricos da área da psicologia que almeja contribuir para a atuação de professores na educação básica, articulando a reflexão e a problematização, à luz de teorias psicológicas, de perspectivas do desenvolvimento, da aprendizagem, das relações interpessoais, dos valores e da constituição identitária, às possibilidades de construção de uma escola que atenda às necessidades do mundo atual.

A disciplina é organizada semestralmente, com 15 encontros semanais presenciais de 4 horas. Ela conta com o estágio supervisionado de 30 horas, em que os licenciandos precisam investigar sobre as temáticas abordadas no curso, preferencialmente em escolas públicas de educação básica.

A metodologia utilizada no curso centra-se no estudante, procurando proporcionar engajamento e participação nas atividades propostas. O curso presencial divide-se em aulas teóricas, realizadas de forma interativa, com o uso de metodologias ativas, e no trabalho colaborativo. Os instrumentos avaliativos são diversos e processuais, incluindo trabalhos em grupo, individuais e autoavaliação.

A disciplina iniciou-se presencialmente, com 43 estudantes matriculados, no dia 19 de fevereiro de 2020. Os estudantes, majoritariamente jovens (63% entre 19 e 29 anos) e do sexo feminino (77% dos estudantes), eram oriundos de diversos cursos de licenciatura da universidade. Estavam, em sua maioria, no último ano da graduação (68% dos participantes) e possuíam boas condições de acesso à internet (65% dos participantes). 35% dos estudantes tiveram Covid-19 ou contato com pessoa infectada no período.

Desde o início da disciplina, foi disponibilizado um ambiente virtual na plataforma Google Classroom. O uso da tecnologia na disciplina pretendia-se híbrido, para exploração do conteúdo previamente e de acordo com o percurso de cada estudante, para consolidar bases para o trabalho colaborativo e para suporte ao processo formativo.

A disciplina foi interrompida na terceira semana de março por força do decreto estadual que solicitava a suspensão total das atividades presenciais em universidades. A mudança da disciplina para o modelo de educação remota emergencial foi realizada de forma rápida pela professora e monitores. Os primeiros passos dessa reestruturação foram a criação de um grupo de whatsapp, para aproximação entre docente, monitores e discentes, e o envio de um formulário para compreensão sobre os estudantes e suas condições de saúde e de acesso à tecnologia.

A docente encaminhou o novo programa e também expôs no ambiente virtual o panorama da universidade em relação à continuidade das atividades à distância, solicitando aos discentes que se posicionassem a respeito da manutenção ou não da disciplina no modelo remoto. Tendo o aceite de todos os estudantes que compareceram nas três primeiras aulas, o curso recomeçou, no novo formato, no dia 26 de março.

As mudanças para o modelo remoto emergencial procuraram atender à complexidade da situação pandêmica e as possibilidades das atividades online, levando em consideração o acolhimento aos estudantes e as questões emocionais que perpassam o processo educacional. O cenário exigiu um novo domínio e exploração de ferramentas digitais que facilitassem a organização das informações, a construção de conhecimentos e a interação, mantendo os fundamentos éticos que estabelecem o reconhecimento de cada aluno em sua humanidade e a responsabilidade por uma formação que lhe possibilite compreender o mundo e como deseja habitá-lo (Puig, 2007). Para atender as demandas desse

contexto, as temáticas do curso foram distribuídas em roteiros, nos quais constavam os materiais, as atividades síncronas e assíncronas e os prazos de realização.

Tornou-se necessário replanejar as atividades de estágio e o processo avaliativo. Com a impossibilidade de realizar os estágios presencialmente nas escolas, a proposta foi a realização de uma atividade em grupo a partir de entrevistas com educadores, que possibilitou a articulação de diversos temas e conceitos trabalhados nas aulas. A atividade foi dividida em três etapas: 1) Entrevista com professores sobre seus projetos de vida, seguindo um roteiro prévio elaborado pela docente; 2) Análise das entrevistas em grupo, através de encontros síncronos no *Google Meet*; 3) Sistematização e produção de relatório em grupo, que deveria conter os conceitos teóricos que deram suporte às análises, os procedimentos metodológicos, a análise e discussão dos dados e as considerações finais, incluindo as descobertas do grupo, indicações para a formação de professores e intervenções educacionais.

Tal proposta possibilitou que os grupos se inserissem no contexto educacional, principalmente na vida dos educadores, tanto nas suas experiências quanto nos seus projetos futuros e investigassem de que maneira as condutas individuais intelectuais, afetivas e éticas se relacionam às práticas docentes (Araújo, Arantes, & Pinheiro, 2020). A docente e os monitores auxiliaram os grupos em todas as etapas, movimento que aproximou todos os envolvidos, levando o grupo a se tornar uma comunidade de aprendizagem (Imbernón, 2006).

O processo de escuta e acolhimento dos estudantes foi importante para adequar o curso às suas necessidades. Após duas semanas, a preocupação com a evasão do curso levou a docente e os monitores a ouvir os alunos através de um formulário de sugestões. As respostas dos alunos levaram a equipe a repensar e alterar algumas das propostas planejadas, como aumentar o número de encontros síncronos, criar uma planilha organizadora das atividades e informações, elaborar vídeos tutoriais e também flexibilizar prazos de entregas dos instrumentos avaliativos. Além desse formulário, outros momentos dos encontros síncronos foram destinados a ouvir os estudantes e a repensar coletivamente o programa da disciplina.

Finalizaram a disciplina 40 estudantes, sendo 39 aprovados, um reprovado e três desistentes.

2. METODOLOGIA DA PESQUISA

A presente pesquisa e seu objetivo de compreender, por meio das perspectivas e dos sentimentos dos estudantes, os desafios e as possibilidades da migração da disciplina para a ERE, foram apresentados aos alunos em um dos encontros síncronos. Na ocasião, foi feito o convite para a participação e envio de formulário, com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e perguntas para contextualização dos participantes. Os monitores da disciplina entraram em contato com os estudantes que se voluntariaram para participar da pesquisa e combinaram os dias e horários das três breves entrevistas, realizadas por meio da plataforma de preferência do entrevistado, Whatsapp ou Google Meet. Foram seguidos os procedimentos éticos de pesquisa, de acordo com a Resolução nº 466/ 2012, que regula e orienta as investigações com seres humanos no Brasil.

A pesquisa configura-se como qualitativa e descritiva. Para coletar os dados com os estudantes, foram realizadas entrevistas em três fases.

Fase 1: momento de migração para a ERE;

Fase 2: desenvolvimento da disciplina na ERE;

Fase 3: após o término da disciplina.

Os roteiros, previamente elaborados pelos autores, continham questões que versavam sobre as percepções e sentimentos dos estudantes a respeito da disciplina no modelo remoto emergencial, considerando o contexto do estudante e da universidade na pandemia. A entrevista foi aplicada de forma semi-estruturada (Marconi, & Lakatos, 2004).

Ao todo, participaram desta pesquisa 16 licenciados, representando 40% do total de estudantes matriculados na disciplina. Doze eram do sexo feminino e 4 do sexo masculino. Treze participantes estavam na faixa etária de 20 a 28 anos e três entre 35 e 49 anos.

Grande parte declarou ter dispositivo tecnológico para realizar as atividades remotas (14 participantes) e os demais (2 participantes) indicaram que dividem o dispositivo tecnológico com outras pessoas. A maioria deles afirmou ter boas condições em seu domicílio para fazê-las (9 participantes), incluindo espaço e privacidade, enquanto 4 participantes apontaram que as condições são regulares. O acesso à internet foi considerado bom para 11 participantes e regular para 5.

Em relação às questões de saúde, seis estudantes relataram terem contraído ou terem tido contato com uma pessoa próxima que contraiu Covid-19.

As respostas obtidas foram analisadas a partir da análise de conteúdo (Bardin, 2011). Realizadas as entrevistas, foi feita a transcrição do material coletado e realizados os procedimentos de pré-análise, exploração e tratamento dos resultados. A etapa de pré-análise contou com a leitura flutuante dos dados transcritos e foi seguida pela formulação de categorias. As categorias surgiram a partir dos temas que se repetiam com muita frequência, sendo recortados para comparação.

Perspectivas e sentimentos dos licenciandos na ERE

A partir da análise do conteúdo das entrevistas, foram destacadas as categorias e os temas mais frequentes, com exemplos de falas dos participantes que permitem vislumbrar suas concepções e sentimentos na migração e desenvolvimento da disciplina na ERE.

Primeira fase

Na primeira fase de entrevistas, os licenciandos foram indagados a respeito do início da disciplina na ERE. Perguntou-se a eles sobre sua opção de continuidade, pensamentos e sentimentos no momento, dificuldades e facilidades no processo e suas impressões iniciais sobre a educação à distância. Foram destacadas quatro categorias do conteúdo das respostas.

A categoria *Particularidades da disciplina* aborda os aspectos que chamaram a atenção dos participantes na migração da disciplina para a ERE, fazendo comparação com outras disciplinas que já cursaram ou que estavam cursando no momento. Os participantes evidenciaram que, nessa disciplina, encontraram acolhimento, diálogo e compreensão no tratamento da docente com a turma, bem como significaram positivamente a organização do cronograma e dos materiais disponibilizados.

A categoria *Desafios da Educação Remota Emergencial* aborda as indicações dos participantes sobre as características mais desafiadoras desse modelo para os estudantes, tais como a falta de socialização proporcionada por encontros presenciais, a ausência de uma divisão entre o espaço acadêmico, pessoal e profissional, a dificuldade em se organizar no momento da migração, considerando a necessidade de recursos como computador e internet, e a necessidade de aprender a utilizar as ferramentas digitais até então desconhecidas.

Quadro 2. Temas e exemplos da categoria Particularidades da disciplina

TEMAS	EXEMPLOS
<p>Comparação com outras disciplinas (n = 11; 68,75%)</p>	<p>H0, 22 anos, masc: “[...] muitos [professores] deixaram só ensaios e textos, “leiam e respondam o questionário”. E não é a mesma coisa, é preciso o diálogo da professora, é preciso a aula, é preciso ter tudo isso [...]”</p> <p>IA, 44 anos, fem: “[...] Eu nunca tinha participado através do Google Meet de uma aula, eu cheguei até a fazer a matéria de libras [...]e era só assim assistir os vídeos, estudar sozinho, gravar via youtube e mandar de volta, não tinha interação como a gente teve em Psicologia da Educação com o Google Meet.”</p>
<p>Postura da docente responsável (n = 7; 43,75%)</p>	<p>AD, 23 anos, fem: “[...] A professora também sempre está presente, sempre respondendo as nossas dúvidas, conversando com a gente no grupo, mandando novas coisas, perguntando como a gente está. [...] eu acho que em Psicologia da educação foi muito pensado o nosso lado e o lado do professor também, porque é desumano pensar que alguém conseguiria resolver todas as coisas desse jeito.”</p>
<p>Organização desta disciplina (n = 8; 50%)</p>	<p>CL, 35 anos, fem: “[...] quando eu consegui achar, entrar no Google Sala de Aula, eu já consegui ver todos os explicações de como seria, a disciplina do novo programa, a organização das aulas, como tinham que ser, é. . . [...] tudo isso já tava explicado, então isso ajudou bastante pra mim, pra eu poder decidir se eu podia fazer ou não [...]”</p> <p>MB, 23 anos, fem: “[...] tudo foi muito bem organizado e foi tudo muito bem conversado, então quando ia ter uma atividade ou uma aula, o que fosse, né, o contato pelo grupo do WhatsApp era sempre bastante efetivo [...]”</p>

Fonte: As autoras

Para além da disciplina em foco, a categoria *Percepções advindas do contexto* traz questões relativas à economia de tempo por não se deslocar para a universidade, à exigência de autonomia acadêmica e a situação de outros estudantes universitários que não possuem computador e acesso à internet em casa.

A categoria *Sentimentos relatados* evidencia um sentimento de conforto para participar das aulas virtuais, alegando que o formato diminuía a tensão, vergonha e timidez. A preocupação em atrasar o fim da graduação foi um sentimento muito frequente entre os alunos, que os motivou para continuar na disciplina no formato não presencial. As impressões prévias que os estudantes tinham sobre o modelo EaD, de um modo geral, geraram desconfiças e inseguranças.

Quadro 3. Temas e exemplos da categoria Desafios da Educação Remota Emergencial

TEMAS	EXEMPLOS
Socialização prejudicada (n = 7; 43, 75%)	<p>AL, 23 anos, masc: “[...] acho que o sentimento que fica maior é de solidão e essa coisa de... De, às vezes, por exemplo, eu tive um encontro virtual, né, às vezes, e as pessoas não aparecem, né - como não aparece o rosto das pessoas, só aparece a letra inicial do nome delas na tela [...]”</p> <p>MC, 21 anos, fem: “[...] a gente acaba ficando, ahn... Um pouco agoniado, um pouco triste de ficar em casa, de não poder sair, de não poder ter as aulas práticas, têm essas trocas mais pessoalmente que, às vezes, é um pouco mais enriquecedora [...]”</p>
Casa, família e questões de espaço (n = 3; 18,75%)	<p>HO, 22 anos, masc: “[...] eu ainda acho difícil a experiência do ensino em alguns dias, principalmente o fato de não serem espaços separados, eu sempre achei muito importante que os espaços separados de trabalho, estudo, ensino e familiares foram campos separados. [...]”</p>
Dificuldade de se organizar no começo (n = 8; 50%)	<p>CL, 35 anos, fem: “[...] De início, eu não consegui participar - demorou algumas semanas para eu conseguir me organizar aqui na minha casa, com meus afazeres, com a dinâmica do computador também porque eu tava... Meu computador tava quebrado [...]”</p> <p>MC, 21 anos, fem: “[...] no começo foi difícil pra mim, eu acho que uma dificuldade que eu tive, bem forte, foi na plataforma, porque eu ia perdendo, a... As informações lá, os textos, os links [...]”</p>
Aprender a usar ferramentas digitais (n = 4; 25%)	<p>BB, 28 anos, masc: “[...] Então, a princípio, foi bem perdido mesmo, eu fiquei bem perdido, tipo “ok, que que eu faço agora? Só assisto aula? Que que eu faço, onde que vou assistir a aula”, sabe? Que que eu vou fazer, e que que eu vou precisar ter comigo de app?”, aí foi onde eu baixei, no meu celular, o Google Meet, baixei Google Zoom, baixei o Classroom, baixei vários apps que a gente tá usando ao longo disso, né [...]”</p>

Fonte: As autoras

Segunda fase

A segunda fase de entrevistas abordou o desenvolvimento da disciplina, questionando os estudantes a respeito das atividades que mais lhes proporcionaram aprendizagens, quais eram seus pensamentos e sentimentos durante o curso, bem como motivações para continuar na disciplina. Três categorias destacam-se nas respostas dos licenciandos.

Quadro 4. Temas e exemplos da categoria *Percepções advindas do contexto*

TEMAS	EXEMPLOS
<p>Ganho de tempo por não haver deslocamento (n = 3; 18,75%)</p>	<p>“AD, 23 anos, fem: “Eu acho que o fato de não precisar acordar 6 horas da manhã e pegar o ônibus lotado para chegar na USP já ajudou bastante. Nesse quesito me ajudou muito. [...]”</p> <p>IL, 20 anos, fem: “[...] eu me adapto muito melhor ao ensino à distância do que ao presencial, até porque eu gastava quase 5 horas, na verdade um pouquinho mais de 5 horas indo e voltando da faculdade [...]”</p>
<p>Necessidade de autonomia e autorregulação (n = 7; 43,75%)</p>	<p>BB, 28 anos, masc: “[...] caiu minha ficha que eu dependia muito do professor: também que eu dependia muito do que o professor falava em aula para... Ou cobrava, e dos prazos que ele dava para me começar a me mexer e fazer as coisas certas, sabe? E eu entendi que no EaD eu ia ter que ter mais iniciativa, mesmo vocês dando todo esse suporte, dando todo esse auxílio na gente [...]”</p> <p>IL, 20 anos, fem: “[...] talvez o EaD ele exija, talvez não, com certeza, exige uma autonomia muito maior do que o ensino tradicional porque você precisa, o professor não tá lá no seu lado toda hora, então você precisa ter essa maturidade mais desenvolvida para você conseguir se firmar nesse compromisso de estudar tudo na hora certa [...]”</p>
<p>Menção às pessoas sem acesso (n = 3; 18,75%)</p>	<p>NI, 20 anos, fem: “[...] Só que daí também veio outra coisa para gente, que é pensar não só na gente, que tem condições de acessar uma internet, de poder acompanhar as aulas, mas a gente precisava pensar também, nesse momento, nas pessoas que não teriam essa possibilidade [...]”</p>

Fonte: As autoras

Na categoria *Particularidades da disciplina*, os estudantes evidenciaram os aspectos que lhes chamaram atenção no desenvolvimento da disciplina na ERE, estabelecendo comparações com as outras disciplinas cursadas concomitantemente. O acolhimento, carisma e flexibilidade proporcionados pela docente responsável foram muito significativos, assim como o planejamento do curso, os diálogos estabelecidos, a clareza do programa e a facilidade de encontrar os materiais. A possibilidade de interagir com os outros alunos da turma e o aprendizado proporcionado pelas discussões, incidindo na compreensão sobre si mesmos em relação ao outro e ao mundo, foram bastante mencionados. Indicaram, ainda, a correspondência entre o que estudaram na graduação sobre EaD e o que estava sendo realizado ao longo do curso.

Quadro 5. Temas e exemplos da categoria Sentimentos relatados

TEMAS	EXEMPLOS
<p>Maior conforto para falar nas aulas online (n = 2; 12,5%)</p>	<p>BB, 28 anos, masc: “Olha, curioso, eu não sei explicar o porquê, mas é nítido para mim que eu participo mais de aula no EaD, não sei se você reparou, mas em aula, eu fazia questões, eu escrevia no chat, eu fazia perguntas para professora, participava, e eu em escola, em aula presencial, eu evito ao máximo participar [...] eu tinha essa postura, sabe, acho que era mais vergonha, por medo de gaguejar na frente de todo mundo ou por medo de fazer uma pergunta idiota. [...]”</p>
<p>Preocupação em atrasar o fim da graduação (n = 8; 50%)</p>	<p>CL, 35 anos, fem: “[...] para mim, era muito importante fazer essa disciplina agora, porque eu tô no limite de prazo da Licenciatura e eu já entrei por reingresso, então eu tenho que cumprir o prazo, né.”</p> <p>NI, 20 anos, fem: “[...]” Eu tô caminhando para o final do meu curso, né, de biologia, e acredito que eu ia acabar perdendo se fosse cancelado essas aulas. [...]”</p>
<p>Desconfianças prévias com relação ao EaD (n = 3; 18,75%)</p>	<p>AL, 23 anos, masc: “[...]” Antes mesmo da gente ser obrigado a ter as aulas virtualmente, eu já tinha... As minhas reservas, as minhas dúvidas em relação à eficácia do ensino à distância, er... Porque, pelo menos, percebo que isso virou uma forma de muitas faculdades fazerem dinheiro com educação, que não é de tanta qualidade, né [...]”</p> <p>IA, 44 anos, fem: “[...]” A única experiência que eu tinha foi Libras, mas que não tinha de forma alguma interação, por isso que eu tinha um pé atrás assim. . . [...]”</p>

Fonte: As autoras

Na categoria *Desafios da ERE*, foram apontados os desafios experienciados ao longo do desenvolvimento do curso no formato remoto: a ausência de uma divisão entre o espaço acadêmico, pessoal e profissional, a dificuldade em se organizar no momento da transposição do curso, a necessidade de aprender a utilizar as ferramentas digitais até então desconhecidas e de desenvolver autonomia diante das atividades e dos prazos envolvidos.

A categoria *Sentimentos relatados* apresenta a valorização do conteúdo abordado nas aulas e pelas diversas metodologias adotadas. A preocupação em atrasar o fim da graduação motivou os alunos a continuarem na disciplina. A dedicação da docente responsável e dos monitores da disciplina despertaram um sentimento de gratidão e vontade de retribuir o esforço feito.

Quadro 6. Temas e exemplos da categoria Particularidades da disciplina

TEMAS	EXEMPLOS
Comparação com outras disciplinas (n = 6; 37,5%)	HO, 22 anos, masc: “[...] em comparação com outros professores que eu encontrei na graduação e na licenciatura os quais eu não vou citar nomes pra não ser antiético, eu sinto que foi, talvez tenha sido a disciplina mais feliz que eu fiz nesse semestre em termos de organização.”
Postura da docente responsável (n = 6; 37,5%)	IA, 44 anos, fem: A professora é muito carismática, ela se preocupou muito em ajudar a gente a não perder o semestre, se prontificou a mexer no cronograma que já tinha sido apresentado em sala de aula, fez bastante modificação não uma vez, mas foram várias vezes [...]”
Organização desta disciplina (n = 9; 56,25%)	MB, 23 anos, fem: “[...] outra coisa que me chamou bastante atenção que eu também já comentei, foi como o andamento da disciplina, né, como as coisas sempre foram conversadas, como tudo foi planejado muito... Foi tudo muito deixado às claras, no caso, né, foi tudo sempre muito dialogado, então não tiveram sobressaltos durante a disciplina e aí isso acabou me motivando a continuar.”
Experiência positiva com a disciplina (n = 5; 31,25%)	GH, 22 anos, fem: “Eu não tenho experiência com ensino a distância, né, então eu tô tendo uma experiência bastante positiva nessa matéria. É, não sei como pode melhorar porque, para mim, tá dando certo, pessoalmente.”
Possibilidade de interagir com outros alunos (n = 6; 37,5%)	MC, 21 anos, fem: “[...] quando a gente discute, né, quando a gente vê o olhar de outra pessoa, pra mim, eu acho que é o momento que eu mais aprendo, né, eu acho que na troca eu aprendo bastante, então as aulas síncronas foram bem importantes pra mim, eu gostei muito [...]”
Adequação às necessidades e dificuldades dos alunos (n = 7; 43,75%)	JB, 20 anos, fem: “[...] Acho que no geral a única dificuldade que eu tive foi com relação ao Classroom, porque eu acho uma plataforma muito confusa, às vezes é difícil de achar as coisas que você quer. Mas vocês criaram um documento com todos os links e ficou mais fácil.”
A prática correspondeu ao que estudou na teoria sobre EaD (n = 2; 12,5%)	HO, 22 anos, masc: “[...] enquanto eu fui fazendo essa disciplina eu acabei fazendo uma disciplina de metodologia do ensino de língua estrangeira e para fazer uma atividade eu fui ler um artigo sobre ensino à distância, ensino remoto e como lidar com ensino remoto, [...], em grande parte a professora encaixa muitos pontos sugeridos pelos autores.”

Quadro 7. Temas e exemplos da categoria Desafios da ERE

TEMAS	EXEMPLOS
Casa, família e questões de espaço (n = 3; 18,75%)	SV, 26 anos, fem: “Olha a dificuldade foi só questão de estar em casa e aquela doadeira da minha filha correndo, gritando, mas aí às vezes eu tentava dar um jeito [...] Porque aí juntou todo o meu trabalho, todo mundo perdido sem saber o que fazer, aí deu uma bagunçada.”
Dificuldade de se organizar no começo (n = 2; 12,5%)	IL, 20 anos, fem: “Foi um pouquinho difícil me acostumar porque tinha o roteiro né, tinha bastante coisa, [...], mas depois eu consegui me organizar um pouco, foi essa dificuldade eu demorei um pouco para organizar, mas depois correu tudo bem.”
Aprender a usar ferramentas digitais (n = 6; 37,5%)	BB, 28 anos, masc: “a parte das dificuldades que eu posso relatar, que eu lembro que tive - foi aprender a mexer no Google Classroom, aprender a mexer no Google Drive [...]”
Necessidade de autonomia e autorregulação (n = 3; 18,75%)	AD, 23 anos, fem: “[...] Eu tive que aprender a ter autonomia pra fazer as coisas mesmo. Eu me organizar com o meu calendário pra eu olhar ali e falar “bom, dia 1/07 eu tenho que estar com tudo pronto, então o que eu tenho que fazer antes disso pra deixar pronto? Eu tenho que ler alguma coisa, tenho que assistir alguma coisa?”. Aquele esforço mental de organizar as coisas, porque não tem ninguém ali falando “olha, semana que vem tem que fazer coisa tal”.

Fonte: As autoras

Terceira fase

Na terceira e última fase de entrevistas, os estudantes foram questionados sobre a experiência que tiveram ao longo do semestre com a disciplina. Foi solicitado que eles falassem sobre os seus sentimentos com a finalização do curso, quais os maiores aprendizados, se houve mudança de opinião, pensamento e/ou sentimento com relação ao ensino à distância e remoto e quais abordagens e práticas educativas foram mais significativas. Foram destacadas três categorias do conteúdo das respostas.

A categoria *Particularidades da disciplina* destaca-se por trazer as comparações que os estudantes estabeleceram entre a disciplina em foco e as demais realizadas

Quadro 8. Temas e exemplos da categoria Sentimentos relatados

TEMAS	EXEMPLOS
Mobilização pelo conteúdo (n = 12; 75%)	<p>“IL, 20 anos, fem: “[...] eu tava gostando muito do conteúdo e eu realmente vi uma importância no conteúdo no meu voluntariado [...] parecia que eu tava vendo alguma coisa que realmente ia ser muito útil para minha vida profissional, então eu acho que eu me senti realizada [...]”</p> <p>KA, 22 anos, masc: “[...] eu também gostei dos tópicos que foram abordados, né... Como que é, é como... Desenvolvimento cognitivo, é essa ideia de... Como que é, essa ideia de . . . Valores centrais, valores periféricos, né, falar, pensar em como que o aluno aprende, achei fantástico, eu gostei bastante, aí eu fui ficando, assim.”</p>
Motivação pela diversidade de metodologias (n = 6; 37,5%)	<p>NI, 20 anos, fem: “[...] foi uma forma muito democrática, todo mundo pôde ter o seu momento na disciplina, porque se a pessoa não gostava muito de texto, teve os vídeos, se a pessoa não gostava muito de vídeo, teve os textos, e teve modalidade de Podcast, e teve modalidade que teve que ser escrita, teve filme pra ver, teve atividade em grupo, individual. [...]”</p>
Preocupação em atrasar o fim da graduação (n = 6; 37,5%)	<p>JB, 20 anos, fem: “minha motivação mesmo é que eu preciso me formar, então eu não tranquei nenhuma disciplina quando passou do presencial pro virtual. [...]”</p> <p>MB, 23 anos, fem: “[...] Eu tava terminando a graduação mesmo, né, e eu não ia parar de fazer o curso. [...]”</p>
Vontade de retribuir a dedicação da professora e monitores (n = 5; 31,25%)	<p>BB, 28 anos, masc: “[...] eu vi muito trabalho de vocês [professora e monitores], eu vi muito trabalho e muita interação com a gente, eu vi muito essa busca de construção, então... Eu meio que, eu posso dizer que eu fui respondendo a esse trabalho de vocês, eu fui respondendo da minha melhor forma porquê... Eu acho que, eu já disse antes, que como isso foi construído de uma maneira coletiva, eu fui respondendo à altura, sabe [...]”</p>

Fonte: As autoras

naquele semestre, argumentando que esta migração foi bem sucedida. Ao compararem o que tinham acabado de vivenciar com o que conheciam de EaD, os participantes apontaram que não esperavam muita interação entre aluno-professor e aluno-aluno, mas que, ao longo do curso, perceberam que é possível ter uma experiência à distância bastante interativa. A empatia da docente foi uma característica que chamou a atenção dos estudantes, que a descrevem como muito humana, flexível, que se importa e busca entender cada um.

A categoria *Percepções relatadas* evidencia uma mudança de visão acerca do que os participantes acreditavam ser limitações dos cursos não presenciais, por perceberem que a aprendizagem não foi prejudicada e que a interação com a turma foi possível. A necessidade de ter autonomia e autorregulação para lidar com as atividades e prazos propostos foi mais uma vez destacada. A interação entre professor e aluno, tanto na elaboração de atividades que atendam à diversidade do corpo discente quanto diariamente, através da comunicação e conexão mais individualizada, fundamentos éticos da disciplina, foi mencionada com bastante frequência, bem como o olhar para o outro, proporcionado principalmente pelas atividades em grupo.

A categoria *Sentimentos relatados* destaca que houve grande quantidade de relatos sobre o impacto causado pelo estudo do tema “Projetos de Vida”, tanto no âmbito pessoal quanto profissional, levando-os a refletir sobre os seus próprios projetos, seus valores e também em como auxiliar seus alunos na construção de valores e objetivos futuros. Concluir o curso foi significado pela maioria como uma conquista e realização, despertando sentimentos de satisfação, bem-estar, felicidade, orgulho e gratidão. Uma minoria sentiu-se aliviada por ter chegado ao final e concluído o que foi proposto.

3. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise das entrevistas fez emergir, a partir das percepções e sentimentos dos estudantes de licenciatura, questões importantes para a sinalização de caminhos da ERE e também de cursos presenciais e em EaD, por meio das possibilidades e dos desafios elencados.

Percebe-se, ao longo das fases de entrevistas, que as categorias advindas dos temas levantados se mantiveram com outras significações, de acordo com as mudanças de perspectivas dos participantes. O aprofundamento nas reflexões

Quadro 9. Temas e exemplos da categoria Particularidades da disciplina

TEMAS	EXEMPLOS
<p>Comparação com outras disciplinas (n = 6; 37,5%)</p>	<p>“HO, 22 anos, masc: “[...] foi o curso do primeiro semestre de 2020 que pra mim fez a melhor fez a transição e a conversão do curso pro que havia sido pensado pro ambiente físico da sala de aula, foi o que melhor realizou.”</p>
<p>Comparação com o EaD que conheciam (n = 5; 31,25%)</p>	<p>HO, 22 anos, masc: “O grande problema dos cursos de ensino à distância [...] em que as aulas eram gravadas e que depois os alunos assistiam e tinham os fóruns de discussão [...] os alunos tinham muito pouco acesso ao diálogo direto com o professor e com outros alunos então é bem desmotivador não poder exercitar os conhecimentos, não poder discutir nada nem ter com quem conversar, eu senti que a professora claramente desde o início mostrava como a saída interacionista era a melhor opção [...]. Até com o ensino a distância ela sempre abria as aulas pra discussão, havia dinâmica de trabalho em grupo, então justamente ela conseguiu mostrar na situação limite como foi a quarentena de que talvez a saída socioconstrutivista, [...] ela mostrou que talvez fosse a melhor opção.”</p>
<p>Empatia da docente responsável (n = 5; 31,25%)</p>	<p>MC, 21 anos, fem: “[...] acho que foi um aprendizado, que a disciplina também me fez ter justamente, pela professora ter esse olhar mais flexível, de entender mais a gente, de acompanhar caso a caso.” [...] eu aprendi muito com ela, assim, ela com certeza vai ser um exemplo daqui para frente, de um tipo de professora que eu quero ser, você percebe que em toda fala, ela consegue envolver a gente, tenta tornar nós, educadores, melhores, e fazer com que a gente consiga entender os nossos alunos, conseguir ver que, de fato, cada aluno é uma escola, né, que os valores impactam muito na forma que o sujeito, que os alunos, vão lidar com algumas questões [...]”</p>

Fonte: As autoras

sobre a disciplina levou a um movimento metacognitivo sobre o próprio processo educacional e sobre a educação de uma forma geral. Os temas levantados também fizeram emergir o processo de autoconhecimento que foi proporcionado pelo curso e pelo momento da pandemia, levando os participantes a relatarem com mais profundidade suas emoções e sentimentos. Dessa forma, percebe-se que a manutenção das atividades acadêmicas, mesmo à distância e em tempos complexos, pôde corroborar, como já sinalizava Arruda (2020), para a manutenção de vínculos e para o fortalecimento da instituição enquanto formadora de professores dentro de uma perspectiva de atuação ética (Imbernón, 2006).

Quadro 10. Temas e exemplos da categoria Percepções relatadas

TEMAS	EXEMPLOS
<p>Mudança de visão sobre o Ensino Remoto/EaD (n = 5; 31,25%)</p>	<p>BB, 28 anos, masc: “[...] eu acredito que pode ser com qualidade, como eu já disse: essa disciplina foi diferente das outras, que teve esse semestre mesmo, então não vou generalizar ou idealizar o ensino EaD novamente, mas o que eu entendi, quando eu concluí, é que... Pode, pode sim dar certo, pode sim você ter o ensino EaD, você ter uma organização online e uma disciplina, você construir um, tipo, um caminho de conhecimento de forma EaD, de forma à distância, eu tinha muito esse tabu de achar que não ia dar certo [...]”</p>
<p>Necessidade de autonomia e autorregulação (n = 4; 25%)</p>	<p>MC, 21 anos, fem: “[...] acho que aprendi a ter mais autonomia, porque os prazos foram mais flexíveis e, mesmo assim, a gente precisava ler algo, a gente precisava buscar algo pra comentar, né, a discussão na aula, então mesmo com prazo mais flexível, eu precisei me organizar melhor para conseguir fazer as atividades a tempo de discutir aulas síncronas [...]”</p>
<p>Importância da aproximação entre aluno e professor (n = 7; 43,75%)</p>	<p>NI, 20 anos, fem: “[...] Acho uma coisa que fica reforçada, na verdade, para mim, é a questão do respeito ao aluno: que o aluno, cada aluno, tem uma história, ele tem a sua historinha. Sempre foi muito importante para mim saber a história das pessoas, mas com essa disciplina, eu acho que reforça isso: você tem que realmente ver o ser humano como um individuzinho único, assim, então... Você tem que estar muito atento ao contexto que você tá dando aula, a cada um dos seus alunos, e acho que uma coisa que foi muito reforçada aqui, que foi mostrado pra gente, são as formas de, é... Educar. As diferentes formas de educar. [...]”</p>
<p>Trabalhos em grupo e o olhar para o outro (n = 2; 12,5%)</p>	<p>MC, 21 anos, fem: “[...] Acho que também, nesse contexto de pandemia, teve aquela questão de, por exemplo, de marcar reunião, mas, às vezes, o integrante não pode, as pessoas não podem, então aprendi a ser mais flexível também, entender o lado do outro, entender que cada um tem uma condição - às vezes, na nossa casa é complicado [...]”</p>

Fonte: As autoras

Quadro 11. Temas e exemplos da categoria Sentimento relatados

TEMAS	EXEMPLOS
Mobilização pelo tema "Projetos de Vida" (n = 13; 81,25%)	SV, 26 anos, fem: "[...] A parte dos projetos de vida foi. . . Nossa! Mudou muito a minha forma de pensar, porque é aquilo, fazendo o trabalho a gente para pra prestar atenção que às vezes a gente não tá muito com um projeto de vida. Então tá me fazendo repensar muito e também como professora, como que eu vou ser, porque a gente acaba sendo muito a referência para os nossos alunos. Que professor que eu quero ser? Me fez refletir demais."
Sentimentos positivos por concluir o curso (felicidade/orgulho/vitória) (n = 10; 62,3%)	SV, 26 anos, fem: "[...] pra mim foi uma experiência maravilhosa e enriquecedora e eu aprendi muito, muito mais ainda com a pandemia, me fez ver outras coisas também, que eu não aprenderia talvez se não tivesse. E pra mim é isso, gratidão eterna. Marcou a minha vida."
Alívio por concluir o curso (n = 4; 25%)	JB, 20 anos, fem: "Eu me sinto aliviada de ter conseguido acabar, de ter dado tudo certo, de ter conseguido acompanhar. [...]"

Fonte: As autoras

A categoria *Particularidades da disciplina*, presente nas três fases de entrevistas, traz alguns aportes importantes para a migração de disciplinas para a ERE e para a formulação de cursos à distância. O primeiro ponto está nos princípios do curso e na forma como os conteúdos foram mantidos de forma alinhada à vida acadêmica, pessoal, social e profissional dos licenciandos. As estratégias utilizadas para a abordagem teórica, levaram os estudantes a perceberem que as temáticas lhes eram relevantes. Gatti (2010) evidencia a importância dos cursos de formação inicial docente resgatarem a função própria da escolarização, qual seja, ensinar o conhecimento acumulado e consolidar valores e prática coerentes com a vida em sociedade. Além disso, ao tecer relações com as demandas reais dos estudantes e da educação, assumiu-se o compromisso de colaborar para a constituição de identidades docentes comprometidas com a

compreensão sobre a sociedade atual e com a transformação social (Imbernón, 2006).

Ainda nessa categoria, evidencia-se a importância de aplicar diversas metodologias ativas de aprendizagem, que tornaram o curso na ERE inclusivo, dando a oportunidade para que todos pudessem participar e interagir. Um dos erros mais presentes na migração para a ERE, como assinala Araújo (2020), é dedicar-se apenas à instrução e não à educação, em seu sentido formativo. Os estudantes valorizaram os momentos de interação e as diferentes formas de produção de conhecimentos que foram proporcionadas ao longo do curso, levando-os a se sentirem ativos, motivados e produtores de conhecimentos (Freire, 1996), mesmo no contexto de adversidade da pandemia.

Outro ponto de destaque foi a interação entre docente, monitores e discentes. Os licenciandos evidenciaram a clareza na comunicação, os fundamentos éticos e a perspectiva humanizada adotada em todos os momentos do curso. Nesse sentido, as ações de aproximação, de escuta e de flexibilidade foram entendidas pelos participantes como uma postura empática da docente, que lhes serviu como inspiração para suas práticas. A percepção dos estudantes reitera a necessidade dos cursos superiores de se fundarem na ética, no respeito e na autonomia do educando (Freire, 1996). Fomentar uma cultura participativa deve ser um princípio balizador da formação de professores, que requer reconhecer cada licenciando com sua história, sua identidade e seus projetos de vida (Araújo, Arantes, & Pinheiro, 2020).

Deve-se salientar, ainda, que o processo formativo envolve muito mais do que a cognição, estando-lhe inerentes as emoções e os sentimentos. Na categoria *Particularidades da disciplina* e na categoria *Sentimentos relatados*, evidenciam-se sentimentos positivos projetados sobre a disciplina, a docente e os monitores. Tais sentimentos organizam as ações de continuidade da disciplina pelos licenciandos, trazendo-lhes motivação e engajamento. Assim, a migração de disciplinas para a ERE ou a construção de cursos na modalidade EaD, em especial os de formação inicial docente, precisam considerar a atuação das emoções e sentimentos que influem no equilíbrio das relações e no entendimento mútuo, levando todos os envolvidos a construírem uma percepção mais aguçada sobre si e sobre os outros (Hargreaves, 2003). Ainda considerando as mudanças exigidas pela ERE e pela EaD, faz-se necessário não apenas realizar mudanças técnicas, mas vislumbrar a complexidade do contexto e as questões emocionais presentes

na rede de relacionamentos humanos significativos para o processo educacional (Hargreaves, 2003).

A organização da disciplina, na categoria *Particularidades da disciplina*, também evidencia um ponto de atenção na migração para a ERE ou para a construção de cursos em EaD. Os estudantes sinalizaram o quanto a rapidez e a organização de um ambiente virtual de aprendizagem bem estruturado apoiou o acompanhamento da disciplina. Também ressaltaram a importância do processo de es- cuta, a flexibilidade e a reorganização das ações de acordo com as necessidades dos estudantes.

Entre os desafios sinalizados pelos participantes, foi dado destaque à necessi- dade de autonomia e de autorregulação trazida pelo contexto em que estavam inseridos, tema presente nas três fases de entrevistas. A dificuldade de se orga- nizar no momento próximo da migração do curso recebeu bastante realce na primeira entrevista, o que diminuiu na segunda e não foi mencionado na terceira entrevista. Os licenciandos relataram com frequência que, por não se deslocarem até o ambiente universitário e nem se encontrarem pessoalmente com os colegas de turma e seus professores, foi exigido deles um maior esforço para lidar com a própria rotina, seus afazeres e a urgência de organização. Esse desafio vai ao encontro do que Freire (1996) propõe ao defender a formação de sujeitos autônomos, que só será possível a partir de docentes conscientes da própria autonomia e de seu desenvolvimento.

Sentimentos como medo e insegurança estiveram presentes nas duas primeiras fases das entrevistas, quando os participantes discorreram sobre a inevitabilidade de aprender a utilizar as ferramentas digitais, gerando inseguranças, como sina- lizado por Hodges et. al. (2020). Tal aspecto recebeu atenção durante o desen- volvimento do curso e aos licenciandos foi oferecido auxílio constante por parte dos monitores e da professora, como indicado no tema "*Adequação às necessi- dades e dificuldades dos alunos*", que compõe a categoria *Particularidades da dis- ciplina* na segunda fase da entrevista. É provável que isso esteja relacionado com a falta de destaque dada a esses sentimentos na última fase da entrevista.

A falta de separação entre os espaços de trabalho, familiar e acadêmico foi um desafio que impactou a experiência dos licenciandos no curso, sendo mencio- nado nas duas primeiras fases das entrevistas. Na última fase da entrevista, por outro lado, houve um predomínio muito forte de descrições sobre sentimentos positivos a respeito da realização do curso. Referenciando a aflição, a preocupação

e todas as mudanças provocadas pelo o contexto turbulento, os participantes explicaram que cursar a disciplina foi uma espécie de refúgio. Nesse sentido, finalizar a experiência lhes proporcionou felicidade, orgulho, satisfação, bem-estar, gratidão e até alívio.

É importante ressaltar que os participantes demonstraram, em geral, boas condições de acesso e de saúde para acompanhar a disciplina na ERE, sendo essas questões primordiais e que antecedem os desafios por eles mencionados. O contexto da pandemia foi vivenciado de forma singular. Os licenciandos evidenciam a preocupação com aqueles que, em situações mais vulneráveis, não têm a oportunidade de manutenção das atividades formativas, como eles tiveram.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No percurso deste artigo, buscamos evidenciar que, para além do uso de técnicas e da mediação tecnológica, faz-se necessário respeitar os princípios que devem nortear a formação de professores no ensino superior na migração da disciplina para a ERE. Para tanto, fez-se necessário o uso do conceito de educação remota emergencial elucidando a ideia de uma formação que corrobora tanto a constituição identitária quanto a formação do coletivo, centrada nas necessidades democráticas de nossa sociedade. O caminho encontrado nesse percurso foi de levantar as percepções e sentimentos dos licenciandos ao longo do curso, os quais apontaram desafio e possibilidade para os cursos no ensino superior em diferentes modalidades, inclusive as remotas.

Embora o presente estudo apresente limitações, especialmente pelo número reduzido de participantes, acreditamos que ele fomenta importantes reflexões a respeito das iniciativas nos cursos de formação inicial docente no ensino superior, especialmente pela perspectiva de humanização, pela reconstrução de conhecimentos de forma alinhada às necessidades dos licenciandos e pelo uso de estratégias que potencializam a sua participação e consideram as relações e as questões emocionais que atuam fortemente para a constituição de uma comunidade de aprendizagem. A experiência da migração dessa disciplina mostra que, superadas dificuldades que impedem o acesso às atividades educacionais, mesmo em contexto de grande adversidade, é possível oferecer uma formação de educadores atenta e atuante em relação às demandas do mundo contemporâneo.

Destaca-se, por fim, que a metodologia empregada na pesquisa apresentada, por meio do estudo qualitativo das percepções e sentimentos de estudantes, pode ser aplicada em outros contextos e com número maior de participantes, favorecendo a reflexão e, conseqüentemente, a necessária transformação da formação inicial docente no ensino superior.

REFERÊNCIAS

- Araújo, U. (2020). O pandemônio escolar na pandemia. Disponível em: <http://www.ulissesaraujo.com/2020/09/24/o-pandemonio-escolar-na-pandemia/>. Acesso em: jan. 2021.
- Araújo, U. F., Arantes, V., & Pinheiro, V. (2020). Projetos de vida: Fundamentos psicológicos, éticos e práticas educacionais. Summus Editorial.
- Arruda, E. P. (2020). Educação Remota Emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. Em Rede - Revista de Educação a Distância, 1(7), p. 257-275. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621>
- Azevedo, R. O. M., Ghedin, E., Silva- Forsbered, M. C., & Gonzaga, A. M. (2012). Formação inicial de professores da educação básica no Brasil: trajetória e perspectivas. Revista Diálogo Educacional, 12(37), 997-1026.
- Bardin, L. (2011). Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70.
- Bates, T. (2015). Educar na Era Digital. Versão ABED.
- Brasil (1996). Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf Acesso em: 20 mar. 2020.
- Brasil (2015). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução no 02/CP/CNE/2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: CP/CNE/MEC.

- Brasil (2020). Ministério da Educação. Portaria no 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus – COVID-19. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 157, n. 53, p. 39.
- Delors, J., Mufti, I. A., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M. P., Savané, M.; Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M. W., & Nanzhao, Z (1996). Educação, um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Brasília: MEC-UNESCO, 2010. (Obra publicada originalmente em 1996). Disponível em:
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por
- Freire, P. (1974/2019). Pedagogia do oprimido. 69 ed. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 41 ed. São Paulo: Paz e Terra.
- Gatti, B. (2010). Formação de professores no Brasil: características e problemas. Educação & Sociedade, v. 31, n. 113, p. 1355-1379.
- Hargreaves, A. (2003). Aprendendo a mudar: o ensino para além dos conteúdos e da padronização. Porto Alegre: Artmed.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. EDUCAUSE Review. Louisville, CO. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Imbernón, F. (2006). Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. 6 ed. São Paulo: Cortez.
- Marconi, M. A., Lakatos, E. M. (2004). Técnicas de pesquisa. São Paulo: Atlas.
- Nóvoa, A. (2011). Tendências atuais na formação de professores: o modelo universitário e outras possibilidades de formação. Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Professores, 11, Águas de Lindóia. Anais: Águas de Lindóia: Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores.
- Pedró, F. (2020). Formación y Actualización de los Docentes en el contexto de Pandemia. La Educación Superior en Nicaragua 2020 y El Impacto de la COVID-19. Disponível em: <https://www.iesalc.unesco.org/evento/foro-la-educacion-superior-en-nicaragua-2020-y-el-impacto-de-la-covid-19/>

- Piaget, J. (1979). *Aprendizagem e conhecimento*. Rio de Janeiro: Freitas Bartos.
- Pimenta, S. G., Fusari, J. C., Pedroso, C. C. A., Pinto, U. A. (2017). Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. *Educação e Pesquisa*, 43(1), 15-30. <https://doi.org/10.1590/s1517-9702201701152815>
- Puig, J. M. *Aprender a viver*. In: Araújo, U. F., Puig, J. M., Arantes, V. A. *Educação e valores: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2007.
- Sommer, L. H. (2010). Formação de professores à distância: questões para o debate. *Em aberto*, Brasília, (84) 23, p. 17-30.

BIONOTAS

Viviane Potenza Guimarães Pinheiro. Professora Doutora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Realiza pesquisas nas áreas de psicologia moral, psicologia do desenvolvimento e educação. Coordena o Laboratório de Educação em Valores e Socioemocional (Lab_Educare).

Correo electrónico: vipinheiro@usp.br
<https://orcid.org/0000-0003-4305-1089>

Beatriz Guedes de Seixas. Licenciada em Química pela UERJ. Mestranda em Educação pela USP e bolsista no Programa de Pesquisa para Desenvolvimento Profissional de Professores (NAP-USP). Realiza pesquisas sobre Projetos de Vida e Formação de Professores. Monitora e professora de Química.

Correo electrónico: bguedes@usp.br
<https://orcid.org/0000-0003-1924-2782>

20. Políticas académicas en la emergencia socio-sanitaria por COVID-19: una experiencia de aprendizaje institucional

Viviana Macchiarola y Daiana Anahí Bustos

RESUMEN

El objetivo del estudio se orienta a analizar las políticas institucionales implementadas en la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC) (Córdoba, Argentina) para la gestión de la enseñanza durante la emergencia socio-sanitaria. El estudio de caso se aborda mediante una metodología cualitativa utilizando como procedimientos de recolección de datos el análisis de documentos institucionales y entrevistas a autoridades académicas. Se privilegia el enfoque teórico de la puesta en acto de las políticas de Stephen Ball. Los datos permiten identificar tres momentos en el proceso o ciclo de construcción y puesta en acto de las políticas académicas de la UNRC orientadas a garantizar la continuidad de la formación de grado de sus estudiantes: 1) la irrupción de la pandemia con la consiguiente alteración de la lógica universitaria; 2) la construcción de políticas y normativas locales para hacer frente al acontecimiento; y 3) planificación de la pospandemia. Mediante el análisis de estas etapas el artículo da cuenta del impacto de la pandemia de COVID-19 en los patrones de decisión y operación de la gestión universitaria en la emergencia socio-sanitaria.

Palabras clave: Políticas académicas; Planificación; Gestión.

Academic policies in the social and health emergency due to Covid-19 pandemic: An institutional learning experience

ABSTRACT

The purpose of this study is to analyze the institutional policies implemented by the National University of Río Cuarto (Córdoba, Argentina) to manage education during the social and health emergency. The paper is a case study based on a qualitative methodology. Data collection techniques include the analysis of institutional documents and interviews to academic authorities. Particular emphasis is placed on the theoretical approach of the enactment of Stephen

Ball's policies. Data allow the identification of three stages in the process or construction cycle, and the enactment of academic policies designed by the National University of Río Cuarto to ensure continuity in the undergraduate education of its students: 1) the coronavirus outbreak, consequently altering the normal functioning of university operation; 2) the development of local policies and regulations to deal with the pandemic, and 3) the post-pandemic planning. Through the analysis of these stages, the paper deals with the impact of COVID-19 pandemic on decision and operation patterns in the university management during the social and health emergency.

Key words: Academic Policies; Planning; Management.

Políticas académicas na emergência social e sanitária provocada pela Covid-19: Uma experiência de aprendizagem institucional

RESUMO

O objetivo do seguinte estudo está orientado a analisar as políticas institucionais aplicadas na Universidade Nacional de Río Cuarto (UNRC, Córdoba, Argentina) para a gestão do ensino durante a emergência social e sanitária. O estudo de caso é abordado a partir de uma metodologia qualitativa utilizando como procedimentos de colheita de dados a análise de documentos institucionais e entrevistas realizadas às autoridades acadêmicas. Privilegia-se o enfoque teórico da aplicação das políticas de Stephen Ball. Os dados permitem identificar três momentos no processo ou ciclo de construção e na aplicação das políticas acadêmicas na UNRC orientadas a garantir a continuidade da formação do nível superior dos estudantes: 1) chegada da pandemia com a conseqüente alteração da lógica universitária; 2) construção de políticas e normativas locais para afrontar este acontecimento; 3) planificação da post pandemia. A partir da análise destes pontos, o seguinte trabalho visa a mostrar o impacto da pandemia de COVID-19 nos padrões de decisão e operação da gestão universitária na emergência sócio sanitária provocada pela Covid-19.

Palavras chaves: Políticas Acadêmicas; Planificação; Gestão.

Des politiques académiques en cas d'urgence socio-sanitaire provoquée par le Covid-19: Une expérience d'apprentissage institutionnel

RESUMÉ

L'objectif de l'étude vise à analyser les politiques institutionnelles mises en œuvre à l'Université nationale du Río Cuarto (Córdoba, Argentine) pour la gestion de l'enseignement au cours de l'urgence socio-sanitaire. L'étude de cas est abordée à partir d'une méthodologie qualitative utilisant comme procédure de collecte de données l'analyse des documents institutionnels et des entretiens avec les autorités académiques. L'approche théorique de la mise en œuvre des politiques de Stephen Ball a été privilégiée. Les données nous permettent d'identifier trois moments dans le processus ou cycle de construction et dans la mise en œuvre des politiques académiques de l'UNRC visant à garantir la continuité de la formation du premier cycle des étudiants: 1) l'irruption de la pandémie avec la modification de la logique propre à l'université; 2) l'élaboration de politiques et de réglementations locales pour faire face à l'événement; et 3) la planification post-pandémique. En analysant ces étapes, l'article rend compte de l'impact de la pandémie du COVID-19 sur les schémas de décision et le fonctionnement de la direction universitaire dans l'urgence socio-sanitaire.

Mots clés: Politiques Académiques; Planification; Gestion.

1. INTRODUCCIÓN

Desde marzo del año 2020, la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC) ⁽¹⁾ suspendió las clases presenciales, ante la pandemia generada por el COVID-19, y facilitó la continuidad pedagógica a través de la enseñanza remota. Esta situación interpeló a la institución a generar condiciones de viabilidad y marcos políticos y regulatorios nuevos para este inusitado escenario.

En este contexto, se desarrolla una investigación que analiza, desde una perspectiva de reconocimiento de derechos, las dinámicas emergentes de la enseñanza universitaria durante la actual pandemia asociada al COVID-19. En ese marco, se realizó un estudio específico, que aquí se presenta, cuyo objetivo es analizar los procesos de elaboración y puesta en acto de las políticas académicas

de la UNRC durante la compleja, dinámica e incierta emergencia socio-educativa-sanitaria en curso.

El artículo presenta en primer lugar, antecedentes teóricos del problema de investigación; luego, la metodología de trabajo; en tercer término, los emergentes empíricos del estudio organizados en:

- a) la producción del texto de la política en la pandemia y
- b) momentos en la construcción y puesta en acto de la política; y finalmente, reflexiones que abren nuevos interrogantes.

Antecedentes

Tradicionalmente, la implementación de políticas educativas se concibió como un proceso de toma de decisiones jerárquico desde la cima política a la base (modelo *top-down*); concepción que entiende que las políticas, los programas y los proyectos pueden ser controlados y sus resultados son previsibles, en línea con lo previamente diseñado. Los estudios de Van Meter y Van Horn (1996) se ubican dentro de esa perspectiva de análisis.

Una segunda generación de estudios sobre la implementación de políticas pone foco en los procesos de negociación, tensiones e interacciones que envuelven los procesos de toma de decisiones. Reconocen que las ideas o decisiones centrales se modifican en la acción de acuerdo a los contextos locales (perspectiva *bottom-up*), estudian el papel de los/las actores/as (llamados "burocratas del nivel de la calle") en la mediación de las iniciativas y en su poder

⁽¹⁾ La UNRC, como institución pública, se ubica en el sur de la provincia de Córdoba, Argentina, y se organiza en cinco facultades: Agronomía y Veterinaria, Ciencias Económicas, Ciencias Exactas, Físico-Químicas y Naturales, Ciencias Humanas e Ingeniería, todas con asiento en el campus universitario. La mayoría de las carreras de grado y posgrado se dictan con modalidad presencial excepto las tres dependientes de la Facultad de Ciencias Económicas que lo hacen tanto con modalidad presencial como a distancia. Las facultades se organizan en departamentos, que en su mayoría administran las carreras que en ellas se dictan. Cada facultad cuenta con su respectivo/a Secretario/a Académico/a. La Secretaría Académica de rectorado conforma su Consejo con los secretarios académicos de las facultades y además con: a) un estudiante designado por la Federación Universitaria de Río Cuarto (FURC); b) un responsable de Registro de Alumnos.

discrecional o capacidad para realizar acciones que reduzcan las tensiones y la complejidad de la acción. Ubicamos a autores como Elmore (1996) y Lipsky (citado en Lotta, 2010) en esa perspectiva analítica. No obstante, estos estudios se consideran descriptivos y mantienen el distanciamiento entre formulación y ejecución, entre políticos/as y ejecutores/as (Prado de Oliveira, 2019).

A partir de los años 90 varios estudios sintetizaron los aportes de los dos modelos de análisis anteriores, entendiendo a la implementación de políticas como proceso dinámico, interactivo y recursivo. Prado de Oliveira (2019), realiza una revisión de la producción académica sobre el tema a partir de publicaciones del área educacional -cinco brasileras y dos internacionales- realizadas entre los años 2007 y 2017. Identificó 153 artículos sobre la temática de la implementación. Entre los principales referentes teóricos y conceptos citados en los artículos relevados figuran Barroso (regulaciones), Weber (poder y dominación), Stephen Ball (ciclo de las políticas), Bourdieu (representatividad social), Spillanes (procesos políticos intraescolares), Leithwood (liderazgo), Lipsky (agentes implementadores de políticas públicas). El 47% de los estudios tienen carácter teórico, 32% son estudios cualitativos, 12% cuantitativos y 9% estudios con métodos mixtos. La mayoría se centran en el nivel macro, en el papel de los organismos centrales o de los sujetos. Esta amplia revisión de antecedentes no registra estudios de la implementación de programas en universidades.

En Argentina, diversos autores/as estudian la puesta en acto de políticas educativas en escuelas primarias, secundarias, de reingreso, en diferentes provincias del territorio nacional (Andretich, 2017; Melendez y Yuni, 2017; Bocchio et al, 2016; Miranda et al, 2006, entre otros). En cambio, son pocos los estudios sobre la puesta en acto de las políticas universitarias; menos aún en particulares contextos de crisis. Centrándonos ahora en los aportes de Stephen Ball (2002; 2012), sociólogo británico, quien desarrolla una teoría sobre el ciclo de las políticas y la puesta en acto de las mismas, interesa para este estudio la diferencia entre la política como texto y como discurso, entre interpretación y traducción.

Las políticas, en tanto textos, son representaciones codificadas de modo complejo y decodificadas, vía interpretaciones y significados de los/as actores/as según sus historias, experiencias, habilidades, recursos y contextos. Siempre están en estado de devenir y sujetas a múltiples lecturas o interpretaciones. No son textos transparentes, cerrados o completos sino reconstruidos como

acciones sociales creativas que interactúan con otros textos en circulación y pueden inhibir, contradecir o articularse con el mismo. En este sentido, el semiólogo francés Barthes (1970, citado en Ball, 2002) distingue dos tipos de textos: texto legible y escribible. El texto legible o prescriptivo limita la participación del lector a consumidor, mientras que el texto del escritor invita al actor a ser coautor del mismo como intérprete creativo.

La política como discurso es ejercicio de poder a través de la producción de verdad y de conocimientos. Trata sobre lo que puede ser dicho y pensado, sobre quién, cuándo, dónde y con qué autoridad puede hablar (lo no decible, pensable o deseable). El discurso es performativo: construye subjetividades, voces, conocimientos, relaciones de poder. Tiene efectos en la redistribución de la voz: define qué voces son autorizadas y escuchadas. Atiende a las limitaciones discursivas impuestas sobre las acciones e interpretaciones que ponen en juego los/las actores/as. Por otro lado, en el proceso recontextualizador de la política se entrelazan y retroalimentan, según Ball (2002), dos momentos: interpretación y traducción. La interpretación es el proceso institucional que establece una estrategia, un proceso de explicación, elucidación y creación de una agenda institucional. Es el lenguaje de la política. La traducción es el espacio intermedio entre la política y la práctica donde se definen las respuestas de los/as agentes educativos a la política. Con ella, se producen proyectos, materiales, reuniones, charlas, se forman los/as docentes, se identifican responsables. Es el lenguaje de la práctica.

2. METODOLOGÍA

El estudio de caso se abordó mediante una metodología cualitativa. La recolección de datos se realizó, en una primera instancia, mediante un análisis de documentos institucionales de múltiples niveles de gestión universitaria: decreto presidencial, disposiciones ministeriales, decisiones del Consejo Interuniversitario Nacional y resoluciones del rectorado de la UNRC y sus cinco facultades. En una segunda etapa, se realizaron entrevistas semi-estructuradas (Flick, 2007) -administradas a través de videoconferencias- a los/as cinco secretarios/as académicos/as de las facultades y a la secretaria académica del rectorado. Se realizaron entre el 5 y el 24 de julio de 2020. Los/as entrevistados/as son quienes han

tenido bajo su especial responsabilidad la gestión de los procesos de enseñanza en estos tiempos de pandemia, generando normativas y tomando decisiones para dar continuidad a la formación de los estudiantes en las condiciones de aislamiento físico. Conforman el Consejo Académico de la UNRC, una de cuyas funciones es coordinar las acciones, funciones y procedimientos, como así también articular programas y proyectos entre Rectorado y las facultades.

Las entrevistas se conciben como una conversación o diálogo, destinado a comprender las perspectivas que tienen los/as informantes tal como las expresan con sus propias palabras (Taylor y Bogdan, 1992), en este caso, sobre la gestión académica durante la emergencia socio-sanitaria.

El análisis de los datos combinó un modo ilustrativo -incorporando datos textuales como ejemplos o evidencias de lo que se afirma- con un modo analítico -identificando y comparando las categorías que organizan las entrevistas para arribar a estructuras de relatos comunes a los miembros entrevistados- (Kornblit, 2017)⁽²⁾.

3. RESULTADOS

A continuación son presentados e interpretados los principales emergentes empíricos de la investigación.

3.1. La producción del texto de la política académica en la pandemia

Por Decreto Presidencial N° 297/2020, el 19 de marzo de 2020 se establece el aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO) como acción preventiva que delega en el Ministerio de Educación la potestad para determinar las condiciones de desarrollo de la escolaridad en todos los niveles durante la emergencia sanitaria. El 5 de abril, la Secretaría de Políticas Universitarias recomendó mediante Resolución 12/2020 la readecuación del calendario académico 2020, teniendo en cuenta la especificidad de la enseñanza universitaria.

En la UNRC, por Resolución Rectoral N° 118/2020, se suspenden las clases presenciales a partir del 16 de marzo hasta el 31 de marzo, plazo que fue extendido

⁽²⁾ A efecto de que este artículo no supere la extensión convencional, se seleccionan solo algunos de los extensos testimonios de los funcionarios entrevistados, recortados a su núcleo de argumentación

mediante posteriores resoluciones. Esta norma establece que deberán reprogramarse las clases y los exámenes, tesis y trabajos finales que no puedan sustanciarse.

De este modo, la UNRC, de manera imprevista e inmediata, debió transitar, para dar continuidad a la enseñanza de grado en todas las carreras y garantizar el derecho a la educación de los/as jóvenes, desde una modalidad de enseñanza presencial a otra mediada por las tecnologías. Esta significativa transformación acontece sin contar, en muchos casos, con los medios y una formación docente pertinente para el desempeño en los entornos virtuales.

En ese marco, surge, como resultado de debates y decisiones consensuadas entre las diferentes unidades académicas, la Resolución Rectoral N° 202/2020 (refrendada por el Consejo Superior con el N° 064/2020) que mantiene el vínculo y la comunicación pedagógica entre los estudiantes y docentes con un calendario académico flexible. La norma habilita también a cada una de las facultades de esta universidad, para que realicen las adecuaciones necesarias y pertinentes a las particularidades emergentes del análisis de las diferentes situaciones académicas que son, y puedan llegar a ser, afectadas por la emergencia sanitaria.

Posteriormente, el 28 de julio se establece por Resolución 267/2020, “la continuidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje que permitan la implementación curricular, y el respectivo cumplimiento, de los Planes de Estudio correspondientes a las Carreras de pre grado y grado de la Universidad de manera no presencial” (artículo 1°); autorizar el desarrollo de actividades presenciales en asignaturas y exámenes finales especiales que, por el carácter de sus contenidos y prácticas, requieren necesariamente la presencialidad y que no pueda ser suplida de otro modo (artículo 2°); y establecer, como marco general para el desarrollo del segundo cuatrimestre, las pautas y estrategias académicas referidas a: a) calendario académico, b) implementación curricular de las carreras de pregrado y grado y c) evaluaciones, acreditaciones y condiciones de estudiantes (artículo 3°). Se amplían y flexibilizan, así, algunas actividades académicas.

En síntesis, los textos relativos a orientaciones y directivas para la continuidad pedagógica, se van construyendo en diferentes contextos: nacional, universitario general, universitario local y unidades académicas, de manera simultánea en el tiempo.

3.2. Momentos en la construcción y puesta en acto de las políticas académicas

Los testimonios de las entrevistas nos permiten identificar tres momentos en el proceso de construcción y puesta en acto de las políticas académicas de las UNRC orientadas a garantizar la continuidad de la formación de grado de sus estudiantes.

Los tres momentos reconocidos por los/as actores/as educativos son:

- 1) la irrupción de la pandemia con la consiguiente alteración de la lógica universitaria;
- 2) la construcción de políticas y normativas locales para hacer frente al acontecimiento; y
- 3) planificación de la pospandemia.

3.2.1. Primer momento: la pandemia irrumpe y altera la lógica de la universidad

Las primeras semanas de la UNRC, luego de la irrupción de la pandemia, pueden caracterizarse como un momento de caos, sorpresa e incertidumbre. Se inician las primeras acciones para trasladar los procesos educativos presenciales a la virtualidad, de manera improvisada y a ritmos disímiles según las facultades.

Todo fue muy imprevisible, de un día para el otro. Se tiene que tener en cuenta que apenas empezadas las clases normalmente, en un sistema que tradicionalmente está pensado para la presencialidad, hubo que mudar todo el sistema hacia la virtualidad, inclusive sin contar con los medios suficientes. Todo nos tomó muy de sorpresa, por lo que nadie tenía políticas muy definidas en este sentido. No contábamos tampoco con la formación docente necesaria para sostener este proceso. (...) Entonces como punto de partida podemos resumir que esta situación fue muy inesperada con todo lo que ello implica, pudimos efectuar medidas muy pragmáticas para poder resolver las cosas de forma coordinada. (SA1)⁽³⁾

⁽³⁾ La sigla SA significa Secretaria/o Académica/o. El número identifica la entrevista realizada. No se consigna el área de dependencia de cada uno a fin de preservar el anonimato de la persona consultada.

En este sentido, varios conceptos acuñados por las ciencias sociales nombran a la pandemia como fenómeno disruptivo. Para Ramonet (2020), por ejemplo, se trata de un “hecho social total en el sentido de que convulsiona el conjunto de las relaciones sociales, y conmociona a la totalidad de los actores, de las instituciones y de los valores” (p.1).

Sorpresa, incertidumbre, imprevisibilidad, ignorancia, miedo, son, según los entrevistados, los sentimientos que conmueven las subjetividades y las relaciones sociales, al tiempo que no se cuenta con esquemas interpretativos previos para enfrentar esto que emerge como absolutamente novedoso y desconocido. La pandemia significó para los/as actores/as universitarios/as una anomalía, una alteración estructural que se desconocía y que no se podía resolver con los medios existentes y, por lo tanto, requería inventar algo nuevo, de otro orden, para continuar cumpliendo con las funciones institucionales en este nuevo escenario. Se necesitaba crear marcos subjetivos, pedagógicos, normativos nuevos, diferentes a lo preexistente.

Estos marcos estuvieron vacantes en ese primer momento disruptivo, dado el carácter sorpresivo y complejo de la situación inicial como un escenario ante el cual algunas unidades académicas de la UNRC anticiparon decisiones autónomas.

Creo que el factor sorpresa y la indefinición de muchas cuestiones y la heterogeneidad de la situación generó que el panorama fuera tan complejo que no se pudo en primera instancia establecer cuestiones comunes que permitieran intervenir. (...) Cada uno hizo lo que pudo con sus recursos disponibles. Todo fue muy complejo, y aún más con la falta de cierto marco nacional que rigiera en todas las universidades. Todo fue propio a las incertidumbres. Cada facultad en nuestra universidad vive su propio contexto y, sumado a las inseguridades que la propia situación generaba, hizo que cada uno tome distintas actitudes: preocupación, resistencia, agresión, ansiedad, etc. Todo propio del momento que estábamos viviendo. (SA1)

Una de las acciones iniciales a nivel de rectorado, paralela a las de las facultades, fue convocar a un comité coordinador de las respuestas ante la crisis. Otras fueron buscar información y comunicarse y organizarse.

Entonces esa desesperación por la situación, de querer hacer, los primeros días, primero de buscar la información, que hacer, cómo adaptar el material. Digo organicémonos, era euforia, desorientación, caos en muchas cosas, pero por el querer hacer. Te estoy hablando de la mayoría. (...) Por eso te digo, caótico, hasta que empecamos. (SA2)

Esta primera etapa puede caracterizarse, siguiendo la clasificación de Snowden & Boone (2007), como un contexto caótico ya que las relaciones entre causa y efecto son imposibles de determinar porque cambian constantemente; es el reino de lo desconocido, el resultado de un evento perturbador y no existen patrones manejables, solo turbulencia. Los/as que gobiernan no tienen elementos para descubrir patrones; sólo deben actuar rápidamente para restablecer la estabilidad y transformar el caos en un contexto complejo. La comunicación, la creación del comité coordinador para gestionar la crisis, y la difusión de información sobre las maneras de resolver los problemas (por ejemplo, adaptar los materiales educativos) fueron las respuestas institucionales más habituales ante el caos.

Se trató, en los primeros momentos, de una coordinación y comunicación apta para informar, acordar y organizar acciones.

Las respuestas fueron informarse y comunicarse con los demás actores institucionales para analizar y acordar decisiones (...) empecé a tomar y la comunicación, porque era prácticamente "no vamos a hacer nada y vamos a esperar la presencialidad". Los primeros dos meses fue un enorme esfuerzo comunicacional (SA3)

Así, se advierte en los relatos de los/as entrevistados/as un énfasis en la comunicación y en la búsqueda de información sobre la situación emergente. Como señalan Snowden & Boone (2007), los contextos caóticos requieren información para transformar lo desconocido (contexto caótico) en un contexto complejo (lo conocido desconocido). En el mismo sentido, los modelos de incertidumbre dura que describe Matus (1987), donde el futuro está abierto a múltiples posibilidades y la predicción es nula, requieren de información y conocimiento permanente para comprender los acontecimientos y armar la estrategia de juego en función del conocimiento emergente de cada situación.

Podemos caracterizar a esta primera instancia de construcción política en la emergencia, siguiendo a Matland (1995), como un modelo de implementación simbólica. Este modelo se caracteriza por el desarrollo de políticas en contextos de alta ambigüedad y elevado nivel de conflicto, según indican las expresiones de los funcionarios universitarios antes presentadas: emergen diferentes perspectivas sobre cómo traducir un objetivo en acciones, la ambigüedad lleva a multiplicidad de interpretaciones de los actores, las discusiones suelen ser extensas e infructuosas, los/as actores/as están intensamente involucrados y el proceso es dominado por el nivel local cercano al modelo *down top* (de abajo hacia arriba).

3.2.2. Construyendo políticas y normativas institucionales para responder al acontecimiento

Luego de la sorpresa y desorden inicial por los densos acontecimientos imprevistos, sobreviene un segundo momento de construcción normativa y diseño de políticas, si entendemos por esta última al “conjunto de decisiones interrelacionadas que son adoptadas por un actor o grupos de actores políticos, que involucran la definición de metas y medios para su logro en el marco de una situación particular” (Espinoza, 2015, p.145). Las políticas se expresan y concretan en normativas (resoluciones, disposiciones, etc.) que son uno de los organizadores institucionales. Conforman movimientos instituyentes; no obstante, las instituciones reales son el resultado del modo en que los/as actores/as leen, interpretan y se posicionan frente a las tramas normativas, según lógicas que les son propias (Frigerio y Poggi, 1996).

De los datos relevados emergen al menos cinco categorías analíticas que caracterizan los procesos de decisión y construcción política en este segundo momento de la gestión de la crisis:

- 1) estilo de planificación,
- 2) definición de estrategias,
- 3) vínculos entre conocimiento y decisiones,
- 4) la construcción del texto de la política y
- 5) los tiempos de la política.

Estilo de planificación

Ante la pregunta “¿cómo se fue configurando una política institucional para dar continuidad pedagógica en este escenario?”, una autoridad responde:

más desde el hacer, y no tanto desde las discusiones de las políticas. Fue toda una cuestión más pragmática que política. Nuestra universidad reaccionó de esa manera. Con comunicación institucional permanente desde las cinco facultades, siempre intentando incorporar a todos los equipos docentes dentro de las plataformas. (SA1)

El mismo funcionario califica la respuesta de la UNRC ante la crisis como un “pragmatismo saludable” orientado por el Plan Institucional.

Nuestra universidad actuó desde un pragmatismo básico, dentro de un marco estratégico e institucional, y apostó a la educación inclusiva y de calidad, el cual es el soporte político fundamental. Teniendo el plan estratégico e institucional y además contar desde la Secretaría con un programa de ingreso, continuidad y egreso que abarca la totalidad de la trayectoria de los estudiantes, pudimos establecer un panorama más concreto y delimitar un camino más claro a seguir (...) lo que hizo el rector fue operar desde un pragmatismo muy saludable. (SA1)

El pragmatismo es un movimiento filosófico y político diverso, que define una forma de actuar y tomar decisiones según la cual, el único criterio válido para juzgar la validez o verdad de cualquier acción es considerar sus efectos prácticos. La UNRC debió adoptar decisiones que resolvieran eficazmente los problemas emergentes del inusitado escenario. Pero, en este caso, se trató de una acción que no prescindió de marcos ideológicos dados por el Plan Institucional y el Programa de Ingreso, Permanencia y Egreso, ambos orientados por principios de inclusión educativa con calidad y la premisa del derecho a la educación.

El propósito en primer lugar siempre fue garantizar el derecho a la educación, es algo fundamental. Es un derecho humano. Ese es el sentido fundamental de todo esto. (SA1)

Este modo “pragmático” de hacer política aludiría a lo que Matus (1987, 2000), denomina inmediatismo situacional propio del político: un cálculo técnico e intuitivo asistemático con un horizonte de tiempo que termina hoy. Se diferencia de la planificación estratégica-situacional que refiere a un cálculo situacional sistemático que relaciona presente y futuro, conocimiento y acción. Esta condición no se logra en un contexto, como el de la pandemia, donde predominan la incertidumbre total sobre el futuro y la ausencia de conocimiento sobre la situación inicial.

En síntesis, la planificación adquirió un estilo pragmático y comunicativo que, desde el sentido dado por los/as actores/as, significa dar respuestas consensuadas y operativas en un contexto de emergencia, en el marco y dirección de los principales objetivos estratégicos de la institución.

Estrategias en la interacción

Con dicho estilo político entre pragmático y comunicativo, se inicia en la universidad pública el proceso de construcción de documentos normativos, como textos de la política, que regulen el funcionamiento institucional en la emergencia. Los contenidos de las decisiones refieren a:

- a) creación y sostenibilidad del acceso material a las tecnologías (ampliación y mejora de servidores y plataformas virtuales institucionales, becas de conectividad a estudiantes),
- b) formación de los/as docentes (mediante cursos virtuales, materiales de consulta, glosarios sobre herramientas digitales, tutoriales),
- c) funcionamiento administrativo (reorganización del calendario académico mediante Resolución 202/2020), d) organización de exámenes (Resolución Rectoral 267/2020), y e) acompañamiento psicológico y pedagógico a estudiantes (a través de apoyo terapéutico, tutorías y ayudantías de estudiantes).

Las decisiones en torno a los contenidos antes desarrollados implicaron el desarrollo de diversas estrategias. Entendemos aquí a las estrategias “como la manera de lidiar o cooperar con otro en un juego social para vencer su resistencia o ganar su cooperación” (Matus, 1995, p.25). Refieren a cómo armar un plan de juego para vencer los obstáculos y resistencias que presenta la situación en la cual juegan otros/as actores/as sociales con objetivos a veces coincidentes, pero también, en otras, conflictivos con los propósitos de los responsables de la gestión. El concepto resulta pertinente en esta emergencia socio-educativa y sanitaria, donde se enfrentan problemas cuasi estructurados cuyas posibilidades futuras son innumerables e inciertas, sus relaciones nebulosas y las soluciones son diversas para diferentes jugadores/as (Matus, 1995).

En este sentido, son tres las principales estrategias institucionales identificadas en el trabajo de campo:

- a) la comunicación,
- b) los acuerdos y consensos y
- c) el conflicto.

a) Mientras en los primeros momentos de la pandemia la *comunicación* fue, como dijimos, preponderantemente, con fines informativos, en esta segunda etapa, la comunicación forma parte de una construcción explícita de la política, se produce para intercambiar información, promueve la generación de espacios de articulación y negociación con otros/as actores/as institucionales y acontece en su totalidad mediada por las tecnologías digitales.

Hemos tenido reuniones con los directores de departamento, con los estudiantes, con los secretarios, con los consejeros, con todos. De esa manera se fueron construyendo. Se presentaron los proyectos contruidos sumando diálogo de todas las partes, presentados al Consejo Directivo y donde los consejeros los analizaron, en algunos casos le agregaron, le modificaron. Porque, a medida que vas analizando, siempre algunos ojos ven otras cosas que uno no vio. (SA6)

b) La búsqueda de *acuerdos y consensos* predomina como estrategia para articular, entre los/as actores/as institucionales, las decisiones y acciones en la emergencia educativa provocada por la pandemia.

La palabra que más representa todo esto es esa: buscamos acuerdos.
(SA4)

Las acciones basadas en el consenso que informan los/as entrevistados/as se orientan por una racionalidad comunicativa donde los/as actores/as, se relacionan a través del entendimiento (Habermas, 1997). Esto significa que los/as participantes en la interacción coordinan de común acuerdo sus respectivos planes de acción. La acción comunicativa armoniza diferentes decisiones y el mecanismo de coordinación de las acciones es el consenso racionalmente motivado entre los/as actores/as (ob.cit.). El acuerdo no se impone, según las autoridades consultadas; por el contrario, surge de convicciones compartidas sobre la base de una definición común de la situación al que se arriba mediante procesos de deliberación y negociación.

c) Si el consenso es posible cuando los objetivos e intereses de los/as actores/as son afines, el *conflicto* surge cuando existen actores/as que se oponen al proyecto, que, en este caso, no se trata de oposición a la situación objetivo (sostener las trayectorias académicas de los/las estudiantes en el marco del reconocimiento del derecho a la educación) sino a las formas o medios para alcanzar la situación objetivo (oponentes tácticos).

Algunos de los conflictos que testimonian los/as actores/as entrevistados/as son de tipo cognitivo y otros atañen a intereses, de acuerdo a la clasificación de Matus (2000). Los conflictos de tipo cognitivo se originan en diferentes modos de interpretar la realidad vivida, en distintas lecturas de la misma, que dan lugar a acciones disímiles.

Fueron arduas discusiones donde hubo resistencias, bloqueos, boicots, divergencias. Costó mucho conciliar. (SA1)

Nosotros recibimos del gremio un pedido de reconsideración, que por supuesto está en legales ahora de la universidad, porque ellos no pueden influir en cuestiones académicas, solamente pueden discutir condiciones laborales en las paritarias. O sea, esta resolución no vulnera ningún derecho del trabajador. Lo único que hace es darle la posibilidad de que decida, de acuerdo a su criterio profesional. (SA3)

Las lecturas divergentes de las soluciones refieren, en las situaciones relatadas, a quién toma las decisiones y cuándo lo hace. Se define, por un lado, quién participa en las decisiones académicas y, por otro, la tensión entre centralización o descentralización de las políticas en la interacción entre el rectorado y las facultades, entre gremios y autoridades.

Siguiendo la teoría de Ball, la política se constituye, en estas visiones, como un discurso. Dice el autor: "la política como discurso puede tener el efecto de redistribución de la 'voz', por lo tanto, no importa lo que algunas personas digan o piensen, sólo ciertas voces pueden ser escuchadas como significativas o autorizadas" (2002, p.28). Los discursos tratan sobre lo que puede ser dicho, y pensado, pero también sobre quién, cuándo, dónde y con qué autoridad puede hablar.

Los conflictos de intereses obedecen, según los relatos de los/as entrevistados/as, a las resistencias de los/as trabajadores/as no docentes de una facultad por la imposibilidad, según el razonamiento del claustro, de trabajar desde el hogar.

Ellos manifestaban que no había forma de que trabajaran, manifestaban que no podían trabajar desde sus casas y tampoco podían ir al campus, así que no iban a trabajar. (...) Con el ala no docente sigue la situación un poco tensa, tenemos visiones encontradas. (SA4)

En estas y otras situaciones, según Matus (2000), el conflicto de intereses ocurre "cuando los beneficios para unos son pérdidas para otros" (p.294) y se dirime según la fuerza relativa entre los/as jugadores/as.

El sostenimiento de las clases en modalidad remota de emergencia es un beneficio para los/as estudiantes, pero una pérdida para quienes entienden que el *homework* (trabajo desde el hogar) vulnera derechos laborales cuando no se cuenta con los recursos necesarios (disposiciones, condiciones materiales, habilidades, usos, etc.). Prevalece un conflicto de intereses no desvinculado de una tensión cognitiva ya que también se implican diferentes modos de apreciar la realidad. No obstante, pareciera que, en todos los casos, se trata de conflictos acerca de los medios u operaciones para resolver los problemas generados por la pandemia y no aparecen disputas sobre el problema mismo o los objetivos a lograr. Siguiendo nuevamente a Matus (2002), se trataría de conflictos -de intereses y/o cognitivos- secundarios y no principales.

Generando conocimiento para la acción

La Secretaría Académica del Rectorado y sus equivalentes de las cinco facultades implementaron diversos procedimientos (cuestionarios, encuestas e informes, entre otros) para recopilar información acerca de la situación de emergencia y sobre las experiencias de los docentes y estudiantes en el desarrollo de la enseñanza remota de emergencia.

Describieron los diagnósticos permanentes, las situaciones que se iban suscitando. Pedimos informes permanentes a las secretarías académicas. Pedimos información al área de estadística. Por lo cual permitió identificar cuáles eran los problemas centrales y esos problemas se tradujeron en lineamientos que intentaron superar esos problemas, y quedaron reflejados en la resolución. Ese fue el procedimiento, ese es el sentido. (SA1)

La articulación entre conocimiento y acción constituye una función central en los procesos de planificación y gobierno de la universidad, mucho más necesaria aún en tiempos de emergencias. Se trata de un conocimiento comprometido con la práctica, que permitió diagnósticos o evaluaciones previas para adoptar decisiones iniciales y formular evaluaciones durante el proceso de la gestión universitaria en términos de monitoreo, retroalimentación y reajuste de las acciones subsiguientes. Ante contextos complejos e inciertos, cabe un proceso permanente de construcción de información y conocimiento que permita diseñar las estrategias pertinentes ante la emergencia. De este modo, se construye información oportuna que precede y preside la acción mediante un ciclo de realimentación apto para prever las situaciones futuras orientando el cambio situacional y la retroalimentación que permite examinar las acciones pasadas, aprender de ellas y redefinir la situación inicial (Matus, 1987).

La construcción del texto de la política

Como señala Ball, "las políticas son intervenciones textuales en la práctica" (2002, p.23).

Pasados unos días, los primeros días de abril, convocamos al consejo académico para empezar a discutir algunas políticas reflejadas en la resolución 202/20. Allí están todas las políticas, con algunas orientaciones y lineamientos para organizar los procesos de enseñanza y aprendizaje en todas las carreras de grado. Esta es una resolución rectoral ad referendum al Consejo Superior pero que llevó muchísimas reuniones con el Consejo Académico. (SA1)

Las decisiones progresivas del Consejo Académico de la universidad pública, plasmadas como se dijo en documentos normativos, se adaptaron con modificaciones en cada una de las cinco facultades, según sus contextos particulares. Así, los textos institucionales emergentes en la pandemia se tradujeron en nuevos textos y en prácticas concretas en un proceso productivo.

Si se analiza la resolución se entiende que son lineamientos muy generales. Luego cada facultad los adecua a sus necesidades, a sus posibilidades, a su contexto. Lo que debe tener una normativa institucional justamente es ese nivel de flexibilidad. Nosotros definimos cuestiones estratégicas bastante abarcadoras pero después se tienen que adecuar específicamente a las realidades contextuales. Cada facultad hizo una resolución específica, tomando como marco la resolución 202. (SA1)

La política es codificada en textos y artefactos y decodificada en complejas formas, producto de interacciones entre los/as actores/as, textos y objetos mediante procesos de interpretación y traducción. Las facultades realizan un primer proceso de interpretación, decodificación o elucidación del texto (Ball et al., 2012) preguntándose por su significado y, fundamentalmente, en una lectura prospectiva, qué corresponde hacer a partir del mismo. Esa interpretación permite construir la agenda institucional específica de las facultades.

Luego, los departamentos y docentes traducen la política a la práctica poniendo los textos en acción. En un proceso interactivo entre las secretarías de rectorado, las facultades y los departamentos, la política se traduce y recodifica en actos como dispositivos de formación de los/as docentes, designación de responsables, búsqueda y facilitación de recursos tecnológicos, habilitación del acceso a procesos digitalizados y condiciones de conectividad.

Estos procesos de interpretación y traducción, se conforman en espacios de autonomía construida como un juego de dependencias e interdependencias entre los/as actores/as institucionales y sus contextos (Bocchio et al., 2014). Como dice uno de los entrevistados:

Modificamos los calendarios, establecimos normativas nuevas, re-adequándonos, todo gracias a estas atribuciones que tienen las universidades de poder gobernarse a sí mismas. En ese sentido esta situación reafirmó la autonomía universitaria, y la fortaleció. Nos encontramos solos, y tuvimos que tomar medidas. (SA1)

Sin embargo, se advierten diferencias entre las facultades en el mayor o menor uso de la autonomía y en las mayores o menores adaptaciones o recreaciones de los diversos materiales de la política como macrotexto.

Así, algunas facultades siguen modelos más centralizados o *top down* (de arriba hacia abajo) y de reproducción de la política.

Las resoluciones ministeriales las bajamos a lo que son las resoluciones decanales. Y luego con respecto a lo que tienen que ver con resoluciones académicas lo que hicimos fue aplicarlas y transferirlas a la facultad, dejamos tal cual la parte del calendario y las clases virtuales y si reglamentamos aparte el tema de los exámenes para hacerla más acotada. (SA5)

Otras unidades académicas, en cambio, configuran modelos interpretativos y recontextualizados mediante acciones condicionadas por los contextos y los/as actores/as.

La resolución de rectorado a mí me gusta por eso, porque no habla de turnos especiales, sino que habla de exámenes especiales, en el marco de la 120, entonces al hablar de exámenes especiales nos habilita para no pensar en la idea de turno. (SA3)

Los márgenes de interpretación y traducción de un texto y de autonomía de los/as actores/as dependen, también, de las características o estilos del texto, en especial la precisión y/o apertura interpretativa de las definiciones establecidas.

Necesitábamos un marco resolutivo que fuese laxo y flexible para permitirnos todas las adecuaciones. (SA1)

Las normativas del rectorado y de una de las facultades fueron abiertas a la resignificación, lo que generó acuerdos y desacuerdos según las perspectivas, dependientes de las concepciones pedagógicas y pertenencias disciplinares de los/as actores/as. Algunos/as demandan textos más transparentes y precisos y otros/as celebran la apertura de los mismos.

Sí, pero con definiciones más claras y a veces más contundentes porque, voy a decir algo que se lo dije a X, me parece que definiciones tan generales... cuando vos decís en algún lugar “podes hacer blanco, negro o gris”, yo entiendo, de acuerdo a las particularidades de cada uno y todo lo demás, puede crear desigualdades entre la comunidad universitaria. (...) Está bien yo como que soy muy cuadrada y a mí me gustan las cosas... tal vez definiciones más contundentes son necesarias. (SA2)

En este sentido, Mainardes (2006) retoma la distinción de Roland Barthes entre texto legible y escribible. Un texto legible o prescriptivo limita la participación del/a lector/a o el/a actor/a de la política en la creación del texto; mientras que un texto escribible invita al/a lector/a a la co-autoría, como ante un palimpsesto, participando activamente en la interpretación creativa del mismo. El carácter escribible de alguno de los textos, como los del rectorado y de una de las facultades, es concebido por la autoridad que lo genera como una decisión creativa que rompe con modelos de gestión tradicionales. Sin embargo, genera disconformidad, enojo, incomodidad y discusión entre los/as docentes ya que delega las decisiones institucionales en ellos/as, rompiendo con su rol tradicional de ejecutor/a de políticas y acaso también con una de las pautas del habitual modelo de gestión en esta universidad pública.

En realidad, hubo mucha gente enojada. Como que nosotros los poníamos a los docentes en una situación de miércoles de tener que decidir si toman o no toman. (...) yo creo que es porque rompe con los esquemas tradicionales en los que estamos muy cómodos trabajando. Y que tiene que ver con una autoridad que te dice qué

hacer. Para mí, es la única interpretación que yo puedo hacer. Cuando te sacan del lugar cómodo de trabajo, y además te sacan el lugar de ser el ejecutor de una política que está establecida per se. Me parece que es eso, que los ha sacado de un lugar de confort. (SA3)

Los testimonios e interpretaciones expuestas, ponen en debate y reflexión el dilema o la tensión entre estilos políticos centralizados y descentralizados o interpretativos. La articulación entre, por un lado, las decisiones construidas a nivel central o de rectorado y de las facultades y, por otro, las decisiones asumidas por los/as docentes tienden a fluctuar entre estos dos estilos políticos en función de las tradiciones, las culturas académicas y los modos de gestión de cada unidad académica.

Los tiempos de la política

El tiempo en la toma de las decisiones institucionales es otra dimensión analítica emergente de los registros empíricos. El lapso de la respuesta política en los diferentes niveles de decisión se percibió y valoró como "demorado". Estas demoras generaron que los actores de menor jerarquía política adoptaran decisiones académicas antes que los responsables de los niveles centrales.

La resolución rectoral demoró bastante en salir, en el medio hubo reuniones de consejos de decanos y en el medio hubo reuniones del CIN (Consejo Interuniversitario Nacional) también tomando definiciones en relación con los exámenes, pero demoró como un mes en acordarse esa resolución. (SA3)

Esto de trabajar sin marcos normativos otorgaba un grado de incertidumbre, no hacia el equipo de gestión si no a la comunidad que no veía lineamientos claros en actos resolutivos (SA4)

Los/as actores/as perciben un dislocamiento temporal entre las regulaciones normativas y el devenir de los acontecimientos que reclaman lineamientos precisos ante el contexto incierto y confuso. Esta percepción del tiempo en momentos de crisis, está atravesada por la intensidad emocional de una coyuntura crítica con ansiedad, temor e inseguridad, entre otras emociones. Se espera que

la institución proporcione un marco regulador instituyente que oriente, unifique las actuaciones y proporcione seguridad ante escenarios altamente complejos, dinámicos e inciertos.

En consecuencia, dicha condición escribible, interpretable y abierta de los textos institucionales junto a las demoras en las decisiones de la gestión universitaria parecen generar disconformidades en algunos/as actores/as dentro de un contexto crítico, inédito y de alta incertidumbre.

3.2.3. Tercera etapa. Planificar la pospandemia

El tercer momento implica la planificación del futuro institucional a partir de la evaluación de los procesos y los resultados de la gestión, que si bien aún acontecen en un contexto de crisis ya no muestran, transcurrido cierto tiempo, el carácter abrupto e inesperado de la situación inicial; se pasa del caos a una complejidad planificable.

Esta planificación en la incertidumbre contempla, según los/las entrevistados/as, al menos tres vías:

- a) por un lado, articular la evaluación de los procesos y sus resultados formulando posibles hipótesis de acciones futuras diferentes para las distintas situaciones emergentes de la evaluación;
- b) planificar futuros escenarios alternativos de la emergencia educativa;
- c) repensar las acciones en el marco de una redefinición del sentido de la universidad en su conjunto. En los términos de los entrevistados:

La tercera etapa fue desde la gestión evaluar de forma general todo el proceso realizado y comenzar a diseñar el regreso a la presencialidad moviéndonos en la total incertidumbre. (SA1)

Sobre la base de no saber, de la incertidumbre, es muy difícil planificar. Entonces qué tenemos, tenemos un diagrama de flujo, si ocurre "esto" hacemos "esto". Tenemos un plan A, B, C, D, E, porque es muy difícil planificar. (SA2)

¿Cómo va a ser esa nueva normalidad? Y no estoy hablando solamente que los trabajadores y los estudiantes podamos volver a la universidad, sino qué universidad estamos pensando en la post

pandemia. Es decir, cómo queremos volver a la UNRC ¿Igual que antes? (SA2)

La universidad pública, es interpelada para trabajar sobre los diversos emergentes de un sistema complejo, cambiante e imprevisto, construyendo conocimiento e información permanente sobre las transformaciones acontecidas en el mismo. La evaluación y la adopción de nuevas decisiones institucionales con información, evaluación y reprogramación dentro de un circuito retroalimentado es una clave específica de este momento de la política educativa.

Por otro lado, la condición compleja del problema en curso, inhabilita la predicción futura aunque interpela a la generación de varios escenarios futuros (desde el más alentador hasta el más pesimista) para prevenir, anticipar y posicionar el desempeño de la institución universitaria ante el peor de los escenarios posibles.

Por último, la planificación en contextos complejos también supone decisiones políticas en el marco de los idearios estratégicos de la universidad (qué universidad queremos).

En este sentido, la UNRC como institución pública concentra sus estrategias en la inclusión de los/as estudiantes excluidos/as del proceso educativo por falta de las indispensables condiciones (materiales, cognitivas, etc.) para aprender en este contexto. Esta situación demanda una flexibilidad táctica mediante la planificación de estrategias de interacción y cooperación entre pares (tutorías, ayudantías) menos afectados por la crisis o emergencia educativa.

Este momento es caracterizado, finalmente, por los entrevistados como una instancia de aprendizaje institucional que se espera capitalizar en los próximos años.

Muchos aprendizajes que ojalá los podamos capitalizar. He recibido consultas de profes, me dicen, “en el año que viene esta materia me quedó divina ¿La voy a poder dictar en la virtualidad? (...) He aprendido tanto, creo que nos arrojó al mundo de las nuevas tecnologías aplicadas a la educación. (SA3)

El *aprendizaje institucional* (Argyris, 1999) es un proceso por el cual una organización obtiene y usa nuevos conocimientos, conductas y valores y produce cambios o mejoras en las acciones institucionales mediante la comprensión de las mismas. Mediante esta clase de aprendizaje se aprenden

nuevas formas de mediación pedagógica, se elaboran materiales de enseñanza, se aprende a actuar en la incertidumbre, se visibilizan de manera sensible las desigualdades sociales y educativas y se construyen nuevas maneras de hacer y pensar.

En este sentido, Argyris y Schon (1978 citado en Argyris et al., 1985) distinguen entre un *aprendizaje de ciclo simple* y otro *de ciclo doble*. El aprendizaje de ciclo simple ocurre cuando se detecta y corrige un error: los/as sujetos/as buscan una nueva estrategia pero sin cuestionarse o modificar los valores, políticas u objetivos que gobiernan y sustentan las prácticas. El aprendizaje de doble ciclo, en cambio, ocurre cuando la detección y corrección de errores supone un cuestionamiento y modificación de las normas, políticas, valores y objetivos que subyacen y gobiernan la organización.

En el caso de la UNRC ante la emergencia socio-sanitaria-educativa, ¿predominan los aprendizajes contruidos de ciclo simple o doble? Cualquier respuesta al respecto requiere de nuevas investigaciones y un seguimiento longitudinal de los impactos emergentes.

4. A MODO DE SÍNTESIS Y REFLEXIONES FINALES

Desde el año 2020, las universidades públicas de Argentina enfrentan el desafío de redefinir sus políticas y acciones académicas para dar continuidad a la formación de sus estudiantes -función central de la universidad- en un contexto de aislamiento físico por la pandemia provocada por el COVID-19.

En este sentido, los significativos testimonios de los/as actores/as con una responsabilidad central en las decisiones académicas permiten identificar tres momentos en la construcción y puesta en acto de las políticas universitarias:

- 1) la irrupción de la pandemia con la consiguiente alteración de la lógica universitaria;
- 2) la construcción de nuevas políticas y normativas pertinentes ante la crisis institucional venida; y
- 3) la planificación de la pospandemia.

Los/as mismos/as actores/as interpretan al estilo político predominante en esta crítica coyuntura como pragmático. Con este estilo, las decisiones funcionales

resolvieron rápidamente y de manera eficaz algunos de los problemas emergentes en la inusitada y compleja emergencia considerando un histórico principio orientador de la universidad pública adaptado a la nueva situación: garantizar el derecho a la educación y la inclusión educativa con calidad al tiempo que se preserva la salud de los/as actores/as institucionales.

Así, se adoptaron diversas decisiones acerca del acceso digital, la formación de los/as docentes, la viabilidad administrativa, los exámenes y el acompañamiento de las trayectorias académicas de los/as estudiantes. Las interacciones entre los/as actores/as se caracterizaron por el despliegue de estrategias de comunicación, consenso y conflicto, según las circunstancias, articulando el conocimiento y la acción y en procesos percibidos o sentidos, a veces, como lentos o demorados.

La UNRC, sus facultades, sus departamentos y los/as actores/as individuales se apropiaron e interpretaron de manera activa y creativa las políticas construidas, actualizando el sentido de las mismas según sus supuestos, posibilidades, culturas disciplinares y conocimientos.

En ese marco se advierten dos maneras o modos de interpretar el texto de la política consensuada al máximo nivel institucional (rectorado): a) por un lado, un modo de reproducción o acatamiento fiel que decodifica el texto sólo como un material leíble y, por otro lado, un alternativo modo interpretativo con recreación autónoma, como texto re-escribible. Ambos modos en pugna dependen de las culturas, historias y posibilidades de los/as actores/as que interpretan y traducen la política.

Se crean también tensiones en torno a los actores (quiénes) y los modos (cómo) de las decisiones de aceptación o rechazo de los niveles de independencia relativa corrientes en la universidad pública argentina: ¿autonomía o delegación de responsabilidades?, ¿centralización, descentralización o centralización estratégica con flexibilidad táctica? Para algunos/as, la autonomía, rasgo identitario de las universidades públicas, puede constituir una debilidad u obstáculo en una situación de tránsito desde el caos hacia la complejidad, con predominio de lo desconocido e incierto y que genera temor, incertidumbre y ansiedad.

Otro tema emergente de los discursos de los/as actores/as es el de los aprendizajes que deja la pandemia. Ante este asunto clave para la universidad, nos preguntamos ¿qué cambios emergerán en la pospandemia? ¿Estamos o estaremos ante la creación de un nuevo orden social? ¿Habilitará la experiencia de la pandemia un nuevo modo de organización de la universidad y de la sociedad?

¿Podremos crear un mundo y una universidad pública mejor, justa, igualitaria, comprometida, nueva y creativa?

Estas y otras preguntas similares o equivalentes nos convocan a profundizar el debate desde la imprescindible continuidad de la investigación sobre las dimensiones históricas, estructurales y funcionales de las políticas universitarias.

REFERENCIAS

- Andretich, G. (2017). Distintos abordajes para el análisis de las políticas educativas: el caso de los programas que atienden el problema de las trayectorias escolares en la escuela secundaria. *Revista de Estudios teóricos y Epistemológicos en Políticas Educativas*, 2, pp.1-16.
<http://www.revista2.uepg.br/index.php/retepec>
- Argyris, C. (1999). *Conocimiento para la acción. Una guía para superar los obstáculos del cambio en la organización*. Granika.
- Argyris, C., Putman, R., & Mc Lain Smith, D. (1985). *Action science. Concepts, methods and skills for research and intervention*. Jossey-Bass. <http://www.actiondesign.com/action.science/index.htm>.
- Ball, S, J., Maguire M., Braum A. Hoskins, K. & Perryman, J. (2012). *How schools do policy: policy enactments in secondary schools*. Taylor and Francis. Edición de Kindle.
- Ball, S.J. (2002). Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica. *Páginas 2* (2/3) pp.19-33.
- Bocchio, M., Grimberg, S. y Villagran, C. (2016). Recepción y puesta en acto de la reforma de la escuela secundaria obligatoria. Aportes de Stephen Ball para estudiar las políticas educativas en escuelas de la provincia de Santa Cruz, Argentina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24 (29) <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2057>
- Elmore, R. (1996). *Modelos organizacionales para el análisis de la implementación de programas sociales*. En: Aguilar Villanueva, L. (1996) La implementación de las políticas. Miguel Angel Porreca. Grupo Editorial.
- Espinoza, O. (2015). *Política, políticas públicas y política educativa: alcances y enfoques alternativos*. En: Tello, C. G. (Comp.). Los objetos de estudios de la política educativa. pp. 143-181. Autores de Argentina.

- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Frigerio, G. y M. Poggi (1996). *El análisis de la institución educativa. Hilos para tejer proyectos*. Aula XXI - Santillana.
- Habermas, J. (1997). *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios Previos*. Cátedra.
- Kornblit, A. L. (Comp.) (2007). *Metodologías cualitativas en ciencias sociales. Modelos y procedimientos de análisis*. Editorial Biblos.
- Lotta, G. (2010). Agentes de implementacao: mediacao, dinámicas e estruturas relacionais. *Cadernos Gestao Pública e Cidadania* v 15 N° 56. pp. 109-125
- Mainardes, J. (2006). Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação & Sociedade*, 27(94), pp.47-69. <https://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>
- Matland R. (1995). Synthesizing the implementation literature: The ambiguity-conflict model of policy implementation. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 5(2). pp. 145-174. <https://www.jstor.org/stable/1181674>
- Matus, C. (1995). *Chimpancé, Maquiavelli y Ghandi. Estrategias políticas*. Fondo Editorial Altadir.
- Matus, C. (1987). *Política, planificación y gobierno*. Fondo Editorial Altadir.
- Matus, C. (2000). *Teoría del juego social*. Altadir.
- Maxwell, J. (2019). *Diseño de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Melendez, C. E. y Yuni, J. A. (2017). La puesta en acto de las políticas socioeducativas de inclusión en escuelas secundarias de la Provincia de Catamarca Argentina. *Praxis Educativa*, [S.l.], v. 21, n. 1, p. 55-63, abril. <https://ce-rac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/1438/1552>
- Ministerio de Educación de la Nación. Secretaría de Políticas Universitarias. (2020). Resolución 12/2020. *Readecuación del calendario académico 2020 de las Universidades Nacionales y Privadas e Institutos Universitarios*. 5-04-2020. (RESOL-2020-12-APN-SECPU#ME). *Boletín Oficial de la República Argentina*. <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/227461/20200405>
- Miranda E., Lanfri, N., Senén González, S. y Nicolini, M. (2006). Construcción de la regulación política en educación en la década post-reforma. Procesos emergentes y efectos en los sistemas educativos provinciales. *Cuadernos de Educación*. Número 4 (4). Córdoba.
- Morin, E. (2005). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.

- Poder Ejecutivo Nacional. (2020). Decreto 297/2020. *Aislamiento social, preventivo y obligatorio*. 19-03-2020. (DECNU-2020-297-APN-PTE). *Boletín Oficial de la República Argentina*.
<https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/227042/20200320>
- Prado de Oliveira, A. C. (2019). Implementação das políticas educacionais: tendências das pesquisas publicadas (2007-2017). *Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, v. 4, pp. 1-16.
<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/retepe>
- Ramonet, I. (2020). *Coronavirus: la pandemia y el sistema-mundo*. La Habana, Cuba, 22 de abril de 2020. <https://www.pagina12.com.ar>
- Rectorado Universidad Nacional de Río Cuarto. (2020). Resolución N° 118/2020. *Suspensión de clases presenciales*. 16-03-2020. (RR118-2020—T). *Boletín oficial Universidad Nacional de Río Cuarto*.
[20210921114244yt6p5pr5of.pdf](https://www.unrc.edu.ar/boletinoficial/20210921114244yt6p5pr5of.pdf)
- Rectorado Universidad Nacional de Río Cuarto. (2020). Resolución N° 202/2020. *Calendario académico de la UNRC en el marco de la emergencia sanitaria COVID-19*. 15-05-2020. (RR202-2020—T). *Boletín oficial Universidad Nacional de Río Cuarto*. [20210921113611jbx3auron.pdf](https://www.unrc.edu.ar/boletinoficial/20210921113611jbx3auron.pdf)
- Rectorado Universidad Nacional de Río Cuarto. (2020). Resolución N° 267/2020. *Continuidad de procesos de enseñanza y aprendizajes*. 28-07-2020 (RR267-2020-ROVERE-T). *Boletín oficial Universidad Nacional de Río Cuarto*. [202109211126188fq40trml.pdf](https://www.unrc.edu.ar/boletinoficial/202109211126188fq40trml.pdf)
- Snowden, D. J., and Boone, M. E. (2007). A leader's framework for decision making. *Harvard Business Review*, Vol. 85, No. 11, p. 68,
<http://hbr.org/2007/11/a-leaders-framework-for-decision-making/>.
- Taylor, S. y J. Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos en investigación. La búsqueda de los significados*. Paidós.
- Van Meter D. y Van Horn C. (1996). *El proceso de implementación de las políticas. Un marco conceptual*. En: Aguilar Villanueva, L. 1996: La implementación de las políticas. Segunda edición. Miguel Ángel Porrúa.

BIONOTAS

Viviana Macchiarola. Doctora en Educación. Profesora adjunta de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC), Argentina, en las asignaturas Planeamiento Institucional y Seminario de Investigación. Dirige proyectos de investigación y extensión en temas referidos a planificación, formación docente, innovación y cambio educativo y estudios evaluativos de políticas de inclusión educativa.

Correo electrónico: macchiarolav@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-6951-489>

Daiana Anahí Bustos. Licenciada en Psicopedagogía. Doctoranda en Ciencias Sociales. Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC), Argentina. Becaria de CONICET en el Instituto de Investigaciones Sociales, Territoriales y Educativas.

Correo electrónico: daib2094@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-1221-3009>

21. Relato de experiência da gestão democrática da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul em tempos de pandemia

Caroline Tavares de Souza Clesar, Rochele da Silva Santaiana,

Débora Vom Endt, Percila Silveira de Almeida

RESUMO

O presente trabalho objetiva relatar a experiência da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul no processo de efetivação de um planejamento de retorno gradual e não-presencial às atividades de ensino da Universidade durante a pandemia causada pela COVID-19. Caracteriza-se como uma experiência baseada numa pesquisa empírica com discentes, docentes e corpo técnico da Universidade a fim de fornecerem dados relativos às condições de acesso às ferramentas tecnológicas, internet e mapeamento de grupos de risco. Tais dados permitiram a instituição organizar, por meio de uma gestão democrática construída com a participação de representantes de todas as instâncias da comunidade acadêmica, um retorno em ensino remoto, de forma gradual em um semestre com temporalidade menor. Os resultados apontam que as ações realizadas foram positivas e proporcionaram a manutenção do ensino mesmo em meio às limitações impostas pela crise sanitária enfrentada.

Palavras-chave: Educação Superior; Ensino remoto; Pandemia; Gestão Democrática.

Experience report on the democratic management of the Universidade Estadual do Rio Grande do Sul in times of pandemic

ABSTRACT

This paper aims to report the experience of the Universidade Estadual do Rio Grande do Sul in the process of implementing a gradual and non-classroom return planning to the University's teaching activities during the pandemic caused by COVID-19. It is characterized as an experience based on empirical research with students, professors and technical staff of the University in order to provide data related to the conditions of access to technological tools, internet and

mapping of risk groups. Such data allowed the institution to organize, through a democratic management built with the participation of representatives from all instances of the academic community, a gradual return to remote and non-classroom teaching, for a shorter semester. The results show that the actions taken were positive and allowed the education continuity even amid the limitations imposed by the health crisis.

Keywords: High Education; Emergency Remote Teaching; Pandemic; Democratic Management.

Informe de experiencia de la gestión democrática de la Universidade Estadual do Rio Grande do Sul en tiempos de pandemia

RESUMEN

Este documento tiene como objetivo presentar la experiencia de la Universidade Estadual do Rio Grande do Sul durante el proceso de implementación de un plan de retorno gradual y no presencial de las actividades docentes de la Universidad durante la pandemia causada por la COVID-19. Se caracteriza por ser una experiencia basada en la investigación empírica realizada con estudiantes, profesores y el personal técnico de la Universidad para proporcionar datos relacionados con las condiciones de acceso a las herramientas tecnológicas, al internet y al seguimiento de grupos de riesgo. Dichos datos permitieron a la institución organizar, a través de una gestión democrática construida con la participación de representantes de todas las instancias de la comunidad académica, un retorno gradual a la enseñanza remota y no presencial, durante un semestre de menor duración.

Palabras-clave: Educación Universitaria; Enseñanza Remota de Emergência; Pandemia; Gestión Democrática.

Rapport d'expérience sur la gestion démocratique de l'Universidade Estadual do Rio Grande do Sul en temps de pandémie

RESUMÉ

Cet article vise à rendre compte de l'expérience de l'Universidade Estadual do Rio Grande do Sul dans le processus de mise en œuvre d'une planification de

retour progressif et en mode non présentiel aux activités d'enseignement de l'Université pendant la pandémie causée par le COVID-19. Il s'agit d'une expérience basée sur des recherches empiriques auprès d'étudiants, de professeurs et du personnel technique de l'Université afin de fournir des données liées aux conditions d'accès aux outils technologiques, à Internet et à la cartographie des groupes à risque. Ces données ont permis à l'institution d'organiser, à partir d'une gestion démocratique construite avec la participation de représentants de toutes les instances de la communauté académique, un retour progressif à l'enseignement à distance et en mode non présentiel au cours d'un semestre avec une durée plus courte.

Mots Clés: Enseignement Supérieur; Enseignement à Distance en Situation d'Urgence; Pandémie; Gestion Démocratique.

INTRODUÇÃO

O ano de 2020 foi marcado pela pandemia do novo Coronavírus (Sars-CoV-2), um vírus capaz de produzir doenças respiratórias ocasionando, em alguns casos, a morte. Embora a taxa de mortalidade do novo Coronavírus seja inferior a diversas doenças contagiosas, a sua rápida propagação e os impactos causados geraram uma crise sanitária mundial que afetou todas as áreas e dimensões da vida humana, e na educação não foi diferente. A educação, centrada prioritariamente no ensino presencial, precisou ser remodelada para outros formatos utilizando, prioritariamente, plataformas *online*.

No Brasil, os primeiros casos da COVID-19 foram confirmados no final do mês de fevereiro do ano de 2020 e desde então os governos estaduais começaram a emitir orientações e restrições de atividades no intuito de reduzir a contaminação pelo novo coronavírus. No Rio Grande do Sul (RS), foi decretado estado de calamidade pública no dia 19 de março de 2020, suspendendo, a contar dessa data, as aulas presenciais no âmbito do Sistema Estadual de Ensino. O período da suspensão era, inicialmente, de quinze dias, mas acabou sendo prorrogado por todo o ano de 2020.

Uma das grandes dificuldades enfrentadas ao longo do ano de 2020, especialmente no primeiro semestre letivo, foram as medidas tomadas a curto prazo e

a expectativa e ansiedade de retornar brevemente ao ensino presencial. Esse cenário proporcionou a criação de muitas medidas provisórias que, com o passar do tempo, acabaram se tornando definitivas.

Segundo Clesar e Giraffa (2021, p. 90), “a crise causada pelo Coronavírus tem criado um novo padrão de comportamento e organização, bem como tem resignificado a ação docente e a organização social e escolar”. O isolamento social reforçou a necessidade de se pensar e elaborar soluções educacionais utilizando de forma mais ampla as tecnologias digitais, o que se denominou Ensino Remoto Emergencial (ERE). Holges et al. (2020) definem ERE como uma mudança temporária da entrega de instruções para um modo de entrega alternativo devido a circunstâncias da pandemia. O ensino remoto envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas para instrução ou educação que, de outra forma, seriam ministradas presencialmente ou como cursos combinados ou híbridos e que retornarão a esse formato assim que o isolamento social deixar de ser necessário.

A Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs), em consonância com as orientações do Governo do Estado do Rio Grande do Sul, instituiu por meio da Portaria Interna nº20/2020 de 13 de março de 2020 o Comitê de Monitoramento e Orientações Uergs – COVID-19 com o intuito de monitorar as informações e eventos relacionados à COVID-19, bem como orientar a Comunidade Universitária. Em 15 de março de 2020 a Reitoria da Uergs, com base nas orientações do Comitê de Monitoramento e Orientações Uergs – COVID-19, emitiu um comunicado de suspensão das aulas no período de 16 a 22 de março. Em 20 de março, foi publicada a Portaria Interna nº22/2020 que suspendeu as aulas presenciais e a distância de graduação e pós-graduação no período de 23 de março a 30 de abril e instituiu o trabalho remoto a todos os integrantes do corpo técnico e de apoio administrativo, sendo prorrogada até o dia 31 de maio pela Portaria Interna Uergs nº 27/2020 de 25 de abril de 2020. No dia 29 de maio de 2020, a Portaria Interna Uergs nº 36/2020 manteve a suspensão das atividades presenciais da Universidade no período de 01 de junho a 29 de agosto do corrente ano.

Apresentamos esse breve resgate histórico para contextualizar o leitor dos movimentos realizados ao longo do primeiro semestre letivo do ano de 2020 que, como já citado anteriormente, foi marcado por incertezas. E dentro deste contexto, desde março de 2020, a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul tem realizado diversas ações, por meio de uma gestão democrática, na busca de traçar as melhores estratégias possíveis para uma educação de qualidade que contemple

a totalidade do corpo discente nesse período de crise instituído pela pandemia do novo Coronavírus. Na próxima seção, apresentamos as ações realizadas pela Pró-Reitoria de Ensino (Proens) e as deliberações da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul para a educação superior em tempos de pandemia.

A experiência de gestão democrática da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul em tempos de pandemia

A Universidade Estadual do Rio Grande do Sul foi criada pela Lei nº 11.646 de 10 de julho de 2001 com estrutura multicampi e garantia de ensino gratuito nos seus cursos regulares, com metade das vagas reservadas para pessoas economicamente hipossuficientes, incluindo cotas raciais e 10% das vagas reservadas a pessoas com deficiência. Desde a sua criação a finalidade da Uergs foi de oportunizar o ensino superior gratuito e de qualidade a todas as pessoas, especialmente àquelas marginalizadas dos processos seletivos excludentes que marcam o ensino superior no Brasil. Desse modo, a pandemia nos trouxe impactos maiores do que para a maior parte das Instituições de Ensino Superior (IES).

Embora a gestão da Uergs, juntamente com o Comitê de Monitoramento e Orientações Uergs – COVID-19, tenha se debruçado arduamente sobre o cenário pandêmico, boa parte das ações realizadas, especialmente no período de 2020/1, foram coordenadas e executadas pela Pró-Reitoria de Ensino, sendo que essas ações e seus desdobramentos serão apresentados de forma mais detalhada nas próximas seções.

A Proens tem como competências elaborar e coordenar políticas de ensino de graduação, de qualificação do corpo docente e de assistência estudantil, dentre outras que fogem ao escopo desse artigo. Enquanto gestão do Ensino de uma Universidade Pública, acreditamos que o processo coletivo de tomada de decisões se faz no processo de experimentar novas possibilidades num cenário nunca vivido. Ou, como nos diz Larrosa, que a experiência ocorre por uma:

[...] necessidade de pensar (não se pensa porque se quer, mas sim porque algo nos faz pensar) como uma certa interrupção do nosso modo-de-estar-no-mundo, como o que acontece quando um determinado desengate ocorre em nossos modos habituais, costumesiros, de estar-no-mundo. (LARROSA, 2018, p. 22).

Sabedores que somos que as Universidades em diversos países estão atravessando processos de adaptação aos novos cenários trazidos pela pandemia, entendemos que estamos em paisagens diferentes das cotidianas na qual vivemos. Nesse contexto, novas medidas e decisões tornaram-se necessárias, contudo, tendo em vista sempre o fim último da Universidade, proporcionar uma educação pública, gratuita e de qualidade à totalidade do nosso corpo discente, zelando pelo bem-estar de toda a comunidade acadêmica.

Concordamos com Ribeiro (2017, p. 165) quando destaca que “uma universidade fechada em si mesma não atende à sociedade no que se considere o desenvolvimento em suas múltiplas dimensões”. Importa dizer que os esforços empreendidos procuraram seguir os princípios de gestão democrática, conforme o disposto no art. 56 da LDB⁽¹⁾, que, segundo Lima e Cabral (2020, p. 1106), pode ser compreendida como:

(...) a orquestração de ações cooperativas e multivetoriais que envolvam gestores, docentes, servidores técnicos e administrativos e discentes, das diversas unidades institucionais, para a identificação de possibilidades que legitimem o direito cidadão do ingresso, da permanência, da formação e da transição ao mercado de trabalho, reconhecendo-se as identidades e diferenças das minorias político-sociais.

Desse modo, nesse período de pandemia a Proens centrou seus esforços em ações que envolvessem todos os segmentos da universidade buscando atender suas necessidades e priorizando ações que não fossem excludentes e que garantissem a permanência dos estudantes, assim como zelassem pela vida e bem-estar de todos os membros da comunidade acadêmica.

A seguir apresentamos os dados e as discussões acerca das principais ações realizadas, sendo elas apresentadas não de forma cronológica, mas de modo a contemplar primeiramente as ações realizadas junto aos acadêmicos, ações realizadas junto aos funcionários (corpo docente e corpo técnico) e, por fim, a elaboração dos cenários e o retorno das atividades de ensino de forma remota. Ao final, apresentamos os dados de uma pesquisa realizada com docentes e discentes acerca das ações realizadas e do retorno ao ensino remoto.

⁽¹⁾Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional (Lei 9394/1996).

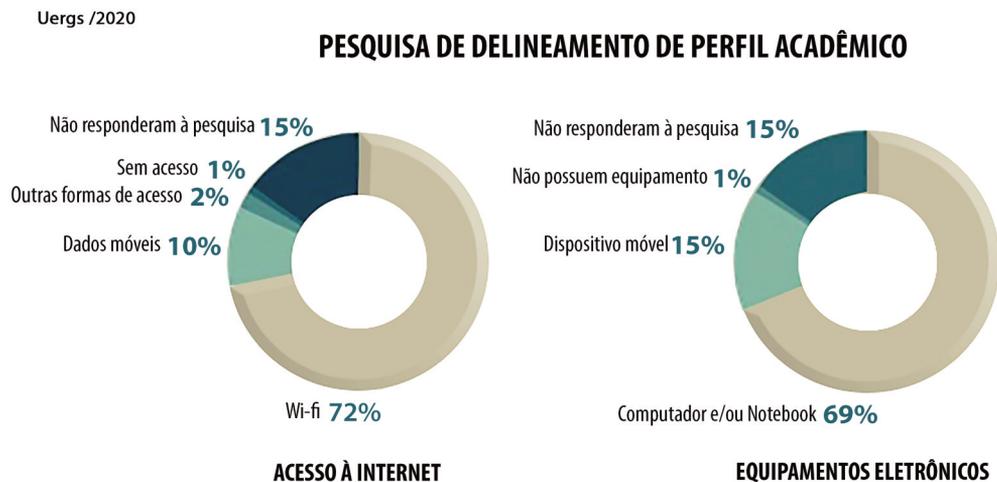
Pesquisa de Delineamento de Perfil Acadêmico

A primeira ação realizada pela Proens, na busca por compreender a realidade do corpo discente, especialmente no tocante ao acesso à Internet e dispositivos digitais para uma possível migração das atividades de ensino para plataformas e recursos *online*, foi uma pesquisa exploratória (GIL,2008) utilizando como instrumento de coleta de dados um formulário *online* disponibilizado no período de 30 de março a 10 de maio de 2020. O instrumento foi encaminhado aos discentes por e-mail, bem como foi divulgado no site da universidade e redes sociais.

A população dessa pesquisa foi composta pelos acadêmicos dos cursos de graduação regularmente matriculados no período letivo 2020/1. Buscou-se realizar a pesquisa com toda a população, sendo que o instrumento de coleta de dados foi disponibilizado à totalidade dos acadêmicos de graduação, do qual obtivemos um percentual de 83% de respondentes. Embora tenha-se obtido um percentual significativo de respondentes, a amostra caracteriza-se como não-probabilística, devido à inacessibilidade a toda a população. Além disso, a amostra é tendenciosa, tendo em vista que o instrumento de coleta de dados foi encaminhado por plataformas *online*, sendo necessário ao estudante acesso à Internet e algum artefato digital para responder à pesquisa. Desse modo, não foram realizadas inferências a partir dos dados coletados, justamente porque uma das principais hipóteses que assumimos durante a pesquisa foi de que os estudantes que não participaram da pesquisa não possuíam condições para tal. Concomitante à coleta de dados realizada por meio do questionário *online* foram solicitados dados adicionais às unidades acadêmicas, tendo em vista que o instrumento de coleta de dados utilizado não era o mais adequado⁽²⁾ (embora o único possível de ser aplicado nesse tempo de pandemia) para obter as informações acerca do acesso à internet e dispositivos eletrônicos para uso pessoal dos estudantes de graduação da universidade. A coleta de dados a partir das unidades acadêmicas contemplou mais 2% dos acadêmicos de graduação, chegando, assim, a um total de 85% de respondentes.

Como não foram realizadas inferências a partir dos dados coletados, nos gráficos subsequentes os 15% de não participação da pesquisa estão destacados. Bus-

⁽²⁾ Tendo em vista que buscávamos obter informações acerca do acesso à internet e o instrumento de coleta utilizado foi um questionário online.

Figura 1. Pesquisa de Delineamento de Perfil Acadêmico

Fonte: Fonte: Autoras (2020)

camos conhecer a realidade dos acadêmicos em diversos aspectos, mas, sobretudo, no que tange o acesso à Internet e equipamentos eletrônicos para uso pessoal (figura 1). Partimos da premissa de que as melhores condições para o acompanhamento das atividades de ensino de forma não-presencial consistiam no acesso ao Wi-Fi e computador para uso pessoal.

Um achado importante da pesquisa foi o percentual de 72% dos acadêmicos de graduação que afirmaram possuir acesso ao Wi-Fi em suas residências. Com relação aos acadêmicos que possuem acesso apenas por dados móveis e demais acadêmicos que não possuíam acesso, foi realizado um projeto, em parceria com a Assembleia Legislativa do estado do Rio Grande do Sul, que contou com a distribuição de chips com internet móvel a esses acadêmicos⁽³⁾. Com relação aos dados obtidos referente aos equipamentos eletrônicos para uso pessoal, destacamos o percentual de 1% dos acadêmicos que afirmaram não possuir

⁽³⁾O recurso para o projeto Uergs Digital foi aprovado no mês de junho de 2020.

nenhum tipo de equipamento e que, em virtude disso, nesse momento de ensino não-presencial e com a suspensão das atividades presenciais nas unidades acadêmicas estariam impedidos de dar segmento às atividades de ensino.

Buscando cumprir com a finalidade da Universidade, de ofertar educação de qualidade e gratuita a todos os acadêmicos, realizamos uma ação conjunta à Pró-Reitoria de Administração para a distribuição de *tablets* aos acadêmicos que não possuíam equipamentos eletrônicos. Tal medida só foi possível mediante a precisão dos dados evidenciados por acadêmicos e unidades universitárias, sendo esses *tablets* adquiridos com verbas advindas do Programa de Assistência Estudantil para Universidades Estaduais (PNAEST), que busca apoiar a permanência de estudantes de baixa renda matriculados em cursos de graduação presencial de universidades e centros universitários estaduais gratuitos. Embora tal proposição possa não resolver de forma definitiva a situação de ausência de um recurso como o computador, permitiu aos acadêmicos acesso às plataformas digitais utilizadas pela Universidade, em especial o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) Moodle.⁽⁴⁾

Os dados coletados na pesquisa de delineamento do perfil acadêmico serviram para conhecermos minimamente as condições dos acadêmicos e, assim, planejamos de forma mais gradual, inclusiva e segura cenários de possibilidade de retorno às atividades. Ficou expresso e nos preocupou o número de estudantes sem acesso e/ou mesmo que não responderam à pesquisa, o correspondente a 15% dos acadêmicos de graduação que estavam regularmente matriculados no início do semestre letivo de 2020/1. No entanto, acreditamos que esse mapeamento também nos permitiu procurar outras formas de acessibilidade e parcerias para garantir e efetivar a participação da comunidade universitária.

⁽⁴⁾ No mês de setembro de 2020 a universidade recebeu a doação de computadores do TRE para empréstimo aos estudantes que não possuíam computador de uso pessoal, favorecendo, assim, o acompanhamento das atividades remotas de ensino.

Diálogo com a comunidade discente

De posse dos dados da Pesquisa de Perfil Acadêmico, a gestão da Universidade procedeu a construção de diálogo com a comunidade discente em relação ao possível retorno das atividades acadêmicas em formato remoto. Foram realizados, durante os meses de abril e maio de 2020, quatro reuniões com o Fórum Permanente de Discentes (FOPEDI).

O FOPEDI constitui-se como um espaço de diálogos entre a gestão da Universidade e a comunidade discente no intuito de construir políticas estudantis de atendimento à comunidade acadêmica. Participam do fórum o representante titular e o representante suplente de cada um dos cursos das vinte e três unidades acadêmicas da Universidade.

Durante as reuniões com o fórum, os representantes demonstraram estar em dúvidas quanto a possibilidade de retorno das aulas no formato não-presencial. Muitos apresentaram as dificuldades de acesso ao ensino, por não possuírem uma boa rede de acesso à internet e não disporem de dispositivos eletrônicos até então⁽⁵⁾, ou por terem que realizar as atividades em suas residências e não conseguirem conciliar este ensino com suas dinâmicas diárias. Todavia, grande parte dos acadêmicos analisou como positivo o retorno das atividades, visto que embora as dificuldades se apresentassem, era necessário para o bom andamento da Universidade realizar esse exercício de retorno para experimentar o que poderia ser feito, especialmente pela falta de uma previsão mais concreta ao retorno presencial.

Também durante as reuniões com o fórum foi construído com os representantes a necessidade de que eles mantivessem o diálogo junto a seus colegiados de curso, construindo em conjunto o retorno do semestre visando atender as necessidades dos acadêmicos e considerando as adversidades apresentadas pelo ensino remoto.

Para além das discussões da possibilidade de retorno do semestre remoto, a gestão da Universidade empreendeu junto à comunidade discente a discussão sobre a possibilidade da manutenção dos programas de permanência estudantil, que em meio ao cenário pandêmico contribuem para que o acadêmico possa

⁽⁵⁾ Tais preocupações e anseios foram relatados em reuniões realizadas anteriormente à disponibilização de tablets e rede de dados móveis aos estudantes que não possuíam condições para o acompanhamento das atividades ensino de forma remota.

dar continuidade à sua formação. Neste sentido, foi garantido aos acadêmicos a permanência dos programas de permanência estudantil, sendo eles Monitoria⁽⁶⁾ e Prodiscência⁽⁷⁾.

Ambos os programas se tornaram ainda mais essenciais neste momento pandêmico, pois muitos estudantes, além do afastamento das atividades acadêmicas presenciais, também sofreram com as adversidades trazidas pela COVID-19. Dentre elas podemos citar a ausência de possibilidades efetivas de estágios remunerados e mesmo a perda de vínculos empregatícios. As bolsas de Monitoria e Prodiscência vieram contribuir com o que se propõem, garantir aos estudantes as condições de permanência na universidade.

O exercício do diálogo com a comunidade discente foi um momento positivo na construção da retomada do semestre letivo de forma remota, visto o amadurecimento dos acadêmicos para tomada de decisão tão importante para a universidade, assim como para vida acadêmica dos próprios estudantes.

Formação Discente para o uso do AVA Moodle

O Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) oficial da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul é o Moodle, um software de código aberto gratuito e adaptável. Embora sua interface e funcionalidades sejam intuitivas, o seu uso requer conhecimentos básicos, sendo necessário uma formação especialmente para usuários com menor fluência digital. Nesse sentido, buscando preparar os acadêmicos para o retorno das atividades de ensino de forma remota, o Núcleo de Educação a Distância (NEAD) elaborou o curso Moodle para Estudantes.

⁽⁶⁾ O Programa de Monitoria possibilita que os estudantes dos cursos de graduação atuem no apoio às atividades de ensino. Oportuniza mais interação entre acadêmicos e professores, bem como a melhora do desempenho acadêmico, buscando a diminuição de evasão e reprovação em componentes curriculares, além de despertar nos acadêmicos o interesse pela docência.

⁽⁷⁾ O Programa de Auxílio à Permanência Discente (Prodiscência) oportuniza aos acadêmicos dos cursos de graduação a permanência na Universidade por meio de um auxílio financeiro, para aqueles que comprovam situação de vulnerabilidade socioeconômica.

O curso foi elaborado no formato de um MOOC (Curso *Online* Aberto e Massivo, do inglês *Massive Online Open Course*) com tutoria realizada a partir de bolsistas ofertado aos acadêmicos de graduação e pós-graduação, bem como para a comunidade externa, contando com aproximadamente cinco mil inscritos. Dos participantes concluintes, 95,7% consideraram o curso bom/excelente. Com relação à experiência de realizar um curso de forma totalmente *online* a maior parte dos participantes considerou a experiência como positiva. Alguns participantes destacaram que a experiência foi diferente, tendo em vista que este foi o primeiro curso realizado neste formato, contudo ainda assim destacaram a experiência como boa.

Ao serem questionados acerca das suas impressões com relação ao Moodle, os participantes relataram que tiveram boas impressões e consideraram o ambiente prático e simples. Alguns participantes relataram que num primeiro momento tiveram dificuldades e acharam o ambiente um pouco confuso, mas no decorrer do curso e com as orientações encaminhadas pelos tutores as dúvidas foram sendo esclarecidas e a navegação pelo ambiente se tornou mais fácil e eficiente.

Com relação às dificuldades na realização do curso, a maioria dos participantes relatou não ter tido nenhuma dificuldade. Dentre os participantes que destacaram alguma dificuldade, às mais recorrentes foram: dificuldades de acesso em virtude da conexão e dificuldades de baixar determinados arquivos na versão mobile em virtude do dispositivo utilizado. Podemos destacar que a maior parte das dificuldades encontradas pelos participantes está relacionada a fatores externos ao AVA, sendo problemas de conexão e de dispositivos móveis.

Entendemos, enquanto equipe que planejava esses processos, que além dos estudantes precisávamos considerar outros participantes fundamentais desse processo de constituição de uma caminhada no ensino remoto, como apresentamos na sequência.

Pesquisa com docentes e corpo técnico: processos interdependentes

Para além da pesquisa com os discentes da Universidade, entendemos como fundamental realizarmos uma pesquisa interna com os docentes e funcionários que integram o corpo técnico da Universidade. A noção de interdependência é exatamente por entendermos que em tempos pandêmicos as relações laborais ocorrem nesse momento em nossa instituição em formato de teletrabalho.

A necessidade de estabelecer novas sensibilidades e trocas comunicacionais se faz e tem se feito cada vez mais premente. Embora saibamos que vivemos em uma sociedade que apregoa a eficiência e eficácia de processos educacionais que geram bons resultados, entendemos na construção de uma política de ensino em formato não presencial que “devemos resistir ao presente e a seu regime de aprendizagem (em vez de apenas criticá-lo ou lamentá-lo)” (MASSCHELEIN, 2017, p.16). Usar a resistência não como oposição, mas para não realizar as práticas pedagógicas de forma aligeirada ou que fragilizassem o ensino, mas construir um “engajamento imaginativo em vez de submissão a uma dada definição de um estado de coisas” (MASSCHELEIN, 2017, p.16).

A pandemia provocada pelo Coronavírus provocou o distanciamento social e consequentemente o fechamento de nossas unidades acadêmicas para práticas presenciais, com isso tivemos uma circunstância para pensar em nosso planejamento realizar uma pesquisa junto aos funcionários: docentes e corpo técnico administrativo. Elaboramos, em parceria com o departamento de Recursos Humanos da Universidade, uma pesquisa exploratória de levantamento (GIL, 2008) tendo como instrumento de coleta de dados um formulário *online*. A população com a qual realizou-se a pesquisa foi composta pelos docentes e funcionários do quadro técnico e de apoio administrativo. O período de coleta de dados foi realizado de 24 de abril a 17 de maio de 2020, no qual obtivemos 83% de participação, distribuída da seguinte forma: 50% corpo de professores, 32% corpo técnico e de apoio administrativo e 1% professores substitutos.

Dentre os participantes, 32% afirmaram pertencer ao grupo de risco. Com relação ao acesso à internet, 97% dos participantes da pesquisa afirmaram possuir acesso ao Wi-Fi em suas residências enquanto 3% afirmaram possuir acesso à Internet apenas por dados móveis. Referente aos equipamentos, apenas cinco participantes da pesquisa não possuíam algum tipo de computador pessoal (computador de mesa, notebook e/ou netbook) no momento da pesquisa, sendo que estes possuem apenas smartphone. A pesquisa evidenciou que todos os respondentes possuem alguma forma de conexão e algum tipo de equipamento eletrônico para desempenhar suas atividades de teletrabalho e aos funcionários que possuíam apenas smartphone foi disponibilizado um computador pessoal para a realização das atividades laborais no período de teletrabalho.

Um dado bastante significativo da pesquisa foi referente às dificuldades encontradas no exercício do trabalho remoto. Ressaltamos que não se trata sim-

plesmente de *home office*, mas sim do trabalho realizado de forma não-presencial num período de pandemia, onde muitos funcionários encontram-se em suas residências com demais familiares, em alguns casos com filhos, pais e outros familiares que requerem cuidados específicos. A Universidade buscou acolher e analisar a realidade de trabalho de cada respondente da pesquisa, de forma a delinear um retorno que atendesse às demandas e limitações de toda a comunidade acadêmica.

Os dados da pesquisa realizada com professores e funcionários do quadro técnico e de apoio administrativo nos permitiram delinear em que condições a Universidade se encontrava de forma a enfrentar os desafios interpostos pela não presencialidade em função da COVID-19. De forma empírica foi-se construindo então as condições de possibilidade de atuação dos profissionais da IES, iniciando pelas respostas dadas no questionário que elencaram que estes também tinham dúvidas e preocupações, mas também se sentiam determinados a procurar alternativas conciliáveis com essa nova condição, sem colocar em risco suas vidas. O valor humano sempre foi primordial nesse processo de reconhecimento que uma Instituição de Ensino não se faz sozinha ou em partes, mas no ouvir e entender todos os entes que a constituem.

Concordamos com Gallo (2017, p. 106) que nos aponta que as relações com as pessoas possuem “o potencial de mobilizar em nós um aprendizado, ainda que ele seja obscuro, isso é, algo de que não temos consciência durante o processo”. Promover uma pesquisa *online* em formato de um questionário foi além do fato de colher informações, mas evidenciar que todos somos importantes nessa aprendizagem de conduzir a Universidade num período de pandemia. Nos colocamos junto aos nossos colegas no papel de aprendizes que somos, especialmente no enfrentamento de uma pandemia jamais vista na atualidade, de modo que buscamos construir resistentemente nossa história de forma democrática.

Formação docente para o uso de tecnologias digitais

Compreendemos a formação continuada de professores na mesma perspectiva de Pretto e Riccio (2010) como sendo inerente à própria prática docente, sendo que essa prática está cada vez mais aliada ao uso de tecnologias digitais, tendo em vista os impactos oriundos da cibercultura e de forma ainda mais urgente a partir do cenário de ensino remoto.

A realidade vivenciada pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul até o início do ano de 2020 era centrada majoritariamente no ensino presencial, nossas experiências com a Educação a Distância (EaD) se dava de forma bastante incipiente com a oferta de alguns componentes curriculares nesta modalidade, sendo restrito o número de docentes que atuavam em EaD. Desse modo, uma das estratégias utilizadas para o ensino remoto foi a formação continuada organizada em duas ações: Formação Continuada para o uso de Tecnologias Digitais e Curso de extensão *online*: Moodle para Professores e Tutores.

Ainda no final do mês de março de 2020 todos os docentes foram convidados a participação de um curso *online* de formação pedagógica para o uso de tecnologias digitais, o formulário contemplou os docentes que queriam ser participantes e também ministrantes do curso, tendo em vista que não tínhamos tempo hábil e/ou recursos disponíveis para contratar profissionais externos para esta formação.

Obtivemos um retorno de 64% do nosso corpo docente, entre participantes e ministrantes. O curso foi elaborado sob a coordenação da chefe do Núcleo de Educação a Distância e em parceria com nove docentes com experiência e prática no uso de tecnologias digitais. O curso integrou o Programa de Formação Continuada (PFCD) e foi composto de sete unidades com carga horária total de cento e vinte horas, tendo início no mês de abril e conclusão no mês de julho. O curso foi realizado integralmente no Moodle Uergs 3.4.9, com uma proposta de trabalho colaborativo, fomentando as trocas entre os participantes do curso e propiciando experiências de trabalho em grupo.

Destacamos como pontos positivos o engajamento e o retorno afirmativo por parte dos participantes. Grande parte dos participantes tiveram sua primeira experiência mais profunda com o uso de tecnologias digitais nessa formação e foi bastante nítido o interesse dos docentes por conhecer essas ferramentas e, por meio delas, poder modificar a sua prática docente. Como pontos negativos, destacamos o grande número de participantes para um pequeno número de moderadores, o que dificultou a mediação ao longo das unidades. Contudo, se tratando de um período atípico e emergencial optamos por ofertar o curso para o maior número de professores possível, sendo assim nas próximas edições pretendemos ofertar o curso para grupos menores, favorecendo, assim, a mediação e a troca entre os próprios participantes.

Realizamos, ainda, o curso Moodle para Professores e Tutores, ofertado aos demais docentes da instituição e aberto à comunidade externa no formato de

um MOOC sem tutoria com carga horária de 30 horas. O objetivo deste curso foi instrumentalizar docentes e tutores para o uso das ferramentas e funcionalidades específicas do Moodle. Todavia, sabemos que a formação docente se faz de forma contínua e não em momentos específicos, dessa forma a partir do mês de julho iniciamos uma série de Webinar acerca das Boas práticas no Ensino Remoto, tendo como objetivo manter o diálogo e a troca entre os docentes na busca por essa formação continuada integral.

Avaliamos como essencial esse período de formação docente para podermos atuar com qualidade no ensino não-presencial. Consideramos indispensável que o docente possua domínio das ferramentas e plataformas a serem utilizadas para que ele possa criar boas situações de ensino e de aprendizagem num ambiente no qual ele não estava ambientado (CLESAR; GIRAFFA, 2021).

Embora o envolvimento do corpo docente na busca de capacitação para a atuação no ensino remoto tenha sido um ponto positivo dentro desse processo não podemos deixar de destacar que observamos o mesmo apontado por Rodrigues (2020), que os professores que atuam no ensino superior não possuem conhecimento e domínio dos recursos tecnológicos em todas as suas potencialidades. É claro que não cabe ao docente conhecer e dominar todos os recursos tecnológicos, todavia vivemos um mundo imerso por tecnologias digitais e é preciso construir práticas pedagógicas condizentes com o contexto atual.

Elaboração do cenário para a retomada das atividades de ensino

Concomitante à pesquisa realizada com os acadêmicos e demais iniciativas relatadas, tendo como base as orientações dos órgãos responsáveis⁽⁸⁾, a PROENS elaborou possíveis cenários de retomada das atividades de ensino.

Já na décima quinta semana epidemiológica da COVID-19 no Brasil, em 9 de abril de 2020, o Boletim Número 8 do Ministério da Saúde apresentava um modelo para descrever a progressão da pandemia adaptado dos intervalos epidêmicos de influenza, elaborado pelo Center of Disease Control (CDC/EUA).

⁽⁸⁾ Organização Mundial da Saúde (OMS), os Boletins Epidemiológicos do Ministério da Saúde, as Portarias do Ministério da Educação, o Parecer 005/2020 do Conselho Nacional de Educação e o Parecer 001/2020 do Conselho Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Sul

Neste modelo, o número de casos hipotéticos de COVID-19 no Brasil, sem distanciamento físico social, atingiria o seu pico na vigésima quarta semana epidemiológica, correspondendo ao período de início do inverno. Desta forma, já havia, desde abril, indicativos de que a necessidade de distanciamento social poderia ser uma realidade por período prolongado. A Proens entendeu, então, que uma alternativa às aulas presenciais precisaria ser construída com a comunidade acadêmica.

Para elaboração de cenários de retorno, consideramos que, sendo a Uergs uma universidade baseada principalmente no ensino presencial, os estudantes se matricularam, quase na sua totalidade, exclusivamente em componentes curriculares presenciais. Além disso, os resultados da pesquisa com acadêmicos matriculados no semestre revelaram que, pelo menos, 15% de nosso quadro discente não possuía, no momento da pesquisa, computador para uso pessoal e acesso à Internet na forma de Wi-Fi disponível em casa, condições essas consideradas por nós necessárias para um bom acompanhamento de aulas *online*.

Desta maneira, a adoção de ensino não-presencial para todos os componentes previstos para ocorrer regularmente no semestre de 2020/1, ainda que atendessem a uma parcela dos nossos estudantes, agravaria a desigualdade entre os nossos acadêmicos, sendo que aqueles com menores condições de acesso ficariam preteridos neste processo. Por esse motivo, a migração automática e quase instantânea do ensino presencial para o remoto, como adotado por diversas IES, nunca nos pareceu uma opção viável, tendo em vista as especificidades da nossa instituição, especialmente pelo perfil dos nossos acadêmicos.

Já a pesquisa com os docentes da Universidade nos mostrou que apenas 20,9% dos professores possuíam alguma formação para atuar em Educação a Distância, sendo que 46,7% não possuíam nem formação nem experiência com esta modalidade de ensino. Apesar desta realidade, o corpo docente se mostrou disposto a enfrentar esta nova realidade. Ainda em abril, quando o Núcleo de Educação a Distância disponibilizou o curso de capacitação para os professores acerca do uso de tecnologias digitais no Moodle, mais de 60% dos professores se inscreveram neste curso, tendo a oportunidade de se familiarizar com as ferramentas e possibilidades do uso das tecnologias digitais associadas ao AVA Moodle.

A partir deste contexto, propusemos dois cenários principais de retorno às atividades de ensino que considerasse tanto a realidade dos discentes quanto às

necessidades dos docentes e do quadro técnico e de apoio administrativo, a fim de garantir qualidade de ensino e atendimento aos estudantes.

No primeiro cenário, propusemos a suspensão tanto das aulas presenciais, quanto das aulas a distância e de forma remota até 02 de agosto, correspondendo a 33ª semana epidemiológica. Neste cenário, as aulas do semestre inicialmente planejado seriam todas retomadas em um momento em que se esperava já poder ter as unidades universitárias em funcionamento para disponibilizar laboratórios de informática aos acadêmicos a fim de atender aqueles que não possuísem condições de acesso e equipamentos em casa para o ensino *online*.

Considerando as flexibilizações permitidas pelas portarias do MEC, este seria um semestre reduzido com apenas 16 semanas, considerando as duas primeiras semanas de aula que haviam ocorrido em março e finalizando em 7 de novembro. De acordo com as Portarias do MEC e com o parecer do Conselho Estadual de Educação, a carga horária dos componentes curriculares seria integralmente mantida por meio de horas aula de 60 minutos, ao invés de 50 minutos, a fim de compensar a redução de dias letivos. Nesta circunstância, as primeiras semanas de aula seriam realizadas com ensino remoto, com transição lenta para o retorno às atividades presenciais.

No segundo cenário, levando em consideração as incertezas acerca do momento em que poderíamos retornar às atividades presenciais com segurança, propusemos um retorno às atividades de ensino apenas com atividades não-presenciais. No entanto, não poderíamos ignorar que mais de 90% dos componentes curriculares em andamento no semestre 2020/1 haviam sido planejados para ocorrer de forma presencial e que cada docente estava envolvido com, pelo menos, 12 créditos, correspondendo a média de três componentes curriculares de 60 horas cada.

Entendendo que a preparação de aulas no formato não-presencial requer dedicação e tempo, não sendo uma mera transposição do planejamento de aulas presenciais para um ensino remoto, mas necessitando de um olhar diferenciado sobre o ensino (MODELSKI; GIRAFFA; CASARTELLI, 2019), compreendemos que não poderíamos simplesmente continuar o semestre regular planejado para 2020/1 sem uma considerável perda na qualidade de ensino.

Desta forma, neste cenário, foi previsto um retorno gradual das atividades de ensino, iniciando com uma reestruturação do planejamento do semestre 2020/1, que ocorreria apenas com atividades não-presenciais. Nesta reestruturação, com-

ponentes com atividades práticas seriam excluídos e deveria haver uma redução considerável no número de componentes curriculares ofertados, priorizando as demandas de acadêmicos em fase de conclusão de curso e componentes curriculares eletivos a fim de oportunizar aos docentes o tempo necessário de reflexão e preparação para esta nova realidade, e, ao mesmo tempo, não prejudicar os acadêmicos que ainda não tivessem condições de acompanhar este ensino *online*, excluindo-os com uma retomada do semestre regular de ensino.

Os cenários elaborados foram apresentados em reunião conjunta com as Câmaras do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Conepe), para apreciação e discussão com toda a comunidade acadêmica. Ao longo de um mês, ocorreram debates nos colegiados de curso, com participação de docentes, discentes e funcionários do corpo técnico e de apoio administrativo. Acreditamos que é por meio desta representatividade de todas as instâncias da comunidade acadêmica que podemos construir uma gestão democrática que, segundo Ribeiro (2017) implica na participação dos agentes sociais nela envolvidos.

Após reuniões entre todas as instâncias da Universidade, foram coletadas sugestões a partir dos primeiros cenários apresentados que serviram de base para a construção do cenário final, que foi deliberado e aprovado em sessão extraordinária do Conepe, conforme Resolução do Conepe nº 013/2020. Como resultado desta ampla discussão com a comunidade universitária, foi definido o retorno às atividades de ensino em 22 de junho de 2020, de forma totalmente remota.

A retomada das atividades de ensino de forma não-presencial não foi considerada um processo trivial pela Pró-Reitoria de Ensino, que buscou respeitar e contemplar docentes e discentes com as mais variadas necessidades neste momento crítico. Desta forma, este primeiro momento de retorno às atividades de ensino foi pensado para ser gradual e de adaptação a uma nova realidade.

Os colegiados de curso foram orientados pela Proens a refazerem seus planejamentos de forma a definir uma retomada gradual das atividades disponibilizando um número reduzido de componentes curriculares, em especial aqueles demandados por acadêmicos em final de curso. Foram realizadas reuniões com as coordenações de curso afim de irem se apropriando da nova realidade e conduzirem com seus colegiados planejamentos viáveis, buscando atender principalmente pendências e formandos, para um semestre mais enxuto.

Desde esta definição, os docentes da universidade têm se engajado no aprendizado de outras formas de ensinar utilizando tecnologias digitais por meio

de cursos, fóruns, trabalhos colaborativos e outras oportunidades de debate num rico processo de resgate dos princípios da docência, como nos lembra, entre tantos outros importantes ensinamentos, Paulo Freire (1996, p. 35), “ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação”.

Avaliação das ações desenvolvidas

Após a retomada das atividades de ensino de forma remota, foi realizada uma pesquisa exploratória de levantamento (GIL, 2008) por meio de um formulário *online* encaminhado aos discentes e outro formulário encaminhado aos colegiados de curso para avaliar a percepção de discentes e docentes acerca das ações desenvolvidas.

Os dados coletados acerca da avaliação feita pelos discentes mostrou que, de uma forma geral, os estudantes consideraram a retomada do semestre, bem como as ações desenvolvidas pela Pró-reitoria de Ensino articuladas com a comunidade acadêmica, como sendo positivas. Alguns discentes reforçaram que, dentro das possibilidades impostas pelo período pandêmico vivenciado, a universidade agiu da melhor forma possível, visando minimizar os danos referentes aos processos de ensino e aprendizagem e mantendo o zelo com a vida humana.

Os dados oriundos da avaliação feita pelos colegiados de curso apontaram a retomada do ensino de forma remota como sendo positiva no que tange a continuidade das atividades que são inerentes da Universidade, a pesquisa, o ensino e a extensão, bem como as ações que foram realizadas no processo de construção desse retorno. Todavia, os colegiados destacaram como sendo negativa a falta de interação presencial com os estudantes e as limitações de acesso à internet e equipamento, especialmente nas unidades mais distantes dos grandes centros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os limites impostos pela COVID-19 atingiram certamente todos os países e comunidades e durante muitos anos ainda sentiremos os percalços, as dificuldades

e os vazios deixados por tal pandemia. No entanto, também alternativas de ações propositivas se tornaram viáveis frente à pandemia, no momento em que em vez da imobilização se escolhe a construção coletiva de soluções.

Na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, o período de uma parada não foi uma imobilização, um não-fazer e simplesmente esperar, mas sim a procura por construir com os segmentos da Universidade de forma democrática e colaborativa possibilidades de seguir a caminhada. Saímos de paisagens tranquilas e seguras ancoradas em nossa experiência no ensino presencial e fomos migrando, de forma gradual, para a construção de uma proposta que evitasse ao máximo processos excludentes, e que preservasse a saúde e segurança de seus discentes, docentes e corpo técnico.

Construir novas formas de aprendizagem, de ensinagem, de produção de conhecimentos com essa nova temporalidade e espacialidade imposta pela COVID-19 certamente é algo grandioso e desafiador. E mesmo que em muitos aspectos seja algo difícil, não enfrentar essa condição seria assumir uma posição de imobilidade. E se tal situação perdurar por um bom tempo? Nesse sentido, com percalços, avanços e recuos estamos trabalhando e operando com as ferramentas que temos hoje, mas que estão sendo continuamente ressignificadas conforme as necessidades de nosso momento. Avaliar e replanejar faz-se necessário sempre, porém ao propormos a retomada do ensino em momento tão singular acentua a necessidade de estarmos continuamente repensando os processos propostos. A pandemia veio para nos evidenciar como podemos resistir de forma coletiva e continuar atuando de forma propositiva e construtora de potenciais experiências educacionais.

Ainda é cedo para apresentarmos considerações definitivas, tendo em vista que ainda estamos enfrentando essa pandemia e é muito complexo analisarmos os reais impactos de um período enquanto estamos imersos nele. Entretanto, esperamos que essa experiência com o ensino remoto sirva como um impulso para o novo e que ao retornarmos ao ensino presencial não voltemos para o que éramos em março de 2020. Esperamos que as práticas pedagógicas tradicionais centradas em aulas expositivas sem o uso de tecnologias digitais não tenham mais espaço nas nossas unidades acadêmicas, mas sejam substituídas por experiências inovadoras e ousadas, que promovam a autonomia e o protagonismo dos nossos acadêmicos frente aos desafios da contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

- Clesar, C. T. S., & Giraffa, L. M. M. (2021). Aprendizagens Vivenciadas Por Professores Que Atuam Em Cursos De Licenciatura Em Matemática No Contexto Do Ensino Remoto Emergencial. *Humanidades & Inovação*, 8(41), 89-105.
- Freire, P., & Da Autonomia, P. (1996). Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra.
- Gallo, S. (2017). O aprender em múltiplas dimensões. *Perspectivas da educação matemática*, 10(22).
- Gil, A. C. (2008). Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. Editora Atlas SA.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., & Bond, A. (2020). As diferenças entre o aprendizado online e o ensino remoto de emergência. *Revista da escola, professor, educação e tecnologia*, 2.
- Larrosa, J. (2018). Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor. *Autêntica*.
- Lima, A. H., Cabral, L. S. A. (2020). Gestão democrática na educação superior para a diferenciação e acessibilidade curricular. *Revista on-line de Política e Gestão Educacional*, 24(2), 1104-1117.
- Modelski, D., Giraffa, L. M., & Casartelli, A. D. O. (2019). Tecnologias digitais, formação docente e práticas pedagógicas. *Educação e Pesquisa*, 45.
- Preto, N. D. L., & Riccio, N. C. R. (2010). A formação continuada de professores universitários e as tecnologias digitais. *Educar em revista*, (37), 153-169.
- Ribeiro, R. M. C. (2017). Gestão democrática na universidade pública: influências de outros campos na construção de um modelo. *Educação Por Escrito*, 8(2), 155-170.
- Rodrigues, A. (2020) Ensino remoto na Educação Superior: desafios e conquistas em tempos de pandemia. *SBC Horizontes*, jun.

BIONOTAS

Caroline Tavares de Souza Clesar. Licenciada em Física e Matemática pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos, mestre e doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Professora assistente na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul.

Correo electrónico: caroline-tavares@uergs.edu.br

<https://orcid.org/0000-0003-3295-1639>

Rochele da Silva Santaiana. Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos, mestre e doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora adjunta e Pró-reitora de ensino na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul.

Correo electrónico: rochele-santaiana@uergs.edu.br

<https://orcid.org/0000-0002-3436-7455>

Débora Vom Endt. Licenciada em Ciências Biológicas e mestre em Genética e Biologia Molecular pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, doutora em Biologia Molecular Vegetal pela Universidade de Leiden. Professora adjunta na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul.

Correo electrónico: debora-endt@uergs.edu.br

<https://orcid.org/0000-0001-5683-8417>

Percila Silveira de Almeida. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande, mestre em Educação pela Universidade Federal de Pelotas e doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria. Professora assistente na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul.

Correo electrónico: percila-almeida@uergs.edu.br

<https://orcid.org/0000-0001-8252-2985>

22. La educación a distancia en la pandemia por el SARS CoV2: desafío para los docentes del equipo de salud

Pascual Valdez, Susana Elsa Salomón, Alejandro Cragno, Hugo Fernán Milione,
Darío Leff, Julio Guillermo Wacker, Marcelo Yorio, Alejandra Gaydou

RESUMEN

Esta investigación analiza los procesos y metodologías docentes durante la pandemia y los espacios de enseñanza-aprendizaje-evaluación de la educación a distancia (EAD) en la educación superior en el equipo de salud. Se realizó una encuesta estructurada, autoadministrada y anónima, en línea a nivel nacional. Los docentes que contestaron trabajan más con estudiantes de grado, dan clases y evalúan con pantallas portátiles y celulares, un tercio compartidas, pagadas por ellos; más de la mitad no usaban TIC antes de la pandemia, y contaban con muy poca capacitación adecuada. Luego de la primera ola de la pandemia la mitad de los profesores responde estar capacitada en virtualidad y pedagogía; reconoció como fortalezas: “tiempo y espacio” y como debilidades: perfeccionamiento y la “dificultad del cara a cara en masividad”. A los docentes no les convence la EAD para el monitoreo ni para el acercamiento a estudiantes, consideran que se han cumplido objetivos indispensables: trabajando con mayor intensidad, más horas, desbordados y prefiriendo la presencialidad. Es más claro que nunca que el trabajo docente es irremplazable y necesita revalorizarse. Se ha gestionado una crisis sin precedentes. La educación ha mutado. La información recabada en esta investigación propiciará la toma de decisiones para planificar mejores estrategias que faciliten el mejor uso de las tecnologías y la virtualidad que obviamente llegaron para quedarse.

Palabras clave: Educación a Distancia; Pandemia; SARS CoV2; Educación Superior; Docentes del Equipo de Salud docentes del equipo de salud.

Distance education during SARS CoV2 pandemic: a challenge for health care educators

ABSTRACT

This research analyzes the teaching processes and methodologies during the pandemic and the teaching-learning-evaluation spaces of distance education (EAD) in higher education in the health team. A structured, self-administered and anonymous survey was conducted online at the national level. Teachers that answered work more with undergraduate students, they teach and evaluate, with portable screens and cell phones, a third of them are shared and paid by teachers them-selves; more than a half did not use ICT before the pandemic, and they had very little adequate training. After the first wave of the pandemic, half responded to be trained in virtuality and pedagogy, recognized as strengths: "time and space" and as weaknesses: improvement and the "difficulty of face-to-face in massive numbers". Teachers are not convinced by the EAD for monitoring or approaching students, they consider that essential objectives have been met: working with greater intensity, more hours, overwhelmed and preferring face-to-face. It is clearer than ever that teaching work is irreplaceable and needs to be revalued. An unprecedented crisis has been managed. Education has mutated. The information collected in this research will promote decision-making to plan better strategies that facilitate the best use of technologies and virtuality that are obviously here to stay.

Keywords: Distance Education; Pandemic; SARS CoV2; Higher Education; Teachers of the Health Team.

Educação à distância na pandemia de SARS CoV2: um desafio para os educadores da área da saúde

RESUMO

Esta pesquisa analisa os processos e as metodologias de ensino durante a pandemia e os espaços de ensino-aprendizagem-avaliação da educação a distância (EAD) no ensino superior na equipe de saúde. Uma pesquisa estruturada, autoadministrada e anônima foi conduzida online em nível nacional. Os professores que responderam trabalham mais com alunos de graduação, ensinam e avaliam

com telas portáteis e celulares, um terço dos aparelhos compartilhado e pago por eles mesmos, mais da metade não usava TIC antes da pandemia e tinham muito pouco treinamento adequado. Após a primeira onda da pandemia, metade dos professores respondeu que foi formada em virtualidade e pedagogia, reconheceram como pontos fortes: “tempo e espaço” e como pontos fracos: a melhoria e a “dificuldade das aulas presenciais em massa”. Os professores não se convencem com a EAD para acompanhar ou abordar os estudantes, consideram que os objetivos essenciais foram cumpridos: trabalhando com maior intensidade, mais horas, sobrecarregados e preferindo as aulas presenciais. Está mais claro do que nunca que o trabalho docente é insubstituível e precisa ser reavaliado. Uma crise sem precedentes foi administrada. A educação mudou. As informações coletadas nesta pesquisa irão promover a tomada de decisões para planejar melhores estratégias que facilitem o melhor uso das tecnologias e da virtualidade que obviamente vieram para ficar.

Palavras-chave: Educação a Distância; Pandemia; SARS-CoV-2; Educação Superior; Professores da Equipe de Saúde.

L'enseignement à distance pendant la pandémie de SRAS CoV2: un défi pour les enseignants de l'équipe de santé

RESUMÉ

Cette recherche analyse les processus et les méthodologies d'enseignement pendant la pandémie et les espaces d'enseignement-apprentissage-évaluation de l'enseignement à distance (EAD) au sein de l'enseignement supérieur dans l'équipe de santé. Une enquête structurée, auto-administrée et anonyme a été menée en ligne au niveau national. Les enseignants qui ont répondu travaillent davantage avec des étudiants de premier cycle, enseignent et évaluent avec des écrans et des téléphones portables, un tiers de ces outils est partagé ainsi que payé par eux-mêmes; plus de la moitié n'utilisait pas les TIC avant la pandémie et comptait avec très peu de formation adéquate. Après la première vague de la pandémie, la moitié des enseignants a répondu qui a été formée à la virtualité et à la pédagogie, a reconnu comme des atouts: «le temps et l'espace» et comme des faiblesses: l'amélioration et la «difficulté du présentiel en nombre massif». Les enseignants ne sont pas convaincus de l'EAD pour le suivi ou l'approche des

étudiants, ils considèrent que les objectifs essentiels ont été atteints: travaillant avec plus d'intensité, plus d'heures, débordés et préfèrent le modèle présenciel. Il est plus clair que jamais que le travail d'enseignement est irremplaçable et doit être revalorisé. Une crise sans précédent a été gérée. L'éducation a changé. Les informations recueillies dans cette recherche favoriseront la prise de décision pour la planification de meilleures stratégies qui facilitent la meilleure utilisation des technologies et la virtualité qui sont évidemment présents pour y rester.

Mots-clés: Enseignement à Distance; Pandémie; SRAS-CoV-2; Enseignement Supérieur; Enseignants de l'Équipe de Santé.

1. INTRODUCCIÓN

La educación a distancia mediada por las nuevas tecnologías ha ganado espacios en la educación superior desde finales del siglo XX y principios del XXI. Si bien en algunas universidades hace años que se venía implementando la EAD utilizando como instrumento la tecnología, tomando en consideración que "la virtualización es parte de la transformación digital que impulsa la revolución tecnológica, en la cual el acceso a la Educación a Distancia, se constituye como un derecho educativo fundamental" (Rama, 2019, p.16) esto no había logrado ser sistemático.

En todo proceso de enseñanza – aprendizaje – evaluación es fundamental que todos los actores implicados puedan ser consultados respecto a la decisión de implementar un cambio de modalidad educativa tan profundo, como es por ejemplo el paso de la presencialidad a la virtualidad. Deben tener tiempo y entender cómo tienen lugar los procesos educativos en la virtualidad, deben tener capacitación suficiente en docencia, en educación a distancia mediada a través de las tecnologías y deben capacitarse en las nuevas tecnologías, además se debe asegurar que tengan accesibilidad (equipamiento, conectividad) con el apoyo tecnológico necesario. Es decir que consiste en un verdadero proceso.

Los procesos educativos, al igual que cualquier proceso humano, tienden a evolucionar, pero necesitan tiempo para lograrlo. Cuando esos pasos no se dan y la implementación de la virtualidad en la educación superior es intempestiva, disruptiva y debe responder a nuevos contextos, es interesante conocer cómo lo perciben los docentes, en este caso, del equipo de salud.

Ese es el propósito de nuestra investigación: analizar los procesos y metodologías docentes durante la pandemia y los espacios de enseñanza-aprendizaje-evaluación.

En América Latina la mayoría de las instituciones continuaron sus actividades pasando a un modo de aprendizaje a distancia sin contar con los plazos necesarios para llevar adelante un cambio tan profundo. Lo que se denominó “educación remota de emergencia”: “el 98% de la población de estudiantes y profesores de educación superior de la región, estuvieron conectados” (IESALC, 2020, p. 9) desde que el brote de SARS CoV2 llegó a los países de América Latina y el Caribe.

1.1. Fundamentos teóricos

La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible fue aprobada en 2015 en la 70ª Cumbre por la Asamblea General de las Naciones Unidas. Los 193 jefes de estado aprobaron el documento “Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible”. La Agenda tiene 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y 169 metas que se deben aplicar en forma universal.

Los ODS sirven para orientar a cada uno de los países en sus esfuerzos para lograr un desarrollo que cumpla el mandato de la Agenda: No dejar a nadie atrás. (La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, 2015). La Agenda está orientada a “la construcción de sociedades del conocimiento inclusivas, basadas en los derechos humanos, el empoderamiento y la consecución de la igualdad de género” (UNESCO, 2019, p. 1). Se reconoce que las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) permiten el progreso de los países, superar la brecha digital y propiciar que se desarrollen sociedades de las tecnologías y del conocimiento más inclusivas (UNESCO, 2019).

El desarrollo de estas “sociedades del conocimiento inclusivas se basa en cuatro pilares:

- libertad de expresión y libertad de información;
- acceso universal a la información y al conocimiento;
- aprendizaje de calidad para todos;
- y respeto por la diversidad lingüística y cultural” (UNESCO, 2019, p. 1).

Las TIC se han transformado en instrumentos esenciales para el logro de los ODS, ya que forman parte de la educación de calidad (ODS 4), igualdad de género (ODS 5), infraestructuras (ODS 9), reducción de las desigualdades en y entre los países (ODS 10), paz, justicia e instituciones sólidas (ODS 16) y alianzas para lograr los objetivos (ODS 17) (UNESCO, 2019).

“La presente evolución-revolución tecnológico-electrónica disruptiva que se vive, hace necesario detenerse para su reflexión. Diríamos una reinención, reestructuración meticulosa de todas las instituciones, organizaciones y programas educativos” (Fainholc, 2016, p.2).

La Revolución Digital es un fenómeno que lleva experimentando la sociedad desde 1950, lo que se dio a partir de la aparición de las nuevas tecnologías digitales, también denominada como Tercera Revolución Industrial. A lo largo de la historia, los sistemas han subsistido gozando de mayor accesibilidad para el público en general. Tecnologías que cada vez son más comprensibles y que han logrado un éxito extraordinario. En la mayoría de los hogares hay usuarios de todo tipo de tecnologías. Se pueden definir a las TIC como:

un conjunto de recursos tecnológicos que convenientemente asociados, permiten el adecuado registro, tratamiento, transformación, almacenamiento, utilización, presentación y circulación de la información y cuyo paradigma son las redes informáticas (Internet, Intranets), que posibilitan múltiples aplicaciones: correo electrónico, charlas electrónicas, teleconferencias, bibliotecas virtuales, entre tantas otras (Pardo citado en Zambrano Quiroz y Zambrano Quiroz, 2019, p.216).

Las tecnologías permiten entender y transformar la realidad; contribuyen al crecimiento de cada persona y al desarrollo de las comunidades. Tienen un lenguaje propio que propician la construcción de nuevos conocimientos que contribuyen a diversos usos (ob.cit.).

Un uso que se les ha dado, es haberlas incorporado al campo de la educación donde han producido un efecto innovador generando una situación bisagra entre la educación tradicional y la educación con las tecnologías.

En un modo muy sintético podemos clasificar el uso de las TIC en la enseñanza:

- Presencial
- a Distancia
- Semi-presencial

La denominación Educación a Distancia apareció en 1982, en el catálogo de la Universidad de Wisconsin. Posteriormente fue un medio para la formación de adultos que no podían acudir a las universidades.

Teniendo en cuenta la situación actual el educador del Siglo XXI debe ser:

un docente dotado de un saber (conocimientos de las TIC, competencia pedagógica), de un saber hacer (relación dialógica con los aprendices, interacción y manejo en la modalidad), de un saber tecnológico (preparación técnica para manejar y aplicar las herramientas derivadas de las tecnologías de información y comunicación en la modalidad de estudio virtual) y de un ser (Demostrando principios éticos y respondiendo a las tendencias nacionales de desarrollo tecnológico, científico y cultural)(Inciarte Rodriguez, 2008, p. 19).

En el documento *Estándares de competencias en TIC para docentes de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura en el 2019* se han consignado 18 competencias (UNESCO, 2019). Las mismas han sido organizadas en relación a seis aspectos de la práctica profesional de los docentes, que se expresan a continuación:

1. comprensión del papel de las TIC en las políticas educativas;
2. currículo y evaluación;
3. pedagogía;
4. aplicación de competencias digitales;
5. organización y administración; y
6. aprendizaje profesional de los docentes.

Además se establecieron 3 niveles de uso pedagógico de las TIC por los maestros. El primer nivel es el de adquisición de conocimientos (antes denominado alfabetización tecnológica), el segundo nivel es el de profundización y el tercero, es el de creación de conocimientos (UNESCO, 2019).

Se presenta a continuación el Marco elaborado por la UNESCO:

Cuadro 1. Marco de competencias de los docentes en materia de TIC elaborado por la UNESCO

	ADQUISICIÓN DE CONOCIMIENTOS	PROFUNDIZACIÓN DE CONOCIMIENTOS	CREACIÓN DE CONOCIMIENTOS
Comprensión del papel de TICs en la educación	Conocimiento de las políticas	Aplicación de las políticas	Innovación política
Currículo y evaluación	Conocimientos básicos	Aplicación de los conocimientos	Competencias de la sociedad del conocimiento
Pedagogía	Enseñanza potenciada por las TICs	Resolución de problemas complejos	Autogestión
Aplicación de competencias digitales	Aplicación	Infusión	Transformación
Organización y administración	Aula estándar	Grupos de colaboración	Organización del aprendizaje
Aprendizaje profesional de docentes	Alfabetización digital	Trabajo en redes	El docente como Innovador

Fuente: UNESCO, 2019, p. 8.

En la educación a distancia se ponen de manifiesto aspectos de la práctica docente innovadora, lo más importante es que el docente domine su campo de acción, pero a la vez pueda adquirir conocimientos de la virtualidad que le permitan transformar el proceso de aprendizaje. Los docentes deben acompañar a sus estudiantes en el desarrollo de competencias digitales (Suárez Urquijo et al., 2019).

Además “enseñar el pensamiento crítico a los estudiantes, formar a jóvenes para que sean hábiles y críticos respecto al uso de la tecnología, y no esclavos de ella.” (Suárez Urquijo et al., 2019, p. 37).

Los docentes deben tomar conciencia de que no se puede educar en el siglo XXI con metodologías del siglo XX, en un mundo globalizado, cambiante y dinámico.

En este trabajo de todas las posibles denominaciones de educación virtual / online/ digital / remota, se tomará como definición la de educación a distancia

que se “basa en un diálogo didáctico mediado entre docentes de una institución y los estudiantes que, ubicados en espacio diferente al de aquellos, pueden aprender de forma independiente o grupal” (García Aretio citado en García Aretio, 2020, p.41).

Se puede comprender este concepto en relación a tres componentes y dimensiones, un componente didáctico centrado en conseguir aprendizajes valiosos, una dimensión social, que se fundamenta en la interacción educativa y la dimensión tecnológica que asume el componente mediado, necesario al producirse el acto educativo con una separación entre profesor y estudiante (García Aretio, 2020, p.24).

A continuación se muestra un cuadro comparativo de la educación presencial que se denominará “tradicional” y la educación a distancia

Cuadro 2. Comparación entre educación tradicional y educación a distancia

DIMENSIÓN	EDUCACIÓN TRADICIONAL	EDUCACIÓN A DISTANCIA
Espacio físico	Aula	Conectados en línea
Tiempo	Limitado a una actividad concreta Sincrónico	Limitado a una actividad concreta Estudiantes conectados en línea en el momento que quieran Sincrónico - Asincrónico
Comunicación	Cara a cara Inmediata Entre docente y estudiantes puede ser más personalizada.	A través de la conexión Respuestas pueden ser mediatas Se pueden utilizar recursos para conocer mejor a estudiantes
Docentes	Deben tener competencias académicas de enseñanza-aprendizaje-evaluación	Deben tener competencias académicas y virtuales de enseñanza-aprendizaje-evaluación
Estudiantes	Presencialidad en las actividades. Tareas extras en domicilio. No controlan su propio aprendizaje	Nativos digitales. Controlan su propio aprendizaje

Fuente: Elaboración propia

Las actividades diseñadas para la educación a distancia deben estimular, desarrollar, construir, interactuar y socializar el conocimiento a partir de compartir saberes entre estudiantes y docentes. Los docentes tomaron un rol protagónico para llevar a cabo esta modalidad educativa, que requirió de ellos que colaboraran en la gestión académica, que contribuyeran al aprendizaje colaborativo en red, al desarrollo de habilidades cognitivas, a la evaluación, a la accesibilidad, todo al servicio de los estudiantes (Martínez-Garcés y Garcés-Fuenmayor, 2020).

La pandemia mundial generada por el SARS CoV2 y el distanciamiento social con su consecuencia, el confinamiento, ocasionó en todo el mundo la necesidad de implementar la educación a distancia para darle consecución a los procesos de enseñanza-aprendizaje-evaluación.

La literatura mundial es escasa sobre el impacto de las emergencias o desastres globales sobre la educación superior. Podemos remontarnos a la pandemia del síndrome respiratorio agudo severo (SARS) en 2003 y desastres naturales como el huracán Katrina en 2005 (Kachra y Brown, 2020). Pero puede ser que nada de esto sea comparable con lo que la humanidad está viviendo desde diciembre de 2019. Es por ello que se puso en movimiento en las instituciones de educación superior “la educación remota de emergencia” que tiene como objetivo principal “proporcionar acceso temporal a la instrucción y los apoyos educativos de una manera que sea rápida de configurar y esté disponible de manera confiable durante una emergencia o crisis” (Hodges et al., 2020, p. 10).

Las instituciones educativas jugaron un rol preponderante porque tenían que proporcionar las herramientas para dar continuidad a la educación, incluso a través de la capacitación de los docentes que no tenían formación previa en educación a distancia. En esta situación el profesorado debía tomar el “control del diseño del curso, el desarrollo y el proceso de implementación (...) [y] (...) los cursos en línea creados de esta manera no debían confundirse con soluciones a largo plazo, sino aceptarse como una solución temporal a un problema inmediato” (Hodges et al., 2020, p. 12).

Una vez pasada la primera ola, es momento de realizar una primera evaluación de la implementación de la EAD.

La evaluación de la EAD requiere preguntas amplias, especialmente durante la implementación. Un modelo que se puede utilizar es Modelo Contexto, *Input*, Proceso y Producto “CIPP”, acrónimo que representa cada una de las letras iniciales de las palabras mencionadas. Modelo de Daniel Stufflebeam, en el cual

la evaluación debe centrarse más en el contexto, los elementos de entrada y de proceso que en el producto (aprendizaje) (Hodges et al., 2020, pp.14-15).

Un aspecto interesante a considerar es que en una crisis o desastre la utilización de la modalidad EAD en la educación superior puede no ser la prioridad de todos los involucrados, los estudiantes, personal y profesores.

La pandemia COVID-19 puede representar una oportunidad única para poner en práctica la EAD.

La necesidad de la enseñanza a distancia, tanto en situaciones de emergencia como en contextos más planificados, debe convertirse en parte del conjunto de habilidades de un docente. De la mayoría de las escuelas y de la experiencia de los maestros con la enseñanza remota de emergencia se desprende claramente que se debe prestar mucha más atención a la preparación de los maestros para que planifiquen, a la infraestructura, a la política educativa y a los recursos para poder mantener la continuidad de la instrucción de calidad durante una crisis (Barbour et al., 2020).

Se ha evidenciado la importancia de desarrollar un plan de movilidad virtual para facilitar un modelo inclusivo no solo teniendo en cuenta la accesibilidad a la red, si no considerando la posibilidad de participar de una transformación cultural y educativa que se pueda dar a largo plazo con inclusión y equidad.

Si tenemos en cuenta que la educación es un “derecho humano y bien público que permite a las personas ejercer los otros derechos humanos. Por esta razón, nadie puede quedar excluido de ella” (UNESCO, 2007, p.7). El derecho a la educación se ejerce en la medida que las personas se desarrollen plenamente y continúen aprendiendo. Esto significa que la educación ha de ser de calidad para todos y a lo largo de la vida (UNESCO, 2007).

Si además analizamos que en

América Latina y el Caribe, necesariamente hay que reconocer la profunda desigualdad que caracteriza a la región... las mayores brechas siguen siendo analógicas y los nuevos usos digitales están generando nuevas desigualdades, pero también nuevas posibilidades. De ahí que los esfuerzos por encontrar soluciones que sean eficaces, eficientes y pertinentes, deben concretarse (UNESCO, 2014, p.20).

En cuanto a internet, en un análisis de la conectividad de cuatro países de América Latina, los docentes de Perú, con un total de 501 docentes encuestados, el 50% de ellos, la describieron como regular y 11% como mala (Terre des Hommes Suisse, 2020).

Los resultados de Moreno Chavarro (2019) en un trabajo realizado en 25 docentes, que se encontraban entre los 30 y 39 años el 56%, con 11 años de antigüedad en la profesión el 48% de ellos, el uso de dispositivos electrónicos fue celular con conexión a internet 96%, laptop 84%, computador de escritorio 60% y tableta 48%. En este trabajo se logra ver el alto porcentaje que utiliza el celular para la docencia, quizá relacionado con la edad de la población encuestada, que es en promedio joven, tiene conexión a internet en un alto porcentaje, permitiéndole estar conectado en todo momento e indagar tal vez, otros temas de interés general.

Román (2020) en una encuesta realizada a docentes y estudiantes, encontró que el 21% de los estudiantes y el 31% de los docentes tienen problemas graves con la conexión a internet.

Argandoña-Mendoza et al. (2020) en su investigación "La educación en tiempo de pandemia. Un reto Psicopedagógico para el docente", encontraron que el 50% ha participado en cursos de formación continua, programados durante la pandemia como parte de la actualización para el nuevo periodo académico, el 42% considera que tiene una adecuada formación para manejar la virtualidad antes de darse la emergencia de la pandemia y el 8%, considera que su autoformación le ha permitido tener mayores conocimientos con respecto a esta nueva modalidad de enseñanza-aprendizaje.

Una de las situaciones más complicadas que se presentan en el nuevo escenario académico relacionado con la EAD y la vasta información que hay de cada tema en la red, es el "ciberplagio académico" o "plagio electrónico".

El ciberplagio consiste en usar las TIC para "duplicar, extraer y copiar recursos sin otorgar los respectivos créditos de autoría o idea original a cada uno de los materiales; que además se presentan como una creación propia" (Durán Soto, 2013, p.1).

Es aún más evidente en países como los de América Latina "en los cuales es escasa la cultura de respeto a los derechos de propiedad intelectual, lo cual agrava la situación" (Masó, 2015, p.139), por lo que no llama la atención que a los docentes les preocupe este tema en primer lugar.

El docente tiene un rol principal en evaluar el proceso de aprendizaje en forma continua y participar en el diseño de las evaluaciones de aprendizaje de resultado. Actualmente se tiene que considerar qué competencias se deben adquirir para la evaluación de los aprendizajes en línea. Una alternativa es considerar la evaluación como estrategia de aprendizaje y la otra es como acreditación de conocimientos. La evaluación es un proceso que el docente debe asumir como un proceso de diagnóstico, diálogo, comprensión, retroalimentación constante de los logros de aprendizajes (Inciarte Rodríguez, 2008).

Hay factores que impiden a los docentes implementar las TIC: barreras personales, como tecnofobias, prejuicios, escasas habilidades, concepciones pedagógicas con resistencias al cambio; barreras profesionales como ausencia de capacitación, ofertas de formación inoportunas, acceso limitado, falta de infraestructura, falta de tiempo y brechas generacionales con los nativos digitales y barreras institucionales: falta de políticas o de apoyo de la organización, inexistencia de planificación de las TIC y falta de integración de la educación a distancia con la tradicional (presencial). "Para que las competencias digitales se aborden de manera natural, primero habría que desmitificarlas" (Aguilar y Méndez, 2012, p. 126), de esta forma los docentes podrían usar las nuevas tecnologías en el aula y fuera de ella.

Respecto al género, las posibilidades de acceso de hombres y mujeres a las TIC en la actualidad podrían considerarse equilibradas, aunque algunos estudios previos muestran mayor dominio de los hombres en el manejo de las tecnologías, fenómeno denominado "brecha digital de género" (Barragán Sánchez y Ruiz Pinto, 2013). En relación a la edad (en este caso uso de TIC en adultos), las personas deben adaptarse a nuevas formas de trabajar, adquiriendo nuevas competencias para llevar a cabo en forma exitosa su tarea en estos nuevos entornos, requiriendo una alfabetización digital, que será incorporada de distintas formas dependiendo de experiencias previas, edad y grado de aproximación a las herramientas informáticas (Camacho Yañez et al., 2015).

Los espacios virtuales favorecen aspectos que la presencialidad limita o simplemente no contempla, como el rompimiento de la barrera de la distancia, la rigidez de los horarios y la facilidad de la distribución del tiempo de estudio (Moreira-Segura y Delgadillo-Espinoza, 2014).

También se destacan como fortalezas la mayor posibilidad de intercambio de material. Ya que se puede acceder a innumerables fuentes y a publicaciones recientes sobre sus temas de interés docente y de investigación (Díaz Levicoy,

2013). Además le permite mantener comunicación fluida con otros profesores de su propia institución o de otras y compartir experiencias o desarrollar investigaciones (Díaz Levicoy, 2013).

Otro aspecto, es el menor costo operativo para actividades magistrales (por ejemplo por el uso de aulas). Desde hace años se ha considerado que existe una relación costo-beneficio a favor, en vista de que no se requieren grandes inversiones en infraestructura, gastos de traslado, entre otras erogaciones para las actividades docentes (Moreira-Segura y Delgado-Espinoza, 2014).

El profesor aprende de sus estudiantes, y de cómo estos aprenden, mediante el desarrollo de actividades individuales, de cooperación y trabajo en equipo (Díaz Levicoy, 2013).

En relación a las debilidades, en países como los de Latino América y el Caribe, las inequidades en la accesibilidad, es una de ellas. Al estar conectado a internet, el proceso de enseñanza y aprendizaje está limitado a la existencia desde servicios sencillos como disponer de “corriente eléctrica”, hasta contar con una conexión adecuada, teniendo siempre en cuenta que el costo de la tecnología es elevado, por lo que es necesario tener recursos para acceder a la virtualidad (Díaz Levicoy, 2013). Se genera en la población una brecha digital: no todos los estudiantes tienen acceso a pantallas, a internet o saben usar tecnologías adecuadamente, lo que influye incluso en su destino laboral y en su calidad de vida.

Existe un verdadero abuso del trabajo colaborativo por parte de los estudiantes, que da lugar a que algunos estudiantes no trabajen y se beneficien del trabajo de otros.

Además el acceder a mucha información, puede llevar al plagio “cortar y pegar” (Díaz Levicoy, 2013).

Otra debilidad es la dificultad de crear un ambiente de participación, lo que se hace difícil con todas las distracciones que se pueden presentar en la unión de tantas pantallas en diferentes espacios como usuarios estén conectados. Se suma a esto que es conocido cuando un estudiante está trabajando, lo haga estando conectado a diferentes redes sociales (Díaz Levicoy, 2013), lo cual hace aún más dificultoso sostener la colaboración, intervención, aportes o seguimiento del tema que se está tratando. Otros motivos encontrados por otros autores son reducción de la concentración debido a las clases durante largos períodos de tiempo, rendimiento académico reducido y la falta de sentido de pertenencia o de compañerismo (Shim Lee, 2020).

Una encuesta realizada en Europa a docentes encontró que el 43% reportó un aumento de la carga de trabajo y del estrés al trabajar desde casa. El 18% consideró la gestión del tiempo y la organización como un desafío (School Education Gateway, 2020).

En la investigación de Román (2020) que busca mostrar las voces de los actores educativos del nivel superior ante este ajuste de la modalidad presencial a la virtual en México, los hallazgos fueron: el sentimiento que predominó en este ajuste por parte de los estudiantes fue de malestar: 19% está inconforme, 17% estresado, bien y cómodo 10% y 7% respectivamente. Algunas de las inconformidades de los estudiantes fueron por mala comunicación con los profesores; las clases se basaban en cargas de tareas, sin explicación previa o retroalimentación; en algunos casos, la conectividad representaba un problema.

Con respecto al fraude de los sistemas y considerarlos seguros, en el trabajo de la Universidad Tecnológica Nacional encontraron que un 16% de los docentes sufrió algún acontecimiento de inseguridad informática durante sus actividades profesionales (UTN FRCU, 2020).

El estudio de Argandoña-Mendoza et al. (2020) evidenció que el 85% del plantel docente, expresó que se dificultaba garantizar el aprendizaje académico de los estudiantes y el 93% estableció que era difícil apoyar a los estudiantes que no tenían previamente habilidades para el estudio autónomo.

En un trabajo realizado en las Universidades de Arabia Saudita, 64.8% de los docentes puntuó moderadamente en su percepción la eficacia de la enseñanza remota de emergencia. (Alqabbani et al., 2020).

2. METODOLOGÍA

Esta investigación se basa en un modelo cuantitativo, apoyado en el paradigma científico-positivista, con un tipo de investigación descriptiva y transversal, a través de una encuesta estructurada, autoadministrada y anónima.

La técnica de recolección fue vía internet. Se garantizó la confidencialidad de los datos.

El instrumento fue elaborado por el grupo de autores, todos profesores universitarios, tomando en cuenta el contexto actual y ante la falta de herramientas validadas, y la aparición masiva y forzosa de la virtualidad. Respecto a confiden-

cialidad, se consideró el uso de categorías descriptivas concretas y precisas, con opinión de todo el equipo para lograr un mejor equilibrio de las observaciones, los análisis y la interpretación, y considerando todos los medios técnicos disponibles en la actualidad. En relación a validación, el instrumento para la medición de las variables fue medido en encuestas piloto con 10 participantes por investigador (no incluidos en el estudio), verificándose su adecuado funcionamiento respecto a comprensión del idioma, comprensión de las preguntas y autoaplicabilidad.

La población estuvo compuesta por profesionales de Ciencias de la Salud que realizan tareas docentes. Se realizó un muestreo de docentes que ejercen habitualmente su rol en las universidades, hospitales y sociedades científicas vinculadas a los profesores autores del trabajo (Facultades de Medicina de Universidad Nacional de Cuyo, Universidad de Mendoza, Universidad Nacional de la Matanza, Universidad Nacional del Sur, Universidad Barceló, Universidad de Buenos Aires, Universidad Nacional de Córdoba, Universidad Nacional de Santiago del Estero, Universidad Nacional del Litoral, Sociedad Argentina de Medicina, Hospitales públicos y privados de la red de la Sociedad Argentina de Medicina).

Se estimó una población de 5000 personas, personal docente estimativo de las sociedades científicas, universidades y hospitales donde ejercen docencia los autores del trabajo. Se planteó como hipótesis, que el 90% de los docentes tiene algún tipo de capacitación o instrucción previa o actividad en entornos virtuales. Se trabajó con un nivel de confianza del 95% y una precisión del 3%, lo cual mostró un tamaño muestral de 367, que ajustado a una proporción esperada de pérdidas (en este caso de no respondedores) del 15%, arroja un resultado final de 420. Se seleccionaron 420 profesionales y se enviaron encuestas para ser realizadas en forma autoadministrada, completándose finalmente 402 encuestas.

El cuestionario constaba de 50 preguntas, cerradas y abiertas. El instrumento se diseñó para indagar sobre las siguientes variables: género, edad, profesión, especialidad (en el caso de los médicos), antigüedad profesional y docente, cuestiones administrativas respecto al ejercicio de la docencia, grado de conectividad, uso de pantallas, problemas con tecnologías digitales, dificultades de privacidad y seguridad, capacitación previa, competencias necesarias, uso de plataformas educativas y herramientas digitales, recursos educacionales utilizados, fortalezas y debilidades de la educación a distancia, percepciones de la tarea.

Los datos se procesaron a través de una base de datos con el apoyo del software Microsoft Excel, a través del cual se tabularon los datos con los cuales se logró la información recolectada. Para el análisis estadístico se utilizó las medidas de tendencia central.

3. RESULTADOS

Se realizaron un total de 402 encuestas; 62% fueron respondidas por mujeres. El 81% de los encuestados fueron médicos (Clínica Médica: 37%, Oftalmología: 13%, Medicina General/Familiar: 7% y Cirugía: 6%, las especialidades más frecuentes), seguidos por odontólogos: 4% y psicólogos: 3%. La edad promedio de los encuestados fue de 48,62 años; la antigüedad profesional promedio fue de 22,11 años y la antigüedad docente de 13,99 años.

Tabla 1. Generalidades

LUGAR DE EJERCICIO DE LA DOCENCIA			
Universidad: 79%	Hospital: 77%	Sociedad científica: 30%.	
NIVEL DONDE EJERCE LA DOCENCIA			
Grado: 36%	Posgrado: 10%	Ambos: 54%.	
TAREAS DOCENTES			
96% daban clases y seminarios	82% participaban de la evaluación	49% participaban de la planificación de asignaturas	29% participaban de la gestión académica superior
REGULARIDAD			
Periódica: 2 veces o más por semana: 38%	Habitual: 3 veces por semana o más: 27%	Permanente: de lunes a viernes 20%	Ocasional: 1 vez por semana o menos 1%
DEDICACIÓN			
Parcial en el 79%	9% no son docentes universitarios		Completa 12%
N° DE INSTITUCIONES DONDE EJERCE LA FUNCIÓN			
47% ejerce la docencia en una institución	43% en dos	8% en tres	2% en más de tres

Fuente: Elaboración propia

Se consultó a las personas participantes en cuanto a su conectividad a internet, el 60% dispone de conexión rápida e ininterrumpida, en el 21% es rápida y con interrupciones frecuentes, en el 12% es lenta e ininterrumpida al 7%. Ninguno refirió no tener acceso a la red.

Las principales pantallas utilizadas son expresadas en la Tabla 2.

Tabla 2. Principales pantallas utilizadas

	USO	USO COMPARTIDO
Portátil/ notebook/netbook	91%	34%
Teléfono celular	66%	7%
Computadora de escritorio	42%	29%
Netbook entregada por el Estado	1%	-

Fuente: Elaboración propia

Los docentes respondieron que en la primera ola de la pandemia al 1% de los encuestados la institución le brindó los recursos digitales, el 43% ya los tenía y el 23% tuvo que comprar con su propio dinero todo el equipamiento nuevo para poder trabajar en casa. El 29% de las computadoras de escritorio y el 34% de las portátiles/ notebook/netbook son compartidas con otro miembro de la familia.

Cuando se les preguntó por problemas con tecnologías digitales, los docentes consideran que el 80% de los estudiantes tenían conectividad estable, mientras que los docentes tenían estabilidad en el 61%. El 60% del plantel docente tiene elementos en buen funcionamiento. El 51% tiene problemas con los costos de accesibilidad a redes. El 22% de los docentes perciben que hay analfabetismo informático en los estudiantes.

Se les consultó si tenían dificultades de privacidad y seguridad en el uso de las plataformas virtuales. El 79% respondió que nunca, ocasionalmente: 19%, a menudo: 1%, no las usa: 1%. Los que manifestaron tener problemas refirieron que las principales plataformas con problemas fueron Zoom y Moodle.

Los docentes encuestados refirieron que fueron capacitados previamente en enseñanza a distancia "algo" el 43%, "poco" 24%, "nada" 22%, "adecuadamente" 11%. No recibieron capacitación durante la primera ola de la pandemia en el uso de herramientas virtuales el 46%, formación a través de un curso online el 29%, actividades autoadministradas: 25%. La capacitación en pedagogía en la virtualidad no la recibieron el 58%, formación por curso online 23% y por curso autoadministrado el 12%, pero al avanzar la primera ola el 50% respondieron estar capacitados en virtualidad y pedagogía.

Además se les consultó a los docentes sobre la necesidad de tener distintas competencias para la enseñanza a distancia, y las respuestas más frecuentes fueron tener conocimientos de seguridad online, detectar el plagio en los trabajos de sus estudiantes, conocer sobre derechos de autor (las tres con 85% de respuestas) seguidas por competencia para el uso de blogs y wikis para crear plataformas de aprendizaje: 84%, competencia para determinar cuáles son los recursos didácticos digitales: 81%, conocimientos de recursos existentes enseñanza/aprendizaje en línea: 80%, guías para uso de organizadores gráficos online: 76%, competencias rol de coach y poder intercambiar información: 69%, habilidad para el manejo y utilización adecuada de redes sociales y dispositivos móviles: 57%, búsquedas efectivas de materiales didácticos: 56%, manejo de herramientas de colaboración (chat ,videoconferencia): 54%, habilidad para compartir de forma fácil y rápida archivos y documentos con los estudiantes (correos electrónico, nubes virtuales): 49%, búsquedas bibliográficas efectivas en internet: 42%y búsquedas efectivas de material didáctico (fotografías, videos) 38%, fueron las menos frecuentes.

El 69% de los docentes contestaron que requieren tener competencias para la evaluación formativa y el 72% para la evaluación sumativa.

Previo al aislamiento social preventivo obligatorio, el 60% no utilizaba las plataformas educativas y las herramientas digitales. El 7% las utilizaba frecuentemente.

Las herramientas digitales usadas fueron Moodle: 51%, Google Classroom/Meet: 41%, Microsoft Teams: 9%, aula en casa: 9%, zoho Classes: 6%.

Las modalidades más frecuentes fueron aulas virtuales 55%, seminarios virtuales 39%, webinarios 37%, conversatorios virtuales 28%, razonamientos clínicos a través de la virtualidad 23%. Las plataformas y herramientas usadas en la pandemia se explicitan en la Tabla 3 y los recursos educacionales en la Tabla 4.

Tabla 3. En la pandemia las plataformas y herramientas utilizadas

Videoconferencia (Zoom, Meet u otros)	98%
Correo electrónico	88%
Whatsapp	78%
Herramienta de manejo de archivos (Ej.Drive)	67%
Procesadores de texto y planillas de cálculo	64%
Aulas virtuales	62%
Youtube videos	59%
Multimedia Offline	37%
Messenger	9%
Instagram	8%
Facebook	6%
Twitter	2%
Entrega de actividades en papel en algún sitio	2%

Fuente: Elaboración propia

Tabla 4. Recursos educativos utilizados actividades de enseñanza aprendizaje

- Presentac (ppt o word): 97%
- Textos digitalizados: 91%
- Imágenes web: 85%
- Gráficos: 82%
- Docs. compartidos: 74%
- Videos web: 73%
- Textos papel: 71%
- Videos de profesores: 69%
- Videos vivo: 52%
- Noticias: 46%
- Gamificación: 16%
- Wikis: 13%

Fuente: Elaboración propia

En la Tabla 5. Se muestran las fortalezas consideradas y en la Tabla 6 lo que valoraron como debilidades en la educación a distancia.

Tabla 5. Fortalezas de la educación a distancia

Factibilidad de reunirse (lugares alejados, ahorro de tiempo de traslado)	94%
Mayor posibilidad de intercambio de material	91%
Menor costo operativo para actividades magistrales (aulas)	84%
Mayor intercambio entre docentes	68%
Permite descubrir debilidades y fortalezas del cursado	5%
Permite mayor seguimiento del alumno	51%

Fuente: Elaboración propia

Tabla 6. Debilidades de la educación a distancia

La necesidad de perfeccionamiento constante de los docentes	87%
Dificultad de interactuar cara a cara con todos	87%
Disponibilidad de mucha información que requiere ser chequeada	85%
Necesidad de actualización equipos y software	76%
Dificultad de implementar evaluaciones diferentes	75%
Inequidades en accesibilidad	75%
Fácil acceso a fuentes no confiables	72%
Dependencia externa de tecnologías y altos costos	67%
Abuso del trabajo colaborativo por parte de los estudiantes	54%
Riesgo de infecciones o hackeos de los trabajos por virus	54%
Dificultad de crear ambiente de participación	54%

Fuente: Elaboración propia

En relación a si encontraron diferencias de adaptación a la virtualidad: sin diferencias: 25%, consideran que fue mejor en el posgrado 22% y mejor en el grado 16%.

Con respecto a la sensación acerca de la efectividad de los procesos docentes que los mismos docentes están desarrollando, consideran que "cumple solo objetivos indispensables" 70%, "cumple con todos (o gran parte de) los objetivos" 17%, "no alcanza a cumplir con objetivos básicos" 13%.

Al indagar que consideración tienen de los sistemas para evitar fraudes, contestaron que son seguros 11%, medianamente seguros 60% e inseguros 29%.

Sobre el impacto del ejercicio de la docencia en pandemia en sus vidas cotidianas, contestaron que es con mayor intensidad: 43%, menor intensidad: 30%, como siempre: 25%; el 63% está trabajando más horas que su dedicación y el 82% en horas del día inesperadas.

Ante la pregunta de cómo se "sienten como docentes" respondieron que igual que antes 60%; peor docente 25%, mejor docente 15%, y en relación si se sienten desbordados, contestaron que a veces el 56%, nunca 22%, solamente al principio de la pandemia 16%, todo el tiempo 6%.

En vinculación a la experiencia virtual con estudiantes, el 67% siente que logra conexión "a veces", que se "conecta" como en la presencialidad el 47%, que logran que los estudiantes comprendan e internalicen lo que se les está enseñando 77%, y les permite transmitir conocimientos el 57%.

El 77% prefiere la educación presencial; al 14% le da lo mismo y el 9% prefiere la EAD.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Esta investigación muestra la información de profesionales del equipo de salud, en su mayoría médicos, con una antigüedad docente de 14 años y ejercicio tanto en el grado como en el posgrado, con participación activa en procesos de enseñanza-aprendizaje y un tercio en gestión académica, la mitad ejerce sus actividades en más de una institución. Son docentes de grado que dan clases y evalúan.

Presentan problemas de conectividad, como suele ocurrir en los países de América Latina, utilizando equipamiento comprado con su propio dinero para

poder trabajar en casa. En muchos casos, esas computadoras personales son modelos viejos y desactualizados y no admiten la instalación de algunas aplicaciones. Inclusive la contratación de servicios corre por cuenta de los docentes para poder realizar sus actividades en la virtualidad.

En un tercio de los encuestados las pantallas son compartidas con otro miembro de la familia, lo cual impacta negativamente en la calidad de la conexión a internet, tan relevante para llevar adelante el desarrollo de los contenidos curriculares y evaluaciones en modalidad virtual.

En relación a las competencias que hacen falta para lograr de mejor manera la enseñanza a distancia en docentes que recién están comenzando a ejercerla, la respuesta más frecuente fue “conocimientos de seguridad online, detectar el plagio en los trabajos de sus estudiantes y conocer sobre derechos de autor” (85%).

Una de las situaciones más complicadas que se presentan en el nuevo escenario académico relacionado con la EAD y la vasta información que hay de cada tema en la red, es el ciberplagio académico.

El plagio se ha transformado en un problema tan frecuente y tan importante en el ámbito académico, que numerosas instituciones universitarias han incorporado el tema del plagio en sus normativas.

La principal fortaleza de la EAD que consideraron los encuestados, fue la factibilidad de reunirse (lugares alejados, ahorro de tiempo de traslado), dado que la complejidad y multiplicidad de tareas que se realizan en lo cotidiano, se ven beneficiadas por el uso de las plataformas, facilitando el trabajo en el propio espacio y en tiempos ajustados a sus conveniencias.

Por otra parte, se valoraron como debilidades la necesidad de perfeccionamiento constante de los docentes, la alfabetización tecnológica (que exige una inversión de tiempo y dinero), la dificultad de interactuar “cara a cara” con todos. En muchas actividades, ya sea por la conectividad o por diversas circunstancias el docente no tiene acceso a las pantallas de los estudiantes. Esto lleva a que se pierda la interacción que se plantea habitualmente en la relación docente-estudiante. El docente no puede advertir el lenguaje corporal del estudiante. Por otra parte, se podría limitar la posibilidad de preguntas o de plantear dudas por parte de algún estudiante al sentirse más expuesto, en la red.

Otro tema interesante es que el ejercicio de la docencia en pandemia durante la primera ola se realizó con mayor intensidad en casi la mitad de los encuestados,

invirtiendo más horas e incluso en horarios inesperados, además de que se sintieron desbordados. En el caso de los docentes encuestados esto seguramente ha sido propiciado no solo por la docencia, sino que también se podría adjudicar al ejercicio de la profesión del equipo de salud por la misma pandemia.

Por otra parte, en la experiencia de EAD con estudiantes: siete de cada diez, siente que logra conexión a veces, se siente como en la presencialidad la mitad, comprenden e internalizan 77%, se transmiten conocimientos 57%.

Es interesante que respecto a la sensación acerca de la efectividad de los procesos docentes que están desarrollando, perciben que cumplen solo objetivos indispensables en el 70%.

Es necesaria una reflexión profunda de estos resultados para la construcción de una propuesta que va más allá de la EAD, es más claro que nunca que el trabajo docente es irremplazable y se necesita revalorizar.

Se ha gestionado una crisis sin precedentes. La educación ha mutado, se han aprendido e integrado nuevos saberes.

La información recabada en esta investigación propiciará la toma de decisiones sobre EAD basada en datos críticos, propios y esenciales, que nos permitirán planificar las mejores estrategias para facilitar el mejor uso de las tecnologías y la virtualidad, que obviamente llegaron para quedarse.

Para finalizar se considera que futuras líneas de investigación podrían ampliar el alcance de este estudio y abordar, desde la perspectiva de los estudiantes su experiencia del proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación durante la pandemia e incluso de las instituciones educativas a fin de reflexionar como mejorar la implementación de la EAD.

De cualquier forma, la inclusión de las TIC en los entornos de enseñanza y aprendizaje forman parte de la sociedad del conocimiento, por lo que se hace imprescindible que la práctica educativa con estas herramientas sea acompañada de una política pública que incluya a todos los actores del sector educativo intervinientes.

REFERENCIAS

- Aguilar, G., Méndez, M. (2012). Competencias digitales y docencia: una experiencia desde la práctica universitaria. *Innovación Educativa*, 12, pp.121-142. <http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v12n59/v12n59a9.pdf>
- Alqabbani, S., Almuwais, A., Benajiba, N., Almoayad, F. (2020). Readiness towards emergency shifting to remote learning during COVID-19 pandemic among university instructors. *E-Learning and Digital Media*. <https://doi.org/10.1177/2042753020981651>
- Argandoña-Mendoza, M., Ayón-Parrales, E., García-Mejía, R., Zambrano-Zambrano Y., Barcia-Briones M. (2020). La educación en tiempo de pandemia. Un reto psicopedagógico para el docente. *Polo del Conocimiento* 5, (7), pp. 819-848. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/articulo/view/1553>
- Barbour, M., LaBonte, R., Kelly, K., Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., Bond, M. (2020). *Understanding pandemic pedagogy: differences between emergency remote, remote, and online teaching*. https://www.researchgate.net/publication/347535715_Understanding_Pandemic_Pedagogy_Differences_Between_Emergency_Remote_Remote_and_Online_Teaching
DOI: 10.13140/RG.2.2.31848.70401
- Barragán Sánchez, B., Ruiz Pinto, R. (2013). Brecha de género e inclusión digital. El potencial de las redes sociales en educación. *Profesorado Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*. 17, (1), pp. 309-323.
- Camacho Yáñez, I., Gómez Zermeño, M., Pintor Chávez, M. (2015). Competencias digitales en el estudiante adulto trabajador. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*. 37, (2), pp. 10-24.
- Díaz Levicoy, D. (2013). TIC en educación superior: ventajas y desventajas. *Revista Educación y Tecnología* 4, pp. 44 – 50. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5072156>
- Durán Soto, R. (2013). ¿Qué es el ciberplagio? <http://es.slideshare.net/rubenduran2/ciberplagio-rds?related=1>
- Fainholc, B. (2016). Presente y futuro latinoamericano de la enseñanza y el aprendizaje en entornos virtuales referidos a educación universitaria. *Revista de Educación a Distancia*, (48). <https://revistas.um.es/red/article/view/253431>

- García Aretio, L. (2020). Bosque semántico: ¿educación/enseñanza/aprendizaje a distancia, virtual, en línea, digital, eLearning...?. RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(1), pp. 9-28.
<http://dx.doi.org/10.5944/ried.23.1.25495>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*, pp.1-22. <https://er.educause.edu/artides/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Inciarte Rodriguez, M. (2008). Competencias docentes ante la virtualidad de la educación superior. *Télématique*, 7(2), 19-38.
<https://www.redalyc.org/pdf/784/78470202.pdf>
- Kachra, R., Brown, A. (2020). The new normal: medical education during and beyond the COVID-19 pandemic. *Canadian Medical Education Journal*, 11(6), e167–e169. <https://doi.org/10.36834/cmej.70317>
- La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (2019). Dirección nacional del sistema argentino de información jurídica del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la nación.
https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/lenguaje_claro_web.pdf
- Martínez-Garcés, J., Garcés-Fuenmayor, J. (2020). Competencias digitales docentes y el reto de la educación virtual derivado de la Covid-19. *Educación y Humanismo*, 22(39), pp.1-16. <https://doi.org/10.17081/eduhum.22.39.4114>
- Masó, D. (2015). *El plagio a la luz de la educación virtual y de las normas de Derecho de Autor en México: consideraciones desde la perspectiva docente. Propiedad Intelectual*, XIV (18), pp.128-148.
<https://www.redalyc.org/pdf/1890/189045574008.pdf>
- Moreira-Segura, C., Delgadillo-Espinoza, B. (2014). La virtualidad en los procesos educativos: reflexiones teóricas sobre su implementación. *Tecnología en Marcha*, 28 (1), pp.121-129.
https://www.researchgate.net/publication/317484288_La_virtualidad_en_los_procesos_educativos_reflexiones_teoricas_sobre_su_implementacion
- Moreno Chavarro, J. (2019). *Formación docente en competencias tecnológicas en la era digital: hacia un impacto sociocultural*. Universidad Cooperativa de Colombia.
https://repository.ucc.edu.co/bitstream/20.500.12494/12250/1/2019_Formaci%C3%B3n_Docente_Tecnolog%C3%ADas.pdf

- Rama, C. (2019). *Políticas, tensiones y tendencias de la educación a distancia y virtual en América Latina*. Ediciones EUCASA.
- Román J. (2020). La educación superior en tiempos de pandemia: una visión desde dentro del proceso formativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), L (Esp.), pp. 13-40.
<https://www.redalyc.org/jatsRepo/270/27063237017/html/index.html>
- School Education Gateway (2020). *Encuesta sobre el aprendizaje en línea y a distancia – resultados*.
<https://www.schooleducationgateway.eu/es/pub/viewpoints/surveys/survey-on-online-teaching.htm>
- Shim, T.E., Lee, S.Y. (2020). *College students' experience of emergency remote teaching due to COVID-19*. *Children and youth services review*, 119, 105578. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105578>
- Suárez Urquijo, S. L., Flórez Álvarez, J. y Peláez, A. M. (2019). Las competencias digitales docentes y su importancia en ambientes virtuales de aprendizaje. *Revista Reflexiones y Saberes*, (10), pp. 33-41.
<https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaRyS/artide/view/1069>
- UNESCO (2007). *Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (EPT/PRELAC) 29 y 30 de marzo de 2007*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000150272>
- UNESCO (2014). *Enfoques estratégicos sobre las TIC en educación en América Latina y el Caribe*. pp.1-59. <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/ticsesp.pdf>
- UNESCO (2019). *Marco de competencias de los docentes en materia de TIC. Versión 3*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371024>
- UTN FRCU (2020). *Encuesta a docentes de UTN sobre educación a distancia*. Universidad Tecnológica Nacional. <https://03442.com.ar/2020/07/encuesta-a-docentes-de-utn-sobre-educacion-a-distancia/>
- Terre des Hommes Suisse (2020). *Educación en tiempos de pandemia: elementos de respuesta ante la contingencia por parte de los y las docentes educación en tiempos de pandemia*. Encuesta Resultados Perú. <https://terredeshommes-suisse.org.pe/wp-content/uploads/2020/07/Educaci%C3%B3n-en-tiempos-de-Pandemia.-Encuesta-Resultados-Per%C3%BA-1.pdf>

Zambrano Quiroz, D., Zambrano Quiroz, M. (2019). Las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) en la educación superior: consideraciones teóricas. *Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa*. 7(1), pp. 213-218. <http://refcale.uleam.edu.ec/index.php/refcale/article/view/2750>

BIONOTAS

Pascual Valdez. Médico Especialista en Clínica Médica, Terapia Intensiva, Emergencias, Geriátrica y Medicina General; Magister en Salud Pública y Bioética; Doctor de la Universidad de Buenos Aires; Profesor de Medicina Interna en Universidad de Buenos Aires y Universidad Nacional de La Matanza. Miembro Sociedad Argentina de Medicina.

Correo electrónico: rpascual46@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-4309-5420>

Susana Elsa Salomón. Médica Especialista en Clínica Médica y Salud Pública; Doctora en Ciencias de la Educación; Magister en Docencia y Gestión Universitaria; Profesor Titular de Medicina Interna; Docente Investigador de la Universidad Nacional de Cuyo; Miembro Consejo de Profesores- Sociedad Argentina de Medicina.

Correo electrónico: susanaelsalomon@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-6991-317X>

Alejandro Cragno. Médico Especialista en Clínica Médica; Master In Health Professional Education. Maastricht University; Profesor Universidad Nacional del Sur; Director de la Especialización de Educación de Profesionales de la Salud Universidad Nacional del Sur, Miembro del Consejo de Profesores- Sociedad Argentina de Medicina.

Correo electrónico: acragno@criba.edu.ar
<https://orcid.org/0000-0002-0493-907X>

Hugo Fernán Milione. Médico Especialista en Clínica Médica; Profesor Adjunto, Docente Investigador y Coordinador de la Carrera de Medicina de la Universidad Nacional de la Matanza; Editor de la Revista Argentina de Medicina (RAM), Miembro del Consejo de Profesores- Sociedad Argentina de Medicina.

Correo electrónico: hugomilione1@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-1114-730X>

Darío Leff. Médico Especialista en Clínica Médica; Docente de las materias medicina I y II de la carrera de medicina, Facultad de Medicina, Universidad Barceló; Diplomatura en didáctica y pedagogía en educación universitaria, Universidad Barceló; Miembro del consejo de investigación- Sociedad Argentina de Medicina.

Correo electrónico: darioleff@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-9442-4319>

Julio Guillermo Wacker. Médico Especialista en Clínica Médica; Jefe de Trabajos Prácticos en medicina Interna en la Facultad de Medicina de la Universidad de Buenos Aires; Docente de Medicina Interna de la Universidad Barceló; Miembro del consejo de investigación- Sociedad Argentina de Medicina.

Correo electrónico: juliogw1453@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-1231-650X>

Marcelo Yorio. Médico Especialista en Clínica Médica; Profesor Titular de la Cátedra de Semiología en Universidad Nacional de Córdoba; Director del Doctorado Conjunto en Ciencias Médicas de las Universidades del Litoral y Entre Ríos; Ex Vicepresidente del Foro Argentino de Facultades y Escuelas Públicas (FAFEMP). Sociedad Argentina de Medicina.

Correo electrónico: marcelo.yorio89@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-3552-0271>

Alejandra Gaydou. Médica Especialista en Clínica Médica; Profesora adjunta de Universidad Nacional del Litoral; a cargo de la Coordinación de Docencia e Investigación del Hospital Dr. José María Cullen; Miembro del Consejo de Profesores de la Sociedad Argentina de Medicina.

Correo electrónico: agaydou@yahoo.com

<https://orcid.org/0000-0003-1156-0831>

1. Pode a pedagogia universitária ajudar a inovar? A pedagogia universitária nas propostas inovadoras de universidades brasileiras

Ligia Paula Couto

RESUMO

Este artigo objetiva analisar o papel da pedagogia universitária em projetos inovadores de duas universidades brasileiras. Assim, será avaliado como projetos inovadores podem cumprir sua função social e interagir com a pedagogia universitária (Cunha, 2005, 2006 e 2007; Pimenta e Anastasiou, 2005; Almeida e Pimenta, 2009; Veiga et al, 2012). Na metodologia, de base qualitativa, foram selecionados o projeto político pedagógico ou outros documentos que possibilitaram a compreensão da inovação bem como determinados sujeitos das instituições para serem entrevistados. Na análise, se constatou que as universidades estão inovando e trabalhando a pedagogia universitária. No entanto, esse trabalho é mais presente na instituição que tem no ensino sua atividade fundante, do que naquela em que este fica subsumido na atividade de pesquisador do docente. Como resultado, temos a instauração de uma cultura da docência e uma cultura mais voltada à pesquisa. Podemos concluir que é necessário aproximação da teoria/prática no que se refere à inovação e a pedagogia universitária pode contribuir de maneira fundamental, principalmente no tocante à formação docente, para o aspecto inovador do projeto.

Palavras-chave: Pedagogia Universitária; Formação Pedagógica do Professor Universitário; Identidade Docente; Universidade; Inovação.

¿Puede la pedagogía universitaria ayudar a innovar? La pedagogía universitaria en las propuestas innovadoras de universidades brasileñas

RESUMEN

Este artículo analiza el rol de la pedagogía universitaria en proyectos innovadores de dos universidades brasileñas. De esta forma, se analizarán si dichos proyectos innovadores pueden cumplir su función social e interactuar

con la pedagogía universitaria (Cunha, 2005, 2006 e 2007; Pimenta y Anastasiou, 2005; Almeida y Pimenta, 2009; Veiga et al, 2012). En la metodología, de base cualitativa, fueron seleccionados el proyecto político pedagógico y otros documentos que posibilitaron la comprensión de la innovación y se entrevistaron determinados sujetos de las instituciones. En el análisis, se constató que las universidades innovan y trabajan la pedagogía universitaria. Pero ese trabajo está más presente en la institución que considera la enseñanza como actividad principal, que en aquella en la que está subsumida en la actividad de investigación del profesorado. Como resultado, tenemos la instauración de una cultura de la docencia y una cultura más atenta a la investigación. Podemos concluir que es necesario acercar teoría/práctica cuando se aborda la innovación y que la pedagogía universitaria puede contribuir, principalmente para la formación docente, al aspecto innovador del proyecto.

Palabras clave: Pedagogía Universitaria; Formación Pedagógica del Profesor Universitario; Identidad Docente; Universidad; Innovación.

Can university pedagogy help to innovate? University pedagogy in innovative proposals in Brazilian universities

ABSTRACT

This article analyzes the role of university pedagogy in innovative proposals in two Brazilian universities. The research evaluates if university projects conserve their social meaning and interact with studies in university pedagogy (Cunha, 2005, 2006 e 2007; Pimenta and Anastasiou, 2005; Almeida and Pimenta, 2009; Veiga et al, 2012). From the qualitative methodology that was used in this work the pedagogical political projects or other documents were selected in order to better understand innovation and some individuals of the institutions were interviewed. The analysis demonstrated that both institutions innovate and use university pedagogy. Although the work with this pedagogy is much more present in the institution that considers teaching as a fundamental activity than in the institution where teaching is incorporated in research activities. As a result, there is the establishment of a teaching culture and a culture of research detached from teaching. This study reveals that an approximation of theory/practice is necessary when innovation is approached and that university

pedagogy can contribute, mainly for teacher training, to the innovative aspect of the project.

Keywords: University Pedagogy; Teacher Training for University Professors; Teacher Identity; University; Innovation.

La pédagogie universitaire peut-elle aider à innover? La Pédagogie universitaire dans les propositions innovantes des universités brésiliennes

RESUMÉ

Cet article vise à analyser le rôle de la pédagogie universitaire au sein des projets innovants de deux universités brésiliennes. Il évalue comment les projets innovants peuvent remplir leur fonction sociale et interagir avec la pédagogie universitaire (Cunha, 2005, 2006 et 2007; Pimenta et Anastasiou, 2005; Almeida et Pimenta, 2009; Veiga et al, 2012). À partir de la méthodologie qualitative, le projet politique pédagogique ou d'autres documents permettant de comprendre l'innovation ont été sélectionnés et certains sujets des institutions ont été interrogés. Dans l'analyse, il a été constaté que les universités innovent et travaillent basées sur la pédagogie universitaire. Cependant, ce travail est plus présent dans l'institution qui base son activité sur une culture pédagogique et moins dans l'institution qui a une culture plus axée sur la recherche. Il est possible de conclure qu'un abordage théorique et pratique est nécessaire en matière d'innovation et que la pédagogie universitaire peut contribuer de manière fondamentale, notamment concernant la formation des enseignants, à l'aspect innovant du projet.

Mots clés: Pédagogie Universitaire; Formation Pédagogique des Enseignants Universitaires; Identité des Enseignants; Université; Innovation.

1. INTRODUÇÃO

A pedagogia no ensino superior

Este artigo, resultado de uma pesquisa de doutorado, objetiva analisar o papel da pedagogia universitária em projetos inovadores de duas universidades brasileiras na segunda década do século XXI, buscando avaliar como esses projetos podem transformar o ensino superior para cumprimento de sua função social e interação com a pedagogia universitária.

Historicamente, a educação superior brasileira foi marcada por uma falta de cuidado com a formação pedagógica de seus docentes. Mesmo na área da educação, estudos relacionados a essa temática não se destacavam até pouco tempo. É o que constataram André, Simões, Carvalho e Brzezinski (1999) em sua pesquisa publicada no artigo *Estado da arte da formação de professores no Brasil*. No entanto, ainda nos anos 90, encontramos pesquisadores brasileiros que discutiam a formação pedagógica do docente no contexto do ensino superior. Entre eles, Léa Anastasiou (1998); Marcos Masetto (1998); Maria Isabel da Cunha e Denise Leite (1996). Na primeira década do século XXI, os títulos sobre essa temática aumentaram consideravelmente e a criação de formações continuadas para docentes das universidades, como afirma Anastasiou (2009), vem se intensificando desde 1999.

Assim, na área da pedagogia, houve um aprofundamento dos estudos e pesquisas acerca da função social da universidade e/ou do ensino superior, da formação pedagógica do professor e de questões curriculares e didáticas. Nesse movimento, a pedagogia se adjetivou e passou a ser compreendida como *pedagogia universitária*. Mas onde estaria seu foco? A pedagogia é a ciência da educação que auxilia a pensar e discutir questões relacionadas ao projeto político institucional, currículo, avaliação, finalidades da educação, perfil dos alunos, etc. A pedagogia universitária, portanto, possibilitaria o professor universitário refletir e debater sobre o projeto da instituição na qual atua, o projeto do/s curso/s em que leciona, a função do processo de ensino-aprendizagem que desenvolve, o perfil de seus alunos, as formas de avaliação condizentes com a proposta institucional e de curso, etc.

No que se refere às pesquisas da pedagogia universitária realizadas no Brasil, alguns estudiosos têm mais a contribuir para essa discussão. É o caso de Pimenta

e Anastasiou (2005) e Cunha (2005, 2006 e 2007). Há também os trabalhos de Masetto (2003), Anastasiou e Alves (Orgs.) (2006) e Veiga et al (2012).

No livro *Docência no Ensino Superior* (2005), ressalto a tese defendida por Pimenta e Anastasiou sobre a importância de se promover uma identidade docente do professor universitário, a qual surgiria em um processo formativo continuado.

A docência na universidade configura-se como um processo contínuo de construção de identidade docente e tem por base os saberes da experiência, construídos no exercício profissional mediante o ensino dos saberes específicos das áreas de conhecimento. Para que a identidade do professor se configure, no entanto, há o desafio de pôr-se, enquanto docente, em condições de proceder à análise crítica desses saberes da experiência construídos nas práticas, confrontando-os e ampliando-os com base no campo teórico da educação, da pedagogia e do ensino, o que permitiria configurar uma identidade *epistemológica* decorrente de seus saberes científicos e os de ensinar. (Pimenta e Anastasiou, 2005, p. 88)

Na universidade, portanto, é essencial que o docente consiga refletir criticamente sobre sua ação de ensinar. O processo reflexivo crítico ocorrerá por meio da confrontação entre conhecimentos teóricos sobre educação, ensino superior, pedagogia, didática e a atividade prática, impactando em seu processo de ensinar. Desse modo, o professor necessita estar respaldado por conhecimentos da área pedagógica (por meio da formação inicial e continuada) e ter a oportunidade de discutir sua prática em sala de aula e poder transformá-la (por meio da formação continuada).

Cunha, nos livros *O Professor Universitário na Transição de Paradigmas* (1ª edição 1998; 2ª edição 2005), *Pedagogia Universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais* (2006) e *Reflexões e Práticas em Pedagogia Universitária* (2007),⁽¹⁾ reforça que a universidade precisa de inovação pedagógica e tem lidado com esta problemática. Centrando seus estudos em professores universitários que promovem práticas inovadoras em suas aulas, ela inicia suas discussões (1998; 2005) reco-

⁽¹⁾No caso dos dois últimos livros, Cunha foi a organizadora.

nhecendo o surgimento de um novo paradigma, não mais calcado em uma concepção positivista na relação do homem com o conhecimento. Nesta perspectiva, ela insiste na mudança da lógica universitária e na figura do professor como agente motivador desse processo. No entanto, a autora enfatiza que a participação dos alunos é fundamental neste esforço transformador.

A pesquisadora (2006, p. 17) nos apresenta também o termo “atitudes emancipatórias”, o qual indica “um saber fazer que extrapole os processos de reprodução”. Inovar se trata de um esforço de não reproduzir, mas sim de contestar o que já está posto e instituído, focando o “sentido da mudança”. Assim, o docente universitário se qualificaria como inovador a partir do momento que objetivasse uma prática em sala de aula que superasse “as clássicas compreensões de ensinar e aprender”. Ainda em artigo publicado por Cunha no livro *Pedagogia Universitária* (2009, pp. 211-232), ela amplia essas características vinculadas à inovação, afirmando que, nas práticas inovadoras de docentes universitários pesquisados, foi constatado um intento de superar a maneira tradicional de ensinar e aprender; uma divisão na responsabilidade de condução do processo de ensino-aprendizagem entre professores e alunos; uma problematização da visão moderna de conhecimento, conduzindo a uma “reconfiguração dos saberes”, a qual romperia com algumas dicotomizações (entre elas, “saber científico/saber popular, ciência/cultura, educação/trabalho, teoria/prática, corpo/alma”, etc.); uma nova organização da relação teoria e prática, possibilitando o discente a produzir conhecimento a partir da reflexão sobre sua realidade; e uma mediação, que representaria a ligação do “mundo afetivo e o mundo do conhecimento”, pressupondo uma relação respeitosa entre professores e alunos de modo que houvesse o prazer de aprender.

Outro aspecto importante nas temáticas discutidas na área da pedagogia universitária são as estratégias de ensino. Masetto (2003) e Anastasiou e Alves (2006) se preocupam com estratégias diferenciadas na aula universitária, de tal forma que essas contemplem uma relação do aluno com o conhecimento de maneira interativa, crítica e corresponsável por seu próprio processo de aprendizagem.

Anastasiou (2006), ainda, traz o conceito de lógica dialética no tratamento das estratégias nos processos de ensino-aprendizagem. Neste viés, o ensino seria a construção do conhecimento a partir de princípios de “movimento, contradição”, com uma perspectiva sincrética criada pelo aluno que, em uma leitura/compreensão analítica e sistematizada do problema estudado, caminharia em direção a

uma síntese⁽²⁾. Esta síntese não traria uma resposta única e finalizada à problemática; pelo contrário, o conhecimento construído, nesta lógica dialética, seria provisório.

Veiga et al (2012, pp. 13-18) desenvolvem pesquisa sobre programas de formação continuada para professores universitários em cinco instituições de ensino superior (IES) (dos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, São Paulo e Pernambuco), refletindo principalmente sobre “as possibilidades e limites dos programas de desenvolvimento profissional numa perspectiva institucional”. Para realizar o estudo, alguns princípios básicos são defendidos, entre eles, o de que “a existência de um Programa por si só não é suficiente para responder com qualidade à superação das fragilidades da formação pedagógica dos docentes”, que tal formação ocorre na relação entre o processo individual e coletivo no espaço de trabalho, levando a um desenvolvimento profissional em “contextos concretos, relacionando a situação de formação com as práticas de sala de aula”.

Além disso, Veiga et al (2012, p. 17) justificam o estudo por dois motivos: “sinalizar rumos em direção a uma práxis formativa institucional e à criação de uma cultura pedagógica no interior das instituições de educação superior”. Nessa perspectiva, é interessante apontar que as autoras defendem posição muito próxima a nossa, uma vez que identificam na cultura institucional, principalmente com relação às questões pedagógicas.

A pedagogia, assim, é um campo de estudo e, ao mesmo tempo, um campo de atuação na formação pedagógica de professores. Por tratar da temática do ensino superior, define-se como pedagogia universitária, objetiva um movimento de ensino que possibilite a formação de alunos que sejam profissionais com princípios de cidadania, ética e também críticos, investigadores e capazes de se transformar pela interação com o conhecimento obtido na graduação e, a partir dessa transformação, mudar a sociedade almejando horizontes mais democráticos e justos.

Desta forma, a função primeira da pedagogia universitária seria a de motivar processos formativos de identificação com a docência no professor universitário, uma vez que sem a construção desta identidade se torna difícil estabelecer aproximações com temáticas pedagógicas. A construção da identidade docente, por outro lado, não ocorreria somente em formação inicial. Dessa maneira, o campo

⁽²⁾ Ainda segundo Anastasiou (2005, p. 63), a síntese seria “a visão inicial, não elaborada e, às vezes, caótica” e a síntese, “a conclusão efetiva no pensamento e pelo pensamento do estudante”.

de atuação da pedagogia universitária se ampliaria para a pós-graduação e nas IES. Na pós-graduação, a preocupação continuaria em formar o pesquisador, mas acrescido ao esforço por se formar um professor universitário. As IES, por sua vez, se voltariam para a formação contínua de seus professores, dando sequência ao processo formativo iniciado na pós-graduação, considerando seu projeto pedagógico institucional, seu currículo, sua realidade e seu contexto. Por fim, ao avaliar a produção docente, a instituição poderia considerar a docência, assim como já considera a pesquisa e a extensão, criando uma cultura da docência.

2. METODOLOGIA

0 desenrolar da pesquisa

Sendo o foco deste artigo compreender como projetos inovadores podem transformar o ensino superior para cumprimento de sua função social e interação com a pedagogia universitária, foi necessário escolher projetos de universidades públicas que possibilitassem tal discussão. Partiu da hipótese de que, nesses projetos, a pedagogia universitária deveria ser um fundamento essencial na implementação da proposta uma vez que o currículo mais do que um documento institucional, é vivido e acontece na ação dos sujeitos. Assim, foram selecionadas duas instituições para esse estudo, a UFPR Litoral e a USP Leste, que afirmavam, em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) ou em outros documentos e publicações orientadores da prática docente, constituírem propostas inovadoras.

Em contato com as instituições, selecionei três cursos de cada uma delas para eleger coordenadores e professores para participarem da pesquisa. No entanto, os cursos não serão revelados e nem o nome de docentes para preservar o anonimato dos sujeitos participantes. Quando todos os sujeitos aceitaram participar da pesquisa, eles receberam um questionário por email. Em seguida, a entrevista foi agendada e realizada com um roteiro previamente elaborado, no qual foi contemplada a relação da formação pedagógica com a questão da inovação proposta. As entrevistas foram realizadas em 2011 e quando as falas são citadas, utilizei PE (para professor/a entrevistado/a) e números para indicar os diferentes sujeitos. Os sujeitos entrevistados da USP Leste foram enumerados de PE1 a PE6 e, para a UFPR Litoral, de PE7 a PE12.

Quadro 1: Professores participantes da USP Leste

IDADE DOS PROFESSORES	TITULAÇÃO	TEMPO DE MAGISTÉRIO	TEMPO DE MAGISTÉRIO NO ENSINO SUPERIOR
Não mencionada	Pós-doutor	12 anos	12 anos
38	Doutor	10 anos	10 anos
59	Doutor	13 anos	13 anos
35	Doutor	12 anos	12 anos
38	Doutor	15 anos	15 anos
36	Doutor	5 anos	5 anos

Quadro 2: Professores participantes da UFPR Litoral

IDADE DOS PROFESSORES	TITULAÇÃO	TEMPO DE MAGISTÉRIO	TEMPO DE MAGISTÉRIO NO ENSINO SUPERIOR
30	Doutorando	7	7
32	Mestre	3	3
38	Doutor	13	5
40	Doutor	6	6
47	Doutor	25	17
56	Mestrando	22	22

Em resumo, os instrumentos utilizados foram: a análise de documentos como, por exemplo, o PPP da instituição⁽³⁾ e as entrevistas com os sujeitos participantes. Alguns dos sujeitos participantes (professores e coordenadores) responderam também a um questionário.

Além disso, quando fui às universidades para realizar as entrevistas, pude observar os espaços de trabalho e, na sequência, avaliar se alguns desses espaços favoreciam a implementação da inovação.

⁽³⁾No caso da USP Leste, como não há um PPP publicado, me pautei nas informações contidas no livro organizado por Celso B. Gomes, USP Leste: A expansão da universidade do oeste para o leste (2005).

Para analisar as informações presentes nas respostas ao questionário e à entrevista, considerei critérios/categorias que revelariam a inovação presente no projeto. Nesta perspectiva, um projeto seria inovador⁽⁴⁾ quando, do ponto de vista da didática, se propõe a redefinir a relação com o saber e, por isso, pensa o currículo no eixo da interdisciplinaridade e/ou transdisciplinaridade, com vivências extracurriculares para os estudantes. E essa relação visa uma aprendizagem pautada na perspectiva da construção dos sujeitos e da construção do conhecimento em seu vínculo com as transformações sociais. E será inovador também quando rompe as barreiras entre saber científico/popular, ciência/cultura, teoria/prática; quando busca um questionamento de questões referentes à vida e ao ser humano levando em consideração ideais democráticos; quando a construção da ciência está pensada dentro de valores éticos e morais; e quando a formação do graduando não é encarada como acabada no período delimitado pela graduação. Além disso, o projeto é inovador quando estabelece formas de concretização do mesmo, apresentando indícios de planejamento para a atuação dos professores como, por exemplo, a organização de espaços para a discussão do PPP da instituição, do PPP de curso e da elaboração de práticas docentes que permitam o projeto ser vivenciado na sala de aula e em todos os espaços dessa universidade que é nova, mas que ainda não se configurou como inovadora.

A inovação, dessa maneira, está relacionada diretamente ao modo de organização curricular do conhecimento, ao modo de conceber a relação do graduando com o conhecimento e sua atuação futura na sociedade e à metodologia de ensino defendida no PPP para dar conta dos processos inovadores de lidar com o conhecimento. Essa metodologia, ainda, além de explicitada no PPP precisa ser pensada em como ser efetivada na prática. Assim, é esperado que os projetos também tragam algum tipo de discussão sobre como auxiliar professores, funcionários e alunos na concretização da proposta inovadora.

⁽⁴⁾ Para estabelecer uma definição para projeto inovador, me baseei em Cunha et al (2006, p. 63-64), Leite e al (2003), Zabalza (2004) e Broilo, Pedroso e Fraga (2006).

3. RESULTADOS

Analizando as propostas de inovação

Antes de tratarmos da análise em específico, é importante apresentar resumidamente a proposta inovadora das duas universidades: UFPR Litoral e USP Leste.

A Escola de Artes, Ciências e Humanidades (EACH) (também conhecida por USP Leste) é uma das unidades de Ensino e Pesquisa da USP. Sua inauguração ocorreu em 2005 Rollemberg (2005, p. 17) afirma que “a Universidade de São Paulo soube reinventar-se ao inaugurar seu *campus* na Zona Leste da cidade de São Paulo”. No que se refere à inovação, o autor cita a criação de dez novos cursos, sendo alguns deles inéditos em relação a outras IES. Além de inovar na escolha dos cursos, a USP Leste instituiu o Ciclo Básico (CB), o qual atende a todos os alunos (dos dez cursos) no primeiro ano e que, segundo Arantes (2005),

(...) foi idealizado para promover a iniciação acadêmica dos estudantes em propostas interdisciplinares, voltadas para a realidade da sociedade e da região em que a nova Unidade está inserida. (...) Nessa perspectiva, busca-se o desenvolvimento de estudos coletivos, articulando conteúdos de várias áreas do conhecimento, e espera-se promover a integração entre os diferentes cursos, estimulando os trabalhos em grupos. (pp. 101-102)

Para o desenvolvimento de estudos coletivos focando a realidade da sociedade, a partir do trabalho em grupos, recorreu-se à abordagem de resolução de problemas, principalmente na disciplina denominada Resolução de Problemas (RP), obrigatória para todos os alunos no CB.

A UFPR Litoral, por sua vez, também foi fundada em 2005. O PPP, no entanto, foi aprovado em junho de 2008. A história da UFPR Litoral está relacionada à história do Paraná e à da fundação da universidade no estado (1912), pois a Universidade do Paraná “nasceu com o intuito de interferir na realidade concreta de seu Estado” (PPP UFPR Litoral, 2008, p. 1).

A proposta inovadora da UFPR Litoral contempla ações emancipatórias com proposição de princípios para o trabalho pedagógico. Para atingir tais princípios,

a universidade se insere na realidade do litoral paranaense e do Vale do Ribeira, promovendo projetos com as comunidades. A perspectiva de projetos planeja e executa atividades acadêmicas almejando a formação de profissionais com responsabilidade social. A aproximação e interação entre a academia e a comunidade litorânea preveem uma contribuição para o desenvolvimento científico, econômico, ecológico e cultural da região, numa direção sustentável.

Tendo apresentado as duas universidades, vamos à análise. Primeiramente, foi possível constatar que a pedagogia universitária ainda não aparece como uma proposta bem definida para organizar a formação docente voltados à concretização da inovação. Ou seja, ambos os projetos concebem a importância da figura do professor no processo, mas não estabeleceram um processo formativo continuado. Assim, a depender da época ou da ação em desenvolvimento, o docente poderá ou não participar de ações formativas voltadas à implantação da proposta:

Docentes que entraram em 2005, eles tiveram outro cenário. Inclusive, outros tipos de reunião. Então, isso pode interferir. (...) Então, o envolvimento, o treinamento, a capacitação, sei lá qual é a palavra mais adequada, a promoção de um espaço de reflexão era sempre de forma muito pontual, ou por reuniões de planejamento do semestre, ou por uma ou outra reunião de discussão sobre o conceito, e por algumas reuniões, sempre uma semestral, de avaliação. Então, era sempre assim, nunca houve um programa de aperfeiçoamento, um programa de mergulho do docente no tema, nunca houve. Então, havia um plano elaborado, as diretrizes gerais que deveriam ser seguidas, não havia e nunca houve de forma objetiva, uma regulamentação específica, eu não estou dizendo de regras, de critérios específicos que deveriam conduzir (...). Eu entrei (...) e já peguei uma RP na sexta-feira à noite (...). E sexta-feira à noite é o prêmio de docentes novos. (...) eu não tinha a menor ideia. Então, eu entendi que eu também estava aprendendo a fazer fazendo. Mas o que eu não acho adequado, absolutamente. (PE2)

Boa pergunta. Essa é uma excelente pergunta. Até pra eu me fazer o tempo todo: "Onde é que eu vou buscar ajuda quando eu acho que não está muito bem a coisa?" Eu acho que nas conversas com

os colegas é que a gente consegue resolver mais imediatamente. Bom, eu acho que não me deparei com uma grande dificuldade, mas acho que na troca de experiências mesmo por enquanto. (PE7)

Por outro lado, a tensão causada pelo paradigma da inovação no eixo do ensino é tratada de maneira diversa nas instituições e essa diversidade explícita que não há uma fórmula única para se explorar a pedagogia universitária no contexto inovador. Entendo essa diversidade como algo positivo na análise dos projetos e como uma contribuição significativa para a área da pedagogia universitária, pois ambas as universidades, ainda que eu identifique necessidade de aprimoramento, estão tratando da formação pedagógica de seus docentes em relação com a proposta pedagógica, fato incomum na história do ensino superior brasileiro.

Sim. Eu tive, eu participei de várias, dois ou três, mais o congresso. E aí tinha um livro da própria EACH de como se conduziria. Havia uma coordenação específica, na época da professora Valéria, do Ciclo Básico, suporte o tempo todo, tinha até um funcionário na Escola, que era como se fosse o secretário do Ciclo Básico. Na época, tinha alguém para ficar administrando os banners, as salas, era bem fashion. Aí depois que a gente vai pegando o ritmo, isso vai se diluindo. (PE1)

Eu entendo que todo espaço dessa universidade é um espaço formativo. (...) Então, esse é o papel um pouco meu enquanto coordenador, estimular sempre a participação dos professores nas construções coletivas do currículo, dos módulos de aprendizagem, dos eventos que o curso participa. Não como um espaço único que eu diga, esse é um espaço formativo, todos eles são espaços formativos. (...) (PE8)

Como já anunciado, UFPR Litoral e USP Leste não apresentam, de maneira explícita em seus projetos ou documentos que orientam a prática docente, uma proposição para os processos formativos de seus docentes para contemplar a concretização do projeto inovador. Por outro lado, foi possível apreender na análise, que cada uma dessas universidades revela estratégias e traça caminhos para estabelecer uma relação do proposto com o concretizado. A seguir, discutirei

como essas duas universidades trabalham a pedagogia universitária e como tal trabalho pode ser bem sucedido ou falho no estabelecimento de uma cultura da docência e, conseqüentemente, na construção de uma identidade docente.

Considero a UFPR Litoral uma instituição estratégica em termos de pedagogia universitária. Essa característica estratégica se revela desde o início de sua implantação, com a contratação dos professores. Ainda que fosse uma instituição federal, não temeu abrir seus editais para docentes que não tivessem o título de doutor e, na verdade, se utilizou desse recurso para estabelecer um vínculo maior desses professores (não doutores) com a instituição e para que eles, em processo de mestrado ou doutorado, pudessem tratar da realidade da UFPR Litoral e de seus estudos desenvolvidos ali.

Uma coisa boa que tem acontecido aqui dentro é a formação desses professores do doutorado, porque a matriz inicial aqui foi formada assim: 25% sem mestrado, 50% com mestrado e 25% com doutorado, pra permitir que esses professores que entraram, pudessem fazer seus doutorados produzindo conhecimento a partir do litoral. Então, é isso que está acontecendo mesmo, todos os temas dos doutorados que estão aparecendo agora vêm a partir de temas que estão vinculados ao litoral do Paraná, ao Vale do Ribeira, etc. Nossa! Isso está trazendo um aporte intelectual fortíssimo aqui dentro. (PE8)

Além disso, o próprio espaço que os professores frequentam no Setor Litoral favorece processos formativos. Há os espaços formais (Câmaras dos Cursos e Conselho Diretivo) e os informais (sala dos professores). A partir da análise, é possível verificar que esses espaços promovem discussões que focam questões relacionadas aos processos de ensino, como colocar o projeto em prática, e às temáticas abordadas pela pedagogia universitária, contribuindo para a construção da identidade docente dos professores e para a inovação.

Nós temos muitas pessoas de formação diferente convivendo juntas o tempo todo. (...) Eu tenho contato, por estar no mesmo espaço físico, com colegas do curso de saúde coletiva. A gente conversa sobre isso, fala sobre gestão esportiva e do lazer. Então, eu acho que isso é muito positivo porque, no nosso modelo tradicional,

cada um está numa ilha. Eu estou na ilha das ciências, o outro está na ilha do desporto, o outro está na ilha do turismo e não temos, assim, essa sinergia tão concreta. (PE9)

Eu entendo que todo espaço dessa universidade é um espaço formativo. (...) Então, esse é o papel um pouco meu enquanto coordenador, estimular sempre a participação dos professores nas construções coletivas do currículo, dos módulos de aprendizagem, dos eventos que o curso participa. Não como um espaço único que eu diga, esse é um espaço formativo, todos eles são espaços formativos. (...) Isso é um exercício que não é email que faz, não é convite ou reunião que faz, é na conversa, é no diálogo, é conversando, etc., ou seja, é um investimento energético violentíssimo. (...) E eu sou uma pessoa que acredita que os acordos se fazem nas relações, não é no papel escrito, não é no email mandado, é nisso que é o exercício diário aqui dentro; não é exercício de gabinete, que pode ser o de gabinete também, desde que eu abra na porta, entre e converse. O gasto energético é muito grande, talvez a gente tenha encontrado um formato de universidade que seja o de menor gasto energético possível. (...) ouço até alguns professores falando isso; a gente já tem um modelo de universidade que funciona há centenas de anos porque se encontrou uma forma de menor gasto energético pras coisas. Esse é um projeto em que o investimento energético é violentíssimo, violentíssimo. E você precisa estar preparado e com a cabeça pra isso, senão você não desenvolve. Então, de novo, espaço formativo dentro do curso? O tempo todo. (PE8)

Dessa maneira, se pode afirmar que há um esforço institucional para a pedagogia universitária estar presente e que todos participem, isto é, o fenômeno ensino e a proposta inovadora são tratados constantemente e coletivamente. A UFPR Litoral se organizou de forma tal que o professor universitário não tem como escapar às discussões pedagógicas e à inovação proposta. Nesse sentido, existe uma cultura instaurada que privilegia as relações pedagógicas de modo a construir identidades que focam a docência, os processos de ensino-aprendizagem e a concretização da inovação proposta.

Ainda, destaco que a UFPR Litoral, por promover um projeto inovador, escolheu caminhos para o percurso de seus docentes que, a princípio, parecem se distanciar da UFPR; quero dizer que, no Setor Litoral, os professores sofrem menos pressão para produzir pesquisa intensamente e, por suas falas, posso concluir que suas ações na docência são mais valorizadas. Os professores são motivados a produzir pesquisa sim, mas esta pesquisa não deve estar desvinculada das ações extensionistas e do que esses professores estão tratando nos processos de ensino. Avalio que, de maneira geral, os professores da UFPR Litoral têm mais flexibilidade e oportunidade para se dedicar a questões relativas à docência, como nos explica PE9:

Porque do modelo tradicional de universidade o que a gente tem? A gente tem o ensino, centrado nas disciplinas, na sala de aula, e a pesquisa. Todo mundo quer fazer pesquisa, quer ser o cientista, quer publicar artigos. E você vem pra cá e o foco não é esse. (...) Então, é importante que a pessoa tenha esse perfil de querer fazer trabalhos um pouco mais direcionados para essa parte de extensão. E claro, isso, como nós todos temos um ego grande, professor sempre tem um ego grande, não são todos que vão gerar grandes publicações, que você vai ter uma visibilidade enquanto um cientista, um professor renomado. Então, você tem que estar bem consciente disso, consciente de que é uma caminhada diferente. A extensão, no Brasil, está sendo vista também de uma maneira, já está crescendo, não é tão segunda classe. (...) Esse é o grande desafio. Não ficar só no pedaço, ou seja, vamos fazer extensão. Não. Mas que todo o processo de ensino tenha um olhar com a extensão. O que quer dizer isso? Que o aluno que está fazendo algum módulo específico ou disciplina, aqui a gente chama de módulo, que ele possa conectar isso; que o professor que está mediando esse processo, possa conectar isso com uma realidade, seja na gestão ambiental, seja no turismo, seja no curso de ciência, que aí já tem um olhar mais da licenciatura, do estágio que ele está fazendo, daqueles jovens que vivem naquela comunidade. E a pesquisa passa por isso aí. A pesquisa já vem com um caráter um pouco diferente, uma perspectiva de olhar a região. Por exemplo, (...) eu não vou ficar es-

tudando o elétron, eu vou estudar um problema realmente concreto aqui. (...) Então, aqui, eu tenho que olhar essa região: que tipo de óleos essenciais eu posso extrair daqui? Que tipo de plantas realmente tem um potencial para se tornar um fitoterápico? (...) Tentar fazer esse tripé, realmente caminhar junto e não um androide, uma coisa, uma perna maior do que a outra. (PE9)

É importante ressaltar que focar o ensino não significa desprezar os eixos da extensão e da pesquisa. Defendo que o foco no ensino precisa ocorrer em sua relação com a extensão e a pesquisa. A UFPR Litoral, conforme análise, está conseguindo estabelecer uma relação ensino/extensão mais intensa do que a relação ensino/pesquisa, ou ainda, ensino/extensão/pesquisa. E esse é um desafio lançado aqui a essa instituição: como continuar focando o ensino e promovendo a preocupação e reflexão de seus professores universitários sobre os processos de ensino-aprendizagem de modo a conseguir estabelecer uma relação equilibrada com os eixos da extensão e pesquisa e, ainda, colocando as propostas de inovação em prática?

Por sua vez, a USP Leste encontra meios de tratar a formação pedagógica de seus professores e abordar temáticas referentes ao ensino e, de certa maneira, está buscando colocar as proposições inovadoras no plano concreto. Os espaços formativos para os professores são o Grupo de Apoio Pedagógico (GAP), as Comissões de Coordenação de Curso (CoCs), a Comissão de Graduação (CG) e o curso *Pedagogia Universitária*. Tais espaços não diferem da realidade de outras unidades da USP, ou seja, não foram criados para lidar com a inovação, mas podem auxiliar na relação teoria/prática, pois podem se adequar à proposta inovadora. Por exemplo, existe uma CoC CB, que trata de uma realidade específica do contexto USP Leste. Ainda que haja espaços formativos para os professores tratarem de questões relacionadas à docência e aos processos de ensino-aprendizagem, tais espaços não constituem uma estrutura em que todos os professores são contemplados ou que os motive à participação. O GAP, por exemplo, é mais um apoio ao professor, inclusive o próprio nome do grupo já indica isso. E a CoC, por sua vez, é formada por alguns professores do curso. Além disso, tanto o GAP quanto as CoCs acabam lidando com muitos assuntos burocráticos da universidade, o que os leva a uma falta de foco para as urgências pedagógicas.

Pelo fato de a estrutura não ser departamental, grande parte das demandas administrativas recaem sobre o coordenador do curso. E aí, ele é o presidente da CoC. Então, isso tudo flui pra CoC e a CoC tem que decidir. Então, o coordenador é o gestor do curso; o órgão decisório é a CoC. Então, tudo flui ali, tanto os problemas administrativos quanto os pedagógicos. Agora, a demanda administrativa (...), isso gera uma avalanche. No serviço público, tudo gera processo, tem que ter parecer. Tem uma demanda de trabalho que compete com o trabalho pedagógico. Então a CoC, muitas vezes, tem grande parte do seu tempo consumido por questões administrativas. E o pedagógico acaba ficando em segundo plano. (PE5)

No que se refere ao curso *Pedagogia Universitária*, as temáticas concernentes à pedagogia no ensino superior são discutidas e os professores entrevistados, que tiveram a oportunidade de participar ou que conhecem professores que participaram, sempre fizeram comentários positivos sobre o curso e sobre a necessidade de um curso como este na USP. No entanto, assim como o GAP e a CoC, não abarca todos os professores da USP Leste e, além disso, não trata especificamente das propostas inovadoras dessa unidade.

Assim, no contexto USP Leste, não há uma cultura em que a docência se torna pauta constante e que abranja o coletivo. Essa realidade indica que a cultura da docência, na concepção aqui assumida, não está totalmente instaurada e, em até certo ponto, não se garante como foco principal da instituição. Como a construção da identidade docente está relacionada com a cultura da docência, entendo que a USP Leste pode evoluir em termos de organização de uma cultura que possibilite aos professores se voltar mais a questões pedagógicas. Insisto, novamente, que a pesquisa é importante, mas quando se distancia das temáticas do ensino, deixa de contribuir para a constituição da identidade docente. Dessa forma, a USP Leste necessita atentar para a busca do equilíbrio entre ensino e pesquisa de modo a contemplar a inovação proposta.

Justamente por pender a balança mais para o lado da pesquisa, compreendo que as problemáticas elencadas pelos professores da USP Leste com relação às dificuldades no CB, na disciplina de RP e no trabalho com a interdisciplinaridade nos cursos, acabam por ocorrer. Nesse sentido, o relato de um dos entrevistados é revelador:

Por exemplo, RP, chama-se resolução de problemas. No dia em que eu fui escalado para começar o trabalho oficialmente na EACH, ou no segundo dia, eu peguei a disciplina que eu já sabia o conteúdo, tinha visto no concurso. (...) Eu recebi um livro desse tamanho aqui, tipo esse aqui da FAPESP, mas da própria USP, mas isso no primeiro dia, não houve uma palestra, o que é RP, como é o Ciclo Básico, por que o Ciclo Básico, qual é a nossa proposta. Não, você é professor da USP, você passou num concurso específico, você sabe tudo, a premissa foi essa. Eu não sabia o que significava a sigla RP, podia ser rádio pirata. E eu perguntei para os colegas: "Cara, no primeiro dia de aula, você junta as turmas e, com mais quatro professores, toma conta de sessenta alunos". Aí eu entrei e "O que a gente vai fazer aqui?" "Você não conhece, professor? Você é novo aqui?" Ele sabe que eu sou novo, porque não são tantos. Eu falei "Sim". "Você vai ter uma grande surpresa". Eles estavam me sacaneando (...). Com os anos, eu fui vendo onde eu tinha amarrado meu burro. Eu não digo que, hoje, seja assim, mas ninguém convocou uma reunião para explicar como era a proposta, a própria EACH. (PE3)

Considero que a instalação de uma nova unidade USP seja muito trabalhosa, sendo esta unidade portadora de uma proposta inovadora, então o "trabalho" se intensifica. E essa intensificação acontece, primordialmente, porque a inovação acaba por demandar um aporte e suporte pedagógicos muito grandes, os quais as universidades brasileiras não estão acostumadas a oferecer e a organizar. Assim, pelos dados evidenciados, percebe-se que a USP Leste está buscando caminhos de inovação, mas que também necessita de apoio para implementar sua proposta que se apresenta como inovadora no âmbito da USP.

De maneira geral, o apoio precisa chegar aos professores, pois eles necessitam de uma estrutura que discuta constantemente as concepções pedagógicas da inovação e, nesse sentido, o CB, a disciplina de RP e a interdisciplinaridade merecem atenção especial. Ademais de uma estrutura que garanta um trabalho com aspectos pedagógicos e a construção da identidade docente, se torna fundamental a valorização do eixo do ensino na avaliação institucional desses professores, isto é, que eles sejam também avaliados pela sua dedicação ao ensino e não somente à pesquisa.

A gente está sendo, bianualmente, avaliado em cima de aspectos muito rígidos, que são: produção em termos de artigos, produção em termos de pesquisa e extensão, número de aulas, etc. Quando você vê que inovar vai tirar tempo das outras coisas, você sabe que você já vai ter um comprometimento de avaliação, você está colocando sua posição em risco. Então, tem também um lado de coragem muito grande. Você tem que pôr ali um desprendimento pra dizer: "Então, vamos encarar porque vai dar certo". Mas não é das coisas mais tranquilas. Inclusive, hoje, se discute essa questão da avaliação porque, embora conste lá do roteiro de avaliação, que devemos nos dedicar à pesquisa e extensão, a gente sabe que existe um olhar muito mais dirigido pra produção em pesquisa. Então, acaba que nossa dedicação à extensão e ao ensino fica um pouco prejudicada por causa disso. (PE6)

Então esse quadro de trabalho desmedido e excessivo (pesquisa, ensino, extensão e administração), hoje da carreira universitária, penso que impede o próprio exercício de pedagogias universitárias inovadoras, sabe? É uma roupa que não serve mais no corpo que temos e queremos formar. Como exercitarmos interdisciplinaridade se a estrutura, por exemplo, de pesquisa, é disciplinar? Eu me pego muito tempo, em cinco anos de USP, em reuniões que não chegam a lugar nenhum; fazendo 300 mil relatórios, que eu acho que ninguém lê. Então, eu acho que é um conjunto de exigências, formas de pensamento, estruturas de poder, estilos de formação de recursos humanos, que não cabem mais quando desejamos novas pedagogias. Fica esquizofrênico. Eu tenho essa impressão. Eu acho que a EACH ainda encontra-se nessa contradição. (PE4)

Por fim, é importante reconhecer a USP Leste como um campo frutífero de inovação para o ensino superior brasileiro. Segundo Pereira (2007, p. 82), por ser focado no modelo francês, o ensino superior no Brasil impediu o fortalecimento de "uma formação universitária voltada para uma formação geral". No que consistiria tal formação geral? Ela compreenderia, ainda conforme Pereira (2007, p. 78):

(...) uma forte capacidade de análise; domínio das habilidades de pesquisa; conhecimento básico do mundo natural e social e do significado da cultura humana numa visão multicultural; capacidade de solucionar problemas de forma cooperativa; desenvolvimento da responsabilidade cívica, social e pessoal e habilidade para transferir conhecimento de um para outro cenário.

Pela descrição de Pereira, é possível traçar um paralelo com a proposta do Ciclo Básico da USP Leste. No entanto, como analisado, o Ciclo Básico enfrenta problemas e necessita de apoio institucional, principalmente em termos de formação pedagógica para que os professores possam lidar com a proposta e discutir-la de modo a amadurecer as ações e torná-las coesas.

Ainda segundo Pereira (2007, p. 83), na história da universidade brasileira, houve algumas universidades, USP, UDF e UnB, que buscaram “formar o indivíduo e não o profissional”, mas o modelo napoleônico prevaleceu sobre os princípios formativos lançados por essas IES. Assim, arriscamos dizer que a USP Leste seria, senão a primeira, uma das primeiras IES a instituir um Ciclo Básico preocupado com a formação do indivíduo em relação com seu futuro campo profissional de maneira crítica, ética e responsável. Portanto, ressaltamos que essa proposta precisa ser valorizada e, nesse sentido, torna-se ainda mais urgente que a USP, como instituição renomada no Brasil e mundialmente, reconheça na USP Leste não somente a expansão de vagas no ensino superior, mas uma possibilidade de transformação necessária para esse ensino e que esse reconhecimento venha com o apoio necessário para que a semente da inovação, já plantada, vingue.

4. A TÍTULO DE CONCLUSÕES

Enfim, pode a pedagogia universitária ajudar a inovar?

A pedagogia universitária está se fortalecendo como campo teórico na área da Educação desde finais dos anos 90 do século passado e suas pesquisas estão auxiliando num repensar da universidade e do papel do professor universitário neste espaço. Nesse sentido, a inovação das teorias e das práticas acaba sendo inevitável.

No entanto, esta inovação precisa ser discutida (mais profundamente) em termos do que esperamos por inovação, de quanto estamos inovando e de como esta inovação pode representar uma transformação do ensino universitário de modo significativo para o contexto atual brasileiro. O que podemos concluir, a partir deste estudo, é que há um intento de inovação em universidades que podem ser consideradas centrais no Brasil, mas este esforço por inovar ainda precisa ser reconhecido, fortalecido e debatido constantemente dentro e fora dessas

instituições, pois uma vez que se “relaxa” a respeito do projeto que se estabeleceu para inovar, há uma grande chance de se voltar a fazer mais do mesmo.

A pedagogia universitária, ainda, na medida em que pode auxiliar na promoção de práticas inovadoras, acaba colaborando para um repensar de várias questões, entre elas, a expansão da universidade com qualidade no ensino, a relação entre ensino, pesquisa e extensão, sendo esses três eixos igualmente importantes no contexto universitário e, que, principalmente, as universidades se proponham a uma institucionalização da cultura da docência, pois, sem ela, a construção da identidade docente corre riscos. E o que será da aprendizagem de nossos graduandos em universidades nas quais os professores não precisam se esmerar em ser docentes?

Assim, espero que os resultados desta pesquisa, brevemente divulgados neste artigo, possam servir para um começo de práticas mais preocupadas com o foco na docência em sua relação com a extensão e a pesquisa e, conseqüentemente, com o estabelecimento de culturas da docência no âmbito universitário. Que possam servir para que as políticas públicas com relação à expansão do ensino superior brasileiro levem em consideração não só as estatísticas e o apelo quantitativo de aumento de vagas, mas também as discussões da área da pedagogia universitária, que já há um tempo considerável denunciam o descaso com a formação pedagógica dos professores e o ensino.

REFERÊNCIAS

- Almeida, M. I. de; & Pimenta, S.G. (2009). Pedagogia universitária: valorizando o ensino e a docência na universidade de São Paulo. Em Almeida, M. I. de; & Pimenta, S. G. (Orgs.), *Pedagogia Universitária* (pp. 13-37). Editora da Universidade de São Paulo.
- André, M.; Simões, R.H.S.; Carvalho, J.M.; & Brzezinski, I. (1999). Estado da arte da formação de professores no Brasil. *Revista Educação & Sociedade*, XX (68), 301-309.
- Anastasiou, L. das G.C. (2009). A teoria e a prática de processos de formação continuada do docente universitário. In: PIMENTA, Selma Garrido; & ALMEIDA, Maria Isabel de (Orgs.), *Pedagogia Universitária*. (pp. 39-70). São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.

- _____. (1998). Metodologia do ensino superior: Da prática docente a uma possível teoria pedagógica. Curitiba: IBPEx.
- Anastasiou, L. das G.C.; & Alves, L.P. (Orgs.). (2006). Processos de ensinagem na universidade: Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. (6ª ed.). Joinville, SC: UNIVILLE.
- Arantes, V.A. (2005). Articulação interdisciplinar entre conhecimentos científicos gerais: O ciclo básico da USP Leste. Em GOMES, C. de B. (Org.). USP Leste: A expansão da universidade do oeste para o leste. (pp. 101-118). São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- Broilo, C.L.; Pedroso, M.B.; & Fraga, E.T. (2006). Os alunos como parceiros: Ações e resistências às inovações no espaço de sala de aula. Em CUNHA, M. I. da (Org.). Pedagogia universitária: Energias emancipatórias em tempos neoliberais. (pp. 109-133). Araraquara, SP: Junqueira&Marin.
- Cunha, M. I. da. (2005). O professor universitário na transição de paradigmas. (2ª. ed.). Araraquara: Junqueira & Marin Editores.
- Cunha, M.I. da (Org.). (2007). Reflexões e práticas em pedagogia universitária. Campinas, SP: Papyrus.
- _____. (2006). Pedagogia universitária: Energias emancipatórias em tempos neoliberais. Araraquara, SP: Junqueira&Marin.
- Cunha, M.I. da; & Leite, D. (1996). Decisões pedagógicas e estruturas de poder na universidade. Campinas, SP: Editora Papyrus.
- Cunha, M.I. da et al. (2006). As experiências e suas características: A inovação como possibilidade. Em CUNHA, M. I. da (Org.). Pedagogia universitária: Energias emancipatórias em tempos neoliberais. (pp. 61-96). Araraquara, SP: Junqueira&Marin.
- Gomes, C. de B. (Org.). (2005). USP Leste: A expansão da universidade do oeste para o leste. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- Leite, D. et al. (2003). A avaliação institucional e os desafios da formação do docente na universidade pós-moderna. Em MASETTO, M. T. (Org.). Docência na universidade. (5ª. ed., pp. 39-56). Campinas, SP: Papyrus.
- Masetto, M.T. (1998). Docência na universidade. Campinas, SP: Editora Papyrus.
- _____. (2003). Competência pedagógica do professor universitário. São Paulo: Summus.

- Pereira, E.M. de A. (2007). Educação Geral: Com qual propósito? Em PEREIRA, E. M. de A. (Org.). Universidade e educação geral: Para além da especialização. (pp. 65-92). Campinas: Editora Alínea.
- Pimenta, S.G.; & anastasiou, L. das G. C. (2005). Docência no ensino superior. (2ª. ed.). São Paulo: Cortez.
- Rolleberg, M. (2005) A bússola que marca o leste. Em GOMES, C. de B. (Org.). USP Leste: A expansão da universidade do oeste para o leste. (pp. 17-23) São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- Universidade Federal do Paraná. (2008). Universidade Federal do Paraná – Setor Litoral. Projeto Pedagógico. Extraído de: http://www.litoral.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/02/PPP-UFPR-LITORAL_Set-2008_Alteracao_Dez-2008.pdf
- Veiga, I.P.A. (Coord.). (2012). Universidade e desenvolvimento profissional docente: Propostas em debate. Araraquara, São Paulo: Junqueira&Marin.
- Zabalza, M.A. (2004). O ensino universitário: Seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed.

BIONOTA

Ligia Paula Couto. Graduação em Letras - Espanhol/Português pela Universidade de São Paulo (1999), mestrado em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2007) e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (2013). Professora adjunta da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) do Departamento de Estudos da Linguagem (DEEL).

Endereço eletrônico: ligiapaula@yahoo.com

<https://orcid.org/0000-0002-8651-981X>

2. A brief history of the founding of an emblematic university in the rain forest of Ecuador and an innovative approach to the design and planning of academic curricula for Latin America

Pablo Jarrín-V. y Daniel Coronel

ABSTRACT

The marginal role of higher education in Latin America led to technological dependency, poor economic growth, and social inequity. In the article, we discuss the challenging context in which higher education in Latin America developed and explain the motives behind the creation of a public university in the tropical rain forest of Ecuador. New and reformed higher education institutions in Latin America require innovative approaches to design academic programs and implement novel educational paradigms. We propose a quantitative and unorthodox method for analyzing the structure of program curricula in this historical and social context. This approach highlights the need for strategic academic planning and informed public policies. The inherent variation in program curricula across universities can be systematized in a presence-absence matrix, with courses and academic programs as columns and rows. By representing the patterns of variation in curricular structure across universities in the space provided by canonical axes, new perspectives arise which can lead to the development of further discussions towards optimal and innovative academic programs. The methods presented could be extended into the study of how academic disciplines, fields of study, and conceptual approaches to the design of program curricula vary and are structured across sociocultural contexts.

Keywords: Educational Policy; Curriculum Organization; Educational Planning; Ecuador

Breve historia de la fundación de una universidad emblemática en el bosque tropical del Ecuador y un método innovador para el diseño y planificación de programas curriculares académicos para América Latina

RESUMEN

La función marginal de la educación superior en América Latina ha dado lugar a la dependencia tecnológica, al bajo desarrollo económico y a la inequidad social. En este artículo, discutimos el complejo contexto en el que la educación superior en América Latina se desarrolló y explicamos los motivos de la creación de una universidad pública en la selva tropical amazónica del Ecuador. Las nuevas y reformadas instituciones de educación superior en América Latina requieren prácticas innovadoras para diseñar programas académicos e implementar nuevos paradigmas educacionales. En este contexto histórico y social, se propone un método cuantitativo y novedoso para analizar la estructura de los programas curriculares. Este método subraya la necesidad de contar con una planificación estratégica académica y con políticas públicas informadas. La variabilidad en las mallas curriculares entre universidades puede ser sistematizada en una matriz de presencias y ausencias, con cursos y programas académicos en columnas y filas. Al representar los patrones de variación curricular entre universidades en el espacio provisto por ejes canónicos, surgen nuevas perspectivas para el desarrollo de discusiones que generen programas académicos innovadores y óptimos. Este método puede extenderse al estudio de como varían los programas académicos, los campos de estudio y las aproximaciones conceptuales del diseño de las mallas curriculares y como éstos son estructurados en diversos contextos socioculturales.

Palabras clave: Política en Educación, Organización Curricular, Planificación Educativa, Ecuador.

Uma breve história da fundação de uma universidade emblemática na floresta tropical do Equador e uma abordagem inovadora para o desenho e planejamento de programas curriculares acadêmicos para a América Latina

RESUMO

O papel periférico do ensino superior na América Latina leva à dependência tecnológica, ao fraco crescimento econômico e à desigualdade social. No presente artigo, discutimos o contexto desafiador no qual o ensino superior na América Latina se desenvolveu e explicamos os motivos por trás da criação de uma universidade pública na floresta tropical do Equador. Instituições de ensino superior novas e reformadas na América Latina exigem abordagens inovadoras para projetar cursos acadêmicos e implementar novos paradigmas educacionais. Nesse contexto histórico e social, propomos um método quantitativo e não ortodoxo para analisar a estrutura dos currículos dos cursos;. Essa abordagem mostra a necessidade de planejamento acadêmico estratégico e de políticas públicas informadas. A variação inerente na grade curricular entre as universidades pode ser sistematizada em uma matriz de presença e ausência, com matérias e programas acadêmicos com colunas e linhas. Ao representar os padrões de variação da grade curricular entre as universidades no espaço proporcionado pelos eixos canônicos, novas perspectivas surgem para o desenvolvimento de discussões adicionais que levem a cursos acadêmicos ótimos e inovadores. Os métodos aqui apresentados podem ser estendidos ao estudo de como as disciplinas acadêmicas, os campos de estudo e as abordagens conceituais para o desenho dos currículos dos programas variam e são estruturados em diferentes contextos socioculturais.

Palavras-chave: Política Educacional; Organização Curricular; Planejamento Educacional; Equador.

Brève histoire de la fondation d'une université emblématique dans la forêt tropicale équatorienne et présentation d'une approche innovante de la création et la planification des programmes académiques en Amérique Latine

RESUMÉ

Le rôle marginal de l'enseignement supérieur en Amérique latine entraîne une dépendance technologique, une faible croissance économique, et des inégalités sociales. Dans cet article, nous discutons le contexte dans lequel l'enseignement supérieur en Amérique latine s'est développé et nous expliquons les motivations pour la création d'une université publique dans la forêt tropicale humide de l'Équateur. Les établissements d'enseignement supérieur nouveaux et réformés en Amérique latine ont besoin des approches innovantes pour le design des programmes universitaires, et la mise en œuvre de nouveaux paradigmes éducatifs. Dans ce contexte historique et social, nous proposons une méthode quantitative et peu orthodoxe pour analyser la structure des programmes d'études. Cette approche montre la nécessité d'une planification académique stratégique ainsi que des politiques publiques bien informées. La variation inhérente aux programmes d'études entre les universités peut être systématisée dans une matrice en présence-absence, avec des cours et des programmes universitaires basés sur des colonnes et des rangées. En considérant les modèles de variation des programmes d'études entre les universités dans l'espace des axes canoniques émergent des nouvelles perspectives pour le développement des discussions menant vers des programmes académiques plus optimales et innovantes. Les méthodes ici présentées pourraient servir à analyser la variation des disciplines académiques, des domaines d'études et des approches conceptuelles en matière de design des programmes d'études mais aussi à montrer comment ils sont structurés dans les différents contextes socioculturels.

Mots clés: Équateur; Organisation des Programmes Universitaires; Planification de l'Enseignement; Politique Éducative.

1. INTRODUCTION

From the time of their establishment in the sixteenth century up to the second decade of the twentieth century, higher education institutions (HEIs) in Latin America remained under the authority of colonialist royal crowns, the traditional Catholic church, and families of the oligarchy whose economic power was not grounded in the pursuit of innovation but the predatory export of raw materials (Brock, 1981; Carvalho y Flórez-Flórez, 2014). We can say that, in this way, early Latin American universities conformed to the 'elite model' of Trow (2007, p. 243), which was designed to service the ruling classes and prepare them for leading positions in society. This model has persisted.

An economy based on primary products subsists today in most Latin American nations as their economies are focused mostly on the export of unprocessed materials and goods with little value added in knowledge and technology (Bértola y Ocampo, 2015; Vega-Jurado, Fernández-de-Lucio y Huanca, 2008). The industrial revolutions of the 18th and 19th centuries were social, economic, and scientific processes that took place mostly in Europe and North America and increased the demand for raw materials. Consequently, these industrial revolutions perpetuated the economic model based on primary commodity exports of most countries in the southern hemisphere. Consequently, HEIs in this region remained excluded from the development of new ideas, reinforced their detachment from scientific inquiry and innovation, and were not agents of societal change (Arocena y Sutz, 2005). This legacy persists today as demonstrated in the fact that only 62 of the 16,000 HEIs in Latin America are considered research institutions (González, Espinoza y Bergegal Mirabent, 2015).

It was not until the emergence of liberal ideas at the beginning of the 20th century, represented by a diverse array of political movements and rebellions across the Latin American region, that HEIs began to transform into more inclusive and socially committed institutions (Bernasconi, 2008). However, during the 20th century, there were negative factors which affected the relationships between academic institutions and mainstream scientific inquiry, state governments, and private industry. These include a marginal insertion into global markets, a long hiatus in free-thought due to the Spaniard and Portuguese legacy of scholastic tradition, and the subsequent political upheavals amongst leftist revolutionary movements and right-wing military dictatorships, in which Latin

American universities played an influential role (Arocena y Sutz, 2005). For example, the University Reform Movement (URM) which took place in the first half of the twentieth century and is considered the only academic revolution to have happened in Latin America, was a process through which HEIs in the region became active participants in social reform. However, it also fostered tensions and divisions between governments and private firms (Vega-Jurado et al., 2008). This division between universities and private enterprise continues to this day.

The dependency on imported technological products, the lack of demand for research and innovation by private enterprises, and the consequences of the historic, economic, and cultural legacy in which South American HEIs evolved, produced a self-reinforcing mechanism that fostered politicization, quality impairment, lack of relevance, and chaotic massification in admissions (Bernasconi, 2008; Fischman y Ott, 2018). This university environment dissuaded efforts in research and innovation, thereby prejudicing national economies and welfare. For example, one of the consequences of massification in admissions has been the increasing proportion of faculty members employed on a part-time basis (e.g., 86% in Argentina) and the low proportion of staff with PhD degrees (less than 15% for the region), (González et al., 2015). The consequences of having transitory professors and very few qualified scientists have been a significant lack of commitment to scientific research and continued emphasis on traditional teaching (González et al., 2015).

During the 1980s, neoliberal models, spearheaded by the International Monetary Fund and the World Bank, considered higher education an individual benefit, but not a social good nor a driver of societal change (Fischman y Ott, 2018). Such a localized worldview constricted financial support for public universities and relaxed the necessary prerequisites and incentives for scientific development. Today, higher education in Latin America faces challenges that include antiquated teaching methods, incoherence vis-a-vis labor markets, dependency on political agendas, academic parochialism, and inefficient administrative systems (Fischman y Ott, 2018).

With the onset of post-neoliberal governments in some countries in Latin America, higher education experienced widespread reevaluation of neoliberal policies (Levy, 2011), and attempted to transform long-held economic systems into knowledge-based and innovation-driven economies (Peralta y Pacheco, 2014). In this new scenario, HEIs should strive to fulfill the needs of the Latin

American society and become significant players in economic growth by generating, transmitting, and applying advanced knowledge (Arocena, Göransson y Sutz., 2015; Uribe-Roldán, 2015).

Following the historical inadequacies of HEIs in Latin America, universities in Ecuador have been traditionally disconnected from scientific inquiry and committed to replicating knowledge produced elsewhere (van Hoof, 2015). The past two decades in Ecuador were witness to administrative chaos and further impoverishment in the quality of higher education. According to Jameson (1997, p. 273), higher education in Ecuador subsisted in a system that was 'impossible to explain, to evaluate, or to defend on the grounds of equity, efficiency, quality' or its contribution to national development. Universities in Ecuador operated in a vacuum of authority, with no coherent national plan or direction as to how the country should be built; each Ecuadorian HEI acted according to their commitments and agendas, without considering their contribution to the betterment of the nation (Feyen y Van Hoof, 2013). Because of this historical legacy, universities in Ecuador currently have the lowest scores in Latin America for research output, quality of research institutes and education systems, technological readiness, and innovation (Feyen y Van Hoof, 2013).

In 2008, in an effort to remove this deficiency in HEIs, the Ecuadorian government initiated a series of reforms to the national education system, including a new education law (issued in October 2010) that regulates how universities operate in the country (Johnson, 2017). An international recruitment program for highly qualified science specialists (the Prometheus Program) was also implemented at the same time (Serrano et al., 2015). These changes were 'rapid and invasive' and impacted on nationwide accountability processes, admission strategies, faculty qualifications, and research priorities (van Hoof, 2015, p. 58). Another significant component of this reform has been the creation of four new state universities, which the central government described as emblematic projects. By establishing new standards of academic quality in the country, under the entrepreneurial universities model, these new state-sponsored HEIs were expected to foster a stronger academic culture in Ecuador and consolidate an entrepreneurial-knowledge-based society (Paez-Aviles, Juanola-Feliu y Samitier, 2014).

The Universidad Regional Amazónica Ikiám (commonly referred to as Ikiám, which means 'jungle' in Shuar Amazonian language), is one of the four public

universities recently established in Ecuador. Ikiam was positioned at the intersection between the lowest eastern hills of the Andean Cordillera and the Amazon Basin, near the city of Tena. Its geographical location, amidst a region rich in biological resources, makes this university an ideal site for the innovation of biotechnological applications and the management of natural resources. The design of several new academic programs was required for the development of this new university.

The conception of an academic program and its curriculum

In 2014, Ecuadorian government authorities and technical specialists in higher education concluded that the design and implementation of a Biotechnology study program was a priority for Ikiam. Initially, the concept was that the Biotechnology program had to include a combination of components related with the following disciplines or areas of knowledge: Biotechnology, Molecular Biology, Bioprospecting, Pharmaceuticals, and Biocommerce. Additional requirements of the program included aspects related to Bioengineering and Biomaterials. The prospective Biotechnology program required an original curriculum, not offered in similar university programs in Ecuador. Thus, the design of the Biotechnology program curriculum could not imitate previously existing program curricula, nor be subject initially to subjective or personal criteria. Therefore, an objective method was sought to assist in the design of a new Biotechnology program.

At the outset, there was lack in clarity regarding the availability and sequencing of courses, or the proportion and relative importance of academic disciplines previously identified as relevant prospective components of the Biotechnology program (e.g., Biotechnology or Molecular Biology). Also, not all these academic disciplines were fully compatible or could be exhaustively covered during the nine semesters or academic terms that were expected to represent the prospective undergraduate study program for Ikiam as a new university. Government regulations determined that the study program must be circumscribed within nine terms, each consisting of 16 weeks.

Even though there was a general profile for the prospective Biotechnology program, the overall curricular structure was unknown and needed to be designed. Also unknown was how the various academic programs at other universities related in terms of curricular structure, and how much information

was shared in terms of their content. For example, how far apart in their curricular structure was a program in biomanufacturing from a program in pharmacology? Was biocommerce similar enough in curricular structure to biotechnology, to justify an attempt to merge their contents for the new program under design?

For some, these questions may have seen too obvious, but at the time it was necessary to provide objective evidence in support of arguments. It was therefore required to first understand the curricular structure of those academic programs worldwide that were considered essential models or references for the design of the new Biotechnology program curriculum for Ikiam university.

We sampled Academic programs in universities around the World for their curricular structures. The information was recorded and systematized in a data matrix and its variation quantified and analyzed through statistical ordination methods. Such a quantitative and statistical approach provided a synthesis of the most common courses and course sequence structures that were present in available curricula for academic programs around the world.

The statistical methods also allowed for the establishment of an initial program outline that was free from philosophical or idiosyncratic decisions. This initial outline could then serve as the basis for further theoretical and conceptual discussions, and be framed within cultural and socio-economic circumstances, as was the case of Ikiam, a research university in the Amazonian region of Ecuador.

The final product would take the form of a study program curriculum evaluated by us from a quantitative perspective, using the robust framework provided by statistical sampling and comparison.

We used statistical ordination methods to

- 1) describe how academic programs related to each other according to their curricular structure,
- 2) determine which courses were shared among different academic program curricula, and
- 3) establish academic areas of knowledge applying ordination methods in statistics.

We proposed this analytical method in statistics to assist in the design of academic program curricula and provide the basis for strategic academic planning and informed public policies in higher education. Our proposed method, when applied to the study of academic programs and their curricula, will be representative of the structure of higher education around the World.

2. METHOD

We selected a total of 45 academic programs worldwide and their 285 courses as samples for creating an initial data matrix. The selection was not random. In fact, these academic programs were selected for the sampling process because they were useful sources of information given the design interests of the program under construction. These are programs offered by prominent scientific and academic institutions and cover a wide range of cultural backgrounds of geographic relevance. We sought to include in the analysis a broad spectrum of countries and approaches to curriculum building. The analyses were carried out in XLSTAT version 2015 (Addinsoft, 2015).

The data matrix on which these results were based is freely available from the original source. This data matrix included programs as rows and courses as columns. The structure of the data matrix consisted of a sequence of numerical zeros and ones corresponding to the absence or presence of specific courses included in each university program.

The pattern recorded in the data matrix contained pertinent information for the design of new curricula and was interpreted through statistical analyses. As the goal of the analysis was to design a core biotech program, we did not include courses related to social and human sciences that were present in some of the sampled programs. Among the different universities that we sampled in this study, various courses contained similar topics (e.g., Cellular Biology and Biology of the Cell, essentially the same).

The core contents of these courses and their scheduling in specific terms or semesters were deemed similar enough to establish commonalities between them and for this reason they were grouped under a single column in the data matrix.

3. RESULTS

3.1. Distances and spatial arrangement

One product of the data matrix was the distances (or proximities) among academic programs, that explained how dissimilar (or proximal) programs were according to the structure of their curricula. This set of quantitative values was expressed as a diagonal matrix and was the source for a graphical representation of the space spanning the set of distances among programs. In this case, Kulczynski proximities served as the basis for a metric multidimensional scaling (MDS) on two dimensions, as proposed by Hennig y Hausdorf (2006) (Figure 1).

The distribution of programs in the space of figure 1 showed considerable spread. However, it was possible to establish regions of such a space as areas of knowledge.

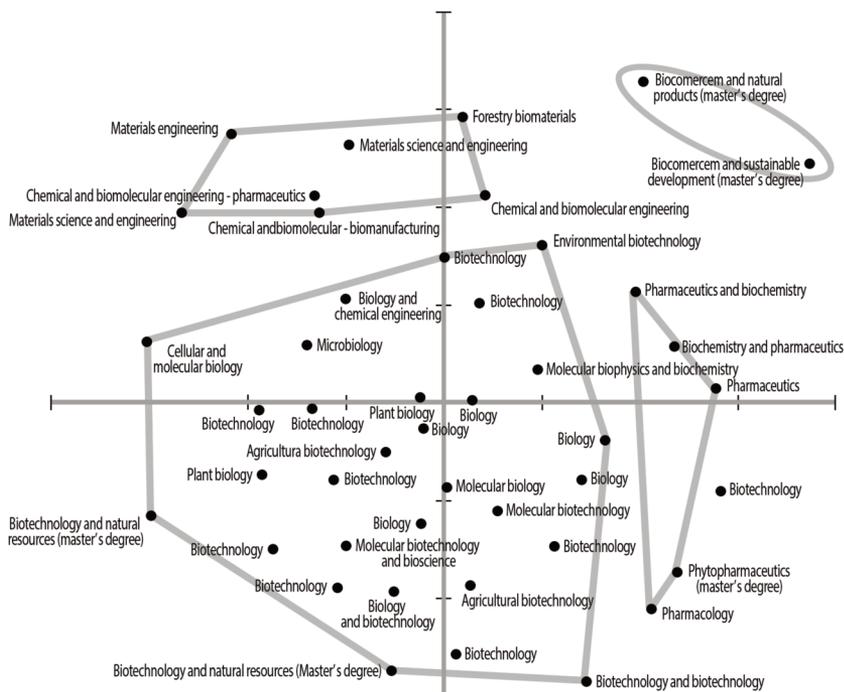
The two biocommerce programs included in the sample form a cluster that is distinct from the other three groups of programs.

The largest group, at the center of figure 1, contained a diverse set of programs associated with biotechnology and biology, with no definite structure within its boundaries. However, the former was reasonably distinct from a group formed mostly by pharmaceuticals programs (center-right of Figure 1) and a group composed of bioengineering and biomanufacturing (upper-left of Figure 1).

The differences in academic programs curricula could be self-evident for experts in the field; yet, as both groups of academic programs are considerably distant from each other in the MDS, substantial effort will be required to combine biotechnology and biocommerce in a single course curriculum. The former was a proposal made during the initial steps of the design.

Not all cases conformed to the overall division of groups proposed in Figure 1. There was a biotechnology program that cannot be reasonably included in any of the four proposed groups, as it stood alone to the right of the group of pharmaceuticals programs. The curricular structure of this biotechnology program requires further study but should have a greater emphasis on pharmacological aspects than other biotechnology programs that we analyzed in this study.

Figure 1. The results from an MDS analysis depicting distances among academic programs according to their curricular structure. We used grey lines to delimit suggested groups.



3.2. Clustering academic programs

A graphical approach to interpreting similarities shared among academic programs was to order their corresponding distances into a hierarchical cluster analysis (Figure 2). To infer clusters, we applied an unweighted arithmetic average clustering (UPGMA) on Kulczynski proximities as defined by Legendre y Legendre (2012). In this specific instance, it was possible to establish 12 groups of programs according to their similarities at a cut-off point between 0.46 and 0.36 in the Kulczynski proximity scale, which was represented by a dotted line in Figure 2. This cut-off point was where among-group variance reached a maximum value

as a ratio of within-group variance and was considered an optimality criterion for defining groups in the dendrogram.

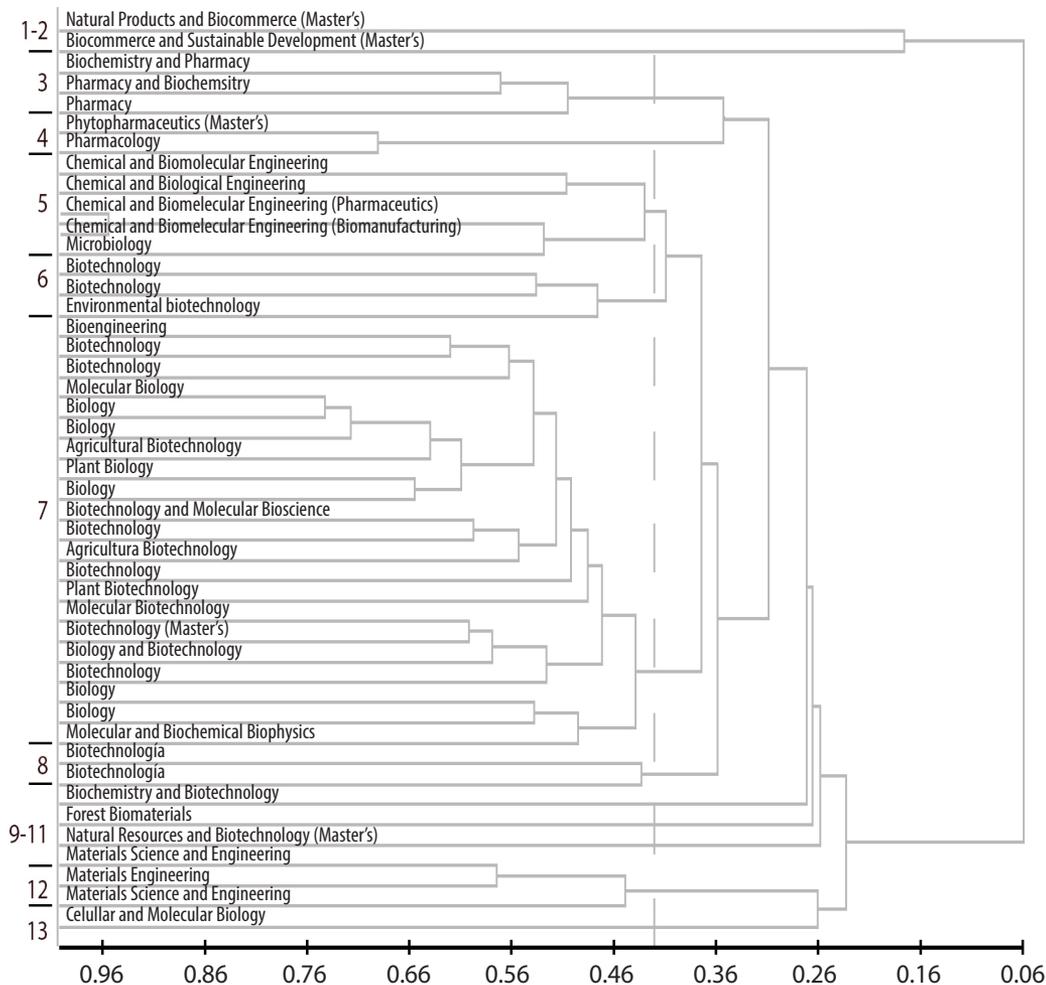
In the dendrogram depicted in Figure 2, Biocommerce programs (Groups 1 and 2) have the lowest similarity overall to other groups of programs, as they cluster last. Pharmacy forms a distinct cluster (Group 3) that has affinities to the cluster containing Pharmacology and Pharmaceutics (Group 4). Engineering programs in Chemistry and Molecular Biology cluster together in group 5. The latter group also contains a Microbiology program. Group 6 comprises three programs in Biotechnology that have a curricular structure dissimilar enough to be distinguished from Group 7. The latter is formed mostly by programs in Biology and Biotechnology. However, Group 7 contains also Bioengineering and Biophysics programs. Group 8 is formed by two Biotechnology programs that are more similar to each other than to the rest of the Biotechnology programs in Group 7. Groups 9 to 11 and 13 are formed by individual programs each. Finally, Group 12 contains Engineering programs in Materials Sciences.

The cluster analysis and its resulting dendrogram in Figure 2 provided an overview from which it was possible to establish how the program curricula related in terms of their similarities. It also provided a criterion as to which groups of academic programs could serve better for the design of new program curricula. For the case of the present example, the analysis provided clarification that programs in Biocommerce had a curricular structure quite distinct from those in the biotechnological area. Merging Biocommerce and Biotechnology in a single academic program was a proposal made at an early phase of the design process, but the evidence on their substantial differences suggested dropping this initial idea.

3.3. Programs and courses as areas of knowledge

An additional method for the study of relationships among programs was to combine the similarities (or differences) between both programs and courses in a single space. By using the information contained in the data matrix, a correspondence analysis (CA) provided the opportunity to interpret affinities within and among programs and courses. The applied CA produced biplots formed by axes that represented how frequent (or infrequent) were the courses in particular programs and vice versa, and where it was possible to establish areas of similarity for academic program curricula (figures 3 and 4).

Figure 2. The results from a cluster analysis depicting a total of 13 groups of academic programs according to their similarities in curricular structure. Group numbers are at the left of each cluster. The vertical dotted line represents a cut-off value along the proximity scale for determining the number of clusters or groups



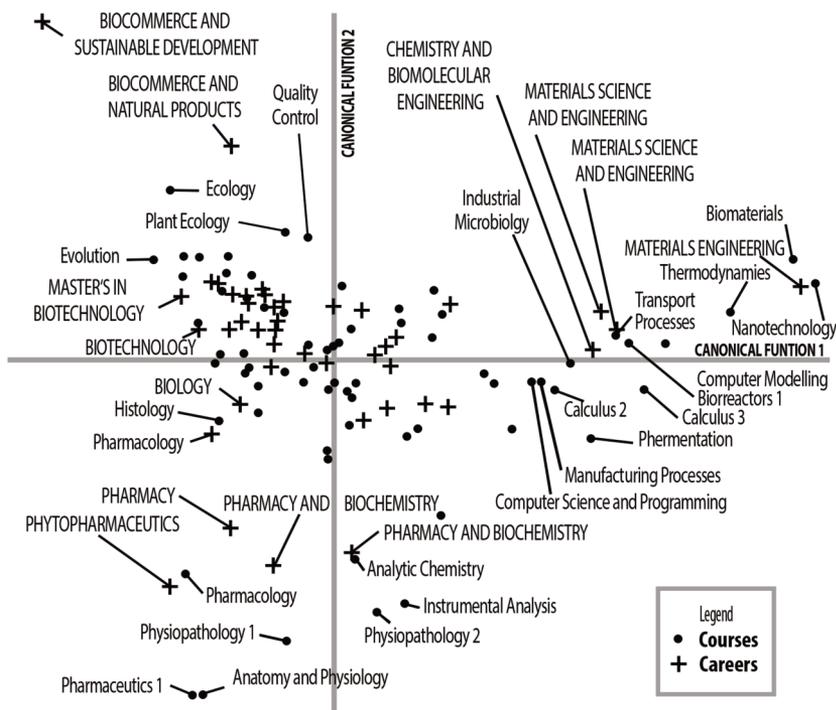
To carry out a CA, we found it convenient to divide the data matrix between courses that were common to all programs, and courses that were unique to specific types of programs. We classified these as Group 1 and Group 4 respectively. We describe this procedure in further detail in the next section. The first CA therefore provided evidence on the overall relationships between those programs and courses that were most common throughout all samples (Figure 3). The second CA estimated how specific academic programs could be distinguished from others by non-common or unique courses (Figure 4). Two different analyses eliminated an intermediate range of programs that could have obscured important relationships or group divisions in the inferred space produced by the analysis and mainly because of clutter when we considered all the data. The goal of the present CA was not to make an exhaustive description of the relative position of each program and corresponding courses but to show how it is possible to infer areas of knowledge in which both programs and courses can be spatially connected and assist in the design of new curricula.

Academic programs associated with Pharmacology occupied a distinct zone in the lower-left region of Figure 3 (i.e., quadrants III and IV of a Cartesian plane). Pharmacological programs were strongly associated with Pharmacology, Pharmaceutics, Analytic Chemistry, Physiopathology, Anatomy and Physiology, and Instrumental Analysis. On the opposite extreme of Figure 3 (upper left of Quadrant II), the two Biocommerce programs remained isolated with considerable distances from other courses and programs, and the closest was Plant Ecology.

The Biocommerce programs had a unique curricular structure, which included low frequencies in courses of Group 1 (see Section 3.4); these properties favored their isolation and distinction in Figure 3. Engineering programs formed another distinct cluster, which was closely associated with courses such as Biomaterials, Industrial Microbiology, Transport Processes, Thermodynamics, Computer Modeling, Bioreactors, Calculus 2 and 3, Fermentation, and Manufacturing Processes. Most of the remaining Biotechnology and Biology programs and courses occurred at the center of Figure 3.

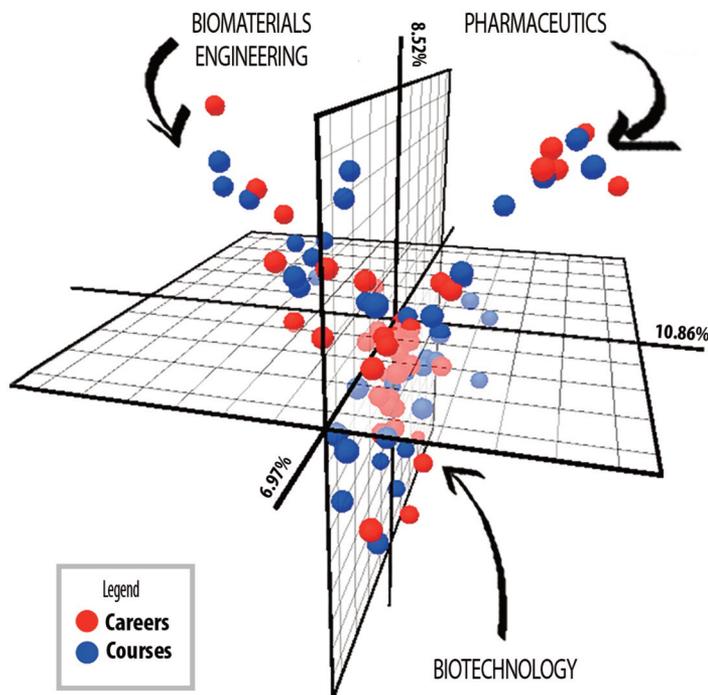
A three-pronged scatter was formed by programs and courses in Figure 4. These three 'prongs' belonged to different areas of knowledge and were constituted by three areas of knowledge that we defined as Pharmaceutics, Biomaterials Engineering, and Biotechnology. Although it was not possible to depict names

Figure 3. A biplot inferred by correspondence analysis and depicting the spatial relationships among 45 careers and their corresponding courses in Group 1 (see Section 3.4). The closer a course was to a career, the stronger the relationship or dependency was between both. Different regions of career curricula were possible to define. The distances between courses and programs represent the lack of statistical independence.



of individual courses and programs due to limitations in the available space in Figure 4, it was clear that there was a definite structure in which particular regions of the inferred space were occupied by specific academic programs and their corresponding courses. The latter may not be fully compatible across academic program curricula.

Figure 4. A biplot inferred by a correspondence analysis of 45 careers and their courses in Group 2 (see Section 3.4). It was possible to establish three distinct areas of knowledge. Percentages indicated on each axis represent the proportion of inertia or lack of independence between careers and courses explained by each canonical vector.



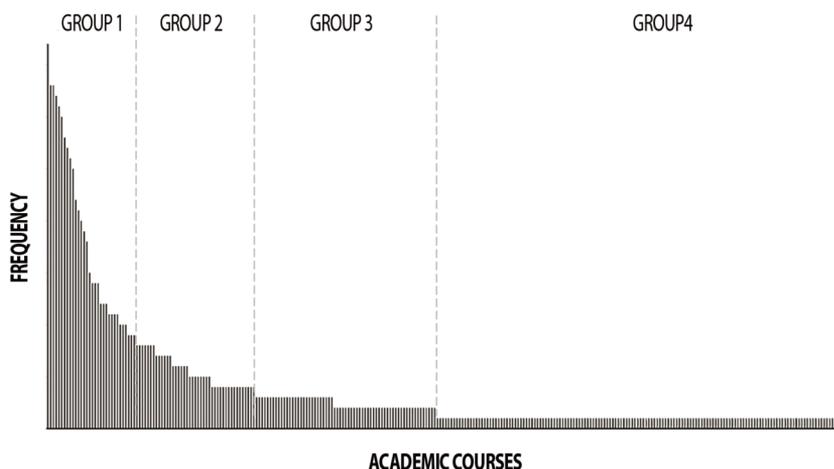
3.4. Frequency distribution of courses

The frequency distribution of 285 courses (histogram), or how common courses were among the 45 academic programs, was too large as a figure to be included for publication but can be requested from the first author. This histogram served as a graphical reference of how important or essential courses were to the program under design. According to the steepness of the slope in the histogram, it

was possible to establish four groups of courses. Figure 5 provided a simplified representation of the original histogram. Group 1 included courses that were frequently shared among programs and that should constitute the core curriculum. Group 2 contained courses that, although not as frequent as those in Group 1, could be considered in the periphery of the core curriculum or be present in the concentration part of the curriculum. Group 3 consisted of courses with frequency values of three or two (i.e., only three or two times a course appeared among the 45 analyzed programs). Lastly, Group 4 comprised courses that appeared only once across programs. Courses in these two last groups could exceptionally, or under specific needs, be considered for concentrations or as part of a graduate specialization (e. g. a Master's degree program).

The histogram in Figure 5 (a detailed and expanded version can be requested from the first author) was used as a weighted list of the relevance of available courses that could be included in an academic program curriculum. Given the assigned weight (or frequency value) to courses, the decision about where to place courses in the curriculum framework under design is an informed one. For example, Fundamental Chemistry (also known as General Chemistry) was present in 37 of the 45 analyzed programs, being the single most frequent course. Thus, Fundamental Chemistry could be considered an essential part of the core curriculum and be reasonably placed during the first academic term. The tail of the histogram contained several courses with the lowest weight (i.e., frequency = 1), and it was evident that none could be included in the core curriculum. The courses in the tail of the histogram could serve to design concentration programs within the curriculum. The information conveyed by the histogram provided an objective scale of course value and relevance. As a graphical display, the histogram in Figure 5 could justify the design of a curriculum in quantitative terms.

Figure 5. A histogram that summarizes the presence and relevance of 285 courses in 45 university careers. A more extensive and detailed histogram can be requested from the first author.



4. CONCLUSIONS

According to established theory, the design and innovation of academic curricula are expected to meet several criteria, including but not limited to

- 1) inclusiveness and valuing of student voice (Brooker y Macdonald, 1999; Idowu, 2004),
- 2) awareness of the conceptions and beliefs held by teachers on the teaching practice and learning process (Keys, 2005), and
- 3) gradualness in the development of core scientific ideas in a coherent learning progression (Klymkowsky y Cooper, 2012). The design of new academic curricula should reach a balance between the opposing but complementary facets of academic diversity and scholarly structure (Stark y Lattuca, 1997). Also crucial to the essence of curricula is to imbue it with the necessary components for critical-thinking, complex problem-solving, communication, and interpersonal skills (Diamond, 2008).

Thus, the criteria and characteristics of optimal curricula require practical expertise and theoretical knowledge that could hardly come from displaying the properties of a curricular structure through statistical ordination analyses as in the present study. Accordingly, the goal of the methods we proposed in this study was to provide an initial working structure, based on purely quantitative analytical methods, from where further dialogue and discussion should follow into the design of an optimal program curriculum. The proposed methods provided a measurable scale of course relevance and pertinence, as well as an understanding of similarities and properties in the curricular structure of a group of programs on which we based a new design. As has been shown in this study, having measurable evidence to support a proposal for a program curriculum could be essential when debating or sustaining challenging notions and counterproposals.

The methods and examples provided in this study could be extended into solving other questions related to strategic academic planning, public policies in higher education, academic curricular innovation, and the use of areas of knowledge in interdisciplinary teaching and learning. For example, multiple histograms (such as Figure 5) could be defined for a diverse array of programs and areas of knowledge and could serve for a broader and more insightful study on how knowledge and disciplines are distributed and allocated across universities, regions, societies, and cultures.

Our proposed approach may complement and support curriculum design processes such as those described by Samuel (2002) when transforming teacher education in post-apartheid South Africa. Like Samuel (2002), we believe that during the last ten decades in Ecuador, a process of social development occurred under a rapidly changing environment in higher education, and that this transformation transpired under competing paradigms and educational theories. These processes are often exceedingly complex and bureaucratic, occurring under political forces, and including little or no technical criteria and factual evidence. We believe our method may have greatly assisted the choices made by curriculum designers in the intricate historical setting described by Samuel (2002).

We based our study on a limited sampling protocol that was not entirely random or comprehensive. The best possible alternative for a thorough study will be to sample all available programs of interest worldwide, but this will

require considerable effort. A more feasible alternative will be to design an informatics method by which an initial sampling universe can be established, to which it will be possible to apply a randomized sampling protocol that could consider potential confounding factors such as geographic region and socioeconomic and sociocultural aspects where a particular academic program has to be implemented. By delimiting a universe of samples and applying a robust randomized sampling protocol, we will avoid unwanted artifacts such as placing unequal sampling efforts across groups of programs or cultural approaches to education. Most university program curricula are available through the World Wide Web and should be reachable through data mining methods for a robust sampling approach.

The design of program curricula could be approached through quantitative procedures based on multivariate ordination techniques. The matrix formed by the presence and absence of courses across programs (available at the corresponding Data in Brief article) is not limited to the methods proposed herein and could be the source for other innovative approaches into the study of how knowledge integrates into academic programs.

ACKNOWLEDGMENTS

The authors are grateful to Montserrat Ríos, Priscila Massa, and José Luis Araus for their participation and support during the development and discussion of our research; Chelsea N. Hirsch for her valuable comments to an earlier version of the manuscript; Jaime Martí Herrero for his helpful suggestions on bibliometrics.

Funding: This research did not receive any specific grant from funding agencies in the public, commercial, or non-profit sectors.

REFERENCES

- Addinsoft. (2015). XLSTAT (Version 2015) [Computer software].
www.xlstat.com
- Arocena, R., B. Göransson and J. Sutz. 2015. Knowledge policies and universities in developing countries: Inclusive development and the “developmental university”. *Technology in Society*, 41, 10–20. doi: 10.1016/j.tech-soc.2014.10.004
- Arocena, R. and Sutz, J. (2005). Latin American universities: from an original revolution to an uncertain transition. *Higher Education*, 50, 573–592. doi:10.1007/s10734-004-6367-8
- Bernasconi, A. (2008). Is there a Latin American model of the university? *Comparative Education Review*, 52, 27–52. doi:10.1086/524305
- Bértola, L. and Ocampo, J. A. (2015). Latin America. In J. Baten (Ed.), *A History of the Global Economy 1500 to the Present* (121–157). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Brock, C. (1981). Brock, C. (1981). Education in Latin America: Aspects and issues in the Mid-twentieth Century. *International Journal of Educational Development*, 1(1), 50–64. doi:10.1016/0738-0593(81)90025-0.
- Brooker, R. and Macdonald, D. (1999). Did we hear you?: issues of student voice in a curriculum innovation. *Journal of Curriculum Studies*, 31, 83–97. doi:10.1080/002202799183313
- Carvalho, J. and Flórez-Flórez, J. (2014). The meeting of knowledges: a project for the decolonization of universities in Latin America. *Postcolonial Studies*, 17, 122–139. doi: 10.1080/13688790.2014.966411
- Diamond, R. M. (2008). *Designing and Assessing Courses and Curricula: A Practical Guide*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Fischman, G. E. and Ott, M. (2016). Access, equity and quality trends in Latin America’s public universities. *International Journal of Educational Development*, 58, 86–94. doi: 10.1016/j.ijedudev.2016.11.002
- Feyen, J. and van Hoof, H. B. (2013). An analysis of the relationship between higher education performance and socio-economic and technological indicators: The Latin American case study. *Maskana*, 4, 1–20. Retrieved from <http://dspace.ucuena.edu.ec/handle/123456789/5403>

- González, L. E., Espinoza, O. and Bergegal Mirabent, J. (2015). Trends in Latin American Higher Education Systems. In J. Cifuentes-Madrid, P. Couture, X. Llinàs-Audet, L. González, O. Espinoza and J. Mirabent (Eds.), *Strategic Management of Universities in the Ibero-America Region: A Comparative Perspective* (45–68). New York, NY: Springer.
- Hennig, C. and Hausdorf, B. (2006). A robust distance coefficient between distribution areas incorporating geographic distances. *Systematic Biology*, 55, 170–175. doi:10.1080/10635150500481523
- Idowu, P. (2004). In search of a perfect power engineering program. *IEEE Transactions on Education*, 47, 410–414. doi:10.1109/TE.2004.825511
- Jameson, K. (1997). Higher education in a vacuum: stress and reform in Ecuador. *Higher Education*, 33, 265–281. doi:10.1023/A:1002992020931
- Johnson, M. A. (2017). Contemporary Higher Education Reform in Ecuador: Implications for Faculty Recruitment, Hiring, and Retention. *Education Policy Analysis Archives*, 25, 1–17.
- Keys, P. M. (2005). Are teachers walking the walk or just talking the talk in science education? *Teachers and Teaching*, 11, 499–516. doi:10.1080/13540600500238527
- Klymkowsky, M. and Cooper, M. (2012). Now for the hard part: the path to coherent curricular design. *Biochemistry and Molecular Biology Education*, 40, 271–272. doi:10.1002/bmb.20614
- Legendre, P. and Legendre, L. (2012). *Numerical Ecology* (3rd ed.). Developments in Environmental Modelling Vol. 24. Oxford, UK: Elsevier.
- Levy, D. C. (2011). Venezuelan higher education: the Chavez revolution. *International Higher Education*, 62, 25–26. Retrieved from <https://ejournals.bc.edu/ojs/index.php/ihe/article/viewFile/8525/7659>
- Paez-Aviles, C., Juanola-Feliu, E. and Samitier, J. (2014). *YACHAY: An Innovative Case Study Model of University-Company Cooperation in Latin America*. 31st IASP World Conference on Science Parks and Areas of Innovation. Doha, Qatar.
- Peralta, J. S. and Pacheco, T. P. (2014). Resisting 'progress': the new left and higher education in Latin America. *Political Science & Politics*, 47, 620–623. doi:10.1017/S1049096514000742

- Samuel, M. (2002). Working in the rain: pressures and priorities for teacher education curriculum design in South Africa: a case study of the University of Durban-Westville. *International Journal of Educational Development*, 22, 397–410. doi.org/10.1016/S0738-0593(01)00061-X
- Serrano, M. E., Vizcaíno, C. G., Cazco, D. and Kuhlman N. A. (2015). Transformation: A Model for Restructuring the Preparation of English Teachers in Ecuador. *Gist Education and Learning Research Journal*, 11, 103–117.
- Stark, J. S. and Lattuca, L. R. (1997). *Shaping the College Curriculum: Academic Plans in Action*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Trow, M. (2007). Reflections on the transition from elite to mass to universal access: forms and phases of higher education in modern societies since WWII. In J. J. F. Forest & P. G. Altbach (Eds.), *International Handbook of Higher Education* (243–280). Dordrecht, Netherlands: Springer.
- Uribe-Roldán, J. (2015). A View from Latin America: Two Generations of Reforms on Higher Education; Towards a New Decade of Collaboration. In C. A. Brown (Ed.), *Globalization, International Education Policy and Local Policy Formation: Voices from the Developing World. Policy Implications of Research in Education* (Vol. 5, 201–214). New York, NY: Springer.
- van Hoof, H. (2015). Ecuador's efforts to raise its research profile: the Prometeo program case study. *Journal of Hispanic Higher Education*, 14, 56–68. doi:10.1177/1538192714543664
- Vega-Jurado, J., Fernández-de-Lucio, I., & Huanca, R. (2008). University–industry relations in Bolivia: implications for university transformations in Latin America. *Higher Education*, 56, 205–220. doi:10.1007/s10734-007-9098-9

SHORT BIOS

Pablo Jarrín-V. University professor and researcher in areas related to biotechnology, microbial ecology and natural resource management. Consultant and expert in the area of technological development, higher education institutions, biodiversity conservation and access to genetic resources.

E-mail: psjarrin@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-7431-0381>

Daniel Coronel. Ingeniero en Biotecnología de los Recursos Naturales. Técnico en Dirección de Proyectos Nivel D de la Universidad Politécnica de Madrid, capacitación y experiencia en implementación de modelos de gestión ISO17025 e ISO 9001.

E-mail: daniel.coronel@ikiam.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0001-9936-4581>

3. Agenda 2030 e Desenvolvimento Sustentável: avanços e desafios da Educação Superior no Brasil

Stela Maria Meneghel, Fabrício Filisbino, Ana Cristina Adry Moura de Argôllo

RESUMO

Este artigo analisa indicadores da Educação Superior (ES) do Brasil, um dos países mais desiguais do mundo, em sua possibilidade de contribuir com a Agenda 2030. A análise, de cunho bibliográfico e documental, considera a expansão de matrículas focando: o acesso da população baixa renda; a diversidade racial; e o acesso do estudante com deficiência. Os dados mostram que, apesar do crescimento do setor privado-mercantil, políticas de ação afirmativa (PAA) geraram avanços significativos, revelando a importância de diretrizes ODS para manutenção e aperfeiçoamento de políticas públicas de ES voltadas à inclusão e redução da desigualdade.

Palavras-chave: Agenda 2030; Educação Superior Brasileira; Inclusão; Diversidade; Políticas de Ação Afirmativa.

Agenda 2030 and Sustainable Development: progress and challenges of Higher Education in Brazil

ABSTRACT

This article analyzes indicators of Higher Education (HE) in Brazil, one of the most unequal countries in the world, in its ability to contribute to the 2030 Agenda. The analysis, of bibliographic and documentary nature, considers the expansion of enrollments focusing on: access for the low-income population; racial diversity; and access for students with disabilities. The data show that, despite private-market growth, affirmative action policies (AAP) have generated significant progress, revealing the importance of SDG guidelines for maintaining and improving public HE policies aimed at inclusion and reducing inequality.

Keywords: Agenda 2030; Brazilian Higher Education; Inclusion; Diversity; Affirmative Action Policies.

Agenda 2030 y Desarrollo Sostenible: avances y desafíos de la Educación Superior en Brasil

RESUMEN

Este artículo analiza los indicadores de Educación Superior (ES) en Brasil, uno de los países más desiguales del mundo, en su capacidad de contribuir a la Agenda 2030. El análisis, de naturaleza bibliográfica y documental, considera la expansión de las inscripciones centradas en: acceso de la población de bajos ingresos; diversidad racial; y acceso de estudiantes con discapacidades. Los datos muestran que, a pesar del crecimiento del mercado privado, las políticas de acción afirmativa (PAA) han generado avances significativos, revelando la importancia de las directrices ODS para mantener y mejorar las políticas públicas de educación superior dirigidas a la inclusión y a reducir la desigualdad.

Palabras clave: Agenda 2030; Educación Superior Brasileña; Inclusión; Diversidad; Políticas de Acción Afirmativa.

Agenda 2030 et développement durable: avancées et défis de l'enseignement supérieur au Brésil

RESUMÉ

Cet article analyse les indicateurs de l'enseignement supérieur (ES) au Brésil, l'un des pays les plus inégaux au monde, dans sa possibilité de contribuer à l'Agenda 2030. L'analyse, de nature bibliographique et documentaire, considère l'expansion des inscriptions en se centrant sur: l'accès de la population à faible revenu; la diversité raciale; et l'accès aux étudiants handicapés. Les données montrent que, malgré la croissance du marché privé, les politiques d'action positive (PAP) ont généré des avancées significatives, révélant l'importance des lignes directrices ODD pour maintenir et améliorer les politiques publiques d'enseignement supérieur visant à l'inclusion et à la réduction des inégalités.

Mots clés: Agenda 2030; Enseignement Supérieur Brésilien; Inclusion; Diversité; Politiques d'Action Positive.

INTRODUÇÃO

A Agenda 2030, a desigualdade e o papel da ES na América Latina

A erradicação da pobreza e a redução das desigualdades mundiais no acesso aos bens produzidos pela humanidade foram, nas últimas décadas, dois dos principais objetivos dos organismos internacionais. Nesse sentido, a Organização das Nações Unidas (ONU) aprovou, na Cúpula do Milênio (2000), o estabelecimento dos *Objetivos de Desenvolvimento do Milênio – 2001-2015* (ODM) – documento considerado por alguns autores o mais bem-sucedido esforço coletivo de combate à pobreza, por estimular os países ricos a colaborarem com os países pobres, ao mesmo tempo em que busca o compromisso dos países menos desenvolvidos na elevação do desenvolvimento humano (Carvalho, 2014).

Mas, não obstante a adoção dos ODM tenha gerado avanços, suas metas não foram plenamente atingidas, quer pelo horizonte temporal estabelecido de 2001 a 2015, quer pela complexidade do mundo globalizado. Visando renovar o compromisso com sua efetivação, foi realizada a Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável, em junho de 2012 (a Rio+20), quando foram estabelecidos novos parâmetros para uma agenda mundial pós-2015. O documento final do evento, *O Futuro que Queremos*, renovou o objetivo de construção de um sistema mais justo e igualitário, renovando compromissos e responsabilidades de todos os países da ONU – tanto desenvolvidos quanto em desenvolvimento (Roma, 2019).

O plano de ação para a consecução dos novos ODS, *Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável*, ou apenas Agenda 2030, passou a conter 17 objetivos e 169 metas, cuja execução levaria à melhoria das condições de vida da população vulnerável. Esta agenda deve ser concretizada no prazo de 15 anos, contabilizados a partir de 1º de janeiro de 2016 (ONU, 2015).

No que diz respeito à Educação Superior (ES), em especial nos países do continente latino-americano, a Agenda 2030 demanda significativa mudança de postura, dado suas instituições terem sido, historicamente, elitistas e excludentes, quase indiferentes à desigualdade estrutural do continente e à quantidade de grupos e pessoas em situação de vulnerabilidade (Quijano, 2005). Nas décadas

recentes, porém, associações acadêmicas e as Conferências Regionais de Educação Superior (CRES), como a recém realizada em Córdoba (2018), tem deixado claro outro posicionamento, em defesa da ES como bem público e direito social (Meneghel et al., 2018). Ou seja: sem a redução de desigualdades no âmbito dos governos, mas também das próprias instituições, a ES não atuará potencializando a justiça social, a equidade e o desenvolvimento sustentável.

Nessa linha, é significativo observar o caso do Brasil, um dos países mais desiguais do mundo. Conforme estudo publicado pelo IPC-IG/PNUD⁽¹⁾ que analisou 29 países (entre desenvolvidos e em desenvolvimento), ele está entre as cinco nações em que a parcela mais rica da população recebe mais de 15% da renda nacional. O 1% mais rico do Brasil concentra entre 22% e 23% do total da renda do país, nível muito mais elevado que a média internacional. Com uma população de pouco mais de 200 milhões de habitantes (IBGE, 28 ago. 2019), suas matrículas na ES correspondem a cerca de 50% do total da América Latina (Souza, 2018), indicando o forte impacto que as instituições acadêmicas podem ter sobre a região.

Importa observar que, a despeito de ser uma das últimas nações do continente a contar com Instituições de Educação Superior (IES)⁽²⁾, a partir de meados no século XX o Brasil conseguiu desenvolver um sistema educacional robusto, inclusive em termos de pós-graduação. E, embora tenha se constituído e consolidado como um espaço a serviço da reprodução da elite e da desigualdade (Wittkowski, & Meneghel, 2019), há pouco mais de uma década passou a implantar políticas de ação afirmativa (PAA) com o objetivo de promover alterações neste quadro.

Em face do exposto, este artigo objetiva analisar três indicadores da ES brasileira, a fim de identificar sua possibilidade de contribuir com a Agenda 2030; aborda, em específico, os relacionados com: assegurar educação inclusiva e equitativa

⁽¹⁾O Centro Internacional de Políticas para o Crescimento Inclusivo vinculado ao Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (IPC-IG/PNUD) realiza estudos e conhecimentos voltados às políticas públicas e intercâmbio de boas práticas de cooperação Sul-Sul e desenvolvimento. (Souza, & Medeiros, 2017).

⁽²⁾A criação de faculdades era absolutamente proibida e tornou-se possível no Brasil apenas em 1808, quando a Família Real Portuguesa se instalou no Rio de Janeiro. (Trindade, 2000).

de qualidade; promover o crescimento econômico, inclusivo e sustentável, emprego pleno e trabalho para todos; e reduzir a desigualdade interna.

A escolha de indicadores para o estudo atendeu ao observado em pesquisas similares realizadas na América Latina. Neste sentido, observamos ser comum a utilização de dados de gênero; no entanto, eles não são relevantes no Brasil, uma vez que desde meados de 1970 há mais mulheres que homens na ES – como ingressantes e concluintes (Beltrão, & Alves, 2009). Do mesmo modo, são frequentes pesquisas com o nível de escolaridade dos pais e local de conclusão do ensino médio (público ou privado), dado que filhos de famílias com baixo capital cultural e social têm maior dificuldade para chegar às universidades (Faneli, 2014). Neste sentido, as universidades públicas brasileiras, em particular as federais, tem mostrado melhoras significativas nestes números após a instalação de políticas de cotas - como mostra, em detalhe, estudo elaborado pela Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (FONAPRACE, 2019).

Diante do exposto, tomamos como indicadores de democratização:

- (i) acesso da população baixa renda;
- (ii) diversidade racial;
- (iii) acesso de estudantes com deficiência.

A escolha do primeiro deve-se a Relatório da CINDA (2017), que mostra como, em todo o continente latino-americano, a renda familiar é determinante no acesso à educação. Ele indica, ainda, o papel determinante da ES na redução da desigualdade social e promoção de desenvolvimento humano. Também podemos observar, em diversos países latino-americanos, forte vínculo entre baixa renda, racismo com relação a indígenas e afrodescendentes, e acesso à ES – conforme apresentam os estudos publicados na Revista Universidades, da UDUAL, que dedicou um dossiê ao tema⁽³⁾. No caso específico do Brasil, Silva (2021) revela que apesar de 55,4% da população ser negra ou parda, este grupo compõem a maior parte da população de analfabetos do país, assim como eles são o segmento mais prejudicado quando analisados todos os demais níveis de escolarização do país – da educação infantil à superior. A autora mostra ainda

⁽³⁾ Ver vol. 72 Núm. 87 (2021): Racismo y educación superior en América Latina.

que, quando comparados a brancos, negros e pardos dispõem de piores condições de renda e moradia, e são submetidos a maiores índices de violência. Desta forma justificamos a escolha do segundo indicador.

Finalmente, analisamos o acesso de estudantes com deficiência à ES, dada a pequena produção de estudos sobre o tema no país e na região latino-americana, em particular, estudos de larga escala. Em geral, eles se dedicam a mostrar que este grupo, além de baixa representatividade nas IES, tem maiores dificuldades de acesso e permanência, assim como de participação em quase todas as atividades acadêmicas (Chiroleu, 2009; Calduch et al, 2017).

A metodologia deste estudo foi fundamentada na pesquisa bibliográfica e documental⁽⁴⁾, tomando como fontes de consulta: a legislação brasileira referente aos processos de inclusão na ES, as diretrizes internacionais para a ES (em especial os documentos das Conferências Regionais de ES de 1996, 2008 e 2018 e das Conferências Mundiais de 1998 e 2009) e dados e estatísticas de institutos de pesquisa⁽⁵⁾.

Esta reflexão visa contribuir para o debate acerca dos avanços e desafios da ES brasileira no âmbito da Agenda 2030 e, também, para a importância das políticas públicas de ES nos países latino-americanos, com vistas à promoção da inclusão, da diversidade e do desenvolvimento econômico e social no continente.

Os Objetivos da Agenda 2030 e a Educação Superior Brasileira

As IES, e especialmente as Universidades, são parte da história recente do Brasil. Somente após a 2ª grande guerra mundial houve, por parte do Estado, interesse na criação destas instituições em todo o seu território, assim como a criação de agências de fomento à pesquisa. No período da Ditadura Militar

⁽⁴⁾ Neste texto, análise documental é compreendida como: "atividade de localização e consulta de fontes diversas de informação escrita, orientada pelo objetivo explícito de coletar materiais mais genéricos ou mais específicos a respeito de um tema" (LIMA, 2008, p. 48).

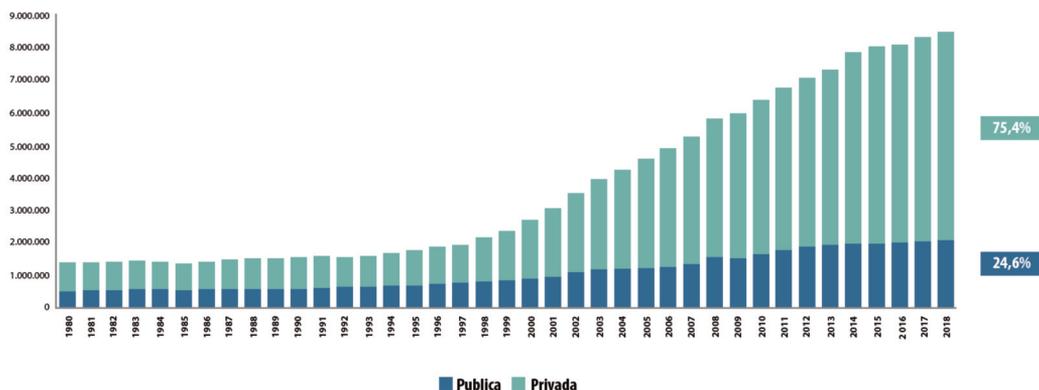
⁽⁵⁾ Foram eles: (i) Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), responsável pelo Estudo das Desigualdades por Cor ou Raça e pela Pesquisa Nacional por Domicílios Contínua (PNAD), além dos dados do Censo Demográfico 2010; (ii) Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) vinculado ao Ministério da Educação (MEC), responsável pelos dados do Censo da Educação Superior (2019).

(1964-1985), em que pese ter havido a modernização da estrutura acadêmica e institucional de universidades do setor público, bem como a criação da pós-graduação e o estímulo à produção de conhecimento, também teve início a privatização do sistema (Trindade, 2000).

Em meados da década de 1990, após um longo período de recessão econômica, com queda de recursos públicos para pesquisa e manutenção das instituições em função da influência do Banco Mundial, a política para o setor passou por novo período de expansão; desta vez, porém, beneficiada pela criação de um arcabouço legislativo de apoio à criação de IES privado-mercantis, ou seja, com fins lucrativos. Como resultado, assim como em outros países latino-americanos, houve diversificação dos tipos de instituição e modalidades de ensino, que gerou rápida expansão da educação a distância e de cursos tecnológicos, de menor duração. Este fato, aliado à oferta de cursos de baixo custo e com exigências acadêmicas menores, tanto para o ingresso como para o prosseguimento dos estudos, permitiu a absorção da enorme demanda de estudantes com interesse em fazer um curso superior (Sguissardi, 2015; Fanelli, 2017).

Importante também observar que, a partir de 2005, por estímulo de governos progressistas, houve forte expansão do setor público, que duplicou o número de instituições e matrículas em pouco mais de uma década. Ainda assim, seu crescimento ficou muito aquém do privado, que seguiu absorvendo a maior parte da demanda por ES (INEP, 2019), conforme revela o gráfico 1.

Gráfico 1. Censo da Educação Superior 2018: Notas Estatísticas (2019)



Fonte: INEP

O número de matrículas dos cursos de graduação teve, entre 2008 e 2018, crescimento anual médio de 3,8%, o que significou um aumento de 56,4% no período – dado que aponta para significativa ampliação do acesso à ES. No entanto, em 2018, quando o total de matrículas atingiu 8,4 milhões, cerca de 6,3 milhões dos estudantes frequentaram a rede privada (INEP, 2019); ou seja, três em cada quatro alunos de graduação precisavam pagar mensalidades para se manter na ES. E, como argumentam Martins et al. (2019), se a inclusão ocorre predominantemente via IES privadas, muitas delas com baixa qualidade, é questionável quanto ela é efetiva.

Vale ressaltar que todo este processo de expansão, público e privado, esteve associado à adoção de políticas de ações afirmativas (PAA). Estas políticas, de acordo com o Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra no Brasil, têm como objetivo:

[...] eliminar desigualdades historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidades e tratamento, bem como compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização, decorrentes de motivos raciais, étnicos, religiosos, de gênero e outros (Santos, 1999, p.25).

Conforme Wittkowski (2020), as principais PAA desenvolvidas no âmbito das IES públicas foram a Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012, conhecida como Lei de Cotas, e o Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes). A Lei de Cotas reserva metade (50%) das vagas das IES para estudantes oriundos de escolas públicas, distribuídas em alguns segmentos: famílias baixa renda, negros, indígenas e pessoas com deficiência. O Pnaes, por sua vez, apoia a permanência de estudantes de baixa renda matriculados em cursos de graduação presencial das instituições públicas; ele prevê, além de benefícios financeiros, apoio pedagógico (Brasil, 2020b). No âmbito das IES privadas, as principais PAA implantadas foram: o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) e o Programa Universidade para Todos (Prouni). O FIES, criado pelo Governo Federal em 1999, concede créditos para o financiamento de cursos superiores presenciais a estudantes com renda familiar de até três salários-mínimos (Brasil, 2020a). A quantidade de recursos investidos no FIES cresceu exponencialmente no governo do Presidente Luiz Ignácio Lula da Silva, que também criou o Prouni, em 2005;

este programa oferece bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de famílias com baixa renda e que cursaram o ensino médio exclusivamente em escolas públicas (Brasil, 2020c).

Com a implantação das PAA, o elevado crescimento de matrículas incidiu sobre uma camada da população antes excluída de ES, gerando um novo perfil socioeconômico de estudantes de graduação. Conforme Ristoff (2014), entre 2004 e 2012 houve significativa diminuição de estudantes oriundos de famílias de alta renda. No entanto, estes benefícios podem ser efêmeros: tanto as cotas das instituições públicas quanto os fundos e investimentos concedidos pelo Estado têm caráter transitório, dependendo do interesse do Governo Federal para serem mantidos.

A criação das PAA, bem como o significativo aumento de recursos investidos, deu-se no contexto da CRES 2008, que reafirmou a necessidade de governos e instituições se comprometerem com a inclusão social e os objetivos do desenvolvimento sustentável. Também a CMES de 2009 ressaltou a importância de investimentos para que a ES desenvolvesse responsabilidade quanto à diminuição das desigualdades, erradicação da pobreza e realização dos direitos humanos, contribuindo com os objetivos citados (UNESCO, 2009).

Para Nascimento (2012), o conjunto das propostas para o desenvolvimento sustentável tem várias direções: ambiental, econômica e social. A primeira supõe um equilíbrio entre a produção e o consumo, de forma a garantir a capacidade de recuperação dos ecossistemas; a segunda, acredita na ecoeficiência e na constante inovação tecnológica como estratégias de reduzir o consumo de recursos naturais; e a terceira tem, por foco, a necessidade de erradicar a pobreza para estabelecer o padrão aceitável de desigualdade, com a implantação da justiça social.

No âmbito da dimensão social, tem destaque os objetivos educacionais, essenciais ao desenvolvimento sustentável, dado seu potencial transformador humana. Eles não apenas contribuem para a formação de uma nova consciência sobre os direitos humanos, mas também promovem o empoderamento dos sujeitos e sua inclusão social - independente de deficiência, raça, etnia ou condição econômica (ONU, 2015). A educação em nível superior tem papel fundamental em ambos os sentidos: conscientização e empoderamento. Ela pode, por meio da conscientização de estudantes, sensibilizar para a importância e necessidade da sustentabilidade em todas as suas dimensões, além de fomentar

mudanças de atitudes que impliquem numa sociedade mais democrática, inclusiva e com equidade. Nessa linha, fazer com que os espaços acadêmicos sejam representativos da diversidade social, em convivência pacífica e com objetivos acadêmicos comuns, pode ser determinante para esta nova construção social. Do mesmo modo, como aponta Mazzilli (2011), fazer com que ensino, produção de conhecimento e ações de extensão tenham em vista a Agenda 2030, possibilita às IES realizarem seu compromisso de atender as demandas da população, ao mesmo tempo em que auxiliam na formação de sujeitos sociais.

No que se refere aos Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável oriundos da Agenda 2030, há significativa contribuição da formação na ES para o desenvolvimento econômico. Um diploma superior propicia acesso a trabalhos decentes e melhor remunerados; por extensão, apoia a redução das desigualdades e a redução da pobreza. Nesse sentido, diversos estudos, como o da Cinda (2017), apontam a importância da ES no fornecimento de experiências e aprendizagens que conferem aos sujeitos novas e melhores condições de participação no mercado de trabalho, bem como a relação direta entre aumento de escolaridade e índices salariais. Deste modo, a ES pode proporcionar crescimento econômico não só para os indivíduos que a frequentam, mas também para sua família e comunidade.

Mas, para além de colaborar para o desenvolvimento econômico, a ES tem papel fundamental na promoção de respeito às diversidades e inserção de todos os grupos sociais. À medida que o acesso a este nível de formação é compreendido como um bem público e direito social, não é admissível em seus espaços nenhuma forma de preconceito ou discriminação: de raça, cor, etnia, religião, gênero, classe social, deficiência. A convivência respeitosa de diferentes sujeitos dentro dos seus muros é fundamental para a construção de uma sociedade menos desigual e excludente (Quijano, 2005).

Nesse sentido, vale observar o ODS 4, que visa “assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (ONU, 2015). Esta meta tem diversos desdobramentos em termos dos grupos populacionais e, também, no que tange à permanência e êxito da formação, conforme destaca o documento do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2019):

Meta 4.5 (Brasil) – Até 2030, eliminar as desigualdades de gênero e raça na educação e garantir a equidade de acesso, permanência e êxito em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino para os grupos em situação de vulnerabilidade, sobretudo as pessoas com deficiência, populações do campo, populações itinerantes, comunidades indígenas e tradicionais, adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas e população em situação de rua ou em privação de liberdade (p. 15).

Estas recomendações são enormes desafios para o Brasil posto que, ainda conforme o IPEA (2019), a desigualdade na ES do país atinge especialmente “os negros, os pertencentes ao quarto mais pobre da população e os moradores rurais e das regiões Norte e Nordeste” (p.16) e a formação deve ser de qualidade, além de gratuita ou a preços acessíveis.

Atentos a este contexto, analisamos como se comportaram, na última década, indicadores de ES no Brasil relativos ao acesso: da população com baixa renda; da diversidade racial e de pessoas com deficiência. Buscaremos identificar como, no cenário da expansão, as PAA interferiram na sua inclusão e alcance das metas da ODS.

Acesso da população baixa renda

De acordo com os dados do PNAD (2017), estima-se que dos 207,1 milhões de pessoas residentes no Brasil, 124,6 milhões (60,2%) possuam algum tipo de renda - seja proveniente de trabalho (41,9%) ou de outras fontes (24,1%), como aposentadoria, aluguel e programas de transferência de renda. E, dentre os que declararam possuir algum rendimento, este foi estimado no valor médio de R\$ 2.112,00 ao mês⁽⁶⁾. Em realidade, porém, a distribuição deste valor no conjunto da população é bastante desigual: os 50% da população com menores rendimentos recebem, em média, R\$ 754,00 mensais, enquanto 1% da população com maior renda ganha, em média, R\$ 27.213,00 por mês - ou seja, 36,1 vezes mais que metade da população.

⁽⁶⁾ Ou seja, este seria o ganho médio, no Brasil, de cada pessoa que declara ter alguma renda, caso todos recebessem o mesmo valor mensal.

O acesso à ES reflete a desigualdade do país. Indicadores socioeconômicos mostram que, em geral, estudantes cujos pais têm escolaridade superior, possuem uma renda familiar mais elevada; eles também frequentam cursos predominantemente elitizados (como Medicina e Arquitetura), com altos percentuais de pessoas brancas e oriundas da escola do ensino médio privado. Na outra ponta, estudantes cujos pais não têm escolaridade superior demonstram ter famílias com menor rendimento; eles estudam em cursos com mais baixos percentuais de brancos (ou seja, mais próximos à realidade brasileira) e têm origem escolar na educação pública (Ristoff, 2014).

Mas, como apontado na seção anterior, em função da implantação de PAA na ES - tanto em instituições públicas quanto privadas - este quadro vem sendo significativamente alterado. No que refere especificamente aos matriculados nas instituições federais de ES, dados constantes da *V Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Instituições Federais De Ensino Superior Brasileiras* (Fonaprace, 2018) apontam que 53,5% dos graduandos das instituições federais de ES têm renda mensal familiar per capita na faixa de “Até 1 salário mínimo – (SM)”, e 70,2% tem renda mensal familiar per capita de “Até 1 e meio salário mínimo (SM)”⁽⁷⁾

No período de 1996 a 2018, o percentual de estudantes de famílias com renda mensal per capita “Até 1 e meio SM” passou de 44,3%, em 1996, para 66,2% em 2014, alcançando 70,2% em 2018 - maior patamar da série histórica (Fonaprace, 2018). Estes índices são bastante expressivos de uma reversão no antigo cenário de elitização das IES públicas, consideradas de maior qualidade e, portanto, de mais difícil acesso a estudantes de famílias com baixa renda.

Considerado o exposto, fica clara a efetividade das PAA no que tange ao acesso de estudantes de famílias baixa renda à ES gratuita e de qualidade. Contudo, é significativo que, nos dados relativos à permanência, o mesmo relatório revele que dentre o total de discentes que pensam em abandonar o curso, 32,7% apontem como causa dificuldades financeiras e, ainda, que 23,6% indiquem não conseguir conciliar seu trabalho, única fonte de sustento, com os estudos (Fonaprace, 2018). Para a população baixa renda, após o acesso à ES por meio das PAA, existe outro enorme desafio: o da permanência.

⁽⁷⁾Tomamos como referência do salário mínimo o valor praticado de 01/01/2018 a 31/12/2018: R\$954,00 (novecentos e cinquenta e quatro reais).

Diversidade Racial

Estudo recente, intitulado *Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil* (IBGE, 2019), descreve as desigualdades entre brancos e pretos ou pardos no que se refere ao trabalho, à moradia, à educação, à distribuição de renda, à violência e à representação política. Conforme os dados, a população brasileira tinha, em 2018, a seguinte configuração: 46,5% era parda; 9,3%, preta; e 43,1% branca. Esses três grupos, juntos, representavam 99% do total de moradores do país; indígenas e amarelos representavam 1%.

De acordo com Mário Theodoro “a desigualdade racial, antes de ser o problema em si, é o resultado de processos diversos, nos quais o racismo e seus desdobramentos, o preconceito e a discriminação, destacam-se como fontes primárias” (2008, p.171). Ainda segundo o autor, o racismo vivenciado no Brasil parte da ideologia de superioridade de determinados grupos sobre outros, fundamentando-se nas diferenças raciais. Isso justificaria a discriminação racial e a reprodução do preconceito no dia a dia, por meio de predisposições negativas diante de pessoas negras. Diante desse fenômeno, tem-se apontado a necessidade de incentivar a adoção de políticas afirmativas, com vistas a quebrar estereótipos e combater visões que alimentam o tratamento excludente e a desigualdade⁽⁸⁾.

Mas o debate sobre a implementação de políticas de ações afirmativas no âmbito da ES brasileira não é recente. Segundo Jaccoud (2008), ele remete à década de 1930, quando o Movimento Negro já afirmava a necessidade de a população negra ter a garantia do acesso à educação. No entanto, as primeiras experiências foram vivenciadas somente no final de 1990, com a criação de cursinhos universitários pré-vestibulares voltados a estudantes negros, ligados à Igreja Católica e a setores da sociedade civil.

Em 2001 foram criados os primeiros PAA em universidades públicas com foco na população negra. Desenvolvidas de forma voluntária e autônoma, respon-

⁽⁸⁾ No Brasil, avanços no reconhecimento da existência da desigualdade racial como um problema do país tiveram início no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, após a criação do Grupo de Trabalho Interministerial pela Valorização da População Negra (GTI), em 1995. No governo do presidente Lula da Silva, por sua vez, houve a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), em 2003, responsável pela formulação de políticas e ações de enfrentamento da temática.

sendo a deliberações dos conselhos universitários e implantados via adoção de sistemas de cotas ou bonificações, esses programas atuaram como uma estratégia de ampliação da participação dos negros em um espaço social onde sua presença era extremamente restrita (Jaccoud, 2008).

Estas ações ganharam outra densidade a partir da aprovação do Estatuto da Igualdade Racial⁽⁹⁾ e das Leis 12.711/2012 e 12.990/2014 que, respectivamente, criaram uma política de cotas para toda a rede federal de ensino (técnico, médio e superior) e para o serviço público federal (Brasil, 2018). Como resultado, as cotas para negros representavam, em 2015, 31% das vagas oferecidas pela rede federal de ES - fração que, até aquele momento, não havia atingido nenhum outro segmento populacional. E, no âmbito das IES Federais, em 2018 as cotas se aproximavam de 50% das vagas, tendo com isso provocado grande mudança no perfil dos estudantes quanto à cor e raça: 51,2% eram negros ou pardos, 43,3% brancos; 2% amarelos e 0,9% indígenas (Fonaprace, 2018).

É possível perceber que a experiência brasileira de promoção *da igualdade* racial na ES por meio de cotas está se afirmando, como aponta Jaccoud (2008, p. 163).

A iniciativa de adotar um tratamento preferencial em benefício dos estudantes negros tem mostrado resultados positivos, como apontam os dados e ampliado as possibilidades de diversificação da elite profissional brasileira nos diferentes campos do conhecimento e da atuação profissional. Seu impacto tende a ser crescente ao longo do tempo, inclusive afetando a trajetória dos alunos brancos, que passam a ser influenciados por uma experiência de maior diversidade no ambiente universitário.

Também é importante destacar que, nos anos recentes, a ação pública brasileira tem expandido o espectro de PAA, promovendo um conjunto diversificado de ações que, inovadoras no campo do enfrentamento ao racismo institucional, estão aliadas à legislação antirracista e a esforços no sentido do reconhecimento

⁽⁹⁾Trata-se da Lei 12288/2010, que visa garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica (Oliveira, 2013).

de direitos coletivos. Ambas as frentes constituem uma teia de possibilidades políticas de combate à desigualdade racial.

No entanto, ainda há muito por fazer. A escolaridade dos pretos e pardos no Brasil tem melhorado, mas permanece abaixo do índice dos brancos, em especial no que refere à ES. Entre os jovens de 18 a 24 anos (faixa considerada adequada a esse nível de formação), entre os que se declaram pretos ou pardos a proporção dos que frequentam algum curso superior é de 55,6% - patamar bem abaixo dos 78,8% de estudantes brancos da mesma faixa etária. E embora pretos e pardos tenham passado a compor a maioria nas IES da rede pública federal (50,3%), eles ainda seguem sub representados, dados que perfazem 55,9% da população total do país. (IBGE, 2019).

Dentre os jovens de 18 a 24 anos que frequentam ou não alguma instituição de ensino, a porcentagem dos matriculados ou que já havia concluído a ES foi de 36,1% entre brancos, enquanto foi de 18,3% entre pretos ou pardos. Também a taxa de ingresso na ES (independe de conclusão) dos pretos ou pardos foi de 35,4%; entre brancos, 53,2%.⁽¹⁰⁾

Diante do exposto, embora seja visível a diminuição de indicadores de desigualdade racial na ES, diferenças socioeconômicas entre pretos ou pardos e brancos e racismo ainda persistem no Brasil, como revela o Quadro 1.

Os dados não permitem omitir a existência das desigualdades raciais, bem como a complexidade deste fenômeno, um desafio para governos e para a sociedade em geral. Mas, como afirmam Bertolin, Amaral e Almeida (2019), a origem social e a situação econômica familiar dos estudantes são determinantes na trajetória do jovem pela ES; por isso se faz tão importante que políticas públicas de inclusão priorizem estes grupos.

⁽¹⁰⁾O relatório IBGE (2019) mostra como esta desigualdade é estrutural desde a conclusão do ensino médio. O percentual de pessoas de 20-22 anos que concluíram esse nível de ensino na população preta ou parda era de 61,8%; entre brancos, 76,8%. E entre o total de jovens brasileiros de 18 a 24 anos com ensino médio completo que não estavam frequentando alguma IES por terem que trabalhar ou procurar trabalho, 61,8% eram pretos ou pardos.

Quadro 1: Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil

ANALFABETISMO	A taxa de analfabetismo é muito maior entre pretos e pardos (9,1%) do que entre brancos (3,9%).
MERCADO DE TRABALHO	Cerca de 64% dos desempregados são pretos ou pardos. Independente do nível de instrução, pretos e pardos recebem menos que brancos. Brancos com ES completo ganhavam 45% a mais do que os pretos ou pardos com o mesmo nível de instrução. Somente 29,9% dos cargos gerenciais são exercidos por pretos ou pardos.
DISTRIBUIÇÃO DE RENDA	Pretos ou pardos representam 75,2% do grupo formado pelos 10% da população com os menores rendimentos.
CONDIÇÕES DE MORADIA	44,5% dos pretos ou pardos vivem em domicílios onde falta ao menos um serviço de saneamento básico.
VIOLÊNCIA	Pretos ou pardos têm 2,7 vezes mais chances de ser vítima de homicídio do que brancos.
REPRESENTAÇÃO POLÍTICA	Apenas 24,4% dos deputados federais, 28,9% dos deputados estaduais e 42,1% dos vereadores eleitos são pretos ou pardos.

Fonte: IBGE, Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil, 2019.

Acesso do estudante com deficiência

De acordo com orientações internacionais, são consideradas pessoas com deficiência os indivíduos que afirmam ter muita dificuldade em uma ou mais das seguintes habilidades: visual, auditiva, intelectual e motora. No Brasil, segundo o Censo (2010), cerca de 46 milhões de brasileiros, ou seja, 24% da população, tem algum grau de dificuldade em ao menos uma das referidas habilidades. E mais de 12,5 milhões de brasileiros, o que corresponde a 6,7% do total, tem efetivamente uma deficiência - ou seja, possuem grande ou total dificuldade para enxergar, ouvir, caminhar ou subir degraus, além dos que declararam ter deficiência mental ou intelectual.

Após a Lei de Cotas, outro avanço extremamente significativo para a inclusão de pessoas com deficiência na ES foi a Lei Brasileira de Inclusão (Lei 13.146/2015), que passou a garantir que qualquer pessoa, com ou sem deficiência, possa ter acesso a um lugar, serviço, produto ou informação de maneira segura e autônoma, sem nenhum tipo de barreira. No que tange à oferta de educação, o artigo 28 da Lei estabelece as obrigações do poder público em relação à pessoa com deficiência, compreendendo as instituições de ensino público e privado, de qualquer nível ou modalidade.

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena [...]

V - adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência [...]

XIII - acesso à Educação Superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas (Brasil, 2015).

Embora a inclusão de pessoas com deficiência esteja legalmente estabelecida, no âmbito educacional, ainda se encontram inúmeros desafios à sua inclusão, principalmente nos níveis mais avançados de ensino. Poucos conseguem concluir os estágios anteriores de formação (educação básica) até chegar à ES e, menor ainda, é o índice dos que concluem a graduação. Diante destas considerações, podemos compreender o quantitativo de pessoas com deficiência nas instituições de ES brasileiras, indicados na tabela 1, referentes ao ano 2018.

Conforme o Censo (2010), nos últimos dez anos houve significativo aumento de matrículas de pessoas com deficiência na ES: elas mais que dobraram entre 2009 e 2018, passando de 20.530 para 43.633 matriculados. No entanto, se considerado este percentual em relação ao total de estudantes em cursos de gra-

Tabela 1. Pessoas com deficiência nas instituições de ES brasileiras

Ano	Número de matrículas de alunos con deficiência, trastornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação	Percentual em relação a total de matrículas en cursos de graduação
2009	20.530	0,34%
2010	19.869	0,31%
2011	22.455	0,33%
2012	26.663	0,38%
2013	29.221	0,40%
2014	33.475	0,43%
2015	37.986	0,47%
2016	35.891	0,45%
2017	38.272	0,46%
2018	43.633	0,52%

Fonte: INEP, Censo da Educação Superior, 2018: Notas Estatísticas (2019)

duação em 2018, as pessoas com deficiência representam apenas 0,52% do total. E, tendo em conta que elas compõem 6,7% da população brasileira, fica perceptível quanto este grupo segue sub representado.

De acordo com Brizolla e Martins (2018), o aumento no número de matrículas pode ser atribuído às PAA que, como vimos, passaram a garantir cotas de acesso à ES para as pessoas com deficiência. No entanto, tal como no caso dos estudantes de baixa renda, o acesso é apenas o primeiro desafio. Anache e Cavalcante (2018) afirmam que a evasão entre os estudantes com deficiência é de 27% nas IES da rede pública, sendo ainda maior na rede privada: 31,5%.

A permanência destes sujeitos na ES depende fortemente de políticas de apoio pedagógico desenvolvidas pelas instituições; estas assumem a maior importância na efetivação da garantia de sucesso escolar pois, do contrário, a inserção de pessoas com deficiência nas atividades de desenvolvimento acadê-

mico fica limitada ou impossibilitada. No caso do Brasil, segundo Brizolla e Martins (2018), as IES ainda são incipientes na incorporação de políticas de inclusão e permanência dos estudantes com deficiência, tendendo a prover serviços e recursos de forma pontual, segundo demandas e necessidades individuais. Este fato tende a deslocar o debate da inclusão na ES, como fenômeno macro, para questões mais simples, relativas à capacidade e interesse das IES na implantação de técnicas e recursos assistivos⁽¹¹⁾.

De toda forma, a educação inclusiva deve contribuir para transformações tanto na instituição acadêmica quanto nos estudantes, que precisam aprender a acolher a diversidade e as diferenças com vistas a garantir, conforme a meta 4.5 (Brasil) dos ODS: “a equidade de acesso, permanência e êxito em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino para os grupos em situação de vulnerabilidade, sobretudo as pessoas com deficiência” (IPEA, 2019, p. 15).

Os análise das datas em que as PAA foram implantadas indica que os avanços em termos de inclusão das diversidades foram obtidos essencialmente nos mandatos dos Presidentes Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rouseff, cujos governos foram marcados pelo combate à pobreza e as desigualdades sociais. Contudo, o Brasil ainda está distante do cumprimento pleno das metas estabelecidas pela ONU. Segundo o Relatório-Luz do Grupo de Trabalho da Sociedade Civil para Agenda 2030:

Os resultados são extremamente preocupantes diante dos desafios de erradicar a pobreza e eliminar a fome, assegurar a inclusão socioproductiva, garantir uma vida saudável, alcançar a equidade de gênero, construir infraestrutura resiliente e acessível a todas as pessoas, promover industrialização inclusiva e sustentável, estimular a inovação e proteger os ecossistemas marinhos (Nilo; Almeida Pinto, 2017, p. 2).

⁽¹¹⁾ Diante disso, para Brizolla; Martins (2018) o debate sobre inclusão educacional, institucional e universitária de estudantes com deficiência implica questionar o plano político-pedagógico da universidade e sua abertura para lidar com as diversidades – tal como ocorre nas escolas de educação básica.

Também importa observar que, nos últimos quatro anos, o país tem retrocedido em conquistas fundamentais, imerso em uma crise política sem precedentes, “onde forças conservadoras ganham espaço nos poderes Executivo e Legislativo, impondo os interesses privados e setoriais, tais como as bancadas religiosas, de fabricantes de armas e munições e de ruralistas” (Nilo, & Almeida Pinto, 2017, p. 3). O processo de inclusão na ES, iniciado pela expansão de vagas e pelas PAA, vem sendo seriamente ameaçado por políticas que vai na contramão das PAA e dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável.

É preciso ter claro, porém, que o enfraquecimento de conquistas sociais no âmbito da ES brasileira, no que refere à inclusão de negros, pobres, indígenas e pessoas com deficiência, não agrava apenas a vulnerabilidade destas populações, mas afeta a sociedade como um todo. Conforme a Agenda 2030, o desenvolvimento sustentável demanda medidas eficazes para remover os obstáculos e empoderar pessoas e grupos fragilizados (IPEA, 2019). O desenvolvimento social depende da melhoria de todos os grupos e segmentos que a compõe.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fenômeno da mercadorização da ES pode ser observado em toda a América Latina como parte de iniciativas de ‘adequação’ dos países às diretrizes de organismos internacionais que atuam em benefício de grandes empresas. Não obstante, ele permitiu o ingresso de uma população anteriormente excluída, de capital econômico e social diverso. Estes novos grupos sociais têm permitido às IES da região atuarem em outra direção, contribuindo para o desenvolvimento econômico e social sustentável - conforme apontam os ODM (2000-2015) e a Agenda 2030). Do mesmo modo, o consenso mundial estabelecido na CMES de 1998, que definiu a ES como um bem público e direito social, explicitado na CMES de 2009⁽¹²⁾ e reiterado na CRES de Córdoba (2018), chama à responsabilidade das IES para, por meio da inclusão de diversidades, reduzir desigualdades, contribuir para a erradicação da pobreza e construir novos parâmetros de sociedade.

⁽¹²⁾ O documento *As Novas Dinâmicas do Ensino Superior e Pesquisas para a Mudança e o Desenvolvimento Social* reconhece a necessidade de investimento nas instituições de ES com vistas à promoção do desenvolvimento sustentável ambiental, econômico e social.

Avançar nesta direção de mais justiça, equidade, solidariedade se constitui um desafio para todos os países do mundo, mas especialmente para os da América Latina, cujo processo colonizador estabeleceu uma estrutura social que não apenas reproduz como naturaliza a desigualdade e a exclusão. É fundamental, portanto, que os atores acadêmicos reflitam sobre como atuar no sentido de provocar a abertura das IES da região para a diversidade e a inclusão.

As diretrizes internacionais têm sido determinantes na orientação de políticas governamentais as quais, por sua vez, definem as normas e legislação dos países, direcionando a aplicação de recursos e assegurando direitos. O caso do Brasil, como apresentado neste artigo, é bastante ilustrativo de como os princípios estabelecidos pelas CRES e ratificados pelos ODS foram importantes para que governos progressistas instalassem uma sequência de políticas afirmativas para a ES, propulsoras de mudanças no perfil socioeconômico dos estudantes.

As instituições de ES, precisam ser capazes de atuar como instâncias de formação para uma cidadania efetiva, fomentando a diversidade e a inclusão em perspectiva humanizante e humanizadora. Isso implica modificar as relações existentes, abrindo espaço para novos grupos e pessoas, que antes estavam à margem, e estimulando que jovens de distintos contextos e vivências acadêmicas adquiram percepção da relevância e pertinência dos conhecimentos articulados à realidade social.

E cabe aos governos dos países latino-americanos, por sua vez, bem como à sociedade que mantém instituições de ES de caráter público, empreenderem esforços no sentido de que suas políticas vão além de alimentar expectativas individuais sobre o diploma; elas devem seguir provocando as IES a reverem suas estruturas de acesso e permanência de estudantes, bem como as políticas curriculares e possibilidades de trajetórias de formação.

Neste sentido, as ações afirmativas no Brasil são representativas de como um conjunto de políticas – diretrizes internacionais, legislação nacional e políticas institucionais – pode transformar a realidade dos países. A Lei das Cotas se mostrou bastante eficaz na inclusão de estudantes de grupos sociais historicamente excluídos – além de pessoas com deficiência, os pretos, pardos, baixa renda. As universidades públicas avançaram em percentuais étnico-raciais mais próximos do geral da população brasileira; no entanto, pardos e pretos ainda estão sub-representados. Mas os progressos realizados podem ser revertidos, caso ela não seja reeditada – seus benefícios devem ser finalizados em 2022.

Do mesmo modo, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa Com Deficiência, aliada a outras alterações da legislação⁽¹³⁾ e à Lei de Cotas, foi uma grande conquista para as pessoas com deficiência e a sociedade. Porém, muitas barreiras ainda se impõem à permanência das pessoas com deficiência no âmbito das instituições, pois carecem suporte de políticas macro que assegurem a aprendizagem com vistas à educação para todos.

Os indicadores expostos as PAA geraram sintonia entre as políticas de ES brasileiras e as diretrizes dos ODS, contribuindo para a redução de desigualdades educacionais. Neste sentido, é fundamental renovar esforços para o seu aperfeiçoamento e continuidade. O compromisso de manter leis e estratégias que assegurem o ingresso e sucesso de estudantes pela ES é fundamental para que os avanços já obtidos possam seguir repercutindo na sociedade. Que a observância dos ODS sejam inspiração para que instituições e governos de todos os países da América Latina ampliem sua responsabilidade social e promovam experiências de formação, capazes de reduzir desigualdades, promover equidade e provocar nos jovens reflexão sobre a realidade social e econômica da região

REFERÊNCIAS

- Ancha, Aa., & Cavalcante LD. (2018). Análise das Condições de Permanência do Estudante com Deficiência na Educação Superior. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, n. especial, p. 115-125. DOI <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2018/042>
- Beltrão, Ki. & Alves, Jed. (2009). A reversão do hiato de gênero na educação brasileira no século XX. *Revista Cadernos de Pesquisa*, [s.l.], v.39, n. 136, pp.125-156, jan./abr.
- Bertolin, J.; Amaral, A., & Almeida L. (2019). Os cursos de graduação podem compensar a falta de capital cultural e background de estudantes? *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 45, e185453. Extraído de <https://www.scielo.br/pdf/ep/v45/1517-9702-ep-45-e185453.pdf>

⁽¹³⁾ Como a inserção, nos instrumentos de avaliação e regulação do Estado, de indicadores de adequação da estrutura física das IES às pessoas com deficiência, de obrigatoria oferta de profissionais de apoio a estes sujeitos, dentre outros aspectos.

- Brasil. (2012). Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Extraído de http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/ Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm
- Brasil. (2015). Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Extraído de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm
- Brasil. (2016). Lei n. 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Extraído de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm
- Brasil. (2018). Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA. Igualdade Racial. Boletim Políticas Sociais: acompanhamento e análise, n. 25.
- Brasil. (2019). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. Censo da Educação Superior 2018: notas estatísticas. Brasília.
- Brasil. (2020a). Ministério da Educação. Fundo de Financiamento Estudantil (FIES). Extraído de <http://fies.mec.gov.br>
- Brasil. (2020b). Ministério da Educação. Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes). Extraído de <http://pnaes.mec.gov.br>
- Brasil. (2020c). Ministério da Educação. O Programa Universidade para Todos (Prouni). Extraído de <http://prouni.mec.gov.br>
- Brizolla, F., & Martins, CSL. (2018). Desafios da Educação Inclusiva no Ensino Superior: um retrato das políticas institucionais das universidades federais do sul do Brasil. Revista Triangulo, Uberaba, v.11, n.1, p.136-150, jan./abr. DOI <https://doi.org/10.18554/rt.v0i0.2573>.
- Carvalho, Pgm. DE, & Barcellos, FC. (2014). Os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio – ODM: Uma avaliação crítica. Sustentabilidade em debate, Brasília, v. 5 n.3, p. 222-244. Extraído de <https://periodicos.unb.br/index.php/sust/article/view/15662>
- CINDA (2016), Educación superior en Iberoamérica. Informe 2007. Extraído de: <https://cinda.cl/wp-content/uploads/2019/01/educacion-superior-en-iberoamerica-informe-2016-los-desafios-de-la-educacion-superior-en-el-espacio-iberoamericano.pdf>. Acceso en septiembre de 2021

- Chiroleu, A. (2009). La inclusión en la educación superior como política pública: tres experiencias en América Latina Revista Iberoamericana de Educación. nº 48/5 – 25 de febrero de 2009. Acceso en: septiembre de 2021.
- Fanelli, AG. De. (2014). Inclusión Social en la Educación superior argentina: Indicadores y políticas en torno al acceso y a la graduación. Pág. Educ. [online]. 2014, vol.7, n.2, pp.124-151. ISSN 1688-7468.
- FONAPRACE (2019). Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis Pesquisa Nacional –. V Pesquisa do perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das Instituições Federais de Ensino Superior brasileiras - 2018. Uberlândia: [s. n.], maio de 2019.
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2017). Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2017. Rio de Janeiro. n. 311.21:37(81) -E24e, p.12-89. Extraído de <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101560>
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2011). Censo Demográfico 2010: características da população e dos domicílios: resultados do universo. In. Sidra: sistema IBGE de recuperação automática. Rio de Janeiro. Extraído de <https://sidra.ibge.gov.br/pesquisa/censo-demografico/demografico-2010/inicial>
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2019). Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil. Rio de Janeiro, v. 41, n. 323.12(81), p. 1-12.
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (28 ago. 2019). Diário Oficial da União. Brasília, ed. 166, seção 1, p. 374.
- IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. (2019). O que mostra o retrato do Brasil? Ministério da Economia. Brasília-DF.
- Jaccoud, L. (2008). O Combate ao Racismo e à Desigualdade: o desafio das políticas públicas de promoção da igualdade racial. In THEODORO, M. (2008). As Políticas Públicas e a Desigualdade Racial no Brasil: 120 anos após a abolição. Brasília: IPEA, p. 131- 166.
- Lima, MC. (2008). Monografia: a engenharia da produção acadêmica. 2. ed. São Paulo: Saraiva.

- Martins, RM; Meneghel, SM. & Wittkowski, JRT; wuo, AS. (2019). Políticas Afir-
mativas e Promoção da Equidade no Brasil: reflexões a partir do perfil de
estudantes de direito e medicina. Jusbrasil. Extraído de [https://advogadarosa-
nemartins.jusbrasil.com.br/artigos/698775400/politicas-afirmativas-e-promocao-da-equidade-
no-brasil?ref=serp](https://advogadarosa-nemartins.jusbrasil.com.br/artigos/698775400/politicas-afirmativas-e-promocao-da-equidade-no-brasil?ref=serp)
- Mazzilli, S (2011). Ensino, pesquisa e extensão: reconfiguração da universidade
brasileira em tempos de redemocratização do Estado. RBPAE – v. 27, n. 2,
p. 205-221.
- Meneghel, SM; Camargo, MS, & Speller, P. (2018). De Havana a Córdoba: duas
décadas de educação superior na América Latina. Blumenau: Editora
Nova Letra. 287 p.
- Nascimento, EP. (2012). Trajetória da sustentabilidade: do ambiental ao social,
do social ao econômico. Estud. Av. vol. 26, nº 74. São Paulo. Extraído de
https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40142012000100005&script=sci_arttext
- Nilo, A., & Almeida Pinto, F. (2017). Sobre Luzes e Sombras. In GRUPO DE TRA-
BALHO DA SOCIEDADE CIVIL PARA AGENDA 2030 (2017). Relatório Luz
da Agenda 2030 de Desenvolvimento Sustentável Síntese. 28 p.
- Oliveira, ALM. (2019). Educação Superior brasileira no início do século XXI: in-
clusão interrompida? Tese de Doutorado—Campinas: UNICAMP.
- Oliveira, SP. (2013) O Estatuto da Igualdade Racial. São Paulo: Selo Negro. 96 p.
- ONU. (2015). Transformando Nosso Mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvi-
mento Sustentável. Extraído de <https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>
- Quijano, A. (2005). Colonialidade do poder e eurocentrismo na América Latina.
Buenos Aires: Clacso. Extraído de [http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-
sur/20100624103322/12_Quijano.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf)
- Ristoff, D. (2014). O Novo Perfil do Campus Brasileiro. Avaliação, Campinas; So-
rocaba, v. 19, n. 3, p. 723-747, nov. Extraído de [www.scielo.br/pdf/aval/v19n3/
10.pdf](http://www.scielo.br/pdf/aval/v19n3/10.pdf)
- Roma, JC. (2019). Os objetivos de desenvolvimento do milênio e sua transição
para os objetivos de desenvolvimento sustentável. Ciência e Cultura, vol.
71, nº 1, São Paulo. Extraído de [http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_art-
text&pid=S0009-67252019000100011](http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_art-text&pid=S0009-67252019000100011)

- Ruano, JC. (2017). O desenvolvimento sustentável na educação superior. Propostas biomiméticas e transdisciplinar. Repositório digital de La Universidad Nacional de Educación UNA. Extraído de <http://repositorio.unae.edu.ec/handle/56000/611>
- Santos, H. et al. (1999). Políticas públicas para a população negra no Brasil. ONU, [Relatório ONU].
- Sguissardi, V. (2015). Educação Superior no Brasil. Democratização ou massificação mercantil? Educ. Soc. v. 36, n.133, Campinas. Extraído de <https://www.scielo.br/j/es/a/mXnvfHV57q5gHBRkDSLrGXr/?lang=pt&format=pdf>
- Souza, JF. (2018) Educação Superior na América Latina e Caribe: panorama e perspectivas cem anos após a Reforma de Córdoba. Revista Educação e Emancipação, São Luís, v. 11, n. 3, set./dez. DOI: <http://dx.doi.org/10.18764/2358-4319.v11n3p91-122>
- Souza, PHG. & medeiros, M. (2017) The Concentration of Income at the Top in Brazil, 2006-2014. Working Paper, n. 163. Brasília: Centro Internacional de Políticas para o Crescimento Inclusivo (IPC-IG).
- Theodoro, M. (2008). As Políticas Públicas e a Desigualdade Racial no Brasil: 120 anos após a abolição. Brasília: IPEA, 176 p.
- Trindade, H. (2000). Saber e poder: os dilemas da universidade brasileira. Estudos Avançados. n. 40, v. 14, set/dez. Extraído de <http://www.scielo.br/pdf/ea/v14n40/v14n40a13.pdf>
- UNESCO. (2009). Conferência Mundial sobre Ensino Superior 2009. As Novas Dinâmicas do Ensino Superior e Pesquisas para a Mudança e o Desenvolvimento Social. Comunicado. Paris. Extraído de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4512-conferencia-paris&Itemid=30192
- Wainer, J, & Melguizo, T. (2018). Políticas de inclusão no ensino superior: avaliação do desempenho dos alunos baseado no Enade de 2012 a 2014. Educ. Pesq., v. 44, São Paulo. Extraído de <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022017005001103>
- Wittkowski, JRT, & Meneghel, SM. (2019). Políticas de Ação Afirmativa na Educação Superior Brasileira: Entre Conquistas e Negações. Polyphônia. Revista de Educación Inclusiva. Publicación científica del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva de Chile. Extraído de <https://revista.celei.cl/index.php/PREI/article/view/162>

BIONOTAS

Stela Maria Meneghel. Mestrado e Doutorado em Educação pela UNICAMP, Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau (FURB), Brasil. Colaborou na criação e implantação da UNILA e da UNILAB, e na coordenação dos Indicadores de Qualidade da Educação Superior do INEP/MEC.

E-mail: stmeneg@terra.com.br

<https://orcid.org/0000-0002-7615-5784>

Fabício Filisbino: Mestrando em Educação pela Universidade Regional de Blumenau (FURB). Licenciado em Filosofia pela Unisul. Professor de Filosofia da rede estadual de Santa Catarina. Atua principalmente nos seguintes temas: Foucault, Agamben, Alteridade, Educação e Biopolítica.

E-mail: ffilisbino@furb.br

<https://orcid.org/0000-0002-5130-4843>

Ana Cristina Adry Moura de Argôllo. Mestranda em Educação pela FURB. Especialista em Direito Material e Processual do Trabalho. Coordenadora do Curso de Direito da Faculdade de Ilhéus.

E-mail: cristinaadry@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-6849-3572>

4. Contribución de las universidades argentinas públicas al logro del ODS sobre la igualdad de género y empoderamiento de las mujeres y las niñas (2015-2019)

Mariana Laura Solans

RESUMEN

El presente artículo explora desde una perspectiva analítica y crítica las contribuciones de las universidades argentinas públicas al logro del Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) sobre la igualdad de género y empoderamiento de las mujeres y las niñas, y a la meta de eliminar todas las formas de discriminación y violencia en contra de ellas. Para ello, se hace referencia al proceso de incorporación de las mujeres en el ámbito de la Educación Superior en Argentina y a los obstáculos planteados en el reconocimiento de sus derechos; así como al desarrollo temprano de las ideas feministas y su vinculación con la vida universitaria. Estos elementos son significativos para mostrar las características del impulso dado a partir de 2015 y *desde abajo hacia arriba*, mediante la labor de las feministas y movimientos de mujeres, al logro de este Objetivo por parte de las universidades. Sin embargo, dichos procesos y aportes no fueron suficientemente reconocidos en el campo de las políticas públicas contenidas en la materia y en el período de referencia.

Palabras clave: ODS; Naciones Unidas; Universidades Nacionales; Igualdad de género; Género y Educación.

Contribution of Argentine public universities to the achievement of the SDG: gender equality and all women's and girls' empowerment (2015-2019)

ABSTRACT

The paper explores, from an analytical and critical perspective, the contribution of Argentine public universities to the achievement of the UN's Sustainable Development Goal (SDG) related to gender equality and all women's and girls' empowerment, and to the elimination of all forms of discrimination and violence

against them. In order to do it, the paper analyses the process of incorporation of women into higher education in Argentina and the obstacles they have to endure to obtain the recognition of their rights; as well as the early development of the feminist ideas in the country and their connection to the university's life. To achieve this SDG in the universities, it was necessary the impulse provided by a *bottom-up* movement since 2015, composed by the hard work of feminist and women's movements. However, these processes and contributions were not sufficiently acknowledged by the nation state in the implementation of public policies for this sector during the time covered by this paper.

Keywords: SDG; United Nations; Public Universities; Gender Equality; Gender and Education

Contribuição das universidades públicas argentinas para o ODS sobre igualdade de gênero e empoderamento de mulheres e meninas (2015-2019)

RESUMO

Este artigo explora desde uma perspectiva analítica e crítica as contribuições das universidades públicas argentinas no cumprimento do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) sobre igualdade de gênero e empoderamento de mulheres e meninas, e a eliminação de todas as formas de discriminação e violência contra elas. O processo de inclusão das mulheres no âmbito da educação superior na Argentina, os obstáculos enfrentados no reconhecimento de seus direitos; junto com o desenvolvimento do ideário feminista e a relação deste com a vida universitária foram elementos referenciados. Para alcançar esse objetivo nas universidades, o impulso gerado desde 2015 pelo trabalho das feministas e o movimento de mulheres foi necessário. Porém, estes processos e aportes não foram reconhecidos nas políticas públicas citadas no artigo nem no período de referência considerado.

Palavras chave: ODS; Nações Unidas; Universidades; Igualdade de Gênero; Gênero e Educação.

Contribución des universités publiques argentines à la réalisation de l'ODD sur l'égalité entre les sexes et l'autonomisation de toutes les femmes et les filles (2015-2019)

RESUMÉ

Cet article explore d'un point de vue analytique et critique les contributions des universités publiques argentines à la réalisation de l'Objectif de Développement Durable (ODD) sur l'égalité entre les sexes et l'autonomisation des femmes et des filles, et à l'élimination de toutes les formes de discrimination et de violence à leur encontre. Pour cela le travail fait référence au processus d'intégration des femmes au sein de l'enseignement supérieur en Argentine et aux obstacles soulevés à partir de la reconnaissance de leurs droits; ainsi que le développement précoce des idées féministes et leur lien avec la vie universitaire. Afin d'atteindre cet objectif au sein des universités, une impulsion générée par un mouvement massif ascendant à partir de 2015 a été nécessaire, composée par le travail des féministes et les mouvements de femmes. Cependant, ces processus et contributions n'ont pas été suffisamment reconnus dans le domaine des politiques publiques au cours de la période de référence.

Mots clés: ODS; Les Nations Unies; Universités Nationales; Égalité entre les Sexes; Genre et Éducation.

1. INTRODUCCIÓN

El presente artículo explora desde una perspectiva analítica y crítica las contribuciones de las universidades argentinas públicas al logro del ODS sobre la igualdad de género y empoderamiento de las mujeres y las niñas, y a la meta de eliminar todas las formas de discriminación y violencia en contra de ellas. Para ello, se hace referencia al proceso de incorporación de las mujeres en el ámbito de la Educación Superior en Argentina y a los obstáculos planteados en el reconocimiento de sus derechos; así como al desarrollo temprano de las ideas feministas y su vinculación con la vida universitaria. Estos elementos son significativos para mostrar las características del impulso dado a partir de 2015 y "desde abajo hacia arriba", mediante la labor de las feministas y movimientos de mujeres, al logro de este Objetivo por parte de las universidades.

Este artículo sostiene que, pese al protagonismo de las universidades durante el período analizado en la promoción de la institucionalización y transversalización de la perspectiva de género en el ámbito de sus funciones, no fueron suficientemente consultadas, ni su rol adecuadamente reconocido, por los organismos nacionales responsables de las políticas públicas de género y diversidad. No obstante ello, generaron una red de trabajo, participación y debate que hoy en día permite la apertura de un espacio transformador, tanto en el ámbito de las propias instituciones universitarias como en su articulación con el medio.

Incorporación de las mujeres a la educación superior en Argentina

En Argentina, el derecho a la educación fue jurídicamente consagrado para todos los habitantes desde la Constitución Nacional sancionada en 1853. Las reformas posteriores explicitaron para las mujeres, la garantía de la igualdad real de oportunidades y de trato, y el pleno goce y ejercicio de los derechos reconocidos por la Constitución y por los tratados internacionales vigentes sobre derechos humanos (Constitución de la Nación Argentina, 1994, Art. 75).

Como parte de este proceso, la sanción de la primera Ley de Educación del Estado Nacional emergente, estableció la instrucción primaria obligatoria, gratuita y gradual (Ley N° 1.420, 1884). La escuela pública se puso al alcance de todos los niños y niñas, definiéndose un mínimo de instrucción obligatoria, a la que se sumaron, en el caso de los varones, conocimientos sobre ejercicios militares, nociones de agricultura y ganadería, y para las niñas, aquellos referidos a labores de manos y economía doméstica. De esta manera, la Ley asignó tareas y esferas de actuación diferenciadas para hombres y mujeres. Esta división social del trabajo, a partir de la cual las mujeres fueron relegadas al ámbito de lo privado y los hombres a la esfera de lo público, profundizó relaciones sociales de poder y de dominación entre los géneros que persisten al presente.

La sanción de la Ley de Educación N° 1.420 generó, además, una demanda de formación de maestros para darle cumplimiento y llevó a la creación de las primeras Escuelas Normales. En este contexto, las mujeres fueron convocadas a asumir el rol de educadoras y fueron reconocidas como trasmisoras de la ideología del Estado Nacional de finales del siglo XIX que se estaba gestando. El ejercicio del magisterio fue percibido como una prolongación de las funciones y rasgos maternos asociados a la mujer, y dotado de un cuerpo docente femini-

zado, de bajo costo y precarizado. No obstante, la introducción de estas escuelas habilitó para ellas un espacio de ejercicio profesional fuera del hogar, preparó el camino para su reclamo de estudios universitarios y significó una primera intervención legítima en el ámbito público⁽¹⁾. Las contradicciones emanadas de este contexto se manifestaron a través de debates en torno a la educación femenina y los contenidos de la enseñanza; a los que se sumaron noticias referidas a la incorporación de mujeres a las universidades en otros países, en carreras fundamentalmente relacionadas con las ciencias de la salud (Palermo, 2005).

Al momento de la sanción de la Ley N° 1.420, existían en nuestro país dos universidades, la Universidad Nacional de Córdoba y la Universidad de Buenos Aires, y cuatro orientaciones de estudio agrupadas en torno a facultades: Medicina, Derecho, Filosofía y Letras, y Ciencias Exactas, Físicas y Naturales. Estas instituciones ofrecían carreras superiores, como Medicina y otras menores como Obstetricia, Odontología y Farmacia. Es a través de estas carreras, que las mujeres encontraron su puerta de acceso a la universidad. La aceptación por parte de la sociedad de su lenta y acotada incorporación en estas áreas de estudio, denotó una vez más la vigencia de las funciones de cuidado de otros y otras asignadas a la mujer como tal. Pero de acuerdo con lo expresado por Palermo (2006), aún en el campo de la Medicina, debieron enfrentar obstáculos en torno a qué espacios profesionales se consideraban vedados para ellas, por ejemplo, la docencia universitaria o la cirugía. Seguidamente, la creación a finales del siglo XIX de la Facultad de Filosofía y Letras, y la posibilidad de ingresar a ella con el requisito del título de maestra normal, marcó una reorientación en la elección femenina de los estudios universitarios.

Desarrollo de las ideas feministas y su vinculación con la vida universitaria

Las primeras tres décadas del siglo XX, aún con pocas mujeres en las aulas universitarias, mostraron su participación en debates, congresos, publicaciones, desarrollando un importante movimiento a favor de las demandas feministas. De acuerdo con lo expresado por Palermo “con las primeras mujeres que accedieron a la Universidad se inició en nuestro país una línea de preocupación teórica y práctica que constituye un claro antecedente de los estudios de edu-

⁽¹⁾Véase: Anzorena, C. (2008).

cación de género” (2006, p. 42). La reivindicación por la educación de las mujeres constituía una preocupación del movimiento feminista en general y del debate de la época. En 1910, la “Asociación Universitarias Argentinas” convocó al Primer Congreso Femenino Internacional, donde se debatió el papel de las mujeres y su relación con la Sociología, el Derecho, la Educación, las ciencias, las letras, las artes y las industrias (Gomez, 2019). Cuando en 1918 estalló en la Universidad Nacional de Córdoba la Reforma Universitaria, ya había numerosas estudiantes y graduadas mujeres, así como agrupaciones que reclamaban la igualdad entre los sexos. Pese a que el reclamo estudiantil iniciado apeló a la democratización de la educación y marcó un hito en la Educación Superior al establecer la autonomía universitaria y el cogobierno, las reivindicaciones en torno a la eliminación de los obstáculos para la educación de las mujeres, no fueron contempladas en el marco de dicha reforma (Bustelo, 2018). Para la década de 1920, se multiplicaron los grupos de mujeres que demandaron derechos, especialmente en torno al reconocimiento civil y político. En 1926 se sancionó la primera reforma del Código Civil, a partir de la cual las mujeres alcanzaron la igualdad legal con los varones, aunque se refiere a una igualdad relativa por no incluir la patria potestad compartida ni el derecho al voto. En los años siguientes, frente al avance de los regímenes totalitarios, la acción feminista en procura de los derechos sufrió una mengua. En 1947, durante el gobierno de Juan Domingo Perón y de la mano de su esposa, Eva Perón, se promovió la sanción del acceso de las mujeres al sufragio. Pero la caída del peronismo mediante un golpe de estado en 1955, y el nuevo golpe de 1976, inauguraron un ciclo de represión, en el que algunos núcleos feministas pudieron sostenerse tímidamente (Barrancos, 2012).

A partir de la recuperación democrática en 1983, resurgieron con especial vigor diversas expresiones feministas que confluyeron en un avivamiento de las luchas por derechos y demandas de equidad. Es así como a inicios de la década del ochenta del siglo XX, dos instituciones iniciaron el desarrollo de estudios sistemáticos sobre algunos aspectos de la condición femenina: el Centro de Estudios del Estado y la Sociedad (CEDES) y el Centro de Estudios de Población (CENEP). Sus indagaciones cimentaron la base de los estudios que luego se expandirían. En 1987, la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires inició el ciclo de una Carrera Interdisciplinaria de Estudios de la Mujer, que significó la primera incorporación de los estudios a la vida universitaria argentina.

En la década siguiente surgieron en diversas universidades nacionales centros, áreas, programas dedicados a la investigación de la condición femenina y las relaciones de género que se plasmaron esencialmente en la formación de estudiantes de cursos de posgrado. Es así como el siglo XXI, se abrió con una vasta producción de estudios e investigaciones que contribuyeron en el marco del sistema universitario y científico a los estudios de las mujeres y de género (Barraños, 2012).

Contribución de las universidades nacionales al logro de la igualdad de género

Si bien el desarrollo de las ideas feministas y el involucramiento de las universitarias en la problemática de las mujeres data de principios del siglo pasado, en los últimos tiempos se ha asistido en Argentina a un proceso inédito de instauración de políticas de género en las Instituciones de Educación Superior. La aparición hacia finales del siglo XX de los estudios de las mujeres y de género, y de los distintos espacios dedicados a la investigación de la temática, crearon las condiciones para que en la segunda década del siglo XXI (más puntualmente desde el año 2014, con la sanción del primer Protocolo de actuación contra la violencia de género⁽²⁾ se inicie un proceso de profundización y ensanchamiento de las políticas de género en las universidades públicas del país (Torlucci et al., 2019).

⁽²⁾ El Protocolo de intervención institucional ante denuncias por situaciones de violencia sexista, estableció que dichas denuncias se realizarán en la Secretaría de Bienestar Universitario, donde serán tomadas por personas capacitadas para ello, que brindarán asesoramiento para tramitar apoyo psicológico a la/s persona/s denunciante/s. Se dejó constancia, asimismo, de que en el supuesto de que los hechos que dan motivo a la denuncia recibida pudieran constituir un ilícito, los funcionarios están obligados a denunciarlos a la justicia. Las acciones objeto del presente protocolo serán consideradas faltas graves, a los efectos de los procedimientos de investigación y regímenes sancionatorios correspondientes al personal docente y no docente. Para los estudiantes y todo otro integrante de la comunidad universitaria no comprendido en las categorías anteriores, se propondrán -a través del Consejo Directivo- las medidas de sanción, que posteriormente se elevarán al Consejo Superior para su resolución. El área que recibe la denuncia deberá remitirla al Decano o Decana de la Unidad Académica, o autoridad correspondiente, en un plazo máximo de dos días hábiles.

Dicho proceso cobró fuerza a partir de dos hechos relevantes. Por un lado, la convocatoria realizada por un colectivo de voluntades feministas en junio de 2015 a una primera movilización bajo la consigna “Ni Una Menos” (Ni Una Menos, 2015), con objeto de visibilizar la violencia machista, tras el femicidio de Chiara Páez⁽³⁾. Por otro lado, el femicidio de Micaela García en abril de 2017⁽⁴⁾, a partir del cual se impulsó la Ley N° 27.499 que lleva su nombre. Como parte de sus fundamentos, el proyecto señalaba el incremento de los femicidios en los últimos años y la posibilidad de evitarlos de haber existido una eficiente intervención de los agentes del Estado, en sus distintos niveles y jerarquías (Cámara de Diputados, 1776-D-2017). Tras un intenso debate que atravesó a la sociedad, el día jueves 10 de enero de 2019 se publicó en el Boletín Oficial la sanción de la “Ley Micaela de capacitación obligatoria en género para todas las personas que integran los tres poderes del Estado”.

El impacto de estos sucesos en las universidades se visibilizó, a través de la creación en el año 2015, de la Red Interuniversitaria por la Igualdad de Género y Contra las Violencias (RUGE)⁽⁵⁾, que se institucionalizó como tal en 2018, en el

A partir de allí, en un plazo no mayor a cinco días hábiles, dicha autoridad notificará a la persona denunciada, quien presentará un descargo por escrito en el término de dos días hábiles; elaborará el informe correspondiente; y convocará a una sesión extraordinaria del cuerpo colegiado cuando correspondiere (Ordenanza del Consejo Superior de la Universidad Nacional del Comahue N° 1572, 2014).

⁽³⁾ Chiara Páez era una adolescente de 14 años, brutalmente asesinada a golpes por su novio, Manuel Mansilla. Al momento de su asesinato, Chiara Páez se encontraba embarazada.

⁽⁴⁾ Micaela García, de 21 años, fue secuestrada, violada y asesinada por Sebastián Wagner, quien había sido condenado a nueve años de prisión por abuso sexual, y contaba con el beneficio de la excarcelación.

⁽⁵⁾ La Red empezó a gestarse en las Jornadas de Historia de las Mujeres en la provincia de Neuquén, en marzo de 2015. Se concretó y formalizó el día 3 de septiembre de 2015 en el campus Migueletes de la Universidad Nacional de San Martín, con la presencia de docentes, investigadoras, estudiantes y autoridades de 25 universidades argentinas.

marco del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN)⁽⁶⁾. A través de su pronunciamiento en la III Conferencia Regional de Educación Superior, la Red convocó a las universidades públicas del país a comprender que una sociedad más justa e igualitaria, es una sociedad que se piensa y se desea a sí misma libre de cualquier opresión de género y proponiendo la ampliación de las pluralidades de los sujetos que la componen (RUGE, 2018). Seguidamente, las instituciones que conforman el CIN formalizaron su adhesión a la Ley Micaela, recomendando el desarrollo y la promoción de políticas tendientes a erradicar la desigualdad entre los géneros. Se encomendó a RUGE su actuación como órgano de consulta, capacitación permanente y asesoramiento en las temáticas de su competencia, mediante una asistencia confidencial y no vinculante; y se acordó promover acciones destinadas a la creación y fortalecimiento de protocolos (CIN, 2019).

De acuerdo con lo expresado por Torlucci et al. (2019), desde el año 2013, a través del activismo de docentes, investigadoras, no docentes, estudiantes y decanas, se inició un proceso de discusión y creación de protocolos y programas en las universidades para dar respuesta a situaciones de discriminación y violencia de género vividas dentro de las instituciones. Como parte de este proceso, en 2014, la Universidad Nacional del Comahue fue la primera en aprobar su Protocolo de intervención institucional ante denuncias por situaciones de violencia sexista en el ámbito de la universidad (Ordenanza CS N° 1572/14).

En el estudio elaborado por Torlucci et al. (2019), se detalla, asimismo, que para 2019 eran 45 las universidades que contaban con protocolos, representando el 73,8% del sistema universitario. Mientras que el 19,7% de las instituciones universitarias restantes se encontraban diseñando y elaborando los proyectos de protocolo para ser aprobados próximamente. Desde 2015, la cantidad de universidades que aprobaron estas herramientas aumentaron de forma continua, del 9% del total en 2015 al casi 30% en 2017. Entre 2017 y 2018 se advirtió un incremento relacionado con la acumulación de experiencia y trabajo político de

⁽⁶⁾ El Consejo Interuniversitario Nacional fue creado por Decreto del Presidente de la República Argentina, Dr. Raúl Alfonsín, el 20 de diciembre de 1985. El CIN tiene funciones de coordinación, consulta y propuesta de políticas y estrategias de desarrollo universitario y la promoción de actividades de interés para el sistema público de Educación Superior. Es, además, órgano de consulta obligada en la toma de decisiones de trascendencia para el sistema universitario.

las feministas universitarias, sumado al proceso de movilizaciones que “tuvo un claro auge en 2015 con el primer *Ni Una Menos*, luego el *paro internacional de mujeres* y en 2018 los *pañuelazos* a partir del debate en el Congreso de la Nación sobre la legalización y despenalización del aborto” (ob.cit., p. 4). La adhesión del CIN a la Ley Micaela y su proceso posterior de legitimación por parte de sus consejos superiores terminó de impactar sobre las universidades que aún no tenían protocolos. Cada institución definió las características y objeto de su herramienta, así como las medidas tendientes a la prevención, atención, sanción y ámbito de aplicación. Dependiendo de los casos, supieron contemplar la actuación ante situaciones de discriminación, violencia, agresión, hostigamiento, acoso sexual; basadas en cuestiones de género (identidad o expresión de género), orientación sexual, vivencia de la sexualidad, violencia hacia las mujeres y/o a la comunidad LGBTIQ+ (Lesbianas, Gays, Bisexuales, Transgénero, Travesti, Intersexual, Queer, y otras).

La incorporación de los referidos conceptos y la implementación de los dispositivos, pusieron en evidencia la necesidad de crear espacios de género institucionalizados, que garantizaran su aplicación, para luego dar el paso a la transversalización institucional de la temática. En tal sentido, los datos provistos por Torlucci et al. (2019) mostraron en 2019, que casi el 60% de las universidades contaban con un espacio institucionalizado dedicado a cuestiones de género, de los cuales el 55,2% tenía rango de “Programa”, con muestras de crecimiento y evolución, a partir de la creación de secretarías, sub-secretarías y direcciones como espacios de mayor jerarquía. Desde la adhesión del CIN a la Ley Micaela, el 81,9% de las universidades ratificaron su adhesión a la norma. Del total de instituciones universitarias, el 47,5% inició para 2019 las capacitaciones en los distintos claustros que componen las universidades; 31% con las autoridades; 27% al claustro no docente; y el 21% al claustro docente y estudiantil (ob.cit.).

Es importante destacar que las distintas acciones consignadas fueron desarrolladas por las universidades sin la asignación de recursos específicos por parte del Estado Nacional. En el caso particular de los Protocolos, recién a partir de la sanción de la Ley Micaela, se aprobó en 2019 una convocatoria para el “Desarrollo de Protocolos y/o Herramientas Institucionales para la prevención y la intervención ante situaciones de discriminación y/o violencias de género en el ámbito universitario”. Los recursos para su financiamiento provinieron del Fondo Universitario para el Desarrollo Nacional y Regional del Ministerio de

Educación de la Nación, que prevé transferencias a las universidades nacionales para financiar gastos corrientes sin especificación de finalidad. De manera tal, que si bien se sancionó y adhirió formalmente a una Ley que obliga a las universidades a capacitar en la temática, no se contemplaron a la fecha fondos delimitados para tal fin.

Compromiso con el Objetivo de Desarrollo Sostenible “lograr la igualdad de género y empoderar a todas las mujeres y las niñas”. ¿Cuál es el papel de las universidades?

En el plano internacional, el año 2015 estuvo signado por la aprobación por parte de la Asamblea General de las Naciones Unidas (NU) del documento “Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible” (NU, 2015). El documento definió 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de los que se derivaron 169 metas. Se determinaron, además, una serie de medios para su ejecución; el seguimiento y examen de los progresos obtenidos en el plano nacional, regional y mundial; y un llamado a la acción de las naciones en los siguientes quince años. Se reconoció que para alcanzar estos Objetivos y metas, cada país enfrenta desafíos específicos y dispone de diversos enfoques, visiones de futuro, modelos e instrumentos; sin embargo, se acordó que la consecución de la igualdad de género y el empoderamiento de todas las mujeres y las niñas, contribuiría decisivamente al progreso de todos ellos (NU, 2015).

La adopción del enunciado Objetivo tuvo su antecedente en la “Declaración del Milenio” (NU, 2000), que supo plasmar el compromiso de los Jefes de Estado y de Gobierno, de promover la igualdad entre los sexos y la autonomía de la mujer. Sin embargo, no expresó un reconocimiento pleno de la importancia de la transversalidad de la perspectiva de género en todos los Objetivos y metas, tal como se señaló en el marco de los ODS. La Agenda 2030 se propuso por tanto como un plan de acción, atento a la premisa de que el desarrollo sostenible no será posible sin sociedades pacíficas, justas e igualitarias.

La República Argentina suscribió la “Declaración del Milenio” y en septiembre de 2015 se adhirió a la Agenda 2030. A partir de entonces, definió la responsabilidad por parte del Consejo Nacional de Coordinación de Políticas Sociales (CNCPS) de la Presidencia de la Nación (Decreto 499/2017), de coordinar las ac-

ciones necesarias para su efectiva implementación. Para ello, debería articular sus acciones con aquellos organismos internacionales cuyas competencias se relacionaran con los postulados de la enunciada Agenda; pudiendo conformar comités técnicos y grupos de trabajo, tanto sectoriales como territoriales, para el adecuado monitoreo, seguimiento y evaluación de los ODS establecidos. Según lo decretado, se presentó en julio de 2017 un informe en el que se recopilaban los avances del Gobierno en la implementación de la Agenda 2030 y se consignó el inicio de adaptación de los ODS en el nivel nacional, provincial y local; indicándose, además, la participación activa del sector privado empresarial, del académico y de la sociedad civil (CNCPS, 2017).

El reconocimiento del sector académico y de las universidades como actores relevantes en el alcance de las metas de los ODS adoptadas por el país, tuvo también su antecedente en las acciones desarrolladas en el marco de la suscripción de la "Declaración del Milenio". Como parte de éstas, en 2012 se llevó a cabo un relevamiento sobre las contribuciones de las universidades e institutos universitarios que conforman el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) al logro de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM). La iniciativa se llevó a cabo en el marco del acuerdo de cooperación establecido entre el CIN y el CNCPS en abril de 2011, y buscó visibilizar experiencias que aportaron a la transformación social, la paz, la equidad, el desarrollo humano inclusivo y la sostenibilidad medioambiental (CNCPS, 2012).

El establecimiento de la Agenda 2030 fue de la mano de una nueva convocatoria por parte del CNCPS, a iniciar un proceso de reflexión estratégica sobre la integración de los ODS en las instituciones universitarias. Como parte de las acciones relevadas en 2017, se informó la realización de reuniones con el Secretario Ejecutivo del CIN, con objeto de retomar el trabajo articulado en torno al seguimiento de los ODM. Así como la firma de un convenio marco de colaboración recíproca entre el CIN y el CNCPS; el avance en un primer acuerdo específico para la determinación de actividades conjuntas a través de las Comisiones de Extensión y Ciencia y Técnica del CIN; y en la firma de un convenio marco de cooperación con el Consejo de Rectores de las Universidades de Gestión Privada, que se suscribió en noviembre de 2018 (CNCPS, 2017).

En 2018, el CNCPS presentó el "Informe País", donde se proveyó información sobre los avances realizados en el conjunto de los 17 ODS. Para el seguimiento y análisis de los progresos, y a los fines de incorporar transversalmente la pers-

pectiva de género, se convocó al Instituto Nacional de las Mujeres (INAM)⁽⁷⁾, el cual tuvo intervención en la definición y el tratamiento de las siguientes metas: eliminar todas las formas de violencia contra todas las mujeres y las niñas en el ámbito público y en el privado, incluidas la trata y la explotación sexual y otros tipos de explotación; reconocer y valorar los cuidados y el trabajo doméstico no remunerados mediante servicios públicos, infraestructuras y políticas de protección social, promoviendo la responsabilidad compartida; y asegurar la participación plena y efectiva de las mujeres y la igualdad de las oportunidades de liderazgo a todos los niveles decisorios de la vida política, económica y pública en el hogar y la familia. En este Informe, se hizo referencia a las universidades nacionales como destinatarias de las metas enunciadas, indicándose en estos casos el objetivo general de promover experiencias personales y colectivas de deconstrucción de la subjetividad patriarcal y de construcción de ética y política feminista a través de las herramientas de Educación Popular, que propiciaran el empoderamiento de las mujeres (CNCPS, 2018).

Como resultado de este proceso de relevamiento, se establecieron los indicadores de seguimiento de los ODS. En el caso de las metas definidas para alcanzar la igualdad de género, incluyeron: cantidad de femicidios ocurridos durante el período de un año en todo el territorio nacional; brecha de tiempo dedicado al trabajo no remunerado entre varones y mujeres por día; porcentaje de bancas ocupadas por mujeres en la Cámara de Diputados del Congreso Nacional, porcentaje de bancas ocupadas por mujeres en la Cámara de Senadores del Congreso Nacional, y proporción de mujeres en ocupaciones directivas. Las fichas requeridas para su seguimiento, fueron elaboradas por el INAM y el Ministerio de Salud y Desarrollo Social (CNCPS, 2019).

Tal como se advierte, pese a la existencia de antecedentes, de un marco de actuación formal y del reconocimiento del papel de las universidades en la implementación de las metas y alcance de los ODS, no fueron incluidas en esta instancia como actores en el proceso de construcción de los distintos indicadores en materia de género, ni en la recolección de la información. Su rol como se ma-

⁽⁷⁾ Organismo descentralizado en la órbita del Ministerio de Desarrollo Social, encargado del diseño y propuesta de las políticas públicas de protección integral para prevenir y erradicar la violencia y discriminación contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales (Decreto 698/2017).

nifestara en los informes relevados, fue de destinatarias de los procesos de intervención del organismo responsable, en este caso el INAM.

En 2020, a partir de la asunción del nuevo Gobierno Nacional, se presentó un Informe donde se reafirmó el compromiso con los preceptos y fundamentos de la Agenda 2030. Se realizó un análisis de la situación inicial y de la evolución de los indicadores definidos durante la Administración previa (2015-2019). Se observó por un lado, la falta de adaptación de la herramienta (plataforma) que muestra los indicadores que resultaron de la adaptación en Argentina de los ODS, con aquella que permite evidenciar el panorama general del cumplimiento de los ODS en los distintos países. En términos del tratamiento del Objetivo de lograr la igualdad de género a nivel nacional, se advirtió un incremento sostenido en la cantidad de femicidios⁽⁸⁾; la falta de periodicidad en la implementación de la encuesta que mide el trabajo no remunerado y el uso del tiempo; un leve descenso en el porcentaje de bancas ocupadas por mujeres entre 2016 y 2018 en la Cámara de Diputados, y un incremento en la Cámara de Senadores; un escaso avance en la reducción de la brecha salarial de género; y la promoción de un ajuste en los presupuestos para combatir la violencia contra las mujeres (CNCPS, 2020). La intención de revisar los indicadores a la luz de las nuevas prioridades del Gobierno Nacional y la necesidad de intervenir para subsanar resultados como los señalados en el presente Informe, debiera contemplar el rol de las universidades como productoras y promotoras de políticas tendientes al efectivo logro de una sociedad más justa, inclusiva y equitativa.

Articulación de las universidades con los organismos nacionales responsables de eliminar todas las formas de discriminación y violencia contra las mujeres y las niñas

Es de destacar que el período de referencia de este artículo, que se centra en los años transcurridos desde 2015 al presente, estuvo impactado en la materia de género por la actuación de distintos organismos de alcance nacional. Por un lado, el Consejo Nacional de la Mujer, creado con el objetivo de concretar el compromiso asumido por el estado argentino al ratificar la adhesión a la "Con-

⁽⁸⁾ En efecto, como informara la asociación civil "La Casa del Encuentro", se consignaron los siguientes casos de femicidios: en 2015, 286; en 2016, 290; en 2017, 295; en 2018, 273; y en 2019, de 299 (La Casa del Encuentro, 2020).

vención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer”, y dependiente en sus inicios de Presidencia de la Nación (Decreto Nacional 1.426/1992). Posteriormente, se estableció su denominación como Consejo Nacional de las Mujeres (Decreto Nacional 326/2010), pasó a depender del Consejo Nacional de Coordinación de Políticas Sociales, y fue transferido luego a la órbita del Ministerio de Desarrollo Social. En el año 2017, los cometidos del CNM fueron asignados al Instituto Nacional de las Mujeres (INAM), que actuaría en esta instancia como organismo descentralizado en la órbita del citado Ministerio (Decreto 698/2017).

De lo expresado, se advierte que el Objetivo de lograr la igualdad de género requiere la adopción de medidas tendientes a la eliminación de todas las formas de discriminación y violencia⁽⁹⁾ contra las mujeres y las niñas. Esta meta ha estado presente en la normativa y adhesión de nuestro país a distintos convenios e instrumentos de carácter internacional⁽¹⁰⁾; y en particular, en la “Ley de protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales” (Ley N° 26.485, 2009). Con el fin de cumplimentar esta Ley, el Consejo Nacional de Coordinación de Políticas Sociales informó el diseño, presentación y validación del “Plan Nacional de Acción para la Prevención, Asistencia y Erradicación de la Violencia contra las Mujeres 2017-2019” (Consejo Nacional de las Mujeres - Consejo Nacional de Coordinación de Políticas Sociales, 2016). La presentación del referido Plan estuvo a cargo del Consejo Nacional de las Mujeres (CNM), e incluyó dos ejes de actuación orientados a la prevención y atención integral de las mujeres en situación de violencia de género, “y tres ejes transversales que apuntaban a la formación en perspectiva de género en todos los niveles, un fuerte trabajo de articulación y coordinación institucional y un permanente monitoreo y evaluación de las políticas públicas” (CNM – CNCPS, 2016, p. 6). Si bien la Ley de protección integral a las mujeres (Ley N° 26.485, 2009) supo contemplar también la artu-

⁽⁹⁾ La Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer entiende por violencia contra la mujer cualquier acción o conducta, basada en su género, que cause muerte, daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico a la mujer, tanto en el ámbito público como en el privado (OEA, 1994).

⁽¹⁰⁾ Véase: Ministerio de las Mujeres, Géneros y Diversidad (2020).

lación y coordinación con las universidades para el desarrollo de estas acciones, no fueron mencionadas en las distintas instancias de elaboración del Plan.

Seguidamente, atendiendo a las funciones asignadas al INAM, que incluían la coordinación y articulación con organismos a nivel nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal, del desarrollo de programas de promoción, capacitación, actualización y perfeccionamiento destinados a la eliminación de la violencia y discriminación de la mujer (Decreto 698/2017); se informó en 2019, la capacitación de 4.446 personas de la Administración Pública Nacional y de 4.468 personas del Poder Judicial, en tanto que en septiembre de ese año se dio inicio al primer curso en la Dirección de Recursos Humanos de la Cámara de Diputados (Jefatura de Gabinete de Ministros, 2020). En su reporte de ejecución, el INAM informó además, sobre diversas actuaciones que involucraron al sistema universitario nacional. Se señaló la puesta en marcha de campañas de difusión; la suscripción de convenios; la ejecución de talleres y capacitaciones; y la asistencia técnica para el diseño y elaboración de cursos de sensibilización y formación en la temática de género destinados a docentes, no docentes y estudiantes (INAM, 2019).

Una vez más, el rol asignado a las universidades públicas argentinas pareciera desconocer sus aportes en términos de la visibilización por un lado, de diferentes tipos y manifestaciones de violencia y discriminación; del reconocimiento de distintos actores afectados a ella, no sólo mujeres y niñas; de la promoción de actividades tendientes a su prevención, atención, sanción y erradicación; y a la contribución de la institucionalización y transversalización de la perspectiva de género.

Institucionalización y transversalización de las políticas de género en el marco de las universidades nacionales

En Argentina, pese al compromiso asumido por el Gobierno con el logro de la igualdad de género y empoderamiento de todas las mujeres y niñas, y de la puesta en marcha de las diversas iniciativas orientadas a su concreción, quedan importantes retos por enfrentar. En tal sentido, la educación constituye un instrumento central para empoderar a las personas, y a su vez, representa un indicador de las desigualdades y disparidades de género. En el caso de las universidades argentinas, esta situación se pone de manifiesto en distintas esferas, entre

ellas, en el acceso a ciertas carreras, y en la representación en las instancias de gobierno y toma de decisiones⁽¹¹⁾.

Las universidades argentinas públicas, afectadas desde sus inicios por dificultades para alcanzar la plena igualdad de derechos y oportunidades, por vivencias cotidianas de discriminación y violencias ligadas al género y la sexualidad, supieron visibilizar y reflexionar en torno a estas cuestiones. Impulsaron la promoción de espacios de género, fundamentales para la generación de un conocimiento crítico sobre las distintas formas de desigualdad; y la incorporación de las temáticas de género en los planes y programas de estudio del nivel superior. Alentaron la institucionalización y transversalización de la perspectiva de género, que atravesó las distintas dimensiones de la vida universitaria, más allá de sus funciones sustantivas -la investigación, la extensión y la formación-, adentrándose en sus prácticas, en sus leyes y en sus estructuras.

En concordancia con lo expresado por la Asamblea General de las Naciones Unidas, la incorporación sistemática de una perspectiva de género es crucial y supone aún un desafío (Naciones Unidas, 2015). Pero es posible avanzar en pos de ella a través de acciones en línea con las cuales, las universidades públicas argentinas, en el período de referencia del presente artículo, han realizado un significativo aporte.

En primer lugar, contribuyendo al desarrollo de datos, estadísticas e indicadores oportunos y relevantes con enfoque de género. Estos instrumentos brindan conocimiento sobre los roles y la distribución de los derechos de mujeres y hombres en las sociedades, y son una herramienta fundamental para obtener evidencia y monitorear las causas y efectos de la desigualdad de género. El trabajo de coordinación y sistematización iniciado por RUGE en relación con los programas, herramientas y actividades de su área de competencia, promovidas desde las instituciones que la integran, dio cuenta de una aportación en este sentido.

En segundo lugar, incorporando la perspectiva de género en la legislación universitaria como una base legal para impulsar cambios que garanticen la equidad. Frente a la persistencia de disparidades en el acceso a cargos y carreras en el ámbito de la Educación Superior, instituciones como la Universidad Nacional de Río Negro, la Universidad Nacional de La Rioja, la Universidad Nacional de San Martín, la Universidad de Buenos Aires y la Universidad Nacional de Ge-

⁽¹¹⁾ Véase: Secretaría de Políticas Universitarias (2020).

neral Sarmiento, avanzaron desde 2017, bajo distintas formas, en el reconocimiento e incorporación de la paridad de género en su normativa. La Universidad Nacional de Cuyo fue la primera en el país en implementar la paridad, no sólo para las listas de los órganos colegiados, sino también para los cargos ejecutivos, es decir, para el Rectorado y Decanatos. La paridad de género representa un aspecto relevante a la hora de alcanzar la equidad; pero el establecimiento de esta norma debe ser acompañado por una política integral de género fomentada desde las propias universidades, que posibilite y promueva las condiciones para su aplicación.

En tercer lugar, impulsando la sensibilización en temas de género. La sanción de la "Ley Micaela de capacitación obligatoria en género para todas las personas que integran los tres poderes del Estado"; la formalización de su adhesión por parte de las instituciones que conforman el CIN; y la puesta en marcha de las distintas actividades de capacitación por parte de las universidades nacionales; representan un nuevo aporte en torno a esta propuesta. Es de destacar que la implementación de las capacitaciones obligatorias en la temática de violencia machista, fue uno de los puntos ineludibles que se afirmaron el 3 de junio 2015, como parte del camino hacia "Ni Una Menos".

En cuarto lugar, promoviendo acciones tendientes a la eliminación de todas las formas de discriminación y violencia contra todas las mujeres y las niñas. En este aspecto, es de destacar que el reclamo iniciado en el año 2015 a través de "Ni Una Menos", siguió demostrando al presente una respuesta insuficiente. En efecto, el período transcurrido desde la masiva movilización que se centrara en la denuncia del femicidio como un problema estructural, dio cuenta de un incremento en su registro en todo el país. Las universidades nacionales incorporaron indudablemente la agenda contra la violencia de género, impulsaron la sanción de protocolos de actuación, la creación de dispositivos de atención y de programas por la igualdad de géneros y contra las violencias sexistas. Esto supuso, además, la voluntad de intervenir a través de estos dispositivos sobre las interacciones cotidianas, los valores, normas, códigos culturales e imaginarios propios de la universidad con el objeto de subvertir las regulaciones sexo genéricas que traman el espacio universitario (Blanco, 2016).

Por último, coordinando iniciativas con organismos competentes en la temática de género. A modo de ejemplo, en 2020, la Red Interuniversitaria por la Igualdad de Género y Contra las Violencias firmó un convenio con la *Iniciativa Spotlight*,

una campaña conjunta de la Unión Europea y las Naciones Unidas orientada a eliminar todas las formas de violencia contra las mujeres y las niñas; que tendrá como objeto profundizar y fortalecer las políticas institucionales para su erradicación del sistema universitario.

La puesta en marcha de estas medidas supone un reconocimiento de la agenda internacional en materia de género, de los compromisos asumidos a nivel nacional, y de las demandas de la sociedad en la que las universidades están insertas. Representa además, una transformación de sus comunidades que trasciende sus propias fronteras.

Nuevos compromisos gubernamentales en materia de género

A partir de la asunción del nuevo Gobierno en diciembre de 2019, se buscó ampliar el alcance, funciones y competencias del Estado Nacional en materia de género y diversidad, para lo cual, se suprimió el Instituto Nacional de las Mujeres y se estableció la creación del Ministerio de las Mujeres, Géneros y Diversidad (Decreto 7/2019).

El reconocimiento de la jerarquía de ministerio; y su compromiso con los derechos de las mujeres y diversidades, frente a toda forma de discriminación y violencia, constituye una buena señal en términos de la construcción de una sociedad más igualitaria, que promueva la autonomía integral de todas las personas, con independencia de las diversas orientaciones sexuales, identidades o expresiones de género. La labor de visibilización e inclusión de estas diversidades, fue parte de los aportes realizados por las universidades en la presente coyuntura. Por otro lado, la propuesta de trabajar en articulación con un Consejo Asesor *ad honorem*, que incluya activistas feministas de la diversidad sexual y de las identidades de género de reconocida trayectoria en diversos ámbitos, supone también un posible signo de cambio. Es de destacar que, si bien este Consejo actuará como órgano de consulta, se instituye como un espacio de diálogo y promoción de iniciativas en el que se reconoce la presencia de destacadas referentes del ámbito académico. Además, como parte de las acciones impulsadas desde el Ministerio, se presentó en junio de 2020, un nuevo Plan Nacional de Acción contra las violencias por motivos de género, donde se informó la intención de realizar el seguimiento de avances y monitoreo del Plan, en colaboración con universidades nacionales y con el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación

de la Nación (Ministerio de las Mujeres, Géneros y Diversidad, 2020). Finalmente, en un contexto en el que no se ha aprobado aún el Proyecto de Ley de Presupuesto Nacional 2020, el Jefe de Gabinetes reasignó fondos al Ministerio de las Mujeres, Géneros y Diversidad, a fin de atender al diseño, ejecución y evaluación de las políticas públicas nacionales en materia de género, igualdad y diversidad (DECAD-2020-2-APN-JGM).

CONCLUSIONES

El compromiso asumido por la República Argentina con el logro de la igualdad de género y el empoderamiento de todas las mujeres y las niñas está en línea con la legislación vigente, y la ratificación del país de tratados e instrumentos no vinculantes internacionales. La adhesión a la "Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible" significó además, el establecimiento de organismos de alcance nacional encargados de coordinar las acciones necesarias para su efectiva implementación y de asistirlo en el tratamiento del Objetivo. En este sentido, las acciones emprendidas desde el Gobierno en el período comprendido entre los años 2015 y 2019 mostraron una escasa efectividad. Esto se manifestó, principalmente, en un presupuesto menguante y en la dificultad de brindar seguimiento a las acciones emprendidas. Si bien se reconoció a las universidades como actores relevantes en materia de política de género, su participación tuvo el carácter de destinatarias de las iniciativas promovidas desde estos organismos y una muy escasa participación en el diseño e implementación de las políticas públicas.

Frente a un escenario que puso de manifiesto la insuficiencia de las medidas adoptadas hasta el momento para atender a la erradicación de la discriminación y violencias de género en todos sus tipos y modalidades, y contemplando el Objetivo definido por el Gobierno actual, resulta fundamental reconocer las contribuciones de las universidades. Por un lado, en términos de la labor impulsada "desde abajo hacia arriba" por los movimientos de mujeres y feministas para transformar las estructuras patriarcales dominantes en sus propias instituciones; y a su vez, desde las acciones impulsadas como parte de su trabajo en red, que ha fortalecido la institucionalización y transversalización de la perspectiva de género en el sistema universitario. Por tanto, se debiera contemplar su inter-

vención en la elaboración del diagnóstico de la problemática vigente, para avanzar en la promoción de indicadores y estrategias eficientes para atender a la solución de las metas comprendidas en el Objetivo, y en la asignación de recursos específicos para ponerlas en marcha, así como considerar su participación en el seguimiento y evaluación de las diversas acciones. Si bien la reafirmación del compromiso del Gobierno con el logro de la igualdad es alentadora, resulta necesario aún reconocer plenamente el rol de las universidades argentinas públicas en la construcción y promoción de políticas tendientes a la consecución de una sociedad más igualitaria, base del desarrollo sostenible.

REFERENCIAS

- Acuerdo Plenario N° 1076 de 2019 por el cual se establece la adhesión del Consejo Interuniversitario Nacional a la Ley N° 27.499 - Ley Micaela. 8 de abril de 2019.
- Anzorena, C. (2008). La participación de las mujeres en el proceso de formación del estado nacional en Argentina de finales del siglo XIX. Reflexiones desde una perspectiva de género. *Revista Iberoamericana de Educación*. Núm. 45/2. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/2103Anzorena.pdf>
- Barrancos, D. (2012). Los estudios feministas en el sistema académico argentino. En: Ávila García, V. y Suárez, P. (Comps.). *Entre mujeres te veas: las academias y los estudios feministas en México, Argentina, Venezuela y España* pp.69-97. Palabra de Clío. http://www.palabradeclio.com.mx/src_pdf/Ent1513465628.pdf
- Blanco, R. (2016). Más allá de los protocolos contra las violencias de género. *Bordes*. <https://revistabordes.unpaz.edu.ar/mas-alla-de-los-protocolos-contras-las-violencias-de-genero/>
- Bustelo, N. (2018). Todo lo que necesitás saber sobre la reforma universitaria. *Paidós*.
- Consejo Nacional de Coordinación de Políticas Sociales (2012). *Objetivos de desarrollo del milenio. Contribuciones de las universidades e institutos universitarios que conforman el Consejo Interuniversitario Nacional*. CNCPS. https://www.undp.org/content/dam/argentina/Publications/ODM%20Argentina/undp_ar_2013_%20ODMyUNIV2012.pdf

- Consejo Nacional de Coordinación de Políticas Sociales (2017). Informe voluntario nacional. Argentina. CNCPS. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/politicassociales-publicaciones-informe-voluntario-nacional-ods-argentina-julio-2017_1_0_0.pdf
- Consejo Nacional de Coordinación de Políticas Sociales (2018). Objetivos de desarrollo sostenible - informe país - Argentina 2018. CNCPS. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informe-ods-todo.pdf>
- Consejo Nacional de Coordinación de Políticas Sociales (2019). Metadata de los indicadores de seguimiento de los ODS. Agenda 2030. Argentina. CNCPS. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/metadata_25_09_19.pdf
- Consejo Nacional de Coordinación de Políticas Sociales (2020). Segundo informe voluntario nacional. Argentina 2020. CNCPS. https://www.odsargentina.gob.ar/public/documentos/seccion_publicaciones/ivn_2020.pdf
- Consejo Nacional de las Mujeres - Consejo Nacional de Coordinación de Políticas Sociales (2016). Plan nacional de acción para la prevención, asistencia y erradicación de la violencia contra las mujeres (2017-2019). CNM - CNCPS. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/consejo_nacional_de_mujeres_plan_nacional_de_accion_contra_violencia_genero_2017_2019.pdf
- Constitución de la Nación Argentina. 15 de diciembre de 1994. Publicada en el Boletín Oficial N° 28057.
- Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer (Convención de Belém do Pará). Organización de los Estados Americanos. 09 de junio de 1994.
- Decreto 1.426 de 1992 por medio del cual se establece la creación del Consejo Nacional de la Mujer. 07 de agosto de 1992. Boletín Oficial, 13/08/92. DN19920001426.
- Decreto 326 de 2010 por medio del cual se establece que el Consejo Nacional de la Mujer pasará a denominarse "Consejo Nacional de las Mujeres". 08 de marzo de 2010. Boletín Oficial N° 31859.
- Decreto 499 de 2017 por medio del cual se establece al Consejo Nacional de Coordinación de Políticas Sociales como organismo responsable de coordinar las acciones necesarias para la efectiva implementación de la "Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible". 12 de julio de 2017. e. 13/07/2017 N° 50215/17 v. 13/07/2017.

- Decreto 698 de 2017 por medio del cual se crea el Instituto Nacional de las Mujeres. 05 de septiembre de 2017. e. 06/09/2017 N° 66011/17 v. 06/09/2017.
- Decreto 7 de 2019 por medio del cual se crea el Ministerio de las Mujeres, Géneros y Diversidad. 10 de diciembre de 2019. e. 11/12/2019 N° 96118/19 v. 11/12/2019.
- Decisión Administrativa 2 de 2020 por medio de la cual se modifica la distribución del Presupuesto General de la Administración Nacional para el Ejercicio 2020. 13 de enero de 2020. Jefe de Gabinete de Ministros. e. 14/01/2020 N° 1796/20 v. 14/01/2020.
- Gómez, C. (2019). Las condiciones de mi sexo: mujeres científicas argentinas frente a la memoria masculinizada. *Revista de Investigación del Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales - UNLaM*, núm. 16 (8).
<https://rihumso.unlam.edu.ar/index.php/humanidades/article/view/179/pdf>
- Instituto Nacional de las Mujeres (2019). Reporte de ejecución del plan nacional de acción para la prevención, asistencia y erradicación de la violencia contra las mujeres 2017-2019. Ley 26.485. INAM.
<https://trello.com/b/Gj1iMI3V/monitoreo-del-plan-nacional-gob-abierto>
- Jefatura de Gabinete de Ministros (2020). Memoria detallada del estado de la nación 2019. JGM. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/Memoria2019.pdf>
- La Casa del Encuentro (2020). Observatorio de femicidios en Argentina Adriana Marisel Zambrano. <http://www.lacasadelenacimiento.org/femicidios03.html>
- Ley N° 1.420 de 1884 por la cual se establece la Ley de Educación. 26 de Junio de 1884. Publicada en R.N.1882/84.
- Ley N° 26.485 de 2009 por la cual se sanciona la Ley de protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales. 1 de abril de 2009. Boletín Oficial N° 31632.
- Ley N° 27.499 de 2019 por la cual se establece la Ley Micaela de capacitación obligatoria en género para todas las personas que integran los tres poderes del Estado. 10 de enero de 2019. e. 10/01/2019 N° 1607/19 v. 10/01/2019.

- Ministerio de las Mujeres, Géneros y Diversidad (2020). Plan nacional de acción contra las violencias por motivos de género (2020-2022). Ministerio de las Mujeres, Géneros y Diversidad.
https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/plan_nacional_de_accion_2020_2022.pdf
- Ni Una Menos (2015). Manifiesto 3 de junio de 2015. Ni Una Menos. <http://niu-namemos.org.ar/manifiestos/3-de-junio-2015/>
- Ordenanza del Consejo Superior de la Universidad Nacional del Comahue N° 1572. Por medio de la cual se aprueba el Protocolo de intervención institucional ante denuncias por situaciones de violencia sexista en el ámbito de la Universidad Nacional del Comahue. 5 de junio de 2014.
- Palermo, A. (2005). Mujeres profesionales que ejercieron en Argentina en el siglo XIX. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*. vol. 12, núm. 38, pp. 59-79. <https://www.redalyc.org/pdf/105/10503803.pdf>
- Palermo, A. (2006). El acceso de las mujeres a la educación universitaria. *Revista Argentina de Sociología*. vol. 4, núm. 7, pp. 11-46.
<https://www.redalyc.org/pdf/269/26940702.pdf>
- Proyecto de Ley de 2017 por el cual se trata el Proyecto de capacitación obligatoria en la temática género y violencia contra las mujeres, para todas las personas que integran los tres poderes del Estado - Ley Micaela. 19 de abril de 2017. Expediente 1776-D-2017.
- Resolución 70/1 de 2015. Asamblea General de las Naciones Unidas. Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. 25 de septiembre de 2015.
- Resolución 55/2 de 2000. Asamblea General de las Naciones Unidas. Declaración del Milenio. 8 de septiembre de 2000.
- RUGE (2018). Pronunciamiento de la red universitaria de género en el centenario de la reforma universitaria - 2018. CIN. <https://www.cin.edu.ar/pronunciamiento-de-la-red-universitaria-de-genero-en-el-centenario-de-la-reforma-universitaria/>
- Secretaría de Políticas Universitarias (2020). Mujeres en el sistema universitario argentino 2018-2019. SPU.
https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/mujeres_en_el_sistema_universitario_argentino_-_estadisticas_2018-2019.pdf
- Torlucci, S.; Vazquez Laba, V.; Pérez Tort, M. (2019). La segunda reforma universitaria: políticas de género y transversalización en las universidades. *Revista científica de la red de carreras de Comunicación Social – UNLP*. núm. 9. <https://doi.org/10.24215/24517836e016>

BIONOTA

Mariana Laura Solans. Lic. en Relaciones Internacionales en la USAL (2004). Mg. en Ciencia Política y Sociología en la FLACSO (2014). Ha realizado estudios de posgrado en Planeamiento y Gestión de la Educación, en Bioeconomía y en Ecología Integral. Directora de Posgrado y Capacitaciones en la Universidad Nacional de los Comechingones (UNLC), Argentina.

Correo electrónico: msolans@unlc.edu.ar

<https://orcid.org/0000-0002-9674-886X>

5. Brechas de género en la gobernanza universitaria y la carrera docente en el Perú

Carmela Chávez Irigoyen y Esteban Penelas Ronso Merino

RESUMEN

Este artículo explora las brechas de género en la gobernanza universitaria, analizando evidencia sobre la distribución de puestos por sexo, tanto en la alta dirección y dirección académica en las universidades peruanas, como en las planas docentes. Se evidencia que hay poca participación de las mujeres en los órganos de gobierno universitario, información que es analizada según el tipo de universidad y el campo de conocimiento de la facultad académica. Asimismo, se hace una reconstrucción del escalafón docente, evidenciando que existe una limitada presencia de mujeres en puestos de docentes principales con una dedicación a tiempo completo en la universidad; lo que impediría una eventual elección como representantes al rectorado. Siendo las mujeres un grupo cuantitativamente minoritario en los puestos de las universidades peruanas, el estudio busca brindar evidencia que sirva para el impulso de políticas de la igualdad de género. En particular, aquellas que fomenten una mayor presencia de mujeres en la carrera docente en puestos de alta consideración y que faciliten a las nuevas generaciones de estudiantes mujeres, el contar con referentes de liderazgo, gestión y mentoría académica dentro de las universidades.

Palabras clave: Educación Superior; Universidades; Igualdad de Género; Gobierno Universitario; Políticas de Equidad

Gender gaps in university governance and teaching careers in Peru

ABSTRACT

This article explores gender gaps in university governance, analyzing evidence related to the distribution of positions by sex, both in senior management and academic leadership in Peruvian universities, as well as in the teaching staff. It is shown that there is little participation of women in university governing bodies,

information that is analyzed according to the type of university and the field of knowledge of the academic faculty. Likewise, a reconstruction on the teaching hierarchy is made, showing that there is a limited presence of women in senior teaching positions with full-time dedication in the university, which would prevent an eventual election as representatives to the rectorship. Since women are a quantitatively minority group in Peruvian university positions, the study seeks to provide evidence that can be used to promote gender equality policies. In particular, those that promote a greater presence of women in the teaching career in important positions and facilitate the new generations of female students to have leadership, management and academic mentoring referents within the universities.

Keywords: Higher Education; Universities; Gender Equality; University Governance; Equity Policies.

Diferenças de gênero na governança universitária e na carreira docente no Peru

RESUMO

Este artigo explora as diferenças de gênero na governança universitária, analisando evidências sobre a distribuição de cargos por sexo, tanto na alta administração e liderança acadêmica nas universidades peruanas, como também no corpo docente. Mostra-se que há pouca participação das mulheres nos órgãos de governo das universidades, informação que é analisada de acordo com o tipo de universidade e o campo de conhecimento do corpo docente acadêmico. Da mesma forma, uma reconstrução da hierarquia de ensino é realizada, mostrando que há uma presença limitada de mulheres em cargos de ensino superior com dedicação exclusiva na universidade, o que impediria a eventual eleição como representantes para a reitoria. Considerando que as mulheres são um grupo quantitativamente minoritário nas universidades peruanas, o estudo procura fornecer evidências que possam ser utilizadas para promover políticas de igualdade de gênero. Em particular, aquelas que incentivam uma maior presença das mulheres na carreira docente em cargos importantes e que possam facilitar que as novas gerações de estudantes mulheres contem com liderança, administração e orientação acadêmica dentro das universidades.

Palavras-chave: Ensino Superior; Universidades; Igualdade de Género; Governança Universitária; Políticas de Equidade.

Des fossés entre les sexes dans la gouvernance des universités et la carrière d'enseignant au Pérou

RESUMÉ

Cet article explore les fossés entre les sexes en matière de gouvernance des universités, en analysant les données relatives à la distribution des postes par sexe, tant au niveau de la direction générale et académique des universités péruviennes qu'au niveau du personnel enseignant. Il a été démontré que la participation des femmes aux directions des universités est faible, information qui est analysée en fonction du type d'université et du domaine de connaissance du corps d'enseignants. De même, une reconstruction de la hiérarchie de l'enseignement est effectuée, montrant qu'il y a une présence limitée de femmes dans les postes d'enseignement supérieur à temps plein à l'université, ce qui empêcherait leur éventuelle élection en tant que représentantes au rectorat. Étant donné que les femmes constituent un groupe quantitativement minoritaire dans les universités péruviennes, l'étude vise à fournir des preuves qui peuvent être utilisées pour promouvoir des politiques d'égalité des sexes. En particulier, celles qui encouragent une plus grande présence des femmes dans les carrières d'enseignement à des postes importants et qui permettent aux nouvelles générations d'étudiantes de compter sur le leadership, la gestion et le mentorat académique nécessaire au sein des universités.

Mots clés: Enseignement Supérieur; Universités; Égalité des Sexes; Gouvernance Universitaire; Politiques d'Équité.

1. INTRODUCCIÓN

Uno de los cambios más importantes en el acceso a la educación superior universitaria de los últimos años, es la constatación del masivo ingreso de mujeres a las universidades, tanto en la composición de su estudiantado, de sus planas docentes y de sus órganos de gobierno. Así, en la región se estima que 41 % del estudiantado está conformado por mujeres; el 46 % de sus planas docentes y 18 % de sus rectoras (Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), 2020).

En ese escenario, cabe preguntarse si la universidad peruana ha seguido este proceso de feminización de su entorno, tanto en la presencia de mujeres en los cuerpos de gobierno, a nivel académico, de alta dirección o de gestión administrativa, que permitan en el mediano plazo el desarrollo de agendas vinculadas a necesidades específicas de género, así como en la construcción de referencias de liderazgo y visibilidad académica.

Este artículo permite hacer una primera mirada a la posición en que se encuentran las mujeres tanto en las estructuras de gobierno universitario, como en relación con los escalafones docentes. Esto porque, según la norma vigente (art. 61, 63 y 69 de la Ley Universitaria N. ° 30220 (LU)), el acceso a muchos de estos cargos (rector, vicerrector o decano) solo pueden ser asumidos por docentes principales, quiénes a su vez, deben contar con el grado de doctorado para serlo. De allí que el artículo esté dividido en dos secciones de análisis de data: el primero, es referente a las posiciones de las mujeres en el ámbito del gobierno universitario, mirando la distribución de puestos en torno a tres instancias: la alta dirección (rectores y vicerrectores), la alta gerencia (secretarías ejecutivas o gerentes generales), y los gobiernos de las facultades (decanas o directores de escuela); y en segundo lugar, se analizan las planas docentes, señalando cuál es la presencia de mujeres en relación con la distribución de puestos docentes, y en particular, en su tipo de vinculación institucional y de certificación académica.

La revisión de esta información, nos permitirá explorar dónde se encuentran las principales brechas en términos de posiciones en la estructura de gobierno y docente, así como identificar qué modalidades de gobierno universitario (corporativo, por ejemplo) han generado nuevas posiciones para el liderazgo y dirección de las mujeres en las instituciones de educación universitaria.

Breve estado de la cuestión

Esta preocupación por la equidad ha sido uno de los temas planteados por la Organización de las Naciones Unidas para la educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) como parte del plan de acción en torno a la misión que debe cumplir la educación superior en el siglo XXI. Así, la Declaración del Milenio de 1998, señala explícitamente la necesidad de hacer un esfuerzo para que las mujeres estén suficientemente representadas y se favorezca su participación activa en los niveles de la elaboración de políticas y la adopción de decisiones en la educación superior (art. 4d). Poco tiempo después, se mostró evidencia que demostraba como, a pesar de que hay una importante entrada de mujeres al mundo de la docencia universitaria, esta cantidad disminuye en las posiciones más altas, debido a las dificultades de conciliar los compromisos académicos y personales (UNESCO, 2002).

Como varias especialistas señalan, hablar de género en relación con las universidades nos lleva a un análisis multinivel, que va desde la presencia de mujeres en distintos espacios (matrícula, docencia, gobierno, etc.), la creación de nuevas áreas académicas vinculadas a los temas de género y de la mujer (asignaturas, estudios, líneas de investigación), y cambios institucionales vinculados a procesos de autoevaluación en igualdad de oportunidades y de promoción de medidas de equidad que promuevan la igualdad de género (Palomar, 2005). Este artículo explora este primer nivel.

Debemos entender el género como un principio que ordena relaciones sociales y que tiene efectos en la definición de jerarquías y distinciones basadas en el sexo, categorías que, además, se concretizan en prácticas sociales y que están asociadas con el poder de lo que se puede y no puede hacer, y desde el cual, las personas son representadas en el ámbito colectivo (Palomar, 2005). Estas representaciones constituyen insumos para la creación y recreación de culturas organizacionales. Así, el análisis del liderazgo en los procesos de cambio institucional permite dar cuenta, no solo de las cualidades de los promotores de estos (los llamados líderes), sino también de la cultura organizacional que permea la institución en cuestión (Riveros-Barrera, 2012) y que habilita esa dirección y gestión de los procesos colectivos. Por ello, analizar la presencia de mujeres en cargos de gobierno o alta dirección universitaria da cuenta, no solo de las certificaciones y habilidades de estas para acceder a los cargos de gestión y repre-

sentación más altos de la universidad, sino también del entorno en el cual estas trayectorias de liderazgo y administración se desenvuelven. Esto, además, teniendo en cuenta que “el cargo directivo será foco de atención gracias a su facultad para gestionar, ejecutar y lograr metas institucionales” (Zuluaga y Moncayo, 2014, p. 87). En la bibliografía se encontró evidencia sobre la importancia de la presencia de mujeres en los cuerpos académicos, no solo por su rol en el acceso a contactos y redes profesionales y académicas, sino también por ser referentes y modelos para las mujeres que ingresan a la educación superior (Chandler, 1996). De esta manera, surge la necesidad de hacer un análisis feminista de las relaciones de género en la política institucional, en tanto permite dar evidencia de las dinámicas de poder en las formas de dominación subyacentes (Shaw, 2004).

Por otro lado, estudios longitudinales de siete países europeos muestran cómo prevalece un proceso de disminución de mujeres en las trayectorias académicas (la llamada “tubería con fugas”), siendo las variables que más lo explican, la incertidumbre al futuro de los puestos de investigación, la vinculación de “poco soporte” con los asesores de tesis doctorales y postdoctorales, así como el peso de la maternidad en el caso de las mujeres (Dubois-Shaik y Fusulier, 2015). Para el caso peruano, existe evidencia de las dificultades que afrontan las académicas mujeres de ciencias sociales en el esfuerzo por “hacer carrera” en entornos institucionales tradicionalmente masculinos, en particular, en las dificultades de conciliar los roles casa-trabajo (Ames y Correa, 2018).

Es decir, el balance entre lo profesional en la academia y lo personal, resulta siendo una de las variables importantes que definen dichas trayectorias, que da como resultado el llamado “tijeras de género”, para nombrar el efecto de la diferencia en las trayectorias académicas y profesionales de hombres y mujeres (con tendencia ascendentes y descendentes, respectivamente, con relación a la mejora en el escalafón profesional). Así, si bien habría habido un aumento importante en el número de mujeres en el campo de las ciencias y tecnologías, así como las ciencias sociales y humanidades, se trata aún de un grupo sub representado en los espacios de toma de decisión (Dubois-Shaik y Fusulier, 2015), entre otras cosas, porque se trata de espacios que premian la dedicación extra laboral (para la competencia en concursos, por ejemplo) y que termina por reducir las posibilidades de alcanzar méritos en quiénes tienen esa responsabilidad, que suelen ser mujeres (Silva y Valenzuela, 2019).

Asimismo, existe evidencia (sobre todo de estudios del campo provenientes de “Mujeres en la ciencia”) sobre cómo las prácticas educativas y las oportunidades del mercado laboral sirven como condicionantes de las preferencias de las mujeres al momento de elegir una carrera (Castillo et al., 2014).

Esta cuestión nos lleva a una división social del conocimiento, en donde los hombres están más vinculados a los campos de las ciencias, tecnologías y las ingenierías, y las mujeres a los campos de las ciencias sociales, humanidades y salud. Si bien hay una reducida bibliografía al respecto en el caso peruano, el estudio de Busse y Barrantes (2018) muestra como en los Departamentos de Economía la matrícula de mujeres se habría elevado de 35 % a 43 % entre 1996 y el 2010, pero la plana docente permanecía intacta, con un 87 % de docentes hombres.

Un campo menos explorado aún incluso en la literatura sobre realidad universitaria, está vinculado a las condiciones de vida y de los hogares de los y las docentes universitarias. Salvo algunos estudios muy concretos en algunos campos (Alcázar et al., 2018), no conocemos su situación en términos de estado civil, carga familiar, presencia de dependientes en el hogar, o incluso, de situaciones de violencia que afectan de manera directa las trayectorias profesionales, debido a condicionantes específicos de género en el Perú.

En ese sentido, conocer cuánto han ingresado las mujeres al gobierno universitario es también explorar el estado en el cual se encuentra el desarrollo de la carrera de las mujeres en la universidad. Esto, en la medida en que el gobierno universitario es un espacio de toma de decisiones, de representación de una comunidad, así como de administración y ejecución de metas organizacionales que no están exentas de patrones culturales más amplios, que se traducen en formas de liderazgo, de estructuración de jerarquías (Carvalho y Machado, 2010), pero también de narrativas sobre identidad colectiva, objetivos misionales que permean políticas institucionales y acciones de relacionamiento con el entorno.

De allí que el estudio de las posiciones de gobierno permite evidenciar las relaciones y espacios que afrontan los sujetos inmersos en la estructura organizacional. Así como la capacidad de las mujeres de influir en espacios de poder institucional y de construir nuevos espacios de representación simbólica en las comunidades universitarias.

2. NOTA METODOLÓGICA

Para el análisis de puestos, se utilizaron dos bases de datos.

En el caso de las diferencias en las autoridades universitarias, se construyó una base de datos tomando en cuenta los hallazgos del *II Informe Bienal de Realidad Universitaria del Perú*,⁽¹⁾ datos que han sido completados con la información de las páginas web principales de cada universidad.

En lo que respecta a las planas docentes, se realizó un requerimiento de acceso a la información pública⁽²⁾ a la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU), referente a 140 universidades y 4 Escuelas de Postgrado, instituciones que fueron evaluadas por dicho organismo público como parte de sus procesos de licenciamiento institucional, que les permitiera continuar funcionando en el sistema universitario peruano. Esta base de datos incluye el régimen de dedicación del docente, régimen de filiación con la universidad, grados académicos obtenidos, entre otras variables de los docentes, correspondientes a la última data remitida por las universidades a la SUNEDU, la cual, no se trabaja de forma anual, sino por ciclos académicos.

De 144⁽³⁾ instituciones, 82 cuentan con información del 2019, 1 del 2020, 39 del 2018, 16 del 2017 y 6 del 2016. La base de datos cuenta con más de 75,000 registros. Importante detallar que la cantidad de registros no equivale a la cantidad de docentes en el sistema, ya que hay docentes que tienen vínculos contractuales con más de una universidad, en un mismo periodo académico⁽⁴⁾. Por ello, cuando el análisis lo amerite, y haya que utilizar información que no cambie

⁽¹⁾ Mayores referencias: <https://www.gob.pe/institucion/sunedu/informes-publicaciones/1093280-ii-informe-bienal-sobre-la-realidad-universitaria-en-el-peru>

⁽²⁾ Solicitud de acceso a la información pública con el Registro de Trámite Documentario N°. 024322-2020-SUNEDU-TD.

⁽³⁾ No se contó con la información de 1 universidad pública.

⁽⁴⁾ Solo para tener una idea, utilizando la información de 47 universidades cuya plana docente pertenece al ciclo académico 2019-2, se tiene que aproximadamente 1,800 docentes laboran en más de 1 universidad.

con la universidad, solo se analizará un registro por cada docente, pudiendo en algunos casos referirnos a puestos docentes y en otros, a número de docentes.

3. DISCUSIÓN DE LA ESPECIFICIDAD DEL CASO PERUANO

El Perú ha pasado por un proceso de expansión de la educación universitaria en los últimos 30 años, tanto por el aumento de la demanda de los nuevos sectores con educación secundaria (Rodríguez y Montoro, 2013; Brunner y Miranda, 2016), como por el crecimiento de la oferta. Esto último, impulsado sobre todo a raíz de las medidas de liberalización educativa tomadas a finales de los años 90 y concretado por la promulgación del Decreto Legislativo 882 de Promoción de la Inversión en Educación (DL 882) en diciembre de 1996, cuestión que llevó a que la oferta educativa se incrementara de 74 a 139 universidades entre el 2000 y 2019 (SUNEDU, 2020) y de un aumento total de matrícula, en especial la de pregrado, la cual, pasó de 335,714 estudiantes en 1996 (Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI), 2011) a poco más de 1,500 mil estudiantes en el 2019 (SUNEDU, 2020). Se calcula que para el 2016, el sistema peruano de educación universitaria tenía un nivel medio de tasa de masificación (Brunner y Miranda, 2016).

Estos procesos han impulsado transformaciones institucionales, entre ellas, modificaciones en la estructura de gobierno universitario y contratación de docentes. Así, la Ley Universitaria N.º 23733 de 1983, señalaba una forma específica y de obligatorio cumplimiento para universidades públicas y privadas, mediante representación estamental en órganos como la Asamblea universitaria, el Consejo Universitario, el Consejo de Facultad y el Decanato. Asimismo, se establecía la obligación de promoción de la carrera docente, que suponía la implementación de concursos de ordinarización para el nombramiento de docentes principales, asociados o auxiliares.

Este modelo, que llamaremos tradicional, se diversificó con la entrada en vigor del DL 882 que permitía, entre otras cosas, la creación de universidades con fines de lucro (universidades societarias) y que en su art. 5 señala que son los propietarios de la institución educativa privada los que determinan la dirección, organización, administración, funcionamiento, régimen de docencia, entre otros aspectos de la misma. Es decir, que no existe un diseño organizacional único, sino que este dependerá del estatuto de cada cual, para el caso de las universi-

dades privadas, siendo obligatorio el formato de gobierno tradicional para las públicas. Esto llevó a un proceso de diversificación institucional sin precedentes, en donde tenemos universidades públicas, regentadas por sus propias autoridades con fondos públicos; asociativas, dependientes de una organización civil sin fines de lucro; y societarias, constituidas como sociedades anónimas o sociedades anónimas cerradas.

Este marco normativo fue recogido por la LU en julio del 2014, en donde se mantiene esta estructura tradicional para las universidades públicas y se señala que las universidades privadas, asociativas o societarias⁽⁵⁾, diseñan su modelo de gobierno y de participación de profesores según su propio estatuto (art. 122); siendo solo obligatorio el cumplimiento de los requisitos legales para los puestos de rector, vicerrector y decano. Es decir, que en la actualidad subsisten varios regímenes de gobierno universitario: el "tradicional" y diversas formas de organización propia de las universidades privadas.

Por otro lado, aunque la presencia de las mujeres en el sistema educativo haya sido parte del sello de origen de la educación superior (con, por ejemplo, las escuelas pedagógicas en la formación de cuadros docentes de maestras de escuela durante todo el S. XX), la entrada a la docencia universitaria propiamente dicha es un fenómeno propio de finales del S. XX. De hecho, fue recién en 1977 que se nombró por primera vez una rectora mujer en el país⁽⁶⁾.

Con respecto a los estudiantes, el Perú ha pasado por un proceso sostenido del ingreso de mujeres a la educación universitaria: si para 1980 la matrícula femenina constituía el 34.5 % de la población estudiantil y para 1996 el 46 % (Garavito, 2004, p. 360), para el 2010 está era el 49 % (INEI, 2011, p. 28), alcanzando casi un 51 % en el 2017 (SUNEDU, 2020). Asimismo, el proceso de inserción de las mujeres en los cuerpos docentes universitarios ha tenido también una evolu-

⁽⁵⁾ Las Universidades Privadas Societarias son aquellas con fines de lucro, cuya persona jurídica es una Sociedad Anónima. Por el contrario, las Universidades Asociativas son asociaciones civiles sin fines de lucro.

⁽⁶⁾ Ilse Wisotzki, rectora de la Universidad de Lima, universidades privadas asociativas. Hay que exceptuar el caso de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón-UNIFE, fundada en 1962, cuyo estatuto señala que la rectora siempre será una mujer, miembro de la congregación, con grado de doctora en educación (Buzio, 1993).

ción positiva. Si bien no hay cifras oficiales, Buzzio (1993) estima que, en 1970, solo el 14 % de la plana docente de la educación universitaria eran mujeres, cifra que se habría elevado a un 19 % en 1984, pasando al 32 % del total de docentes según el Censo Nacional Universitario del año 2010 (INEI, 2011). Esta proporción se habría mantenido en los últimos años, en donde las mujeres representan cerca del 31 % de los docentes universitarios.⁽⁷⁾

La distribución de puestos en el gobierno universitario

Para el desarrollo de esta sección, se han considerado 3 tipos puestos de gobierno:

- La alta dirección, en relación con el gobierno central de la universidad y de orden académico, vinculados a la rectoría, donde se encuentra el puesto de rector o la rectora y los vicerrectores⁽⁸⁾. El acceso a estos puestos supone el ser parte del escalafón de la carrera docente⁽⁹⁾ y, en el caso de las universidades públicas y algunas asociativas, haber participado en procesos de elección entre pares.
- La alta gerencia, con competencias directas en la gestión institucional, como es el caso de los gerentes y directores generales, así como el secretario

⁽⁷⁾Viendo el sistema universitario en su conjunto, la cantidad de docentes ha ido creciendo según los datos obtenidos de los Censos Nacionales Universitarios del 1996 y 2010, aumentando de 25,795 a 59,085 personas, respectivamente (INEI, 2011). No hay registros oficiales al 2017, pero la cifra se estima en cerca de 65 mil docentes.

⁽⁸⁾Y cargos equivalentes como el presidente y vicepresidente en el caso de las universidades con comisión organizadora. Se trata de cargos presentes en universidades públicas que son administradas por una comisión organizadora a la espera de la constitución del gobierno universitario; y está integrada por 3 académicos, que cumplen los mismos requisitos para ser rector, y que cuya formación está vinculada a alguna especialidad ofrecida por la universidad (art. 29 de la LU).

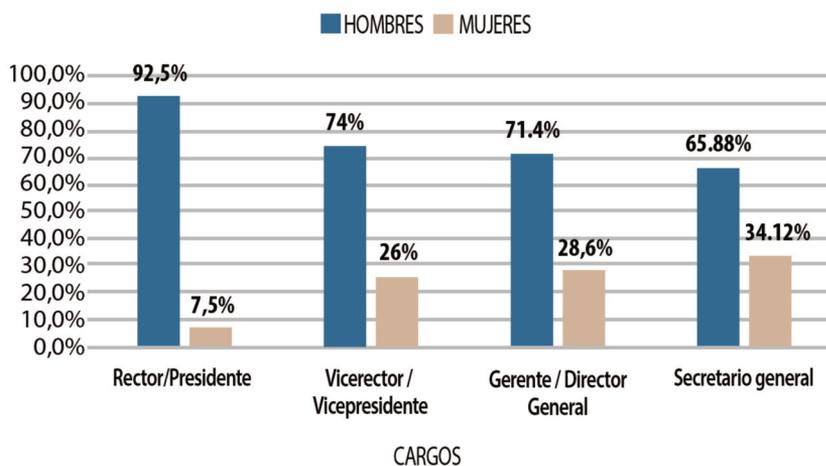
⁽⁹⁾La LU señala que la carrera docente está conformada por docentes que han pasado por un proceso de ordinarización (concurso público de méritos) y que da como resultado el nombramiento de los docentes bajos la categoría de docentes ordinarios en el escalafón de do-

general. Estos puestos no tienen requisitos estandarizados a nivel legal, siendo en su mayoría puestos de confianza, que pasan por la figura de la contratación directa de parte de los representantes legales de las universidades.

- El gobierno intermedio, como es el caso del gobierno de facultades a través de los puestos de decanos o directores de escuela.

Haciendo una primera distribución de puestos, encontramos lo siguiente:

Gráfico N. 1: Distribución de puestos de alta dirección y alta gerencia universitaria por sexo



Fuente: Elaboración propia. II Informe Bienal de Realidad Universitaria (SUNEDU) / Páginas web de universidades.

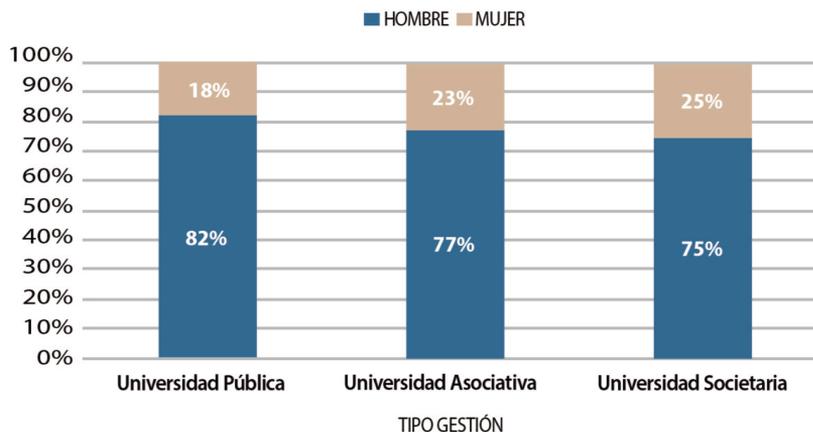
centes principales, asociados y auxiliares (art. 83 y 84). Estableciendo además los requisitos académicos para el acceso a cada uno de ellos vinculados a grados obtenidos y años de permanencia en escalafones anteriores. Los docentes que no están bajo la figura de ordinarios o nombrados (categorías sinónimas para este informe) son docentes extraordinarios o contratados, figuras que están fuera de la carrera docente universitaria y que por lo tanto no podrían ser parte del gobierno universitario. Cabe mencionar que la ley no señala un mínimo de docentes que deban ser ordinarizados y que todas las categorías pueden tener indistintamente dedicaciones a tiempo completo o parcial.

Así, a nivel de Alta Dirección encontramos que solo el 7.5 % de los rectores son mujeres, porcentaje que llega al 26 % de los vicerrectores y vicepresidentes, y al 28.6 % de los gerentes o directores generales, siendo el secretario general el puesto de alta gerencia con mayor presencia de mujeres (34.12 %). Estas tendencias permanecen casi inmutables en todos los puestos descritos independientemente del tipo de universidad (pública, privadas asociativa o societaria), salvo por los puestos más gerenciales en las universidades privadas.

En el caso de la Alta Gerencia encontramos que en promedio el 28.6 % de los puestos de gerencias y dirección general son ocupados por mujeres, esta cifra sube a 40 % en el caso de las asociativas. Y en el caso de las secretarías generales, si el promedio general es de 34.12 %, la proporción se eleva al 50 % para las universidades societarias. Es decir, que pareciera que hubiera una tendencia positiva en la contratación de mujeres para los puestos de alta dirección en el ámbito de la universidad privada en general.

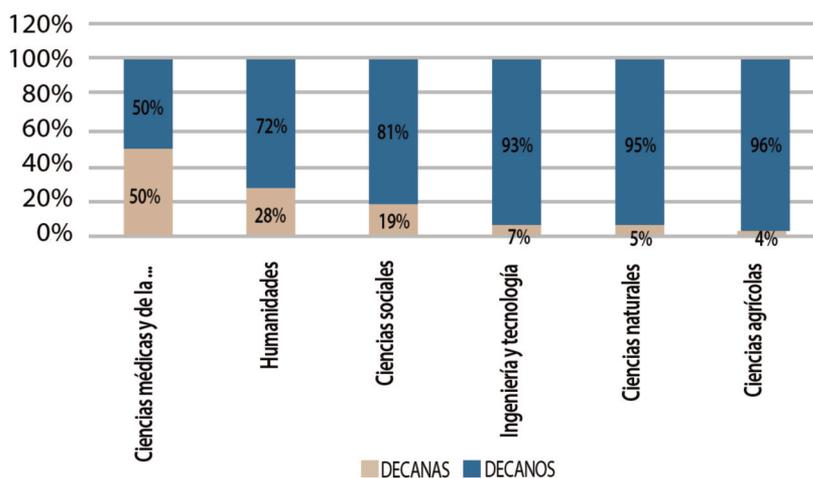
Por otro lado, las facultades en tanto órganos académicos tienen como principales autoridades a los decanos o directores de facultad, figura que dependerá de la naturaleza de la universidad. Así, encontramos que, a nivel de decanatos, las mujeres representan el 21 % de los puestos, con mayor participación en estos puestos en las universidades privadas societarias.

Gráfico N. 2: Distribución de cargos en gobierno de facultad por sexo por tipo de universidad



Esta frecuencia, sin embargo, tiene matices según los campos del conocimiento. Como puede verse, el campo de las Ciencias de la Salud es el que más distribución paritaria alcanza entre sus máximas autoridades, seguido por el de las Humanidades y las Ciencias Sociales, siendo los campos con menor presencia de mujeres en el gobierno de las facultades, aquellas referidas al campo de las Ingenierías y tecnologías, las Ciencias Naturales y las Ciencias Agrícolas:

Gráfico N. 3: Distribución de cargos en gobierno de facultad por sexo y campos de conocimiento

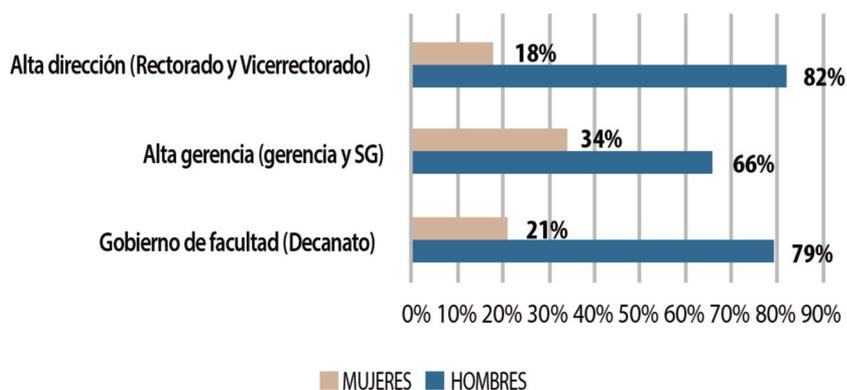


Fuente: Elaboración propia. II Informe Bienal de Realidad Universitaria (SUNEDU) / Páginas web de universidades.

Si bien esto excede al alcance de este artículo, cabe mencionar que existe una muy limitada correspondencia entre estas brechas de participación de género en el gobierno de la facultad con relación a la matrícula universitaria. Así, por ejemplo, la matrícula femenina es de casi un 71 % en el campo de las Ciencias de la Salud, un 52 % en las Humanidades, un 60 % en las Ciencias Sociales, un 27 % en las Ingenierías y tecnologías, un 40 % en las Ciencias Naturales y un 45 % en las Ciencias Agrícolas (SUNEDU, 2020). Es decir, que si la relación entre estudiantes mujeres y decanas mujeres es de 1.4 en el caso de ciencias de la salud, esta es de 8 en el campo de las Ciencias Naturales y de 11.3 en el caso de las Ciencias Agrícolas.

Así, a nivel de evidencia, se encuentra que hay poca participación de las mujeres en los órganos de gobierno universitario, debido a que en los cargos de rectoría y decanato la participación de las mujeres es de menos de un tercio, mientras que, en los puestos de alta gerencia, el porcentaje de mujeres llega al 34 %. Estas tendencias nacionales tienen pocas variaciones según el régimen de la universidad (pública o privada), el dominio territorial o el nivel académico de la misma, siendo las universidades societarias donde hay más mujeres por puestos analizados en la alta gerencia o el gobierno de facultad.

Gráfico N. ° 4: Distribución de cargos por sexo por niveles de gobierno



Fuente: Elaboración propia. II Informe Bienal de Realidad Universitaria (SUNEDU)/ Páginas web de universidades

Como puede observarse, en los tres tipos de puestos que pueden analizarse en el gobierno universitario, las mujeres representan entre el 18 % y el 21 % de los puestos que implican certificaciones académicas; y casi el 34 % de aquellos vinculados con las calificaciones profesionales.

Asimismo, los indicadores a nivel de gobierno de las facultades repiten la tendencia, habiendo notables excepciones en las facultades de ciencias de la salud, en donde casi la mitad de las autoridades son mujeres. Es así que, la proporción de los campos vinculados a las ciencias y la tecnología (naturales, agrícolas y las ingenierías) es de 1 decana por cada 20 decanos hombres. En todos los casos, se trata de una proporción más baja que el promedio en América latina y el Caribe.

Las docentes universitarias

Si bien no se cuenta con datos oficiales sobre la cantidad de docentes de forma actualizada, sí es el caso sobre los puestos docentes, ya que se tiene que, al 2019, las universidades peruanas sumaban 74,260 (SUNEDU, 2020), los cuales, representan un aproximado de 65,000 personas (esto último, según la base de datos remitida por SUNEDU). Este análisis se hará fundamentalmente sobre los **puestos docentes**, haciéndose la salvedad de un análisis sobre el número de docentes cuando sea el caso.

La carrera docente

A nivel nacional, se calcula que 67 % de los puestos son ocupados por docentes contratados, el 31 % por docentes ordinarios, y el 2 % por docentes extraordinarios (SUNEDU, 2020), siendo la universidad pública la que concentra cerca del 74 % de los puestos docentes ordinarios actualmente vigentes en el país, según la base de datos remitida por SUNEDU. A nivel institucional, la universidad pública tiene el nivel más alto de ordinarización de su profesorado, debido a que cerca del 70 % de los puestos docentes son docentes ordinarios, siendo 18.5 % en el caso de las universidades privadas asociativas, figura que solo alcanza al 5 % de los profesores de las universidades societarias (SUNEDU, 2020).

Haciendo una distribución por sexo en la distribución de puestos, según categorías de vinculación, encontramos que la brecha más alta en la presencia entre hombres y mujeres se da en las universidades públicas. Esta brecha es mayor en los puestos de carrera docente (principales, asociados o auxiliares), donde solo una de cada 4 docentes es mujer, y donde la mayor proporción de docentes mujeres por categoría está justamente en la figura del docente contratado (personal que se encuentra fuera de la carrera docente).

En el caso de las universidades societarias, la proporción entre docentes hombres y mujeres en esta condición se mantiene dentro del promedio institucional, pero ocupan cuantitativamente la menor cantidad de docentes ordinarios. Esta situación se repite también en la universidad privada asociativa en la categoría de docentes principales.

Tabla N. 1: Porcentaje de puestos docentes según tipo de institución universitaria, categoría contractual y sexo

TIPO DE INSTITUCIÓN	CATEGORÍA DEL DOCENTE	HOMBRE	MUJER	TOTAL
PÚBLICA	Ordinario Principal	75 %	25 %	100 %
	Ordinario Asociado	75 %	25 %	100 %
	Ordinario Auxiliar	73 %	27 %	100 %
	Contratado	67 %	33 %	100 %
	Extraordinario	74 %	26 %	100 %
	Total	72 %	28 %	100 %
SOCIETARIA	Ordinario Principal	68 %	32 %	100 %
	Ordinario Asociado	59 %	41 %	100 %
	Ordinario Auxiliar	57 %	43 %	100 %
	Contratado	67 %	33 %	100 %
	Extraordinario	69 %	31 %	100 %
	Total	67 %	33 %	100 %
ASOCIATIVA	Ordinario Principal	73 %	27 %	100 %
	Ordinario Asociado	68 %	32 %	100 %
	Ordinario Auxiliar	65 %	35 %	100 %
	Contratado	67 %	33 %	100 %
	Extraordinario	74 %	26 %	100 %
	Total	68 %	32 %	100 %

Fuente: Elaboración propia. Información de puestos docentes remitida por la SUNEDU.

Nota: en negrita aquellos puestos que son parte de la carrera docente.

El hecho de que tanto en términos totales como en proporción haya menos mujeres bajo la categoría de docentes ordinarios principales, implica que existen menos oportunidades de que las mujeres sean rectoras, vicerrectores o decanas.

Tipo de dedicación

Según la LU, los docentes pueden tener un régimen de dedicación de tiempo completo o a tiempo parcial, pudiendo estar vinculados laboralmente a una o más universidades. Los tiempos completos suponen una dedicación mayor a 40 horas semanales a la universidad, siendo los de tiempo parcial aquellos que tienen una dedicación menor a 40 horas (art. 85).⁽¹⁰⁾

A nivel nacional, se calcula que el 39 % de los puestos docentes total son a tiempo completo (SUNEDU, 2020). Por tipo de institución, el 61 % de los puestos docentes de las universidades públicas tienen una dedicación a tiempo completo, mientras que las universidades privadas asociativas y societarias tienen un 27.5 % y 29 % respectivamente, estando el resto de docentes a tiempo parcial (SUNEDU, 2020). Si se desagrega esta información por sexo, encontramos lo siguiente:

Tabla N. 2: Porcentaje de puestos docentes a Tiempo Completo o Dedicación Exclusiva y Tiempo parcial, según sexo y tipo de institución

TIPO DE INSTITUCIÓN	DEDICACIÓN	HOMBRE	MUJER	TOTAL
PÚBLICA	Tiempo completo	74 %	26 %	100 %
	Tiempo parcial	69 %	31 %	100 %
SOCIETARIA	Tiempo completo	63 %	37 %	100 %
	Tiempo parcial	68 %	32 %	100 %
ASOCIATIVA	Tiempo completo	66 %	34 %	100 %
	Tiempo parcial	68 %	32 %	100 %

Fuente: Elaboración propia. Información de puestos docentes remitida por la SUNEDU.

⁽¹⁰⁾ Aunque no hay una data oficial sobre esto, en muchas universidades privadas, esta figura se ha diversificado, existiendo el docente a Tiempo Parcial por Asignaturas (TPA). Esta categoría designa a aquellos docentes que se dedican exclusivamente a dar clases, no teniendo otro tipo de obligaciones ni compromisos con la universidad. Este tipo de contratos supone, además, el establecimiento de un pago por hora de clase, sin una asignación mensual fija y sin continuidad de remuneraciones en periodos no lectivos. Al monto mensual, podría sumarse la entrega de bonos u otros incentivos dependiendo de la normativa de cada universidad.

En cuanto a los tiempos completos, se aprecia que la universidad pública es la que presenta una mayor brecha en cuanto a la distribución de sus puestos docentes a tiempo completo, debido a que el 74 % de esos puestos son ocupados por hombres, y solo el 26 % por mujeres. Si bien la proporción entre hombres y mujeres se mantiene estable por tipo de universidad y dedicación, es importante mencionar que, en términos de porcentaje de docentes con dedicación a tiempo completo, casi el 45 % de las mujeres enseña en una universidad pública, cifra que asciende al 56 % en el caso de los hombres. Es decir, que menos de la mitad de las mujeres con una dedicación completa se encuentran en la universidad pública y, por lo tanto, tienen menos posibilidades de desarrollar una carrera docente en tanto es una jornada completa la que permite, por ejemplo, la dedicación a actividades como la investigación, la mentoría, el desarrollo de proyectos institucionales, etc. No se han encontrado diferencias significativas por tipo de institución en la dedicación a tiempo parcial.

La calificación

Uno de los requisitos para la docencia universitaria desde la promulgación de la LU es el contar con el grado de maestría (art. 82), pudiendo seguir ejerciendo los que aún no lo hayan obtenido hasta noviembre del 2021⁽¹¹⁾. Esto quiere decir que el contar con estudios de postgrado es uno de los requisitos para poder ser docente, que a su vez, es un requisito para poder ingresar a la carrera docente y eventualmente, poder asumir un cargo de autoridad.

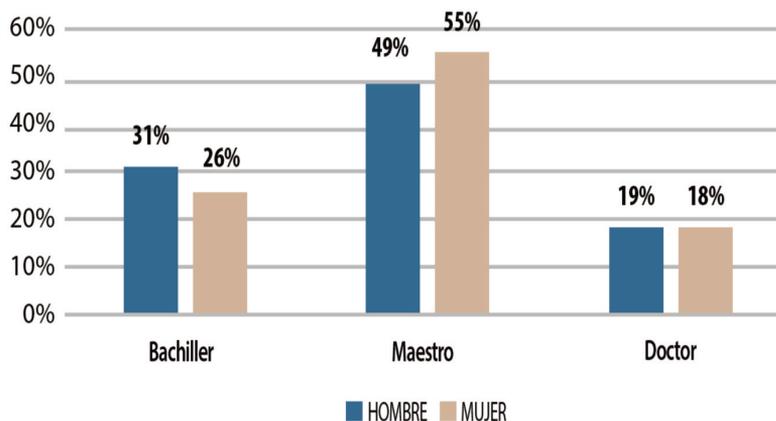
A nivel nacional, se estima que el 32.6 % de los docentes aún son bachilleres, teniendo el 67,4 % postgrado (49.3 % es magíster y 18.1 % serían doctores).

⁽¹¹⁾ La LU en su Décima Primera Disposiciones Complementarias Transitorias, señala que la implementación de la norma es progresiva, por lo que los docentes que ya se encontraban enseñando antes de la promulgación de la misma y que no contaban con un posgrado, podían continuar sus laborales hasta por un periodo de 5 años. El periodo de vigencia para esa transición se contabilizó a partir del 15 de noviembre del 2015, fecha en que se promulgó la sentencia del tribunal constitucional en torno a la constitucionalidad de la LU, entre otros aspectos. Sentencia recaída sobre los Expedientes 0014-2014-P1/TC, 0016-2014-PI/TC, 0019-2014-P1/TC y 0007-2015-PI/TC. Sin embargo, en el marco de las medidas tomadas por el Estado de Emergencia Sanitaria, este plazo fue extendido hasta el 30 de noviembre del 2021 (Decreto Legislativo N.º 1496).

Estos promedios variarían según el tipo de universidad, siendo que, en la universidad pública, la estructura por grados académicos obtenidos sería de 30.8 %, 44.6 % y 24.7 %; en la asociativa de 38.3 %, 45.4 % y 16.4 %; y en la societaria, de 28.8 %, 57.8 % y 13.4 % respectivamente, pudiéndose observar que es la universidad privada, particularmente la societaria, quien tiene una menor proporción de doctores (SUNEDU, 2020).

Haciendo ese corte por sexo, encontramos que el 68 % de los hombres docentes cuentan con un postgrado, mientras que, en el caso de las mujeres, este porcentaje llega a 73 %, siendo mayor la proporción en aquellos que cuentan con maestría:

Gráfico N. 5: Porcentaje de docentes según grado académico alcanzado y sexo



Fuente: Elaboración propia. Información de puestos docentes remitida por la SUNEDU.

Nota: Solo se consideró una observación por docente.

Esto evidencia que el gran porcentaje de mujeres en el sistema universitario cuenta con un postgrado, estando incluso proporcionalmente más calificadas que sus pares hombres.

Así mismo, en cuanto a la internacionalización del postgrado, tanto en hombres como mujeres, el promedio es que casi el 15 % de estos estudios se habrían hecho en el extranjero, no habiendo diferencias sustantivas por sexo.

4. CONCLUSIONES

Como se mencionó en el comienzo del artículo, este documento tuvo como objetivo hacer una recolección de la principal evidencia disponible en torno a las brechas de género existente en los espacios de gobierno universitario, tomando en cuenta las especificidades del desarrollo de la carrera docente en el Perú, así como su heterogeneidad institucional. En ese sentido, el análisis descriptivo en torno a la distribución de posiciones muestra que en promedio:

1. Subsisten persistentes brechas en la presencia de mujeres en los cargos de gobierno, siendo que, si bien las docentes mujeres constituyen casi un tercio del profesorado, representan menos de un quinto de las posiciones de Alta Dirección, cuestión que se reproduce a nivel institucional como del gobierno de las facultades.

2. Esta subrepresentación no se encuentra vinculada a una forma particular de contratación, pudiendo estar presente tanto en instituciones de gestión pública (con altos niveles de ordinarización o nombramiento docente) como en aquellas bajo gestión privada (bajo el modelo de contrato docente), no habiendo variaciones significativas en la proporción de mujeres por tipo de dedicación.

3. Existe una menor brecha en la posición de las mujeres en los puestos que no están vinculados a la carrera docente per se, como los de Alta Gerencia, donde las mujeres representan casi un tercio de los puestos de liderazgo, y donde la decisión suele estar basada en méritos de índole profesional, y no necesariamente académicos.

4. No existen diferencias significativas en el grado de formación de postgrado entre hombres y mujeres, habiendo incluso más en proporción mujeres docentes con postgrado que hombres.

5. Si bien no se ha podido realizar un análisis exhaustivo por campos del conocimiento, se evidencia también que existe una importante división sexual del gobierno de las facultades, siendo los campos más paritarios

los de ciencia de la salud, las humanidades y las ciencias sociales, mientras una mucha menor presencia en el campo de las ciencias y tecnologías. Asimismo, existe evidencia que los campos donde la brecha entre autoridades de facultad y población estudiantil es más alta, es en los campos de las ciencias naturales y ciencias agrícolas, donde la matrícula femenina es de más de un 40%.

6. Las brechas más amplias de subrepresentación se encuentran en la universidad pública, donde la proporción de docentes mujeres fuera de la carrera docente es más alta que el promedio institucional y donde hay un porcentaje menor de puestos a tiempo completo. Cabe mencionar que es la universidad pública donde existen mayores plazas de puestos docentes bajo esta modalidad.

La información sobre altos cargos en los puestos de gobierno, nos lleva a corroborar que los espacios institucionales para el gobierno están altamente masculinizados en el Perú, en particular en los puestos de gobierno académico, tanto en los rectorados como a nivel de las facultades. Esta problemática si bien no es exclusiva, es especialmente importante de abordar en las universidades públicas, donde se concentra la mayor cantidad de puestos docentes en la condición de ordinarios y con jornadas a tiempo completo. Sin embargo, es también el tipo de universidad donde las brechas, en términos de proporciones, son más amplias entre hombres y mujeres (solo 1 de cada 4 docentes principales es mujer), y donde hay además una mayor proporción de docentes mujeres en la condición de contratadas, es decir, sin vinculación académica con la universidad en términos de carrera docente.

En el caso de la universidad privada, el fenómeno se manifiesta desde otro vector, el del mercado. Esto en tanto este régimen de constitución está exento de contar con carrera docente, por lo que las oportunidades de ser ordinario (y por tanto acceder a altos cargos de dirección) dependen casi exclusivamente (con marcadas excepciones en los procesos de elección de autoridades por los cuerpos docentes) de la voluntad de los órganos reconocidos para ello en los estatutos de cada organización educativa. En ese sentido, y en promedio, si bien no hay brechas muy marcadas entre la proporción de hombres y mujeres por categoría docente, lo cierto es que al contar con menos mujeres

como docentes y tener mucho menores niveles de ordinarización (en promedio, las universidades societarias solo cuentan con un 1 % de docentes principales por ejemplo), las oportunidades de llegar a asumir cargos en rectorado o decanatos se reducen a la voluntad de una contratación directa de parte de los grupos promotores de cada universidad.

Cabe mencionar que, en términos de la potencial masa crítica que se encontraría en condiciones de ser docentes ordinarios y, por tanto, autoridades en un mediano plazo, las mujeres se encuentran en una buena posición en tanto la proporción de docentes mujeres con postgrado es ligeramente mayor que la de sus pares hombres (73 % frente a un 68 %) y, además, es equiparable en proporción en lo referente a contar con un doctorado.

Queda claro entonces que la presencia de más mujeres en los puestos de Alta dirección y gobierno de las facultades pone en evidencia limitaciones de:

- 1) acceso a carrera docente, en términos de lo planteado por la LU, y en particular, en el nombramiento como docentes titulares;
- 2) acceso a los espacios de política universitaria, en donde las mujeres puedan tener puestos de influencia e interlocución/representación de sus pares docentes, como es el caso de la gestión a nivel de Facultad.

Ambas restricciones docentes, limitan a las mujeres el poder acumular un capital político y de desarrollo de competencias de gestión, no pudiendo generar ventajas acumulativas en relación con sus pares varones.

A nivel estructural, un fenómeno adicional tiene que ver con la precarización de la docencia universitaria en el Perú que supone tener una proporción tan alta de docentes con una dedicación a tiempo parcial basada, casi en exclusiva, en horas de dictado de clase; y que alcanza a más de dos tercios de los puestos docentes en las universidades privadas). Está pendiente indagar cuál es el impacto de género ante la poca previsibilidad en relación con los ingresos o beneficios sociales que ofrece este tipo de régimen de contratación, así como el contar con limitado soporte institucional en relación con otras actividades necesarias para consolidar una trayectoria profesional basada en la docencia universitaria.

Cabe anotar que tener mujeres en el gobierno universitario, no es una garantía de una gobernanza feminista en términos de privilegiar una gestión basada en

la colaboración y el cuidado, siendo que el propio paradigma de lo que implica gobernar/gestionar está orientado por paradigmas eficientistas, de alimento de la competitividad y la instrumentalización del recurso humano (Mauthner y Edwards, 2010); de igual manera, los liderazgos también pueden ser determinados por el contexto, pues hay cuestiones más sociales o estructurales que tomar en cuenta (Grint, 2005, citado en Gallant, 2014). Sin embargo, su presencia abre las puertas a roles de liderazgos y dirección que permite el desarrollo de nuevos imaginarios en torno a otras formas de liderazgo, y que sean referencia y motivación a otros grupos de pares (de mujeres profesionales más jóvenes, por ejemplo) que lleven a su vez a identificar nuevas necesidades para las mujeres (Zhao y Jones, 2017). Así, varios autores señalan el impacto de, por ejemplo, contar con mentoras tanto en el ámbito de la carrera como en el ámbito de lo psicosocial, permitiendo crear nuevas dinámicas de aprendizaje sensibles al género (Skaniakos y Piirainen, 2019), que rescaten sus propias experiencias (Ropers-Huilman y Winters, 2011), fomentando mayores niveles de matrícula y disminuyendo el abandono educativo (Kameshwara y Shukla, 2017), y produciendo conocimiento relevante para las propias mujeres (Ropers-Huilman y Winters, 2011).

Decir también que el aumento de la matrícula femenina y los altos resultados académicos de muchas de ellas (con mejores tasas de matrícula, permanencia y culminación, por ejemplo), expresa cambios socioculturales importantes en la movilidad de las mujeres, que no parecen tener aún un impacto en el logro de la equidad en los espacios académicos (Díaz-Fernández et al., 2017), estando pendiente el institucionalizar el enfoque de género mediante estrategias en la administración universitaria. De allí que sería importante pensar la necesidad de contar con políticas de equidad, que permita acceder a las mujeres (en tanto es un grupo social minoritario en la docencia) a posiciones de responsabilidad, que permitan romper esas barreras, cuestión que pasa desde tener políticas de acción afirmativa para la promoción del ingreso y ascenso en la carrera docente, así como del establecimiento de requisitos de paridad en las listas que compiten por los puestos de gobierno. En este sentido, es necesario impulsar prácticas que permitan a las universidades transformarse en organizaciones de aprendizaje, que transformen sus prácticas institucionales para ser conscientes de cuántos de los mecanismos aparentemente meritocráticos, esconden mecanismos de discriminación estructural que afectan las carreras de las mujeres, y que permanecen invisibilizados en los espacios oficiales (Gouthro et al., 2018).

Finalmente, mencionar que este artículo ha buscado brindar evidencia para aportar elementos de comparación con otros estudios sobre brechas en altos puestos (un trabajo interesante sobre esto fue desarrollado en el Medio Oriente por Abalkhail, 2019), que permitan que las instituciones se transformen para acoger sus liderazgos, generar nuevos modelos de profesionales o académicos, implementar sistemas de mentoría para dar igualdad de oportunidades a mujeres que afrontan otro tipo de exclusiones estructurales (mirada interseccional). Se deben generar espacios para que las mujeres aporten más y en mejores condiciones, desde sus experiencias académicas, profesionales y también personales, a la construcción de comunidades universitarias diversas en su composición; y puedan a su vez producir conocimiento y generar nuevas normas sociales que marcan el escenario de roles, atributos y espacios que han sido históricamente contruidos por hombres, y que son ahora más que nunca, compartidos por mujeres y otros grupos de diversidad sexual también. Esa diversidad traerá impactos positivos en los agentes (estudiantes, docentes y autoridades), pero también en la generación de nuevas reglas de juego y de convivencia social para todos y todas. Esto permitirá generar, además, campus universitarios más seguros para las mujeres (y otras minorías sexuales feminizadas) que permita el desarrollo de todos y todas con equidad.

REFERENCIAS

- Abalkhail, J. M. (2019). Women's career development in an Arab Middle Eastern context. *Human Resource Development International*, 22(2), pp.177-199.
- Alcázar, L., Balarín, M. y Escudero, A. (2018). El entorno de la investigación social en el Perú. En: L. Alcázar y M. Balarín (Eds.). *Desigualdad en la academia: mujeres en las ciencias sociales*, pp. 39-49. Grupo Sofía.
- Ames, P. y Correa, N. (2018). Mujeres en carreras científicas: una aproximación antropológica desde las narrativas y las trayectorias de vida de científicas sociales peruanas. En: L. Alcázar y M. Balarín (Eds.). *Desigualdad en la academia: mujeres en las ciencias sociales*, pp. 103-169. Grupo Sofía.

- Busse, E. y Barrantes, R. (2018). Regímenes de inequidad: docentes economistas y proceso de nombramiento y promoción en universidades públicas y privadas en tres regiones del Perú. En: L. Alcázar y M. Balarín (Eds.). *Desigualdad en la academia: mujeres en las ciencias sociales*, pp. 171-204. Grupo Sofía.
- Buzzio, G. (1993). The woman's role in the administration of higher education in Peru. En: H. Mukherjee y M. L. Kearney (Eds.). *Women in higher education management*, pp. 147-164. Commonwealth Secretariat- Unesco.
- Brunner, J. J. y Miranda, D. (Eds.) (2016). *Educación superior en Iberoamérica*. Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA).
- Carvalho, T. y Machado, M. L. (2010). Gender and shifts in higher education managerial regimes. *Australian Universities Review*, 52(2), pp.33-42.
- Castillo, R., Grazi, M. y Tacsir, E. (2014). *Women in science and technology*. Inter-American Development Bank.
<https://publications.iadb.org/publications/english/document/Women-in-Science-and-Technology-What-Does-the-Literature-Say.pdf>
- Chandler, C. (1996). Mentoring and women in academia: reevaluating the traditional model. *NWSA Journal*, 8(3), pp.79-100.
- Díaz-Fernández, M. C., Martínez-Torres, M. R. y López-Bonilla, J. M. (2017). Mujeres en órganos de gobierno universitarios. Nuevo contexto normativo y políticas de igualdad. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, 75, pp.107-131.
- Dubois-Shaik, F. y Fusulier, B. (2015). Academic careers and gender inequality: leaky pipeline and interrelated phenomena in seven european countries. Universidad de Trento.
https://eige.europa.eu/sites/default/files/garcia_working_paper_5_academic_careers_gender_inequality.pdf
- Gallant, A. (2014). Symbolic interactions and the development of women leaders in higher education. *Gender, Work and Organization*, 21(3), pp.203-216.
- Garavito, C. (2004). Feminización de la matrícula de educación superior y mercado de trabajo en el Perú: 1978-2003. En: G. Rodríguez (Ed.). *La feminización de la matrícula de educación superior en América Latina y el Caribe*, pp. 357-376. IESALC- UNESCO.

- Gouthro, P., Taber, N. y Brazil, A. (2018). Universities as inclusive learning organizations for women? Considering the role of women in faculty and leadership roles in academe. *The Learning Organization*, 25(1), pp.29-39.
- Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. (7 de marzo de 2020). ¿Dónde están las rectoras universitarias en américa latina? Datos de UNESCO IESALC develan que solo el 18% de las universidades de la región tiene a mujeres como rectoras. <http://www.iesalc.unesco.org/2020/03/07/donde-estan-las-rectoras-universitarias-en-america-latina-datos-de-unesco-iesalc-develan-que-solo-el-18-de-las-universidades-de-la-region-tiene-a-mujeres-como-rectoras/>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2011). II Censo Nacional Universitario 2010. <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/865/503.%20II%20Censo%20Nacional%20Universitario%202010%20Principales%20resultados.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Kameshwara, K. K. y Shukla, T. (2017). Towards social justice in institutions of higher learning: addressing gender inequality in science & technology through capability approach. *Administrative Sciences*, 7(3).
- Machado-Taylor, M. y Özkanli, Ö. (2013). Gender and academic careers in portuguese and turkish higher education institutions. *Education and Science*, 38(169), pp.346-356.
- Mauthner, N. S. y Edwards, R. (2010). Feminist research management in higher education in Britain: possibilities and practices. *Gender, Work and Organization*, 17(5), pp. 481-502.
- Olmos-Peñuela, J., Benneworth, P. y Castro-Martínez, E. (2014). Are 'STEM from Mars and SSH from Venus?': challenging disciplinary stereotypes of research's social value. *Science and Public Policy*, 41(3), pp.384-400.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2002). *Women and management in higher education. A good practice handbook*. UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2019). *Descifrar el código: la educación de las niñas y las mujeres en ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM)*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366649>

- Ovando Crespo, C. (2006). Género y educación superior. Mujeres en la docencia y administración en las instituciones de educación superior. En: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Ed.). Escenarios mundiales de la educación superior. Análisis global y estudios de casos, pp. 143-154. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Palomar, C. (2005). La política de género en la educación superior. *Revista de estudios de género: La Ventana*, 3(21), pp.7-43.
- Riveros-Barrera, A. (2012). La distribución del liderazgo como estrategia de mejoramiento institucional. *Educación y Educadores*, 15(2), pp.289-301.
- Rodríguez, J. S. y Montoro, L. (2013). La educación superior en el Perú: situación actual y perspectivas (Documento de Trabajo N.º 370). Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Silva, D. y Valenzuela, J. (2019). Una mirada actual de género y recursos humanos en las universidades chilenas. *Revista Electrónica Gestión de las Personas y Tecnologías*, 12(35), pp.5-16.
- Ropers-Huilman, R. y Winters, K. T. (2011). Feminist research in higher education. *The Journal of Higher Education*, 82(6), pp.667-690.
- Shaw, K. M. (2004). Using feminist critical policy analysis in the realm of higher education. The case of welfare reform as gendered educational policy. *The Journal of Higher Education*, 75(1), pp.56-79.
- Skaniakos, T. y Piirainen, A. (2019). The meaning of peer group mentoring in the university context. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 17(1), pp.19-33.
- Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria. (2020). II Informe Bienal sobre la Realidad Universitaria en el Perú. <https://www.gob.pe/institucion/sunedu/informes-publicaciones/1093280-ii-informe-bienal-sobre-la-realidad-universitaria-en-el-peru>
- Tham, C. (5-9 de octubre de 1998). World Conference on Higher Education. Higher Education in the Twenty-first Century. Vision and Action. Conferencia de la Unesco, Paris, Francia.
- Zhao, J. y Jones, K. (2017). Women and leadership in higher education in China: discourse and the discursive construction of identity. *Administrative Sciences*, 7(3).

Zuluaga, D. y Moncayo, B. (2014). Perspectivas del liderazgo educativo: mujeres académicas en la administración. *Suma de Negocio*, 5(11), pp.86-95.

BIONOTAS

Carmela Chávez Irigoyen. Doctora en sociología por la Pontificia Universidad Católica del Perú y especialista en sistemas educativos extranjeros de la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria – SUNEDU. Es miembro de la Sociedad de Investigación Educativa Peruana (SIEP) y docente universitaria.

Correo electrónico: chavez.c@pucp.pe

<https://orcid.org/0000-0001-7217-012X>

Esteban Penelas Ronso Merino. Bachiller en Economía otorgado por la Universidad de Piura (Perú), que trabajó como asistente de investigación en la misma universidad, y como analista en el Ministerio de Educación. Actualmente, se desempeña como analista en la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU).

Correo electrónico: estebanpenelas93@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-1771-3149>

6. Educación superior, pueblos indígenas y afrodescendientes. Una lectura sobre las acciones afirmativas en Brasil y la etnoeducación universitaria en Colombia

Elizabeth Castillo Guzmán y Anny Ocoró Loango

RESUMEN

Para finales del siglo XX el asunto de la diversidad cultural y la educación cobró relevancia en muchos ámbitos de la vida universitaria colombiana. Surgieron programas, grupos de investigación e incluso pregrados para abordar los asuntos de la interculturalidad, la diferencia cultural y la inclusión educativa. Los universitarios indígenas y de comunidades afrodescendientes (negras), ahora reconocidos como “grupos étnicos” (GE), fueron recibidos en algunas instituciones de educación superior (IES) a finales del siglo XX y comienzos del XXI, bajo el enfoque diferencial. En la actualidad las políticas de educación superior en nuestro continente suman experiencias muy importantes en diferentes países. Este artículo busca abordar dos experiencias relevantes en el caso de Brasil y de Colombia. En el primer escenario se trata de las acciones afirmativas y la apertura universitaria para los pueblos negros del país con la mayor población afrodescendiente de América Latina. En segundo plano, la etnoeducación universitaria es un proceso que cobija la formación profesoral desde un modelo de control cultural y acceso de estudiantes indígenas y afrocolombianos. En este artículo queremos ofrecer una lectura sobre los impactos y las lecciones aprendidas en Brasil y Colombia como experiencias de transformación de la universidad latinoamericana.

Palabras clave: Acciones Afirmativas; Educación Superior; Pueblos Indígenas; Pueblos Afrodescendientes; Reconocimiento.

Higher education, indigenous peoples and Afro-descendants. A reading about affirmative actions in Brazil and university ethno-education in Colombia

ABSTRACT

At the end of the 20th century, the issue of cultural diversity and education gained relevance in many areas of the Colombian university life. Programs, research groups and even undergraduate programs emerged to address the issues of interculturality, cultural difference, and educational inclusion. Indigenous university students and from Afro-descendant communities (black), now recognized as “ethnic groups” (GE), were received in some higher education institutions (IES) at the end of the 20th century and the beginning of the 21st, under the differential approach. Currently, higher education policies in the continent have very important experiences in different countries. This article seeks to address two relevant experiences in the case of Brazil and Colombia. The first scenario deals with affirmative actions and university openings for black peoples in the country with the largest Afro-descendant population in Latin America. In the second scenario, university ethno-education is analysed as a process that covers teacher training from a model of cultural control and access for indigenous and Afro-Colombian students. In this article we want to offer a reading on the impacts and lessons learned in Brazil and Colombia as experiences of transformation of the Latin American university.

Keywords: Affirmative Actions; Higher Education; Indigenous Peoples; Afro-descendant Peoples; Recognition.

Ensino superior, povos indígenas e afrodescendentes. Uma leitura sobre as ações afirmativas no Brasil e a etnoeducação universitária na Colômbia

RESUMO

No final do século 20, a questão da diversidade cultural e da educação ganhou relevância em muitas áreas da vida universitária colombiana. Programas, grupos de pesquisa e até programas de graduação surgiram para abordar as questões

da interculturalidade, diferença cultural e inclusão educacional. Estudantes universitários indígenas e de comunidades afrodescendentes (negros), hoje reconhecidos como “etnias” (GE), foram recebidos em algumas instituições de ensino superior (IES) no final do século XX e início do XXI, ainda no abordagem diferencial. Atualmente, as políticas de educação superior no continente adicionam experiências muito importantes em diferentes países. Este artigo busca abordar duas experiências relevantes no caso do Brasil e da Colômbia. O primeiro cenário trata de ações afirmativas e abertura de universidades para os povos negros do país com a maior população afrodescendente da América Latina. No segundo cenário, a etnoeducação universitária é analisada como um processo que abrange a formação de professores a partir de um modelo de controle cultural e de acesso para estudantes indígenas e afro-colombianos. Neste artigo, queremos oferecer uma leitura sobre os impactos e as lições aprendidas no Brasil e na Colômbia como experiências de transformação da universidade latino-americana.

Palavras-chave: Ações Afirmativas; Educação Superior; Povos Indígenas; Povos Negros; Afrodescendentes; Reconhecimento.

L’Enseignement supérieur, les peuples autochtones et les afro-descendants. Une lecture sur les actions positives au Brésil et l’ethnoéducation universitaire en Colombie

RESUMÉ

À la fin du XXe siècle, la question de la diversité culturelle et de l’éducation est devenue pertinente dans de nombreux domaines de la vie universitaire colombienne. Des programmes, des groupes de recherche et même des programmes de premier cycle ont émergé pour aborder les questions d’interculturalité, de différence culturelle et d’inclusion éducative. Les étudiants universitaires indigènes et afro-descendants (noirs), aujourd’hui reconnus comme des “groupes ethniques” (GE), ont été accueillis dans certains établissements d’enseignement supérieur (EES) à la fin du 20e et au début du 21e siècle, selon l’approche différentielle. Actuellement, les politiques d’enseignement supérieur du continent additionnent des expériences très importantes dans différents pays. Cet article cherche à aborder deux expériences pertinentes dans le cas du Brésil et de la Colombie. Dans le premier cas, il s’agit de la discrimination positive et de l’ou-

verture des universités pour les Noirs dans le pays qui compte la plus grande population afro-descendante d'Amérique latine. Deuxièmement, l'éthno-éducation universitaire est un processus qui comprend la formation des enseignants basée sur un modèle de contrôle culturel et d'accès pour les étudiants indigènes et afro-colombiens. Dans cet article, nous proposons une lecture des impacts et des leçons apprises au Brésil et en Colombie en tant qu'expériences de transformation de l'université latino-américaine.

Mots clés: Actions Positives; Enseignement Supérieur; Peuples Indigènes; Peuples Afro-descendants; Reconnaissance.

1. INTRODUCCIÓN

1.1 La política de cuotas o de acciones afirmativas en Brasil

En el texto haremos alusión sobre todo al etnónimo *negro-negra-pueblos negros* para referirnos al caso brasilero, donde ésta ha sido la categoría adoptada por las poblaciones afrodescendientes en el trámite de su reconocimiento étnico-racial. También usaremos la categoría *afrobrasileiro* para abarcar el sujeto colectivo de derechos. En el caso de Colombia, haremos referencia a los etnónimos *afrocolombiano, palenquero, raizal y comunidades negras*, atendiendo a que estas son las nociones en uso en este contexto específico.

Brasil es el país de la región sur de América Latina, en donde se han alcanzado mayores logros en lo que respecta a la institucionalización de políticas en contra de la discriminación y a favor de la equidad racial. La Secretaría de Políticas para la Promoción de la Igualdad Racial (SEPPIR) llegó a alcanzar el rango ministerial. Este país cuenta, desde principios del presente siglo, con una serie de políticas públicas instaladas en diversas áreas tales como salud y de educación, en las cuales se pueden apreciar los mayores alcances legislativos de estas políticas (Assis y Alves, 2012).

En la primera década del presente siglo Brasil logró reducir la desigualdad e iniciar un fuerte proceso de movilidad social de la mano del gobierno de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011) y de Dilma Rousseff (Tible, 2013). Este proceso implicó la participación y el ascenso social de amplios sectores populares y po-

bres, en especial del nordeste del país⁽¹⁾. En particular las políticas de cuotas para negros en las universidades han favorecido ampliamente el ingreso de esta población a la universidad. Esta medida reviste gran importancia en la región, pues Brasil ha sido históricamente un país muy desigual y este tipo de políticas logran de algún modo democratizar el acceso a la educación superior de la población afrobrasileña y estimular su permanencia en el mismo.

En el segundo gobierno de Lula, de acuerdo con Assis y Alves (2012) hubo un avance considerable que se reflejó en la efectivización de políticas para las poblaciones negras en el marco de la protección de los derechos humanos de las mismas. Este avance no puede comprenderse sin tener cuenta la relación de este último gobierno con los movimientos sociales. Durante el período del gobierno de Luiz Ignácio Lula da Silva (2003) se crea un instituto para promover la igualdad racial, como parte de este proceso se nombran a tres personas negras en algunos Ministerios, al tiempo que amplió las políticas para favorecer la educación superior de los afrobrasileños. Esta participación del movimiento negro se torna en un aporte muy importante para el éxito de estas políticas ya que hubo participación de estos actores en el diseño y en la gestión de las políticas. Esto también permitió ampliar la visibilidad de sus demandas y reivindicaciones. Assis y Alvez argumentan en este caso que se trata de un proceso político en el cual el movimiento "...supo aprovechar, particularmente no primeiro momento, a discussão sobre os desafios e as diretrizes daquele governo, que trouxe muita esperança a toda a sociedade brasileira" (2012, p.73).

También durante el gobierno de este mandatario tuvieron lugar la I y II Conferencia Nacional de Promoción de Igualdad Racial, que movilizó a un número importante de activistas del movimiento negro. Estas fueron capitalizadas por el movimiento al punto de lograr que en el año 2009 se formulara el Plan Nacional de Promoción de la Igualdad Racial, aprobado por el Decreto n° 6872 del año 2009, que empezó a institucionalizar una agenda étnico racial que se materializó en programas, acciones y leyes para favorecer la igualdad racial.

(1) El crecimiento económico de Brasil, si bien no fue superior al del grupo de países que integran los BRICS, se desarrolló acompañado de la disminución de la desigualdad y la disparidad entre los grupos sociales. Las medidas implementadas en este periodo permitieron una distribución del ingreso, redujeron la pobreza y la miseria, mejoraron el acceso a niveles de escolaridad de la población, aumentaron el salario mínimo, se incentivó el mercado interno y con ello el consumo de los sectores populares, la creación de empleo, entre otras (Tible, 2013).

En este mismo periodo, se aprobó la Ley N° 10.639/2003, que instituyó la enseñanza de la historia y la cultura afrobrasileña en las escuelas del país. Esta Ley aporta lineamientos nacionales para la Enseñanza de la Historia y Cultura Afrobrasileña y Africana y la Educación de Relaciones Étnico-Raciales en el país. A nivel de la educación superior la Ley N° 11.096/2005 creó el Programa Universidad para Todos (PROUNI) que buscaba promover el acceso de todos a la universidad. También se creó para ese nivel educativo, la política de cuotas o acciones afirmativas en las universidades públicas.

1.2. Institucionalización de la política de cuotas o de acciones afirmativas en Brasil

En la región, Brasil es pionero en materia de Políticas de Cuotas o Acciones Afirmativas para la población afrodescendiente dentro del ámbito educativo. Las acciones afirmativas logran ser institucionalizadas en el año 2012 en el gobierno de Dilma Rousseff cuando la Ley 12.711/2012, buscando democratizar el acceso a la educación superior, dispuso que todas las universidades e instituciones federales de enseñanza tenían que reservar la mitad de sus cupos para el ingreso de estudiantes provenientes de las escuelas públicas. La reserva de estos cupos debe dividirse, según la Ley, entre postulantes auto-declarados negros/as, pardos e indígenas. Dicha Ley también contempla a aquellos alumnos de escasos recursos, independientemente de su condición étnico-racial. Cabe aclarar que la Ley Federal rige sólo para el pregrado. A pesar de ello, algunas universidades vienen avanzando en forma aislada con acciones afirmativas en el nivel de posgrado. La Universidad Estadual de Londrina (UEL), por ejemplo, inició debates para ampliar la Política de Cuotas en la posgraduación. Recientemente también lo hizo la Universidad de Brasilia. En el año 2014 se sancionó la Ley 12.990 que estableció que la reserva del 20% de los cupos ofrecidos, para el concurso de cargos públicos en la administración pública federal, fuesen destinado para la población afrobrasileña. Todas estas acciones son fruto de la lucha histórica del *movimiento negro* brasileiro que, ya desde décadas atrás, denunciaba su ausencia en la educación superior.

Según el Estatuto de Igualdad Racial, instituido por la Ley N° 12288/2010, "se entiende por acciones afirmativas los programas y las medidas especiales adoptadas por el Estado y por la iniciativa privada para corregir desigualdades raciales y promover la igualdad de oportunidades" (art. 1º, VI). En realidad, es el recono-

cimiento de las desigualdades raciales lo que impulsa las políticas que buscan alcanzar la igualdad racial. Tal es así que las acciones afirmativas se vienen discutiendo y analizando en las universidades desde finales del siglo pasado. Sin embargo, es a partir de la Conferencia de Durban (2001) que el Estado se comprometió a establecer medidas y políticas para luchar contra el racismo y a implementarlas de manera efectiva (Ipea, 2019).

La llegada de las cuotas raciales en las universidades brasileras es fruto, sin duda alguna, de las continuas luchas del movimiento negro que se esforzó, con numerosas iniciativas, por mostrar las desigualdades raciales (Ocoró y da Silva, 2017). El Movimiento Negro y su larga lucha a lo largo del siglo XX y desde el inicio del siglo XXI en contra de las desigualdades raciales producidas por el racismo, ha sido el principal actor que ha impulsado la institucionalización de las políticas de cuotas o acciones afirmativas en las universidades. Estas políticas son una respuesta al racismo y la desigualdad estructural de la sociedad brasiler. En esa lucha también han tenido un rol protagónico, los académicos, los colectivos o grupos negros universitarios y el Estado.

La Universidad Estadual de Río de Janeiro, la Universidad del Estado de Bahía, la Universidad de Brasilia y la Universidad de Londrina, fueron las primeras que adoptaron el sistema de cuotas en Brasil. De ahí en más, distintas universidades fueron implementando acciones afirmativas, al tiempo que surgían fuertes debates entre quienes estaban a favor y quienes estaban en contra de la implementación de este tipo de políticas en las universidades federales. Será a partir de 2012 cuando por decisión unánime del Tribunal Federal se aprobó el sistema de cuotas raciales en Brasil. La sentencia establece que las cuotas raciales constituyen una reparación histórica por los siglos de esclavización que sufrió la población negra y para atender las desigualdades que se expresan aun hoy derivadas de aquellas condiciones a las que fueron sometidos.

De acuerdo con la investigación del Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Estudantis (Fonaprace) y del Centro de Estudos, Pesquisas e Projetos Econômico-sociais (Cepes/UFU), 2014, entre 1996 y 2014 aumentó la presencia negra en las universidades. Se observan cambios muy significativos entre 2004 y 2014. Por ejemplo, la población blanca pasó de casi el 60% a ser un poco más del 45%. Al mismo tiempo la población parda pasó de casi el 28% al 37,75% y los pretos mostraron un ascenso del 5,90% a casi el 10% (9,82%). Entre pardos y pretos pasaron del 54,20% al 47,57%, lo cual representa un aumento de casi el

10%. Al tomar los últimos 20 años, el estudio observa que entre 1996 y 2014 hubo cambios significativos con relación al aumento de la participación de la población parda y negra que pasó de un poco más del 44% al 53%. De acuerdo con el estudio este aumento al parecer guarda relación con el cambio de quienes, producto del racismo latente en la sociedad, se autodeclaraban blancos.

1.3. Una mirada a la políticas de cuotas, desde Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB), a Casa Dona Vilma – Já Mukumby de la UEL

En 1985, con el objetivo de desarrollar actividades para promover la cultura africana y asiática, Eduardo Judas Barros fundó el Núcleo de Estudos Afro-Asiáticos (NEAA) en la Universidad de Londrina. Este NEAB se encuentra entre los tres centros más antiguo de este tipo de iniciativas en Brasil. Antes de éste se formaron el Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO), da UFBA (1959) y el Centro de Estudos Afro-Asiáticos da Universidade Candido Mendes, (1973). Desde 2004 hasta 2006 el Núcleo fue coordinado por Maria Nilza da Silva y se orientó hacia la investigación e implementación de la ley 10.639/2003. En el año 2013 María Nilza da Silva vuelve a dirigir el NEAB y asume la dirección del Laboratório de Cultura e Estudos Afro-Brasileiros (LEAFRO). En el año 2014 el Núcleo toma el nombre que lleva en la actualidad. Sus acciones se han centrado en el desarrollo de actividades enmarcadas en la Ley 10.639/03 que, como habíamos mencionado en el capítulo tres, instituye la inclusión de la historia africana y afrobrasileira en el currículo educativo.

El Núcleo desarrolla actividades de investigación y divulgación científica para contribuir a una educación antirracista. También contribuye a visibilizar el papel de la población negra en la vida social, cultural y en las luchas contra la discriminación racial. Su objetivo principal es “promover o reconhecimento e a valorização da história, memória e cultura da população negra, assim como a difusão da sua realidade social, sobretudo no Paraná, tendo como principal instrumento a Lei Federal 10.639/03” (da Silva y Panta, 2019, p. 45). Dentro de las principales acciones del NEAB podemos mencionar su participación en distintos proyectos de investigación como: Programa UNIAFRO; Programa de Ações Afirmativas para a População Negra de Londrina, desenvolvido pelo Núcleo de Estudos Afro-Asiáticos – NEAA – UEL; Convenio História e Cultura Africana e Afro-Brasileira: educação e Ações Afirmativas no Brasil; Programa AFROATTITUDE; Programa Uni-

versidade Sem-Fronteiras, LEAFRO I – Laboratório de Cultura e Estudos y diferentes proyectos de pesquisa, entre otros.

1.4. La implementación de la política de cuotas en la Universidad Estadual de Londrina (UEL)

El proceso de implementación de las Políticas de Acción Afirmativa en la Universidade Estadual de Londrina (UEL), especialmente en lo que hace a la reserva de cupos para estudiantes negros/as que provienen de escuelas públicas, logró consolidarse desde la creación del Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB), a Casa Dona Vilma – Yá Mukumby (da Silva y Panta, 2019).

Las acciones del Núcleo de Estudios Afrobrasileros (NEAB) se han centrado en el desarrollo de actividades enmarcadas en la Ley 10.639/03 que instituye la inclusión de la historia africana y afro-brasilera en el currículo educativo. El NEAB desarrolla actividades de investigación y divulgación científica para contribuir a una educación antirracista y visibilizar el papel de la población negra en la vida social y cultural del país. Su objetivo principal es “promover el reconocimiento y la valorización de la historia, memoria y cultura de la población negra, así como la difusión de su realidad social, sobre todo en Paraná, teniendo como principal instrumento la Ley Federal 10.639/03” (da Silva y Panta, 2019, p. 45).

Dentro de las principales acciones del NEAB podemos mencionar su participación en distintos proyectos de investigación como: Programa UNIAFRO; Programa de Acciones Afirmativas para la Población Negra de Londrina; Convenio Historia, Cultura Africana y Afro-Brasileira: educación y acciones afirmativas en Brasil; Programa AFROATTUD; Programa Universidade Sin-Fronteras, LEAFRO I – Laboratório de Cultura, Estudos y diferentes proyectos de pesquisa, entre otros.

En el año 2004, después de muchas luchas, tensiones y negociaciones, el Consejo Universitario, a través de la Resolución Nº 78/2004, aprobó las cuotas para la población negra, las cuales entraron en vigencia en el año 2005. Como resultado, la UEL reservó hasta un 40% de los cupos de cada curso para estudiantes provenientes de las escuelas públicas, y casi la mitad de esos cupos fue asignada para negros/as -también oriundos de la educación pública- por un período de siete años. En el año 2010, los/as estudiantes, los/as docentes y los/as activistas del movimiento universitario, intensificaron las luchas para darle continuidad a la política de cuotas que sería revisada en el transcurso del siguiente año. En

2011, el Consejo Universitario de la UEL aprobó, por un periodo de cinco años más, la continuidad de esa política de cuotas y además corrigió la proporcionalidad, de manera tal que estudiantes afrodescendientes de escuelas públicas pudiesen acceder a la mitad de esos cupos.

En el año 2007, la Universidad recibe en donación una casa de madera construida con el estilo arquitectónico de la década de los años 30 en Londrina. La casa fue reconstruida e inaugurada el 26 de julio de 2018. Hoy representa un espacio de “producción, preservación y difusión de la historia, memoria, cultura, lucha y resistencia de la población negra en Londrina, en Paraná y en Brasil” (da Silva y Panta, 2019, p. 6). Esta casa es la sede del Núcleo de Estudios Afro-Brasileiros y fue nombrada “Casa Dona Vilma – Yá Mukumby”, en homenaje a la histórica líder y referente del movimiento negro y de la lucha por las acciones afirmativas en la UEL, la militante Vilma Santos de Oliveira. Doña Vilma estuvo presente durante todo el proceso, hasta el año 2013, en el cual perdió la vida. Sin lugar a dudas, la casa es un emblema de la visibilidad que la lucha por las acciones afirmativas y por el enfrentamiento al racismo en la universidad ha logrado alcanzar. Asimismo, la reserva de cuotas para la población negra constituye un avance en la lucha contra el racismo y permite atenuar las desventajas que enfrentan las poblaciones negras.

En el año 2017, pasados los cinco años de plazo, nuevamente tanto los/as estudiantes como los/as docentes se movilaron para extender la continuidad de la política de cuotas y proponer una reserva del 5% de los cupos para estudiantes negros que no provenían de escuelas públicas, retomando así la propuesta de la Universidad de Brasilia. En este marco, el NEAB invitó a reconocidos académicos, protagonistas en la lucha de cuotas en el país, como Kabengele Munanga (USP) y José Jorge de Carvalho (UNB) a distintos foros de discusión. Afortunadamente, el Consejo Universitario aprobó por unanimidad la ampliación de las cuotas en la universidad por 20 años más, con una evaluación intermedia a los 10 años de su implementación. Con esta decisión la UEL reservó el 20% de los cupos para estudiantes de la escuela pública; 20% para estudiantes negros/as también provenientes de escuelas públicas y un 5% para negros/as independientemente de que fuesen alumnos/as de esas escuelas.

Por el efecto de todo este impulso de la ley de cuotas, según los datos del Instituto Brasileño de Geografía y Estadística IBGE (2018), el número de estudiantes negros/as superó estadísticamente el porcentaje de estudiantes blancos en las

universidades federales. Según la información oficial, en el año 2018 el 50,3% de los/as estudiantes matriculados en estas instituciones se autoreconocían pardos y pretos, mientras que el 48,2% se declaró blanco. De acuerdo con el IBGE, este aumento obedece parcialmente al sistema de reserva de cupos en las universidades, ya que desde 2016 por los menos un 50% de los cupos se asignan de acuerdo al criterio de raza/color establecido por la Ley Federal de Cuotas. También obedece, según este estudio, a una mejoría en la universalización de la educación fundamental, lo cual repercute en todos los niveles educativos. Este aumento de la participación de la población negra, de acuerdo con IBGE, también se dio en las universidades privadas cuya presencia de negros pasó del 43,2% en 2016 al 46,6% en 2018.

No obstante, el estudio de Machado, Eurístenes y otros (2017) observa que la reserva de cupos para pretos, pardos e indígenas (PPI) en proporción a la población total de cada región es aún baja, lo cual exige seguir ampliando el ingreso de la población negra a las universidades. Los autores calcularon el índice de inclusión racial (IIR), el cual surge de la relación porcentual entre el total de la población parda, preta e indígena, según el censo 2010, y el porcentaje de cupos reservados por las universidades en cada una de las regiones.

2. METODOLOGÍA

Este ejercicio se hizo con una metodología de investigación cualitativa que contempló el análisis documental de las experiencias referidas en Brasil y Colombia y la realización de entrevistas semi-estructuradas con diferentes actores de las universidades focalizados. En el proceso investigativo dimos centralidad a la caracterización de los procesos logrados en las universidades teniendo en cuenta su propia dinámica jurídica e institucional según cada país. Para ello, se tuvieron en cuenta estudios previos realizados por las autoras, así como documentos de política educativa oficial que dan cuenta de reformas sobre las cuales se sostienen los procesos focalizados de acciones afirmativas y etnoeducación universitaria. Así mismo, fue fundamental el intercambio con estudiantes, egresados y docentes de las experiencias universitarias, cuyos testimonios permitieron comprender el impacto de estas experiencias en las trayectorias personales de indígenas y afrodescendientes favorecidos por estos programas de educación superior.

3. RESULTADOS

3.1. Experiencias de profesores/as y estudiantes con la política de cuotas

A continuación, recuperaremos las voces de algunos/as de los/as protagonistas de esta experiencia en la UEL. Al respecto, Nikolas Gustavo Pallisser Silva, beneficiario de la Política de Cuotas de la Universidad Estadual de Londrina, en el año 2012, nos contó sobre su experiencia, manifiesta:

Para mí lo más positivo en relación con las acciones afirmativas es haber podido ingresar a la universidad. Es un sueño hecho realidad. Mi imaginación se expandió a partir del momento en que pude conocer todo lo que la universidad tiene para proporcionarnos y descubrí que puedo ser varias cosas. Para mí lo más positivo de estar en la universidad es librarme de las amarras que el racismo te coloca.

Mariana Aparecida dos Santos Panta también ingresó en la Universidad de Londrina por el sistema de cuotas y se graduó en 2010. Así nos cuenta su experiencia:

Para mí fue un gran momento, pues tuve acceso a proyectos que trabajaban la cuestión racial que era desconocida para mí. También fue un beneficio inmenso porque tuve el privilegio de ser bolsita en un proyecto direccionado específicamente para estudiantes negros. Eso fue fundamental para mí permanecía en la universidad, además me proporcionó expectativas de hacer una maestría y un doctorado, que eran cosas que no pensaba que podía alcanzar.

Frente a cómo la Política de Cuotas beneficia a los/as estudiantes, la profesora María Nilza da Silva, coordinadora del NEAB, expresó:

Lo más importante de las acciones afirmativas es dar a los jóvenes la posibilidad de soñar. Con las acciones afirmativas los jóvenes perciben que, aun siendo pobres, de la escuela pública, y que, aun viviendo en la periferia, ellos pueden ser médicos, pueden ser cien-

tíficos sociales, pueden soñar cosas que antes no podían. Las acciones afirmativas posibilitan también el encuentro con la propia negritud, que a veces las personas no reflexionan sobre esas cuestiones cuando están afuera de la universidad. Los proyectos, las clases y demás actividades les dan la posibilidad de conocer y valorar la historia de la población negra. Hoy los estudiantes consiguen identificar las manifestaciones del racismo, y elaborar estrategias para combatirlo.

María Nilza también menciona los beneficios que estas políticas han dejado para la universidad. Al respecto señala:

La presencia de estos jóvenes oriundos de la mayor parte de la periferia le da a la universidad la oportunidad de ser más igualitaria. El 56% de la sociedad brasileña es población negra y antes los negros eran el 2%, 3% de los cursos de graduación y de posgraduación. Hoy no. Hoy usted tiene una población negra a partir de las acciones afirmativas. No en el número que nos gustaría, pero aumentó. En más de 15 años de las acciones afirmativas es innegable la contribución de los jóvenes negros dentro de la universidad, y hoy también existe una presión para no estudiar solamente una epistemología euro-centrada.

El profesor José Jorge de Carvalho es Miembro del Comité Científico del Instituto de Estudios Avanzados Transdisciplinares, profesor titular del Departamento de Antropología de la UnB y Coordinador del Instituto Nacional de Ciencia, Tecnología e Inclusión en la Enseñanza Superior y la Investigación (INCT), del Ministerio de Ciencia y Tecnología y del Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (CNPq). Su lucha por la implementación de la Política de Cuotas en la Universidad de Brasilia y en todo el país es ampliamente conocida en la región. Sobre los logros de la Política de cuotas en Brasil, expresó:

El logro de las políticas de cuotas ha sido extraordinario. Empezamos esta lucha en Brasilia a finales de 1999 con un caso de racismo que hubo con un alumno mío del doctorado. Ahora está en todo el país porque es una Ley nacional. Muchas veces yo dicté clases para un

grupo que tenía todos los alumnos blancos. No había un afro en la clase. Hoy eso ya no pasa, todas las universidades son multirraciales ahora. Eso es una gran transformación. Vas por el corredor y hay estudiantes blancos, estudiantes afro y ahora indígenas también. Antes eran todos blancos de clase media. Si tú sacas una foto de las universidades de San Pablo, Rio de Janeiro, Mina Gerais, etc., en el año 2000, vas a encontrar sólo estudiantes blancos, ahora esas fotos son diferentes.

4. DISCUSIÓN

La etnoeducación universitaria en Colombia

La noción de etnoeducación es resultado de la apropiación del enfoque del etnodesarrollo propuesto por Guillermo Bonfil Batalla a finales de los años ochenta del siglo pasado² y que tránsito por diferentes escenarios políticos y académicos, al punto de convertirse en referencia para los debates que en aquel momento se daban entre el ministerio de educación nacional colombiano y las

⁽²⁾ Bonfil produjo durante varias décadas una dura crítica al proteccionismo y el integracionismo de los estados nacionales con los pueblos indígenas, así como al uso de categorías coloniales sobre lo indio y lo negro en la producción jurídica para atender sus demandas. Este trasegar le llevó a proponer la perspectiva de autonomías para el control cultural y la descolonización, bajo la denominación de etnodesarrollo. La noción de etnodesarrollo planteada por Bonfil Batalla en 1982, es a su vez es resultante del debate sobre control cultural y autodeterminación de los pueblos étnicos, incorporado de modo funcional en el Convenio 169 de la OIT de 1987 sobre pueblos tribales. En el concierto internacional, el tema de los pueblos indígenas ocupará un lugar central en las agendas de reuniones de organismos multilaterales, como fue el caso de la reunión de Barbados en 1984, evento en el cual se plantean las ideas para pensar una política continental sobre el derecho de los pueblos indígenas a la autodeterminación. La noción de Etnodesarrollo que propuso Bonfil, establece dos líneas de acción: por un lado, incrementar la capacidad de decisión y fortaleciendo de las formas de organización que permiten el ejercicio del control cultural y su enriquecimiento; en segundo lugar, aumentando la disponibilidad de recursos ajenos susceptibles de quedar bajo el control social de los grupos, como por ejemplo las nuevas tecnologías, habilidades y conocimientos, etcétera. Ver: Bonfil Batalla, Guillermo (1995) "Etnodesarrollo: sus premisas jurídicas, políticas y de organización".

organizaciones indígenas y de comunidades afrodescendientes ocupadas de reclamar un tipo de educación diferente y responsable con la diversidad étnica y cultural del país. La etnoeducación se configura entonces como una noción funcional a las demandas educativas de los movimientos indígenas y afrodescendientes por parte de movimientos indígenas y los afrodescendientes con el estado nacional entendida como una aspiración equivalente a la capacidad de los pueblos para decidir sobre su modelo educativo.

A finales del siglo XX, Colombia al igual que muchos otros países de la región, avanzó hacia el reconocimiento de su multiculturalidad. Específicamente con la Constitución Política (CP) de 1991 se produce una gramática jurídica según la cual "El estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación Colombiana". De este modo, la noción de grupos étnicos se incorpora a un largo debate en torno a los derechos educativos y territoriales de las poblaciones reconocidas como la "alteridad" de la nación colombiana, fundamentalmente pueblos indígenas, comunidades negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras; y el pueblo Rom. En la actualidad, la visibilidad estadística de la multiculturalidad étnica como parte de las políticas de reconocimiento establecidas en la CP 1991. Este ejercicio ha conllevado conflictos muy fuertes por los resultados obtenidos en los censos realizados en las dos décadas recientes. Para dar una idea de este panorama, el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) reporta que en la actualidad existen 115 pueblos indígenas con vigencia de 65 lenguas y una población de 1.905.617 personas equivalente al 4,4% del total de habitantes (DANE, 2018). En el caso afrocolombiano esta cifra asciende, según el censo DANE 2005, a 4.273.722 de personas, es decir el 10,62% de la población total del país en ese momento. A este panorama hay que añadirle que prácticamente en todas las entidades territoriales que conforman la nación, tienen presencia de poblaciones étnicas, siendo Guajira, Cauca, Choco y Valle del Cauca los departamentos con la mayor concentración de diversidad étnica. Con esto decimos entonces, que la población étnica en Colombia autoreconocida se acerca al 15% del total nacional.

De otra parte, los procesos y políticas de educación intercultural que han hecho carrera en América Latina son diversos y en la mayoría de países, respondieron en sus orígenes a un enfoque indigenista. Así mismo, la noción de interculturalidad asociada con la emergencia del multiculturalismo educativo de finales del siglo XX estuvo fuertemente orientada a denotar la educación intercultural

como educación con y para pueblos indígenas. En ese sentido, la experiencia colombiana se distingue del resto de proceso continental, al menos en tres planos. De una parte, la emergencia del asunto de la interculturalidad y la educación está asociada a las luchas políticas y culturales de los movimientos sociales étnicos (indígenas y afrodescendientes fundamentalmente) promovidas a partir de los años setenta del siglo pasado, mucho antes del surgimiento del multiculturalismo constitucional propiamente dicho. En segundo lugar, la perspectiva intercultural está articulada a la noción de etnoeducación, con la cual se cobijaron las demandas educativas y de control cultural para las poblaciones reconocidas como grupos étnicos en Colombia. En tercer lugar, la amplia trayectoria que reconocemos como formación docente intercultural en Colombia, deriva fundamentalmente de los procesos agenciados por los movimientos en sus propios proyectos educativos que reconocemos como sus políticas culturales educativas; de la emergencia de la etnoeducación universitaria en los años noventa (Castillo, 2009) y de la puesta en marcha de programas de implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA).

La Etnoeducación Universitaria (ETNU) es una noción propuesta por Castillo (2009) para abarcar el conjunto de programas de educación superior denominados *Licenciaturas en Etnoeducación* que surgieron en el marco del estado multicultural colombiano. Se trata de una modalidad única en el continente, pues en los demás países estos programas se enmarcan en nociones como Educación Intercultural, Educación Bilingüe Intercultural o Educación Intercultural Bilingüe.

Las primeras experiencias de la ETNU iniciaron el año 1995, hoy al cumplirse 26 años de existencia, contamos con cinco programas vigentes en cuatro universidades públicas y una de carácter privado, aunque inicialmente fueron seis los proyectos que iniciaron este camino, debido a situaciones de diversa índole no pudieron continuar todos. Para el año 2015 contábamos con seis (6) programas ETNU existentes en Colombia. La formulación de los currículos y las orientaciones de estos programas de ETNU retomaron la trayectoria de la Etnoeducación como norma, como concepto y como enfoque intercultural y comunitario. Los tres primeros programas abrieron sus puertas en 1995 en la Universidad del Cauca, la Universidad Tecnológica de Pereira y la Universidad de la Guajira. La génesis de la ETNU está asociada fundamentalmente a un proceso de apropiación del concepto de Etnoeducación al interior del sistema universitario para dar paso a un nuevo modo de orientar la formación docente, bajo los términos

y consideraciones pedagógicas establecidas en el Decreto 804 de 1994. Igualmente, la emergencia de este fenómeno es consecuencia de procesos previos que algunos equipos universitarios tuvieron en las experiencias de profesionalización de los y las maestras indígenas en regiones como Cauca, Chocó y Guajira fundamentalmente.

Para el caso colombiano es necesario recordar que la denominación de programas de "licenciatura" hace alusión precisa a la formación profesional de maestras y maestros en el sistema de la educación superior. En este proceso de la ETNU se encuentran siete universidades, las cuales desde 1995 hasta la fecha han asumido esta tarea con enfoques similares y con reformas curriculares que han ido ocurriendo en el contexto de las modificaciones a las políticas de educación superior, las medidas de aseguramiento de la calidad y las reformas a los programas de formación docentes producidas entre el año 2002 y el año 2018. Su tránsito por las reformas de la educación superior y de la propia etnoeducación, han producido importantes cambios, adaptaciones y reformas en los planes de estudio con los que originalmente surgieron estas experiencias, casi todas inspiradas en la tarea de contribuir al fortalecimiento de los proyectos etnoeducativos institucionales y los proyectos educativos comunitarios.

Según las cifras oficiales contamos actualmente en Colombia con más de novecientos egresados de estos programas, quienes a lo largo y ancho del territorio nacional se desempeñan fundamentalmente como docentes en el sistema educativo oficial y en los procesos de educación propia que administran las organizaciones indígenas; así mismo, en su labor como gestores culturales, comunitarios y de profesionales en proyectos de intervención en políticas sociales.

Durante las últimas dos décadas, la formación docente colombiana ha sufrido una dramática transformación bajo el telón de fondo de la ampliación de cobertura y el mejoramiento de la calidad que orienta el Banco Mundial. La suerte de la etnoeducación universitaria no ha estado exenta de estos dramas, pues en algunas de las universidades donde se anidan estos programas no han reconocido el valor de este enfoque y por el contrario las licenciaturas han sobrevivido en una franca batalla contra indicadores de calidad que se basan en la internacionalización del conocimiento y los viejos parámetros de cientificidad de su oferta educativa. Si bien, gracias a estas licenciaturas se ha logrado el acceso de poblaciones históricamente excluidas de la educación superior, también hay que decir que las instituciones tramitan como un tema secundario el tema de

las acciones afirmativas, los cupos especiales para grupos étnicos y la formulación de nuevas ofertas para las poblaciones indígenas y afrodescendientes.

En su trayectoria, los programas ETNU han contribuido a transformar los enfoques y prácticas de la formación docente colombiana, especialmente en el ámbito de una perspectiva intercultural. Sin lugar a dudas, la emergencia de las licenciaturas en Etnoeducación representa en nuestro país una experiencia sui géneris en tres ámbitos a saber:

- Los lineamientos de la etnoeducación universitaria constituyen en su conjunto, un replanteamiento del currículo y su enfoque, si se quiere, una nueva concepción curricular que propone un nuevo conocimiento que haga visible y accesible la comprensión de la historia, la cultura y las trayectorias de los grupos étnicos. De esta forma estamos refiriéndonos a la afectación de las políticas del conocimiento.
- Las propuestas pedagógicas de los programas universitarios en Etnoeducación replantean la noción del educador y amplían la perspectiva de la identidad cultural y étnica de los docentes, dando en esa medida, lugar a la emergencia de un nuevo profesional, el etnoeducador (ver la ampliación de este planteamiento en Castillo y otros, 2005).
- La producción de saber que promueven los programas universitarios de etnoeducación a través de los procesos de investigación formativa, ha permitido visibilizar y socializar en el mundo universitario, conocimientos que históricamente han estado por fuera del conocimiento oficial, y que provienen de poblaciones culturalmente diferenciadas, o revelan las formas de colonialidad que han sido impuestas para su comprensión.

La transformación de la política del conocimiento vigente en la formación docente es uno de los mayores aportes de las licenciaturas en Etnoeducación, pues con las mallas curriculares en las cuales se sostuvieron las primeras experiencias a mediados de los años noventa, la universidad colombiana presenció una reforma epistémica concreta. Cursos en lenguas indígenas, asignaturas sobre la historia del colonialismo, el territorio y la cultura; los ciclos de vida, fueron partes de este momento de renovación curricular que poco reco-

nocimiento ha tenido en el propio sistema universitario, pero que hizo posible de facto un procesos de interculturalización, no solo por los contenidos propuestos, sino por las propias fuentes de saber de las cuales provenían, así como por la participación de docentes indígenas en los propios programas de ETNU.

Los diferentes planes de estudio pusieron en el centro conocimientos que históricamente estuvieron por fuera del conocimiento oficial de la pedagogía, y que provienen de poblaciones culturalmente diferenciadas. Esta renovación curricular ha permitido incorporar al debate pedagógico la reflexión interdisciplinar sobre las culturas, las lenguas nativas, las tradiciones culturales y las formas organizativas propias de los pueblos indígenas y en algunos casos de las comunidades negras. Dichos enfoques curriculares incorporaron saberes provenientes de las culturas de la multietnicidad, con estatus y valoración epistémica que nunca antes habían tenido en el mundo académico, especialmente en lo referido a las culturas indígenas y afrodescendientes. Con este proceso se ha producido justicia curricular, con lo cual el aporte en cuanto a la descolonización de la universidad cuenta ya con un paso concreto. A este aspecto se suma que la mayoría de los programas de ETNU tienen como modalidad de trabajo la combinación entre la educación a distancia y la educación semipresencial, favoreciendo casi en su totalidad el desarrollo de actividades en los territorios donde viven las comunidades a las cuales pertenecen las y los estudiantes.

En casos como la Universidad de La Guajira y la UNAD, por ejemplo, se cuenta con sedes ubicadas en diferentes municipios con poblaciones indígenas y/o afrocolombianas. En otros casos, como la Universidad del Cauca y la Pontificia Bolivariana, las y los docentes se desplazan a diferentes territorios donde se concentran las y los estudiantes para realizar jornadas presenciales. Este proceso ha permitido nutrido mucho más la experiencia de hacer universidad por fuera de la universidad, enriqueciendo la dimensión intercultural que implican estos ejercicios de intercambio de saberes, flexibilización curricular y contextualización.

El ámbito de la investigación en los currículos de la ETNU se entiende o una praxis colectiva de producción de conocimiento, en la que prevalecen estrategias como la autobioetnografía, el diálogo de saberes, la revitalización lingüística y la investigación participativa. Si bien, en sus planes de estudio iniciales estos programas ETNU apuntaban mucho más a prácticas de investigación acción

participativa (IAP), las exigencias que han llegado con las reformas en el tema de la formación docente en nuestro país, cambiaron el lugar de estos supuestos. Sin embargo, es de resaltar, que estos programas trajeron al campo de la formación docente un enfoque de investigación pedagógica que articuló principios de la educación popular, la IAP y la educación propia intercultural. Del mismo modo, replanteó la relación escuela-comunidad al poner el debate más allá del aula y la enseñanza de saberes escolares, y darle lugar al intercambio con sabedores de las propias culturas. En esta medida entendemos la ETNU como un modo específico de la etnoeducación en términos de campo de saber, de práctica y de formación de sujetos.

Como campo de saber, su centralidad se localiza en la producción de conocimientos sobre los fenómenos culturales, históricos, políticos, lingüísticos y pedagógicos contenidos en la relación educación-etnicidad; como campo de la práctica, se desenvuelve en las diferentes formas que adquiere la etnoeducación en sus modos concretos de implementación y en los problemas de los cuales se ocupa. Como campo de formación de sujetos, se ocupa de la orientación curricular y pedagógica de los procesos de educación superior para etnoeducadores y etnoeducadoras, entendidos como maestros del saber y la práctica etnoeducativa.

El campo de la ETNU demanda enfoques y perspectivas de investigación específicas para los asuntos de los cuales se ocupa y en virtud de los procesos históricos y territoriales; las relaciones escuela comunidad; las prácticas pedagógicas y curriculares de los sistemas escolares; los procesos identitarios y comunitarios; las dinámicas de movilización y lucha política étnica en Colombia.

Finalmente, la ETNU aporta de manera fundamental en el reconocimiento, valoración y respeto de las diversas formas de producción de conocimiento provenientes de las experiencias de la multiculturalidad colombiana y a una concepción sobre la formación pedagógica en concordancia con las realidades particulares en las cuales se configuran los roles y las capacidades de los y las etnoeducadorxs. De esta manera, las diferentes experiencias han construido un trasegar contextualizado, territorial e intercultural del cual el sistema universitario debería aprender más. En el siguiente apartado veremos las valoraciones de cinco mujeres indígenas y afrodescendientes egresadas de estos programas.

4.2. Experiencias con la etnoeducación universitaria

Durante más de dos décadas los procesos de etnoeducación universitaria han transitado por regiones e instituciones diversas y en la gran mayoría de los casos por fuera de los grandes centros urbanos. Para muchas personas afrodescendientes egresadas de programas de ETNU, su paso por estos se considera como un hecho definitivo en la parte de su reafirmación cultural y de formación política. Al respecto, Danilo Reyes Abonia, egresado y docente del Programa de Etnoeducación señalaba en el año 2020 lo siguiente:

El ingreso a la Licenciatura en Etnoeducación me cambió la vida como hombre afro. El proceso me sirvió para afirmar mi identidad, para conocer mi país y me enseñó sobre mi historia y las luchas de la gente negra en Colombia. Eso es algo que yo trato de transmitirle a mis estudiantes porque el racismo solo podemos combatirlo con una educación que empodere a indígenas y afro, de eso se trata la Etnoeducación.

Una dimensión muy importante en lo referido a la justicia curricular tiene que ven con el impacto causado en los procesos de etnoeducación universitaria al llevar como contenido de enseñanza, la historia y la cultura de los pueblos indígenas y afrodescendientes. En tal sentido, Gloria Tombé, plantea lo siguiente:

En casi todos los cursos siempre veíamos los problemas concretos que viven las comunidades indígenas, entonces uno aprender a pensar de ese modo, que el papel del maestro no es sólo dar unos contenidos y ya, sino que también está la realidad de la comunidad, sus dificultades internas y con lo de afuera, y que uno no puede simplemente enseñar que las geografía del municipio, no hay que enseñarle a los niños a pensar en esas otras cosas que generalmente en la escuela no se hablan (Egresada Indígena, PLE UniCauca 2013).

Del mismo modo, se suma el testimonio de Walter Sandoval, quien se desempeña como líder comunitario muestra el impacto de estos procesos en su propia experiencia identitaria.

Le agradezco al programa de Etnoeducación haberme dado la oportunidad de conocer la historia y la cultura palenquera. Haber tenido cursos para aprender esta lengua africana y luego poder visitar esta comunidad han sido las cosas que más me han engrandecido como afrocolombiano. Conocer el gran aporte que las mujeres y hombres afrodescendientes han dado a la sociedad colombiana y al mundo, grandes escritores, poetas, novelistas, profesores y demás intelectuales desde diferentes profesiones, además de conocer sus historias de vida y sus grandes luchas por alcanzar sus metas y sueños propuestos, que en gran parte has sido un aliado, una guía para continuar y seguir sus pasos (Egresado afrocolombiano, PLE UniCauca, 2012).

Un elemento sobresaliente sobre el cual habrá que continuar indagando mucho más, en el que abarca el tema de los procesos identitarios. Como lo veremos en los testimonios de tres mujeres afrodescendientes egresadas de programas de Etnoeducación Universitaria.

La experiencia de estudiar la Licenciatura en etnoeducación con la Universidad del Cauca afectó mi experiencia de identidad como lo que soy, pienso y siento y también como mujer negra, racializada, madre, maestra, afrocolombiana que habita en el sur occidente colombiano, pacífico sur, municipio de Timbiquí, Cauca. La oportunidad de estudiar esta licenciatura me permite ampliar y fortalecer el horizonte, tanto académico como cultural. Sobre lo afrodiaspórico de manera positiva y con una mirada crítica frente al devenir histórico y cultural del pueblo negro afrocolombiano. También para vivir y afrontar mejor los desafíos de la multiculturalidad y la diversidad del territorio y el conjunto de la nación colombiana (Lucina Garcés, Egresada Afrocolombiana, PLE UniCauca 2015).

Para mí haber estudiado la licenciatura Etnoeducación me afectó de forma positiva en todo los aspectos de mi vida, ya que me llevo hacer una valoración positiva de mi identidad y mi cultura, permitiéndome conocer más de mi entorno, reconociendo la diversidad cultural como una riqueza de la humanidad y del mismo modo

saber que tenemos unas características que nos definen como pueblo, que debemos trabajar en pro de conservar nuestra identidad cultural, respetando lo diferente y entender que es el camino para enriquecernos de conocimiento. En mi caso, este proceso repercutió también en mi vida familiar al mostrarme los tremendos problemas que hemos vivido desde hace siglos las comunidades negras, especialmente que estamos en regiones como el pacífico colombiano (Sandra Caicedo, Egresada Afrocolombiana, PLE UniCauca 2015).

5. A MANERA DE CONCLUSIÓN

Retos universitarios

Las políticas de cuotas o acciones afirmativas en Brasil han producido, en un mediano plazo, una transformación significativa en la realidad de las personas afrodescendientes, ya que han favorecido ampliamente su ingreso en las Instituciones de Educación Superior. Este hecho reviste de gran importancia, pues Brasil ha sido históricamente un país muy desigual y esto ha sido muy notorio en el campo educativo. De alguna manera, estas políticas contribuyen a democratizar el acceso de la población afrodescendiente a la educación superior y a estimular su permanencia en ese nivel educativo. También debemos decir, no obstante, que sin bien se han producido importantes avances, la continuación de estas políticas no está asegurada pues, más allá de que en el año 2022 se evaluará la Ley que las instituyó, existen sectores que se han manifestado contrarios a su implementación. A pesar de todo, no cabe la menor duda de que estas políticas constituyen una buena práctica pues, además de facilitar el acceso de la población negra a la educación superior, han promovido su acceso al mercado de trabajo, rompiendo, en muchos casos, con el arrinconamiento sistemático de estos grupos en los empleos menos calificados al que hace referencia la Organización Internacional del Trabajo OIT (2003).

En el caso colombiano, la etnoeducación universitaria ha abierto un camino de reforma universitaria “desde dentro” en un doble sentido. Por una parte, ampliando el acceso, no solo en términos de cupos, sino de criterios de ingreso, asumiendo la condición de desventaja educativa (brecha) en la que histórica-

mente han estado los pueblos indígenas y afrodescendientes. En tal sentido, estos programas se diseñaron para admitir especialmente estas poblaciones, en una práctica ampliada de las acciones afirmativas, aunque dicha denominación no sea usada para estos procesos. En segundo lugar, estos programas llevaron al interior de las universidades donde se implementan, una nueva oferta curricular, con planes de estudio que incluyen las lenguas nativas, los saberes de los pueblos indígenas y afrodescendientes. En el caso de algunas universidades, podemos adicionar como parte de esta reforma “hacia adentro”, la vinculación de docentes indígenas y afrodescendientes a la planta de estos equipos institucionales por la vía de acciones afirmativas.

Para dejar abierta la reflexión proponemos pensar de manera dinámica este fenómeno de las acciones afirmativas, entendidas en este artículo como los procesos que ofertan el acceso a la educación superior para poblaciones indígenas y afrodescendientes en Brasil, bajo la modalidad de cuotas y cupos especiales en programas convencionales y bajo la modalidad de la Etnoeducación Universitaria como un conjunto programas diferenciales diseñados para atender las necesidades de formación de estas poblaciones. La gráfica que sigue a continuación resume las características de los programas de acciones afirmativas abordados en este artículo. Ambas experiencias configuran nuevos escenarios universitarios en tránsito. En el caso de Brasil como resultado de políticas públicas consistentes jurídica y financieramente, con lo cual se ha logrado promover de modo efectivo procesos de equidad racial. En el caso colombiano se trata de un tipo de experiencia suigeneris, en el cual son las propias universidades en uso de su autonomía institucional las que promueven programas como la ETNU con lo cual se logra por primera vez el acceso masivo de estudiantes indígenas y afrodescendientes a estas instituciones y para el desarrollo de programas no convencionales, es decir, programas universitarios interculturales.

REFERENCIAS

- Assis Brasil, S. y Alves, L. (2012). O movimento negro na construção da política nacional de saúde integral da população negra e sua relação com o estado brasileiro. En: Saúde da população negra. Coleção Negras e Negros: Pesquisas e Debates. Coordenação: Tânia Mara Pedroso Muller. *Revista e Ampliada*. 2º edição. ABPN - Associação Brasileira de Pesquisadores Negros.
- Bonfil Batalla, Guillermo (1995). *Etnodesarrollo: sus premisas jurídicas, políticas y de organización*. En: Guillermo Bonfil Batalla, Obras escogidas de Guillermo Bonfil. Editorial INAH.
- Castillo, Elizabeth (2009). La etnoeducación universitaria en Colombia. *Revista Decisio Interculturalidad-es en Educación*, No 24, CREFAL, 2009, pp. 38-44.
- Da Silva Maria Nilza y Panta Mariana. (2019). *Casa Dona Vilma – Já Mukumby. Memórias e lutas pelas ações afirmativas*. Universidad Estadual de Londrina, Brasil.
- IBGE (2019). Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil. Estudos e pesquisas. *Informação Demográfica e Socioeconômica*. n.41.
- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – Ipea (2019). *Políticas sociais. Acompanhamento e análise*. Diretoria de Estudos e Políticas Sociais. Governo Federal. Ministério da Economia. Brasília.
- Machado, M., Eurístenes, P., y Feres Junior, J. (2017). *Políticas de ação afirmativa nas universidades estaduais* [Libro electrónico]. Rio de Janeiro. IESP-UERJ. <http://gema.iesp.uerj.br/wp-content/uploads/2018/10/Lev-Estaduais-2017.pdf>
- Ocoró Loango, Anny & da Silva, Maria Nilza. (2017). Afrodescendientes y educación superior. Un análisis de las experiencias, alcances y desafíos de las acciones afirmativas en Colombia y Brasil. Instituto Internacional de Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), 2017. *Educación Superior y Sociedad (ESS)*. Nueva etapa. Colección 25.º Aniversario. Vol. 20 edición aniversario, 25 años.
- Universidad de Londrina (2019). *Relatório bienal (2016 – 2018)*. Comissão de Acompanhamento e Avaliação da Política de Cotas da Universidade Estadual de Londrina. Londrina, Paraná.

BIONOTAS

Elizabeth Castillo Guzmán. Profesora Titular Universidad del Cauca, Colombia, del Programa de Etnoeducación y coordinadora del Centro de Memorias Étnicas de la misma universidad. Investigadora social en el ámbito de la historia de las Otras educaciones, formación docente intercultural, el racismo escolar y la interculturalidad.

Correo electrónico: elcastil@unicauca.edu.co

<https://orcid.org/0000-0003-2463-915>

Anny Ocoró Loango. Doctora en Ciencias Sociales y Master en Ciencias Sociales con Orientación en Educación de la FLACSO – Argentina. Investigadora de CONICET y docente de FLACSO, Universidad Nacional de Tres de Febrero y Universidad Nacional Pedagógica Nacional. Miembro de la Cátedra UNESCO.

Correo electrónico: aocoro@flacso.org.ar

<https://orcid.org/0000-0001-5814-2368>

7. Políticas de producción de conocimiento en enseñanza universitaria

Mercedes Collazo, Carolina Cabrera, Sylvia De Bellis, Virginia Fachinetti

RESUMEN

Este artículo tiene como finalidad presentar una primera exploración de las políticas de producción de conocimiento promovidas por la Universidad de la República (Udelar, Uruguay) en el campo de la educación superior, en particular, de la enseñanza universitaria. El foco de estudio lo constituyen: las políticas centrales y descentralizadas de formación de recursos humanos altamente calificados (tesis de maestrías y doctorados en educación superior); las políticas centrales de estímulo a la investigación sobre la enseñanza universitaria (convocatorias institucionales a proyectos concursables). El análisis se plantea desde un marco conceptual amplio relativo al estudio de la educación superior, los procesos de institucionalización de las disciplinas y el papel de los posgrados. Se realiza un primer abordaje comparativo de los principales instrumentos de políticas aplicados durante los años 2010-2019 en diferentes dimensiones y categorías de análisis. Aún con un desarrollo tardío, las políticas institucionales muestran resultados de investigación significativos, primordialmente orientados a la construcción del campo de la pedagogía universitaria, con un abordaje diversificado en temáticas, origen disciplinar y adscripción institucional de los investigadores. El diseño de una multiestrategia de herramientas políticas centrales ha permitido enriquecer y maximizar la producción de conocimiento en enseñanza universitaria, habilitando la emergencia de un proceso de disciplinarización del campo.

Palabras clave: Políticas Universitarias; Producción de Conocimiento; Enseñanza Universitaria.

Knowledge production policies in university education

ABSTRACT

The purpose of this article is to present a first exploration of the knowledge production policies promoted by Udelar in the field of higher education, in particular, university education. It is focused on central and decentralized policies

for the training of highly qualified human resources (master's and doctorate theses in higher education); central policies to stimulate research on university education (institutional calls for projects). The analysis arises from a broad conceptual framework related to the study of higher education, the processes of institutionalization of disciplines and the role of postgraduate degrees. A first comparative approach is made of the main policy instruments applied during the years 2010-2019 in different dimensions and categories of analysis. Even with a late development, institutional policies show significant research results, primarily oriented to the construction of the field of university pedagogy, with a diversified approach in themes, disciplinary origin and institutional affiliation of researchers. The design of a multi-strategy of central political tools has enriched and maximized the production of knowledge in university education, enabling the emergence of a process of disciplinarization of the field.

Key words: University Policies; Knowledge Production; University Education.

Políticas de produção de conhecimento na educação universitária

RESUMO

O objetivo deste artigo é apresentar uma primeira exploração das políticas de produção de conhecimento promovidas pela Udelar no campo da educação superior, em particular, do ensino universitário. O foco de estudo está constituído pelas políticas centrais e descentralizadas de formação de recursos humanos altamente qualificados (dissertações de mestrado e teses de doutorado em ensino superior), e pelas políticas centrais de estímulo à pesquisa em ensino universitário (chamadas institucionais para projetos). A análise surge de um amplo quadro conceitual relacionado ao estudo da educação superior, aos processos de institucionalização das disciplinas e ao papel da pós-graduação. Uma primeira abordagem comparativa dos principais instrumentos de política aplicados durante os anos 2010-2019 em diferentes dimensões e categorias de análise é apresentada. Mesmo com um desenvolvimento tardio, as políticas institucionais apresentam resultados de pesquisa significativos, principalmente orientados para a construção do campo da pedagogia universitária, com uma abordagem diversificada em temáticas, origem disciplinar e afiliação institucional dos pesquisadores. A construção de uma multiestratégia de instrumentos políticos cen-

trais tem permitido enriquecer e maximizar a produção de conhecimento no ensino superior, possibilitando o surgimento de um processo de disciplinarização do campo.

Palavras-chave: Políticas Universitárias; Produção de Conhecimento; Ensino Superior.

Politiques de production de connaissances dans l'enseignement universitaire

RESUMÉ

Le but de cet article est de présenter une première exploration des politiques de production de connaissances promues par l'Udelar dans le domaine de l'enseignement supérieur, en particulier de l'enseignement universitaire. L'axe d'étude est constitué par des politiques centrales et décentralisées de formation de ressources humaines hautement qualifiées (thèses de maîtrise et de doctorat de l'enseignement supérieur); et des politiques centrales pour encourager la recherche en matière d'enseignement universitaire (appels institutionnels à des projets). L'analyse découle d'un large cadre conceptuel lié à l'étude de l'enseignement supérieur, aux processus d'institutionnalisation des disciplines et au rôle des diplômés de troisième cycle. Une première approche comparative est faite des principaux instruments politiques appliqués au cours des années 2010-2019 dans différentes dimensions et catégories d'analyse. Même avec un développement tardif, les politiques institutionnelles montrent des résultats de recherche significatifs, principalement orientés vers la construction du champ de la pédagogie universitaire, avec une approche diversifiée des thèmes, d'origine disciplinaire et d'affiliation institutionnelle des chercheurs. La conception d'une multi-stratégie d'outils politiques centraux a permis d'enrichir et de maximiser la production de connaissances dans l'enseignement universitaire, permettant l'émergence d'un processus de disciplinarisation du domaine.

Mots clés: Politiques Universitaires; Production des Connaissances; L'Enseignement Universitaire.

1. INTRODUCCIÓN

El campo de estudios de la Educación Superior (ES) en el Uruguay comienza a configurarse de forma más o menos sistemática a partir de la vuelta a la democracia, avanzados los años ochenta del siglo pasado. Cuenta con antecedentes de relieve en la década del sesenta con los estudios historiográficos de Blanca Paris y Juan Oddone (1971) y el aporte de figuras académicas destacadas de la época aglutinadas en torno a la formulación del proyecto de reestructura universitaria, Plan Maggiolo (1967), que contó con el aporte del antropólogo brasileño Darcy Ribeiro.

Siguiendo a Martínez Larrechea y Chiancone (2021), el desarrollo de la ES en el Uruguay ha ido de la mano de la evolución de la Udelar, dado su peso en el plano nacional. Su proceso fundacional se inicia en 1833 y se instala en 1849 ⁽¹⁾, siendo hasta el 2013 la única universidad pública del país. Creada con un perfil napoleónico, actualmente en ella se ofrecen cerca de 400 ofertas de grado y posgrado en todas las áreas del conocimiento, desarrollan sus funciones aproximadamente 10.000 docentes y 100.000 estudiantes de grado (Udelar, 2020).

A partir de los años noventa y en vinculación con los debates de las cumbres regionales y mundiales de ES de la UNESCO en los que participan activamente figuras políticas universitarias del cono sur, la Udelar realiza aportes a la investigación sobre la ES en América Latina, así como contribuciones teóricas y análisis prospectivos (Landinelli, 1989; Brovetto, 1994; Arocena y Sutz, 2001). La producción de conocimiento sobre la ES tendrá un desarrollo prolífico en los siguientes años, desde diversos núcleos académicos vinculados a las ciencias sociales, a las humanidades y a los grupos de estudios sobre el desarrollo (Arocena, Goránsson, Sutz, 2018; Bentancur y Clavijo, 2016; Cano y Castro, 2016).

No obstante, es a partir de los años 2000 que la Udelar comienza a diseñar y promover políticas institucionales de fomento a la producción de conocimiento en ES, especialmente en enseñanza universitaria. En la compleja ecuación de democratizar el acceso y la permanencia, a la vez que mantener la calidad de la educación, las universidades públicas del Río de la Plata impulsan en estos años el desarrollo del campo de la pedagogía universitaria (Lucarelli, 2015). Como veremos, se ponen en juego una amplia variedad de instrumentos institucionales, con un alcance que trasciende el estudio de las prácticas educativas.

⁽¹⁾ <https://udelar.edu.uy/portal/institucional/historia-de-la-udelar/>

En el marco de las políticas de desarrollo estratégico institucional de los años 2000, la Udelar estimula y financia a través de programas específicos la formación de recursos humanos en ES en el exterior, crea cinco posgrados en educación que abordan de diversa manera la problemática del nivel terciario y realiza convocatorias generales permanentes para la promoción de investigaciones sobre la enseñanza universitaria.

A la fecha, sólo se dispone de una investigación reciente sobre los posgrados en educación de la Udelar orientado al análisis de las modalidades de apoyo económico gestionadas centralmente durante el período 2009-2018 (Fernández et al., 2019). En dicho estudio se identifica el crecimiento de las carreras de posgrado del campo educativo, incluyendo la oferta conjunta con la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) que involucra la formación de profesores de enseñanza media. En el período seleccionado se cuadruplicaron las carreras de posgrado aunque con diversos grados de consolidación. De 22 carreras en el campo educativo, 12 son especializaciones, 8 maestrías y 2 doctorados.

Con estos antecedentes, el presente artículo tiene como finalidad realizar una primera aproximación a las políticas de producción de conocimiento promovidas por la Udelar a partir de los años 2000 en el área de la ES, y en particular, de la enseñanza universitaria. El foco de estudio lo constituyen las siguientes líneas de política institucional: la producción de conocimiento en ES ligada a las políticas centrales y descentralizadas de formación de recursos humanos altamente calificados: tesis de maestrías y doctorados en ES; la producción de conocimiento ligada a las políticas centrales de estímulo a la investigación sobre la enseñanza universitaria: convocatorias institucionales a proyectos concursables presentados por equipos docentes.

Marco de análisis

Se identifica a los años 60 del siglo XX como el origen de los estudios sobre ES. Los primeros desarrollos tienen lugar en los países centrales como consecuencia de los problemas derivados de la expansión acelerada de la matrícula y la escasa capacidad del sistema de dar respuesta a la masificación y la diversificación de la población estudiantil (Altbach, 2002; Teichler, 2015). Los principales aportes se realizan desde las esferas estrictamente académicas y aquellas vinculadas a la gestión académica e institucional (Teichler, 1996; Altbach, 2002; Altbach, 2014, citado en Teichler, 2015).

En Latinoamérica el campo siguió las características globales y han confluído en los aportes generados personas con variado origen disciplinar e institucional (Krotsch y Suasnábar, 2002; Tunnermann, 2008; Didriksson, 2008; Chiroleu, 2009; Gorostiaga et al., 2018). Sin embargo, al menos hasta hace poco más de una década, algunos referentes del área entendían que la identificación y consolidación de un campo con sus propias reglas de generación y difusión de conocimiento era aún poco clara (Krotsch y Suasnábar, 2002; García Guadilla, 2003), aunque ésta es tal vez una característica general de la investigación educativa en la región, no solo del sector superior (Palamidessi et al., 2014).

Este diagnóstico es compartido en particular para los países rioplatenses, donde se ha identificado que los campos se encuentran poco articulados y hay escasa demanda estatal de generación de conocimiento en estas áreas (Palamidessi et al. 2014). En Uruguay, estudios locales afirman que la investigación educativa en general, y la que se ocupa de la ES en particular, son aún muy incipientes (Romano, 2014). Esto se ha visto condicionado por la heteronomía del campo educativo académico nacional en general, altamente nutrido por profesionales de otras disciplinas más allá de la educación, radicados en distintas instituciones (Sanz, 2016).

A los fines de este estudio interesa, de este modo, apelar a las dinámicas de institucionalización de las disciplinas. Como plantea Suasnábar (2013),

la noción de *proceso de disciplinarización* constituye una categoría que permite captar el carácter contradictorio y complejo de la constitución de un campo en la medida que designa una dinámica de largo plazo, por la cual ciertos agentes y/o determinadas instituciones gradualmente se van especializando y profesionalizando en la producción de conocimiento (p. 1287).

En este sentido, existen al menos cinco dimensiones para el análisis de este proceso, desde lo institucional, la producción de conocimiento y las metodologías que se utilizan para ello, la regulación interna del campo, entre otros, lo que implica la existencia de unidades académicas específicas, de instancias de formación y reproducción etc., que marcan los distintos grados de institucionalización de una disciplina (ob. cit.).

Resulta así claro que el desarrollo de los posgrados académicos, en particular, constituye una condición necesaria aunque no suficiente para la conformación

de un campo de estudio (De La Fare, 2008). El desarrollo de los programas de posgrado podrá contribuir al fortalecimiento de la institucionalización de la ES como campo científico, pero no determinará su conformación.

Características del sistema de educación superior en el Uruguay

La conformación histórica de la universidad en el Uruguay difícilmente autorice a hablar de un “sistema nacional de educación superior” que, por definición, implica una interdependencia de sus elementos componentes. El Uruguay presenta la peculiaridad de la existencia hasta el año 2012, de una única universidad pública -la Udelar- que durante más de ciento cincuenta años tuvo un carácter monopólico.

Entrados los años ochenta se inicia un proceso de diferenciación institucional, con el surgimiento de la primera universidad privada del Uruguay. Comienza a conformarse lo que algunos años después sería el “Sistema de Enseñanza Terciaria Privada”, no articulado desde el punto de vista legal con el sector universitario público.

Otro rasgo peculiar de la legislación educativa uruguaya tiene que ver con el otorgamiento de la más amplia libertad de enseñanza, hecho infrecuente en otros países. Todos los niveles de la educación pública se encuentran regulados constitucionalmente por entes autónomos. La Udelar goza de autonomía técnica, administrativa y de gobierno. El Ministerio de Educación y Cultura no tiene poder político sobre la educación pública; en materia de enseñanza, cumple principalmente funciones de coordinación del sistema público y regulación de las instituciones privadas.

La Universidad uruguaya, presenta “una impronta estatista, laica, democrática y republicana (que) la distinguirá hasta nuestros días” de las universidades tradicionales de América Latina cuyo origen fue colonial y eclesiástico (Ares Pons, 1997, p.179). Esta raíz marcará una historia ligada estrechamente a la historia social y política del país y a la conformación de su identidad nacional. Además será fuertemente impactada por el movimiento reformista de la universidad latinoamericana, inspirado en la Reforma de Córdoba (1918). De allí devienen como rasgos más característicos, su carácter autonómico, cogobernado, plenamente gratuito y de libre acceso o ingreso irrestricto, plasmados en la Ley Orgánica de la Udelar (1958), vigente en la actualidad.

En síntesis, el sistema de ES en el Uruguay está conformado actualmente por los siguientes componentes (Udelar, 2020):

- Una “macrouniversidad” -en el sentido planteado por Didriksson (2002): la Udelar es una institución pública que concentra el 86% de la matrícula universitaria global; constituye el principal sostén de la estructura científica nacional (80 % del Sistema Nacional de Investigadores); recibe más del 90% del financiamiento estatal al nivel universitario; cubre todas las áreas del conocimiento, las disciplinas y los niveles de formación; aporta y difunde la cultura nacional.
- Una universidad pública de perfil tecnológico orientada al interior del país, la Universidad Tecnológica (UTEC), creada en el año 2013.
- Un subsector privado conformado a la fecha por cinco universidades y nueve institutos universitarios.

Campo de estudios de la educación superior y desarrollo de los posgrados en educación

Los posgrados en educación se crean inicialmente en el país a iniciativa de las universidades privadas en los años 80, en niveles de especialización y maestría, abarcando temáticas tales como el cambio e innovación institucional, lo curricular y la gestión y dirección de centros educativos (Martínez y Chiancone, 2021; Sanz, 2016).

La Udelar promueve su desarrollo más tardíamente, con la particularidad de que crea cuatro posgrados con orientación prioritaria al estudio de la ES, antes de concretar la primera maestría general en educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (Tabla 1).

Esta circunstancia da cuenta de un movimiento de política institucional de formación de recursos humanos altamente calificados y de estímulo a la investigación en ES, que tiene como finalidad dar soporte académico y científico a las políticas institucionales de democratización y mejora de la calidad de la enseñanza de los años 2000.

Tabla 1. Oferta maestrías en ES, Udelar

OFERTA DE CARRERAS	AÑO CREACIÓN	RADICACIÓN ACADEMICA	NÚMERO EDICIONES 2019	NÚMERO DE TESIS 2019
Maestría en Química, orientación educación química	2004	Facultad de Química	Abierto permanente	6
Maestría en Psicología y Educación, opción Educación superior universitaria	2005	Facultad de Psicología	5	22
Maestría en Enseñanza Universitaria	2006	Área Social y Artística -Prorrectorado de Enseñanza	5	68
Maestría en Educación y Extensión Rural	2012	Facultad de Veterinaria	Abierto permanente	5
Maestría en Ciencias Humanas, opción Teorías y Prácticas en Educación	2015	Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación	2	3

Fuente: Elaboración propia.

Vemos así, como algunas facultades profesionales impulsan sus maestrías especializadas en educación y el Prorectorado de Enseñanza de la Udelar, crea una oferta específica destinada a involucrar a los docentes universitarios y de los institutos de formación docente en la actividad de posgrados y la producción de conocimiento sobre la enseñanza terciaria y universitaria.

2. METODOLOGÍA

Se realiza un primer estudio descriptivo comparativo de los principales instrumentos de políticas desarrollados en las dos últimas décadas por la Udelar, que se nutre de elementos cualitativos y cuantitativos. Las dimensiones y categorías de análisis refieren a: número de tesis producidas e investigaciones realizadas

en el período 2010-2019 sobre temáticas de ES; características de la producción de conocimiento en lo que hace a temáticas prioritarias de investigación y tipos de abordajes metodológicos; perfil de los actores involucrados en cuanto a sexo, formación disciplinar e inserción institucional.

Las unidades de análisis seleccionadas aglutinan la mayor parte de la producción de conocimiento reciente en el campo de la enseñanza universitaria y comprenden: el Programa de Formación de Recursos Humanos, la Maestría en Enseñanza Universitaria y la convocatoria concursable a Proyectos de Investigación en Enseñanza Universitaria impulsados por el Prorectorado de Enseñanza de la Udelar, así como la Maestría en Psicología y Educación en la orientación ES, creada por la Facultad de Psicología.

Los datos fueron obtenidos de fuentes institucionales: sistemas de postulación electrónica a proyectos institucionales y resúmenes de las tesis defendidas.

Del relevamiento de resúmenes se decide categorizar como principales líneas de estudios las siguientes: enseñanza (prácticas educativas en diversidad de modalidades y formatos), currículo universitario (historia, pertinencia, innovación, cambio curricular), discursividades en educación (abordajes desde el análisis del discurso), sujeto estudiantil y procesos de aprendizaje (concepciones, subjetividades), sujeto docente (pensamiento, representaciones), trayectorias estudiantiles, académicas y profesionales, instituciones y políticas de ES, evaluación educativa y campo académico.

3. RESULTADOS

3.1. Gestación de las políticas de producción de conocimiento en educación superior

La Udelar logra concretar por primera vez en los años noventa políticas centrales de investigación, enseñanza y extensión, con la finalidad de impulsar un desarrollo estratégico institucional que permitiera superar el modelo histórico de descentralización política de las facultades, de base profesionalista.

Con este propósito crea organismos sectoriales de cogobierno –más adelante, constituirán Prorectorados-, destinados al fomento general de las funciones universitarias. Es así que conforma a mediados de los años noventa, un organismo central que tendrá a su cargo la *coordinación, estímulo y desarrollo de la actividad*

de enseñanza de grado en la Udelar; asesor del Consejo Directivo Central en materia de políticas educativas y promotor de iniciativas de fomento de la innovación en la educación universitaria -Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE)-.

Superada la etapa fundacional y con una importante asignación presupuestal, la instalación de la CSE posibilitará la instrumentación de un conjunto de políticas de enseñanza universitaria de alcance general, aglutinadas en torno a la meta fundamental de la descentralización de la enseñanza universitaria. Se articulan a lo largo del período una variedad de proyectos institucionales a través de mecanismos concursables y de asignación directa de fondos que tienen como principal propósito brindar respuestas a la *demanda creciente de educación superior*, con criterios de *equidad social y geográfica* y *mejora de la oferta pública* (primer objetivo estratégico, PLEDUR 2000 y 2005). A partir de entonces las políticas centrales de enseñanza evolucionan en el sentido de una diversificación y complejización crecientes.

En este marco, la CSE crea tres instrumentos primordiales para impulsar la producción de conocimiento en el campo de la ES:

El Programa de Recursos Humanos que tiene como uno de sus principales objetivos brindar apoyo económico a los docentes universitarios para la realización de posgrados en el exterior en temáticas vinculadas con la ES.

El Programa de Especialización y Maestría en Enseñanza Universitaria dirigido a docentes activos de los niveles universitario y terciario, como iniciativa fundamentada en la necesidad de avanzar en la integración entre investigación y docencia, no sólo en la perspectiva históricamente planteada de enseñar lo que se investiga, sino también de investigar lo que se enseña.

La convocatoria regular a **Proyectos de Investigación para la Mejora de la Calidad de la Enseñanza Universitaria**, en asociación con la agencia de financiación interna de esta universidad, la Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC) para la promoción de la investigación en educación en el amplio campo de la enseñanza de grado a los fines de su consolidación como campo de estudio.

Dentro del mismo movimiento institucional, y de forma complementaria, la Facultad de Psicología impulsa una **Maestría en Psicología y Educación** con una trayectoria en **educación superior universitaria**, que alcanza al inicio un importante desarrollo en la temática que nos ocupa.

Estas cuatro iniciativas constituyen los jalones más importantes de la Udelar en la promoción de políticas de producción de conocimiento en el campo de la ES.

Veamos a continuación las principales características y el alcance de cada uno de ellos.

3.2. Caracterización y alcance de las políticas

Programa de Formación de Recursos Humanos

En el marco del Plan Estratégico de Desarrollo 2000, la CSE comienza a realizar llamados a recursos humanos (RRHH) para apoyar diferentes tipos de actividad docente: a) asistencia a eventos de ES en el exterior; b) la formación de posgrados de educación en el exterior del país, dentro del proyecto institucional "Formación didáctica de docentes universitarios". Estos llamados concursables, que continúan hasta hoy, tienen como objetivo general la mejora de la calidad de la enseñanza universitaria a través de la formación y de la actualización docente. El rubro de apoyo a posgrados en el exterior ha apoyado la formación después del grado a un importante número de docentes universitarios, 283 posgrados (doctorados, maestrías, especializaciones, diplomas) desde 2001 a la fecha.

Para este estudio consideramos la formación de Doctorados y de Maestrías financiados en la última década. Hasta hace pocos años no existían dichas ofertas públicas en educación en nuestro país, era necesario cursarlas en el exterior, con ofertas de formato presencial, semipresencial y a distancia.

Tabla 2: Doctorados y maestrías financiados 2011-2019

	DOCTORADO	MAESTRÍA	TOTAL
Formaciones financiadas	40	36	76
%	52,63	47,36	100

Fuente: Elaboración propia.

En los doctorados se distinguen doctorados en ES, doctorados en las disciplinas vinculadas a la docencia directa y doctorados con temáticas dirigidas a la educación primaria o media (básica).

Tabla 3: Doctorados financiados, según contenido general de tesis, 2011-2019

TEMÁTICA	EDUCACIÓN SUPERIOR				CONTENIDO DISCIPLINAR			EDUCACIÓN BÁSICA	TOTAL
	Concluida	A defender	En curso	Total	Concluida	A defender	En curso	Concluida	
Doctorado	15	6	6	27	5	1	1	6	40
%	37,5	15	15	67,5	12,5	2,5	2,5	12,5	100

Fuente: Elaboración propia.

En las Maestrías encontramos mayor diversidad temática; la gran mayoría son formaciones de Especialización en las disciplinas que dictan los docentes.

Tabla 4: Maestrías financiadas, según contenido general de tesis, 2011-2019

TEMÁTICA	EDUCACIÓN SUPERIOR			ENSEÑANZA DE LA DISCIPLINA	CONTENIDO DISCIPLINAR		EDUCACIÓN BÁSICA	TOTAL
	Concluida	A defender	En curso	Concluida	Concluida	En curso	Concluida	
Maestría	3	1	4	5	17	4	2	36
%	8,33	2,77	11,11	13,88	47,22	11,11	5,55	100

Fuente: Elaboración propia.

De las 27 maestrías culminadas en todas sus instancias, solo encontramos tres en ES y cinco en enseñanza de la disciplina.

Atendiendo el objetivo de estudio, focalizaremos el análisis en 23 casos: 15 Doctores, tres Magísteres en ES, cinco Magísteres en enseñanza de la disciplina y sus respectivas tesis, de los que el 70% corresponde a mujeres. Las titulaciones obtenidas abarcan desde las más generales, como Doctorados y Maestrías en Ciencias de la Educación, en Educación, en ES, hasta perfiles más específicos como Doctorados y Maestrías en Educación con opciones (Artes, TIC, Psicología) o en Ciencias Sociales con opción educación, u otros más específicos aún.

Analizando las tesis, se puede apreciar que las temáticas están distribuidas regularmente en las categorías de estudio establecidas, con un pequeño destaque en las de "campo académico" y "sujeto estudiante y aprendizaje". Solo hay una mención secundaria para la "investigación curricular" (Figura 2).

La metodología empleada en las investigaciones es mayoritariamente cualitativa (52%9 o mixta (39%). Las herramientas de investigación más utilizadas son el análisis de documentos institucionales (plan de estudios, informes, plan de actividades) y la experiencia directa del autor, algunas veces enriquecida con entrevistas a otros colegas docentes (Figura 4).

Si bien es requisito de presentación al llamado ser docente de la Udelar, observamos que la posición institucional ocupada al momento de la formación, tiene una clara vinculación con las temáticas elegidas. La única tesis que incluye una temática externa a la Udelar (cooperativismo) está vinculada con el Servicio donde estudió y donde trabaja el autor.

Los docentes que dirigen departamentos o programas de educación eligen temáticas de tipo institucional, trayectoria profesional, evaluación y formación de los docentes del Servicio. Además se jerarquiza el valor de estructurar las trayectorias docentes atendiendo a las particularidades de la institución. Posiblemente, el cargo que desempeñan les permita aquilatar con otra mirada el papel de la institución y de las decisiones que se toman consecuentemente en las políticas educativas, tanto a nivel del centro universitario como de la propia universidad (considerando el cogobierno que la rige).

Quienes integran Unidades de Apoyo a la Enseñanza (UAE), mayoritariamente, focalizan sus investigaciones en la importancia de la atención estudiantil para el aprendizaje, a través del diseño de herramientas, planes y programas acordes. El interés de continuar la formación en el campo pedagógico puede tener origen en ese lugar institucional ejercido, ya sea integrando UAE, programas didácticos para docentes del área académica respectiva, comisiones de educación y/o de carrera.

La mayoría de los doctorandos cursan los posgrados en educación teniendo una carrera de grado en una disciplina específica no vinculada (83%). Tomando en cuenta este aspecto y en relación con la temática de tesis, se aprecia que quienes tienen título de grado en Educación son los que se centran más en la importancia de la formación didáctica de los docentes, ya sea en el objetivo central o en la justificación de la investigación realizada.

Programa de Especialización y Maestría en Enseñanza Universitaria

A iniciativa de la CSE en el año 2006 se crea el Programa de Especialización y Maestría en Enseñanza Universitaria (MEU), dirigido a docentes en actividad de los niveles universitario y terciario. Su objetivo primordial es iniciar a los docentes en la investigación educativa a nivel superior, entendiendo el campo pedagógico-didáctico universitario como un área de conocimiento multidisciplinar, de entrecruce de disciplinas. Se concibe la formación pedagógica no disociada de los contenidos académicos y profesionales, esto es, articulada al componente epistemológico propio de cada disciplina.

Las líneas de investigación del posgrado comprenden las temáticas de: políticas de enseñanza superior, didáctica universitaria y problemas de la enseñanza. El posgrado cuenta con un vasto plantel docente, nacional y regional, con sólida trayectoria en las áreas temáticas centrales, universidad y educación y se respalda en programas de investigación de la Udelar, así como de universidades de la región. La responsabilidad académica está a cargo del Área Social y Artística y de la CSE, participando representantes de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, la Facultad de Ciencias Sociales y la Facultad de Información y Comunicación.

A los efectos del análisis tomaremos en cuenta el nivel de Maestría (MEU) que alcanza en el año 2019 los 68 egresos (Tabla 5).

De acuerdo al perfil general del posgrado, las temáticas más abordadas en las tesis, refieren a la investigación vinculada a la agenda de la didáctica del nivel superior. Entre los temas de enseñanza (34%), currículo universitario (16%), sujeto estudiantil y aprendizaje (10%), sujeto docente (5%) y evaluación educativa (5%) se cubren el 70% de las tesis.

Tabla 5: Temáticas de las tesis de Maestría en Enseñanza Universitaria 2012-2019

1. Investigación Enseñanza	23 (34%)
2. Investigación Currículo	11 (16%)
3. Investigación Discursividades en educación	9 (13%)
4. Investigación Sujeto estudiante, aprendizaje	7 (10%)
5. Investigación Trayectorias estudiantiles, académicas y profesionales	6 (9%)
6. Investigación Instituciones y Políticas de Educación Superior	5 (7%)
7. Investigación Sujeto docente	3 (5%)
8. Investigación Evaluación educativa	3 (5%)
9. Investigación Campo académico	1 (1%)
TOTAL	68 (100%)

Fuente: Elaboración propia

Las restantes tesis se distribuyen entre las más afines a las temáticas de política educativa y las relativas a problemas de la enseñanza en el contexto actual. En el primer caso, alcanzan un 21% involucrando las tesis sobre discursividades en educación, investigación en temas institucionales, políticas educativas y campo académico. En el segundo caso, un 9% dedicado a estudios sobre trayectorias estudiantiles, académicas y profesionales.

Los abordajes metodológicos que presentan las tesis son en su amplia mayoría cualitativa y minoritariamente cuantitativa y mixta (Tabla 6).

Tabla 6: Principales abordajes metodológicos

Cualitativos	58	85%
Cuantitativos	5	7,5%
Mixtos	5	7,5%
TOTAL	68	100%

Fuente: Elaboración propia

La adscripción institucional de los tesisistas refiere fundamentalmente a la Udelar (85%), pero incluye asimismo un 15% de docentes de la formación de maestros y profesores a cargo de la Administración Nacional de la Educación Pública (ANEP); en su amplia mayoría mujeres (75%).

La formación de grado de los tesisistas es mayoritaria en una amplia variedad de disciplinas universitarias (69%) y minoritaria en educación (31%). Este rasgo aparece como un componente característico del posgrado, ya que cumple con la finalidad de iniciar a los docentes universitarios en la investigación educativa y la reflexión pedagógica sobre el propio nivel educativo.

Finalmente, interesa observar la inserción institucional de los tesisistas en relación con el tipo de rol que desempeñan: función asesora institucional en diferentes ámbitos, función académica tradicional o roles mixtos. Casi la mitad de los tesisistas están insertos en espacios institucionales donde cumplen roles asesores educativos de forma exclusiva o compartida (Tabla 7).

Tabla 7. Inserción institucional tesisistas

Unidad asesora	18	26,5%
Unidad académica	37	54,5%
Mixta	13	19%
TOTAL	68	100%

Fuente: Elaboración propia

Maestría en Psicología y Educación

La Maestría en Psicología y Educación (MPE) de la Facultad de Psicología de la Udelar es de carácter académico, dirigida a docentes y profesionales que abordan lo educativo como objeto de estudio, poniendo el énfasis en el diálogo entre la Psicología y las disciplinas que contribuyen a comprender los escenarios y la complejidad de la educación. Una de sus líneas temáticas es ES universitaria. La primera cohorte es del año 2005, manteniéndose a la actualidad la apertura de la misma.

A la fecha, se han producido y defendido 22 tesis en la línea ES, siendo 20 de ellas producidas por docentes universitarios, mayoritariamente mujeres (90%). Las primeras tesis comienzan a defenderse en el año 2010.

De los docentes, veintiuno tienen formación de grado en Psicología y una es Licenciada en Educación. La primera cohorte (2005) es la que ha tenido mayor presencia en esta línea (Tabla 8).

Puede interpretarse que esta generación inicial de cursantes, presenta un mayor número de tesis en el campo de la ES por tratarse de la primera maestría en educación -de convocatoria amplia- que crea la Udelar. Constituye así una oportunidad inédita de producir conocimiento en esta área. La institución responsable, Facultad de Psicología, convocaba además a sus docentes a postularse.

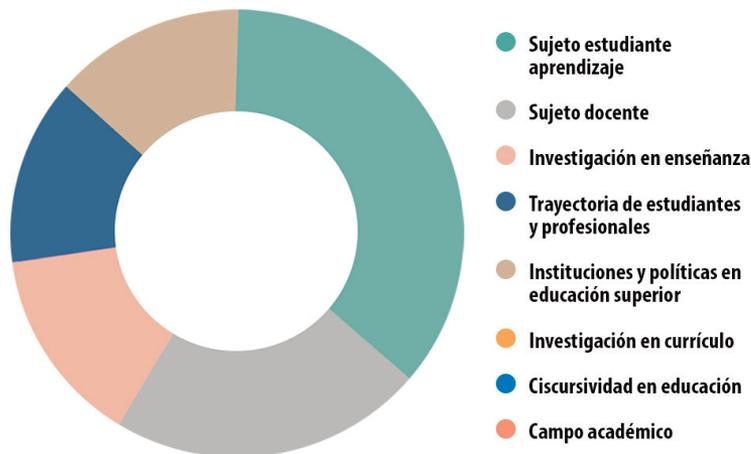
**Tabla 8. Maestría Psicología y Educación.
Número de tesis y docentes por sexo, según cohortes**

COHORTE	NÚMERO DE TESIS	DOCENTES UNIVERSITARIOS	SEXO	
			F	M
2005	12	12	10	2
2009	3	3	3	0
2011	1	1	1	0
2013	3	2	3	0
2015	3	2	3	0
TOTAL	22	20	20	2

Fuente: Elaboración propia. Datos proporcionados por dirección de la Maestría.

En la mayoría de los casos los tesisistas son docentes de las disciplinas (18), uno es asesor pedagógico o afines (1) y tres cumplen ambas funciones (3).

Las temáticas fundamentalmente abordadas son sobre los sujetos educativos (13): ocho tesis abordan sobre sujeto estudiante y aprendizaje, mientras que cinco el sujeto docente. Las restantes se relacionan a investigación en enseñanza (3), trayectoria de estudiantes y profesionales (3) y las restantes se focalizan en Instituciones y políticas en ES (3).

Figura 1. Distribución temática tesis

Fuente: Elaboración propia

En relación al enfoque metodológico se observa una clara tendencia a los estudios cualitativos ya que 19 tesis presentan esta modalidad, mientras que 3 fueron mixtas. No hubo estudios de carácter cuantitativo.

Proyectos de Investigación para la Mejora de la Calidad de la Enseñanza Universitaria (PIMCEU)

Características generales del llamado

El PIMCEU es un llamado a proyectos concursables de investigación en enseñanza universitaria, destinado a docentes que pueden formar equipos de la Udelar o con otros actores del sistema educativo nacional, aunque siempre requieren estar bajo la responsabilidad de una figura docente de Udelar. Si bien históricamente esta universidad ha tenido financiamiento institucional para realizar proyectos de investigación a través de una agencia interna (CSIC), este llamado específico se realizó tres veces, conjuntamente con la CSIC, con el objetivo de impulsar el desarrollo de investigación en este campo aún incipiente.

En la primera convocatoria se sugerían abordajes transversales, multidisciplinares y la incorporación de miradas de distintos actores educativos, con la finalidad también de tener perspectivas comparadas y cuyos resultados pudieran aportar soluciones o insumos para la mejora de la enseñanza. Es importante mencionar que en el PIMCEU primeramente se definieron cuatro ejes principales: los estudios institucionales, sistémico-curriculares, la investigación en enseñanza y en aprendizaje y posteriormente el eje curricular se integró al eje de estudios institucionales. En su primera edición se realizó un llamado a perfiles con posterior presentación de proyectos a evaluar por pares externos, mientras que en las más recientes se presentaron directamente los proyectos a evaluar por un tribunal nacional. A los efectos de este estudio se analizan las propuestas presentadas como proyectos completos, es decir, no se consideran los perfiles presentados en la primera convocatoria, y se analizan las características del llamado, las temáticas y abordajes más frecuentemente utilizados y las características de sus responsables. La cantidad de proyectos presentados fue disminuyendo, desde 63 propuestas en la primera convocatoria hasta 19 en la más reciente, y dado que el número de proyectos financiados se mantuvo estable en el tiempo, la satisfacción de la demanda ha ido aumentando hasta llegar prácticamente al 50 % (Tabla 9).

Si se hace un análisis de las temáticas abordadas en el correr del tiempo, puede decirse que la investigación en enseñanza es la predominante, alcanzando en todos los casos al menos el 30 % de las propuestas aprobadas. Es importante destacar dos elementos adicionales: en todas las convocatorias las otras temáticas trabajadas han ido variando, siendo por momentos abundantes los trabajos

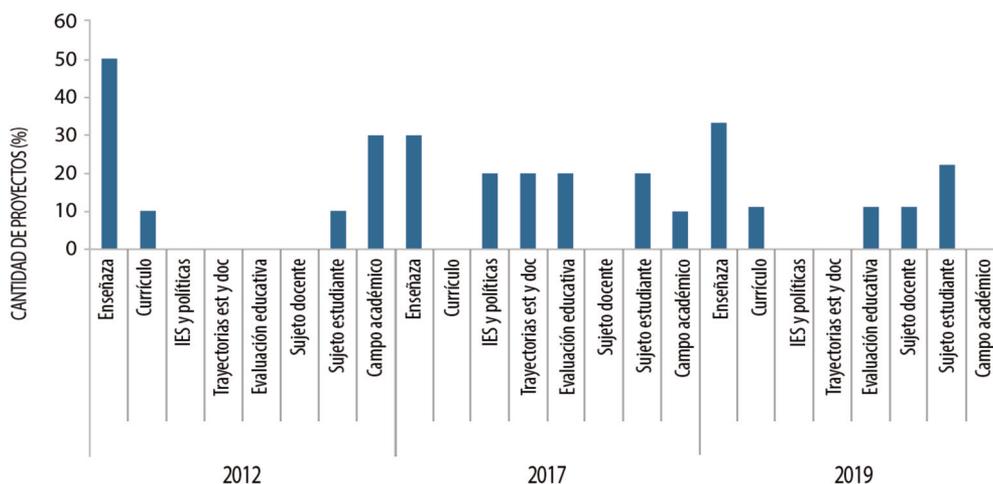
Tabla 9: Satisfacción de la demanda de proyectos PIMCEU Udelar 2012-2019

CONVOCATORIA	PRESENTADOS	APROBADOS	SATISFACCIÓN DE LA DEMANDA
2012	63	10	15,9
2017	38	10	26,3
2019	19	9	47,4
TOTAL/PROMEDIO	120	29	29,8

Fuente: Elaboración propia

sobre campo académico y en otros casos los de sujeto estudiante, instituciones de ES y políticas de ES o trayectorias; a su vez, en todas las convocatorias hubo temáticas que no fueron trabajadas por ningún proyecto. De esto último, es el caso de IES y políticas de ES, trayectorias, sujeto docente o evaluación en la primera convocatoria, currículo y sujeto docente en la segunda y trayectorias, IES y políticas de ES y campo académico en la más reciente (Figura 2).

Figura 2: Cantidad de proyectos aprobados por temática en cada convocatoria



Fuente: Elaboración propia

En las dos primeras ediciones los estudios se realizaron con metodologías cualitativas (70 y 50 % respectivamente) y en la última edición predominó el abordaje mixto. En todos los casos la metodología cuantitativa fue la más marginal, ocupando entre un 10 y 20 % (Tabla 10).

Entre los proyectos de las tres ediciones pueden sumarse 45 responsables. En el total de las ediciones el 64,4 % de responsables fueron mujeres, y el 35,6 % varones. Si bien esta tendencia se ha mantenido en el tiempo, su énfasis ha variado en las distintas convocatorias. Si se analiza esta variable en cada una de las

Tabla 10: Relación entre cantidad de proyectos (%) y abordaje metodológico por convocatoria

CONVOCATORIA	ABORDAJE	CANTIDAD DE PROYECTOS
2012	Cualitativa	70
	Cuantitativa	10
	Mixta	30
2017	Cualitativa	50
	Cuantitativa	20
	Mixta	40
2019	Cualitativa	33,3
	Cuantitativa	11,1
	Mixta	77,8

Fuente: Elaboración propia

cuatro áreas de organización de la Udelar, puede notarse que el área de la salud es la más feminizada, en contraposición al área de las Tecnologías, las Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat, donde en comparación hay más varones responsables de proyectos (Tabla 11).

Tabla 11: Distribución de responsables por sexo, convocatoria y área de organización institucional

	%MUJERES	%VARONES
TOTAL	64,4	35,6
Convocatoria 2012	73	27
Convocatoria 2017	53	47
Convocatoria 2019	69	31
Área TCNH	50	50
Área SyA	59	41
Área Salud	75	25
Interior	64	36

Fuente: Elaboración propia

En cuanto a la formación de las y los 45 responsables, solamente una persona tiene formación de grado de la Licenciatura en Educación. Si ampliamos el criterio, y se considera la formación en Educación aquella que incluye también a la formación docente y a las del Instituto Superior de Educación Física de la Udelar, se llegan a considerar 6 personas con esta trayectoria. No obstante, si se analiza la cantidad de personas que cuentan con formación de posgrado en Educación se alcanza un total de 17 personas que cumplen este criterio.

En la mayoría de los casos los responsables de proyectos son docentes de las disciplinas, y en la minoría asesores pedagógicos o afines.

La gran mayoría de los responsables (66,7 %) son docentes pertenecientes a unidades académicas "clásicas", cátedras, departamentos e institutos de disciplinas que no pertenecen al campo educativo. Se ubican en un segundo lugar, con un 17,8 %, las personas que cumplen funciones de asesoría pedagógica o radicadas en estructuras institucionales afines, que tienen objetivos de apoyo institucional. No es menor la cantidad de responsables de proyectos que tiene inserciones mixtas, entre unidades académicas de disciplinas no educativas y funciones de asesoramiento pedagógico o afines, que llega al 15,6 %.

4. DISCUSIÓN

Análisis general comparativo de los programas y proyectos

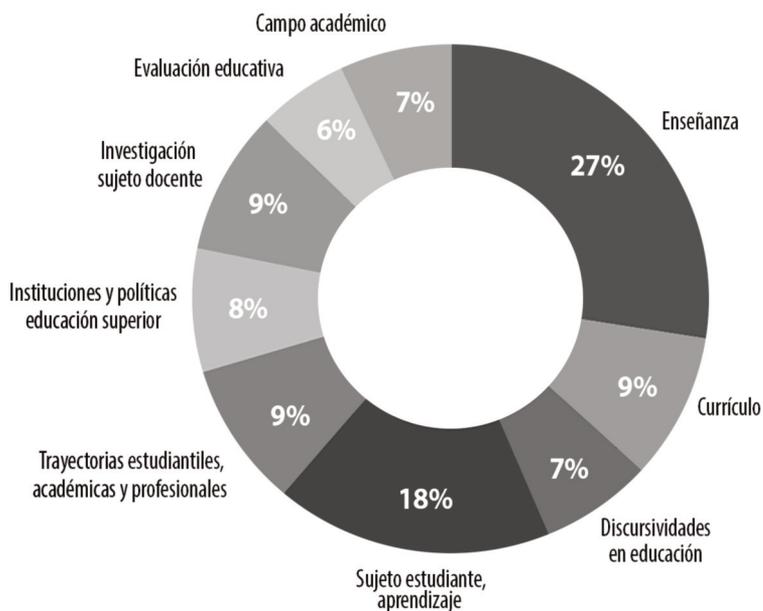
El número de tesis de doctorado (15) y maestrías (98), así como de proyectos de investigación (29) en el campo de la ES financiados por la Udelar en la última década asciende a un total de 142. Las cifras alcanzadas por las iniciativas centrales que involucran el programa de RRHH, la MEU y el PIMCEU constituyen la proporción más alta (85%).

Si a ello se suman las tesis de maestría de los posgrados en educación con egresos más dosificados, se superan las 150. Se constata así que la institución ha logrado consolidar una investigación sistemática en el campo que promedia las 15 producciones por año.

Si se contabilizan las temáticas abordadas en los cuatro programas, la investigación sobre enseñanza resulta lo más estudiado, representando un 27 % de los trabajos. También son considerables los estudios sobre el sujeto estudiantil y los procesos de aprendizaje, con un 18 %.

Si se dejan de lado estas dos temáticas, es importante destacar que todos los otros temas son tratados por menos del 10 % de los trabajos; este es el caso de los aportes sobre sujeto docente, instituciones y políticas de ES, trayectorias estudiantiles, evaluación educativa, campo académico, currículo y discursividades en educación. De este modo, más de la mitad de las investigaciones se distribuyen en temáticas ampliamente diversificadas (Figura 3).

Figura 3: Cantidad de tesis y proyectos por área temática en el total de los programas estudiados en el período 2010-2019

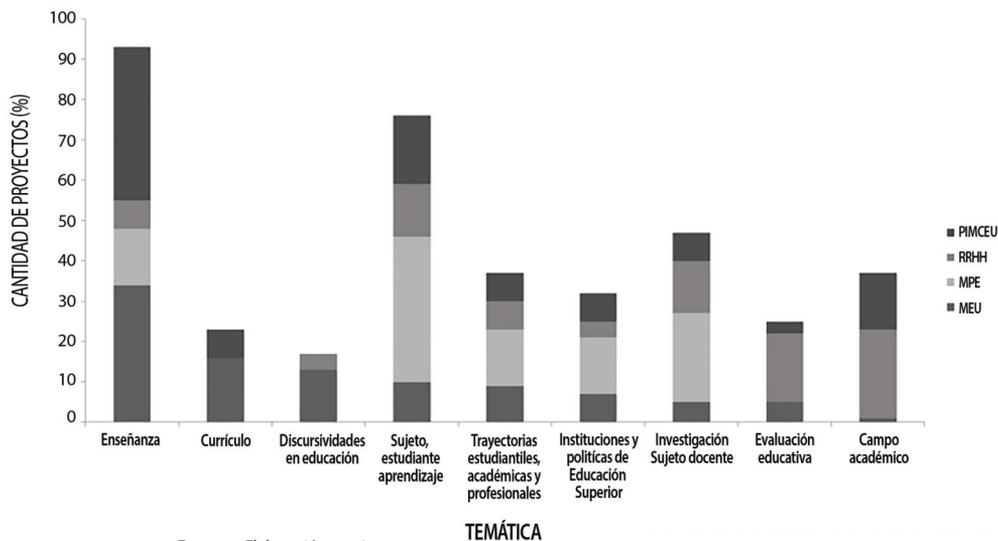


Fuente: Elaboración propia

Si se considera la contribución porcentual a las temáticas de los distintos programas, puede notarse, como resulta lógico, que la investigación en enseñanza es fuertemente alimentada por la MEU y el PIMCEU, y la de sujeto estudiante y aprendizaje por la MPE. A su vez, el Programa de RRHH ha aportado al conocimiento de los campos académicos. De este modo, cada programa presenta una

orientación temática más especializada que, de forma complementaria, aportan en su conjunto a la conformación del campo de la pedagogía universitaria y de la ES (Figura 4).

Figura 4: Aporte de cada instrumento a las temáticas analizadas en el período 2010-2019

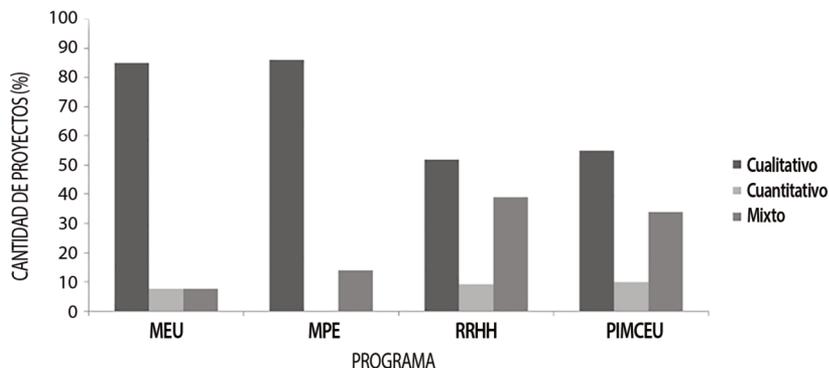


Fuente: Elaboración propia

Cuando se analiza el tipo de abordaje metodológico utilizado, surgen dos grandes situaciones: las tesis realizan abordajes cualitativos y los proyectos de investigación y las propuestas de formación de RRHH incorporan en mayor medida perspectivas mixtas, que integran lo cualitativo y lo cuantitativo (Figura 5).

Al comparar las características de los responsables de tesis y proyectos, surge que la MPE resulta el programa más feminizado, en concordancia con lo que ocurre en la formación de grado que nutre ese posgrado.

La formación de grado de los responsables, en general, es en áreas disciplinares variadas, que no incluyen las Ciencias de la Educación ni la Formación Docente, y esto es más notorio en los proyectos de investigación y en las propuestas de RRHH. Resulta claro así que el campo se conforma, fundamentalmente, a partir de las contribuciones de los docentes de las más variadas disciplinas universitarias y no por personas que provienen del campo de la educación.

Figura 5: Cantidad de trabajos que utilizan abordajes cualitativos, cuantitativos y mixtos

Fuente: Elaboración propia

La inserción institucional es variada, tanto en términos globales como en cada programa, aunque en el programa de RRHH es donde se ve mayor participación de asesores institucionales, mientras que en los proyectos de investigación y en las tesis hay una mayor contribución de las unidades académicas. Este rasgo es coherente con un desarrollo de la pedagogía universitaria en espacios institucionales de apoyo y asesoramiento a la enseñanza de grado que ha alcanzado una importante gravitación (Collazo et al., 2015).

5. CONCLUSIONES

A modo de consideraciones finales

El estudio de los principales instrumentos de investigación promovidos por la Udelar en la última década para el desarrollo del campo de la enseñanza universitaria, muestra algunas conclusiones relevantes con relación al alcance y las características que asumen el diseño y la ejecución de las políticas institucionales en esta área.

En primer lugar, el valor de un diseño de política que concibe una multiestrategia de producción de conocimiento que habilita simultáneamente la formación del cuerpo docente en el exterior, el desarrollo de una oferta diversificada nacional

y la financiación de proyectos de investigación a cargo de equipos multidisciplinares e interinstitucionales. Reconociendo la debilidad de la educación como campo de estudio en el país, y en su calidad de macrouniversidad, la Udelar busca maximizar las políticas de producción de conocimiento, para respaldar una educación terciaria y universitaria fuertemente orientada hacia la democratización del acceso y la permanencia y la mejora de la calidad de la enseñanza de grado.

De este modo, se observa que se comienza a configurar el campo de la pedagogía y la didáctica universitarias. No obstante, y con una perspectiva de desarrollo temático amplio, se habilita a la vez con esta política el avance del campo de estudio de la ES.

A pesar de no ser el foco de este estudio, la sistematicidad de los productos de investigación que se alcanzan en esta década advierten de la emergencia de un proceso de disciplinarización del campo, traccionado fundamentalmente por el desarrollo de las maestrías y las convocatorias institucionales de proyectos de investigación.

Este triple abordaje permite a su vez diversificar los ejes temáticos de estudio y los tipos de resoluciones metodológicas. Las tesis de maestrías, de carácter individual, cubren una amplia variedad de contenidos y muestran un énfasis cualitativo, probablemente con miradas primordialmente internistas. Las convocatorias institucionales a la ejecución de proyectos permiten poner en juego equipos de investigación, enfoques multidisciplinares e interinstitucionales, ampliando las estrategias metodológicas.

En este marco, se constata también la relevancia de la política de posgrados en los procesos de institucionalización de las disciplinas. La elaboración de tesis, aún de perfil más individual, es claro que sirve a la construcción de las bases científicas del campo a nivel nacional.

Por otra parte, el estudio permite identificar también la singularidad de un proceso institucional en el que participan investigadores de las áreas sociales-humanísticas, pero también docentes de variadas disciplinas que hacen un giro hacia lo educativo con sus estudios de posgrado.

En suma, las políticas de producción de conocimiento en enseñanza universitaria desarrolladas por la Udelar en la última década constituyen un impulso importante en la construcción del campo a nivel nacional. Como sucede en la región, la responsabilidad de estos procesos le corresponde de forma prepon-

derante a las universidades (Vessuri, 1987). En el caso de Uruguay, por otra parte, la ausencia de directrices ministeriales y la existencia de una macrouniversidad pública, jerarquizan aún más la relevancia de esta iniciativa institucional.

REFERENCIAS

- Altbach, P. (2002). Research and training in higher education: the state of the art. *Higher Education in Europe*. 27, pp. 153-168.
- Ares Pons, J. (1997). *Ordenamiento de la enseñanza terciaria en el Uruguay*. En: La Universidad de la República en un tiempo de cambios. UDELAR.
- Arocena, R., Sutz, J. (2001). *La universidad latinoamericana del futuro. Tendencias, escenarios, alternativas*. Colección UDUAL.
- Arocena, R., Göransson, B., y Sutz, J. (2018). *Developmental universities in inclusive innovation systems: alternatives for knowledge democratization in the global south*. Palgrave Macmillan.
- Bentancur, N. y Clavijo, E. (2016). *La educación superior durante el decenio frenteamplista: análisis de un caso de innovación de políticas*. En: N. Bentancur J. M. Busquets (Coords.), *El decenio progresista. Las políticas públicas, de Vázquez a Mujica*. ICP - Fin de Siglo.
- Brovetto, J. (1994). *Formar para lo desconocido: apuntes para la teoría y práctica de un modelo universitario en construcción*. Universidad de la República, Escuela Nacional de Bellas Artes, Departamento de Publicaciones.
- Cano, A. y Castro, D. (2016). La extensión universitaria en la transformación de la educación superior. El caso de Uruguay. *Andamios. Revista de Investigación Social*, vol. 13, núm. 31, mayo-agosto, pp. 313-337.
- Collazo, M., De Bellis, S., Perera, P., Sanguinetti, V. (2015). *Asesorías pedagógicas y políticas de enseñanza en la universidad pública uruguaya: pasado y presente*. En: Lucarelli, E. (editora). *Universidad y asesoramiento pedagógico*. Miño y Dávila.
- Chiroleu, A. (2009). La inclusión en la educación superior como tema de la agenda de gobierno en América Latina. Una reflexión sobre las propuestas del CRES/2008. *Universidades*. 40, pp. 19-28.

- De La Fare, M. (2008). La expansión de carreras de posgrado en educación en Argentina. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 2 (2), pp. 103-120.
- Didriksson, A. (2008). *Contexto global y regional de la educación superior en América Latina y el Caribe*. En: Gazzola, A.L., Didriksson, A. (eds.). *Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe*. pp. 21-54. IESALC-UNESCO.
- Didriksson, A. (2002). *Las macrouniversidades de América Latina y el Caribe*, Documento de Trabajo, IESALC-UNESCO, Junio.
- Fernández, Álvarez, A., Acosta Jara, C., González Ayestarán, M., Saa, R., & Solís Carvajal, E. (2019). Posgrados en educación y apoyo económico por la Comisión Académica de Posgrado (2009-2018). *InterCambios. Dilemas y Transiciones de la Educación Superior*, 6(2).
<https://ojs.intercambios.cse.udelar.edu.uy/index.php/ic/article/view/214>
- García Guadilla, C. (2003). *Balance de la década de los 90 y reflexiones sobre las nuevas fuerzas de cambio en la educación superior*. En: Mollis, M. (comp.). *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero*. Clacso.
- Krotsch, P., Suasnábar, C. (2002). Los estudios sobre la educación superior: una reflexión en torno a la existencia y posibilidades de construcción de un campo. *Revista Pensamiento Universitario*. 10(10), pp. 35-54.
- Landinelli, J. E. (1989). La universidad como problema político (1968-1973). *Revista Uruguaya de Ciencia Política*. 3, pp. 73-86.
- Lucarelli, E. (ed.) (2015). *Universidad y asesoramiento pedagógico*. Miño y Dávila
- Maggiolo, Ó.J. (2017). *Plan de reestructuración de la universidad, julio 1967*. Ediciones universitarias. Unidad de Comunicación de la Universidad de la República.
- Martínez, E. y Chiancone, A. (2021). La construcción del campo de investigación sobre educación superior en Uruguay: desafíos políticos e investigación. *Revista Educación Superior y Sociedad*. Vol. 33, núm. 1, ene. - jun. 2021, pp. 235-261], IESALC UNESCO.
- Oddone, J. y Paris, B. (2010). *Historia de la Universidad de la República*. Tomo II: la universidad uruguaya desde el militarismo a la crisis (1885-1958). Ediciones Universitarias, Universidad de la República, 2ª Edición.

- Palamidessi, M. I., Gorostiaga, J. M., Suasnábar, C. (2014). El desarrollo de la investigación educativa y sus vinculaciones con el gobierno de la educación en América Latina. *Perfiles Educativos*, 36(143), pp. 49-66.
- Gorostiaga J., Palamidessi M., Aberbuj C. (2018). Centros de política y movilización de conocimiento en el campo de la educación en Argentina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(72).
- Romano, A. (2014). *La (ausente) historia de la educación en el Uruguay*. En: Arata, N., Southwell, M. 2014. (comps). Ideas en la educación latinoamericana. Tomo 1. Un balance historiográfico. pp. 143-162. Unipe Editorial Universitaria.
- Sanz, M. (2016). *Bases institucionales y discursivas de la producción de conocimiento sobre educación en Uruguay desde el ámbito universitario*. Tesis de Maestría en Enseñanza Universitaria. Universidad de la República, Uruguay.
- Teichler, U. (1996). Comparative higher education: potentials and limits. *Higher Education*, 32(4), pp. 431-465.
- Teichler, U. (2015). *Higher education research in Europe*. En: Curaj A., Liviu M., Pricopie R. Salmi J., Scott P. (eds). (2015). The european higher education área. Between critical reflections and future policies. pp. 815-847. Springer.
- Tünnermann, C. (2008). *La educación superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la conferencia mundial de 1998*. UNESCO.
- Universidad de la República. *Planes estratégicos de desarrollo de la Universidad de la República (PLEDUR), 2000, 2005*.
- Universidad de la República. (2020). *Propuesta de la Universidad de la República para el período presupuestal 2020-2024*. Agosto.
- Vessuri, H.M. (1987). The social study of science in Latin America. *Social studies of science*, 17(3), pp. 519-554.

BIONOTAS

Mercedes Collazo Siqués. Doctora en Ciencias de la Educación, Máster en Ciencias de la Educación, Licenciada en Filosofía y Ciencias de la Educación. Coordinadora de la Unidad Académica del Prorectorado de Enseñanza de la Universidad de la República, Uruguay.

Correo electrónico: collazo@udelar.cse.edu.uy

<https://orcid.org/0000-0002-6266-9506>

Carolina Cabrera. Doctora en Ciencias de la Educación, Magister en Enseñanza Universitaria, Magister en Ciencias, Licenciada en Ciencias Biológicas. Profesora Adjunta de la Unidad Académica del Prorectorado de Enseñanza de la Universidad de la República, Uruguay.

Correo electrónico: carolina.cabrera@udelar.cse.edu.uy

<https://orcid.org/0000-0001-6754-449X>

Sylvia De Bellis. Diploma Superior en Ciencias Sociales, Licenciada en Ciencias de la Educación. Asistente de la Unidad Académica del Prorectorado de Enseñanza de la Universidad de la República, Uruguay.

Correo electrónico: sylvia.debellis@udelar.cse.edu.uy

<https://orcid.org/0000-0003-2810-4621>

Virginia Fachinetti. Doctoranda en Educación, Magister en Psicología y Educación, Licenciada en Psicología. Asistente de la Unidad Académica del Prorectorado de Enseñanza de la Universidad de la República, Uruguay.

Correo electrónico: virginia.fachinetti@udelar.cse.edu.uy

<https://orcid.org/0000-0001-8476-5518>

8. La investigación en línea camino para la internacionalización

Blanca A. Franzante, José M. Perdomo Vázquez y Gabriel Carbone

RESUMEN

El presente artículo se enmarca en el proyecto de investigación “Los estilos docentes y los modelos pedagógicos subyacentes en las prácticas de profesores en la Universidad de Concepción del Uruguay, Argentina y Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, Cuba, como resultado y pretexto de conformación de grupos para la investigación. El objetivo de esta presentación es relatar la experiencia que resulta del desarrollo de dicho proyecto, y cuya sistematización posibilitó identificar al interior del grupo de investigación, los diferentes pasos necesarios para la conformación de grupos de investigación educativa en contextos distantes, las fortalezas y debilidades observadas en su implementación y la importancia de la tecnología de la información y comunicación como recurso necesario y facilitador del proceso de investigación “en Línea”. Los resultados permiten sostener que ello es posible y pueden ser un aporte a los procesos de internacionalización de la educación superior.

Palabras clave: Investigación en Línea; Educación Superior; Internacionalización.

Online research on the way to internationalization

ABSTRACT

This article is part of the research project “Teaching styles and pedagogical models underlying the practices of teachers at the Universidad de Concepción del Uruguay, Argentina and Universidad Central “Marta Abreu” in Las Villas, Cuba, as a result and pretext for the creation of groups research. The objective is to present the experience that results from the development of the aforementioned project, and whose systematization made possible the identification within the research group, of the steps necessary for the creation of educational research groups in distant contexts, the strengths and weaknesses observed in its implementation and the importance of information and communication technology as a necessary resource and facilitator of the “online” research process. The results

show that this is possible and can be a contribution to the internationalization processes of higher education.

Keywords: Online Research; Higher Education; Internationalization.

Pesquisa online a caminho para a internacionalização

RESUMO

Este artigo tem como marco o projeto de pesquisa “Os estilos docentes e os modelos pedagógicos subjacentes às práticas dos professores da Universidade de Concepción del Uruguay, Argentina e da Universidade Central “Marta Abreu” de Las Villas, Cuba, como resultado e pretexto para formação de grupos de pesquisa. O objetivo é apresentar a experiência que resulta do desenvolvimento deste projeto, e cuja sistematização possibilitou identificar, no seio do grupo de investigação, os diferentes passos necessários para a formação de grupos de investigação educacional em contextos distantes, as fortalezas e debilidades observadas na implementação e a importância da tecnologia da informação e comunicação como recurso necessário e facilitador do processo de pesquisa “online”. Os resultados permitem argumentar que isso é possível e podem contribuir para os processos de internacionalização do ensino superior.

Palavras chave: Pesquisa Online; Ensino Superior; Internacionalização.

La recherche en ligne, un chemin vers l'internationalisation

RESUMÉ

Cet article fait partie du projet de recherche “Les styles d'enseignement et les modèles pédagogiques sous jacents aux pratiques des enseignants de l'Université de Concepción de l'Uruguay, Argentine et de l'Université Centrale “ Marta Abreu” de Las Villas, Cuba, comme résultat et prétexte pour la formation des groupes de recherche. L'objectif est de présenter l'expérience qui résulte de l'élaboration de ce projet, et dont la systématisation a permis d'identifier, au sein du groupe de recherche, les différentes étapes nécessaires à la constitution de groupes de recherche pédagogique dans des contextes éloignés, les points forts et les faiblesses observées dans sa mise en œuvre et l'importance des tech-

nologies de l'information et de la communication en tant que ressource nécessaire et facilitatrice du processus de recherche « en ligne ». Les résultats permettent d'affirmer que tout cela est possible et qu'ils pourraient, en conséquence, se constituer comme un apport significatif aux processus d'internationalisation de l'enseignement supérieur.

Mots-clefs: Recherche en Ligne; Enseignement Supérieur; Internationalisation.

1. INTRODUCCIÓN

En los complejos contextos actuales de vertiginosos y profundos cambios, a los cuales se suma las impensadas consecuencias que derivan de la pandemia causada por el COVID-19, reflexionar críticamente y proponer trabajos participativos, y colaborativos que intenten la integración de experiencias en Instituciones de Educación Superior (IES), se torna un deber y obligación de las mismas. En este sentido, los recursos que brindan las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) ofrecen, además de aportes concretos en un campo de investigación, la posibilidad de una interacción interuniversitaria en pos de organizar redes que respalden, "la circulación y la apropiación del conocimiento como bien social estratégico, en favor del desarrollo sostenible de la región y el de sus países" (Conferencia Regional de Educación Superior, CRES, 2018, p. s/n). En el Plan de Acción, de dicha Conferencia, ratificado en la Declaración de Lima, Educación Superior (2019), se postula que, "la internacionalización se constituye en una herramienta clave paratransformar la educación superior, fortalecer sus comunidades y promover la calidad y pertinencia de la docencia, la investigación y la extensión" (p.41).

Teniendo en cuenta los presupuestos anteriores, el presente artículo, tiene como objetivo, relatar la experiencia que resulta del desarrollo del proyecto de investigación "Los estilos docentes y los modelos pedagógicos subyacentes en las prácticas de profesores en la Universidad de Concepción del Uruguay y Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas", como resultado y pretexto de conformación de grupos para la investigación. La sistematización de dicha experiencia posibilitó identificar al interior del grupo de investigación, los diferentes pasos necesarios para la conformación de grupos de investigación educativa

en contextos distantes, las fortalezas y debilidades observadas en su implementación y la importancia de la tecnología de la información y comunicación como recurso necesario y facilitador del proceso de investigación “en línea”.

Cabe agregar que, los resultados de esta experiencia se suceden en el marco de un convenio de cooperación entre ambas universidades, el cual ha favorecido tanto la interacción de los docentes investigadores como la conformación de un grupo de investigación. Ello contribuyó al desarrollo de proyectos de investigación, intercambios de experiencias, escritura de ponencias y artículos, como así también la movilidad docente, dando cuenta de indicadores que permiten evaluar el impacto del proceso de internacionalización (Fernández Lamarra, 2016).

Así, la reflexión crítica sobre los caminos recorridos permite una constante “vigilancia epistemológica” (Sirvent, 2006), que admite identificar errores, logros, dificultades y posibilidades que surgen en los procesos investigativos. En este sentido, una reflexión permanente sobre el qué, por qué y cómo se está investigando y la mirada de un experto, desde un lugar no involucrado, otorga una mayor objetivación al proceso de indagación y sus avances (Franzante, 2019).

El primer trabajo de investigación desarrollado y sustentado en un enfoque cualitativo: “Los estilos docentes y los modelos pedagógicos subyacentes en las prácticas de profesores en la UCU y UCLV como resultado y pretexto de conformación de grupos para la investigación”⁽¹⁾, plantea la indagación de dos cuestiones que se abordan en forma interrelacionadas. Por un lado, mientras se identifican los estilos docentes y modelos pedagógicos que se despliegan en las prácticas áulicas cotidianas en cada universidad, se visualizan los diferentes pasos dados en el desarrollo del mismo y permitieron reconocer:

- Los requisitos necesarios para conformación de grupos de investigación educativa en espacios diversos.
- Las fortalezas y debilidades observadas durante el desarrollo de proyectos de investigación implementados por equipos de investigación en contextos distantes.

⁽¹⁾ Proyecto de innovación PID Novel aprobado por Resolución CSU 84/15- 141/16. Director: Mg. Blanca A. Franzante Integranes: Prof. Esp. Carla Malugani, Prof. Stella Marclay y Prof. Esp. Marina Pagani. (UCU) Dr. C. José Perdomo Vázquez, Dr.C. Liset Perdomo Blanco y Mg. Ramón Rodríguez Díaz (UCLV).

- Las TIC como recurso necesario y facilitador del proceso de conformación grupal y por ende del trabajo investigativo.

La continuidad de proyectos de investigación, actualmente: "Diseño y aplicación de estrategias de aprendizaje en la enseñanza desde la orientación educativa al docente"⁽²⁾ y, en intercambios proyectos conjuntos entre la UCU, Facultad de Ciencias Médicas y la Universidad de Ciencias Médicas de Villa Clara, permiten fundamentar y sostener las posibilidades de trabajos de "investigación en línea".

Teniendo en cuenta lo expuesto, en el presente artículo se refieren los resultados relacionados con los pasos necesarios para la conformación de grupos de investigación educativa en contextos distantes y la importancia de la tecnología de la información y comunicación como recurso necesario y facilitador del proceso de investigación "en línea".

Si bien hoy hablar de investigación en línea es una problemática abordada por diferentes universidades, compartir la sistematización y conceptualización de la experiencia, especialmente en los tiempos actuales de pandemia ocasionada por el COVID-19, que ha obligado al aislamiento social y preventivo, puede ser un aporte a procesos de internacionalización, que estimulen una educación superior más igualitaria y equitativa. De igual forma un trabajo colaborativo, que permita buscar la solución de cualquier problema en el ámbito universitario, requiere el concurso de personas comprometidas que compartan la intención y necesidad de buscar posibles soluciones.

El trabajo en grupo

El trabajo grupal, está constituido por una comunidad organizada llamada a conformar prácticas de indagación, acción e investigación, en beneficio de alentar posibles cambios, en el caso que nos ocupa, transformaciones en la educación superior.

Señala Pichon Rivière (1984) que la indagación operativa, en tanto diagnóstico grupal de las necesidades, se manifiestan en el seno grupal, y es desde allí donde

⁽²⁾ Proyecto de investigación en proceso de evaluación (2020). Directora: Mg. Blanca A. Franzante. Co. Director: Dr. Gabriel A. Carbone. Integrantes: Prof. Yamila A. Barrientos, Dr. Verónica C. Gómez (UCU) y Dr. C. José M. Perdomo Vázquez (UCLV).

se planifica acerca de los métodos, técnicas y estrategias que se utilizarán para su conformación, roles asignados y autorregulación en función de una tarea que satisface las necesidades y permite el aprender. Partiendo de la hipótesis de que el grupo es una estructura básica de interacción, de intercambio de saberes convirtiéndolo en una unidad básica de trabajo e investigación, el autor mencionado, define al grupo como “un conjunto restringido de personas que ligadas entre sí por constantes de tiempo y espacio y articulados por su mutua representación interna, se propone en forma explícita e implícita una tarea que constituye su finalidad” (p. 209). Centrarse en la tarea, privilegiando la tarea grupal, facilita el logro de los objetivos planteados con relativa autonomía. La operatividad, involucra la acción del sujeto sobre el objeto que se desea conocer, sobre el sector de la realidad que se desea transformar y da sentido al desarrollo de los proyectos. En tanto la comunicación grupal opera a modo de espiral dialéctica que coincide con el transcurso del aprendizaje, y ambos definirán a futuro el carácter grupal, ya que “la interrelación dinámica permanente se establece entre ellos desde el comienzo” (ob.cit, p.116).

Así, desde el planteo de Pichon Rivière (ob.cit.), surgen las primeras reflexiones teóricas, en tanto que las constantes de espacio y tiempo compartido se dan gran parte a través de espacios “en línea”, lo cual implicó e implica un gran desafío para la participación y comunicación necesaria para el desarrollo de cualquier tarea que se emprende.

La conformación de redes para la “investigación en línea”

El concepto de “investigación en línea” se sustenta en el concepto de educación en línea considerada por Tarasow (Schwartzman et al., 2014) como un “dispositivo sociotécnico, co- construido a través de un proceso que involucra actores humanos y no humanos, relaciones de poder, relaciones interinstitucionales, vínculos, trayectorias históricas y variaciones tecnológicas, entre otros” (p.28). Agrega el autor que el enfoque sociotécnico, permite observar la construcción de diferentes dispositivos tecnológicos a partir de la interacción entre grupos sociales, los cuales le confieren diferentes significados. Se entiende así que la educación en línea “es el resultado de las negociaciones, tensiones e interjuegos entre todos los grupos intervinientes, tal como sucede en todo proyecto educativo” (p.29); y en tanto campo complejo, la tecnología es el “combustible de la imagi-

nación pedagógica" (p.33). Agrega el autor, que este nuevo campo de estudio y acción, posibilita recrear los espacios para aprender.

Espacios que se pueden asumir junto a Piscitelli (citado en Dabas y Najmanovich, 2002), como *lugares-redes*. Redes de profesionales entre los que se encuentran, académicos, científicos e investigadores con la posible participación de estudiantes, y que se han adoptado como un "espacio de trabajo privilegiado" (p.86). Agrega el autor, que la comunicación a través de medios digitales es una nueva forma de redes sociales, que además de compartir como las redes físicas, "comunidades de intereses, objetivos acotados, interacción periódica, intensidad afectiva, etcétera" (Dabas, citado en Piscitelli, 2002, p. 81), suman propiedades específicas de la comunicación electrónica a distancia, entre las que reconoce entre otras, las relaciones intensas sin que los cuerpos estén presentes y el poder trascender las barreras geográficas.

En este sentido, la "investigación en línea" requiere de estrategias colaborativas y participativas, que favorezcan la formación de redes que contemplen cada contexto de quienes las conforman. Exigiendo además imaginación, perseverancia y comprensión de las posibilidades del "otro", así como de la ubicación cultural y comprensión de la formación tecnológica.

Extensión del trabajo colaborativo y participativo

Una estrategia de trabajo colaborativo y participativo implica abordar una tarea "junto con" y no "para". Así, el trabajo colaborativo se asume en palabras de Vygotski (2009) como "un aprendizaje socialmente elaborado" (p.188). En tanto aprendizaje que tiene como base la interacción de personas en un grupo determinado, por tanto, aprender y trabajar en forma colaborativa, favorece los procesos de interdisciplinariedad, participación, comunicación y responsabilidad en la adjudicación y asunción de roles para abordar la tarea (Franzante et al., 2017).

Señalan a su vez, Benvegnú y Muzzanti (2017), que la modalidad colaborativa, es una condición esencial para la elaboración de conocimiento pedagógico que produzca cierto impacto en las prácticas pedagógicas universitarias, y resulta inviable reconocer la complejidad de los procesos de enseñanza aprendizaje, si no se tiene en cuenta la perspectiva de los actores involucrados en cada situación problemática que se aborda.

Tener en cuenta la perspectiva de los actores, y trabajar "desde adentro" lleva a considerar la participación activa, como sustento del trabajo grupal, tal y como se

ha enunciado en apartados anteriores. Refiere Freire (2016), que la participación es considerada como un componente fundamental de la pedagogía actual, y especialmente de una pedagogía democrática. Al tener cada sujeto su propia lectura del mundo, compartir y reflexionar desde ella, enriquece una cuestión esencial en el campo investigativo, preguntar y preguntarse, despertar y transitar “la “curiosidad epistemológica” sin la cual no alcanzamos el conocimiento cabal del objeto” (p.12).

A partir de lo reseñado se puede resumir que el trabajo colaborativo, favorece el intercambio y la participación de todos en la construcción del conocimiento científico, promoviendo la capacidad investigativa dentro de la compleja trama que involucra hoy la sociedad del conocimiento, en tanto factor de cambio social que involucra la necesidad de aprender a lo largo de la vida, implica una reflexión permanente y crítica, en y desde la práctica, desde donde emergen las problemáticas contextualizadas que deben ser abordadas.

En este mismo espacio no es inútil complementar como atributo adicional del trabajo colaborativo para la “investigación en línea”, la posibilidad de hacer búsquedas independientes, de confrontar ideas propias para posteriormente someterlas al juicio colectivo hasta llegar a un acuerdo en la solución de un problema. El trabajo colaborativo, presencial o a distancia, tiene demostradas fortalezas porque además de la solución concreta que proporciona, posibilita relaciones humanas insustituibles para proyectos presentes y futuros.

Las TIC como facilitadoras para la “investigación en línea”

Inmersos en el siglo XXI y con la posibilidad que nos brinda el enfoque conectivista, realizar investigaciones, enseñanzas y aprendizajes “en línea” resulta no solo posible sino necesario. Señalan Sánchez Cabrero et al. (2019), que el conectivismo permite interpretar y comprender los procesos del aprender y la adquisición de conocimientos en los contextos actuales “especialmente en lo referido a la evolución tecnológica de las redes sociales y a ambientes multiformales de aprendizaje, mediación y recreación de situaciones de aprendizaje ligados a las tecnologías a través del e-learning” (p.115). Agregan los autores citando a Aguilar y Mosquera (2015), que el conectivismo además de ser una concepción sobre el aprender humano individual, permite entender “la mentalidad colectiva de una red de personas, una comunidad o una sociedad en base a un mismo principio, la generación de ecologías de redes en constante cambio y desarrollo” (p.115).

Lo reseñado permite un análisis particular, de las fortalezas y debilidades tecnológicas para investigar “en línea”, lo cual interpela a pensar en las condiciones de “lejanía geográfica” y de “cercanía de motivos”, como fuente del trabajo a desarrollar.

Los entornos virtuales de aprendizaje han permitido y permiten a la distancia, crear y recrear entre los investigadores problemáticas y formas de encontrar posibles soluciones, reconociendo para ello, que no sólo es importante saber, sino saber cómo saber y saber cómo hacer. Los avances tecnológicos en el plano de la comunicación, ofrecen en este sentido, múltiples posibilidades de crecimiento en cuanto a la producción de conocimiento.

Así, los procesos de mundialización y de internacionalización en contextos mediados por las TIC atraviesan la educación superior global, convirtiendo en ineludibles los trabajos de “investigación en línea”.

La internacionalización de la educación superior

Dentro de los significados de internacionalización de la educación superior emerge el relacionado con la posibilidad de extender el acceso al conocimiento y las opciones para adquirirlo, modificarlo y atemperarlo a situaciones específicas y singulares para que resulte pertinente y accesible. La internacionalización, en el paradigma actual se centra en la inclusión, en trabajar para acercar el mundo a las aulas y en desarrollar competencias de interculturalidad y multiculturalidad, así las acciones estratégicas de internacionalización posibilitan la inclusión de cada vez más individuos en este proceso. La denominada aldea global constituye un nuevo espacio, en este momento modificado por una verdadera y sentida necesidad de superación, educación y estímulo para vencer las frustraciones que ha provocado y está provocando el COVID-19.

Se puede agregar junto a Gacel-Ávila (2018) que la internacionalización de la investigación y de la producción de conocimiento es una de las estrategias que “debería recibir particular atención por parte de las IET⁽³⁾, debido a la creciente importancia atribuida a la producción de conocimiento y la colaboración científica en la sociedad del conocimiento” (p.127).

Entre dichas estrategias, se considera que la presente experiencia sobre la conformación de pequeños grupos de investigación que se encuentran a grandes

⁽³⁾ IET refiere a Instituciones de educación terciaria.

distancias y que comparten intereses comunes puede ser un aporte entre muchos. Teniendo en cuenta además, que el tiempo presente de la educación superior presenta el desafío para un trabajo interinstitucional con la finalidad de afianzar y ampliar las transformaciones generadas en proyectos de "investigación en línea". Y, en este sentido, debemos reconocer a la educación superior como un ámbito productor de conocimiento en una realidad que está en permanente transformación, y que demanda una mirada compleja a partir de la perspectiva de múltiples actores. En definitiva, se trata de promover una propuesta que posibilite recorridos diversos y complementarios, que sea un proyecto dinámico, progresista, creativo y crítico.

2. ASPECTOS METODOLÓGICOS

Desde un enfoque cualitativo, la estrategia utilizada para sistematizar, interpretar, conceptualizar y arribar a conceptos teóricos, ha sido el registro constante de "la historia natural de la investigación", entendiéndolo junto a Gallart (1992) que "la explicitación de este camino llamado (...) historia natural de la investigación es lo que fundamenta el valor de los hallazgos cualitativos" (p.138).

A su vez Sirvent (2006) señala que "El término historia natural no implica la presentación de cada dato, sino las formas que fueron adoptando los datos en cada momento de la investigación" (p. s/n).

En este sentido, la sistematización de las actividades realizadas permite sostener, luego de varios años de trabajo continuo, que es posible investigar en contextos diferentes y distantes, siempre que se reúnan determinados requisitos, para que los impedimentos tecnológicos y las distancias geográficas no limiten el desarrollo de nexos e intercambios entre los docentes- investigadores.

Cabe aclarar que si bien se intenta superar la dicotomía trabajo presencial vs. trabajo "en línea", los encuentros presenciales entre algunos de los miembros, han fortalecido la cohesión grupal y sobre todo la puesta en común de códigos necesarios para el trabajo.

Ahora bien, algunas de las cuestiones que pueden señalarse para la conformación de grupos de investigación, requiere la resolución previa de cuestiones metodológicas y estratégicas para la consolidación de redes de trabajo que aporten soluciones en los contextos donde se desarrolla la investigación y sirva de contribución a otras realidades.

Resulta oportuno en este punto, sumar a la reflexión metodológica las consideraciones de Lucarelli (2016), en tanto señala, que una construcción de espacios de trabajo común de quien asesora y otros actores institucionales, es posible si se puede conjugar una mirada que permita por un lado, reconocer la especificidad de cada disciplina y a su vez las trasciende, creando “las condiciones de disponibilidad necesarias para un encuentro productivo de ambos sujetos, alentando su interés por encontrar vías de resolución apropiadas a los problemas del aula y de la institución en su conjunto” (p.16).

A partir de lo expuesto, se sostiene que sistematizar los diferentes momentos que conforman el trabajo grupal en línea, constituye una nueva expresión de la actividad grupal en el campo profesional de la investigación en general y de la “investigación en línea” en particular.

3. PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Teniendo en cuenta lo expresado en los apartados anteriores, se presentan los resultados que entrelazan las actividades desarrolladas y los requerimientos, que de acuerdo a la experiencia transitada, se consideran esenciales a tener en cuenta para la conformación de los grupos para la “investigación en línea”. Junto a ello, surgen preguntas que permiten la reflexión continua a lo largo de la presentación ¿son los requerimientos y posiciones que se plantean en el trabajo cuestiones muy específicas o son regularidades que se dan también en otros ambientes? ¿qué requerimientos y requisitos deben tener los equipos, es decir, cómo deben estar conformados, para que el trabajo a distancia reúna las características para alcanzar un éxito aceptable?

Una primera respuesta, debe pensarse desde considerar que los requisitos, establecen una base, que se presuponen invariantes y que se han de cumplir en aquellos procesos que tengan similares condiciones (Frazante et al., 2017). En el caso que se describe, si bien las invariantes, se enumerarán como diferentes requerimientos, no hay una determinación de tiempo y espacio para que ello suceda, por el contrario, se interrelacionan.

1- La interacción necesaria

Tal lo enunciado en el marco teórico, siguiendo los conceptos de Pichon Rivière (1984), la interacción constante que, si bien no siempre es “cara a cara”, sino ma-

yormente a través de vídeos, fotos, chat, el uso de Skype y Whatsapp, permitió “la mutua representación interna”, la cual en tanto operación psíquica, posibilita que cada integrante del grupo incorpore paulatinamente al *otro* en su mundo interno. Cuestión que se convierte en esencial para el trabajo grupal.

En este sentido, el intercambio a través de mensajes, verbales y escritos, implica procesos de comunicación y vehiculiza el aprendizaje, en tanto promueve cambios internos en el sujeto. Y ello es posible, en tanto cada miembro del grupo ocupa un lugar de acuerdo no sólo a las expectativas propias, sino también a las que tienen sobre él los otros miembros del grupo. En este caso particular, compartir datos sobre cuestiones formales como la disciplina de la cual se proviene, trayectoria académica y de formación, entre otros; sobre asuntos informales tan importantes como los anteriores, aquellos que provienen del contexto familiar, social y cultural, entre otras, posibilitan una relación vincular y social, ambas son fuentes para poder centrarse en la tarea.

La tarea, en tanto se la ubica dentro de un sistema donde los integrantes buscan cumplir un objetivo, satisfacen una necesidad, y, esta se convierte en “el fundamento motivacional de toda experiencia de contacto, de todo aprendizaje, de todo vínculo” (Quiroga, 1990. p.16).

Teniendo en cuenta lo expuesto se puede resumir, que la tarea explícita es una función específica, cuando los integrantes están inmersos en el aprendizaje formal, en la búsqueda y construcción del conocimiento científico; pero, al mismo tiempo subyace otra tarea, la implícita, que son aquellas acciones que están orientadas a la construcción del grupo como tal, es decir, que permiten la formación de una trama vincular entre los integrantes, condición para que la tarea explícita pueda concretarse. Aquí surge una reflexión importante, y es el logro, a partir de la interacción “en línea” de la mutua representación interna. Se considera que los pasos dados y las categorías que fueron emergiendo de los mismos son fundamento y sustento de dicho logro.

2- Reconocimiento de las potencialidades y limitaciones de los integrantes del grupo

Retomando el punto anterior, el primer paso para poder planificar la tarea, refiere al reconocimiento de potencialidades y limitaciones de cada integrante del grupo. Surge aquí una distinción importante que resulta del número reducido de miembros que integran el grupo, lo cual permite establecer con mayor fluidez los códigos de comunicación. Señala Siemens (2010) que, “la comunicación

puede darse ahora de manera colaborativa (wikis, encuentros online), a través de emisiones individuales (blogs, podcasts, videoblogs), y en espacios compartidos (etiquetado social)” (p.15).

En este sentido, una comunicación clara y abierta, en tanto eje esencial para que la tarea se despliegue, permite afrontar las dificultades, que interfieran en la producción de conocimiento.

Así, la tarea como se ha reseñado, en tanto eje que estructura el grupo, consolida “el aprender a aprender, utilizando como vía la construcción y reconstrucción de conocimientos individuales y grupales, para la transformación de ambos” (Imbert Stable citado en Imbert Stable y Reinoso Cápiro, 2012, p.44)

¿Cómo se inician los procesos de interacción y comunicación?

El punto de partida fue el Encuentro Internacional “Universidad 2014” en el mes de febrero, realizado en La Habana, Cuba, durante el transcurso del mismo se efectuaron los primeros intercambios presenciales entre docentes investigadores de la UCU y la UCLV, planteándose la posibilidad de un trabajo conjunto.

Posteriormente se iniciaron comunicaciones virtuales entre tres miembros de cada universidad y, presenciales, a través del integrante del grupo argentino que comenzó su proceso de formación doctoral en el Centro de Estudios en Educación de la UCLV; y un integrante cubano que visitó la UCU a partir del Programa de Promoción de la Universidad Argentina, Misiones Inversas VI- (2015, concretada en 2018).

Los intercambios preliminares facilitaron una puesta en común sobre intereses e inquietudes compartidos relacionados a la investigación educativa. Ello permitió comenzar un proceso de pertenencia al grupo y pertinencia en la tarea sustentado en los intercambios, donde, el registro de cada actividad se convirtió en la fuente para elaborar escritos en conjunto. Estos escritos fueron transformados en ponencias y artículos que permitieron la reflexión sobre el enriquecimiento mutuo que, a más de 6000 km de distancia, facilitó un intercambio de historias, ideas, pensamientos y marcos teóricos y conceptuales lo cual preanunciaba un trabajo fecundo (Perdomo Vázquez, et.al., 2014).

Dichas acciones derivaron en el convenio de cooperación mutua firmado entre ambas universidades. Y la elaboración y desarrollo del primer proyecto de investigación, enunciado en la introducción.

3. Reconocimiento de los contextos de trabajo

Paralelo al trabajo de reconocimiento de los integrantes del grupo narrado en el punto anterior, se entrelazaron diálogos sobre la vida institucional. Reconocer

y conocer tanto la historia de cada universidad muestra la identidad de cada institución, de modo que la ubica en espacio y tiempo y se internaliza en el grupo de trabajo. A su vez el intercambio a partir de la movilidad docente fortaleció los vínculos académicos y afectivos para el trabajo grupal.

Se partió en este sentido de reconocer que las universidades latinoamericanas tienen diferentes conformaciones: historias, cultura, tradiciones y estilos propios de trabajo que, en ocasiones, si no son considerados, limitan considerablemente el planteamiento de solución a problemas comunes desde diferentes visiones. A modo de ejemplo se reseña, muy sucintamente un paso significativo dado el intercambio de información sobre las universidades de donde proceden los integrantes del proyecto.

Universidad de Concepción del Uruguay

La UCU, funde sus cimientos educativos en una tradición comunal que data del siglo XIX, y que retoma en su actividad cotidiana el espíritu de los fundadores de la asociación educacionista, que posibilitó con su política de aperturas, la consolidación de un proyecto de educación superior de corte comunitario en la costa oriental de la provincia de Entre Ríos, República Argentina.

Como tal, la UCU, reconoce como pilares constructores de su identidad la tenacidad, la visión de futuro y la impronta acción ciudadana y fraternal de los jóvenes "casi niños" estudiantes del Colegio Justo José de Urquiza (hoy Colegio Nacional del Uruguay).

La impronta de la participación y compromiso de la ciudadanía uruguayense, fue clave en la definición de esta institución; vecinos y jóvenes dispuestos a colaborar con aquellos que quedaban en riesgo de perder sus derechos a la educación, por la decisión del gobierno de suprimir las becas, se congregaron en la Magna Asamblea del 14 de Mayo de 1877, en el teatro 1° de Mayo, creando "La Fraternidad".

Entre los años 1960 y 1969, bajo la presidencia del doctor Héctor B. Sauret, el Consejo Directivo de "La Fraternidad" consideró lo que denominó "Política de Nuevas Aperturas".

Así, la UCU se fundó por Decreto N° 1305/71 del Poder Ejecutivo Nacional en el año 1971, proponiéndose como meta original estudiar e investigar científicamente la problemática regional, a los efectos de proponer soluciones acordes

con los grandes problemas económicos - sociales que habían postergado el desenvolvimiento de la provincia de Entre Ríos, en el marco de un proyecto de desarrollo nacional.

La UCU se ha afianzado en la región contando actualmente con seis facultades, cuatro centros regionales y una extensión áulica en constante expansión. Asimismo, ha iniciado un proceso de inserción en el ámbito internacional, tanto en el plano cultural como en el académico, mediante emprendimientos conjuntos con diversas universidades del exterior, especialmente de Europa y el MERCOSUR.

En el año 2001, se crea la Facultad de Ciencias de la Comunicación y de la Educación, con la premisa de vincular educación y comunicación en el contexto de las transformaciones operadas hacia fines del siglo XX en la educación y los medios masivos de comunicación. A esta Facultad pertenecen los docentes investigadores del equipo de investigación.

Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas

La Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas fue creada oficialmente por la Ley 16 del 22 de noviembre de 1948, que establecía además el comienzo de sus actividades docentes para el año de 1952.

Este centro se destaca por sus resultados en la formación de profesionales en más de 60 especialidades, todas ellas vinculadas a la solución de necesidades de personal científico –técnico calificado. Es también un rasgo distintivo de esta Universidad, el énfasis en la formación postgraduada, en la que se incluyen diversos cursos de postgrado, entrenamientos, maestrías y doctorados.

A las variadas formas de postgrado, se suman otras formas de superación sustentadas en intercambios de especialistas con otros centros a partir de la investigación y la identificación y solución de problemas comunes.

Otro aspecto que destaca a esta Universidad, ubicada en el centro del país, es la participación de estudiantes tanto de pregrado como de postgrado de países de América Latina y el Caribe así como de África fundamentalmente. Esto último le ha permitido a los directivos, investigadores y profesores, tener una visión más amplia e integral de las políticas educativas lo cual es determinante en la solución de problemas por vía de la internacionalización.

El rigor científico-metodológico alcanzado por la UCLV en estos años, le ha permitido elevar considerablemente el nivel de su claustro en todos los aspectos,

lo cual se refleja en el crecimiento del número de doctores y el volumen de sus publicaciones, la participación y organización de numerosos eventos científicos a nivel nacional e internacional y los notables éxitos alcanzados en la aplicación de los resultados investigativos a las necesidades socioeconómicas del país.

Cuenta además esta Universidad, con un nutrido grupo de cátedras especializadas que realizan un importante trabajo de extensión universitaria, más allá de las fronteras del centro. Cabe destacar que el pasado año académico (2019), la UCLV recibió la evaluación externa de la Junta de Acreditación Nacional y alcanzó la categoría de Universidad de Excelencia.

La movilidad docente, a partir de la presencia de miembros del grupo en ambas universidades, es considerada muy valiosa, ya que permite sumar escenas, vivencias y experiencias *in situ*.

Dicha movilidad pudo concretarse a través de la ejecución del Programa Misiones Inversas VII, que permitió la presencia en Argentina de un integrante cubano. A su vez, la formación doctoral y la participación en eventos académicos favorecieron la presencia de integrantes del grupo en Cuba.

A partir de lo expuesto, se puede señalar que el reconocimiento del contexto es una premisa indispensable para poder desarrollar con eficiencia cualquier trabajo de colaboración ya sea de investigación o solución de una tarea mediante un proyecto. Cada colectivo con su historia de vida, desarrolla una cultura de trabajo que es insustituible pero que puede ser enriquecida por cada nuevo empeño o proyecto que se emprenda.

4- El trabajo grupal participativo y colaborativo

El conocer el contexto y reconocerse cada miembro en el mismo, permitió la creación del clima de trabajo, que si bien como en todo trabajo grupal tuvo sus altibajos, ha sido el sustento de un trabajo participativo y colaborativo.

El trabajo colaborativo, favorece el intercambio y la “participación de todos en la construcción de una cognición compartida” (Roselli, 2016, p.224); y a su vez, promueve la capacidad investigativa dentro de la compleja trama que involucra hoy la sociedad del conocimiento, en tanto factor de cambio social que involucra la necesidad de aprender a lo largo de la vida, implica una reflexión permanente y crítica, en y desde la práctica, desde donde emergen las problemáticas contextualizadas que deben ser abordadas (Frazante, 2019).

Desde esta concepción de un trabajo participativo y colaborativo se pueden identificar pasos que facilitan el construir y mantener un clima propicio para abordar la tarea.

Primer paso: la identificación de problemas comunes que permitan buscar soluciones a partir de la investigación educativa.

Se parte de considerar que, en los momentos actuales, emprender la solución de cualquier problema de manera eficaz y efectiva, requiere el concurso de grupos de personas que compartan la intención con la necesidad de alcanzar dicha solución, aunque sea por motivos muy diversos.

A su vez, con el desarrollo de las TIC han surgido nuevas formas de colaboración, propiciando intercambios entre profesionales que intenten resolver problemas de carácter metodológico, docente e incluso científico.

Son muchas las experiencias en el plano internacional que facilitan el intercambio entre profesionales, varias de ellas están respaldadas por las llamadas herramientas “tecnológicas” que les dan a los ambientes de colaboración, verdadero sentido y una marcada productividad.

En este sentido, las problemáticas que permitieron transitar los momentos grupales fueron las referidas a las temáticas sobre las prácticas docentes y las estrategias de enseñanza y aprendizaje en la educación superior, en el marco de la investigación educativa.

Segundo paso: acuerdo y precisión de un marco teórico y conceptual posible para abordar las problemáticas.

El reconocimiento de la trayectoria profesional de cada integrante, y de los contextos de desempeño, al mostrar “lo que se sabe” y “no se sabe”, favorece la construcción de un “nosotros”. El “nosotros” permite revelar las diferentes formas de encontrar las mejores soluciones posibles a las problemáticas planteadas.

Tercer paso: la planificación y organización de la tarea.

Visualizadas las problemáticas comunes, se planifican el /los proyectos de investigación que son posibles desarrollar para proponer posibles soluciones a las mismas.

En la organización de las diferentes etapas y actividades inherentes a la implementación del proyecto, cada integrante, asume de acuerdo a sus posibilidades diferentes roles.

Cuarto paso: el desarrollo del proyecto.

Lo enunciado en el ítem anterior da lugar a la fase de desarrollo, siendo ésta la más compleja en el caso que nos ocupa, en tanto las comunicaciones no son tan ágiles o rápidas como se pensaba.

Pero también surgen en este sentido formas de abordar las dificultades que van emergiendo. Las mismas son afrontadas realizando ajustes necesarios y posibles, de acuerdo a las condiciones concretas que emergen de la realización del trabajo de campo.

La comunicación cumple un papel esencial, y más allá de la que permiten los encuentros presenciales, las diferentes vías virtuales han posibilitado superar en gran medida las dificultades. Se siguió la máxima de que “la realidad es más compleja que la idea”.

Quinto paso: intercambio, discusión y ajuste.

Solo por una cuestión de presentación se considera al intercambio, discusión y ajuste como el quinto paso, en tanto que transcurren de manera transversal a todos los momentos del desarrollo del proyecto de trabajo, y se ha caracterizado esencialmente por la transferencia mutua y multidireccional de opiniones. El intercambio fluye entre todos los miembros del grupo, o a través de subgrupos de acuerdo a la tarea emprendida y a la organización propuesta.

5- El registro del trabajo individual y grupal.

El registro constante de las actividades y trabajo conjunto, permite:

- Plantear y sintetizar diferentes momentos transitados, avances y retrocesos, obstáculos y formas de afrontarlos, convirtiéndose en la fuente para sistematizar y conceptualizar tanto requerimientos como las condiciones necesarias de la conformación grupal en este caso.
- La lectura y re lectura crítica de los registros se convierten en la “memoria grupal”, facilitando la tarea, su sistematización y conceptualización y permitiendo la construcción del conocimiento científico.

- La escritura de diferentes artículos, ponencias e informes, que se convierten en la necesaria vigilancia epistemológica. Señala Pardo Novoa (2011) que “cualquier trabajo de investigación- de búsqueda, indagación y construcción de conocimiento-, por más sistemático, interesante y pertinente que sea socialmente, si no puede ser sometido a ese riguroso examen argumentado y público no podrá considerarse científico” (p.58).

A modo de ejemplo, se puede comentar una secuencia que contemplan los pasos expuestos en el apartado anterior: inicio de la actividad (observación, ponencia, artículo, informe, entre otros) por un integrante. A partir de ello se producen “ruedas de intercambios” con sugerencias teóricas y prácticas. Se realizan las inclusiones y ajustes hasta que todos los integrantes están de acuerdo. Para el intercambio se adjudican colores de escritura, numeran los correos en forma correlativa, se realizan comentarios y se sugieren lecturas complementarias, entre otros.

La actividad es concluida por el integrante que la inicia.

6- La continuidad, la transferencia y proyección

Junto al desarrollo del/los proyectos de investigación, emergen acciones complementarias, que permiten establecer las direcciones de trabajo y los posibles proyectos considerados como factibles y sustentables.

Durante el desarrollo de la investigación se realizan actividades de transferencia de conocimiento, las mismas están dirigidas a la difusión de la experiencia transitada y los resultados alcanzados.

En el caso narrado, además de las presentaciones en eventos y publicaciones, las mismas fueron planteadas a través de seminarios, talleres y conversatorios presenciales en cada universidad, junto a docentes y estudiantes externos al grupo de investigación.

A su vez, a medida que se encuentran soluciones al/los problema/s, surgen otros, algunos de ellos se abordan y otros quedan en agenda siendo fuente de nuevos proyectos, acciones e intercambios, tal lo señalado en la introducción, convirtiendo a la investigación colaborativa y participativa en otro de los canales de construcción y transferencia de conocimiento.

Este momento tiene la riqueza de constituir una fuente de incalculable valor, entendiendo junto a Sirvent (2006), que reflejar el proceso de construcción del

conocimiento realizado a lo largo del proceso de la investigación, incluye la continua ampliación y la validación permanente del campo conceptual a través del aprendizaje sobre el objeto, el conocimiento del mismo, la transformación de las instituciones y de los sujetos individuales y colectivos.

Para cerrar este apartado, resulta pertinente destacar, que el análisis del trabajo conjunto durante estos años, ha fortalecido y fortalece la cohesión grupal y por ende permitió y permite el desarrollo de diferentes tareas propias de todo trabajo de investigación en general y de la "investigación en línea" en particular, y aquellas emergentes como complementarias. Entre ellas podemos mencionar:

- La motivación por encontrar variantes de solución, ante las dificultades que imponen las diferentes condiciones tecnológicas para el trabajo y la comunicación "en línea" que tienen los investigadores (ancho de banda, acceso a la nube, plataforma de comunicación, etc.).
- A pesar del desconocimiento de los contextos por parte de algunos de los miembros, e incluso de algunos de los miembros entre sí, se ha podido construir una sinergia que favorece la creatividad, la solución de problemas y la propuesta a través de la "imaginación" y la abstracción, de posibles soluciones e incluso de una metodología o un modelo de trabajo.
- La inserción del proyecto en diferentes eventos nacionales e internacionales, que permitió con ese intercambio mejorar su desarrollo y conocer otras experiencias.
- La flexibilidad del proyecto, que asumen los miembros que posibilitó ir haciendo ajustes en la marcha y creando nuevas variantes de aplicación en cuanto a escenarios nuevos.
- El apoyo recibido por autoridades académicas, colegas y estudiantes de ambas instituciones sin el cual no se hubiese podido desarrollar el proyecto.
- La implementación de actividades a medida que el análisis, sistematización y conceptualización de los datos permitían planificar acciones de transferencia.

Si se mencionan las fortalezas, también surgen debilidades que son necesarias de reconocer:

- Las limitaciones que a veces impone la distancia, y la posibilidad de acceso a determinados recursos de las TIC.
- Los conflictos solubles típicos del trabajo en grupo, que como riesgo tiene que no se garantice la participación individual de manera sistemática.
- También se debe destacar que las mayores dificultades en este punto surgieron por las diferentes posibilidades de trabajo de cada integrante, teniendo en cuenta no sólo los calendarios académicos distintos sino también las múltiples actividades que cada integrante desempeña (Frazante et al., 2017).

4. CONCLUSIONES

Plantear las conclusiones en este artículo implica, por un lado, un cierre de una etapa de trabajo en tanto siempre quedan pendientes nuevas preguntas, otros recorridos, otros abordajes; por otro, reconocer “que estamos caminando” y no hemos llegado a la meta, por lo que el resultado que se presentó es una parte de un gran trabajo que continúa.

Respecto a la conformación de grupos para la “investigación en línea”, no se puede dejar de señalar que hay indicadores básicos puestos de manifiesto a lo largo del trabajo, que fundamentan tanto su disposición como su permanencia y continuidad. Entre ellos se pueden señalar: presencia de interacciones entre personas; percepción de membresía-pertenencia; existencia de una interdependencia entre las personas, motivaciones y emociones comunes, estructura de las interrelaciones e influencia mutua, a pesar de las distancias; los contextos diferentes y las limitaciones ocasionales en el empleo de las TIC.

El accionar continuo lleva a pensar que a través de la “investigación en línea” en la actualidad, pueden desarrollarse trabajos de investigación de calidad con una presencialidad diferente, dada por las diferentes herramientas que proveen las TIC. Éstas han facilitado el diálogo y la colaboración entre instituciones de educación, en tanto ponderan las habilidades que más valoramos los seres humanos como comunicarnos, buscar, almacenar y analizar información, además de representar nuestras ideas y conceptos.

Fortalecer y dar utilidad a estas habilidades es fundamental para la educación en un mundo en red. De igual forma, estas herramientas permiten saber cómo piensan, viven y sienten personas en otras partes del mundo y con otras culturas. Las dimensiones internacionales e interculturales de las universidades se fortalecen notablemente aprovechando las TIC.

A partir de lo narrado, merece un análisis particular la exploración de las fortalezas y debilidades tecnológicas: investigación en las condiciones de “lejanía geográfica” y de “cercanía de motivos”.

Desafiar las debilidades tecnológicas, estimula la elaboración de estrategias que permitan la comunicación a través de correos electrónicos o chat, en horarios que a veces coinciden o esperando las respuestas, combinando continuidad e interacción, valorando el trabajo a distancia y la transferencia del conocimiento. Que, no obstante algunas dificultades, el aprender y el desaprender ocurre a pesar de las lejanías y de las dificultades tecnológicas.

La cultura digital está forzando el cambio educativo favoreciendo de esta manera la comunicación entre docentes de distintos países desarrollando nuevas formas de lectura y de escritura, nuevas formas de aprender, de producir, difundir y “transferir el conocimiento”.

Así, el uso de las tecnologías ha venido a revolucionar y reestructurar el modelo pedagógico y a una nueva conceptualización de cómo se “investiga en línea”. Nuevos paradigmas transforman a la investigación en actividades interrelacionadas de socialización, comunicación y producción académica sin horarios ni fronteras.

Este último punto de análisis, lleva a plantear la profunda necesidad de repensar la internacionalización de la universidad, lo cual implica internacionalizar el conocimiento para hacerlo accesible a todos, dando lugar al paradigma actual centrado más en la inclusión, en trabajar para acercar el mundo a las aulas y en desarrollar competencias de interculturalidad y multiculturalidad.

Pensar políticas públicas de internacionalización sobre la base de la cooperación y la asociación interuniversitaria y la integración regional a través de redes inter y multiculturales, son ejes fundamentales para el fortalecimiento institucional y una estrategia de mejoramiento de la calidad académica.

Queda el desafío por investigar cómo se puede producir un incremento de la membresía del grupo de investigación sin sacrificar los logros que se han tenido, sin que se propicie la desviación de las ideas esenciales que sostienen la posibi-

lidad de colaboración y extensión de las experiencias en la formación de los profesionales que investigan en las universidades.

Esto resulta muy interesante porque precisamente en estos momentos se dan las condiciones para aprovechar las experiencias de la UCLV, las motivaciones del claustro que trabajan en problemas de la investigación educativa y que pueden extenderse a otras áreas, así como las oportunidades de formación que se dan en la UCU. Lo más importante es que ya existe un nexo común y un conocimiento por parte de al menos un miembro del equipo que ha trabajado en este informe, que conoce las condiciones concretas de ambos centros.

REFERENCIAS

- Benvegnú, M. A y Muzzanti, S. (2017). *Reflexiones sobre las posibilidades y resistencias que ofrece el trabajo colaborativo*. En: V Encuentro Nacional y II Latinoamericano de Prácticas de Asesorías Pedagógicas Universitarias (APU). Universidad Nacional de Río Cuarto Ruta Nacional 36 km 601 – (X5804) Río Cuarto – Argentina, Ed. UniRío. <http://www.unirioeditora.com.ar/wp-content/uploads/2018/08/978-987-688-227-9.pdf>
- Dabas, E. y Najmanovich, D. (2002). *Redes. El lenguaje de los vínculos*. Ed. Paidós.
- Fernández Lamarra, N. (2016). La educación superior en América Latina. Aportes para la construcción de una nueva agenda. *Revista Integración y Conocimiento N° 4*.
<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/14695/27749>
- Franzante, B.; Pagani, M. Perdomo Vázquez, J. Perdomo Blanco, L y Rodríguez Díaz, R. (2017). *Informe final de investigación: Los estilos docentes y los modelos pedagógicos subyacentes en las prácticas de profesores en la Universidad de Concepción del Uruguay y Universidad Central “Marta Abreu” de las Villas como resultado y pretexto de conformación de grupos para la investigación*. Res. CSU 84/15- 141/16 Repositorio Institucional UCU. <http://repositorio.ucu.edu.ar/jspui/>
- Franzante, B., Perdomo Vázquez, J. M., y Perdomo Blanco, L. (2019). Aportes de la investigación a la orientación educativa para la elaboración de estrategias de aprendizaje en el contexto universitario. *ESPACIOS EN BLANCO. Revista De Educación*, 2(29). <http://ojs2.fch.unicen.edu.ar:8080/ojs-3.1.0/index.php/espacios-en-blanco/article/view/356>

- Franzante, B. (2019). *La orientación educativa al docente para el desarrollo de estrategias de aprendizaje en el contexto universitario*. Avances de tesis doctoral. Universidad de Concepción del Uruguay- Universidad Central de "Marta Abreu" de Las Villas.
- Freire, P (2016). *El maestro sin recetas*. Ed. Siglo XXI.
- Gacel- Ávila, J. (2018). *Educación superior, internacionalización e integración en América Latina y el Caribe*. En: Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe 2018. Henríquez Guajardo (coord.) (2018). UNESCO – IESALC. Universidad Nacional de Córdoba.
<https://www.iesalc.unesco.org/2019/07/17/coleccion-cres-2018-educacion-superior-internacionalizacion-e-integracion-en-america-latina-y-el-caribe-balance-regional-y-prospectiva/> y www.editorial.unc.edu.ar
- Gallart, M. A. (1992). La integración de métodos y la metodología cualitativa. Una reflexión sobre la práctica de la investigación. En: Métodos cualitativos II. La práctica de la investigación, Forni, Gallart y Gialdino (1992). Centro Editor de América Latina.
- Imbert Stable, N. y Reinosos Cápiro, C. (2012). *Los procesos grupales: su diagnóstico y desarrollo*. Ed. Pueblo y Sociedad.
- Lucarelli, E. (2016). Una mirada regional sobre el asesoramiento pedagógico universitario y la formación del docente universitario: identidad y diversidad. *Dilemas y Debates. InterCambios, Vol. 3, nº2*.
- Pardo Novoa, A. (2011). Validación y legitimación de la investigación en educación y pedagogía. *Praxis & Saber. Revista de Investigación y Pedagogía. Volumen 2. Nº 4*. <https://www.redalyc.org/pdf/4772/477248388003.pdf>
- Perdomo Vázquez, J. Franzante, B., Malugani, C. y Marclay, S. (2014). *Una aproximación a la conformación de un grupo de trabajo de investigación*. 7mo Seminario Internacional de Docencia Universitaria. Cienfuegos, Cuba.
- Pichón Riviére, E. (1984). *El proceso grupal*. Ed. Nueva Visión.
- Quiroga, A. (1990). *Enfoques y perspectivas en psicología social*. Ed. Cinco.
- Sánchez-Cabrero, R., Costa-Román, Ó., Mañoso-Pacheco, L., Novillo-López, M., & Pericacho-Gómez, F. J. (2019). Orígenes del conectivismo como nuevo paradigma del aprendizaje en la era digital. *Educación Y Humanismo, 21(36)*, pp.113-136. <https://doi.org/10.17081/eduhum.21.36.3265>

- Schwartzman, G., Tarasow, F. y Trech, M. (2014). *De la educación a distancia a la educación en línea. Aportes a un campo en construcción*. Ed. FLACSO- HomoSapiens.
- Siemens, G. (2010). *Conociendo el conocimiento*. Ed. Nodos Ele.
<https://es.slideshare.net/pdelleplane/georgesiemensconociendoelconocimientonodosele2010>
- Sirvent, M. T. (2006). *El proceso de investigación*. Universidad Nacional de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras.
http://postitulo.socioeducativa.infed.edu.ar/archivos/repositorio/500/718/Sirvent_El_proceso_de_investigacion.pdf
- UNESCO-IESALC (2018). *III Conferencia Regional de Educación Superior (CRES2018) Declaración y Plan de Acción*. Disponible en:
<http://www.iesalc.unesco.org/2019/02/22/plan-de-accion-cres-2018-2028/>
- UNESCO-IESALC (2019). *Declaración de Lima. Educación Superior*.
<http://www.iesalc.unesco.org/2019/03/15/declaracion-de-lima/>
- Vygotski, Lev S. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Ed. Crítica.

BIONOTAS

Blanca A. Franzante. Psicopedagoga. Magíster en Salud Mental. Doctoranda en Ciencias Pedagógicas. Docente titular de la Universidad de Concepción del Uruguay (UCU), Argentina. Investigadora Cat. II- Directora de proyectos de investigación, tesis de grado y pos grado. Autora y co- autora de libro y artículos científicos.

Correo electrónico: blancafranzante@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-6255-3573>

Gabriel A. Carbone. Médico-Cirujano cardiovascular. Docente titular de la Cátedra de Anatomía y Fisiología Humana en la Universidad de Concepción del Uruguay (UCo), Argentina. Coordinador Área: Introducción a Especialidades Clínico-Quirúrgicas y Rotación Clínica Quirúrgica. Director del Área de Ciencia, Tecnología e Investigación en la misma Universidad.

Correo electrónico: gabyalcar58@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-8424-6635>

José M. Perdomo Vázquez. Doctor en Ciencia Pedagógicas. Profesor Titular de la Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas. Dirección de proyectos de Investigación y Desarrollo en áreas relacionadas con la docencia y la educación. Experto en evaluación externa. Miembro del Tribunal Permanente de Ciencias Pedagógicas.

Correo electrónico: perdomo@uclv.edu.cu

<http://orcid.org/0000-0002-1655-7474>

9. Internacionalización de la educación superior en el oeste de Santa Catarina: la experiencia de una universidad comunitaria

Silmara Terezinha Freitas, Maria de Lourdes Pinto de Almeida, Diego Palmeira Rodrigues, Karla Pezavento

RESUMEN

Este texto surge de un macroproyecto de investigación desarrollado por el Grupo Internacional de Estudios e Investigaciones de Educación Superior - GIEPES UNICAMP, que investiga la internacionalización de la educación superior en territorio iberoamericano. En esta investigación participan veintidós (22) universidades de nueve (9) países, siendo una de ellas la Universidad del Oeste de Santa Catarina (Unoesc), institución caracterizada por el modelo comunitario, de carácter público de derecho privado, ubicado en el occidente de Santa Catarina. El objetivo de este artículo fue analizar cómo la Unoesc desarrolla sus procesos de movilidad académica en estudios de pregrado y posgrado, entre sus profesores, estudiantes y técnicos administrativos. La metodología científica utilizada en esta investigación fue la histórico-crítica, basada en la Pedagogía Histórico-Crítica, desarrollada por Saviani (2013), y que tiene como uno de los pilares maestros el materialismo histórico dialéctico. El instrumento de categorización fue el análisis de contenido de Bardin (2016). Como resultado, se evidenció que para la Unoesc la movilidad académica sigue siendo uno de los mayores frentes de internacionalización. Cabe mencionar que la internacionalización sigue siendo el camino para consolidar la investigación, la docencia y la extensión, con el objetivo de no perder su espacio frente al mercado competitivo. Además, cuenta con un organismo específico, desde 2010, para tratar temas relacionados con la movilidad académica, demostrando que desde hace 11 años esta Institución de Educación Superior se preocupa por tener frentes de internacionalización más allá del mercado capitalista.

Palabras clave: Internacionalización; Educación Superior; Universidad Comunitaria; Movilidad Académica.

Internationalization of higher education in the west of Santa Catarina: the experience of a community university

ABSTRACT

This text emerges from a macro research project developed by the International Group of Studies and Research of Higher Education - GIEPES UNICAMP, which investigates the internationalization of higher education in Ibero-American territory. In this research, 22 (twenty-two) universities from 9 (9) countries participate, one of them being the University of the West of Santa Catarina (Unoesc), an institution characterized in the community model, public of private law, located in western Santa Catarina. The aim of this article was to analyze how Unoesc develops its processes of academic mobility in undergraduate and graduate studies, among its professors, students and administrative technicians. The scientific methodology used in this investigation was the historical-critical, based on the Historical-Critical Pedagogy, developed by Saviani (2013), and which has as one of the master pillars the dialectical historical materialism. The categorization instrument was content analysis by Bardin (2016). As results, it was evidenced that for Unoesc academic mobility is still one of the largest fronts of internationalization. It is worth mentioning that internationalization is still the way to consolidate research, teaching and extension, aiming not to lose its space in the face of the competitive market. In addition, they have a specific body, since 2010, to deal with issues related to academic mobility, demonstrating that for 11 years this Institution of Higher Education is concerned with having internationalization fronts beyond the capitalist market.

Keywords: Internationalization; Higher Education; Community University; Academic Mobility.

A internacionalização do ensino superior no oeste de Santa Catarina: a experiência de um colégio comunitário

RESUMO

Este texto emerge de um projeto macro de pesquisa desenvolvido pelo Grupo Internacional de Estudos e Pesquisas de Educação Superior – GIEPES UNICAMP, que investiga a internacionalização da educação superior no território ibero-

americano. Nesta investigação participam vinte e duas (22) universidades de nove (09) países, sendo uma delas, a Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc), instituição caracterizada no modelo comunitário, de natureza pública de direito privado, situada no oeste catarinense. O objetivo deste artigo consistiu em analisar como a Unoesc desenvolve seus processos de mobilidade acadêmica na graduação e pós graduação, entre seus docentes, discentes e técnicos administrativos. A metodologia científica utilizada nesta investigação foi a histórico-crítica, tendo como base a Pedagogia Histórico-Crítica, desenvolvida por Saviani (2013), e que tem como um dos pilares mestres o materialismo histórico dialético. O instrumento de categorização foi análise de conteúdo de Bardin (2016). Como resultados, evidenciou-se que para a Unoesc a mobilidade acadêmica ainda é uma das maiores frentes de internacionalização. Vale a pena ressaltar que a internacionalização ainda é o caminho para a consolidação da pesquisa, do ensino e da extensão, visando não perder seu espaço frente ao mercado competitivo. Além disto, possui um órgão específico, desde 2010, para tratar dos assuntos voltados à mobilidade acadêmica, demonstrando que há 11 anos esta Instituição de Educação Superior está preocupada em ter frentes de internacionalização para além do mercado capitalista.

Palavras-chave: Internacionalização; Educação Superior; Universidade Comunitária; Mobilidade Acadêmica.

Internationalisation of the teaching superior dans l’ouest de Santa Catarina: l’expérience d’une université communautaire

RESUMÉ

Ce texte est le résultat d’un projet de macro-recherche développé par le Groupe international d’études et de recherche sur l’enseignement supérieur - GIEPES UNICAMP, qui étudie l’internationalisation de l’enseignement supérieur sur le territoire ibéro-américain. Vingt-deux (22) universités de neuf (9) pays participent à cette recherche, l’une d’entre elles est l’Université de l’Ouest de Santa Catarina (Unoesc), une institution caractérisée par le modèle communautaire, de caractère public de droit privé, située dans l’ouest de Santa Catarina. L’objectif de cet article était d’analyser comment l’Unoesc développe ses processus de mobilité académique dans les études de premier cycle et des cycles supérieurs, parmi

ses professeurs, étudiants et techniciens administratifs. La méthodologie scientifique utilisée dans cette enquête était l'historico-critique, basée sur la pédagogie historico-critique, développée par Saviani (2013), et qui a comme l'un des piliers maîtres le matérialisme historique dialectique. L'instrument de catégorisation était l'analyse du contenu par Bardin (2016). Un résultat démontré c'est que pour l'Unesco la mobilité académique reste l'un des plus grands fronts d'internationalisation. Il convient de mentionner que l'internationalisation est toujours le moyen de consolider la recherche, l'enseignement et l'extension, dans le but de ne pas perdre sa place face au marché concurrentiel. En outre, l'université dispose d'un organe spécifique, depuis 2010, pour traiter des questions liées à la mobilité académique, démontrant que depuis 11 ans, cet établissement d'enseignement supérieur se préoccupe d'avoir des fronts d'internationalisation au-delà du marché capitaliste.

Mots clés: L'Internationalisation; L'Enseignement Supérieur; L'Université Communautaire; La Mobilité Académique.

1. INTRODUCCIÓN

Según Trevisol y Fávero (2019), el siglo XXI ha estado enmarcado por innumerables transformaciones en el sistema económico mundial, principalmente aquellas que interfieren en el modelo productivo y en el papel del Estado en relación a las políticas organizativas. Aun así, según los autores, resulta clara la tendencia hacia la comercialización de la educación superior, así como el contexto emergente para que las universidades se adapten a esta lógica.

En la contemporaneidad, las discusiones sobre internacionalización se han producido y convertido en un nuevo desafío para las universidades, por lo que se ven obligadas a adoptar determinadas políticas formuladas por organismos nacionales e internacionales, quienes también hacen las evaluaciones de las instituciones.

Para Miranda y Stallivieri (2017):

[...] o Brasil vive um momento em que a discussão sobre a necessidade da internacionalização da educação superior atinge um momento crucial, quando estão envolvidos os principais atores desse

processo, como órgãos de governo, agências de fomento e entidades que representam a área da educação no país. Esse momento exige a identificação da existência, ou não, de fundamentos e definições para a construção de políticas públicas para a internacionalização do sistema de Ensino Superior⁽¹⁾ (p.592).

En este contexto, aparece el proyecto de investigación que sustenta este artículo. El objetivo consiste en analizar e identificar los procesos de internacionalización desarrollados en la Universidad del Oeste de Santa Catarina (Unoesc), en especial del Plan de Desarrollo Institucional (PDI) y del Plan Institucional de Internacionalización, así como los programas que desarrolla mostrando los impactos en la Universidad.

El trabajo presentado se basa en un Proyecto de Investigación *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica del Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico* (PIBIC/CNPQ)⁽²⁾ sobre Internacionalización y Educación Superior, cuyo título principal es: "Internacionalización y educación superior: un estudio basado en la realidad encontrada en la Universidad del Oeste de Santa Catarina"; es parte de un macro proyecto del *Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas de Educação Superior da Região Sul – GEPPES Sul* - integrado a la red de la *Universidade Estadual de Campinas* (Unicamp).

El proyecto de matriz de la investigación fue elaborado por la Coordinadora del Grupo Internacional de Estudios e Investigación sobre Educación Superior (GIEPES) y socializado a grupos vinculados a esta red de investigación, y tiene como objetivo reflexionar sobre los procesos de internacionalización que se están desarrollando en las universidades, en este caso, en Unoesc.

⁽¹⁾ En español: "[...] Brasil vive un momento en el que la discusión sobre la necesidad de la internacionalización de la educación superior llega a un momento crucial, cuando se involucran los principales actores de este proceso, como agencias gubernamentales, agencias de desarrollo y entidades que representan el área educacional en el país. Este momento requiere la identificación de la existencia, o no, de fundamentos y definiciones para la construcción de políticas públicas para la internacionalización del sistema de Educación Superior".

⁽²⁾ En español: Programa Institucional de Becas de Iniciación Científica del Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico.

La metodología científica utilizada para desarrollar esta investigación fue histórico-crítica, utilizando como instrumento el análisis de contenido de Bardin (2013). En primer lugar, se buscó delimitar los caminos a seguir en la investigación, definiendo los procedimientos. Para ello, hemos hecho un inventario de las producciones académicas que trabajan este tema con el fin de ayudar en el desarrollo del marco teórico. Además, se verificó el perfil de los grupos de Educación de cada programa *stricto sensu* y las líneas de investigación que los componen.

A continuación, analizamos cómo aparecen las políticas de internacionalización en los documentos propios de la institución, como el PDI y el Plan de Internacionalización. Además del formulario de investigación de la Unicamp, en el que la universidad describió el desarrollo de acciones de movilidad académica, refiriéndose al envío y recepción de estudiantes, profesores y técnicos.

De esta forma, el producto del proyecto es el mapeo del futuro de la internacionalización en Unoesc. En este trabajo intentamos mostrar cómo Unoesc desarrolla sus procesos de movilidad académica. Se notan los impactos que ejercen los programas gubernamentales e institucionales en la universidad y como para Unoesc la internacionalización es el camino para la consolidación de la investigación, la enseñanza y la extensión, y de esta forma no perder su espacio ante al mercado competitivo y seguir las exigencias de las agencias evaluadoras.

Sobre la investigación “Internacionalización de la educación superior en el territorio iberoamericano” (GIEPES-UNICAMP)

El proyecto de investigación “Internacionalización y educación superior: un estudio basado en la realidad encontrada en la Universidad del Oeste de Santa Catarina”, se desarrolla desde 2017 en Unoesc a través del Programa Institucional de Becas de Iniciación Científica (PIBIC), que busca apoyar la iniciación científica otorgando becas a estudiantes de pregrado. El Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (CNPq), es un organismo del Ministerio de Ciencia, Tecnología, Innovaciones y Comunicaciones, cuyas principales funciones son promover la investigación científica y tecnológica y fomentar la formación de investigadores en Brasil, siendo, por tanto, el financiador de la investigación.

Con este proyecto se logró reflexionar sobre el proceso de internacionalización realizado por Unoesc, aportando una gran contribución sobre la producción académica y sus impactos en términos teóricos, políticos y prácticos para cada

universidad comunitaria del estado de Santa Catarina. Además, el proyecto permitió un gran conocimiento de la internacionalización, además del intercambio y diálogo sobre las experiencias desarrolladas y en desarrollo en las universidades iberoamericanas.

La internacionalización ya es una realidad en las Instituciones de Educación Superior (IES) y frecuentemente se difunde el discurso de que la globalización ha cambiado el escenario de la búsqueda del conocimiento y que en este contexto existen demandas de adaptación de parte de las universidades a la internacionalización. En este sentido, el proyecto también tuvo como objetivo analizar los antecedentes que interfieren con estos discursos. Teniendo en cuenta que la Coordinación de Perfeccionamiento del Personal de Educación Superior (Capes), órgano del Ministerio de Educación, responsable del reconocimiento y evaluación de los posgrados *stricto sensu* a nivel nacional, ha exigido a los programas que desarrollen la internacionalización.

Considerando lo anterior, la internacionalización de la educación superior en Brasil se ha convertido en una de las mayores preocupaciones de las universidades y de algunas políticas adoptadas por organismos internacionales, como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el Banco Mundial, las Naciones Unidas de Educación, Ciencia y Cultura (UNESCO) y de organismos nacionales (Capes, CNPq). En este campo de disputa, además de presuponer la interculturalidad, surge la integración de la investigación y el conocimiento, la solidaridad entre los pueblos y la aparición de otros actores e intereses que fomentan los debates y apuntan hacia la toma de decisiones relacionadas con políticas educativas (Trevisol y Fávero, 2019).

Partiendo de este contexto, para Silva (2017) la internacionalización ya no se considera un artículo de lujo, sino una cuestión de supervivencia para el escenario hodierno. Insertada en el mundo moderno caracterizado por la mercantilización, ha hecho que las universidades se hayan dado cuenta que internacionalizar significa buscar formas de competir con las mejores instituciones de educación superior a nivel nacional y mundial.

Otro aspecto que no se puede ignorar es que, si bien es un fenómeno importante en el contexto de las IES, la internacionalización presenta algunas inconsistencias. Y que, por tanto, no debemos ser ingenuos e irresponsables al considerar la internacionalización como algo estrictamente positivo pues, al fin y al cabo, ella implica una gran responsabilidad social y pedagógica.

La Universidad del Oeste de Santa Catarina (Unoesc): histórico e identidad

La Universidad del Oeste de Santa Catarina (Unoesc) se define como una Institución Educativa Multicampi (Projeto de Universidade, 1991), cuya misión es ser un centro de referencia para el oeste de Santa Catarina, buscando la formación profesional y humana, a través de la docencia, la investigación y la extensión, generando conocimiento para el desarrollo regional sostenible (UNOESC, 2018).

Aún en este contexto, la visión que tiene Unoesc, es ser reconocida y considerada la mejor institución de educación superior del oeste de Santa Catarina, destacando su relevancia social y de desarrollo, teniendo como valores la ética, el humanismo, el compromiso, la cooperación, la responsabilidad social y la solidez. Para reforzar esta idea citamos:

[...] A Unoesc nasceu e cresceu alicerçada nos seguintes valores: Ética: fundamentar as ações e os resultados na honestidade e na justiça; Humanismo: cuidado com a vida; Cooperação: capacidade de atuar em equipe; Comprometimento: atuar com profissionalismo para atingir objetivos; Responsabilidade social: desenvolvimento sustentável e qualidade de vida; Inovação: inovar com criatividade, flexibilidade e capacidade de adaptar-se a novas situações; e Solidez: garantir viabilidade presente e futura (UNOESC, 2018, p.18)⁽³⁾.

En 2019 ofreció más de cincuenta (50) cursos de pregrado en diferentes áreas, buscando el desarrollo humano, social, cultural, científico y tecnológico. Además de las especializaciones *lato sensu* y *stricto sensu*, la Universidad invierte en la mejora educativa de sus docentes y en la infraestructura, con laboratorios, aulas, canchas deportivas, equipamiento tecnológico, auditorios y un hospital.

⁽³⁾ En español: “[...] Unoesc nació y creció a partir de los siguientes valores: Ética: basar acciones y resultados en la honestidad y la justicia; Humanismo: cuidado de la vida; Cooperación: capacidad para actuar en equipo; Compromiso: actuar con profesionalidad para alcanzar los objetivos; Responsabilidad social: desarrollo sostenible y calidad de vida; Innovación: innovar con creatividad, flexibilidad y capacidad de adaptación a nuevas situaciones; y Solidez: garantizar la viabilidad presente y futura” (UNOESC, 2018, p.18).

Unoesc es mantenida por una fundación llamada Funoesc (*Fundação do Oeste de Santa Catarina*), que es una institución sin fines de lucro, y que también mantiene el Hospital Universitario Santa Terezinha (HUST) que sirve a la comunidad regional. Actualmente, la estructura de Funoesc se ubica desde el extremo oeste hasta el *Vale do Rio do Peixe* en once ciudades. Las unidades más grandes de la Universidad se encuentran en São Miguel do Oeste, Chapecó, Xanxerê, Videira y Joaçaba, donde se encuentra la sede legal de la fundación, la sede administrativa de la Universidad y el Hospital Universitario Santa Terezinha (UNOESC, 2018). El directorio y colegiado (formado por colaboradores universitarios, hospitalarios y comunitarios) coordinan la Funoesc y la Directoría es responsable de su administración, que incluye al Presidente y al Vicepresidente, Consejo Administrativo; Consejo Curador, y por la Asamblea General.

Sin embargo, para lograr la actual formulación, Unoesc ha sufrido varias transformaciones. Todo comenzó con la agregación de tres fundaciones educativas ubicadas en las ciudades polos de Joaçaba, Videira y Chapecó. La *Fundação Educacional do Oeste Catarinense* (FUOC), la *Fundação Educativa e Empresarial do Alto Vale do Rio do Peixe* (FEMARP) y la *Fundação de Ensino para o Desenvolvimento do Oeste* (FUNDESTE), resultando en la constitución de Unoesc (Ley Municipal nº 545 del de 28/11/68). En aquel momento, lo que se pretendía era la creación de una universidad que implementase la enseñanza, la investigación y la extensión.

La FUOC se transformó en *Fundação Educacional Unificada do Oeste de Santa Catarina*, permaneciendo como institución comunitaria, regional, con fines educacionales, regida por estatuto propio y por la legislación. La Unoesc permanece como entidad filantrópica, reconocida de Utilidad Pública Municipal (Ley nº 1.040/82), Estadual (Ley nº 4.535/70) y Federal (Decreto nº 87.741/82).

Con base en este parámetro, se puede destacar que, a partir de la década de 1970, la educación superior se instaló en el medio oeste de Santa Catarina, generando un avance significativo para la región. Sin embargo, es posible señalar que la región ya contaba con un potencial económico y social muy fuerte y estaba en pleno desarrollo (Projeto Universidade, 1991).

El oeste de Santa Catarina se caracteriza como una región dinámica, con un fuerte potencial económico y social y en pleno desarrollo. Hay sesenta y siete (67) municipios, que representan el 25% del área geográfica del estado, con una población de más de 1,5 millones de habitantes, lo que corresponde al 34% de la población del estado (Projeto Universidade, 1991).

Todavía en el periodo de origen de la Universidad, el occidente de Santa Catarina, área de alcance de la Unesco, albergaba un vasto desarrollo económico en los tres sectores de la economía, con énfasis en los sectores secundario y terciario (Projeto Universidade, 1991). De esa manera, el modelo económico vigente en aquella época requería una institución que capacitara a profesionales para trabajar en campos emergentes. Así, Unesco desarrolló su perfil, es decir, buscó ofrecer enseñanza, investigación, extensión y cursos de posgrado de calidad.

A partir de este parámetro, la construcción de una universidad en modelo multicampus se da por las exigencias del entorno, adaptándose a las necesidades de la sociedad de la época. Otro aspecto favorable a la creación de esta Universidad fue que las demás instituciones de educación superior se ubicaban en la costa, por lo tanto, lejanas para los residentes de las regiones del oeste de Santa Catarina. Eso significa que lo que se deseaba era “uma universidade inovadora, inserida em seu contexto histórico e geográfico e conhecedora profunda da realidade e dos problemas que envolvem⁽⁴⁾” (Projeto Universidade, 1991, p. 18).

En esta coyuntura surge el debate de la internacionalización, haciéndose presente en la constitución de esta Universidad, desde el inicio de la segunda década de este siglo XXI, en principio como un desafío, tanto a nivel de licenciatura como de posgrado. Como señalan Trevisol y Fávero (2019), las universidades comunitarias de Santa Catarina y Rio Grande do Sul están bajo presión de ambos lados para internacionalizar sus agendas educativas (nacionales e internacionales), de una manera inmediata, recordando siempre que esta acción debe venir del ámbito local al global, y viceversa, sin perder el foco en su identidad.

De esa forma, no se puede retroceder en lo que atañe a la internacionalización, lo que se debe hacer es definir objetivos, fijar metas y monitorear los procesos para orientar los esfuerzos hacia una política institucional coherente.

Políticas institucionales

Según Stallivieri (2017), las universidades deben seguir un riguroso plan de internacionalización regido por metas y objetivos, cuya elaboración no es tarea fácil. Para la autora, un plan de inserción internacional efectivo resulta funda-

⁽⁴⁾ En español: “una universidad innovadora, insertada en su contexto histórico y geográfico y con profundo conocimiento de la realidad y de los problemas que implica”.

mental para la elaboración de un diagnóstico sobre el perfil y misión de la institución.

En este contexto, Manjarrés y González (citado en Miranda y Stallivieri 2017) evidencian que "(...) hay que aclarar algunos elementos fundamentales con el fin de ayudar en la elaboración de políticas de internacionalización" (p.592). Para ello, los autores proponen algunos parámetros, entre los que podemos mencionar identidad, institucionalidad, visibilidad, referencia y sostenibilidad. Con relación al parámetro de identidad hay que aclarar que se objetiva con la internacionalización y contribuye y responde a la construcción de un proyecto de país.

En cuanto al parámetro de institucionalidad, lo que se busca es la articulación de iniciativas y estrategias de diferentes actores y la ampliación de esfuerzos para diseñar conjuntamente una propuesta de internacionalización del sistema de educación superior, necesaria para el desarrollo del país. Para el parámetro de visibilidad se busca el reconocimiento de los avances y desafíos del país en la mejora de su imagen en el exterior, con el fin de dar visibilidad a las fortalezas de su sistema de educación superior y garantizar una oferta educativa de calidad.

Como parámetro de referencia, lo que destacan los autores Manjarrés y González (2014), es el desafío de transformar el sistema educativo a partir del reconocimiento de prácticas exitosas en otros países y nuestro propio país a través de IES y revisar los mecanismos internos para sistematizar, viabilizar y evaluar los avances de la internacionalización en el país. Y finalmente, el parámetro de sostenibilidad enfatiza la necesidad de continuar y ampliar el alcance de los programas e iniciativas que se están construyendo, para impulsar la internacionalización de la educación superior, asegurando su mantenimiento.

En la misma línea, Miranda y Stallivieri (2017) señalan que, para la construcción de una política pública de internacionalización en las universidades brasileñas, es necesario definir y aclarar los parámetros señalados por Manjarrés y González (2014), que no se observan consistentemente en Brasil:

Identifica-se que há motivações econômicas, políticas, acadêmicas e socioculturais no suporte ao desenvolvimento econômico e tecnológico do país, carecendo ainda de indicações claras sobre as formas que a internacionalização da educação superior, a partir

dessas motivações, contribuirá para o fortalecimento da posição internacional do Brasil no sistema mundial da educação. Somente a partir da construção de uma agenda positiva, do estabelecimento do diálogo constante e profícuo, da discussão e da elaboração de um documento nacional que envolva esses principais atores é que se irá produzir uma compreensão e uma visão de longo prazo sobre os objetivos estratégicos que a internacionalização da educação superior pode representar para o futuro e para a projeção do país em termos de inserção internacional. (Miranda y Stallivieri, 2017, p. 609)⁽⁵⁾

También según Gacel-Ávila y Rodríguez-Rodríguez (2018), son varios los obstáculos a los que se enfrenta una universidad para desarrollar un sólido programa de internacionalización. Entre ellos, los autores citan:

- a) falta de estructuras institucionalizadas;
- b) falta de planificación y ejecución;
- c) gestión, mayoritariamente pasiva, con reproducción de documentos oficiales;
- d) dificultades de comunicación en una lengua extranjera (desconocimiento);
- e) financiación insuficiente para actividades internacionales.

En este contexto y como respuesta a nuestra propuesta de investigación, vamos a situar cómo se están llevando a cabo las políticas de internacionalización en la universidad comunitaria denominada Unoesc.

⁽⁵⁾ En español: "Se identifica que existen motivaciones económicas, políticas, académicas y socioculturales en el soporte al desarrollo económico y tecnológico del país, careciendo aún de indicaciones claras sobre las formas con que la internacionalización de la educación superior, a partir de estas motivaciones, contribuirá al fortalecimiento del posicionamiento internacional de Brasil en el sistema educativo mundial. Solo construyendo una agenda positiva, estableciendo un diálogo constante y fructífero, discutiendo y elaborando un documento nacional que involucre a estos actores principales, se logrará una comprensión y visión de largo plazo de los objetivos estratégicos que puede representar la internacionalización de la educación superior al futuro y a la proyección del país en términos de inserción internacional".

De acuerdo con su PDI, elaborado en 2018 y vigente hasta 2022, Unoesc afirma reconocer la importancia de impulsar y consolidar un proceso de internacionalización, considerándolo una necesidad del mundo contemporáneo, principalmente, los avances en la producción y socialización del conocimiento e innovaciones tecnológicas. En esta perspectiva los autores Gacel-Ávila y Rodríguez-Rodríguez (2018) afirman:

Declarar a la internacionalización como prioridad institucional requiere poner en marcha una serie de ajustes y reformas al quehacer y a las prácticas institucionales, tales como la integración de la dimensión internacional en los sistemas regulares de planeación, presupuestación y evaluación, la elaboración de planes operativos de internacionalización apegados a las prioridades institucionales, con identificación de los recursos financieros y humanos necesarios para asegurar su viabilidad, y el establecimiento de lineamientos y procedimientos de evaluación y monitoreo correspondientes (p. 125).

En cuanto a la política de internacionalización asumida por Unoesc, podemos destacar el deseo de desarrollar alianzas internacionales que aporten diferenciación y calidad en la formación de su comunidad académica para fortalecer el trípode existente de enseñanza, investigación, extensión, así como innovación. Además, la Universidad señala que mantendrá su Programa de Movilidad Académica, buscando insertar a la comunidad académica en el ámbito internacional, apuntando al desarrollo de las competencias y habilidades profesionales necesarias para el ejercicio profesional. Para lograr este propósito, la institución, según el PDI, estará ampliando la participación de estudiantes y profesores de pregrado y posgrado en eventos, intercambios, cursos, pasantías y redes de investigación y publicación, en conjunto con otras instituciones universitarias.

Al analizar el PDI, coincidimos con las ideas de Trevisol y Fávero, que la Unoesc al desarrollar acciones internacionalizadas se basa en los “[...] preceitos dos organismos internacionais que tratam do tema e dos documentos oficiais que regulam e formalizam o processo institucional da internacionalização⁽⁶⁾” (2019,

⁽⁶⁾ En español: “preceptos de los organismos internacionales que tratan el tema y los documentos oficiales que regulan y formalizar el proceso institucional de internacionalización”.

p.12). Sobre todo, cuando se hace referencia a la internacionalización como una necesidad en el mundo globalizado y para competir en el mercado laboral.

Además, el Plan cuenta con unas directrices (aprobadas por la Res.01/CONSUN / 2018 - 21/02/2018), que son un principio orientador para las acciones a implementar. Entre las que podemos destacar:

- a) implementar el proceso de internacionalización con la comunidad académica de la institución a través de programas y áreas de conocimiento;
- b) asumir la internacionalización como un proceso integral y transversal a los procesos institucionales orientados a la enseñanza, la investigación, la extensión y la innovación, de manera inseparable;
- c) ampliar y fortalecer la inserción de Unoesc en las redes internacionales de investigación;
- d) posicionar a Unoesc en el espacio académico internacional.

Como análisis, es importante resaltar que Unoesc formaliza sus políticas de internacionalización de acuerdo con el discurso referente a la globalización, que trae en su núcleo los principios de innovación y tecnología.

Con base a este escenario, Unoesc también elaboró su primer Plan de Internacionalización (PI) en 2018. Este documento está dirigido exclusivamente a la internacionalización y tiene como objetivo fortalecer las acciones ya desarrolladas por la Universidad e implementar estrategias dirigidas al “incremento da produção e disseminação do conhecimento em benefício dos estudantes e profissionais envolvidos, tanto da Unoesc e quanto da comunidade regional como um todo⁽⁷⁾” (UNOESC-PI, 2018, p.4). Así presentamos el objetivo del PI de Unoesc, que según el propio documento es “apresentar uma proposta de planificação da internacionalização da Unoesc que permita a instituição organizar e priorizar suas ações, com objetivos, metas e recursos, visando à internacionalização do ensino superior e da pesquisa⁽⁸⁾” (UNOESC, 2018, p. 5).

⁽⁷⁾En español: “Incremento de la producción y difusión de conocimiento en beneficio de los estudiantes y profesionales involucrados, tanto de Unoesc como de la comunidad regional en su conjunto”.

⁽⁸⁾“presentar una propuesta de planificación de la internacionalización de Unoesc que permita a la institución organizar y priorizar sus acciones, con objetivos, metas y recursos, visando a la internacionalización de la educación superior y la investigación”.

También se puede evidenciar que este Plan, tiene como objetivo reestructurar los procesos de internacionalización de la educación superior para trabajar con el trípede enseñanza-investigación-extensión, con miras a la integración y la cooperación, para alinear Unoesc con los tiempos contemporáneos.

Un aspecto destacado que se evidencia en el análisis tanto del PDI como del IP de Unoesc, es el Programa de Movilidad Académica. Este programa tiene como objetivo desarrollar competencias y habilidades académicas y profesionales en sus participantes. En este sentido, mencionamos que es común entre las universidades invertir en la movilidad académica como principal forma de internacionalización, debido al aporte de esta acción en la formación académica con la adaptación a otras culturas y el desarrollo de habilidades específicas en su área de conocimiento. Stallivieri (2009) explica que “[...] a formação em nível de graduação e pós-graduação com complementação no exterior, passou a ser muito valorizada em função do perfil profissional que está sendo solicitado pelo mercado⁽⁹⁾” (p.12). Según la autora, ésta es una de las principales justificaciones para promover la movilidad en las IES.

Sin embargo, señalamos la alerta de Knight (2012), cuando comenta que la movilidad académica se percibe erróneamente como la única vía de internacionalización, sin considerar las demás actividades que involucran este proceso. Además, frecuentemente favorece a los países desarrollados con el envío de académicos y no garantiza que sean bien recibidos por el país anfitrión.

Otro aspecto que se puede destacar en el PI (2018), es la visión de la universidad: “Ser reconocida pela oferta de educação internacional de qualidade, com melhores oportunidades de internacionalização de currículo do oeste de Santa Catarina⁽¹⁰⁾” (p.4). Lo que nos remite a Gough (citado en Thiesen, 2017, p. 1000), que alude que la internacionalización de los currículos puede entenderse como “creación de espacios transnacionales”, donde las tradiciones del conocimiento local en la investigación curricular pueden ser protagonizadas y no como representaciones dentro de un discurso universal.

⁽⁹⁾ En español: “la formación a nivel de pregrado y posgrado con complementación en el exterior, se ha vuelto muy valorada por el perfil profesional que está siendo solicitado por el mercado”.

⁽¹⁰⁾ En español: “Ser reconocidos por ofrecer educación internacional de calidad, con mejores oportunidades para la internacionalización curricular en el oeste de Santa Catarina”.

Para ello, es fundamental que la universidad desarrolle un plan orientado a su realidad y que se coloque como protagonista, lo que no es tarea fácil ya que, como señalan Manjarrés y Gonzáles (2014), todavía no hay un camino marcado para Brasil y que también está siguiendo los discursos promovidos.

Además, también cabe mencionar a la autora Betty Leask (citado en Thiesen, 2017, p.1003), al ponderar la importancia de reflexionar sobre dos conceptos similares, pero que presentan algunas distinciones: "el concepto de currículo internacionalizado e internacionalización del currículo".

La internacionalización del currículo sería la posibilidad de incorporar al contenido a la enseñanza, al aprendizaje y a los instrumentos de evaluación, las dimensiones interculturales e internacionales. El plan de estudios internacionalizado es aquel que involucrará a estudiantes en la investigación internacional y diversidad lingüística y cultural, además de desarrollar sus perspectivas interculturales e internacionales como ciudadanos y profesionales globales.

En cuanto a los objetivos generales y específicos, Unesco busca promover el desarrollo académico y la difusión del conocimiento a nivel internacional, necesitando reestructurar el proceso de internacionalización e investigación. Para lograr este macroobjetivo, la Universidad apunta a los siguientes objetivos:

- 1) desenvolver competências interculturais e o plurilinguismo no ambiente universitário, incentivando a internacionalização de currículo e a internacionalização doméstica;
- 2) incrementar a cooperação internacional e a captação de recursos para o desenvolvimento conjunto de atividades técnico-científicas e de programas internacionais;
- 3) aumentar o número de alunos e docentes em intercâmbio internacional, em níveis de graduação e pós-graduação, integrado ao processo de ensino-aprendizagem;
- 4) organizar o processo de dupla titulação e de cotutela no âmbito da pós-graduação;

- 5) incentivar a publicação internacional qualificada dos docentes pesquisadores;
- 6) institucionalizar a internacionalização e seus respectivos processos de gestão no âmbito do ensino superior⁽¹¹⁾. (UNOESC, 2018, p.5)

Es fundamental evidenciar que este es el primer documento formulado por la Universidad con una perspectiva exclusiva a la internacionalización y que se vienen desarrollando diversas acciones para estructurar los procesos. Entre estas acciones, podemos mencionar el Programa de Movilidad Académica, la oferta de lenguas extranjeras; convenios bilaterales con universidades; el fortalecimiento de la diplomacia cultural entre países; envío periódico de profesores y estudiantes para participar en intercambios, investigaciones y congresos; inversión en formación docente e incentivo a la formación de redes de investigación; y dar la bienvenida a estudiantes, profesores e investigadores que realicen intercambios culturales, académicos, tecnológicos y científicos.

2 .ANÁLISIS DE UN INSTRUMENTO DE COLECTA DE DATOS

De acuerdo con los parámetros de la Unoesc, para colaborar con el desarrollo de la internacionalización, la institución busca implementar proyectos que permitan su avance. Uno de ellos es el Proyecto de Movilidad Académica creado en 2010 como una de las primeras acciones de internacionalización de la Universidad, que, con este Programa y la institución de un coordinador específico para planificar y ejecutar acciones estratégicas, asumió el compromiso con el desarrollo y la formación humana de estudiantes y profesores.

⁽¹¹⁾En español: "1) desarrollar las competencias interculturales y el plurilingüismo en el ámbito universitario, fomentando la internacionalización curricular y la internacionalización nacional; 2) incrementar la cooperación internacional y la captación de fondos para el desarrollo conjunto de actividades técnico-científicas y programas internacionales; 3) incrementar el número de estudiantes y docentes en intercambio internacional, a nivel de pregrado y posgrado, integrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje; 4) organizar el proceso de doble titulación y cotutela en el ámbito de los estudios de posgrado; 5) fomentar la publicación internacional calificada de investigadores docentes; 6) institucionalizar la internacionalización y sus respectivos procesos de gestión en el contexto de la educación superior (UNOESC, 2018, p.5).

Otro aspecto relevante del Proyecto de Movilidad Académica se refiere al desarrollo de las competencias y habilidades profesionales necesarias para el ejercicio profesional y también de los conocimientos, valores y actitudes científico-técnicas para el ejercicio de la ciudadanía en Brasil y en el exterior. Abarca a estudiantes de grado y posgrado de la IES, brindando a profesores y estudiantes investigaciones científicas y prácticas curriculares obligatorias y no obligatorias, además de cursos de extensión y congresos, con una duración de un semestre a un año académico.

Según una entrevista realizada en 2017 con la coordinadora del Programa, Kaline Zeni, Unoesc tiene acuerdos en diferentes continentes, como Norteamérica, Latinoamérica, Europa y África. Sin embargo, estos acuerdos están en constante evolución para que se firmen nuevas alianzas. Estos convenios están a cargo de la Rectoría y Coordinación General de Movilidad Académica, así como a través de propuestas de términos de cooperación que presenten los profesores permanentes de los posgrados *stricto sensu* de la institución.

Además de la movilidad académica, Unoesc se incorporó al Programa Ciencia sin Fronteras, del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación, brindando oportunidades para el intercambio de estudiantes tanto en la modalidad de cuotas de la IES como de solicitudes individuales. Otro programa de la Universidad es el Programa Estudiantes Convenio de Pregrado - del Ministerio de Educación (MEC).

Desde 2010 la coordinadora del sector de Movilidad Académica es la profesora Kaline Zeni, siendo responsable de la coordinación general y también del Campus de Joaçaba, actuando junto con la secretaria Glaucia de César Luthi. Cabe destacar que en cada campus hay un responsable del sector que se reporta a Kaline como coordinador. Los responsables no tienen este cargo como exclusividad, por ello, desarrollan otras funciones dentro de la Universidad y actúan también como representantes locales de la movilidad académica.

Otro punto a destacar de la entrevista concedida por la profesora Kaline Zeni en 2017, se refiere a los convenios firmados por la institución, que abarcan todas las áreas del conocimiento, y que, por tanto, dependen de la gestión del uso, es decir, del interés. De modo que la Universidad busca firmar pocos convenios, pero de calidad; que sean efectivos. Si un contrato en particular no satisface las necesidades e intereses académicos, la Universidad buscará otros acuerdos.

Volviendo al objetivo del presente estudio, como instrumento de investigación para el mapeo y análisis de los procesos de internacionalización de Unoesc, se

utilizaron los formularios desarrollados por el macro proyecto del GIEPES - UNICAMP, los cuales fueron aplicados a veintidós (22) universidades de los siguientes países: Argentina, Brasil, Colombia, Chile, España, México, Portugal, Uruguay y Venezuela.

Una de las universidades brasileñas participantes en el proyecto GIEPES fue Unoesc y en vista de lo anterior, pudimos elaborar la siguiente tabla con los datos ofrecidos por la propia Universidad, de las acciones de internacionalización desarrolladas por la institución en el periodo 2013-2017:

Tabla 1. Datos cuantitativos de las acciones de movilidad de Unoesc entre 2013 y 2017

DESCRIPCIÓN	CANTIDAD
Número de alumnos de posgrado con Beca Sándwich en el exterior	01 por año desde 2014
Número de alumnos con beca Sándwich del exterior en la IES	01
Número de alumnos de la institución en el exterior	101
Número de alumnos del exterior en la institución	28
Número de alumnos recibidos por medio del Programa de Estudiantes-Convenio de Graduación (PECG)	13
Número de profesores visitantes	11
Número de docentes da instituição em pós-doutorado no exterior	29
Número de proyectos actualmente en desarrollo	25
Número de eventos con participación internacional	23

Fuente: Elaboración propia.

A la vista de los datos presentados en esta tabla, es evidente que Unoesc viene desarrollando acciones en materia de internacionalización, una gran parte de ellas actividades orientadas a la movilidad académica. Sin embargo, Santos y Filho (2012) advierten que existen varias formas de internacionalización, como la movilidad; la escala y ambición en la investigación científica; la internacionalización de las actividades de transferencia e innovación; evaluación de buenas prácticas y diplomacia cultural universitaria.

Otro aspecto que llama la atención está en el envío y recepción de estudiantes y docentes. Resulta evidente que el envío de alumnos y profesores es mayor que el número de recibidos. Por ejemplo, al comparar la cantidad de estudiantes con becas sándwich que se han recibido, tenemos sólo uno (1) y desde 2014, se ha enviado al menos un (1) estudiante. Otro dato es en relación al número de estudiantes del exterior en la Universidad, con veintiocho (28) en total, y los enviados corresponden a ciento uno (101).

Esto nos remite a lo que informa Leal (2018) sobre la internacionalización en beneficio de países que tienen un mayor desarrollo económico y tecnológico en detrimento de los demás países, siguiendo la lógica del capitalismo. Para la autora, el origen colonial de la internacionalización refuerza geografías desiguales de poder, conocimiento y ser. Ese escenario se basa en la desigualdad y la jerarquía, legitimando ciertos países, universidades, individuos, conocimientos y modos de existencia como naturalmente superiores a otros.

Retomando los datos de las acciones de internacionalización desarrolladas por la institución, en relación a los programas gubernamentales de promoción de la internacionalización adheridos por Unesco, se destaca el Programa de Estudiantes-Convenio de Graduación (PEC-G) a través del cual la Universidad recibe académicos extranjeros casi todos los años. Este Programa existe desde hace más de 50 años y es una actividad de cooperación internacional, cuyo objetivo es la formación de recursos humanos, con el fin de capacitar a ciudadanos de países en desarrollo (África, América Latina y el Caribe) con los que Brasil tiene convenios educativos o culturales, para cursar estudios universitarios en el país, a nivel de pregrado, en IES brasileñas participantes en el Programa.

El PEC-G es administrado por el Ministerio de las Relaciones Exteriores por medio de la División de Cooperación Educacional del Departamento de Cooperación Científica Técnica y Tecnológica (DCE/DCT/MRE) y por el Ministerio de la Educación, por medio de la División de Asuntos Internacionales de la Secretaría de Educación Superior (DAI/ SESu/MEC).

Los interesados en participar en el Programa deben comunicarse con las embajadas u oficinas consulares del país de origen para su registro. Unesco anualmente ofrece nuevos cursos y plazas al Programa PEC-G y ha recibido a varios estudiantes de Paraguay, Cabo Verde, Ecuador, Guinea-Bissau y Angola. Lo que llama la atención es que el estudiante extranjero que esté dispuesto a estudiar en una institución brasileña, debe asumir todos los costos y esto debe acreditarse mediante una declaración de condiciones económicas.

Otro dato relevante de Unoesc está en relación al número de proyectos desarrollados en alianzas con universidades extranjeras, siendo un total de veinticinco (25), los cuales suelen ser desarrollados por las redes de investigación y coordinados por los profesores de los programas *stricto sensu* de la Universidad.

En este sentido, cabe mencionar que las redes de investigación son una forma de internacionalización en la que los involucrados no necesitan viajar a países, sino construir conocimiento a través de la colaboración y la producción. Según Leite (2014) "uma rede se estabelece quando um grupo de pessoas, instituições, agências, empresas, estão em contato [...]" (p.310)⁽¹²⁾. Una red de investigación y colaboración tiene los mismos atributos definidores y agrega a ellos la intención de producir conocimiento.

3. CONSIDERACIONES FINALES

Hoy en día, es evidente que la movilidad académica se está fundamentando como una estrategia de internacionalización. Este hecho se contribuye para su promoción global, principalmente en relación a los países más desarrollados, que en consecuencia presentan mayor capacidad tecnológica y condiciones de recibir a los estudiantes de intercambio.

Con el incremento de la competencia provocado por el avance de la economía y los procesos productivos, tanto en términos científicos como tecnológicos, la internacionalización significa buscar formas de competir con las mejores instituciones de educación superior, tanto a nivel nacional como global. En este contexto, la internacionalización de la educación no simboliza la opulencia, sino una cuestión de supervivencia para las universidades contemporáneas.

Por otro lado, Lee (2013) advierte que es ingenuo e irresponsable ver la internacionalización como algo necesariamente positivo, y que debemos reflexionar sobre estos procesos. Un ejemplo sería el informe de algunos estudiantes de intercambio que se quejan de sufrir discriminación y que vendría del alumnado y profesorado del país anfitrión.

Lo que se desea resaltar es que Unoesc viene desarrollando la internacionalización en cursos de grado y posgrado, especialmente en lo que se refiere al

⁽¹²⁾ En español: "una red se establece cuando un grupo de personas, instituciones, agencias, empresas, están en contacto [...]."

tema de la movilidad académica de docentes y estudiantes. Lo mismo ocurre en los programas *stricto sensu*, a través de convenios, que se enfocan en la investigación y la producción.

La investigación también nos mostró que el Programa de Movilidad Académica, frecuentemente, tiene como objetivo desarrollar las competencias y habilidades profesionales necesarias para el ejercicio de la carrera, además de traer un bagaje cultural inconmensurable a los involucrados en el proceso pedagógico. Y que las iniciativas institucionales, cuando no son el resultado de programas o proyectos impulsados por agencias gubernamentales, demuestran la voluntad política institucional para desarrollar determinadas acciones, siendo esta una de las situaciones en las que la autonomía de la universidad puede ser plenamente efectuada.

En este contexto, estamos de acuerdo con las ideas de Trevisol y Fávero (2019) cuando dicen que es necesario evidenciar que las políticas de internacionalización en las instituciones requieren “comprometimiento y planeamiento”.

Finalmente, se puede concluir que la movilidad académica es el primer gran camino para la internacionalización de las universidades, especialmente cuando se entiende como una necesidad de la sociedad del conocimiento. Y que Unoesc, como institución multicampus y comunitaria, está asumiendo su compromiso con la región de actuación y que con los esfuerzos que presenta, sugiere la solidificación de la internacionalización en los próximos años.

REFERENCIAS

- Bardin, Laurence (2016). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Decreto Federal nº 87.741, de 25 de outubro de 1982 (1982). Declara de utilidade pública as instituições que menciona. Diário Oficial da União, Seção 1 de 26/10/1982. Brasília, DF, Brasil. Presidência da República do Brasil.
- Gacel-Ávila, J. y Rodríguez-Rodríguez, S. (2018). *Internacionalización de la educación superior en América Latina y el Caribe: un balance*. UNESCO-IESALC.
- Knight, J. (2012). Cinco verdades sobre a internacionalização. *Revista Ensino Superior - UNICAMP*. <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/international-higher-education/cinco-verdades-a-respeito-da-internacionalizacao>

- Leal, F. G. (2018). *Internacionalização invertida: reflexões críticas sobre a educação superior mundial contemporânea*. <https://iberoamericasocial.com/internacionalizacao-invertida-reflexoes-criticas-sobre-a-educacao-superior-mundial-contemporanea/>
- Lee, J. J. (2013). O falso glamour da internacionalização das universidades. *Revista Ensino Superior UNICAMP*. <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/international-higher-education/o-falso-glamour-da-internacionalizacao-das-universidades>
- Lei Estadual nº 4535, de 15 de outubro de 1970. (1970). Declara de utilidade pública a Fundação Universidade do Oeste de Santa Catarina (FU-NOESC), de Joaçaba. Diário Oficial 9.110 de 22/10/70. Florianópolis, SC, Brasil. Governo do Estado de Santa Catarina.
- Lei Municipal n. 545, de 22 de novembro de 1968. (1968). Institui a Fundação Universitária do Oeste Catarinense (FUOC). Diário Oficial. Joaçaba, SC, Brasil. Prefeitura Municipal de Joaçaba.
- Lei Municipal nº 1.040, de 14 de maio de 1982. (1982). Declara de Utilidade Pública Municipal a Fundação Universidade do Oeste de Santa Catarina (FUNOESC). Diário Oficial. Joaçaba, SC, Brasil. Prefeitura Municipal de Joaçaba.
- Leite, Denise; Caregnato, Célia Elizabete; Lima, Elizeth Gonzaga dos Santos; Pinho, Isabel; Miorando, Bernardo Sfredo y Silveira, Priscila Bier da. (2014). *Avaliação de redes de pesquisa e colaboração. Avaliação (Campinas)*. Vol.19, n.1, pp.291-312. ISSN 1414-4077. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772014000100014>
- Manjarrés, N. J. y González, C. A. (2014). *Elementos para la construcción de una política pública de internacionalización de la educación superior*. En: Salmi, J. et al. (Orgs.) Reflexiones para la política de internacionalización de la educación superior en Colombia. Ministerio de Educación Nacional. pp. 267-283.
- Miranda, José Alberto Antunes de y Stallivieri, Luciane (2017). *Para uma política pública de internacionalização para o ensino superior no Brasil*. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 22, n. 03, pp. 589-613.
- Santos, F. S. y Filho, N. de Almeida (2012). *Internacionalização universitária na sociedade do conhecimento*. Universidade de Brasília. Imprensa da Universidade de Coimbra.

- Saviani, Dermeval (2013). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11 ed. Autores Associados.
- Silva, L. L. (2017). Políticas de formação de professores (as) universitários (as) em São Paulo e Catalunha: tendências e desafios. *Educação e pesquisa*, v. 43, n. 1, pp. 113-126. <https://doi.org/10.1590/s1517-9702201701158662>
- Stallivieri, Luciana (2009). *As dinâmicas de uma nova linguagem intercultural na mobilidade acadêmica internacional*. Tese (Doutorado em Línguas Modernas) – Universidad Del Salvador, Buenos Aires, 2009.
- Stallivieri, L. (2017). *Internacionalização e intercâmbio: dimensões e perspectivas*. Appris.
- Thiesen, Juarez da Silva. (2017) Internacionalização dos currículos na educação básica: concepções e contextos. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 15, n. 4, p. 991-1017, out./dez.
- Trevisol, M. G.; Fávero, A. (2019). As diversas faces da internacionalização: análise comparativa entre duas instituições comunitárias do sul do Brasil. *Revista Internacional de Educação Superior*, Campinas, SP, v. 5, p. 1-22. <https://doi.org/10.20396/riesup.v5i0.8653894>
- Universidade do Oeste de Santa Catarina (1991). *Projeto de universidade*. Fundação Educacional Unificada do Oeste de Santa Catarina. Joaçaba/Chapecó/Videira. Evangraf.
- UNOESC (2018). *Universidade do Oeste de Santa Catarina. Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (2018-2022)*. 3. ed. Ed. Unoesc. https://www.unoesc.edu.br/images/uploads/atendimento/PDI_-_web_2019.pdf

BIONOTAS

Silmara Terezinha Freitas. Doutoranda em Educação na Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC), Brasil. Mestre em Educação (2019). Graduada em Matemática (2011) e Física (2006). Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas de Avaliação e Accountability em Países da América Latina (GEPAYA).

Correo electrónico: silmara.fisica@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-1657-4781>

Maria de Lourdes Pinto de Almeida. Historiadora e Pedagoga. Mestre e Doutora em História, Filosofia e Educação pela FE da Unicamp. Pós-doutorado em Políticas Educacionais pela Unicamp. Docente pesquisadora do PPGEd da Unoesc. Editora da RIESup-Unicamp. Coordenadora Adjunta do GIEPES-Unicamp, da RIEPPES-Unoesc/Unicamp e do GEPPES SUL-Unoesc/Unicamp.

Correo electrónico: malu04@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-8515-2908>

Diego Palmeira Rodrigues. Graduado em Educação Física pela UFSM, Mestre e Doutorando em Educação pela UNOESC com bolsa UNIEDU-FUMDES, pesquisando Políticas e Processos de Internacionalização. Técnico em Assuntos Educacionais da UFFS. Pesquisador da RIEPPES-UNOESC/UNICAMP e do GIEPES-UNICAMP. Editor de seção da Revista RIESup-UNICAMP.

Correo electrónico: diegopalmeirarodrigues@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-2431-654X>

Karla Pezavento. Possui graduação em Pedagogia pela UNOESC. Estudante pertencente ao Grupo de Estudos GEPPES SUL-UNICAMP e integrante da RIEPPES. Secretária Geral e Executiva da Revista RIESup. Mestranda em Educação do PPGEd UNOESC, investigando Políticas e Processos de Internacionalização.

Correo electrónico: kapezavento@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-2065-2239>