



unesco

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

ess

**Educación
Superior y
Sociedad**

Vol. 34 No. 1 (2022)

34

Dossier temático A

Calidad de la Educación Superior
en América Latina y el Caribe

Dossier temático B

Lograr una internacionalización
mutuamente inclusiva de la educación
superior en América Latina y el Caribe

instituto internacional de la unesco para la
educación superior en américa latina y el caribe (iesalc), 2022
educación superior y sociedad (ess)
nueva etapa
Vol. 34 No.1
e-issn 26107759
publicación semestral

EQUIPO EDITORIAL

| | |
|----------------------|--|
| editor general | Norberto Fernández Lamarra, Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina |
| editora eJecutiva | Débora Ramos Torres, Instituto Internacional de la 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 | Francesc Pedró, Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, Venezuela |
| asesor editorial | 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, School of Education, Department of Administrative and Policy Studies/Institute for International Studies in Education/Center for Latin American Studies, University of Pittsburgh, United States 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 | Erma Sabzalieva, Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, Venezuela |
| técnico editorial | José Antonio Quinteiro, Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, Venezuela Sara Maneiro, Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, Venezuela Victoria Galan, Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, Venezuela Yuma Inzolia, Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, Venezuela Carol Sánchez, Universidad Nacional Experimental Libertador, Venezuela |
| corrección de estilo | Carolina Azuaje, Venezuela |
| diagramación | Yara Bastidas, |
| traducción | Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, Venezuela Edward Betancourt, |
| soporte tecnológico | Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, Venezuela |

apartado postal no68.394, 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 NC 4.0 copyright: © the author(s)

COMISIÓN DE ARBITRAJE

Abba, Maria Julieta **Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil**
Alvarado de lima, José **Universidad de San Buenaventura Cartagena, Colombia**
Álvarez, Marisa **Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina**
Andrés, Mercedes **University of International Business and Economics, China**
Aparicio Gómez, Óscar **Universidad de Barcelona, España**
Araujo, Sonia **Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina**
Azevedo, Maria Antonia Ramos de **Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil**
Baca Lobera, Ana Luisa **Universidad de Puerto Rico, Puerto Rico**
Beneitone, Pablo **Universidad Nacional Lanús, Argentina**
Bohoslavsky, Pablo **Universidad Nacional del Comahue, Argentina**
Briceno Uzcátegui, Ana Oliva **Instituto Pedagógico de Caracas, Venezuela**
Bustos-Aguirre, Magdalena **Universidad de Guadalajara, México**
Cambours de Donini, Ana María **Universidad Nacional de San Martín, Argentina**
Camacho Sandoval, Salvador **Universidad Autónoma de Aguascalientes, México**
Candau, Vera Maria **Pontificia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil**
Collazo, Mercedes **Universidad de la República, Uruguay**
Compte Guerrero, Maria **Universidad Católica de Santiago de Guayaquil, Ecuador**
Coppola, Natalia **Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Para**
Correa, Mariana **Universidad Nacional de la Pampa, Argentina**
Cuevas Álvarez, Maria Cruz **Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México**
De Bellis, Sylvia **Universidad de la República, Uruguay**
De Souza e Silva, Rossana **Grupo de Cooperación Internacional de Universidades Brasileiras, Brasil**
Del Regno, Patricia **Universidad de Buenos Aires, Argentina**
Denazis, Julia M. **Universidad Nacional de Avellaneda, Argentina**
Didou Aupetit, Sylvie **Centro de Investigación y Estudios Avanzados, México**
Didriksson, Axel **Universidad Nacional Autónoma de México, México**
Doberti, Juan Ignacio **Universidad de Buenos Aires, Argentina**
Espinosa Yañez, Alejandro **Universidad Nacional Autónoma de México, México**
Espinoza Romero, Migdelina Andrea **Universidad de Sonora, México**
Ezcurra, Ana María **Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina**
Falcón, Paulo **Miembro Consejero del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, Venezuela**
Figari, Claudia **Centro de Estudios e Investigaciones Laborales del CONICET, Argentina**
Finkelstein, Claudia **Universidad de Buenos Aires, Argentina**
Fortes de Oliveira, Valeska **Universidade Federal de Santa Maria, Brasil**
Fuertes, Marta **Universidad de Salamanca, España**
Gacel-Avila, Jocelyne **Universidad de Guadalajara, México**
García, Pablo, **Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina**
Gomes Do Nascimento, Rita **Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais, Brasil**
Góngora Jaramillo, Edgar Miguel **Universidad Autónoma Metropolitana, México**
Granata, María Luisa **Universidad Nacional de San Luis, Argentina**
Grandoli, Eugenia **Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina**
Grinsztajn, Fabiana **Universidad de Buenos Aires, Argentina**
Gutierrez, Mauricio Zacarías **Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa, México**
Guzmán Valenzuela, Carolina **Universidad Técnica de Ambato, Ecuador**
Iardelevsky, Alberto **Universidad de Buenos Aires, Argentina**
Insanally, Annette **Cátedra de Estudios del Caribe-CIEC de la Agencia Universitaria de la Francofonía, Jama**
Insaurralde, Mónica **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

IRESIE:

Índice de revistas
de educación
superior e
investigación
educativa
<http://www.unam.mx/cesu/iresie>

RE VENC Y T:

Índice de revistas
venezolanas de
ciencia y tecnología
<http://www.revenct.ula.ve>

Lima, Maria de Socorro Universidad Federal de Ceará, Brasil López González Rocío Universidad Veracruzana, México Lozada García José Armando Universidad Veracruzana, México Lucarelli, Elisa Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina Maggio, Mariana Universidad de Buenos Aires, Argentina Malet, Ana María Universidad Nacional del Sur, Argentina Mancebo, Deise Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil Marquina, Mónica Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina Martínez Lirola, María Universidad de Alicante, España Mena, Marta Universidad Tecnológica Nacional, Argentina Mendonca, Mariana Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina Menghini, Raúl Universidad Nacional del Sur, Argentina Merma Molina, Gladys Universidad de Alicante, España Miranda, Estela Universidad Nacional de Córdoba, Argentina Montoya, Víctor Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina Moreles Vázquez, Jaime Universidad de Colima, México Morosini, Marilia Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil Munissi Righes, Antônio Carlos Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farrroupilha, campus São Vicente do Sul, Brasil Nápoli, Fernando Universidad Tecnológica Nacional, Argentina Navarrete Gómez, David Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología social, México Oregioni, Soledad Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina Passarini, José Universidad de la República, Uruguay Paz Enrique, Luis Ernesto Universidad Central Marta Abreu de Las Villas, Cuba Pazos, Nuria Jazmín Secretaría de Políticas Universitarias -Ministerio de Educación de la Nación, Argentina Peré, Nancy Universidad de la República, Uruguay Perez Centeno, Cristian Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina Phillips, Laura Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales, Colombia Policastro, Patricia Universidad del Salvador, Argentina Prieto Pulido, Pedro Universidad del Valle, Colombia Quinteiro Goris, José Antonio Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, Venezuela Quinteros Flores, Christian Universidad Católica del Maule, Chile Regina Canan, Silvia Universidade Federal de Santa Maria, Brasil Richards-Kennedy, Stacy The University of the West Indies, Jamaica Riquelme Parra, Susana Universidad del Bio-Bío, Chile Rodrigo, Lucrecia Universidad Nacional de la Patagonia Austral, Argentina Rodríguez Jiménez, José Raúl Universidad de Sonora, México Rocríguez Motano, Inés Universidad de Buenos Aires, Argentina Roig, Hebe Universidad de Buenos Aires, Argentina Romo Morales, Gerardo Universidad de Guadalajara, México Ruiz-Velasco, Enrique Universidad Nacional Autónoma de México, México Sudbrack, Edite Maria Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Brasil Streck, Danilo Universidade do Vale do Rio Dos Sinos, Brasil Tordini, Gonzalo Universidad de la Defensa Nacional, Argentina Vega Cano, Rosa Universidad de Guadalajara, México Villagra, Alicia Universidad Nacional de Tucumán, Argentina Villaseñor Becerra, Jorge Ignacio Universidad de Guadalajara, México Viñas, Walter, Universidad de Buenos Aires, Argentina Xhardez, Verónica Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina

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) 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) 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; disseminar 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) 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) 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 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 plateforme 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 ao âmbito do debate questões e problemas atuais; promover a investigação e a educação superior; disseminar informações sobre políticas e boas práticas; contribuir para o estabelecimento de pontes entre os resultados da investigação e a formulação de políticas; facilitar e analisar as arenas internacionais e interdisciplinares para o intercâmbio de ideias, as experiências e o debate crítico, estimular a organização de redes e a cooperação entre atores, 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 a contextualidade local, transitando a transformação para um novo consenso no desenvolvimento humano sustentável na região.

Índice General

Da Cunha, M.I. y Lucarelli, E.

| | |
|--|-----|
| Prólogo | 12 |
| Francésc Pedró | |
| Editorial | 14 |
| NorbertoFernández Lamarra | |
| Dossier A | 19 |
| Calidad de la educación superior en América Latina y el Caribe | |
| Presentación del Dossier | 20 |
| MariaSabeldaCunhay ElisaLucarelli | |
| Apresentação do Dossiê: | 25 |
| Qualidade do ensino superior na américa latina e no caribe | |
| 1.la calidad de la educación en la enseñanza superior. | |
| aportes para un análisis de la problemática en universidades públicas | 30 |
| Lidia Fernández | |
| 2.descolonizar a universidade: uma experiência no horizonte da integração latino-americana | |
| MariaEllyHerzGenro, RenataCastro Gusmão, Camila Tomazzoni Marcarini, Victória Mello Fernandes, Rossana de Souza Medeiros Dal Farra, Jurema Garcia Machado, e Carlos Alessandro Silveira | 54 |
| 3. enciclopédia Brasileira de educação superior - eBes: construções teóricos-metodológicas em rede | 79 |
| MariaCostaMorosini, DorisPiresVargasBolzaneMarileneGabrielDallaCorte | |
| 4. implicancias del aseguramiento de la calidad (ac) en las universidades argentinas | 104 |
| Mónica Marquina, Graciela Giménez, Wenceslao Rodríguez e Ignacio Mazzeo | |
| 5.Qualidade e avaliação: possibilidades do contraditório em uma visão latino-americana | |
| Denise Balarine Cavalheiro Leite | 131 |

| | |
|--|-----|
| 6. evaluación y acreditación de la educación superior en Ecuador: la universidad de Cuenca como caso de estudio Freddy Patricio Cabrera Ortiz y Elena Monserrath Jerves Hermida | 155 |
| 7. currículo universitario y calidad de la educación. aportes teóricos y metodológicos para la investigación de los campos de formación Mercedes Collazo Siqués | 181 |
| 8. Qualidade da docência: resiliência e compromisso nas histórias e contextos de docentes universitários experientes Maria Isabel Da Cunha | 206 |
| 9. abriendo fronteras en la formación pedagógica de los docentes universitarios Claudia Finkelstein, Elisa Lucarelli, María Isabel Da Cunha, Mercedes Collazo, Nora Cascante y Patricia Marín Sánchez | 230 |
| 10. Formación docente y calidad en América Latina. análisis de casos en Chile, Ecuador y Perú Lea Vezub y Graciela Cordero Arroyo | 259 |
| 11. prácticas pedagógicas e desenvolvimento profissional docente: o espaço institucional GiZ na UFMG como lugar de formação Maria José Batista Pinto Flores e Benigna Maria de Oliveira | 291 |
| 12. calidad de la educación superior: el desafío de la enseñanza de la investigación en la universidad Ana Clara Monteverde, Marcela Agulló y María Teresa Sirvent | 313 |
| 13. educación superior en América Latina. transformaciones ante un creciente proceso de digitalización Delia María Crovi Druetta | 339 |
| 14. aprendizajes en la enseñanza remota de emergencia para pensar la educación en la pospandemia Viviana Macchiarola, Ana Lucía Pizzolitto y Verónica Pugliese Solivellas | 357 |

Índice General

Da Cunha, M.I. y Lucarelli, E.

| | |
|--|------------|
| Dossier B | 389 |
| Lograr una internacionalización mutuamente inclusiva de la educación superior en América Latina y el Caribe | |
| Introducción al Dossier | 390 |
| Emma Sabzalievay Francesc Pedró | |
| Introduction to the Dossier: | 396 |
| achieving mutually inclusive internationalization of higher education in latin america and the caribbean | |
| 1.internacionalización inclusiva en américa latina y el caribe. desafíos y factibilidad Jocelyne Gacel-Ávila | 401 |
| 2.internacionalización del currículo: una respuesta democratizadora a las desigualdades resultantes de la movilidad académica elitista Pablo Beneitone | 422 |
| 3.la internacionalización de la educación superior desde perspectivas descolonizadoras: una ruta posible Gabriela Sánchez Gutiérrez y Sonia Jaquelina Romero Huesca | 445 |
| 4.el tratamiento de las desigualdades contra personas trans en la internacionalización de la educación superior en latinoamérica Ángel Carmelo Prince Torres | 469 |
| 5.estudiantes bolivianos de posgrado en el programa "Becas Brasil" paec-oea – gcuB 2011-2021 Sergio Mario Orellano Narvaez | 494 |
| 6.capitalizing on inequalities to build a sound partnership: the story of sisteM, an international collaboration between a continental and a small island state university Anouk Mertens, Nadine Buys, Patrick Arens, Georges Gielen and Eric Mijts | 527 |
| 7.internacionalização e interculturalidade: a experiência da unila Diana Araujo Pereira, Karen dos Santos Honório e Laura Fortes | 553 |

| | |
|---|------------|
| Sección General | 585 |
| 1.educación superior en universidades interculturales y comunitarias: una mirada al marco legal y políticas públicas en centroamérica Alta Hooker Blandford y Carlos Manuel Flores | 586 |
| 2.ações afirmativas e povos indígenas: democratização do acesso e da permanência na universidade do estado de santa catarina JanineSoaresdaRosadeMoraes,OrivaldoNunesJunior,CristianoMariotto,VeraMárciaMarques Santos | 610 |
| 3.universal access to higher education: trends, barriers and drivers Daniele Vieira Do Nascimento, Jaime Roser Chinchilla and Takudzwa Mutize | 642 |
| 4. Modelo de acompañamiento para la formación del compromiso social de los universitarios como ciudadanos del mundo Flor Lizbeth Arellano Vaca | 668 |
| 5.Factores incidentes en permanencia, rezago y egreso del profesorado en lengua inglesa de una universidad en argentina MariselAdrianaSomale,AnaClaudiaZirald,GiselaY.Díaz,NataliaBengoayLorenaStroppiano | 693 |
| 6.pensar la enseñanza en las universidades nacionales del conurbano bonaerense: los casos de unaJ y unpaZ Ingrid L. Sverdlick, Lucía Petrelli, Silvia Storino y Rosario Austral | 718 |
| 7.las universidades en el escenario de la pandemia y la pospandemia por covid 19: ¿planificar para la coyuntura y/o para lo estratégico prospectivo? RutiliadelSocorroCalderónPadillayRinaPatriciaMunguiaLópez | 745 |
| 8.disparidades entre la matrícula y el financiamiento de las instituciones públicas de educación superior Daniel Poblano-Chávez | 773 |
| 9.¿emparejamiento dispar en la educación superior? determinantes del mismatch en universidades chilenas SebastiánAndrésCarpentierNazal,PabloAndrésAriasAraya yRodrigoRománFernández | 800 |

Índice General

Da Cunha, M.I. y Lucarelli, E.

- 10.** racial and social university Quotas: academic performances. lessons from the Brazilian experience **829**
Luciana Menezes da Cunha Rêgo Oliva, Jorge Madeira Nogueira, Carolina Tavares da Silva Bernardo and Roberta Teodoro Santos
- 11.** la 'diplomacia del conocimiento': una posible respuesta a los desafíos de la internacionalización de la educación superior **854**
Dennis Sorondo Salazar y Aneris Mariana Cao
- 12.** a ciência da informação e a produção científica brasileira sobre informação ambiental **877**
Hamilton Vieira de Oliveira e Marta Lúcia Pomim Valentim
- 13.** científicos sociales doctorados en el noreste de México. desarrollo y reconocimiento recientes **898**
Juan Sordo
- 14.** cumplimiento del ciclo de finalización en pregrado: un estudio sobre licenciatura, egreso y titulación oportuna en la Facultad de ciencias sociales de la universidad de Chile **925**
Cristóbal Allende-Pino, Álvaro Arancibia-Bustos, Constanza Torres-Llanos y Patricia Velasco-San Martín



Francesc Pedró  

Director de la Unesco IESALC

la tercera conferencia Mundial de educación superior (WHec2022-por sus siglas en inglés), celebrada en Barcelona, España, del 18 al 20 de mayo de 2022 y organizada por la UNESCO, contó con 1800 personas participantes de 130 países, en 120 mesas redondas, 86 charlas, 5 actividades dirigidas por jóvenes y las presentaciones de diversos grupos de expertos y documentos. [el instituto internacional de la UNESCO para la educación superior en América Latina y el Caribe \(IESALC\)](#) asumió un significativo rol en su preparación y desenvolvimiento, en un esfuerzo para reflejar la pluralidad de perspectivas de la región.

desde el inicio mismo del proceso de [consulta específica para América Latina y el Caribe](#), en el que se [recopilaron](#) las voces de los diferentes grupos de interés relacionados con la educación superior sobre los temas clave de la conferencia, el instituto apoyó el diseño de una agenda de la educación superior de la UNESCO para los próximos 10 años que fuese inspiradora a escala global y significativa y relevante a escala local. por esto, su contribución fue dirigida a la reorientación del rumbo y dirección de ese proceso urgente y necesario (tal como ha sido refrendado: “imperativo ético”), que se debe dar hacia la generación de sistemas de educación superior más abiertos, inclusivos, equitativos, innovadores y colaborativos, capaces de responder a la complejidad y los retos de nuestro tiempo en donde se pueda garantizar el derecho a la educación superior para todos como un bien público y común de la sociedad.

así, junto a la Dra. Stefania Giannini, subdirectora general de la UNESCO para la educación, ratificamos que la WHec2022 fue una oportunidad para profundizar en la conversación mundial sobre cómo acelerar el progreso hacia la agenda 2030 para el desarrollo sostenible y cómo forjar un nuevo acuerdo para la educación en el marco de la iniciativa [Futuros de la educación de la UNESCO](#).

en este sentido la [hoja de ruta de la educación superior para la próxima década](#), denominada “Más allá de los límites. nuevas formas de reinventar la educación superior”, compartida en el sitio web oficial del evento, retoma estos sentidos y sugiere futuras orientaciones para las políticas públicas en educación superior a escala global.

la hoja de ruta presentada, en su versión preliminar, está abierta a un proceso de retroalimentación en los próximos meses cuyo resultado servirá de base para la hoja

de ruta global del ods 4 que el comité directivo de alto nivel adoptará en noviembre de este mismo año y será debatida en la conferencia general de la unesco de 2023.

en este contexto este número de nuestra revista educación superior y sociedad busca servir como un espacio de expresión para los conocimientos y saberes acerca de la diversidad de problemáticas vinculadas a la educación superior de la región y fuera de esta.

llama la atención la diversidad de temas de este número que tratan desde situaciones de los procesos internos al aula, hasta problemáticas que focalizan en las políticas. el rango de temas incluye calidad, internacionalización, acceso, inclusión, interculturalidad, democratización del acceso y la permanencia, compromiso social, educación para la ciudadanía mundial, universidades en el escenario de la pandemia y la pospandemia por covid-19, procesos de planificación, aptitudes del estudiante, asuntos de selectividad o rentabilidad de programas de educación superior, política de becas, doctorados locales y concepciones acerca de la ciencia en espacios periféricos.

estos temas son examinados desde distintas, complementarias y aún contradictorias, perspectivas de pensamiento, pero que en definitiva reflejan la riqueza de la pluralidad de miradas y voces de américa latina y el caribe y, aunque en menor proporción, de otras regiones del mundo con las que nuestros académicos suelen interactuar y trabajar.

una vez más me complace expresar el agradecimiento de la unesco tanto a editores como a autores, evaluadores y lectores que con sus excelentes aportaciones intelectuales y experticia, en sus respectivas áreas, han contribuido en la producción de este nuevo número de la ess, que sin duda será un referente en las jornadas de reflexiones y debates a los que la nueva hoja de ruta de la educación superior nos convida.



Norberto Fernández Lamarra  @

Editor General

el iesalc/unesco tiene el agrado de presentar un nuevo número de la revista educación superior y sociedad (ees) que nos convoca a pensar en los desafíos que enfrentan las instituciones del nivel superior en la región. recientemente, en el pasado mes de mayo, se desarrolló en Barcelona la iii conferencia Mundial de educación superior, organizada por la unesco. esta conferencia es el encuentro más importante a nivel mundial de los actores clave de la educación superior (organizaciones intergubernamentales relacionadas con la educación superior, entidades vinculadas con la unesco, responsables políticos de los países, autoridades universitarias, personal docente e investigadores, entre otros muchos vinculados a la educación superior) y ha reunido a más de 2000 delegados de 130 países y con ocho mil participantes en modalidad virtual. en la frondosa agenda de la conferencia, el iesalc tuvo una destacada participación para promover las discusiones y proyectos que se vienen desarrollando en la región en pos del fortalecimiento de las instituciones del nivel superior y la difusión de conocimientos, innovaciones y buenas prácticas. es posible conocer las actividades desarrolladas por el iesalc a través de la web del instituto en el enlace: [acceso actividades iesalc en WHec 2022](#).

al cierre de la conferencia, luego de los interesantes debates desarrollados, la sra. stefania giannini, subdirectora general de educación de la unesco, presentó una hoja de ruta titulada “Más allá de los límites: nuevas formas de reinventar la educación superior”, en la que se exponen los principios clave y las transiciones necesarias para reorientar la educación superior en la próxima década. ojalá que estas reflexiones nos ayuden a seguir trabajando por la construcción de mejores universidades en nuestra región, que respondan a los desafíos de su contexto y de su tiempo.

en este número de la ees se presentan dos dossieres. el primero de ellos se titula **“Calidad de la Educación Superior en América Latina y el Caribe”** y fue editado por las queridas colegas elisa lucarelli (argentina) y María isabel da Cunha (Brasil). siguiendo las ideas de la declaración de la iii conferencia regional de educación superior – cres (córdoba, 2018), que reafirma el reconocimiento de la educación superior como bien público y social, como derecho humano universal, y como deber de los estados, se incorporan en este dossier artículos que abordan distintas aristas desde

donde enfocar, de manera amplia y contextualizada, la siempre vigente temática de la calidad de la educación superior en la región. componen este dossier 14 artículos que abordan la problemática de la innovación del currículum, la calidad de la enseñanza y la evaluación en el marco de políticas y experiencias institucionales relativas a la incorporación de nuevas poblaciones estudiantiles y las consecuentes respuestas a los históricamente excluidos de la educación superior, la profesionalización docente, así como la articulación del nivel superior con otros niveles del sistema educativo, de manera de favorecer la mejora de la calidad de la oferta. de igual manera, se hacen presentes para la investigación, el debate y el análisis crítico en este número, propuestas vinculadas a la calidad y su relación con el impacto de las tecnologías digitales en nuevas modalidades de enseñanza, con las asesorías pedagógicas universitarias, con la formación de investigadores, entre otras cuestiones.

el segundo dossier se titula **“Lograr una internacionalización mutuamente inclusiva de la educación superior en América Latina y el Caribe”** y ha sido editado por emma sabzalieva, analista senior de iesalc y Francesc pedró, director de iesalc. el panorama político mundial y regional ha ido cambiando en direcciones que tanto inspiran la esperanza de un futuro mejor, pero siguen suscitando preocupación por las perspectivas de equidad. la educación superior en todo el mundo se ha visto fuertemente impactada por estos cambios en curso, que han afectado particularmente a los procesos de internacionalización relacionados con la movilidad, las asociaciones, la enseñanza y el aprendizaje. recuperando esta problemática, el dossier ha convocado a trabajos que retomen el llamado a la internacionalización de la educación superior que sea mutuamente inclusiva. se incluyen en el dossier 7 artículos de 5 países de la región (argentina, aruba, Brasil, México y venezuela).

a continuación, presentamos una brevísima nota sobre cada uno de los doce artículos que componen la sección general, compuesta por estudios sobre instituciones de argentina, chile, México, Brasil, Honduras y también con una mirada regional sobre centroamérica y desde una perspectiva global. el primero de los artículos de la sección general se titula “educación superior en universidades interculturales y comunitarias: una mirada al marco legal y políticas públicas en centroamérica” y ha sido escrito por alta Hooker Blandford y carlos Manuel Flores. este escrito postula algunas ideas sobre los desafíos para el logro de una educación pertinente, apropiada y ajustada a los contextos interculturales y multiculturales en centroamérica.

el artículo siguiente se titula “ações afirmativas e povos indígenas: democratização do acesso e da permanência na universidade do estado de santa catarina” y ha sido producido por Janine soares da rosa de Moraes, orivaldo nunes Junior, cristiano

Mariotto y vera Márcia Marques santos de Brasil. en este artículo se presenta una investigación documental que investiga las acciones afirmativas de acceso y permanencia, dirigidas a pueblos indígenas en la universidad estatal de santa catarina- udesc, relativas a la georreferenciación que ubica los campus de la udesc y las tierras y reservas de los 3 pueblos indígenas que pueblan la región de santa catarina.

el tercer artículo, también con foco en la democratización del acceso a la universidad se titula "acceso universal a la educación superior: Barreras, factores impulsores y tendencias" y ha sido escrito por daniel vieira do nascimento, Jaime roser chinchilla y takudzwa Mutize. este artículo desarrolla un análisis global sobre el acceso a la educación superior y cómo éste ha evolucionado entre el 2000 y el 2018, así como sus factores impulsores y las barreras para su consecución.

a continuación, el artículo titulado "Modelo universitario de acompañamiento para la formación del compromiso social desde la perspectiva de educación para la ciudadanía mundial", de Flor lizabeth arellano vaca, analiza la formación para el compromiso y la ciudadanía global que se desarrolla en una universidad jesuita en México reconocida por sus proyectos sociales.

los dos artículos siguientes ponen su foco en el análisis de universidades argentinas. el artículo titulado "Factores incidentes en la permanencia, rezago y egreso del profesorado en lengua inglesa de una universidad en argentina" de Marisel adriana somale, ana claudia Ziraldo, gisela Y. díaz, natalia Bengoa y lorena stropiano analiza las dificultades de las trayectorias de estudiantes que cursan el profesorado en lengua inglesa (pli) de la universidad nacional de villa María, en la provincia de córdoba, argentina. luego, el artículo "pensar la enseñanza en las universidades nacionales del conurbano bonaerense" de lucía petrelli, silvia storino, ingrid sverlicky rosario austral se propone conjugar análisis y reflexiones en torno de las prácticas de enseñanza en la universidad nacional arturo Jauretche y la universidad nacional de José c. paz, a partir de una investigación en curso.

el séptimo artículo de la sección general se titula "las universidades en el escenario de la pandemia y la pospandemia por covid-19: ¿planificar para la coyuntura y/o para lo estratégico prospectivo?", de rutilia del socorro calderón padilla y rina patricia Munguía López y tiene como propósito analizar los resultados del monitoreo de un plan estratégico para el desarrollo de la educación superior en Honduras. a continuación, el artículo que sigue ha sido titulado "disparidades entre la matrícula y el financiamiento de las instituciones públicas de educación superior. México 2014 – 2020" de daniel poblano Chávez y tal como lo indica el título aborda desde una perspectiva crítica el financiamiento real de las instituciones de educación superior

(ies) de 2014 al 2020. luego, el noveno artículo se titula ¿emparejamiento dispar en la educación superior? determinantes del mismatch en universidades chilenas y ha sido producido por sebastián andrés carpentier nazal, pablo andrés arias araya y rodrigo román Fernández. este artículo busca identificar y cuantificar la existencia de asimetrías en el emparejamiento (mismatch) entre las aptitudes del estudiante y la selectividad o rentabilidad del programa de educación superior al cual accede en el caso de la educación superior en Chile. el artículo que sigue, el décimo, ha sido titulado “racial and social university Quotas: academic performances. lessons from the Brazilian experience” de luciana Menezes da Cunha Rêgo Oliva, Jorge Madeira Nogueira, carolina tavares da silva Bernardo y roberta teodoro santos. el objetivo de este artículo es analizar los efectos de la política de Becas para el acceso a la universidad de Brasilia después de la sanción de la ley no. 12.711 en 2012, que tiene como objetivo promover una mayor democratización y la igualdad de acceso a la educación superior por parte de los diferentes grupos sociales y étnicos en el país.

el décimo primer artículo se titula “la diplomacia del conocimiento: respuesta a los desafíos de la internacionalización de las ies” y ha sido propuesto por dennis sorondo salazar y aneris Mariana Cao. el objetivo de este artículo es explorar una nueva forma de internacionalización de las instituciones de educación superior a través del concepto de la “diplomacia del conocimiento”. a continuación, el artículo titulado “a ciência da informação e a produção científica brasileira sobre informação ambiental” de Hamilton Vieira de Oliveira y Marta Lígia Pomim Valentim analiza la producción de conocimiento sobre información ambiental en Brasil en el ámbito de las ciencias de la información en el período 2000 a 2019. el artículo que sigue se titula “científicos sociales doctorados en el noreste de México. desarrollo y reconocimiento recientes” y ha sido elaborado por Juan Sordo. este trabajo analiza cómo doctorados locales creados recientemente han contribuido a la investigación en ciencias sociales en una región subnacional mexicana, desde un enfoque sociológico que considera que la ciencia en espacios periféricos muestra una dependencia estructural del exterior y de las políticas nacionales. cerrando la sección general se encuentra el artículo cuyo título es cumplimiento del ciclo de finalización en pregrado: un estudio sobre licenciatura, egreso y titulación oportuna en una Facultad de la universidad de Chile” y ha sido producido por cristóbal allende-pino, Álvaro Arancibia-Bustos, Constanza Torres-Llanos y Patricia Velasco-San Martín. este artículo indaga en los factores que se corresponden con una licenciatura, egreso y titulación oportuna, en los estudiantes de la Facultad de ciencias sociales de la universidad de Chile usando la metodología del “análisis de correspondencias Múltiples” para integrar

las variables de trayectorias en conjunto con variables independientes socioeconómicas y académicas.

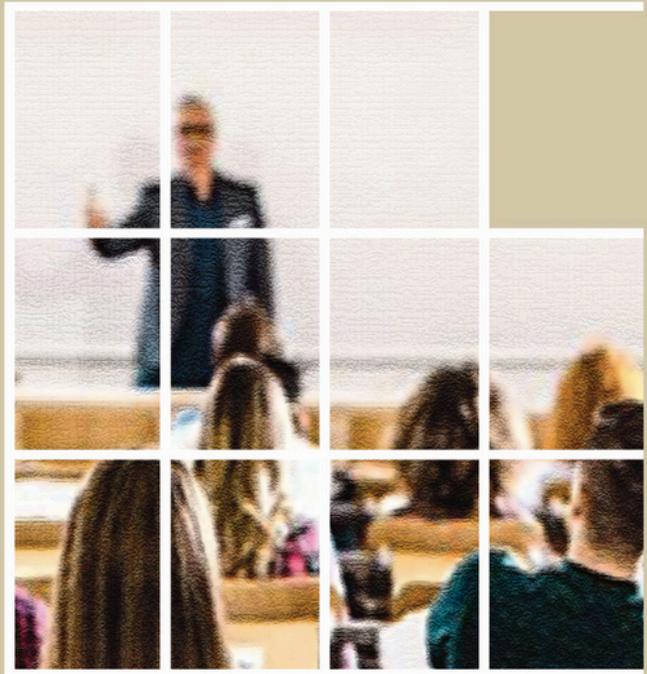
por último, queremos manifestar un fuerte agradecimiento a los casi 100 evaluadores que han participado como árbitros de los artículos y que, con su compromiso, brindaron orientaciones que han permitido mejorar la calidad de los trabajos. asimismo, y de nuevo, a los autores de todos los trabajos recibidos. en este momento iniciamos la edición del próximo dossier que tendrá como título **"Democratización y políticas de inclusión de la diversidad en la Educación Superior en América Latina y el Caribe"**, y que contará con la colaboración como editoras invitadas de sylvie didou aupetit (die/cinvestav, México) y de adriana chiroleu (universidad nacional de rosario, argentina).

esperamos que este nuevo número de *ess* nos ayude a seguir reflexionando sobre la importancia estratégica que tienen las instituciones del nivel superior para el desarrollo de nuestros pueblos de américa latina y el caribe.



unesco

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



ess

● Educación
● Superior y
● Sociedad
●
●
●
●
●

Vol. 34 No. 1 (2022)

Dossier A



**Calidad de la Educación Superior
en América Latina y el Caribe**

Editoras invitadas:
María Isabel Da Cunha
Elisa Lucarelli



Presentación del Dossier A:

Calidad de la educación superior en América Latina y el Caribe

Maria Isabel da Cunha  @ Elisa Lucarelli  @

los debates sobre la calidad de la educación superior forman parte de la agenda contemporánea. la profundización de este tema viene estimulando reflexiones políticas, pedagógicas y epistemológicas que inciden sobre los currículos y sobre las prácticas de enseñanza y de aprendizaje en la universidad.

la literatura ha reforzado la perspectiva que entiende que el concepto de calidad no supone un constructo universal, sino que está constituido por propiedades que se encuentran en los seres humanos, en las acciones o en los objetos en un contexto específico. diferentes posiciones políticas y filosóficas animan las distintas perspectivas del sentido de la calidad de la educación, redundando en valores que se encuentran en tensión.

así como las demandas de internacionalización interpelan los contextos regionales, definiendo patrones de calidad en discursos muchas veces asentados en realidades exógenas de una educación cosmopolita, los países con evidentes diferencias sociales asumen múltiples responsabilidades orientadas a la inclusión y al compromiso de desarrollo social.

la educación superior tiene compromisos con la sociedad que la alberga y el conocimiento que produce; asume el compromiso social como referente, iluminando una ética colectiva del bien común. defendemos, por lo tanto, la perspectiva que sostiene que la democratización y la internalización se constituyen en las dos caras de una misma moneda validando así la calidad de la educación contemporánea. el compromiso de la democratización en la perspectiva cultural y epistémica es que pueda contener la perspectiva del proceso de acumulación de capital orientando la universidad en un proceso hegemónico.

la calidad que defendemos apuesta al trabajo solidario y a los movimientos en favor de las identidades culturales que dialogan con los referentes globales, a fin de propiciar la conquista de sistemas educativos más justos e igualitarios.

en el dossier que aquí se presenta esta problemática está abordada por catorce artículos que pueden ser reunidos en función de temáticas comunes en cuatro grupos. según este criterio en primer lugar ubicamos trabajos que dan cuenta de un encuadre general acerca de la calidad de la educación superior, a través de investigaciones que analizan las demandas a las instituciones universitarias en tensión con las condiciones contextuales propias del neoliberalismo, así como las posibilidades de propuestas no convencionales en escenarios alternativos a los tradicionales. un segundo grupo de producciones aborda la problemática de las políticas de evaluación y acreditación en la región latinoamericana, considerando sus contradicciones y posibilidades, así como las metodologías que implican. a esos artículos siguen los centrados en investigaciones acerca del currículum y el desarrollo profesional docente en lo relativo a su formación inicial y continua. un último grupo de trabajos hace centro en las modalidades de educación virtual que se implementaron en función de la situación generada por la pandemia covid-19 y los desafíos que se les presentan a las universidades.

entre los trabajos que nos ofrecen un encuadre general de la problemática, está el artículo de Lidia Fernández, la calidad de la educación en la enseñanza superior. aportes para un análisis del problema en universidades públicas. la autora focaliza el asunto en Argentina a partir de la década del 90, a través de investigaciones sobre cátedras de universidades nacionales realizadas, a lo largo tres décadas, con el enfoque institucional; considera algunas dimensiones del problema para advertir el riesgo de la burocratización de los diagnósticos como obstaculizadores de cambios en pos de la calidad, convocando a “volver a pensar” este tema.

Maria Elly Herz Genro, Renata Castro Gusmão, Camila Tomazzoni Marcarini, Victória Mello Fernandes, Rossana de Souza Medeiros da Farra, Jurema Garcia Machado y Carlos Alessandro Silveira, desde Brasil, nos presentan el trabajo sobre: descolonizar a universidad: uma experiência no horizonte da integração latino-americana. a través de una metodología cualitativa que involucra docentes y estudiantes de cuatro universidades federales emergentes, la investigación se orienta por propósitos formativos en dirección al Buen vivir como camino posible y necesario hacia la calidad social.

también desde Brasil Marília Morosini, junto a Doris Vargas Bolzán y Marilene Dalla Corte, en *enciclopédia Brasileira de educação superior - eBes: construções*

teóricos-metodológicas em rede exponen las características del proceso que implicó la elaboración de esa obra, destacando la importancia del diálogo establecido, a través de actividades compartidas, por un conjunto de especialistas que integran la red sulbrasileira de investigadores da educação superior.

el segundo grupo de artículos referidos a las políticas de evaluación y acreditación en educación superior es encabezado por el que produjeron Mónica Marquina, Graciela Giménez, Wenceslao Rodríguez e Ignacio Mazzeo, implicancias del aseguramiento de la calidad (ac) en las universidades argentinas. el artículo hace foco en las actividades de gestión de la calidad que cobraron protagonismo en la vida cotidiana de las universidades argentinas desarrolladas en los últimos treinta años, enfatizando la creación de universidades responsables de esas acciones, así como el surgimiento de nuevos roles y funciones que hacen a la reconfiguración de la vida universitaria a partir de esos cambios.

con un enfoque regional de la cuestión, Denise Leite en *Qualidade e avaliação: possibilidades do contraditório em uma visão latino-americana*, considera los aportes de la historia de la evaluación y el estado del arte en este campo, destacando posiciones críticas acerca de la hipótesis que entiende la asociación positiva de calidad y evaluación. nos hace reflexionar sobre la contribución latinoamericana respecto de otro tipo de calidad, la calidad de la diferencia que marca el compromiso social de cada institución.

el último trabajo que integra este conjunto es evaluación y acreditación de la educación superior en Ecuador: la universidad de Cuenca como caso de estudio, escrito por Freddy Patricio Cabrera Ortiz y Elena Monserrath Jerves Hermida. en él se analiza el proceso de evaluación y acreditación institucional seguido por la universidad de Cuenca, buscando comprender, a través de una investigación de corte cualitativo, las formas que asumieron el compromiso e involucramiento de su comunidad universitaria en ese desarrollo.

el tercer grupo de artículos dedicados a las relaciones entre currículum y desarrollo profesional docente y la calidad de la educación superior, se inicia con el trabajo de Mercedes Collazo *currículo universitario y calidad de la educación*. aportes teóricos y metodológicos para la investigación de los campos de formación, basado en los hallazgos de la tesis doctoral de la autora. a través de la presentación de tres carreras de la universidad de la república de Uruguay, ingeniería eléctrica, odontología y sociología, el artículo nos invita

a comprender las lógicas epistemológicas que fundamentan la configuración de códigos curriculares en distintos dominios de conocimientos e identificar las principales tensiones curriculares contemporáneas.

a continuación Maria isabel da cunha nos trae en el artículo *Qualidade da docência: resiliência e compromisso nas histórias e contextos de docentes universitários experientes*, una investigación brasileña que, a partir del análisis de la palabra de profesores de significativa trayectoria en las áreas de geociencias y educación, busca comprender cómo fueron construyendo sus saberes esos docentes. los resultados obtenidos refuerzan el supuesto que la resiliencia en la profesión y el bienestar pueden estar en dependencia de las condiciones de trabajo y de las condiciones subjetivas de los sujetos.

el artículo *abriendo fronteras en la formación pedagógica de los docentes universitarios*, escrito por claudia Finkelstein, elisa lucarelli, Maria isabel da cunha, Mercedes collazo, nora cascante y patricia Marín sánchez, nos presenta las conclusiones derivadas de una investigación colectiva que articula esa temática con la calidad de la educación superior en instituciones de argentina, uruguay, Brasil y costarica. este trabajo invita a reflexionar cómo las acciones sistemáticas tendientes a aquella formación pedagógica de los profesores universitarios, son desafiadas por cuestiones políticas, encuadres conceptuales, lógicas de funcionamiento institucional, la propia biografía escolar de los profesores, derivando en formas idiosincrásicas de desarrollo profesional docente.

otro artículo de enfoque regional es el elaborado por lea vesub y graciela cordero arroyo, *Formación docente y calidad en américa latina. análisis de casos en chile, ecuador y Perú*. la autora presenta una investigación, realizada en tres instituciones formadoras de docentes de esos países, a la luz de cuyos resultados se argumenta que el debate de la calidad en la formación docente genera tensiones no resueltas entre la agenda de la educación superior y la de la preparación de maestros y profesores.

desde Brasil Maria Jose Batista pinto Flores y Benigna Maria de oliveira nos aportan su trabajo *prácticas pedagógicas e desenvolvimento profissional docente: o espaço institucional giZ na uFMg como lugar de formação*. en él analizan las características de una experiencia institucional de mejoramiento de la enseñanza en una universidad pública de su país que asumió como misión desarrollar una red de prácticas educativas innovadoras, colaborativas y contextualizadas. el artículo sostiene que estas acciones, como construcción

educativa permanente, requieren de un proyecto político-pedagógico orientado hacia una propuesta formativa sostenible y crítica.

un cuarto artículo en este conjunto de aportes, es el elaborado por ana clara Monteverde, Marcela agullo y María teresa sirvent, calidad de la educación superior: el desafío de la enseñanza de la investigación en la universidad. las autoras nos invitan a reflexionar sobre el reto que implica la formación científica en las ciencias sociales, a través del análisis de sus experiencias como docentes investigadoras en ese campo, considerando como rasgos centrales de la enseñanza del oficio de investigador, la creatividad, la libertad, la autonomía, el pensamiento reflexivo y crítico y el compromiso social.

dos artículos nos hacen reflexionar en este dossier alrededor de la problemática de la educación universitaria virtual desarrollada a raíz de la pandemia covid-19. el primero de ellos es el trabajo de delia María crovi druetta educación superior en américa latina. transformaciones ante un creciente proceso de digitalización. a partir de una discusión documental crítica la autora analiza el proceso de acceso, uso y apropiación tecnodigital conducente a la transformación cultural que implica la nueva dimensión espacio tiempo, propiciada por la digitalización, con los consiguientes retos para la educación superior.

por último viviana Macchiarola, ana lucía pizzolitto y verónica pugliese, a través de su artículo aprendizajes en la enseñanza remota de emergencia para pensar la educación en la pospandemia, nos invitan a reflexionar sobre los vínculos de la idea de calidad y los conceptos de innovación y derecho a la educación. con este propósito presentan los resultados de una investigación realizada durante el año 2020 en la universidad nacional de río cuarto cuyo objetivo general fue analizar, desde una perspectiva de reconocimiento de derechos, dinámicas emergentes de la enseñanza universitaria durante la pandemia asociada al covid-19.



Apresentação do Dossiê A:

Qualidade do ensino superior na América Latina e no Caribe

Maria Isabel da Cunha  @ Elisa Lucarelli  @

os debates sobre qualidade do ensino superior fazem parte da agenda con- temporânea. o aprofundamento desta questão estimulou reflexões políticas, pedagógicas e epistemológicas que têm impacto nos programas de estudo e nas práticas de ensino e aprendizagem nas universidades.

a literatura permitiu reforçar a perspectiva que estabelece que o conceito de qualidade não é uma construção universal, mas é constituído por propriedades encontradas em seres humanos, ações ou objetos dentro de um contexto es- pecífico. diferentes posições políticas e filosóficas encorajam as perspectivas sobre o significado de qualidade na educação, resultando em valores que estão em tensão.

assim como as exigências da internacionalização desafiam os contextos re- gionais, definindo padrões de qualidade em discursos às vezes baseados em realidades exógenas à educação cosmopolita, países com evidentes diferenças sociais assumem múltiplas responsabilidades orientadas à inclusão e ao com- promisso com o desenvolvimento social.

o ensino superior tem compromissos com a sociedade que o acolhe e com o conhecimento que produz; assume o compromisso social como referência, mostrando uma ética coletiva do bem comum. portanto, defendemos a pers- petiva que estabelece que a democratização e a internalização são duas faces da mesma moeda, validando assim a qualidade da educação contemporânea. o compromisso com a democratização na ótica cultural e epistêmica é que ela pode conter a perspectiva de acumulação de capital, guiando a universidade para um processo hegemônico.

a qualidade que defendemos depende do trabalho solidário e dos movi- mentos em favor de identidades culturais que dialogam com referências glo- bais, a fim de promover a conquista de sistemas de educação mais justos e igualitários.

no dossiê aqui apresentado, esta questão é abordada em catorze artigos que podem ser agrupados de acordo com temas comuns em quatro conjuntos. com base neste critério, o primeiro grupo inclui trabalhos que fornecem uma visão geral da qualidade do ensino superior, por meio de pesquisas que analisam as exigências aplicadas às instituições universitárias em tensão com as condições contextuais do neoliberalismo, bem como as propostas não convencionais em cenários alternativos. um segundo grupo de produções aborda as políticas de avaliação e acreditação na região da américa latina, considerando suas con- tradições e possibilidades, bem como as metodologias que elas implicam. estes artigos são seguidos por aqueles centrados no programa de estudo e desenvolvimento profissional dos professores em relação à formação inicial e contínua. o último grupo de trabalhos é centrado nas modalidades do ensino virtual que foram implementadas em resposta à situação gerada pela pandemia de covid-19 e aos desafios enfrentados pelas universidades.

entre os trabalhos que oferecem uma visão geral da questão está o artigo de lidia Fernández “la calidad de la educación en la enseñanza superior. apor- tes para un análisis del problema en universidades públicas” (Qualidade da educação no ensino superior. contribuições para uma análise da questão nas universidades públicas). a autora centra a questão na argentina desde os anos 90, por meio de pesquisas realizadas ao longo de três décadas sobre cá- tedras universitárias nacionais, com base numa abordagem institucional. Fer- nández considera algumas dimensões da questão para alertar sobre o risco de burocratização dos diagnósticos pensados como obstáculos à mudança em favor da qualidade, convidando à comunidade científica a “repensar” a questão.

Maria elly Herz genro, renata castro gusmão, camila tomazzoni Marcarini, victória Mello Fernandes, rossana de souza Medeiros dal Farra, Jurema garcia Machado e carlos alessandro silveira, apresentam seus trabalhos sobre: “des- colonizar a universidade: uma experiência no horizonte da integração latino- americana”. com base numa metodologia qualitativa que envolve professores e estudantes de quatro universidades federais emergentes do Brasil, a pesquisa baseada em propósitos formativos está orientada ao Bem viver como um ca- minho possível e necessário para a qualidade social.

também do Brasil, Marília Morosini, junto com doris vargas Bolzán e Marilene dalla corte, autores da “enciclopédia Brasileira de educação superior - eBes:

construções teóricas-metodológicas em rede”, descrevem as características do processo envolvido na elaboração deste trabalho. eles destacam a importância do diálogo estabelecido, por meio de atividades compartilhadas por um grupo de especialistas da rede sulbrasileira de investigadores da educação superior.

o segundo grupo de artigos sobre políticas de avaliação e acreditação do ensino superior é liderado por Mónica Marquina, Graciela Giménez, Wenceslao Rodríguez e Ignacio Mazzeo, “implicancias del aseguramiento de la calidad (ac) en las universidades argentinas” (implicações da garantia de Qualidade nas universidades argentinas). o artigo é centrado nas atividades de gestão de qualidade que ganharam destaque no cotidiano das universidades argentinas nos últimos trinta anos, ressaltando a criação de unidades responsáveis destas ações, bem como o surgimento de novos papéis e funções que compõem a reconfiguração da vida universitária como resultado destas mudanças.

com uma abordagem regional da questão, Denise Leite em “Qualidade e avaliação: possibilidades do contraditório em uma visão latino-americana”, considera as contribuições da história da avaliação e o estado da arte neste campo, sublinhando posições críticas sobre a hipótese da associação positiva de qualidade e avaliação. o artigo reflete sobre a contribuição latino-americana em relação a outro tipo de qualidade, a qualidade da diferença que realça o compromisso social de cada instituição.

o último trabalho deste segundo grupo de artigos é “evaluación y acreditación de la educación superior en Ecuador: la universidad de Cuenca como caso de estudio” (avaliação e acreditação do ensino superior no Equador: a universidade de Cuenca como um estudo de caso), escrito por Freddy Patricio Cabrera Ortiz e Elena Monserrath Jerves Hermida. o artigo analisa o processo de avaliação e acreditação institucional da universidade de Cuenca, procurando compreender, por meio de pesquisas qualitativas, as formas assumidas pelo compromisso e envolvimento desta comunidade universitária neste desenvolvimento.

o terceiro grupo de artigos sobre a relação entre programa de estudos e desenvolvimento profissional dos professores e a qualidade do ensino superior, começa com o trabalho de Mercedes Collazo “currículo universitario y calidad de la educación. aportes teóricos y metodológicos para la investigación de los campos de formación” (programa de estudos universitários e qualidade da educação. contribuições teóricas e metodológicas para a pesquisa nas

áreas de formação), com base nas conclusões da tese de doutorado da autora. por meio da apresentação de três cursos de graduação na universidade da república do uruguai: engenharia elétrica, odontologia e sociologia, o artigo convida a compreender a lógica epistemológica que sustenta a configuração dos códigos curriculares em diferentes áreas do conhecimento e a identificar as principais tensões curriculares contemporâneas.

no artigo “Qualidade da docência: resiliência e compromisso nas histórias e contextos de docentes universitários experientes”, Maria isabel da cunha apresenta uma pesquisa brasileira que, baseada na análise das palavras de professores com formações significativas nas áreas de geociências e educação, procura

entender como eles constroem seus conhecimentos. os resultados obtidos reforçam o pressuposto de que a resiliência na profissão e o bem-estar podem depender das condições de trabalho e das condições subjetivas dos sujeitos.

o artigo “abrindo fronteras en la formación pedagógica de los profesores universitarios” (abrindo fronteiras na formação pedagógica dos professores universitários), escrito por claudia Finkelstein, elisa lucarelli, Maria isabel da cunha, Mercedes collazo, nora cascante e patricia Marín sánchez, apresenta as conclusões derivadas de uma pesquisa coletiva que articula esta questão com a qualidade do ensino superior em instituições da argentina, uruguai,

Brasil e costa rica. este documento convida à comunidade a refletir sobre como as ações sistemáticas destinadas à formação pedagógica de professores universitários são desafiadas por questões políticas, marcos conceituais, lógicas de funcionamento institucional e a própria biografia acadêmica dos professores, resultando em formas idiossincráticas de desenvolvimento profissional dos docentes.

outro artigo com foco regional é o trabalho de lea vesub e graciela cordero arroyo, “Formación docente y calidad en américa latina. análisis de casos en chile, ecuador y Perú” (Formação e qualidade dos professores na américa latina. análise de casos no chile, equador e peru). as autoras apresentam pesquisas realizadas em três instituições de formação de professores nesses países. À luz dos resultados foi demonstrado que o debate sobre a qualidade na formação de professores gera tensões não resolvidas entre a agenda do ensino superior e a formação de docentes.

do Brasil, Maria José Batista pinto Flores e Benigna Maria de oliveira trazem o trabalho “práticas pedagógicas e desenvolvimento profissional docente: o

espaço institucional giZ na uFMg como lugar de formação”. nele, elas analisam as características de uma experiência institucional de melhoria do ensino em uma universidade pública do Brasil, cuja missão era desenvolver uma rede de práticas educacionais inovadoras, colaborativas e contextualizadas. o artigo argumenta que estas ações, consideradas como uma construção educacional permanente, requerem um projeto político-pedagógico orientado para uma proposta educacional sustentável e crítica.

um quarto artigo deste conjunto de contribuições é das autoras ana clara Monteverde, Marcela agullo e María teresa sirvent, “calidad de la educación superior: el desafío de la enseñanza de la investigación en la universidad” (Qualidade do ensino superior: o desafio do ensino de pesquisa na universi- dade). as autoras convidam à comunidade acadêmica a refletir sobre o desafio da formação científica nas ciências sociais, por meio da análise de suas expe- riências como professoras de pesquisa nesta área, considerando a criatividade, liberdade, autonomia, pensamento reflexivo e crítico e compromisso social como características centrais do ensino da profissão do pesquisador.

dois artigos deste dossiê refletem sobre o assunto da educação universitária virtual desenvolvida após a pandemia de covid-19. o primeiro é o trabalho de delia María crovi druetta “educación superior en américa latina. transfor- maciones ante un creciente proceso de digitalización” (ensino superior na américa latina. transformações diante a crescente digitalização). com base em uma discussão documental crítica, a autora analisa o processo de acesso, uso e apropriação da tecnologia digital que leva à transformação cultural e implica a nova dimensão espaço-tempo trazida pela digitalização, com os consequentes desafios para a comunicação do ensino superior.

Finalmente, viviana Macchiarola, ana lucía pizzolitto e verónica pugliese, no artigo “aprendizajes en la enseñanza remota de emergencia para pensar la educación en la pospandemia” (lições do ensino remoto de emergência para pensar a educação pós-pandêmica), convidam a refletir sobre as ligações entre a ideia de qualidade e os conceitos de inovação e o direito à educação. nesse sentido, elas apresentam os resultados de um estudo de pesquisa re- alizado em 2020 na universidade nacional de rio cuarto, cujo objetivo geral era analisar, a partir de uma perspectiva de reconhecimento de direitos, a di- nâmica emergente da educação universitária durante a pandemia de covid- 19.



1. La calidad de la educación en la enseñanza superior. Aportes para un análisis de la problemática en universidades públicas

Quality education in higher education.
contributions to an analysis of the question in public universities

Lidia M.E. Fernández 

*universidad de Buenos aires, ciudad autónoma de Buenos aires, argentina

RESUMEN

el artículo presenta consideraciones iniciales sobre la calidad educativa en la educación superior universitaria, así como algunos supuestos del enfoque institucional con el que se trabaja la problemática. alerta sobre la banalización con la que se considera tratado este tema, sobre todo al encarar cambios y regulaciones del sistema en tiempos neoliberales. se focaliza en el desarrollo del análisis del impacto de la contradicción entre el mandato para una educación de alta calidad para todos y los límites materiales, en especial en relación con las circunstancias asociadas a las políticas neoliberales vividas en argentina. Finalmente, a modo de insumo, se presentan algunos rasgos de tres casos de investigación y se sintetiza el aporte realizado a la problemática.

Palabras clave: calidad educativa; contradicción; exigencia de calidad-límites materiales; políticas neoliberales; casos de investigación clínica institucional

Quality education in higher education.
Contributions to an analysis of the question in public universities

ABSTRACT

the article presents initial considerations on quality education in university higher education and some assumptions related to the institutional approach to this issue. it warns about the trivialization with which this subject is treated, especially when facing changes and regulations in the system during neoliberal times. it focuses on the development of the analysis of the impact of the contradiction between the mandate of

high-quality education for all and the material boundaries, especially in relation to the circumstances associated with the neoliberal policies experienced in Argentina. Finally, as an input, some features of three research cases are presented and their contribution to the issue is summarized.

Keywords: Quality education; contradiction; demand for quality-material boundaries; neoliberal policies; institutional clinical research cases.

A qualidade da educação no ensino superior.

Contribuições para análise da questão nas universidades públicas

RESUMO

o artigo apresenta considerações iniciais sobre a qualidade da educação no ensino universitário como também suposições sobre a abordagem institucional da questão. adverte sobre a banalização com a qual esta matéria é tratada, especialmente quando se trata de mudanças e regulamentos do sistema em tempos neoliberais. o trabalho se centra no desenvolvimento da análise do impacto da contradição entre o mandato para uma educação de alta qualidade para todos e os limites materiais, especialmente em relação às circunstâncias associadas com as políticas neoliberais vivenciadas na Argentina. Finalmente, como aporte, são apresentadas características de três casos de pesquisa e a contribuição para a questão é sintetizada.

Palavras chave: Qualidade da educação; contradição; demanda de qualidade-limites materiais; políticas neoliberais; casos de pesquisa sobre clínica institucional.

La qualité de l'éducation dans l'enseignement supérieur.

Contributions pour une analyse de la question dans les

universités publiques

Résumé

l'article présente des considérations initiales sur la qualité de l'éducation dans l'enseignement supérieur universitaire ainsi que des hypothèses de l'approche institutionnelle avec laquelle la question est travaillée. il alerte sur la banalisation avec laquelle cette question est traitée, surtout face aux changements et réglementations du système à l'époque néolibérale. il se centre sur le développement de l'analyse de l'impact de la contradiction entre le mandat pour un enseignement de qualité pour tous et les limites matérielles, en particulier par rapport aux circonstances associées aux politiques néolibérales vécues en Argentine. enfin, en tant qu'apport, des caractéristiques de trois cas de recherche sont présentées et la contribution apportée au sujet est synthétisée.

Mots-cles: Qualité de l'éducation; contradiction; exigences de qualité-limites matérielles; politiques néolibérales; cas de recherche sur la clinique institutionnelle

1. INTRODUCCIÓN

Acerca del problema de la calidad educativa y el propósito del artículo

por lo que sabemos, el ámbito social en el que se inserta un espacio educativo institucionalizado siempre ha acompañado sus demandas con criterios para juzgar el grado en que se consiguen los resultados esperados. el hecho mismo de considerar pertinente a un sujeto y su elección para ocupar responsabilidades en el grupo mayor es el indicador básico para identificar estos criterios y siempre supone clasificación social, selección y marginación(1).la variación se encuentra en parte en el grado de legitimación que estas operaciones encuentran en el ámbito social, en parte, en el grado en que se silencian u ocultan bajo distintas racionalizaciones ideológicas.

interesa a la autora de este artículo, con todos los riesgos que supone revisar la historia reciente, focalizar el asunto en la argentina a partir de los 90, que consolidan los avances de la dictadura 1976-1982 y ponen al país en el ámbito de la globalización capitalista neoliberal. Y en ese tiempo, en algunos hechos que, respondiendo a su mirada de esos acontecimientos, se consideran de peculiar impacto sobre la educación superior universitaria(2).

conservando en el discurso, banderas presentes desde los inicios de la historia nacional sobre la educación para todos, y algo más tarde la educación laica y gratuita y la extensión a los niveles superiores, es a partir de esos tiempos que se comienza a tratar especialmente el tema de la calidad como un asunto de especial relevancia. al mismo tiempo se simplifica-casi hasta la banalización a veces- la forma de definir y establecer patrones de juicio y pertinencia y, se entiende aquí, se hace disponible este tema para servir al control y la manipulación.

es cierto que la generalización del interés y la producción de investigaciones, escritos, Jornadas, la creación de regulaciones y leyes, y las diferentes experiencias, muchas alentadas por la presión internacional a partir de subsidios y fondos, fueron ampliando, y especificando en mayor detalle las dimensiones a tener en cuenta, pero aquí se invita a advertir que a lo largo del tiempo se consolidó un esquema de ideas que parece haber operado como base de pensamiento, diagnóstico, juicio e interpretación. se trata de un esquema

simplificador que funciona como organizador conceptual subyacente, poniendo a jugar tres asuntos o momentos de una trayectoria: ingreso, permanencia y egreso. a pesar de progresivas sofisticaciones, tal esquema, en un número alto de veces se limita a la simple comparación entre ingreso, permanencia y egreso momentos estimados con estadísticas y pruebas que parecen tener mayor valor cuando se presentan como de uso universal.

según el material que sirve de apoyo a este artículo, en los campos organizativos concretos muchas veces la persistencia de tal esquema se acompañó de una degradación en la posibilidad de abarcar la complejidad del asunto y no sólo dejó progresivo lugar a una burocratización de los modos de encarar y en los intentos de resolver el problema de la baja calidad, sino también que se expresó en aumento de la rigidez y repetición de propuestas de solución frente a esos indicadores.

como todos los procesos de banalización que derivan de la burocratización institucional, la repetición entendida como un trabajo de la muerte (enriquez, 1989, pp.84-119) produce pérdidas importantes como la de la autonomía, la imaginación y la audacia de los actores, provoca estancamientos en las dinámicas colectivas (Bleger, 1964, 1967) y en las dramáticas, Bleger (1964), pérdida del sentido de la acción y pérdida consecuente del deseo (de estar, de hacer, de insistir, de lograr) (ulloa, 1996).

de ahí que, desde el punto de vista que aquí se expone, un planteo de este tema requiere necesariamente "salirse" del círculo vicioso de diagnósticos consuetudinarios que proponen "explicaciones rutinarias" – las implícitas en relaciones de interpretación entre baja calidad-falta de formación de los profesores o baja calidad-falta reiterada de recursos suficientes, o baja calidad-pobreza, o baja calidad-poca inversión, o baja calidad-desacertadas didácticas, o baja calidad y obsolescencia de los contenidos – (todas ellas tal vez parcialmente ciertas pero sin potencial analizador cuando se usan aisladas y además, en formas estereotipadas) para intentar plantear los asuntos en su complejidad, tolerando la puesta sobre la mesa de las contradicciones, los posibles y los no posibles.

Y esto es necesario porque es cierto que -y con abundancia de ejemplos en argentina, en todos los niveles del sistema y también en la educación universitaria- proyectos y grupos se sostuvieron en la pertenencia y en la producción creativa con bajos recursos y con traumáticas interrupciones de la vida insti-

tucional provocadas por golpes de estado y distintos cambios de rumbo político. con lo que es de poner en cuestión esas relaciones a las que se apela como explicaciones rutinarias y según las que, lamentablemente, se diseñan cambios en regulaciones y formas de trabajo (Fernández et al., 2015)(4).

en ese intento, el propósito central de este artículo es exponer algunas dimensiones del problema de la calidad en las universidades que aporten a los propósitos de este dossier relacionados con un “volver a pensar” este tema y especialmente que ayuden a advertir, el modo en que la burocratización de los diagnósticos se presta a la manipulación de grupos o a intereses desatendidos o intencionalmente obstaculizadores de cambios que permitirían aumentar la calidad.

2. FOCALIZANDO EN UNA PROBLEMÁTICA

El efecto de una contradicción en los mandatos sobre la posibilidad de calidad

atendiendo a tal intento tanto como al recorte espacio temporal que se ha propuesto (la organizaciones universitarias en los tiempos en que se desencadena y afianza el modelo neoliberal), se quiere poner especial atención aquí en el modo en que se intensifica la contradicción entre el mandato de educar abiertamente (sin límites y exclusiones, a todos) más allá de los límites que impone la realidad material y la posibilidad real de lograrlo. esta intensificación se atribuye a la progresiva instalación de ideologías que activan la selección y acompañan la quita intencional de recursos, por una parte, la insistencia en los valores asociados al mérito y por otra por algunos fenómenos que se retomaran al final de este artículo.

en lo que sigue del artículo, el texto se concentra en desplegar un análisis de algunos fenómenos observados –en diversos casos de investigación(5)- que se suponen relacionados con esta contradicción intensificada y sus efectos sobre los sujetos, su vida, su salud y las dinámicas organizacionales y, de hecho, sobre la calidad de la educación.

2.1. Caso cátedras universitarias 1986-1992 (Fernández et al., 2013)

el tiempo en que se hizo esta investigación es especialmente significativo para el asunto que nos ocupa: eran los primeros años de la recuperación de-

mocrática después del golpe de estado y la dictadura que se instaló entre el 76-con primeras acciones en el 74 y 75-y el 83 y en ese tiempo resultaba complejo al funcionamiento de las universidades y sus grupos de cátedra.

se sucedían los años del gobierno de Raúl Alfonsín donde convivían secuelas graves de la dictadura-económicas, políticas y psicosociales con un especial clima de intensa motivación y entusiasmo en las mayorías y en mucha de la población universitaria, por los propósitos de recuperar una universidad abierta, los de afianzar la democracia y los de desarrollar movimientos(6)por la memoria, la verdad y la justicia especialmente referida al asunto de los derechos humanos.

por supuesto que en las universidades y sus distintas Facultades coexistían personas con diferente grado de adhesión a estos proyectos pero en general en los que estaban pesados por la pérdida del gobierno militar y los grupos que representaban, aparecía extendida lo que podía interpretarse como inhibición para expresarse contra la democracia y silenciamiento consecuente de la resistencia que se movía solapadamente(7)provocando en los otros una persistencia del miedo que había instalado el terror de estado.

cerca de los 90, esta resistencia solapada consigue-al entender de los investigadores provocar un derrumbe económico, la salida temprana del presidente Alfonsín y la entrada en el gobierno de un presidente -Carlos Menem- que, a pesar de pertenecer al peronismo, largamente perseguido y proscripto, se desvía de sus banderas, pacta con los poderes económicos y así inicia una entrada franca en el afianzamiento del neoliberalismo.

el estudio e hizo a demanda de la secretaria académica de la universidad interesada en prever el impacto que podía tener la entrada en las Facultades de una matrícula retenida durante la dictadura(8).

en UBA, las Facultades vivían en el 85/86 una duplicación o triplicación de matrícula.

los investigadores se vieron sorprendidos muy rápidamente por la ruptura de sus expectativas. esperaban encontrar que el aumento brusco de matrícula (considerada como condición central en la situación de enseñanza) funcionaría como un revulsivo provocador de innovaciones organizativas y didácticas(9).

lo que encontraron en cambio, en los casos estudiados en profundidad, es que los grupos de cátedra persistían en sus estilos de organización y enseñanza, a veces con ingentes esfuerzos y con la intensificación de riesgos que, según

sus culturas, tenían que evitar a toda costa bajo pena de desviarse de sus principios y valores y traicionar así sus proyectos institucionales.

luego de una exploración amplia y de la consulta a diversas fuentes investi- gación optó, entre otros estudios, por uno de casos de carácter clínico institu- cional intensivo y focalizarse en dos casos que podían, a juicio del equipo de investigación, mostrar los modelos extremos de un contínuum que conside-aban paradigmáticos (a Z)(10).

una, la cátedra a, era una cátedra con más de 50 años de historia, que no había sufrido interrupciones(siguió funcionando en tiempos de las dictaduras), tenía larga experiencia con grandes números de alumnos-por ser parte de una carrera muy elegida en una Facultad de mucha matrícula(11)- era respon- sable de una asignatura de conocimiento muy sofisticado que estaba al final del currículo de la carrera y entendía que para garantizar el desempeño pro- fesional era necesario exigir -y lograr- una actualización continua de conoci- mientos y una moral estricta. el análisis mostró que operaba como un dispo- sitivo de selección para garantizar que el estudiante había desarrollado las capacidades necesarias y había interiorizado valores centrales. era expectativa de los alumnos-aceptada como normal -que debía ser cursada hasta 3 y 4 veces dado su carácter de último obstáculo para obtener el título. se encontró en general la expresión “cuando se aprueba ya te **podés**dar por graduado” (testimonio textual) aunque faltaba todavía cursar algunas asignaturas. tam- bién se encontró que era general atribuir las razones de esta dificultad a defi- ciencias de los alumnos y que mantener idealizada la calidad y buena voluntad de los profesores servía a que, al aprobar la asignatura, los estudiantes se ex- perimentaran aceptados en una élite a la que admiraban, aspiraban a perte- necer, los hacía valiosos y les garantizaba desarrollo profesional futuro(12).

esta cátedra venía usando desde hacía a lo menos 20 años una organización que dividía el espacio de enseñanza como era habitual en la uBa desde los 60, en teóricos y prácticos y distribuía responsabilidades en cuatro posiciones: el profesor titular que funcionaba especialmente coordinando el diseño de enseñanza y ofreciendo algunas clases generales, los profesores adjuntos varios cada uno responsable de hacer los desarrollos teóricos para un grupo amplio de más de 100 alumnos, 2 Jefes de trabajos prácticos a cargo de la administración de las actividades y el control del cumplimiento de las tareas y los ayudantes de trabajos prácticos responsables de grupos algo más peque-

ños en los que se realizaban las llamadas tareas prácticas necesarias, a su entendimiento, para la cabal comprensión de los conceptos y la posibilidad de resolver problemas

la cátedra "a" siguió sosteniendo la misma organización y metodología didáctica durante los años en que pudimos seguirla. también persistió e intensificó sus mecanismos de control sobre el saber y condiciones de los alumnos preservando lo que se presentaba como su función institucional de garante de calidad al final del currículo de formación, a lo menos, en esos años.

dada la función central de esa posición, al aumentar el número de alumnos en forma intensa y no haber dudado de la necesidad de mantener la misma forma de organización, la provisión de profesores adjuntos calificados a nivel de excelencia se convirtió en un punto crítico y una zona de riesgo. efectivamente, sin poder garantizar esa excelencia tampoco se garantizaba la del control que se podía ejercer sobre los alumnos y así, se descuidaba de hecho la misión que se había fijado el proyecto institucional desde la fundación de la cátedra.

por cierto, luego de algún tiempo, el ingreso disminuyó en número, se hizo menor y más regular(13), y con eso también disminuyó el riesgo que significaba para esta cátedra perder control sobre la calidad de sus adjuntos y con eso, interpretamos, perder la función garante de calidad sobre los alumnos que egresaban.

el otro caso estudiado en forma intensiva y clínica institucional, (el caso Z) fue la cátedra responsable de una asignatura que se ocupaba del desarrollo de la habilidad de escritura en una Facultad que dicta diversas carreras en las que resulta clave la comunicación.

se trataba de una cátedra de creación, en una Facultad recién creada por la democracia, que funcionaba en los primeros años de los currículos como taller de escritura para varias carreras.

su equipo docente estaba conformado por profesionales que habían egresado en los 60 de la Facultad de Filosofía y letras de uBa y se habían formado como equipo con un especialista creador del diseño de taller que estaban utilizando.

el formador y creador del grupo y de su método se había exilado como consecuencia de la dictadura del 76-83 y no había retornado al país-como otros muchos - con la reapertura democrática. respetando el sistema de reconoci-

miento del grupo original, pero con una concepción de relaciones de paridad, este grupo se había reunido con el deseo de recuperar la creación de su Maestro, consolidar su diseño de trabajo y desarrollarlo.

no consiguieron entusiasmar en su proyecto a los profesores de la Facultad original –que sostenían formas clásicas de enseñanza y consideración académica– pero sí a los creadores de la nueva Facultad de ciencias de la comunicación.

orientados por la concepción que hacía de la escritura una capacidad humana general sólo dificultada por la represión cultural asociada a diferencias sociales, habían diseñado su trabajo como un trabajo en talleres paralelos conformados por muy pequeños grupos en los que la práctica creativa de escritura era el eje central de la producción y la formación.

para esta cátedra, el trabajo con pequeños grupos era central y en el pivoteaba toda su concepción de formación. resultaba una condición indispensable para resultados de excelencia en la mayoría de los alumnos y niveles casi nulos de deserción.

los profesores, que fuera cual fuera su cargo, se desempeñaban todos como coordinadores de taller se hacían responsables de uno o dos grupos de taller semanal y se reunían entre ellos también semanalmente, para intercambiar sobre la dinámica de sus grupos, analizar dificultades y problemas, estudiar soluciones, acordar ajustes a sus planes de trabajo.

el aumento intenso del número de alumnos cambió radicalmente las exigencias para ellos, pero, no obstante, no dudaron de la necesidad de sostener su modo de trabajo. enfrentaron el aumento de alumnos con un aumento de talleres a cargo de cada uno(14).

seguimos esa cátedra varios años(15) y encontramos que el equipo persistía en el uso de su diseño, seguía obteniendo resultados de excelencia en la mayoría de sus alumnos a pesar de la progresiva fatiga de sus profesores.

se nos hizo evidente que la fuerza del proyecto y la convicción en sus creencias y valores de fundamento, sostenían y daban significado al esfuerzo y aún al sufrimiento institucional provocado por una organización que no podía proveer de mayores recursos materiales (salarios, nuevos concursos, nuevas designaciones)

en ese tiempo, la investigación tuvo resultados significativos para la línea de producción del equipo de investigación en el nivel universitario. en términos

generales mostró que cuestiones que se venían identificando como parte de la idiosincrasia de los espacios institucionales de la educación en Argentina, no sólo estaban presentes en la enseñanza universitaria, sino que se aclaraban y comprendían mejor a la luz de los sucesos en el nivel superior.

en términos específicos permitió advertir en las culturas institucionales de las cátedras universitarias, (Ickowicz, 2016(16)) la existencia de un proyecto de formación articulado a una concepción de universidad, de función institucional de la universidad en la sociedad y de política, que puede tener rasgos comunes a los de las diferentes cátedras de una Facultad y aun de una universidad, pero que se especifica singularmente en cada una de ellas, este proyecto se comprendía a la luz de concepciones e intereses políticos profesionales, operaba como organizador de la cultura, el estilo y la identidad institucional, se apuntalaba siempre en una historia de la fundación, una caracterización de los valores y la valía (ética, científica, política) de la figura fundadora. también proponía valores orientadores de la acción y con ellos fundaba la pertenencia, la posición alcanzada con ella y los esfuerzos que ella demandara.

en el período de estudio (1986-1992), ya entrando en la intensificación del neoliberalismo, además de la significación del proyecto, la investigación mostró la existencia de un guion subyacente a él que definía los propósitos de la enseñanza y su papel en el control de la contradicción que puede generar el mandato de “educación para todos” ya señalado.

tal como se interpretó en ese tiempo, el guion definía la función de la universidad como espacio donde se desarrolla el saber más sofisticado, los requisitos y riesgos de su uso tanto como el modo en que el tipo de enseñanza asegura su función de garante de egresados que “son lo que deben ser” y pueden cumplir con su responsabilidad social.

de ese modo y según la opción institucional adoptada la universidad puede verse (tipo A) como la organización que garantiza el acceso a ese conocimiento a los realmente aptos y con eso preserva especiales distribuciones de poder social tanto como puede verse (tipo Z) como espacio donde se hace posible la coronación del ideal de igualdad de oportunidades y concreción final del acceso a los bienes culturales y sociales para todos.

así, la cátedra tipo A define la enseñanza como un medio privilegiado de control de ese cumplimiento a través de la función de observación y vigilancia rigurosa del avance en la formación o la define, en la cátedra tipo Z, como un

proceso de acompañamiento y ayuda que va a permitir a todos los estudiantes alcanzar los niveles de excelencia-de los que todos -son potencialmente ca- paces y a los que tienen derecho.

por supuesto que en forma subyacente a esta definición existe (tipo a) una concepción de los alumnos como sujetos no siempre capaces, merecedores y con intenciones honestas y de los profesores como vigías que tienen que agudizar su astucia para identificar quienes son aptos y quienes no para al- canzar las posiciones sociales y profesionales, o, (tipo Z) una concepción de los alumnos como sujetos singulares pero capaces-todos ellos- de alcanzar los niveles más sofisticados del conocimiento y de los profesores como tutores que deben tener la suficiente inteligencia como para ayudar a cada uno en sus necesidades singulares.

el material mostró también que era la historia de las cátedras la que legitimaba su derecho a optar por una u otra posición. en esa legitimación portaba un papel central la propuesta y convocatoria del fundador o grupo fundador y el modo en que él se había posicionado tanto frente a los modelos universitarios vigentes en una realidad sociohistórica singular como respecto de la particular disponibilidad de recursos materiales que tenían las universidades concretas. al hacer opción sobre una u otra posición del guion y sin que los integrantes del grupo fueran mayormente conscientes de ello, tal opción controlaba los efectos dilematizantes de la contradicción del mandato e impedía la invasión de la ansiedad que puede producir el ser el que define la vida o la muerte social del sujeto.

así, la investigación en este momento y en especial el estudio clínico de estos casos, mostraron que los equipos se concentraban en cuidar su proyecto institucional y la opción elegida a pesar de ingentes esfuerzos. también, que los integrantes preferían sostener estos esfuerzos antes que correr el riesgo de ser responsables de la traición al proyecto y sus valores y con esa traición, hacerse también responsables de la muerte simbólica de sus fundadores y de los modelos sociales que ellos defendían.

2.2. Caso IB-2014-15 (Fernández y Ickowicz, 2017)

años después a los de la investigación citada y en un período en el que los valores de la igual calidad para todos estaban explícitos en los proyectos de gobierno, 2003-2015(17), un caso resultó altamente significativo para replantear

este asunto. se trató de un estudio intensivo clínico institucional que se realizó en el instituto Balseiro en el centro atómico Bariloche (desde ahora iB)

la investigación general respondía al interés por estudiar proyectos de innovación en las universidades no vinculados a recomendaciones derivadas de evaluaciones externas(18) sino resultantes de movimientos culturales autónomos e internos a las universidades mismas. concurren al equipo de investigación diferentes investigadores, algunos de ellos(19) interesados en analizar si efectivamente (como conjeturaban a partir de muchas observaciones) las modalidades neoliberales de la década del 90 habían producido una burocratización de la calidad por deterioro en muchas de las dimensiones institucionales aludidas al principio del artículo. interesados también por descubrir las condiciones asociadas a innovaciones que daban por resultado mayor calidad de resultados (medidos con los parámetros de excelencia que se consideraban inobjetable en los desempeños científicos profesionales de cada caso).

el caso iB fue elegido por ser una experiencia de formación universitaria iniciada entre los 40 y los 50 con el impulso del estado a un desarrollo científico que permitiera el desarrollo del campo disciplinar de la física y el del uso pacífico de la energía nuclear. la institución así nacida se seguía considerando al momento del estudio (2014) una de alta excelencia al mismo tiempo que una innovación educativa superior decisiva dentro del campo universitario argentino sostenida en el tiempo y en permanente ampliación de sus áreas de acción.

se trata de un caso reputado, primer instituto de formación de físicos de la argentina, considerado fundante de la profesión y, a lo largo del tiempo, capaz de sostener un nivel de excelencia científica y pedagógica. el instituto Balseiro constituye el principal centro de formación en física e ingeniería nuclear de américa latina; así como el invap (investigaciones aplicada), localizada también en la ciudad de Bariloche, "es la única empresa del país con capacidad para desarrollar tecnología y competir en licitaciones internacionales para la construcción de reactores nucleares" (lugones y lugones, 2004).

en 1958 después de un intenso movimiento por este proyecto y a partir de un convenio entre la comisión nacional de energía atómica y la universidad de cuyo se crea el instituto de Física usando las ex instalaciones de la isla Hue-mul(20) con funciones de investigación y formación (licenciatura en Física). en

1958 el instituto da los primeros 15 licenciados en Física y a partir de ese momento sigue funcionando con sostenido desarrollo.

el proyecto de formación se planteó desde el inicio con una modalidad singular. se trató siempre de una organización pública y gratuita en la que los estudiantes ingresaban después de haber cursado 2 años de ingeniería en cualquier universidad nacional y aprobando un examen de ingreso riguroso. desde su fundación y hasta el momento del estudio, la inscripción se abría cada tres años para 18 becas completas, con residencia en el instituto e inserción inmediata en los equipos de investigación de los profesores. resultaban excepcionales los abandonos y en general el total de los inscriptos se graduaba con desempeños excelentes. con los 2 años aprobados en una Facultad de ingeniería y los 3 años de estudio internado, intensivo y a tiempo completo, en la sede del instituto, el tiempo de formación de un egresado completaba los cinco años que en argentina exige habitualmente una licenciatura universitaria (título de grado).

con el transcurrir de su historia el iB afianzó la formación en Física y la conformación de su campo científico y profesional, creó las carreras de ingeniería nuclear, ingeniería electromecánica e ingeniería en telecomunicaciones y varios posgrados (maestrías y doctorados). la función de investigación y formación se articuló con la de producción a través del invap y diferentes proyectos de extensión que lo vinculaban a la comunidad y al sistema educativo.

según la reconstrucción histórica realizada, se sostenía desde el inicio la concepción de una formación artesanal en la investigación, en un sistema residencial en el que la participación del estudiante en equipos de investigación y la residencia compartida se articulaban con una disposición permanente de los profesores y el uso de los recursos (laboratorios y bibliotecas) y con la posibilidad de consulta a demanda en tiempo completo (día y noche).

esta concepción y este diseño del dispositivo de formación marcaban el límite de los inscriptos (el número que podía incorporarse a los equipos de investigación y podía ser atendido tutorialmente) y también marcaba requisitos para la creación de nuevos estudios. efectivamente la creación de un nuevo currículo de formación profesional suponía siempre la creación, desarrollo y afianzamiento previos de un área de investigación que pudiera recibir a los estudiantes en plan de formación.

los valores asociados a la formación de científicos orientados a la atención de problemas nacionales y la convicción de los integrantes del iB (profesores- investigadores y estudiantes) respecto al valor del diseño de formación, había hecho que en momentos de crisis (en los 90) cuando por quita de recursos había peligrado el sistema de becas, la dirección había buscado y logrado apoyos internacionales para seguir sosteniendo la modalidad.

el estudio mostró algunas de las condiciones que se vinculaban al sostén de la permanencia y la graduación exitosa. sigue una enumeración rápida de las más mencionadas por profesores investigadores, estudiantes de distinto nivel, egresados y profesionales externos(21):

- relación con una política de estado ligado al desarrollo de un área prioritaria para el país que hizo menos proclive a ataques por cambios de política
- doble dependencia institucional, (institución científica y universidad) pues, según las explicaciones, ella permite el funcionamiento en una zona de mayor libertad que permite jugar los apoyos de una u otra institución según las circunstancias (el caso más evidente se da en los 90 donde la baja del presupuesto pone en riesgos la investigación y las becas y es entonces la uncuYo la que paga los sueldos de los profesores mientras la dirección consigue apoyos para sostener el sistema de becas completas)
- la baja regulación y la confianza externa en que el iB trabaja bien
- relación desde el inicio entre investigación y enseñanza
- el que todos los profesores sean investigadores y los alumnos los encuentren día y casi noche en los laboratorios disponibles a la consulta
- la dedicación exclusiva de todos (profesores por ser investigadores de conea o conYcet) y alumnos / por el sistema de becas
- la alta adhesión al proyecto y los valores del iB y el prestigio de sus aulas y egresados que sirven de fundamentos para legitimar todos los esfuerzos que exige la pertenencia y la formación
- “el vivir ahí y tener todo resuelto.” poderte dedicar sólo a estudiar (estudiantes y profesores)
- el contar con las instalaciones necesarias y tener-todos-libre acceso a su uso según sus necesidades: destacan los laboratorios con una gran

variedad de instrumentos donde los alumnos pueden hacer investigación experimental, desde el inicio, individuales o de a dos y sus trabajos finales// el reactor r6 // la Biblioteca//

- una organización precisa y clara// sostenida con firmeza y sin excepciones) en cuanto a responsabilidades, distribución y uso del tiempo y uso libre de los espacios

- la entrada de los alumnos en un 3er año y su ingreso otorgado a través de exámenes rigurosos

- la relación próxima profesores alumnos facilitada por los grupos pequeños de producción y una relación numérica de 1 prof. /2 o 3 alumnos

- un sistema de valores claros y compartidos

- un esfuerzo sostenido e intenso por parte de todos

- cumplimiento con plazos

- colaboración/ ayuda mutua (entre alumnos, entre profesores, entre

profesores y alumnos)

- la valentía, la capacidad de asumir riesgos, el no asustarse (ejemplos:

fabricar el reactor/ fabricar satélites)

- una convicción: "hay que ser excelentes, y hacer lo mejor para que

les cueste sacarte ("cita a Balseiro)

- tendencia a la transmisión de la experiencia institucional ("como eran

las cosas cuando yo estudié"), y a dejar testimonio escrito

- visibilidad del colectivo transgeneracional ("uno ve las camadas de formación y se siente incluido en una cadena, uno se puede rastrear") (estudiante de doctorado)

- preocupación por lo social, por producir y ser útiles para solucionar

problemas sociales y ver que eso se cumple

se dijo que el estudio en iB interpeló lo que habíamos identificado y validado por múltiples investigaciones a partir del estudio de las cátedras y al poder dilematizador del mandato de la igual calidad para todos como exigencia de potencial paradójico.

en lo que sigue se va a tratar de plantear el meollo de esta interpelación pues él tiene que ver con el problema de la contradicción en los mandatos en la que hicimos foco como una especial condición institucional asociada a la calidad educativa posible y perturbada en especial en contextos neoliberales.

3. ¿QUÉ DECIR DESDE ESTA INTERPELACIÓN?

se parte aquí de dos supuestos: uno: existe una contradicción inevitable en el mandato de educar a todos en el máximo de excelencia y los límites materiales que conforman lo real. dos: estos límites están influidos por las circunstancias sociohistóricas de cada tiempo, por los medios que afectan los países a la universidad según sus recursos y por las posiciones políticas del poder imperante. tal influencia mejora o agrava los límites reales y siempre se legitima con producción ideológica que la fundamenta y opera sobre el nivel psicosocial de los mundos educativos.

de hecho, tal contradicción está presente en los espacios institucionales como un núcleo de su dramática que provoca ansiedad en los actores y puede activarse, y se activa, cuando se profundizan las demandas y disminuyen los recursos.

tomando en cuenta los ejemplos de los casos presentados, es posible decir que, en la presencia de los guiones del modelo institucional, la cultura del espacio ofrece alternativas que pueden ayudar a controlar los efectos disruptivos de la contradicción.

el material de casos permite identificar varios que enseguida se especifican sucintamente, todos ellos basados en una consideración sobre el tipo de conocimiento que se maneja en la universidad y el papel de ella como garante, para la sociedad, de su "buena" utilización.

se los presentan como tres modos de tramitación de la contradicción.

El Modo I. la base de la tramitación se liga a la legitimación del derecho a seleccionar. este derecho a su vez se fundamenta en la relevancia crítica del conocimiento que se trasmite, en el riesgo social que supone su uso sin el cuidado y la excelencia suficiente y en la necesidad consecuente de vigilancia y control que se espera de los profesores y sistemas de evaluación como garantes sociales del no uso iatrogénico de ese saber adquirido.

por supuesto que queda silenciada en los períodos históricos a los que aquí se aluden la función de selección orientada al mantenimiento del sistema de clases y el sostén de las políticas distributivas neoliberales(22).

El Modo II. aquí la base de la tramitación se basa en el alto y decisivo valor que se atribuye a la igualdad de oportunidad-considerada un derecho - para manejar un conocimiento y el necesario uso de la negación defensiva

de los límites reales. estos se omiten bajo la consideración del límite como manipulación ideológica que busca la diferenciación social. al no poder tener que lo deseado axiológicamente-dar lo mismo a todos-a veces resulta imposible por límites materiales no ideológicos, se apela al uso de la negación-bajo forma de ideologías colectivas defensivas (dejours, 1987). con ellas aumenta la probabilidad de desgaste mental o de caída directa en formas de evitación de la tarea o disimulo del nivel de logro obtenido (se bajan los niveles de exigencia y se distorsionan los controles) provocando la instalación de modalidades de ficción educativa o de modalidades de corrupción organizacional.

El modo III, parte de la aceptación del límite material y la necesidad inapelable de una provisión rigurosa de la serie de condiciones que se consideran ligadas necesariamente a la calidad. por ejemplo. la necesidad de determinadas instalaciones y equipamientos, la de contar con un ambiente de formación basado en grupos pequeños productivos y con profesores tutores dispuestos a la respuesta a demanda y (entre muchas otras).

sin duda, una decisión como esta exige la renuncia al deseo y la fantasía que encierra la ilusión de poder formar con iguales condiciones tanto a 100 como a 3000 pero evita tanto los estragos del fracaso reiterado y la resignación institucionalizada que se presenta en las cátedras tipo A como en las formas de agotamiento y autoexploración de los profesores o caída en desvíos organizacionales y psicosociales que se presentan más tarde o temprano en las cátedras de tipo Z.

el empuje de las políticas neoliberales que subtiende la vida política mundial como la nueva vestidura del capitalismo y que en argentina se intensificó, tanto durante la dictadura del 76 como en los 90 y en el período del gobierno neoliberal presidido por Macri ha empeorado esta problemática y agravado sus consecuencias.

Frente a la paradoja exacerbada en esos períodos(mayor exigencia de logro de calidad al mismo tiempo que disminución de los recursos reales) las políticas presentaron como formas de garantía y cuidado la evaluación, la creación y consolidación de organismos de control como la coneau, la descalificación de la formación de los profesores, la exigencia de capacitación, la imposición continua de cambios en los currículos de formación y el invento sin descanso de instrumentos y herramientas de registro y control burocratizado que perdió

de vista la estimación cualitativa de la calidad en la producción y la reemplazó por indicadores numéricos vaciados de significado. claro que lo hicieron ofreciéndolos al mismo tiempo como “modos seguros” de control que a juicio de la autora del artículo instalaron en las organizaciones educativas condiciones de corrupción(23) o subterfugios de evitación cuyo funcionamiento defensivo ya se ha descrito y ofrecieron a los jóvenes, caminos “prácticos” y conocidos (palabras textuales de muchos) para saber cómo llegar a los escalones más altos de las jerarquías académicas.

en un intento de preservar adecuadas condiciones de producción y formación, los grupos académicos procuran darse ámbitos no institucionalizados para la creación rigurosa de ciencia, tecnología y conocimiento se trata, como muestra en su tesis doctoral (ickowicz, 2016) de crear circuitos que se preservan de los modos comunes de funcionamiento y generan estructuras y sistemas organizativos innovadores y diferenciales habitualmente disimulados y ocultos a los ojos vigilantes de los burócratas.

la apertura, afortunada, de las organizaciones universitarias genera, como lo ha mostrado esa investigadora, formas de crear organizaciones pequeñas, paralelas a las cátedras, en las que sí pueden mantenerse condiciones de producción de mayor potencial de excelencia: centros autónomos, programas, proyectos y diferentes modos de acción que en general mantienen la autonomía del ingreso y la pertenencia y se mantienen fuera de los circuitos burocráticos de regulación.

lamentablemente, salvo en momentos políticos de especiales apoyos, no hay subvenciones para muchos de estos proyectos y la necesidad de los integrantes de sostener algún ingreso en el campo profesional produce la inevitable desertión de los grupos y la también inevitable situación de los líderes académicos de estar en una permanente reinstalación de procesos de formación y constitución de equipos. (ickowicz, 2016).

4. A MODO DE SÍNTESIS

Una vuelta al problema focalizado

respondiendo a la propuesta de focalización expuesta en el punto 2, en lo que siguió se puso especial atención en la intensificación de la contradicción en el mandato de educar abiertamente (sin límites y exclusiones, a todos)

más allá de los límites que impone la realidad material, y los modos en que ella influye en las dinámicas de tres casos (dos cátedras universitarias seleccionadas por sus rasgos paradigmáticos – período 1986-1992- y un instituto de investigación y Formación en física: 1958-2014)

esta intensificación se atribuyó, en tiempos de políticas neoliberales francas (1976-83, 1990-2000, 2016-2019) a la progresiva instalación de ideologías que activan la selección y acompañan la quita intencional de recursos legitimada por la insistencia en los valores asociados al mérito.

estas cuestiones fueron los criterios que orientaron la cita de casos.

ahora toca completar lo dicho al inicio según los marcos teórico-políticos que fundan este artículo, con algunos fenómenos que surgieron como evidentes en el análisis de los casos sucintamente expuestos.

la investigación de las cátedras había dejado a los investigadores en una zona de cierta certeza: parecía evidente que la ansiedad y el posible deterioro en la salud psíquica de los actores y su posibilidad real de incidir en el logro de calidad así como la capacidad de los espacios educativos para cuidar las condiciones de funcionamiento y responder a problemas cruciales, se veían afectados por las ideologías que ofrecía la cultura institucional para sustentar la posición respecto al derecho del control y la selección. en ese sentido la historia institucional de los grupos responsables y los valores y sentidos provistos por sus proyectos educativos parecían ser usadas para legitimar la elección de una alternativa de las que ofrecía el guion pedagógico en cuanto al papel y la función del educador respecto a la garantía que podía dar ya a la sociedad, ya a los sujetos a su cargo.

también parecía validarse en investigaciones sucesivas-no solo en el país sino en otros de américa latina- que, cuando el colectivo de educadores vencido profundamente de su misión de asegurar la igual oportunidad de excelencia se veía impedido de hacerla efectiva, intenta primero, y por largo tiempo, subsanar las faltas materiales con sobre esfuerzo, pero por fin parece sucumbir a la fatiga y desgaste mental y con ellas al uso de defensas basadas en la negación. esta, la negación, puede serlo de la real calidad obtenida y la selección de hecho y puede llegar a serlo de su propio deseo. por supuesto que esto perturba el lazo de pertenencia y la posición ética y trae diferentes formas de disconformidad dificultando la trasmisión intergeneracional y la formación de recambio.

Hay cuestiones que producen especial deterioro en el vínculo con la tarea aumentando el riesgo de caer en la resignación o el desvío del trabajo y ser así fácil presa de diferentes manipulaciones burocráticas. el efecto de desgaste aumenta cuando se sabe cómo hacer bien las cosas y se deben hacer mal para mantener la ilusión de una ausencia de contradicción, o cuando se advierte el imposible de lograr lo que se sostiene como principio y no se tiene la valentía de hacer explícita tal imposibilidad. Mucho más impactante sobre la salud mental es aún el caer en circuitos evitativos y de burocratización o co-romperse (mentir, engañar, tergiversar datos a sabiendas).

por supuesto que enfrentar los imposibles y más aún advertir lo que muestra el caso iB exige enfrentar, en forma brutal y a veces intolerable, el dolor que produce tanto el conflicto de valores, entre posiciones diversas, como la necesidad de buscar reales alternativas de solución al tema de la calidad. aceptar la relación inevitable de la calidad y la igualdad de oportunidades con la profundidad del vínculo pedagógico y la relación también inevitable de tal profundidad con la existencia real y sostenida de condiciones tutoriales para la formación superior parece un requerimiento insoslayable por el que clama el material de investigación clínica institucional de 30 años en educación universitaria.

este desarrollo quiere terminar diciendo que peor que enfrentar ese dolor es enfrentar con realismo el grado de indefensión psíquica e institucional que el uso de la negación y omisión reiterada supone frente a las múltiples manipulaciones que usan las políticas neoliberales: desde la sobrevalorización del mérito que omite la influencia de las condiciones materiales hasta la desvalorización de las posibilidades reales de profesores y organizaciones cuando se permiten luchar por las diferencias sociales en los espacios de la política social y conservar en los ambientes institucionales la audacia y la creatividad de proponer formas alternativas de encarar la formación.

REFERENCIAS

- Bleger, J. (1958). ***Psicoanálisis y dialéctica materialista. Estudios sobre la estructura del psicoanálisis***. 1ª ed. paidós.
- Bleger, J. (1964). ***Psicohigiene y psicología institucional***. paidós
- Bleger, J. (1967). ***Simbiosis y ambigüedad***. paidós.

- deyours, a. (1987). **Trabajo y desgaste mental**. Humanitas.
- deyours, a. (2006). **La banalización de la injusticia social**. topia.
- enríquez, e. (1989). el trabajo de la muerte en las instituciones, en r. Kaes y otros **La institución y las instituciones**(84 a 119). paidós
- Fernández I., ickowicz M. y valdemarin, p. (2015). existencia y producción de grupos académicos argentinos en condiciones críticas. en landesmann M, ickowicz M (coordinadoras) (2015) *Historias, identidades culturas académicas. cuestiones teórico metodológicas.liderazgos, procesos de afiliación e innovación*, (349 a 421). Juan pablos editor.unaM Facultad de estudios superiores de iztacala.
- Fernández, I., ickowicz, M. landesmann, M., perez centeno, c. y vanella, I. (2013). estudios sobre *Historias, identidades y culturas académicas*. en: **Revista del Núcleo de Estudio e Investigaciones en Educación Superior del Sector Educativo del Mercosur (NEIES)** universidad nacional de córdoba no 1. integración y conocimiento. <https://bit.ly/3QuCRZ7>
- Fernández I. y, ickowicz M. (2017). el instituto Balseiro y la creación de un nuevo campo disciplinar en el país. en Fernández lamarra (director) **La innovación en la universidades Nacionales aspectos endógenos que inciden en su surgimiento y desarrollo**. eduntref editorial de la univer- sidad de tres de Febrero.
- ickowicz, M. (2016). **Universidad y Formación: las cátedras como espacio artesanal en la formación de los profesores universitarios**. tesis doctorado en educación. universidad de Buenos aires, repositorio institucional Facultad de Filosofía y letras.<https://bit.ly/3QDa7cm>
- Ferry, M. (1996). **Pedagogía de la formación**. volumen 6, serie “los documentos”. Facultad de Filosofía y letras, uBa y novedades educativas.
- Kaes r. (1977). **El aparato psíquico grupal**. granica.
- Kaes r. (1989). la institución y las instituciones. paidós.
- lugones, g. y lugones, M. (2004). **Bariloche y su grupo de empresas intensivas en conocimiento: realidades y perspectivas**.documento de trabajo n° 17. <https://bit.ly/3QS5Dy3>
- Mendel, g. (1974) **Sociopsicoanálisis 1**amorrortu
- Mendel, g. (1974). **Sociopsicoanálisis 2**amorrortu

Mendel, g. (1993). la sociedad no es una familia. del psicoanálisis al socio psicoanálisis.

Mendel, g. (1996). socio psicoanálisis y educación. novedades educativas.

ulloa F (1969). psicología de las instituciones. una aproximación psicoanalítica". **Revista AAPA**. tomo XXvi.

ulloa, F. (1995). novela clínica psicoanalítica. Historial de una práctica. paidós.

NOTAS

selección y marginación que pueden estar al principio, cuando se extreman los requisitos de entrada o al promediar o al final cuando los ingresos son abiertos "para todos" pero llegan al final sólo algunos, se adviertan o no los recursos con los que se producen inevitablemente ambos.

el artículo se limita a la educación superior en universidades públicas porque todas las investigaciones -1986 a 2013, -y muchas intervenciones institucionales que fundamentan lo que aquí se expone- se han realizado en organizaciones de ese carácter.

el autor considera que en los ámbitos humanos institucionalizados se tensa la puja entre la pulsión de vida(la adhesión a proyectos, la creatividad, la audacia, el deseo de hacer y transformar) y la pulsión de muerte(el desgano, el encierro y la repetición) y en esto coinciden figuras importantes en argentina como Bleger y ulloa.

veremos algo más adelante a algunos de los aportes de las investigaciones de estos autores sobre el funcionamiento de grupos universitarios de excelencia en condiciones crónicas de crisis.

por supuesto el espacio impide desarrollar los casos en extensión. sólo se citan algunos de sus rasgos para sostener la línea argumental que se desarrolla. en la bibliografía los interesados pueden encontrar cita de las publicaciones en que se hace una presentación mas detallada de los resultados que arrojaron las investigaciones.

este movimiento-se entiende aquí-recibe un impulso decisivo con el Juicio a las Juntas de la dictadura que solicita la denuncia del poder ejecutivo a poco de reinstalarse la democracia.

a través del sabotaje económico y la presión militar. el ingreso a la universidad había estado controlado por exámenes de ingreso y la permanencia de los estudiantes, condicionado al pago de matrícula. ambos controles había desaparecido con la restauración democrática y en la uBa, la matrícula recibida por la creación del ciclo Básico común como primer año de todas las carreras .ingresaba en el 85/86 en las Facultades y carreras duplicando o triplicando el número de alumnos.

(9) lo fue sí en el cBc ,que se convirtió en una usina creativa, porque los profesores enfrentaron con un alto nivel de adhesión psicosocial la necesidad de atender más de

15.000 alumnos en las materias y estaban interesados en sacar esta nueva creación adelante y cumplirlo prometido respecto del ingreso abierto y de la calidad educativa.

el⁽¹⁰⁾ diseño supuso, reconstrucción de la historia a través de consulta documental y obtención de relatos testimoniales, descripción de los espacios de uso y organización, entrevistas abiertas en profundidad a todos los tipos de personas que tenían responsabilidades, profesores de diferentes posiciones y estudiantes, personal administrativo, observación con registro escrito en todas las actividades y cuestionario abierto escrito a todos los alumnos.

la ⁽¹¹⁾cultura de la Facultad marcaba como un valor muy altos niveles de exigencia que se expresaban en elevados índices de fracaso en los exámenes y elevado número de repetición en el cursado de las asignaturas así como en muy bajas calificaciones. resultó significativo para los investigadores saber que el decano normalizador de la Facultad(el que se hace cargo de ella con la restitución democrática hasta la sustanciación de todos los concursos, reinstalados entonces como acceso a los cargos docentes) sobre la base de estudios sobre el rendimiento en el colectivo de alumnos, decidió acompañar los certificados de estudios con gráficos de distribución de las calificaciones para mostrar con mayor precisión –la ubicación del rendimiento del egresado en una población cuya media de calificación era muy baja, alrededor de 4 en una escala de 10, y enturbiaba el real desempeño del alumno que se presentaba a becas para cursar estudios de posgrado en el exterior. se trataba de una curva desviada a las posiciones más bajas con muy pocos casos en los escalones más altos, cuya mediana estaba alrededor del 4

lo ⁽¹²⁾mismo encontramos en estudios realizados en los colegios secundarios dependientes de la universidad. ellos tienen, paradójicamente y en contradicción con las Facultades, muy rigurosos y esforzados cursos y exámenes de ingreso que no han podido modificarse en su historia y que son defendidos por profesores y familias. ***“Es una tortura familiar el año de preparación para ingresar, pero así es como te sentís de realizado cuando el hijo entra.Pertenecer a X (el colegio) es una garantía de futuro. Ya hiciste por tu hijo lo mejor para él”.***

des⁽¹³⁾pués del 2001 con los gobiernos de orientación popularo la creación de universidades públicas en el cono urbano bonaerense y otros distritos de la pica de Buenos aires, colaboró con esto pero también colaboró con bajar la exigencia de selector inicial (no dicho) que terminó cumpliendo el cBc.

estó⁽¹⁴⁾ supuso la multiplicación de exigencia de esfuerzo y trabajo, porque parte del diseño se centraba en que cada profesor se llevaba los trabajos escritos por sus alumnos en cada sesión semanal de taller y los devolvía vistos y comentados a la semana siguiente con lo que la multiplicación de talleres exigió un aumento sustantivo de horas ocupadas fuera de la Facultad. su dedicación temporal era simple. no había para esa Facultad de creación cargos de dedicación semiexclusiva o exclusiva.

lue⁽¹⁵⁾go del 1992 en que cerramos la investigación, siguió con su investigación de tesis en esta cátedra la doctora diana Massa, actual titular regular de la cátedra de didáctica ii (de los grupos) de la uBa.

Mo⁽¹⁸⁾ de organización que, como mostró M.ickowicz en su investigación de tesis doctoral no está presente en las regulaciones administrativas de las universidades, sino que opera como una forma consuetudinaria de hacerse cargo de la responsabilidad de la enseñanza que, a lo menos en las universidades públicas más antiguas y grandes del país, supone la existencia de grupos de profesores de diferente grado de formación y categoría y presenta estructuras y dinámicas que varían según los momentos históricos y las disponibilidad de recursos.

de hecho, además de la valoración de la inclusión, el gobierno nacional entre el 2003 y el 2015, aumentó sustantivamente la inversión en educación superior y en desarrollo científico tecnológico .en el caso iB, doto de fondos para la creación de una Biblioteca que resultó la mejor dotada de América latina, nuevos laboratorios y fondos para la investigación y fabricación de reactores nucleares de uso pedagógico.

⁽¹⁸⁾ evaluaciones que-a juicio de los investigadores-se habían hecho rutina en los 90 con la creación de la coneau y la burocratización de sus procesos.

⁽¹⁹⁾ es el caso de las autoras de este estudio iB.

en⁽²⁰⁾ la Isla Huelmul había funcionado un proyecto financiado por el gobierno nacional de Juan perón, que tenía por propósito iniciar el uso pacífico de energía nuclear y encontrar la tecnología de la fusión fría del átomo. invalidado por diferentes evaluaciones, tal proyecto fue desactivado y habían quedado en la isla instalaciones de valor estratégico. esto fue tomado por el movimiento que lideraban gaviota, Beck, Balseiro, Bancaro, Beninson en pro de la creación de un instituto de Física dedicado a la investigación y formación de físicos que tenía como condición central estar alejado de los centros y las micropolíticas científicas y académicas de las universidades.

está⁽²¹⁾ enumeración es parte de la incluida en la presentación interna que se hizo dentro del grupo de investigación untreF en las reuniones de intercambio entre equipos de investigadores a cargo de diferentes casos. guardo-y sostiene- la forma de expresión coloquial obtenida en los testimonios ver Fernández e ickowicz, 2017.

en⁽²²⁾ nuestras investigaciones en universidades públicas, no encontramos que se diga explícitamente que hay que seleccionar para conservar el poder de los grupos de elite. esta es una cuestión que, si existe, se silencia.

tomando⁽²³⁾ como tal, con Francisco suarez, aquellas que ofrecen la posibilidad de actuar en función de beneficios personales y alejarse del logro de propósitos institucionales.

2. Descolonizar a universidade: Uma experiência no horizonte da integração latino-americana

university decolonization: an under-construction experience
on latin america integration horizon

Maria Elly Herz Genro ¹  @ Renata Castro Gusmão ²  @

Camila Tomazzoni Marcarini ³  @ Victória Mello Fernandes ⁴  @

Rossana de Souza Medeiros Dal Farra ⁵  @ Jurema Garcia Machado ⁶  @

Carlos Alessandro Silveira ⁷  @

^{1,2,3,4,5,6,7} universidade Federal do rio grande do sul, porto alegre, Brasil

RESUMO

este artigo tem como objetivo compartilhar resultados da pesquisa **Universidade, Formação Política e Bem Viver: Estudo dos Projetos de Universidades Emergentes no Brasil (2003-2014)**, uma pesquisa qualitativa, construída coletivamente, envolvendo docentes e discentes de graduação e pós-graduação. envolve quatro universidades emergentes: universidade Federal da integração latino americana (unila); universidade Federal do sul da Bahia; universidade Federal da Fronteira sul e universidade Federal do pampa. compartilhamos aqui os achados relacionados a unila - uma experiência que promove movimentos de descolonização da universidade e do processo formativo. direcionamos o foco às **novas gramáticas**, uma das ideias forças que surgiram da análise das entrevistas. trazemos fragmentos das vozes como narrativas do momento, percorremos documentos oficiais e um referencial teórico objetivando ampliar e atualizar a proposta de integração diante do contexto atual. consideramos como **novas gramáticas**: brechas descoloniais que contribuem com a ousada proposta de integração latino-americana, uma **Ecologia de Saberes** (santos, 2019) em desdobramentos, articulando interculturalidade e interdisciplinaridade, em conexão com o bilinguismo. uma proposta desafiadora que precisa ser fortalecida e atualizada constantemente, almejando uma formação política em direção ao **Bem Viver** (eschenhagen, 2013) como caminho possível e necessário em direção à qualidade social.

Palavras-chave: universidade descolonial; integração latino-americana; Qualidade social; unila; novas gramáticas

University decolonization: An experience on Latin America integration horizon

ABSTRACT

This paper has the objective of sharing the results of the research named **University, Political Education and Good Living: Study of Emerging Universities in Brazil (2003-2014)**, a qualitative research, collectively built, involving undergraduate and graduate students and teachers. It evolves four emerging universities: Federal University of Latin American Integration (Unila); Federal University of Southern Bahia; Federal University of Southern Border and Federal University of Pampa. Findings related to Unila are shared – an experience that promotes movements of decolonization of the university and of training process. One of the strengths ideas that have emerged in the analysis of the interviews are the **New grammars** which are the focus of the study. Fragments of the voices as narratives of the moment are considered, as well as official documents and a theoretical framework, in order to broaden and update the integration proposal in face of the current context. **New grammars** are considered as decolonial gaps that contribute to the bold proposal of Latin America integration as an unfolding ecology of Knowledge (Santos, 2019), articulating interculturalities and interdisciplinarity, in connection with bilingualism. A challenging proposal that needs to be strengthened and constantly updated, aiming at a political education towards a “good living” (Eschenhagen, 2013) as a possible and necessary way to social quality.

Keywords: decolonial university; Latin America integration; social quality; Unila; new grammars.

La descolonización de la universidad: Una experiencia en el horizonte de la integración latinoamericana

RESUMEN

Este artículo tiene el objetivo de compartir los resultados de la investigación **Universidad, Formación Política y Buen Vivir: Estudio de Proyectos de Universidades Emergentes en Brasil (2003-2014)**, una investigación cualitativa, construida colectivamente, involucrando a profesores y estudiantes de pregrado y posgrado. Se desarrolla en cuatro universidades emergentes: universidad Federal de Integración Latinoamericana (Unila); la universidad Federal do Sul da Bahia; la universidad Federal de Fronteira Sul y la universidad Federal do Pampa. Se comparten los hallazgos preliminares relacionados con la Unila, una experiencia que promueve movimientos para la descolonización de la universidad y del proceso de formación. Una de las principales ideas

que surgieron del análisis de las entrevistas son las **nuevas gramáticas**, tema central del estudio. se toman en consideración fragmentos de voces como narrativas del momento, documentos oficiales y un marco teórico con el objetivo de ampliar y actualizar la propuesta de integración en el contexto actual. se consideran como **nuevas gramáticas** a las brechas descoloniales que aportan a la propuesta audaz de la integración latinoamericana, una ecología del conocimiento (santos, 2019) en desarrollo, articulando interculturalidad e interdisciplinas, en conexión con el bilingüismo. se trata de una propuesta desafiante que necesita ser constantemente fortalecida y actualizada, apuntando a una formación política hacia el Buen vivir (eschenhagen, 2013), como un camino posible y necesario para la calidad social.

Palabras clave: universidad decolonial; integración latinoamericana; calidad social; unila; nuevas gramáticas.

Décoloniser l'université : Une expérience à l'horizon de l'intégration latino-américaine

RéSUMÉ

cet article vise à partager les résultats de la recherche **Université, formation politique et bien-vivre: étude des projets d'universités émergentes au Brésil (2003-2014)**, une recherche qualitative, construite collectivement, impliquant des professeurs et des étudiants de premier cycle et des cycles supérieurs, impliquant quatre universités émergentes: l'universidade Federal de integração latino-americana (unila); l'universidade Federal do sul da Bahia; l'universidade Federal da Fronteira sul et l'universidade Federal do pampa. les résultats partagés sont liés à l'unila - une expérience qui promeut des mouvements pour la décolonisation de l'université et du processus de formation. une des idées principales qui a émergé de l'analyse des entretiens ont été les **nouvelles grammaires**, thème central de cette étude. des fragments de voix en tant que récits du moment sont mis en relief dans ce travail, ainsi que des documents officiels et un cadre théorique visant à élargir et mettre à jour la proposition d'intégration dans le contexte actuel. les **nouvelles grammaires** sont considérées comme des écarts décoloniaux qui contribuent à la proposition audacieuse d'intégration latino-américaine, une écologie des savoirs (santos, 2019) en développement, articulant l'interculturalité et l'interdisciplinarité, en lien avec le bilinguisme. une proposition stimulante qui doit être constamment renforcée et mise à jour, visant à une formation politique vers le Bien vivre (eschenhagen, 2013), comme une voie possible et nécessaire vers la qualité sociale.

Mots clés : université décoloniale; intégration latino-américaine; Qualité sociale; unila; nouvelles grammaires

1. INTRODUÇÃO

este artigo tem como objetivo compartilhar resultados que decorrem da pesquisa: **Universidade, Formação Política e Bem Viver: Estudo dos Projetos de Universidades Emergentes no Brasil (2003-2014)**. uma pesquisa qualitativa, **de** construção coletiva, diversa e participativa, envolvendo docentes e discentes de graduação e pós-graduação. a pesquisa abrange quatro universidades emergentes: a universidade Federal da integração latino americana (unila); a universidade Federal do sul da Bahia (uFSB); a universidade Federal da Fronteira sul (uFFs) e a universidade Federal do pampa (unipaMpa). trabalhamos com entrevistas e documentos institucionais: plano de desenvolvimento institucional (pdi), regimentos e projeto pedagógico. as entrevistas foram realizadas no período de 2017 a 2019. compartilhamos aqui os achados relacionados a unila, nos detivemos em suas **novas gramáticas** e seus desdobramentos que se mostraram como uma aposta de aprimoramento na qualidade da formação, como um salto ético.

as **novas gramáticas** compõem uma das ideias forças que surgiram no processo de análise das entrevistas, que envolveu a transcrição das gravações, a leitura, releitura e organização em planilhas a partir de fragmentos das falas, tendo como referência metodológica a aproximação dos estudos de Minayo (2006). nesta perspectiva, compartilharemos os achados relacionados a unila em um diálogo aberto entre vozes que, de algum modo, construíram essa história, percorremos documentos oficiais e um referencial teórico objetivando ampliar e atualizar sua proposta de integração e suas novas gramáticas. neste artigo selecionamos sete entrevistas que representam uma maior inserção na instituição, envolvendo a sua gênese e a proposta de integração latino-americana. para garantir a confidencialidade das falas, as identificamos como: e1, e2, e3, e4, e5, e6, e7.

chamamos de novas gramáticas as brechas descoloniais, o que ressoa como efeito desta “proposta de integração latino-americana” (corazza, 2010). uma integração de fronteiras para além do geográfico, de rupturas com fronteiras históricas e “cercamentos” que também são epistemológicos e ontológicos (Federici, 2020). a proposta de integração solidária da unila coloca-se como uma ruptura aos cercamentos coloniais, carregando em si desafios e tensionamentos. apresentamos as **novas gramáticas** como pistas que possam con-

tribuir com uma formação humana comprometida com a qualidade de vida humana e não humana. Almejando uma formação ético-política em direção ao **Bem Vivere** sua relação com a universidade e a construção do conhecimento (eschenhagen, 2013). uma proposta que exige “recriação” e “reparação” da ideia de “bens comuns”, “como única saída que temos para expandir o espaço de nossa autonomia e para nos recusarmos a aceitar que a reprodução das nossas vidas aconteça às custas de outros comuns do mundo” (Federici, 2019, p. 387). no projeto da unila, **asnovas gramáticas** ressoaram como movimentos de rupturas e inovações provocados por seu projeto político-pedagógico, como afirma trindade:

seu desenho institucional será elaborado no espaço entre a universidade ideal e a universidade possível, ou seja, entre a utopia que nos mobiliza e a utopia de sua concretude histórica no Brasil e na américa latina de hoje e do futuro. (2009a, p. 151)

a unila, desde sua gênese, é uma universidade que não se pretende apenas brasileira, inclusive busca inovar e construir novos processos de organização pedagógica, bastante diferente de grande parte das universidades públicas do Brasil, como nos diz trindade (2009a). seu projeto original diferencia-se do modelo das universidades brasileiras, que segundo rossato (2008) possui forte influência do modelo francês (universidades napoleônicas) e do modelo alemão (universidades humboldtianas). Fronteiras que já nascem embaralhadas em sua própria estrutura, desde suas diretrizes iniciais a unila garante a presença latino-americana em sua comunidade, ou seja, na composição do corpo docente, discente e técnico-administrativo, como mostra o plano de desenvolvimento institucional (unila, 2019).

a unila compõe o grupo de universidades emergentes, destacamos para este caso duas possibilidades de interpretação da palavra emergência: uma como a construção da qualidade em uma perspectiva descolonial de construção do conhecimento; outra como uma urgência ética e política em um continente tão massacrado, violado e roubado como o latino-americano, “veias que ainda encontram-se abertas” (galeano, 2010). ao pensar o impacto da colonização nas américas, ou novo Mundo, Federici (2017) demonstra relações entre colonização, escravização e desenvolvimento do capitalismo na europa, assim como menciona que os instrumentos utilizados nesse percurso

eram a violência, o estupro, a tortura, a desumanização a partir da escravidão indígena e africana e seu genocídio:

o vínculo dos índios americanos com a terra, com as religiões locais e com a natureza sobreviveu à perseguição devido principalmente à luta das mulheres, proporcionando uma fonte de resistência anticolonial e anticapitalista durante mais de quinhentos anos. Isso é extremamente importante para nós no momento em que assistimos a um novo assalto aos recursos e às formas de existência das populações indígenas. Devemos repensar a maneira como os conquistadores se esforçaram para dominar aqueles a quem colonizavam, e repensar também o que permitiu aos povos originários subverter este plano, contra a destruição de seu universo social e físico, criar uma nova realidade histórica. (Federici, 2017, p. 382)

para contextualizar as **universidades emergentes**: a pesquisa que aqui compartilhamos refere-se a um momento histórico de ascensão das universidades em termos quantitativos no Brasil. Neste mesmo período histórico (2003-2014), surgem as universidades emergentes como uma proposta de salto também qualitativo na formação universitária, em uma perspectiva da singularidade das experiências que tratam as quatro universidades da pesquisa. Ao mesmo tempo destacamos que esse contexto representa um ponto fora da curva na história da educação superior no Brasil, no que diz respeito à expansão, interiorização e investimento na universidade pública federal. Temporalidades que se colocam em diálogo nesta escrita.

vivemos um contexto brasileiro e latino-americano que coloca em questão a autonomia da universidade e a sua própria sobrevivência, como no caso da unila, uma universidade que não apresenta sede própria, intensificando os efeitos no enfrentamento do neoliberalismo da sociedade contemporânea (Lander, 2005). Enfatizamos que o contexto pandêmico ampliou a intensidade das múltiplas crises sociais, econômicas e sanitárias. O neoliberalismo para além da dinâmica econômica, mas uma filosofia constituída pelo individualismo possessivo e o consumismo como ideal de uma boa vida, modelos de vida boa vendidos nos **apps** dos celulares, como nos alerta Federici (2020), “la ilusión de la interconectividad, produjo un nuevo tipo de soledad y nuevas formas de distanciamiento y separación” (p. 272).

o contexto acima impõe novas emergências às universidades emergentes. como uma provocação neste sentido, trouxemos a ideia de santos (2021) sobre a necessidade de mobilizar, construir e reinventar “um conhecimento prudente para uma vida decente”, como contribuição para pensar o sentido da universidade do sec. XXI, considerando a pluralidade epistemológica do mundo. a etimologia da palavra “prudência” vem do latim, como sabedoria, previsão, certa calma e paciência para tratar de temas complexos e delicados (Houaiss e villar, 2001). a lentidão do pensamento, a atenção e cuidado na compreensão do mundo pode contribuir para conectarmos conhecimentos, experiências e desejos na contramão da fragmentação, da aceleração e dos automatismos produzidos pelo pensamento hegemônico, reprodutor da roda da ganância e da concentração de poderes próprios dessa sociedade distópica da contemporaneidade.

a prudência como um movimento de reflexão profunda instiga nosso pensamento, para além de produzir diagnósticos compreensivos sobre a realidade, torna-se urgente escavar experiências/saberes que sinalizem alternativas frente ao mundo constituído. como parte desse processo é preciso escavar mais fundo, questionar, reinterpretar, ressignificar, desmistificar a realidade tal qual considera Beauvoir (2018), desmistificar a realidade, enquanto tarefa filosófica, não significa desencantamento, mas denúncia de falsos ídolos, de ilusões perversas que silenciam a infinita riqueza da realidade, desfigurando a busca da verdade e mutilando nossa existência.

para compor com a ideia de “uma vida decente”, trouxemos **oBem Viver**, como uma alternativa, uma inspiração na cosmovisão aymara - sumak kawsay, y quechua, con el suma qamaña. **oBem Viver** ampliou sua visibilidade ao ser incorporado às constituições de equador (2008) e Bolívia (2009), e trazido por eschennhagen (2013, p. 90) como um caminho para pensar os sentidos da universidade:

si el “buen vivir” se plantea como un referente válido e interesante para repensar el proyecto social moderno, que ha llegado a sus límites, que se evidencian por doquier (problemas ambientales, crisis social y financiera/económica, etc.), las universidades juegan un papel importante al ser el lugar predilecto de construcción y reproducción de conocimiento que justifica y legitima las políticas socioeconómicas actuales que han generado en gran parte los problemas existentes.

a partir destes referenciais teóricos apresentados direcionamos nosso foco para olhar a unila como uma experiência em construção. no decorrer do texto, avistamos a sua gênese como uma das marcas de ruptura com a cos- movisão eurocêntrica, identificamos as **novas gramáticas** como possibilidades de um salto qualitativo na formação humana. para apresentá-las, as organiza- mos em três eixos que se articulam e se complementam: a proposta de inte- gração solidária; a articulação entre pesquisa, ensino e extensão; e o núcleo comum de estudos e seus desdobramentos – interdisciplinares, interculturais e o bilinguismo.

2. A EMERGÊNCIA DA INTEGRAÇÃO SOLIDÁRIA: CONSTRUINDO A QUALIDADE SOCIAL NA PERSPECTIVA DESCOLONIAL

a unila foi criada em 12 de janeiro de 2010, pela lei nº 12.189/2010, período marcado pela criação de novas universidades públicas no Brasil. sua estrutu- ração iniciou em 2007 pela comissão de implantação, com a proposta de criação do instituto Mercosul de estudos avançados (iMea) conveniado à uni- versidade Federal do paraná (uFpr) e a itaipu Binacional. sua construção ocor- reu como círculos concêntricos que partiram da fronteira trinacional, passaram pela rede da associação de universidades do grupo de Montevidéu (augM), formada por 22 universidades, até abranger grande parte das universidades públicas da américa latina e de órgãos governamentais e internacionais do continente latino-americano(1).

como parte do projeto original de construção foram criadas cátedras la- tino-americanas que tinham como perspectiva integrar diferentes áreas do conhecimento humano, científico, tecnológico e artístico. as cátedras, segundo trindade (2009b), são espaços de congregação e integração latino- americana, momentos de encontros e formação interdisciplinar, atualmente, continuam como espaços de visibilização do pensamento latino-americano. a partir da análise das atas das reuniões de implantação da instituição é possível ver a in- dicação de criação de cátedras: amilcar Herrera, celso Furtado, Francisco Balboa (chileno que cunhou o termo américa latina), entre outras.

a experiência da unila pode ser considerada uma ruptura com o modelo clássico de universidade na américa latina. em seu projeto original busca inovar e integrar os países latino-americanos. segundo trindade (2009b) a

unila representa “uma universidade sem fronteiras”. essa perspectiva atravessa seu projeto original, do planejamento à construção. oliven (2005) reflete sobre as “marcas de origem” das universidades como um traço de origem que acompanha o desenvolvimento e a expansão das instituições. dessa forma é possível afirmar que uma das marcas de origem da unila é a busca pela integração latino-americana, a busca por uma vivência, integração e construção de saberes sem fronteiras ou revendo seus contornos, como trouxe um docente entrevistado: “a gente tem aqui uma conjuntura, é um laboratório incrível no momento, num período em que as fronteiras estão ressignificadas, porque a fronteira servia para separar” (e7).

além do desafio de integrar uma zona de “fronteira viva”, sustenta o desafio ético-pedagógico de integrá-las. uma proposta que como podemos ver no projeto pedagógico contido no site da universidade:

a universidade está comprometida com o destino das sociedades latino-americanas, cujas raízes estão referenciadas na herança da reforma universitária de córdoba (1918), mas com uma perspectiva futura voltada para a construção de sociedades sustentáveis no século 21, fundadas na identidade latino-americana, na sua diversidade cultural, e orientadas para o desenvolvimento econômico, para a justiça social e para a sustentabilidade ambiental. (unila, 2017)

pensar uma “universidade sem fronteiras” é pensar sobre e para além de sua geografia, sua localização, os desafios de uma instituição que nasce sobre uma fronteira viva trinacional: Brasil com o estado do paraná, argentina com puerto iguaz  e paraguai com ciudad del este. essa localização já traz em si os desafios dessa zona de fronteiras geográficas, étnicas e culturais, que entram em cena nessa proposta de integra o:

com essa abrangência, impôs-se estabelecer um diagnóstico prévio para poder definir o campo de atua o acad mica da unila e suas rela o es interuniversit rias de coopera o e de recrutamento de professores e sele o de alunos. sua originalidade, além do fato de ser uma institui o bilingue, assegura a participa o equivalente de professores e alunos oriundos do Brasil e dos de-

mais países latino-americanos, nos termos do projeto de lei encaminhado ao congresso nacional. (trindade, 2009b, p. 07)

a partir da análise dos documentos e das entrevistas é possível afirmar que a integração latino-americana não é um slogan, uma indicação abstrata ou então “apenas uma ideia de integração de comércio” como afirma um dos entrevistados (e7). a integração é sincera e se fez em muitas ações que buscaram tornar coletivo e plural a construção do projeto original da unila. nas entrevistas, a integração aparece como “um sonho”, “uma utopia”, como vemos a seguir:

eu vejo que as pessoas que vieram pra unila, principalmente no início da universidade tinha muito a ver com uma construção de um sonho, de um projeto... “nossa, integração latino americana. (e5)

o que eu quero dizer com isso é que a utopia de querer fazer uma universidade que tenha a capacidade de ter essa vocação da integração latino-americana, é uma coisa muito desafiante especialmente para o Brasil. (e1)

a integração latino-americana como a utopia, e para que serve a utopia? pergunta galeano (2016), que responde na sequência: a utopia, é um horizonte que se afasta à medida que nos aproximamos. a utopia como algo não alcançável, serve para que não se deixe de caminhar. um horizonte que vai além das fronteiras geográficas, que também traz em si o sonho e a utopia de ruptura com as estruturas duras de um passado ainda presente: que é colonizador e patriarcal, sustentáculos para o fortalecimento do capitalismo, como nos lembra a Federici (2017). desafio utópico já trazido pela pensadora gonzalez (2020) em seus ensaios entre anos 70 e 90, que também apontavam sobre a necessidade de um “olhar novo e criativo no enfoque da formação histórico-cultural” (p. 127), alertando que “a história da américa latina”, “na verdade é ameríndia” “e amefricana”.

nesta perspectiva o desafio de descolonização das fronteiras também é da “ordem do inconsciente” (gonzalez, 2020, p.127). assim como afirma segato (2020) não basta uma proposta ousada de integração se a regra ou proposta não ganhar “vigência cognitiva”, pois só desta forma a mudança ocorrerá.e transpor essa fronteira do inconsciente é algo que ainda segue em processo,

justamente por tratar-se de uma fronteira viva. a instalação da unila trouxe a circulação das pessoas diversas pelo território, o que trouxe mais um tanto de desafios e tensionamentos, que também tem a ver com estes resquícios do passado que carregamos em nossas estruturas, uma colonização que não é só geográfica, é também estética e que hoje se expressa em racismo, como nos traz gonzalez (2020, p. 130):

Quando se analisa a estratégia utilizada pelos países europeus em suas colônias, verifica-se que o racismo desempenhará um papel fundamental na internalização da “superioridade” do colonizador pelos colonizados. e ele apresenta, pelo menos duas faces que só se diferenciam enquanto táticas que visam o mesmo objetivo: **racismo aberto e racismo disfarçado.**

ao analisar as entrevistas percebemos resquícios desta colonização, racismos abertos e disfarçados que surgem no ato de narrar a integração, por vezes nada solidária, como nas falas a seguir: “viam alguém na rua e diziam “aquele lá é unilero”, “criaram um estereótipo” (e4); “então ficou essa imagem de que os unileiros são bagunceiros, são maconheiros, não sei o quê. isso segundo eu escutei aqui” (e6). Fronteiras do inconsciente que constroem imaginários, como apresentamos outros relatos que corroboram com o resquício de memórias coloniais que estão enraizados no inconsciente coletivo da sociedade:

Foram crises estudantis, crises entre professores, com a cidade, a gente não tinha essa aceitação. a gente ficava com vergonha e dizia “sou professor”, mas não falava de onde. se você falasse, eles diziam “é vermelhinha”. tinha muita xenofobia na cidade e isso para a gente foi um choque, porque Foz é uma cidade cosmopolita, tem muitos povos, mas me parece que eles não lidavam muito bem com os estrangeiros (...) viam alguém cabeludo, com uma mochila e diziam “aquele lá só pode ser da unila”. a gente teve vários crimes, de gente que foi espancada porque era da unila, inclusive um Haitiano. ele esteve na tv, fez um relato de que a pessoa batia nele e falava “sai do meu país, você não tem que estar aqui”, é uma coisa da cultura do ódio, mas porque essa cultura do ódio? (e4)

a população recebeu a unila antes mesmo dela existir, no imaginário da cidade, a unila seria a melhor coisa que poderia acontecer; havia uma abertura, uma receptividade no começo e todo mundo queria estudar lá. depois surgiram muitos problemas de a cidade não estar preparada para receber uma instituição do porte da unila, e aí a expectativa inicial se frustrou por uma série de razões, pela abertura em demasia, pela diversidade cultural dos estudantes estrangeiros e etc. (e2)

nesta perspectiva, repensar fronteiras e repactuar integrações têm a ver com descolonizá-las. novos pactos de fronteiras, ruptura ao colonialismo, uma doutrina e prática que sustentou a expansão colonial. este processo se caracterizou pelo estabelecimento de colonos, em países estrangeiros, para fomentar o comércio empreendido pelos países europeus, fenômeno moderno, iniciado no século Xv e estendendo-se até o século XX. santos (2010a) e Quijano (2010) atualizam o conceito de colonização, para sustentar que esta realidade, enquanto processo de ocupação de territórios, apropriação do humano e relação política explícita de dependência terminou.

a dinâmica da colonialidade mantém-se enquanto constituinte das relações sociais, impostas pelo norte global, através do capitalismo moderno, colonial e eurocêntrico que se caracteriza como a colonialidade do poder. para Quijano (2010) a colonialidade é o padrão de poder capitalista eurocêntrico, mais profundo e duradouro imposto às relações intersubjetivas no mundo, que necessita das classificações raciais, de gênero, de uma divisão internacional do trabalho, ou seja da subalternização do "outro", para sustentar-se. grosfoguel (2010) abarca dois aspectos importantes em direção ao desenvolvimento de um pensamento de fronteira descolonial: a) o desenvolvimento de um pensamento amplo que transborde o cânone ocidental; b) uma perspectiva universal não pode se sustentar num universal abstrato, mas resultado de uma interlocução dialógica entre diferentes projetos críticos, políticos/éticos/ epistêmicos direcionados para "um mundo pluriversal". esta dinâmica significa o reconhecimento da diversidade de perspectivas, visões de mundo de pensadores críticos do sul global, enraizados na concretude da vida, nos seus lugares étnico-raciais/sexuais subalternos.

os movimentos contra hegemônicos na universidade são brechas que são tecidas no cotidiano, são processos complexos nesse espaço/tempo em que os controles da lógica mercantil do capitalismo predatório se fortalecem, assim como o autoritarismo nas sociedades desiguais e injustas, do continente latino-americano. é nessa direção que nos conectamos com a concepção de qualidade social como relevância, equidade, responsabilidade e bem comum. universidade como instituição social, educação superior como um direito humano (chauí, 2018; santos, 2021). a ideia de qualidade social aproxima-se da perspectiva dos “comuns” de Federici (2021): envolve reciprocidade e responsabilidade como base da cooperação (outras referências filosóficas/científicas para além do nortecentrismo), ampliação da ideia do público estatal, observando o princípio da comunidade. a universidade na perspectiva dos comuns é uma potência a ser ativada, na denúncia dos cercamentos, elitização da universidade e da monocultura dos saberes. os comuns têm relação com a partilha, participação democrática, responsabilidade e a consideração do conhecimento como um bem comum.

neste sentido aproximamos a ideia de sobrinho (2019) sobre qualidade social e bem comum, pois os espaços universitários institucionais são campos em disputa. nos colocamos no horizonte de formação e construção de conhecimento na contramão da desigualdades, fome, insalubridade, opressões e injustiças sociais, afirmando nosso compromisso político com a interculturalidade, justiça social, com a democracia e o diálogo permanente na construção da dignidade humana.

a implantação das universidades na américa latina (séc. Xvi) está inserida no contexto do colonialismo, expressando a dominação política e cultural dos colonizadores. segundo as referências de autores/as descoloniais como santos (2021), segato (2012) esta dinâmica é perpetuada pela colonialidade do poder, do saber e do ser, num movimento de continuidade desse sistema de poder mundial. esta realidade não impediu que as universidades na américa latina começassem uma história própria.

descolonizar a universidade, enquanto um projeto político multidimensional, significa a criticidade e proposição frente a mercantilização, democratização restrita (saberes e poderes) e as diferentes formas de discriminação e exclusão. repensar a gestão, os currículos, a pesquisa conectada a extensão, universalização do acesso, conteúdos de ensino e pesquisa, métodos de ensino e uma

relação fecunda com a sociedade. santos (2021, p.233) nos alerta que “las luchas se centraron en el elitismo socioeconômico de la universidad, es decir em su naturaleza capitalista, y rara vez em su naturaleza colonialista, en la enseñanza e investigación eurocêntrica”.

esse projeto político pedagógico visa enfrentar a colonialidade na universidade e nos aproximarmos da ideia de sentido social institucional. arriscamos considerar três grandes questões/temáticas, entre outras, para pensarmos a contribuição da universidade na América Latina: a degradação ambiental, desigualdade social e a democracia. a experiência da unila nos inspira para pensarmos a realidade da América Latina e suas possibilidades, levando em conta as dificuldades e limites próprios da instituição pública brasileira universitária.

um passado colonial que ressoa entre os desafios de integração da unila. nesta perspectiva, sua proposta de integração exige “ousadia intelectual” (e2), “ousadia”, palavra que também adjetivou as narrativas do professor (e7). não basta uma proposta ousada, é necessário romper as fronteiras do papel e se efetivar como prática, no caso da unila requer além de “ousadia”, invenção, criatividade, coragem para criar novas formas de operar nos cotidianos, sair do papel, do sonho, da utopia foi um dos desafios apresentados, como podemos ver:

uma das coisas mais difíceis que vivenciei foi a questão da institucionalidade da universidade, pois queríamos que fosse uma coisa diferente das outras, mas não sabíamos bem como materializar a ideia, já que não se tinha muitos modelos pela frente. (e2)

Quando eu cheguei em janeiro de 2013 não tinha assim.... em termo de processos e procedimentos de como fazer as coisas era tudo uma grande incógnita ainda porque estava sendo construído e era cada coisa que a gente ia fazer tinha que descobrir o caminho. (e5)

Quando a gente fala em integração regional a gente tem que cuidar para não transformar as identidades, a gente tem que preservar as identidades, por exemplo, a gente tem atividades culturais para os haitianos, peruanos, para os bolivianos, a gente vai comer as comidas nos festivais, porque a cultura representa muito

do espaço existencial, já tem muita tradição a pesquisa que afirma que o etnocídio é precursor do genocídio, então, por exemplo, eu tenho uma preocupação enorme porque a gente fez pela primeira vez uma chamada para indígenas, tanto brasileiros quanto latino-americanos e tivemos um sucesso incrível nessa chamada, também refugiados do ponto de vista humanitário. do ano passado pra cá as inscrições no processo seletivo internacional, a gente conseguiu aumentar em 59,6% para os estrangeiros virem para a unila, claro que foi o resultado de mil pequenos fatores, um processo seletivo internacional. (e7)

consideramos que esse processo de fortalecimento do sentido social da universidade, do aprofundamento da qualidade formativa e da produção do conhecimento envolve desconstruir estereótipos, preconceitos na perspectiva da integração solidária, em que ensino, pesquisa e extensão alimentam-se mutuamente.

2.1. Integração solidária: conexão ensino, pesquisa e extensão

a proposta de integração entre ensino, pesquisa e extensão fortalece a integração solidária, que é um dos pilares do projeto da unila. segundo souza e Barbosa (2020) o projeto de extensão da unila parte da parceria com a unioeste (universidade estadual do oeste do paraná), que já desenvolve ações relacionadas aos interesses regionais. nesse sentido, ambas universidades consolidaram e ampliaram o fortalecimento da relação com a comunidade local - centros de direitos humanos e comunitários de bairros, associações, órgãos públicos das diferentes áreas e movimentos sociais, acolhendo as sugestões e necessidades trazidas por esses grupos como algo relevante, sinalizando caminhos possíveis para a resolução de problemas locais e regionais e do contexto latino americano, como por exemplo, a desigualdade social e econômica, fatores pobreza, a exploração do trabalho, questões relacionadas ao meio ambiente, políticas públicas e direitos humanos. como podemos ver no pdi (unila, 2019, p.43):

no que se refere à relação extensão e ensino, a diretriz de indissociabilidade coloca o estudante como protagonista de sua for-

mação técnica e de sua formação cidadã. transforma-se a concepção de “sala de aula”, que não mais se limita ao espaço físico tradicional de ensino-aprendizagem. a extensão universitária também deve se desenvolver a partir da flexibilização da formação discente, como reconhecimento de ações de extensão no processo curricular e com atribuição de créditos acadêmicos. na relação entre extensão e pesquisa, abrem-se múltiplas possibilidades de articulação entre a universidade e a sociedade.

Quando a comunidade e a universidade dialogam, os saberes se fortalecem e os interesses convergem. nessa perspectiva, a base fundante da extensão é o compartilhamento das experiências, uma vez que a universidade ao abrir suas portas para a comunidade local, deixa entrar histórias de vida, conhecimentos e crenças, ou seja, as singularidades das vivências humanas. um processo de mão dupla, já que a universidade também ultrapassa os muros institucionais, compartilhando outros saberes essenciais para a emancipação dos sujeitos. estabelecendo reflexões, santos (2010, p. 56) destaca:

por assim dizer, uma forma de extensão ao contrário, de fora da universidade para dentro da universidade. consiste na promoção de diálogos entre o saber científico ou humanístico, que a universidade produz, e saberes leigos, populares, tradicionais, urbanos, camponeses, provindos de culturas não ocidentais (indígenas, de origem africana, oriental etc.) que circulam na sociedade.

a extensão universitária da unila é parte da missão institucional, que tem por objetivo construir uma relação transformadora entre a universidade e sociedade, conectando saberes e culturas ao conhecimento técnico científico, contribuindo assim para o desenvolvimento regional. ao conectar-se saberes acadêmicos às necessidades regionais, a formação dos estudantes se amplia e qualifica, o que lhes permite atuarem profissionalmente em contextos diversos, num movimento integrativo solidário de transformação social rumo a melhoria da qualidade de vida com justiça social na américa latina e caribenha.

a extensão universitária relaciona-se com a relação da universidade com a sociedade em seu entorno, com a busca por integrar a comunidade universitária com a sociedade que recebe e relaciona-se com a nova instituição. Foi

possível observar a partir das análises das entrevistas que a integração com a sociedade se tornou um desafio como a integração entre os países, como vimos na fala a seguir:

e a gente começou a trabalhar assim, muitos professores começaram a trabalhar e mostrar que a unila é outra coisa, é mais do que isso que eles estão pensando, é mais que isso. então, começamos os projetos de extensão, de trazer a comunidade para dentro, divulgar unila de outra forma. (e4)

diante do exposto, esse caminho de construção da universidade é um processo que envolve pressupostos éticos, políticos e culturais, pois o cuidado com o humano, com o fazer coletivo democrático amplia nossa racionalidade, para além da instrumentalidade, numa racionalidade de fronteira, onde as vivências, as escutas, as leituras do mundo e da palavra podem instigar nossa criatividade em direção ao **Bem Viver**.

a caminhada de integração da américa latina no projeto unila está sendo experimentado na proposta do ciclo comum de estudos e seus desdobramentos. as experiências relatadas nas entrevistas são potências que fortalecem uma conversação democrática, na perspectiva intercultural.

3. CICLO COMUM DE ESTUDOS: DESDOBRAMENTOS INTERDISCIPLINARES E O BILINGUISMO

apesar da integração latino-americana ser uma marca de origem da unila, não se trata de uma realidade finalizada. um dos grandes desafios dessa integração é a proposta de ciclo comum de estudo (cce) como uma aposta de constante movimento de ampliação de referenciais teóricos, reflexivos e culturais nas distintas áreas do conhecimento, porque a integração também está no resgate de pensadoras e pensadores latino-americanos, sobretudo a partir desta experiência de cce e seus desdobramentos interculturais e interdisciplinares dos saberes. para olharmos para estes desdobramentos, recorreremos a ideia de “ecologia de saberes”: “o reconhecimento da copresença de diferentes saberes e a necessidade de estudar as afinidades, as divergências, as complementaridades e as contradições que existem entre eles, a fim de maximizar a eficácia das lutas de resistência contra a opressão. (santos, 2019, p. 28).

a proposta de cce na unila está pautada em três pilares: o bilinguismo, estudos sobre a América Latina em geral (ciências sociais e humanidades) e metodologia de estudos. trata-se de uma etapa de formação inicial comum a todos os cursos de graduação, com duração de três semestres. apresenta-se como um potente diferencial na qualidade social da formação universitária, como nos disse a docente: “eles têm uma formação muito rica tendo esse ciclo comum e tem a mesma capacidade que qualquer outro estudante recém-formado de uma faculdade normal, assim que tem esse modelo mais tradicional” (e4).

então aqui tem, tu tens os Fundamentos da integração, aqui tu tens competências e Habilidades para o estudo superior, as três fases do primeiro ciclo básico, iniciação ao campo específico de estudos. Há! isso foi outra coisa que nós achamos fundamental, além da metodologia, da língua a iniciação ao campo específico de estudo, ele já tem no ciclo básico. (e3)

integrar também envolve os conhecimentos que circulam e como circulam, é nesta perspectiva que surge o cce, como uma nova gramática, “para não ficar refém das epistemologias do norte, a sociologia das ausências tem de ir além do pensamento crítico eurocêntrico” como uma forma de “dialogar com outros saberes que oferecem entendimentos da vida social e da transformação social alternativos às monoculturas ocidentocêntricas do conhecimento válido, do tempo linear, da classificação social, da superioridade universal e do global e da produtividade” (santos, 2019, p. 51).

uma nova gramática que visa contribuir com o avanço da integração latino-americana e caribenha, numa perspectiva interdisciplinar, num processo de ampliar a especialização das áreas de conhecimentos, corroborando assim, com as ideias de Morin (2010, p.16), que propõe a “não compartimentação dos saberes, mas sim sua contextualização e integração, sendo estas duas qualidades fundamentais da mente humana, que precisa ser desenvolvida, e não atrofiada”.

o cce também aparece como uma proposta de integração disciplinar, de ruptura com a rigidez das fronteiras das disciplinas. descolonizar o conhecimento também passa por descolonizar as metodologias, “aquecer os conceitos”, o que significa para santos (2019, p. 150) “transformar a latência em potência,

a ausência em emergência”, “implica tanto na identificação de um estado de coisas como uma muito sentida avaliação deste”.

ao revisarmos os documentos da gênese da unila, encontramos a aposta na interculturalidade como uma potência da integração latino-americana. “o diálogo intercultural, permeando esse encontro de saberes, está sendo pensado para ser estabelecido como um dos pontos nevrálgicos do projeto pedagógico” (iMea, 2009, p. 09). a interculturalidade passa por “considerar que a busca da integração passa necessariamente pelo reconhecimento das diferenças entre as diversas culturas da América Latina” (iMea, 2009, p. 09). trazemos a fala da professora para compor o diálogo:

então assim, você dava aula numa turma que você tinha estrangeiro, brasileiro, tinha gente da ciência política, tinha gente da engenharia, tinha gente de todos os cursos e de todas nacionalidades, todo mundo junto e misturado falando de um mesmo tema. para mim aquilo era muito mais rico, muito mais rico daquela forma, que mudou quando botaram a gente dentro daquelas caixinhas, porque daí cada curso tinha a sua disciplina de América Latina, a sua turma de língua oficial, o seu ciclo de ensino básico. (e4)

é na práxis que integração expõe suas novas gramáticas como um diferencial na proposta no projeto da unila, brechas que escapam pelas grades curriculares, como possibilidade de descompartmentar corpos, a relações, integrando também suas diferenças, nacionalidades, línguas, saberes. novas gramáticas que se tecem nos espaços-tempo que constroem juntos. compartilhamos um fragmento do projeto pedagógico do ciclo comum de estudos (unila, 2013, p. 8):

a partir dessas considerações sobre níveis e do contexto institucional da unila, foi planejada uma estrutura de três níveis disciplinares obrigatórias para o ensino de espanhol e português, como línguas adicionais. neles, os alunos desenvolverão as habilidades linguísticas, interculturais e interdisciplinares. para tanto, será considerada uma série de procedimentos metodológicos relacionados ao ensino de línguas adicionais e à avaliação do processo de ensino-aprendizagem.

integrar também passar por pensar a comunicação, desta forma, a descoloni-zação do conhecimento também passa pela língua, ou seja, é necessário uma formação que repense a língua para estabelecer uma ruptura com a monocultura dos saberes, como diz hooks (2017, p. 231), “a mudança no modo de pensar sobre a língua e sobre como a usamos necessariamente alerta o modo como sabemos o que sabemos”. o bilinguismo, no caso da unila, surge como uma aposta neste sentido, como podemos ver no diálogo a seguir entre a professora e o ppcce:

então a gente pensou assim: nós temos que ter também, além do idioma que os de língua espanhola aprenderiam português, e os nossos aprenderiam espanhol, então isso já desde o primeiro [...], possibilidades, e a outra era uma ideia de investigação científica. alguma ideia que desse para eles de metodologia de como a ciência age, como a gente faz, o fazer científico, não só na área de humanas, aí não era pra..., a gente achava que isso era importante, isso acabou dando para nós, o desenho do primeiro ciclo. (e3)

o conhecimento de outras línguas que compõem o mosaico de realidades heterogêneas numa região diferenciada torna-se fundamental. a linguagem forma parte da estrutura de significações e construções simbólicas que têm sua expressão em imaginários sociais que compreendem não só uma interpretação da realidade, senão ademais, a possibilidade de criação de um projeto. (unila, 2013, p. 8)

também identificamos o bilinguismo como uma nova gramática, como um desdobramento do cce que busca por uma presença mais equilibrada, em todos os segmentos da comunidade universitária, de brasileiros e estrangeiros. está organizado em níveis que permite o desenvolvimento de conhecimentos gramaticais, pragmático-discursivos e culturais da língua-alvo, ampliando-se enquanto agente social e intercultural. a proposta também propicia um ambiente acolhedor na relação entre docente e discente, da mesma forma que se faz necessário para a compreensão dos conteúdos ministrados na sala de aula, em dois idiomas, o português e o espanhol, como pudemos ver nas falas acima.

apresentamos o bilinguismo, a interculturalidade e a interdisciplinaridade, como desdobramentos do cce, compondo “a artesanaria das práticas” (santos, 2019, p. 61). a integração latino-americana como um movimento que se apresenta inacabado, novas gramáticas que precisam se fortalecer diante dos novos desafios do neoliberalismo em direção à uma “descolonização cognitiva” (santos, 2019, p. 161).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

ao aproximarmos nosso foco para a unilidade foi possível perceber o quanto desafiador é criar uma universidade que seja realmente democrática, pois as formas de construção do conhecimento estabelecidas na sociedade moderna ocidental, transpostas ao contexto brasileiro, são marcadas pela centralização e pela padronização de um saber universal, que se deslocaliza do locus de produção, o que afeta materialmente e simbolicamente o que são as universidades.

a democracia proposta desde a gênese da unilidade se consolida em movimentos de integração solidária, de compreensão dos limites das instituições de educação superior brasileira para dar conta da diversidade de uma universidade que se pretende “sem fronteiras” e ao mesmo tempo que abarque a diversidade cultural, étnica do continente. nesse sentido, não apenas a língua é um desafio, assim como a compreensão dos limites de nossa formação dentro do paradigma moderno eurocêntrico e colonial.

ampliar as escutas entre discentes e docentes. pensar pontes possíveis que possam fortalecer a unilidade e ampliá-la em suas tessituras de redes revolucionárias e espalhar sementes de transformações, estas que germinam nas frestas dos concretos. a proposta de integração para se efetivar precisa ser construída também nos imaginários que transitam em seus espaços, dentro e fora dos muros, entre comuns como propõe sylvia Federici.

a integração solidária da América Latina, pelo conhecimento mútuo e pela cultura, envolve a escuta e a aprendizagem constante em relação a diversidade de experiências que se colocam na contramão das rígidas fronteiras entre os povos. assim, através da contribuição da universidade, vamos desobstruindo caminhos e criando pontes para enfrentar as desigualdades e encontrar repostas frente às demandas concretas de cada realidade, levando em conta nossas similitudes e nossas singularidades.

vivemos uma crise civilizatória, que se manifesta na degradação do tecido social e político, tempos em que a solidariedade, a reflexão crítica e a capacidade de aprender com o outro entranha-se também nas práticas universitárias. estabelecer processos rupturantes com nossos fazeres cotidianos automático exige, na esteira de sobrinho (2019), fortalecer nossa capacidade e hábito de refletir criticamente sobre os significados das nossas ações e pensamentos e os destinos do mundo globalizado que estamos tecendo.

a construção de uma universidade emergente, na perspectiva construída ao longo do artigo, é um fazer cotidiano/uma aposta na resistência a colonialidade (poder, saber e do ser), como uma dinâmica sem fim para além do humano, respeito as diferentes formas de vida, humanizando nossa humanidade e experiências para produzir qualidade de vida-bem viver.

os estudos referentes aos projetos emergentes de universidade possibilitam ampliar nosso olhar sobre nossas experiências acadêmicas. o caso especificamente da unila instiga nosso olhar, numa perspectiva da urgência da formação ético política voltada para realidade da américa latina, suas necessidades e demandas sociais. a integração solidária como missão dessa universidade pode ser um valor encarnado nos nossos pensamentos e práticas institucionais, pois assim vamos tecendo, no cotidiano, um projeto político de uma utopia concreta, qualidade social, qualidade de uma existência em movimento.

REFERÊNCIAS

Beauvoir, s.B. (org.). (2018). **Brigitte Bardot e a síndrome de Lolita e outros escritos**. tradução: Magda guadalupe dos santos. Quixote escritores associados.

Brasil. Ministério da educação. **Estatuto Universidade Federal da Integração Latino-Americana**. aprovado pela portaria nº 32, de 11 de abril de 2012, da secretaria de regulação e supervisão da educação superior, do Ministério da educação; publicada no dou nº 71, de 12 de abril de 2012, s. 1, p. 8. <https://bit.ly/3dlWB8x> acesso em: 01/10/21.

chauí, M. (2018). **Em defesa da educação pública, gratuita e democrática**. 1 ed. autêntica editora.

corazza, g. (2010). a unila e a integração latino-americana. Boletim de economia e política internacional. ipea. nº 3. <https://bit.ly/3vO4jnN>

dias sobrinho, J. (2019). Qualidade, pertinência, relevância, responsabilidade social, bem público. avaliação: **Revista da Avaliação da Educação Superior**, 24(1). <https://bit.ly/3SJ1771>

eschenhagen, M.I. (2013). **¿El “Buen Vivir” en las universidades?: posibilidades y limitaciones teóricas**. *Integra Educativa* vol. vi / no 3. <https://bit.ly/3JD9mwU>

Federici, s. (2017) **Calibã e a Bruxa: mulher, corpo e acumulação primitiva**. tradução: coletivo sycorax. elefante.

Federici, s. (2019) o feminismo e a política dos comuns. em Hollanda, H.B. **O pensamento feminista: conceitos fundamentais**. (378-394). Bazar do tempo.

Federici, s. (2020) **Reencantar el mundo: el feminismo y la política de los comunes**. 1 ed. tinta limón.

galeano, e. (2010). **As veias abertas da América Latina**. l&pM.

galeano, e. (15/10/2016). **¿Para qué sirve la utopía?**. extraído de: <https://bit.ly/2JmsvUh>

gonzalez, I. (2020). **Por um feminismo afro-latino americano: ensaios, intervenções e diálogos**. 1ª ed. Zahar.

grosfoguel, r. (2010). para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. em: santos, B.s.; Meneses, M.p. (orgs). **Epistemologias do Sul**. cortez editora.

Hooks, B. (2017). **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**.

2 ed. editora WMF Martins Fontes.

Houaiss, a. e villar, M.s. (2001). **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. elaborado no instituto antonio Houaiss de lexicografia e Banco de dados da portuguesa. objetiva.

instituto Mercosul de estudos avançado (iMea). (2009). **A UNILA em Construção: um projeto universitário para a América Latina**. comissão de implantação da universidade Federal da integração latino-americana. Foz do iguaçu: iMea.

lander, e. (2005). ciências sociais: saberes coloniais e eurocêtricos. em: lander, edgar. (org.). a colonização do saber eurocentrismo e ciências sociais. perspectiva latino-americana. (p. 21-53). clacso.

Minayo, M.c. (2006). **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**.

9. ed. revista aprimorada. Hucitec.

Morin, e. (2010). ***A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.***

Bertrand.

oliven, a. (2005).a Marca de origem: comparando colleges norte americanos e faculdades brasileiras.

Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 125, p. 111-135, maio/ago.

Quijano, a.(2010). colonialidade do poder e classificação social. em santos,

B.s.; Menezes Mp (orgs), ***Epistemologias do Sul. (p. 73-116).*** cortez editora.

rossato, e. (2008). ***Modelos da universidade brasileira***(1920-1968). Biblos.

santos, B. s. (2010a). para além do pensamento abissal: das linhas globais a

uma ecologia de saberes. em santos, Bs; Menezes Mp (orgs), ***Epistemo-***

logias do Sul. (p.23-72). cortez editora.

santos, B. s. (2010b). ***A Universidade no Século XXI: para uma reforma democrática***

e emancipatória da universidade. cortez.

santos, B. s. (2019).***O fim do império cognitivo:a afirmação das epistemologias***

do Sul. 1 ed. autêntica editora.

santos, B. s. (2021) ***Descolonizar la Universidad: el desafío de la justicia cognitiva***

global. clacso.

segato, r. l. (2012). Brechas descoloniales para una universidad nuestramérica.

Revista Casa de las América. jan/Mar. n. 266. p. 43-60.

segato, r. l. (17/06/2020). ***Sesión inaugural del curso Políticas universitarias para***

la Igualdad de Género.em: tv unaM. <https://bit.ly/3PtSLgp>

souza, a. M. Y Barbosa, F.c.M. (2020). extensão: o papel da universidade na in- termediação com a

comunidade. in: liMa, Manolita correia, assumpção, sr; Bonomo; prolo, i.; vieira, rc. (org.). ***Narrando***

experiências formativas que valorizam pessoas, culturas e projetos no ambiente universitário: O

Caso da Unila.(p. 45-61). edunila.

trindade, H. (2009a). educación superior y sociedad / nueva época / año 14 /

numero1 / enero.<https://bit.ly/3QgAHaV>

trindade, H. (2009b). apresentação. em instituto Mercosul de estudos avan- çados. ***A UNILA em***

Construção: um projeto universitário para a América Latina.(p.07-08).comissão de implantação da

universidade Federal da integração latino-americana. iMea.

universidade Federal da integração latino americana. (2013). ***Projeto Peda-***

gógico do ciclo Comum de estudos.unila.<https://portal.unila.edu>.

universidade Federal da integração latino americana. (17/05/2017). em: portal eletrônico da unila. **Projeto Pedagógico**. <https://bit.ly/3OZ7TCt>

universidade Federal da integração latino americana. (2019). **Plano de Desenvolvimento Institucional 2019/2023**. unila. <https://bit.ly/3Sy9QZg>

NOTAS

⁽¹⁾publicação realizada pelo iMea em 2009 sobre a história da unila, os países do continente americano são os que possuem como língua oficial o espanhol, português, francês ou outros idiomas derivados do latim. compreende praticamente toda a América do Sul, exceto a Guiana e o Suriname, países considerados germânicos. engloba os países da América Central e países do Caribe como Cuba, Haiti e República Dominicana. da América do Norte, apenas o México é considerado como parte da América Latina. o total é de 21 países: Argentina, Belize, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Equador, El Salvador, Guatemala, Haiti, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana, Uruguai e Venezuela.

3. Enciclopédia Brasileira de Educação Superior - EBES: Construções teóricas-metodológicas em REDE

Brazilian encyclopedia of Higher education:
theoretica-methodological constructions and knowledge networks

Marilia Costa Morosini ¹ @ Doris Pires Vargas Bolzan ² @

Marilene Gabriel Dalla Corte ³ @

¹ pontifícia universidade catolica do rio grande do sul, porto alegre, Brasil

^{2,3} universidade Federal de santa Maria, santa Maria, Brasil

RESUMEN

esteartigotem como objetivo apresentar a construção da enciclopédia Brasileira de educação superior, refletindo acerca dos percursos teórico-metodológicos que sustentaram essa produção. no primeiro tópico, busca-se analisar a fundamentação teórico-metodológica que constituiu as demais enciclopédias da rede sulbrasileira de investigadores da educação superior, que serviram de inspiração para o novo documento; no segundo, abordam-se as fases e os ciclos do desenho metodológico para a enciclopédia, compartilhando concepções e ideias, bem como seu escopo teórico a partir da expertise de seus autores/pesquisadores; no terceiro, trata-se dos movimentos para a construção conceitual, dos verbetes, dos subverbetes e seus desdobramentos, apresentando-se as narrativas dos processos e percursos trilhados; no último tópico, os autores manifestaram-se acerca do processo de construção pessoal do capítulo produzido, o que implicou em demonstrar os movimentos realizados para sua construção e a relevância desse para a qualificar o campo de conhecimento da educação superior. por fim, observa-se que as contribuições explicitadas reforçaram a importância da dialogia estabelecida por meio de atividades compartilhadas ao longo de sua produção, o que serviu de mote para gerar novas aprendizagens, assim como favoreceu a consolidação e a qualificação do campo conceitual que sustenta o debate sobre a educação superior.

Palavras-chave: aportes para a educação superior; redes de conhecimento; contextos emergentes; atividade compartilhada.

Brazilian Encyclopedia of higher Education: Theoretica-methodological constructions and knoeledge net works

ABSTR AC T

thisarticle aims to present the construction of the Brazilian encyclopedia of Higher education, reflecting on the theoretical and methodological paths that supported this production. the first topic seeks to analyze the theoretical-methodological foundation that constituted the other encyclopedias of the south Brazilian network of Higher education researchers, which served as inspiration for the new document; the second topic addresses the phases and cycles of the methodological design for the encyclopedia, sharing conceptions and ideas, as well as its theoretical scope from the expertise of its authors/researchers; the third topic deals with the movements for conceptual construction: the themes and their unfoldings, presenting the narratives of the processes and paths followed; in the last topic the authors expressed themselves about the process of personal construction of the chapter produced. this implied demonstrating the movements carried out for its consecution, as well as its relevance to qualify the field of knowledge. Finally, it is observed that the explicit contributions reinforce the importance of the dialog established through shared activities throughout its production. this served as a motto for generating new learning, as well as favoring the consolidation and qualification of the conceptual field that supports the debate about higher education.

Keywords: contributions to higher education; emerging contexts; knowledge networks; shared activity.

Enciclopedia Brasileña de Educación Superior: construcciones teórico-metodológicas y redes de conocimiento

RESUMO

este artículo tiene como objetivo presentar la construcción de la enciclopedia Brasileña de educación superior, reflexionando sobre los caminos teórico-metodológicos que sustentaron esta producción. el primer tema busca analizar el fundamento teórico-metodológico que constituyeron las otras enciclopedias de la red de investigadores de educación superior del sur de Brasil, que sirvió de inspiración para el nuevo documento; el segundo aborda las fases y ciclos del diseño metodológico de la enciclopedia, compartiendo concepciones e ideas, así como su alcance teórico a partir de la experiencia de sus autores/investigadores; en el tercero, trata los movimientos de cons-

trucción conceptual, entradas, subentradas y sus consecuencias, presentando las narrativas de los procesos y caminos seguidos; en el último tema, los autores se manifestaron sobre el proceso de construcción personal del capítulo producido, lo que implicó demostrar los movimientos realizados para lograrlo, así como su relevancia para calificar el campo del conocimiento en la educación superior. Finalmente, se observa que los aportes explicitados reforzaron la importancia del diálogo establecido a través de actividades compartidas a lo largo de su producción, lo que sirvió de lema para generar nuevos aprendizajes, además de favorecer la consolidación y cualificación del campo conceptual que sostiene el debate sobre la educación superior.

Palabras clave: calidad de la educación superior; contextos emergentes; redes de conocimiento; actividad compartida.

Encyclopédie Brésilienne de l'enseignement supérieur: Constructions théoriques-méthodologiques et réseaux de connaissances

RéSUMÉ

cet article a pour objectif de présenter la construction de l'encyclopédie brésilienne de l'enseignement supérieur, en réfléchissant aux parcours théoriques et méthodologiques qui ont soutenu cette production. dans le premier thème, nous cherchons à analyser le fondement théorique-méthodologique qui a constitué les autres encyclopédies du réseau sud-brésilien de chercheurs en enseignement supérieur et qui a servi d'inspiration pour le nouveau document; dans le second, nous abordons les phases et les cycles de la conception méthodologique de l'encyclopédie, en partageant les conceptions et les idées, ainsi que sa portée théorique à partir de l'expertise de ses acteurs/chercheurs; le troisième thème, il s'agit des mouvements pour la construction conceptuelle, des entrées, des sous-verbets et de leurs déroulements, en présentant les récits des processus et des chemins suivis; dans le dernier thème, les auteurs se sont exprimés sur le processus de construction personnelle du chapitre produit, ce qui a impliqué de démontrer les mouvements effectués pour sa réalisation, ainsi que sa pertinence pour qualifier le champ de connaissance de l'enseignement supérieur. enfin, on observe que les contributions expliquées, ont renforcé l'importance du dialogue établi par les activités partagées tout au long de sa production, qui a servi de devise pour générer de nouveaux apprentissages, ainsi que favorisé la consolidation et la qualification du champ conceptuel qui soutient le débat sur l'enseignement supérieur.

Mots clés: contributions à l'enseignement supérieur; contextes émergents; réseaux de connaissances; activité partagée.

1. INTRODUÇÃO

a construção da enciclopédia Brasileira de educação superior (eBes) tornou-se um grande desafio, uma vez que exigiu congregar um grupo de pesquisadores que vinha há algum tempo trabalhando em torno de temáticas relativas à educação superior e seus desdobramentos. o êxito dessa construção se deu não apenas em torno da coordenação desse grupo, mas, especialmente, porque houve o protagonismo de todos nesse processo. nessa direção, foram muitas reuniões e bastante trabalho, ou seja, muito além de desejos ou vontades individuais e mesmo coletivas; estabelecemos um processo dialógico que favoreceu essa construção compartilhada.

acreditamos que essa aspiração foi resultante de “um sólido conjunto de condições que devem estar materializadas, tais como o reconhecimento das trajetórias acadêmicas” consolidadas de seus artesãos, do apoio institucional para fazê-lo, bem como do fomento das agências de pesquisa em nível local e nacional.

além desses fatores apresentados, a eBes contribui para a construção de um campo de conhecimento que vem sendo produzido há décadas, priorizando configurar a educação superior como campo científico de produção de pesquisa. na medida em que clarifica o campo de conhecimento, des envolve condições para consolidar a rede de pesquisadores na área da educação superior.

assim, a rede sulbrasileira de investigadores da educação superior (ries) colocou-se diante da proposta de produzir de forma coletiva a enciclopédia (eBes). nossa rede de pesquisadores, com destaque nacional e internacional, tem se dedicado a realizar o trabalho a partir de reflexões e de problematizações acerca do campo da formação, do desenvolvimento profissional, da internacionalização, do currículo e suas práticas, da avaliação, das políticas públicas, da gestão, além da história da educação superior com o intuito de consolidar este campo. a ries, “núcleo de excelência em ciência, tecnologia e inovação”, foi reconhecida pelo cnpq/Fapergs/pronex em 2004-2009 e recebeu fomento para a construção de uma nova enciclopédia para o período de 2016-2021.

em sua trajetória, iniciada formalmente em 1999, a ries já realizou diversas jornadas e seminários e sediou projetos emblemáticos como o observatório

capes/inep de Qualidade da educação superior (Morosini, 2012). logo, a rede não vem se constituindo sozinha, mas se alimenta das redes que seus membros lideram e/ou integram. é pela conjunção de metarredes que a ríes se constitui, contando com uma multiplicidade de pesquisadores em todos os níveis educacionais, desde a iniciação científica, até mestrando, doutorando e pós- doutorando, bem como da participação de pesquisadores seniors. a ampliação de recursos humanos para educação tem permitido que as produções das pesquisas que se desdobram das atividades das redes possam expressar e consolidar o campo científico por meio das publicações de artigos, livros e capítulos de livros, constituindo-se em diversas séries ao longo das duas últimas décadas. atualmente, temos a série pronex com 11 volumes, contabilizando mais de 3.450 páginas produzidas pelo conjunto de pesquisadores que compõem a rede, incluindo-se entre eles a eBes.

nesse contexto, este texto tem como objetivo apresentar os percursos teórico- metodológicos que sustentaram a construção da enciclopédia de educação superior (eBes) e, para dar conta deste objetivo, num primeiro tópico, buscamos analisar a fundamentação teórico-metodológica que constituiu as demais enciclopédias da ríes; em um segundo tópico, abordamos os desenhos possíveis para a eBes, compartilhando concepções e ideias acerca da metodologia adotada, bem como seu escopo teórico a partir da expertise de seus autores/pesquisadores; em um terceiro tópico, tratamos dos movimentos para a construção conceitual, a partir dos temas que compõem a enciclopédia e seus autores, apresentando as narrativas expressas no processo ou percurso trilhado; no último tópico, sistematizamos as percepções dos autores, de modo a expressarem o processo de construção pessoal do capítulo que produziram, implicando em demonstrar os movimentos realizados para sua consecução. Finalizamos com um conjunto de reflexões acerca dos ideários adotados. além disso, destacamos a relevância da dialogia estabelecida por meio de atividades compartilhadas ao longo da produção da eBes, que serviram de mote para gerar novas aprendizagens, assim como favoreceram a consolidação do campo da educação superior.

2. DESENHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS POSSÍVEIS: COMPARTILHAMENTO DE CONCEPÇÕES, IDEIAS E AÇÕES

a construção da eBes foi coletiva e baseou-se em convite aos membros da r ies, bem como na realização de uma multiplicidade de reuniões da equipe de autores para a discussão dos princípios, formas de abordagem e normas técnicas a serem seguidas. complementaram essas reuniões o trabalho individualizado e/ou de parceria dos responsáveis pelos capítulos, na construção dos eixos e na paralela comunicação via plataformas interativas e dispositivos virtuais. é importante registrar que o acúmulo de conhecimento e de escrita em trabalhos anteriores é trazido à eBes, garantindo a fidelidade aos princípios das pesquisas realizadas pelos autores ao longo de suas trajetórias como investigadores e membros da r ies.

coube aos autores buscar caminhos para construção de seus capítulos à luz dos conceitos e das concepções que vinham problematizando e explorando ao longo do tempo em atividades na r ies e no proximo, a exemplo do amplo estudo acerca do estado do conhecimento envolvendo os campos conceituais que comportam a educação superior e que compuseram a eBes, entre eles: a história da educação superior, a internacionalização, os currículos e suas práticas, o professor da educação superior, a formação e o desenvolvimento profissional, a gestão da educação superior, as políticas da/para educação superior, a avaliação da educação superior e o estudante da educação superior.

para a realização deste trabalho, fundamentamos nosso percurso na qualificação do desenho da enciclopédia, seu processo e consolidação, de modo a produzirmos um formato de trabalho coletivo que permitisse refletir sobre os benefícios potenciais das problematizações durante os diálogos, assim como expandir problematizações acerca das ideias e das concepções colocadas em pauta. observamos que o diálogo estabelecido proporcionou uma retroinformação acerca dos objetivos da enciclopédia, ao mesmo tempo que favoreceu o apoio mútuo entre os pesquisadores, permitindo a fluidez das trocas, mesmo quando havia dissonâncias ou indefinições de concepções e percursos. assim, a perspectiva de colaboração e de compartilhamento foi peça chave para a construção desta obra de dois volumes. em grande medida, essa experiência de atividades compartilhadas favoreceu a construção de

condições para estimular as aprendizagens dos pesquisadores, modelando estilos, formatos de comunicação e exposição de concepções.

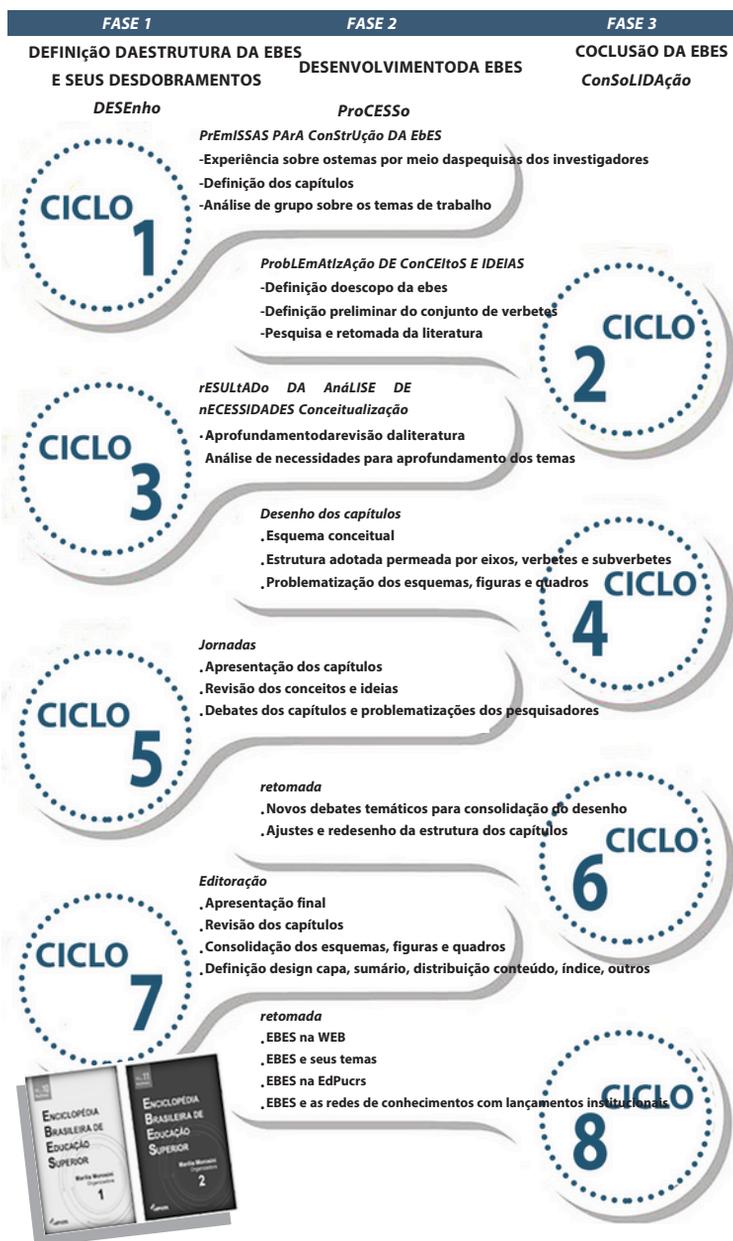
nessa perspectiva, estabelecemos três fases interconectadas para a construção da eBes, sendo que cada uma de las foi composta por ciclos de estudos e atividades que compuseram toda a conjuntura dos processos de produção da enciclopédia, conforme demonstra a Figura 1.

na fase 1, denominada **definição da estrutura da EBES e seus desdobramentos**, o foco foi o desenho, de modo que se pudesse delinear as premissas para a sua construção. nesta fase, contamos com dois ciclos. o primeiro ciclo foi organizado a partir das expertises e experiências dos autores sobre os temas, tendo como ponto de partida seus estudos e pesquisas via riefes e pronex; neste ciclo foram definidos os capítulos da enciclopédia e seus autores. na sequência, após definidos os capítulos, iniciamos a problematização a partir dos temas a serem desenvolvidos. na continuidade da fase 1, a problematização acerca dos conceitos e das ideias sobre os temas e os possíveis verbetes levou-nos ao segundo ciclo, no qual se definiu o escopo da eBes e a versão preliminar do conjunto de verbetes e subverbetes, retomando a pesquisa da literatura e considerando o resultado da análise das necessidades para o avanço à segunda fase, isto é, ao desenvolvimento da enciclopédia com foco em todo o seu processo. assim, os autores foram manifestando seus entendimentos acerca do processo organizacional da eBes:

[...] o princípio organizador da enciclopédia deveria ser o de um conhecimento que articularia o separado e evidenciaria a complexidade do simplificado. desse modo, a seleção dos eixos articuladores e das categorias substantivas foi um trabalho árduo e demorado, que foi se desenhando por contornos oriundos da trajetória e vivências em nossa profissão docente e de pesquisadoras, das buscas teóricas de sua compreensão e dos embates e diálogos instituídos com os demais autores da eBes, numa metodologia participativa e aberta, construída pelo grupo [...].
(Franco; longhi,2021, p. 1)

[...] o percurso foi cheio de idas e vindas, o que é usual na pesquisa; vamos avançando, voltando e lapidando, reorganizando e reconstruindo, buscando mais autores e buscando mais referências.

Figura 1. Processos de construção da EBES



Fuente: Elaborada pelas Autoras, com base em Piompp (2013)



e, nesse percurso todo, foram emergindo verbetes que acabaram acontecendo e aparecendo dentro do contexto do próprio projeto da educação superior em contextos emergentes [...]. (Felicetti, 2021, p.1) [...] uma intensa e exigente varredura na literatura afim foi o primeiro passo exigido, pela característica do trabalho coletivo, tornando possível um mapeamento da produção na área, favorecendo a construção da espinha dorsal do capítulo. logo percebemos que se poderia desdobrar a análise desse campo em múltiplos enfoques, desde os que tratam da condição profissional dos docentes nas diferentes estruturas acadêmicas, até as múltiplas possibilidades de formação [...]. (Cunha et al., 2021, p.1) com todos os limites e contradições do cotidiano profissional de cada um/a, a manutenção de um diálogo humano e epistemológico constituiu-se em fonte de relações humanas prazerosas e de produção de conhecimento, sob a liderança da profa. Marília Morosini, batalhadora desde 1999, quando desencadeou o fortalecimento do campo científico de estudos da educação superior. (Fernandes, 2021, p. 03) a construção da enciclopédia ensejou vários movimentos que culminaram na definição do desenho da eBes, de modo que ela ficasse composta em 2 volumes, com oito capítulos distribuídos, quatro para cada volume, uma quantidade de 948 páginas. essa organização foi sendo forjada nas diferentes fases do processo de elaboração da enciclopédia, exigindo-nos um permanente movimento de construção, por meio de encontros, debates e problematizações, em torno do nosso objetivo. (Morosini; Dalla Corte, 2021, p.1)

vale referir que a fase 2 iniciou-se com o que chamamos de terceiro ciclo, quando retornamos às problematizações em torno do aprofundamento da revisão de literatura e definimos as necessidades de ampliação ou ajustamentos em função dos temas e das concepções, tendo por base a espinha dorsal de cada capítulo e da própria eBes.

no quarto ciclo, ainda na segunda fase, foram explorados e aprofundados os capítulos e, assim, definimos como seriam apresentados os esquemas

conceituais por meio de infográficos, além de debatermos sobre os modelos de organização deles, de modo a delinear os eixos temáticos ou conceitos elementares, os quais viessem a ser incorporados no início da apresentação do capítulo, buscando uma certa unidade. nessa segunda fase, passamos a consolidar o desenho de cada capítulo; embora os conteúdos tenham ficado sob a responsabilidade de cada autor e os caminhos adotados para o número de verbetes e seus desdobramentos, ou até mesmo para os eixos temáticos, foram escolhidos com autonomia pelos pesquisadores. passamos, então, ao quinto ciclo com o desafio de desenvolver Jornadas de estudos, tendo por objetivo debater as ideias que os autores vinham desenvolvendo e re- tomando pesquisas à luz da temática central para cada capítulo, apresentando os caminhos conceituais adotados, revisando os formatos de apresentação do conteúdo, bem como a necessária retomada dos modelos organizacionais do capítulo. esse foi um movimento permanente em cada ciclo, gerando, muitas vezes, a impressão de um lento avanço na construção dos textos, entretanto, esse processo foi fundamental para que se pudesse acertar as arestas.

para cada uma das três Jornadas de estudos obtivemos um foco temático em torno da construção da eBes, favorecendo que os autores/pesquisadores da riesexpusessem suas posições e dúvidas sobre vários elementos que viriam a ser incorporados ou não aos capítulos e mereceriam ser retomados para ajustes e tomada de decisões. nosso principal objetivo era socializar com a comunidade acadêmica a metodologia, a produção e os resultados do projeto em andamento da “enciclopédia Brasileira da educação superior”, integrada ao programa de núcleo de excelência em ciência, tecnologia & inovação, proneX – cnpq/Fapergs/ries, bem com identificar aproximações e distanciamentos entre as construções teórico-práticas, tendo em vista as articulações e complementações entre eixos, verbetes e subverbetes a serem incorporados à eBes.

Muito embora saibamos que um processo como este, demanda tempo e vários debates, foi necessário preservar a autonomia por parte dos autores/pesquisadores e, ao mesmo tempo, manter o direcionamento da organizadora, para que os capítulos fossem evoluindo e ganhando a forma pensada pelo grupo, além de serem possíveis os ajustes, as alterações e os aprofundamentos necessários ao processo como um todo.

assim, partimos para o sexto ciclo, ainda na fase 2, com a intenção de revisar os caminhos adotados pelos autores/pesquisadores, produzindo novos debates, retomando, mais uma vez, os quadros, os esquemas e as figuras de cada capítulo. o que sempre buscamos foi uma certa unidade em seus formatos e, por vezes, ajustes e redesenhos quando necessário. embora tenhamos a clareza da diversidade de trajetórias de pesquisas investidas, para esta produção, que não foram ignoradas. essas idas e vindas mostram a importância do debate coletivo e da atividade compartilhada, uma vez que o foco sempre esteve na construção da enciclopédia, com movimentos conjuntos, mas respeitando os caminhos próprios de cada pesquisador/autor que contribuiu com seu knowhow na medida em que o trabalho foi sendo concretizado.

na segunda fase, a tessitura do diálogo coletivo e compartilhado foi a chave do processo de reflexão proporcionado pela atividade narrativa/discursiva, que se caracteriza pela manifestação dos sujeitos em atividades conjuntas, de modo que as tramas das relações sociais se estabeleçam (Bolzan, 2019). para Bakhtin (1992, p. 41), “[...] a palavra constitui o meio no qual se produz lentas acomodações quantitativas de mudanças que ainda não tiveram tempo de engendrar uma forma ideológica nova e acabada”. a linguagem é capaz de registrar as fases mais efêmeras e, por vezes, provisórias das transformações socioculturais. é por isso que a interação contínua, a partir dos discursos dos outros, repleta de sentidos alheios, introduz sua própria expressividade, estabelecendo uma relação valorativa a partir da interlocução com o outro (Bakhtin, 1992). esses aspectos da abordagem bakhtiniana nos permitem compreender os processos de construção compartilhada, com vistas a favorecer o processo reflexivo necessário à consecução do trabalho coletivo junto a eBes.

os excertos narrativos que seguem indicam as manifestações dos pesquisadores/autores:

[...] destaco que o capítulo apresenta conceitos teóricos básicos, pontuação dos debates mais importantes, diferentes abordagens de modos e meios de produção teóricas, contextualizadas no espaço-tempo historicizado, ou seja o factual, as estruturas de poder em suas conexões históricas e as políticas, as referências de diversas matrizes filosóficas, epistemológicas e políticas. (Fernandes, 2021, pp. 3-4)

nosso desafio maior foi o de saber usar o conhecimento disponível, agregando consciência de suas implicações e consequências em torno de inúmeras e crescentes dificuldades que permeiam as sociedades, degradam o meio ambiente e as relações humanas, desequilibram a saúde e a paz e afetam a sobrevivência. desafios são inesgotáveis, porém, os avanços que podem permitir sua superação também são inimagináveis. o conhecimento da natureza, da vida, da realidade material e imaterial, em sua simplicidade, complexidade, interdisciplinaridade em todos os níveis e dimensões estão presentes nos diversos campos, áreas e situações. (Franco; Longhi, 2021, p. 1) Metodologicamente, na construção do capítulo a teoria assumiu o papel de provocar a validação do princípio segundo o qual compreender a definição dos fins educativos mais amplos da educação superior é também entender a sociedade, a cultura e o homem que se deseja formar em determinado momento histórico. todavia, embora não tenham sido desconsiderados o peso e a importância da teoria pedagógica na compreensão do tema, a reflexão empreendida privilegiou os aspectos objetivos nos momentos sociais e políticos de sua história. (Sousa, 2021, p. 1) a escrita deste capítulo: professor da educação superior exigiu-nos muitos encontros e problematizações, alguns presenciais e outros virtuais, de modo que pudéssemos chegar a pontos comuns, além de debater sobre o campo. fomos tecendo formas de apresentar os conceitos, construindo a partir de outros autores e de nossas pesquisas os avanços do campo conceitual, muito embora não tenhamos esgotado esta busca. por certo, o desenho do capítulo foi um esforço de aproximação entre elementos da literatura e os destaques encontrados no estado de conhecimento realizado ao longo da primeira etapa do projeto praxe. sem dúvida, o trabalho coletivo e o esforço de compartilhar ideias e concepções, favoreceu o adensamento dos constructos apresentados, gerando o capítulo ora publicado. (Cunha et al.; 2021, p.1) pode-se dizer que a construção do capítulo foi um trabalho a muitas mãos porque não foram poucas as pessoas consultadas,

não foram poucas as conversas, os aconselhamentos, as leituras diversas. no entanto, é preciso dar destaque à vivência do grupo da enciclopédia. os diversos seminários realizados ajudaram a dar uma noção do caminho a ser trilhado. principalmente pela natural interconexão com os demais capítulos. afinal, sendo a educação superior uma prática social, os diversos capítulos con- tidos nos dois volumes refletem as políticas da educação superior e as políticas são expressão das ações e reflexões também dos demais temas abordados. aliás, a leitura da enciclopédia pode ser feita a partir de qualquer dos temas. pode-se dizer que o re- sultado final é um grande hipertexto. (Franco, 2021, p.2) aclarado os aspectos em pauta fizemos revisão das enciclopédias anteriores. a partir desse olhar, os verbetes e suas inferências fo- ram atualizadas e completadas considerando novas legislações, abordagens e críticas sobre o assunto. [...] procedemos à revisão bibliográfica, especialmente nos aspectos históricos das defini- ções da palavra avaliação. dado que nem todos os achados da palavra avaliação acoplados com educação superior e Brasil, atendiam ao desejado, foi preciso fazer consulta aos especialistas para dar continuidade ao tema do capítulo. (leite; polidori, 2021, p.1-2) [...] embora o capítulo tenha sido todo escrito por mim, eu tive a participação de colegas que escreveram alguns verbetes. toda parte do mapa conceitual, das figuras que permeiam o capítulo foram discutidas no grupo [durante as jornadas]; foi um trabalho colaborativo, então ao mesmo tempo que os autores têm os seus capítulos o todo dos dois volumes foi discutido no grupo, mos- trando um trabalho cooperativo no qual foram trocadas ideias e se delineou o escopo de cada capítulo. o desenho metodológico foi sendo construído na caminhada. isso é um ponto positivo, porque quando pensamos em um projeto, pensamos em uma metodologia e temos que tê-la bem delineada, tem que ter uma coluna dorsal que sustenta o trabalho de pesquisa, mas também ela não pode ser totalmente engessada, ainda mais com uma pesquisa dessa envergadura. (Felicetti, 2021, p.2).

o capítulo da internacionalização foi ganhando formato na medida que os debates foram se ampliando e as parcerias em torno do tema foram se consolidando. sem dúvida, esse desafio nos acompanhou durante todo o percurso, tendo em vista que junto dessa construção também havia a preocupação com o próprio gerenciamento da enciclopédia como um todo. (Morosini; dalla corte, 2021, p.2).

é possível afirmar que o processo dinâmico que ocorreu entre os pesquisadores foi proveniente de um trabalho intenso na reunião dos dados de seus estudos, agrupados e redigidos cuidadosamente, mediante a reflexão sobre os temas compartilhados com os demais colegas, apresentados para debate público acerca de suas concepções sobre o seu foco no capítulo em construção. esses foram momentos de grande estímulo aos pesquisadores que puderam analisar e colocar em xeque ideias e encaminhamentos adotados. nas suas narrativas, evidenciamos as elaborações sobre os estudos que os autores vinham desenvolvendo e que serviram de substrato ao trabalho de elaboração dos seus capítulos, além das manifestações sobre dilemas e concepções/ideias acerca dos caminhos a serem trilhados. a conversação e o diálogo foram a base desse processo reflexivo, que se instaurou durante a tessitura da enciclopédia.

essa relação pode ser simples, cheia de afeto e de escuta. porém, de início, ela, muitas vezes, é afetada pela distância de seus contextos de procedência e, portanto, por intenções, desejos e interesses distintos. assim, é necessário que uma voz tome a iniciativa de conhecer e compreender a outra, de perguntar-lhe, de observar seu tom e nuances, seu volume, sua expressão de contentamento ou de adversidade, seus ritmos, seus sons e silêncios. (Bolzan, 2019, p. 27)

logo, o contexto de interação que proporciona a atividade discursiva entre os sujeitos desse processo, seus contextos pessoais e profissionais, favoreceram a dinâmica conjunta, afetando a configuração dos resultados. acreditamos que as experiências vividas e os elementos socioculturais de seus entornos deram sentido e significado à produção e à complexidade dos territórios in-

telectuais acionados pelos pesquisadores. “[...] solo cuando se elimina la individualidad se está realmente haciendo ciencia” (Bolívar et al., 2001, p.98). de fato, o processo de colaboração foi sendo instaurado passo a passo, e o processo de construção compartilhada consolidado por meio da confiança mútua e da parceria estabelecida. Foram momentos de aprendizagem que se estenderam ao longo dos anos de trabalho e que envolveram a produção desse documento, que hoje se configura na eBes.

consideramos, assim, que a perspectiva dialógica estabelecida favorece um modo de compreensão e expressão dos conhecimentos pelos sujeitos, legitimando o pensar, dando sentido aos elementos socioculturais dos diversos contextos nos quais interagem. é um processo dialético que se consolida à medida em que se estabelecem as atividades compartilhadas e coletivas, ou seja, é no processo reflexivo instaurado sobre o campo científico que se coloca em movimento argumentos, conhecimentos formais, evidências, intencões e incertezas que serão levadas a efeito para se chegar a determinadas generalizações e categorias conceituais. esta perspectiva implica buscar certa unidade em torno de um tema comum, ao mesmo tempo em que proporciona a compreensão particular e complexa de um determinado campo científico/conceitual (Bolzan, 2019). assumir plenamente a pertinência do diálogo pressupõe reorientar ideias e conceitos, retomar questões e refazer caminhos, esforço que foi experimentado em todo o processo de tessitura dos diálogos entre os autores/pesquisadores nos diversos momentos de exposição/debate/problematização de seus temas.

por fim, a **fase 3** caracterizou-se pela conclusão e divulgação da enciclopédia, de modo que pudéssemos pensar sua revisão final, a apresentação dos capítulos fechados e sua consequente divulgação. nesse **sétimo ciclo**, foram desenvolvidas atividades relativas à divulgação da eBes, como uma pré-estréia, de modo a atingir as instituições de educação superior. Fizemos um trabalho, juntando temas e apresentando a comunidade acadêmica brasileira, de modo que pudéssemos dar a conhecer o empreendimento realizado; mais do que isso, foi uma oportunidade de compartilhar as trajetórias dos pesquisadores/autores que se dedicaram de forma tão intensa a esse desafio. assim, realizamos quatro webinários que proporcionaram muitas aprendizagens com especial destaque aos encontros da eBes na WeB, como forma de pré-lançamento da enciclopédia, que teve uma repercussão excelente

com o envolvimento em torno de 300 a 400 participantes em cada encontro, dando continuidade à socialização dos conhecimentos produzidos pelo projeto proneX, a ries desenvolveu um segundo bloco de webinars com o foco na educação superior em Momentos pandêmicos, que objetivou debater e problematizar os impactos da covid-19 sobre a educação superior e apresentar estratégias para a busca de uma educação de qualidade; grande oportunidade de colocar em destaque ideias e temas abordados na enciclopédia, tendo em média também 300 participantes por encontro.

no **oitavo ciclo**, ainda na terceira fase, definimos, a partir do orçamento disponível, o número de volumes e os elementos de editoração como o conteúdo e o **design** da capa, a organização do sumário em interlocução com a distribuição dos capítulos, o índice, entre outros detalhes referentes à sua divulgação. nessa ocasião, foi possível ampliar as redes de conhecimento, uma vez que a publicização da eBes é gratuita e pode ser acessada **on-line** por qualquer pessoa interessada pelos temas referentes à educação superior. a partir da primeira divulgação da eBes, após a conclusão de sua editoração, constatamos que alcançou, em seu primeiro mês de publicização aproximadamente mil acessos, de modo que a difusão da obra já atingiu a milhares de pesquisadores brasileiros e estrangeiros.

3. MOVIMENTOS PARA CONSTRUÇÃO CONCEITUAL: OS TEMAS E SEUS AUTORES

coube aos autores trazerem para a eBes todo o material que já haviam pesquisado ao longo de suas trajetórias de pesquisa, destacando o que tinha de mais atual acerca de seus temas. o trabalho de lapidação dos constructos teóricos compartilhados deveria indicar os avanços conceituais e científicos de seus estudos, aspectos necessários para a qualificação e a ampliação de conhecimento no campo científico.

em nossa caminhada de construção dos capítulos, desafiamos-nos a apresentar à comunidade acadêmica o trabalho que vinha sendo realizado, envolvendo a pós-graduação, em especial, nossos orientandos e estudantes interessados no aprendizado de um campo a partir de uma relação dialética, pautada na escuta, no diálogo e no compartilhamento de ideias e de concepções coletivas da educação superior.

desse modo, a enciclopédia foi organizada em dois volumes, com quatro capítulos em cada um deles. o volume 1 tem como primeiro capítulo internacionalização da educação superior, escrito por Morosini e Dalla Corte (2021). neste capítulo, as autoras destacam a relevância da internacionalização no contexto contemporâneo, apresentando-a como um campo interdisciplinar que, a partir do século XXI, se volta ao ensino e seus correlatos, tendo como pano de fundo a globalização. ainda, focam na interferência de organismos multilaterais sobre o estado-nação e as novas formas da educação global. propõe verbetes na perspectiva da cooperação internacional e da esfera da internacionalização “em casa”, a partir da variedade de contextos socioculturais do Brasil que busca a expansão, democratização e equidade da educação superior.

nas palavras das autoras:

o nosso desafio foi destacar as novas interfaces da internacionalização para contextos emergentes, que se consubstanciam na concepção de internacionalização em casa. dois aspectos refletem este desafio. o primeiro deles refere-se ao conceito dominante de internacionalização como mobilidade. e o segundo, a relação imprescindível entre interculturalidade e internacionalização. (Morosini; Dalla Corte, 2021, p.2)

assim, as autoras propõem um conceito de internacionalização solidária, prioritariamente, no território doméstico, buscando uma inter-relação respeitosa e crítica, com potencialidade de acolher a diversidade de pessoas e culturas. o segundo capítulo do volume 1, políticas da educação superior, foi escrito por Franco (2021). nele, o autor destaca que a educação superior se organiza a partir de conjunto de políticas públicas que visam direcionar o caminho a ser percorrido e a sua contribuição para o processo de construção nacional. os verbetes deste capítulo permitem um mapeamento do campo das políticas de educação superior, tanto do ponto de vista conceitual, como das práticas históricas em nível macro e micro.

nas palavras do autor:

tratar de política de educação superior num país como Brasil traz à tona todas as contradições internas dos contextos emergentes.

somos um país emergente, em uma zona emergente (américa latina, sul global). somos um país que tem uma democracia muito jovem, vivendo o seu período mais longo sem interrupções institucionais graves, mas ainda bastante frágil, pelo que se vê nos últimos tempos. outra questão importante com relação às políticas é a maneira como se lida no Brasil com a legislação. ela é usada, em boa parte, para promover práticas, o que traz, em si, situações complexas quanto à efetividade das normativas próprias do estado democrático de direito. um bom exemplo disso é o plano nacional de educação (pne). afinal, trata-se de um conjunto de metas e a experiência do primeiro pne mostrou que várias metas foram ignoradas. assim também a legislação mais recente, como a lei de diretrizes e Bases da educação e mesmo na constituição Federal, tem seus problemas para concretização. é o caso, por exemplo, do conceito de autonomia universitária. assim, a compreensão da dinâmica que está por trás do cenário político da política educacional trazia um desafio maior ainda. ou seja, precisávamos trabalhar as várias dimensões da política e depois de muitas formulações, inclusão ou retirada de verbetes, chegamos ao formato final, que não é absoluto, mas é fruto de uma caminhada. principalmente, de uma caminhada coletiva. (Franco, 2021, p.1)

o terceiro capítulo, **Gestão da Educação Superior**, escrito por Franco e Longhi (2021), apresenta o campo conceitual destacando a complexidade e a interdependência dos conhecimentos, as lógicas racionais e sociocríticas e as práticas, configurados na historicidade dos sistemas brasileiros. nas palavras das autoras:

ao longo da elaboração de todo capítulo, a busca de informações e de critérios sinalizadores de contribuições e influências de entidades estendidas aos seus membros, foi muito desafiadora. especialmente os que denotam contribuições na temática e no forjamento de condições de consolidação de outros grupos. a inclusão de referências de outros países, derivaram de pontos reconhecidamente importantes para o Brasil como discussões que focalizam a educação e sua gestão, produções que circulam nos meios acadêmicos, atendimento a eventos acadêmicos científicos re-

alizados no país, participação como professores visitantes, e disponibilidade para trocar experiência com redes e grupos brasileiros que se dedicam à temática, no país ou no exterior. (Franco; Longhi, 2021, p. 02)

o capítulo quarto, **Avaliação da Educação Superior**, escrito por Leite e Polidori (2021), traz concepções, conceitos-chave, ideias e práticas sobre avaliação. propõe verbetes sobre os processos de aferição de qualidade de instituições e programas, tanto realizadas pelas IES, individualmente, quanto pelos governos e pelos mercados de educação superior.

nas palavras das autoras:

os temas destacados são avaliação da educação superior (AES): aspectos clássicos, tradicionais e hegemônicos; avaliação da educação superior no Brasil: políticas e sistemas de avaliação; autoavaliação como avaliação solidária: a contribuição da América Latina aos estudos sobre avaliação e concluímos refinando discussões sobre avaliação e educação superior. trata-se de mostrar possibilidades avaliativas para estudar a interculturalidade e destacar a participação e seus efeitos na construção da democracia. ainda, foram abordadas experiências e práticas que têm sido valorizadas e surgiram nas últimas décadas, com maior frequência em países do sul-global. (Leite e Polidori, 2021, p.1)

no volume 2 da eBes, contamos com mais quatro capítulos com temas que completam o contexto da educação superior. no primeiro capítulo **História da Educação Superior**, Sousa (2021) apresenta um cenário marcado por expressiva diversidade e heterogeneidade institucionais, trazendo um conjunto de verbetes que contribuem para a compreensão da evolução conceitual e histórica da educação superior.

em suas palavras:

a abordagem teórico-metodológica da produção dos verbetes e subverbetes do capítulo 1 – volume 2 da enciclopédia Brasileira de educação superior (eBes), História da educação superior, pau-

tou-se em dois pilares básicos. o primeiro diz respeito à expressiva literatura que tem abordado a gênese e evolução da educação superior em nível mundial e nacional, reveladora do crescente interesse que o tema tem despertado em um considerável número de pesquisadores nas várias regiões do mundo. o segundo refere-se ao conceito de campo formulado por Bourdieu (1983), partindo da compreensão de que ele poderia se constituir em um instrumento metodológico importante para a análise da estrutura e dinâmica da educação superior, considerando-a como um campo que se subdivide em dois subcampos – público e privado, e admitindo que entre ambos se estabelecem, simultaneamente, relações de cumplicidade e conflito, de cooperação e competitividade, devido à luta que se instala em seu interior por diversos atores e instituições que o compõem e têm interesse em sua dinâmica. (sousa, 2021, p.1)

no segundo capítulo do volume 2, intitulado currículo e práticas na educação superior, Fernandes (2021) destaca que o campo do currículo mobiliza conhecimentos do campo das ciências da educação, estudando relações sociais de poder ou possibilidades de mudanças, quer na sociedade em geral, quer na formação pessoal e social dos diversos atores educativos com suas tendências na atualidade. as práticas pedagógicas, compreendidas como práticas sociais, foram exploradas em suas bases epistemológicas e metodológicas, contextualizadas na perspectiva das condições emergentes da produção da vida atual e dos modos de produção do conhecimento dos diferentes campos científicos disciplinares.

nas palavras da autora:

[...] no capítulo apresento a compreensão de currículo e de práticas que o concretizam na educação superior, implicando uma clarificação do conceito de currículo na sua historicidade e no modo como tem sido apropriado. o currículo, desde a organização moderna da escola, tem sido objeto de estudo no campo da escola Básica, fundamentado em diferentes concepções. no ensino superior brasileiro, o debate em torno de questões curriculares

focou cursos com parâmetros exógenos para a formação de profissionais liberais tradicionais, modelo existente desde 1808 – na criação das primeiras escolas superiores até a década de 1930 do século passado, quando houve o movimento de criação de universidades brasileiras. também afirmo que o percurso investigativo demandou uma imersão na historiografia do campo da educação superior, para manter a articulação do foco e as outras tematizações de outros grupos, e só foi possível essa imersão por meio de um fomento de princípios teóricos e éticos, operacionalizados em um trabalho coletivo, com reuniões sistemáticas, com decisões democráticas partilhadas, participação em eventos, produções textuais para discussão no grupo. (Fernandes, 2021, p.1)

no terceiro capítulo, professor da educação superior, cunha et al., (2021) problematizam estudos e pesquisas direcionadas ao ensino para docência em diferentes níveis e a importância da formação permanente para o desenvolvimento profissional.

nas palavras das autoras:

[...] o capítulo da eBes que se dedica ao tema do professor da educação superior, leva em conta que essa é uma profissão de execução e de reflexão. envolve um trabalho material, intelectual, pedagógico e que incide sobre os estudantes. na sua organização, o capítulo inclui a formação, propriamente dita, nas suas modalidades inicial, em serviço, continuada e permanente e o desenvolvimento profissional que trata dos percursos do professor enquanto exerce suas funções, incluindo as aprendizagens docentes, as culturas, as trajetórias formativas e as redes de conhecimento. os contextos emergentes, como pano de fundo, provocaram um olhar holístico e processual sobre o campo de análise. (cunha et al., 2021, p.1)

no quarto capítulo, **Estudante da Educação Superior**, escrito por Felicetti (2021), descreve o quão recente é este campo nas produções brasileiras, com tendência à expansão decorrente do paradigma da sociedade do conhecimento

e da perspectiva das aprendizagens e da diversidade. o capítulo está focado no estudante e contribui para o entendimento dos aspectos que o situam na educação superior, bem como dos processos de ensino e de aprendizagem, em contextos emergentes. para a autora:

Quando iniciei o capítulo, nas primeiras reuniões que fui chamada para participar, me foi dada a liberdade de escolher parcerias, mas não obtive sucesso. dentro da própria construção [do capítulo] e da própria pesquisa relacionada ao estudante foram aparecendo os contextos emergentes. previamente à construção propriamente da enciclopédia foi feito todo um trabalho de pesquisa na literatura nacional concomitante também à literatura internacional no meu grupo. e dentro dessa pesquisa foram aparecendo aspectos emergentes dentro de um contexto maior da educação superior. e no que diz respeito ao estudante, sim, nós vivemos num contexto emergente, porque temos um novo perfil de estudante na universidade, perfil bastante diferenciado, um perfil bastante diversificado, então também requer aspectos de diversificação na forma de ensinar, no currículo em todos os outros aspectos que correspondem e que são tratados nos outros capítulos. (Felicetti, 2021, p.1)

enfim, o empenho dos pesquisadores da ries foi compreender o campo da educação superior no país e contribuir com um material científico que se tornará um legado à educação brasileira. assim, ensinamos que a enciclopédia Brasileira de educação superior, além de qualificar e proporcionar a (re)construção do campo da educação superior apresentando seus avanços nos diversos domínios temáticos que o constituem, possa multiplicar oportunidades de expandir as redes de conhecimentos, apostando não somente na melhoria da educação de uma forma geral e na construção de uma sociedade mais equitativa e sustentável, mas, especialmente, constituindo-se fonte de pesquisa e difusão de conhecimentos que vêm sendo consolidados ao longo das últimas décadas.

4. DIALOGANDO COM AS DIFERENÇAS: TRABALHO EM ABERTO (IN-CONCLUSÕES)

ao concluirmos este artigo, retomamos os processos dialógicos estabelecidos ao longo do trabalho da produção da eBes. trazemos para este momento o conjunto de ideias que foi nos acompanhando na tessitura do texto, reforçando a perspectiva de uma atividade compartilhada capaz de gerar novas aprendizagens de ser professor e pesquisador.

nossa intenção é romper com a dualidade estabelecida pelas relações sociopolíticas presentes no século XXI, que se consubstanciam na educação como bem público ou educação como serviço. a rede propõe uma abordagem epistemológica que sustente a visão de educação como bem público, tendo em vista a sustentabilidade do conhecimento existente e o conhecimento a ser produzido, referendando a importância do global sul. na perspectiva epistemológica em termos de território, nossa identidade está assentada na defesa da produção de conhecimento brasileiro com o intuito de difundir o ideário presente na regionalidade latino-americana.

acreditamos que esta enciclopédia coloca em destaque um conjunto de pesquisas e de temas que foram sendo consolidados ao longo da última década, referendando não somente o valor e importância de seus autores, mas a relevância dos estudos e suas expertises sobre o campo para o qual têm se dedicado.

as concepções epistêmicas que fundamentaram a escrita da eBes possuem íntima relação com a perspectiva metodológica adotada. ou seja, a postura autônoma assumida, assim como a perspectiva do trabalho conjunto, compartilhado e dialógico, foi fundamental para o adensamento do percurso empreendido, de modo a fortalecer o ideário adotado e consolidado para que cada fase e cada ciclo fossem sendo consolidados. não obstante, saibamos que esse movimento nos exigiu muitas idas e vindas e um diálogo permanente até que pudéssemos chegar a um desenho que atendesse a compreensão conjunta.

logo, buscamos apresentar um modo de produção, sem, contudo, pensá-lo como modelo, mas como mote ou possibilidade de ampliar o campo da educação superior, refletindo sobre os desenhos pedagógicos e políticos que são inerentes aos contextos emergentes. desse modo, as ideias aqui trazidas de-

monstram o desafio e os enfrentamentos que os pesquisadores da ríes expe- rimentaram, com a finalidade de responder aos sinais dos tempos, demarcando o território global sul e dando visibilidade ao continente latino-americano.

REFERÊNCIAS

- Bakhtin, M. (volochinov). (1992). **Marxismo e filosofia da linguagem. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem.** 7 ed. Hucitec.
- Bolívar, a.; domingo, J.; Fernández, M. (2001). **La investigación biográfica-narrativa en educación. Enfoque y metodología.** editorial la Muralla.
- Bolzan, d. p. v. (org.). (2019). **Pesquisa Narrativa Sociocultural: estudos sobre a formação docente.** appris.
- cunha, M. i. da; Bolzan, d. p. v.; isaia, s. M. de a. (2021). **Depoimento sobre o cap.II do v.2, da EBES- Professor da Educação Superior.** porto alegre/rs
- Felicetti, v. l.. (2021). **Depoimento sobre o capítulo IV, v.2 da EBES- Estudante da Educação Superior.** porto alegre/rs
- Fernandes, c. (2021). **Depoimento sobre o capítulo II, do v.2 da EBES- Currículo e práticas na Educação Superior.** porto alegre/rs
- Franco, M. e. d. p.; longhi, s. M. (2021). **Depoimento sobre o capítulo III, v.1 da EBES- Gestão da Educação Superior. Porto Alegre/RS**
- Franco, s. K. (2021). **Depoimento sobre o capítulo II, v.1 da EBES- Políticas e Educação Superior.** porto alegre/rs
- leite, d. B. c.; polidori, M. M. (2021). **Depoimento: Narrativa da construção conceitual do capítulo sobre Avaliação da Educação Superior, referente ao capítulo IV, do v.1 da EBES.** porto alegre/rs
- Morosini, M. c.; grillo, M.; Franco, s. K.; cunha, M. i. da; isaia, s. M. de a. (orgs.). (2003). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária.** porto alegre, Fapergs/ries. <https://bit.ly/3oWUTTI>
- Morosini, M. c. (ed.). (2006). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária. Glossário.** Brasília: inep/ries, 611 pág. <https://bit.ly/3zWxkPF>
- Morosini, M. c. (org.). (2009). **Seminário Internacional de Educação Superior da CPLP - Comunidade de Países de Língua Oficial Portuguesa.** pucrs/ries.

Morosini, M. c. (org.). (2021). **Enciclopédia Brasileira de Educação Superior**.porto alegre: edipucrs, vol. 1. e-book. <https://editora.pucrs.br/livro/1421>.

Morosini, M. c.; dalla corte, M. g. (2021).**Depoimento sobre a organização da EBES e do capítulo I do v.1 - Internacionalização da educação superior. Porto Alegre, Santa Maria, RS.**

plomp, t. (2013). educational design research: an introduction. in. plomp, t.; nieven, n. (eds.). **Educational design research - part A: An introduction**. enschede, the netherlands: slo.

sousa, J. v. (2021). **Depoimento sobre o Capítulo I, do v.2 da EBES- História da Educação Superior.**



4. Implicancias del Aseguramiento de la Calidad (AC) en las universidades argentinas

implications of Quality assurance (Qa) in argentinean universities

Mónica Marquina  @ Graciela Giménez  @ Wenceslao Rodríguez  @
Ignacio Mazzeó  @

^{1,4} universidad nacional de tres de Febrero, Buenos aires, argentina

^{2,3} universidad nacional de río negro, viedma, argentina

RESUMEN

el objetivo de este artículo es estudiar algunos efectos de las políticas de aseguramiento de la calidad (ac) en el sistema universitario argentino. la implementación de los procesos de evaluación institucional y acreditación de programas académicos en argentina data de la década de 1990, en el marco de una reforma educativa cuyo contenido estuvo influido por los presupuestos de la nueva gestión pública (ngp). transcurridos más de veinte años de su instalación, se pretende indagar cómo estos nuevos procesos han influido en la estructura organizacional de las instituciones, qué tipo de perfiles profesionales han asumido los nuevos roles asociados a su desarrollo y cómo la vida universitaria ha sido reconfigurada por sus cambios. el artículo que se presenta forma parte de una investigación en desarrollo y sus resultados son preliminares. el abordaje del estudio trianguló tres estrategias metodológicas: la recolección y el análisis de información institucional, la aplicación de una encuesta a una muestra estratificada de personal universitario dedicado a estas tareas y la realización de entrevistas en profundidad.

Palabras clave: aseguramiento de la calidad; nueva gestión pública; educación superior; argentina

Implications of Quality Assurance (QA) in Argentine universities

ABSTR AC T

thepurpose of this article is to study the implications of Quality assurance (Qa) policies in the argentine university system. the implementation of institutional as-

assessment procedures and the accreditation of academic programs dates back to the 1990s, as part of an educational reform influenced by the new public Management (npM) paradigm. More than twenty years after its establishment, this article explores how these new processes have influenced the organizational structure of the universities, what kind of professional profiles have assumed the new roles associated with its development, and how university life has been reconfigured by their changes. the paper presented is part of an ongoing research and its results are preliminary. the methodology has combined three strategies: the collection and analysis of institutional information, the application of a survey to a stratified sample of university personnel dedicated to these tasks, and in-depth interviews.

Keywords: Quality assurance; new public Management; Higher education; argentina

Impacto da Garantia da Qualidade (GQ) nas universidades argentinas

RESUMO

o objetivo deste artigo é estudar o impacto das políticas de garantia da Qualidade (gQ) no sistema universitário argentino. a implementação dos processos de avaliação institucional e de acreditação de programas acadêmicos na argentina remonta à década de 1990, quando foi produzida uma reforma educacional cujo conteúdo foi influenciado pelos pressupostos da nova gestão pública (ngp). passados mais de vinte anos de sua implementação o artigo estuda como essas tarefas influenciaram a estrutura organizacional das instituições, que tipo de perfis profissionais assumiram os novos papéis associados ao seu desenvolvimento e como a vida universitária foi reconfiguradaem consequência dessasmudanças. o artigo apresentado faz parte de uma pesquisa em andamento e seus resultados são preliminares. a abordagem do estudo inclui três estratégias metodológicas: a coleta e análise de dados institucionais, a aplicação de uma pesquisa a uma amostra estratificada de funcionários universitários dedicados a essas tarefas e a realização de entrevistas em profundidade.

Palavras-chave: garantia da Qualidade; nova gestão pública; ensino superior; argentina

L'impact de l'assurance qualité (AQ) dans les universités argentines

RéSUMé

L'objectif de cet article est d'étudier l'impact des politiques d'assurance qualité dans le système universitaire argentin. la mise en œuvre des processus d'évaluation institutionnelle et d'accréditation des programmes universitaires en argentine remonte

aux années 1990, quand une réforme de l'éducation a été produite dont le contenu a été influencé par les budgets de la nouvelle gestion publique. après plus de vingt ans de sa mise en place, l'article vise à enquêter comment ces tâches ont influencé la structure organisationnelle des institutions, quel type de profils professionnels ont assumé les nouveaux rôles associés à son développement et comment la vie universitaire a été reconfigurée par ses changements. l'article présenté fait partie d'une enquête en cours et ses résultats sont préliminaires. la méthodologie de l'étude comprenait la collecte et l'analyse d'informations institutionnelles, l'application d'un sondage à un échantillon stratifié du personnel universitaire dédié à ces tâches et la conduite d'entretiens approfondis.

Mots clés: l'assurance Qualité ; nouvelle gestion publique ; l'enseignement supérieur ; argentine

1. INTRODUCCIÓN

en el marco del paradigma de la nueva gestión pública (ngp), el aseguramiento de la calidad (ac) de la educación superior en la agenda pública es parte de un fenómeno de alcance global, que cobró fuerza entre finales de los años 1980 y principios de los 1990. se asoció con las crisis financieras que desmantelaron el estado de Bienestar y justificaron mayor rendición de cuentas; en cuanto a la educación superior, el ac se vinculó con los procesos de masificación, en ese contexto de crisis, que derivó en una proliferación sin precedentes de instituciones de educación superior con diversificación de perfiles y calidades.

en argentina, la promulgación de la ley de educación superior (les) en 1995 implicó un cambio significativo en las relaciones entre el estado y las universidades, con la creación de la comisión nacional de evaluación y acreditación universitaria (coneau), que tuvo un efecto prescriptivo en la vida interna de las instituciones, y colaboró con un encuentro poco amistoso, en sus comienzos, entre el modelo tradicional de organización colegiada y uno más gerencial, que pretendió dar respuesta a la agenda de gobierno, en este caso, al ac. este artículo estudia cómo, luego de casi treinta años, las actividades de gestión de la calidad cobraron protagonismo en la vida cotidiana de las universidades argentinas. prácticamente, todas las instituciones han atravesado instancias de evaluación institucional y/o acreditación de carreras. en la actualidad, más de la mitad de las instituciones tienen en funcionamiento áreas o unidades

específicas de gestión de la calidad. este artículo también se enfoca en quiénes asumen los nuevos roles y funciones asociados a estos procesos y en qué medida la vida universitaria se reconfigura a partir de estos cambios.

a partir de los datos obtenidos de una investigación en curso, se presentan los resultados de entrevistas y una encuesta aplicada a una muestra del personal que desempeña estas funciones en las universidades públicas, acerca de las características de las unidades de gestión de la calidad, las funciones desempeñadas, el cargo y perfil de quienes las desempeñan, su identidad y las relaciones con otros actores administrativos y académicos. observamos que hoy las prácticas de ac tienen una doble cara: por un lado, tienden lentamente a integrarse en procesos y resultados orientados al mejoramiento institucional. por otro lado, tienden a una cierta burocratización, en parte debido a una respuesta a los criterios de acreditación. dentro de esta situación de doble cara, los nuevos técnicos o gestores de aseguramiento de la calidad ganan una presencia cada vez mayor en la vida universitaria.

la discusión gira en torno a algunas preguntas: ¿es el gerencialismo organizacional y profesional la mejor manera de satisfacer la demanda externa de ac?, ¿Hay ganadores y perdedores en la reconfiguración del poder institucional en el nuevo contexto?, ¿Hasta qué punto es posible asegurar una sinergia entre los roles tradicionales y nuevos para asegurar mayor integración institucional y menor rutinización? ¿en qué medida estas transformaciones pueden convivir con el modelo de gobernanza colegiada, que forma parte de la esencia de la universidad latinoamericana?

1.1. Nueva Gestión Pública (NGP) y el Aseguramiento de la Calidad (AC) en el sistema universitario argentino

1.1.1. La NGP y su impacto en las agendas universitarias a nivel nacional e institucional

la ngp tiene su origen en la década del 80, cuando se ponen en marcha reformas administrativas-gerencialistas de corte neoliberal en los sectores públicos de los países centrales (Maasen 1988; Barzelay, 1992; politt, 1993; newman, 1997). la corriente de la ngp se asienta sobre los principios básicos de "economía, eficacia y eficiencia" bajo el argumento de que, seleccionando e implementando formas específicas de la administración pública, es posible

puede satisfacer las aspiraciones insatisfechas del público por un gobierno bueno y responsable (Barzelay, 2003). esta corriente planteó la aplicación al ámbito de lo público de las tecnologías típicas del ámbito privado, tales como la planificación estratégica, la dirección por objetivos, la dirección de proyectos, el marketing, la gestión financiera, de servicios y de sistemas de información, y el control de gestión, principalmente orientadas hacia la cuantificación y la elaboración de indicadores. asimismo, impulsó la incorporación de técnicas de desarrollo de habilidades directivas mediante la capacitación para el liderazgo y el cambio organizacional (López, 2002).

varios autores sostienen que las reformas de la educación superior europea de las últimas décadas son consecuencia del predominio del paradigma de la ngp como mecanismo de gobernanza regulatoria de los servicios públicos por parte de las agencias estatales (Hood & scott, 1996; austin & Jones, 2016; rowlands, 2017). estos procesos de reforma se vieron acelerados por el papel que se esperaba que desempeñaran el conocimiento y la innovación en el desarrollo económico de las sociedades contemporáneas. en este marco, se buscaron soluciones para incrementar la productividad, la eficiencia y la relevancia de la actividad académica (Bleiklie et al. 2012; paradeise et al. 2009).

en américa latina, la ngp apareció como una nueva escuela de pensamiento de modernización del estado durante la década de 1990. desde esta perspectiva, los sistemas de educación superior latinoamericanos adoptaron políticas públicas con base en las directrices del Banco Mundial, conformando una agenda que pretendía dar respuesta a los procesos de masificación vividos en la región, con políticas tales como la promoción del crecimiento del sector privado, la diversificación institucional y la implementación de sistemas de ac. desde este marco, las políticas incluidas en la reforma universitaria de los años 90 en la región y particularmente argentina coinciden en líneas generales con el enfoque de la ngp al introducirse mecanismos de evaluación, planificación, gestión por proyectos, además de la descentralización y segmentación de la oferta pública, la constitución de mercados internos y el fomento de la oferta privada (Betancourt, 2000).

diversos autores comenzaron a definir un objeto de estudio específico producto de estas transformaciones al interior de las instituciones de educación superior: la emergencia de nuevos roles o espacios dentro de las instituciones universitarias, creados con el fin de asumir las nuevas tareas que comenzó a

demandar el contexto de reformas. "Hepro" (por **Higher Education Professionals**) (schneijderberg y Merkator, 2012; schneijderberg, 2015; Kehm, 2015), "para- académicos" (McFarlane, 2011); o "tercer espacio" (Whitchurch, 2008, 2012 y 2015), son categorías que en Europa refieren a la emergencia de este nuevo fenómeno. Celia Whitchurch (2008, 2012 y 2015) reconoce la emergencia de lo que ella denomina un "tercer espacio", un ámbito constituido "entre las esferas académicas y profesionales en donde las interacciones laterales que involucran equipos y redes suceden de manera paralela a las estructuras y procesos formales, dando lugar a nuevas formas de gestión y liderazgo". Whitchurch identifica movimientos de profesionales entre instituciones, e incluso entre sectores diferentes a la educación superior, con experiencia en desarrollo regional, búsqueda de financiamiento, entre otros, a partir de perfiles nacionales e internacionales sin lealtades institucionales, sino poseedores de sus propios portafolios que los convierte en exitosos gerentes.

con el mismo fin, analizando también los cambios en varios países europeos, Macfarlane (2010) utiliza el término de "para-académicos", para analizar un proceso que denomina "desagregación de la vida académica" en el cual se distinguen estas nuevas tareas que dan lugar a un nuevo rol. Para el autor, se trata de personal especializado en un elemento de la práctica académica, cuyo origen puede ser tanto un "sobrecalificado" profesional de apoyo, ahora cercano a alguna actividad académica, como un "descalificado" personal académico, al que se le han recortado las tres funciones tradicionales (docencia, investigación y extensión), relegándolo a alguna de ellas.

para Macfarlane las nuevas demandas estarían requiriendo la intervención de nuevos roles distintos de los tradicionales y administrativos, que son desarrollados tanto por los académicos, ahora especializados, como por profesionales de apoyo. Por ejemplo, la tradicional función de enseñanza hoy requiere de un conocimiento especializado para el diseño curricular, que se adapte a nuevos perfiles de estudiantes. La educación virtual aparece como un ámbito propicio y, por tanto, surge la necesidad de un conocimiento que lo posee el **E-learning coordinator**, que trabaja con el docente para adaptar una tarea de docencia que antes era genérica y que hoy requiere estar más centrada en quien aprende más que en quien enseña. También aparecen las nuevas tareas de gestión de la investigación, como las de redactar proyectos para la obtención de subsidios (desarrolladas por el académico que hoy debe adquirir este

nuevo conocimiento) que, a la vez, por la complejidad y el conocimiento específico involucrado, requiere la participación del **Research support officer**, o bien del **Business development manager** para la búsqueda de fondos.

por su parte, Klumpp y teichler (2008) acuñaron el concepto de “profesionales de la educación superior” (Hebro por **Higher Education Professionals**) para analizar estos cambios en el sistema de educación superior alemán. seguidos por Kehm (2012) y schneijderberg y Merkator (2012) ubican a este proceso de transformación como respuestas institucionales a los cambios externos, con la creación de nuevas funciones y cargos en las áreas de mejoramiento de la calidad, diseño del curriculum, o para fortalecer funciones ya existentes como coordinadores de investigación, consejeros estudiantiles, internacionalización. en este caso, los autores incorporan incluso la creación de unidades de apoyo a la conducción de las instituciones.

si bien estos desarrollos teóricos a nivel global se aplican a un contexto diferente al latinoamericano y específicamente al argentino, existen algunas coincidencias que justificaron profundizar en la forma en que las tendencias mencionadas se presentan en nuestras universidades. desde este marco, partimos de la construcción de categorías propias de análisis que nos permitan comprender un mismo objeto de estudio, pero en nuestro contexto específico, con base en algunos estudios recientes (obeide y Marquina, 2014; Marquina y polzella, 2015), y que son considerados metodológicamente para el análisis aquí realizado, el cual se focaliza en los gestores del ac.

1.1.2. La evaluación y la acreditación de la calidad universitaria en el marco de la reforma de la educación superior en Argentina

en argentina, la promulgación de la ley de educación superior (les) en 1995 implicó un cambio significativo en las relaciones entre el estado y las universidades, con la creación de diversos organismos intermedios, que actuaron como ámbitos de amortiguación (Krotsch, 2009). entre ellos, la comisión nacional de evaluación y acreditación universitaria (coneau), que tuvo un efecto prescriptivo en la vida interna de las universidades.

el cambio en la política pública orientada a la universidad se concretó con la implementación del programa de reforma de la educación superior (pres), que contó con financiamiento del Banco Mundial. el pres tenía seis componentes y dos de ellos atendían, específicamente, al desarrollo de mecanismos

de ac: a) la comisión de acreditación de posgrado (cap), y b) el Fondo para la Mejora de la calidad universitaria (FoMec). a través de estos programas se implementaron los primeros procesos de evaluación institucional y acreditación de programas académicos de posgrado y constituyeron el antecedente inmediato del actual sistema de aseguramiento de la calidad argentino (Marquís, 2014).

creada y puesta en funcionamiento, la coneau comenzó a adquirir centralidad política en función de su capacidad de distribuir prestigio entre las instituciones. a partir de 1997, comenzó de manera sistemática el trabajo de la coneau en la implementación de los mecanismos de evaluación institucional y de acreditación de carreras de grado y posgrado –sobre la base de estándares definidos en el consejo de universidades y ratificados por resolución Ministerial del Ministerio de educación– en todas las instituciones universitarias. esta experiencia ha sido suficientemente analizada (camou, 2007, corengia, 2006, Fernández lamarra, 2007, gómez, 2016, stubrin, 2010, Marquina, 2017, guaglianone, 2012), existiendo cierta coincidencia en reconocer, a lo largo de los distintos gobiernos, desde 1995 a la actualidad, un proceso que fue desde una reacción negativa inicial a la evaluación y la acreditación hasta una aceptación pasiva o proactiva de estos mecanismos para la mejora y/o el aseguramiento de la calidad por parte de las instituciones universitarias del sistema.

las funciones de la coneau fueron definidas en la ley de educación superior, ley nº24.521 (les), de la siguiente forma:

- a) evaluación del proyecto institucional de las universidades nacionales para su puesta en marcha una vez que son creadas por ley (art. 49 les).
- b) evaluación anual de las universidades privadas para su funcionamiento provisorio una vez autorizadas por el poder ejecutivo nacional, así como el reconocimiento definitivo de las mismas una vez transcurrido el período provisorio (arts. 62, 64 y 65 les), respectivamente.
- c) evaluación para el reconocimiento de las instituciones universitarias provinciales (art. 69 les).
- d) evaluación institucional externa de las universidades cada 6 años, una vez autorizadas o reconocidas (art. 44 les).
- e) acreditación de carreras correspondientes a títulos vinculados con profesiones reguladas por el estado, por ser consideradas de interés pú-

blico, ya que el ejercicio profesional de sus graduados implica un posible riesgo para la sociedad (art. 43 les).

f) acreditación de todas las carreras de posgrado (especializaciones, Maestrías y doctorados) (art. 39 les).

para el desarrollo de todas estas funciones de evaluación y acreditación, la coneuha ha diseñado y puesto en marcha una organización de su trabajo que involucra a una serie de actores bien diferenciados, cuyas tareas se complementan para lograr los dictámenes correspondientes para cada una de sus funciones. estos son a) los miembros: personal de máxima jerarquía nombrados por el poder ejecutivo nacional (pen), b) el personal técnico: profesionales universitarios especialmente formados por el organismo para contribuir desde un punto de vista técnico a las diversas evaluaciones, c) los pares evaluadores: docentes universitarios de notable trayectoria en un campo disciplinar específico, convocados para evaluaciones de manera eventual. como resultante del interjuego de estos actores, se ha estudiado la emergencia de un nuevo saber técnico, concentrado en la agencia, con la conformación de un cuerpo de técnicos muy especializados (Marquina, 2017).

a lo largo de este trabajo focalizaremos en tres de estas funciones: la evaluación institucional externa y la acreditación de carreras de grado y de posgrado.

2. METODOLOGÍA

en este trabajo indagamos sobre las implicancias de los procesos de ac mencionados en el nivel de la organización institucional. para ello, se muestran resultados de tres trabajos de campo realizados:

a) relevamiento de información institucional acerca del número de evaluaciones que realizaron las instituciones, agrupadas según año de creación, y según tipo de evaluación llevada adelante: evaluación institucional externa, acreditación de carreras de grado (cantidad de años de acreditación otorgados) y de posgrado (tipo de posgrado). este relevamiento se efectuó sobre 70 instituciones universitarias públicas, que incluyen 63 de nivel nacional y 7 de nivel provincial. también se relevó el tipo de personal no docente según su perfil más administrativo o téc-

nico-profesional. este relevamiento incluyó la identificación de las áreas dedicadas a funciones de ac en cada una de las 70 instituciones. la distinción de las instituciones por su año de creación fue la principal variable comparativa de análisis a lo largo del estudio. en el sistema universitario argentino se distingue a las instituciones más antiguas, creadas con anterioridad a la década de 1990, de las más recientes, contemporáneas o posteriores a la sanción de la ley 24.521. esta distinción expresa una diferencia cronológica entre las fechas de creación, pero también cualitativa, vinculada a las características de sus proyectos institucionales. en general, las instituciones creadas a partir de los años 90 son medianas o chicas, con una organización más centralizada y fuerte presencia de las decisiones unipersonales, más que de los órganos colegiados (Fanelli, 1997).

b) una encuesta aplicada a una muestra estratificada del personal que desempeña funciones de aseguramiento de la calidad (ac) en 70 universidades públicas, sobre las características de las unidades, las funciones desempeñadas, su cargo y perfil, y sus relaciones con otros actores administrativos y académicos. los resultados se basan en 120 respuestas, que involucran al menos a un responsable de cada una de las instituciones analizadas en el relevamiento de información institucional, y que incluye a otros responsables de unidad académica para los casos en que el sistema está descentralizado. el número total de respuestas sólo nos permite mostrar un análisis general y descriptivo, pero no comparado entre variables específicas, por el momento.

c) ocho entrevistas en profundidad a personas que ocupan estos roles (2 por tipo de institución según año de creación), sobre los mismos ítems de la encuesta, con el fin de identificar un punto de vista más subjetivo de las respuestas. el análisis de los testimonios se centra en la identificación de las razones que explican los puntos más salientes de las respuestas de la encuesta.

3. RESULTADOS

3.1. El trabajo de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) en 25 años de existencia

en primer lugar mostraremos, en términos generales, la magnitud del trabajo realizado por la coneau en tres de las funciones, las que luego analizaremos a nivel de las instituciones. podría decirse que prácticamente todas ellas han atravesado por alguno de los procesos, encontrando instituciones con tres evaluaciones institucionales, más de dos ciclos de acreditaciones de carreras de posgrado, y hasta dos ciclos de acreditaciones de carreras de grado.

con relación a la función de evaluación de instituciones, el área de evaluación institucional de la coneau realizó a la fecha, desde su creación, 116 evaluaciones externas que corresponden a un promedio de una evaluación por institución, con algunas que van por 4 y otras que, por su reciente creación, no han iniciado aún estos procesos. los resultados que, a diferencia de la acreditación de carreras, se basan en recomendaciones y no tienen implicancias jurídicas, muestran un proceso creciente de incorporación de las mismas a la mejora institucional.

el área de acreditación de grado acreditó 1230 carreras en 21 campos de formación hasta fines de 2021 (agronomía, arquitectura, Bioquímica, Biotecnología, ciencias Biológicas, enfermería, Farmacia, genética, geología, informáticas, ingenierías, ingeniería en recursos naturales, ingeniería Forestal, ingeniería Zootecnista, Medicina, odontología, psicología, Química, veterinaria, contador público, derecho). estos resultados, de acuerdo con las regulaciones establecidas, pueden otorgar la acreditación por seis años (máxima calificación) o por tres años (requiere cumplir compromisos de mejora), y también puede no acreditar. el área de acreditación de posgrados ha acreditado a la fecha 3665 carreras que se dividen en 506 doctorados, 1203 maestrías y 1956 especializaciones. en este caso los resultados se distinguen por una categoría (a, B, c, acreditan) y la cantidad de años que dura la acreditación se vincula con la cantidad de ciclos de acreditaciones atravesados. (informe estadístico 2020/2021, coneau)

del relevamiento realizado sobre 70 instituciones universitarias públicas, surge que todas han tenido al menos una evaluación, aunque se observa que el grupo de universidades más antiguas, las que identificamos como "univer-

sidades tradicionales”, son las que tienen casi el doble (1.80 en promedio). este resultado agregado no muestra que la universidad de Buenos Aires (creada en 1821) hasta la fecha aún no ha concretado evaluación institucional externa, aunque sí realiza la acreditación de sus carreras (nosiglia, 2013).

el grupo de universidades más tradicionales también tiene la mayor cantidad de carreras de grado acreditadas (promedio 32 carreras/institución), en su mayoría con la máxima calificación de seis años. no parece haber diferencia de resultados en materia de acreditación de carreras de grado entre las universidades creadas en los años 1970 y las de la segunda ola de expansión de los 1990. las 27 universidades cuya creación data de 2003 en adelante casi no han desplegado evaluación externa aún, y en promedio han acreditado 5 carreras de grado, en su mayoría por 3 años. las carreras de posgrado acreditadas se concentran mayormente en las universidades tradicionales, con el mayor volumen de especializaciones (prom. 116), luego Maestrías (prom. 69) y finalmente doctorados (prom. 27). las universidades de más reciente creación son las que tienen menor cantidad de carreras de posgrado acreditadas y una cantidad menor aún de programas de doctorados, salvo algunas excepciones (prom 0.4). tampoco hay sustantivas diferencias en cuanto a resultados de acreditación de posgrados entre las instituciones creadas en los 70 y las de los 90.

dado que el estudio da cuenta de las capacidades institucionales para la gestión del ac y en línea con el régimen del trabajo del sector no docente (pen, 2006), se observa que la mitad del personal no docente (52%) del sistema universitario argentino (54 mil cargos) corresponde al agrupamiento administrativo que comprende tres tramos de calificación (mayor, intermedio e inicial) con funciones de dirección, coordinación, planeamiento, organización, fiscalización, supervisión, asesoramiento y ejecución de tareas administrativas. el agrupamiento técnico-profesional de la gestión universitaria (cuya exigencia para el acceso al cargo es contar con título universitario) abarca al personal con funciones de programación, colaboración, asistencia de tareas directamente vinculadas con las titulaciones de los trabajadores, también tiene tramos de calificación y representa en promedio el 13% del total de los no docentes, con porcentajes semejantes, indistintamente de la antigüedad de las instituciones. la actividad laboral calificada de los trabajadores de la gestión universitaria ocupa el cuarto lugar —en orden de volumen de cargos—, después de los agrupamientos de “mantenimiento” (18%) y “asistencial” (16%).

esta información del personal administrativo y técnico se presenta de forma agregada para todas las áreas de gestión, y no únicamente para ac. no obs- tante, resulta útil para dimensionar la población de la planta de personal de las universidades con roles de gestión de acuerdo con los perfiles analizados.

Tabla 1. La actividad de aseguramiento de la calidad (AC) en instituciones universitarias públicas y el personal no docente (en general)

| INSTITUCIONES | EVAL. EXTERNA (*) | CARRERAS DE ACREDITADAS (*) | | | CARRERAS DE POSGRADO ACREDITADAS (*) | | | | CARGOS NO DOCENTES POR TIPO DE CARGO (en abs) | | | | |
|------------------------------|-------------------|-----------------------------|--------|-------|--------------------------------------|-------|-------|-------|---|--------|---------------|---------------|-------|
| | | 3 años | 6 años | Total | Doct | Espec | Maest | Total | Admin | Técnic | Asisten- Prof | Mantenimiento | Total |
| | | | | | | | | | | | | | |
| Promedio Inicio y hasta 1970 | 1,1 | 6,9 | 7,5 | 14,4 | 9,5 | 38,2 | 24,7 | 65,8 | 28267 | 7325 | 8852 | 9958 | 54402 |
| Período 1970/1990 | 1, | 10,9 | 21,4 | 32,3 | 27,4 | 115,8 | 68,5 | 188,5 | 15733 | 34021 | 8773 | 6559 | 35086 |
| Período 1990/2003 | 1, | 6,4 | 5,8 | 12,2 | 6,2 | 16,4 | 14,9 | 37,5 | 7563 | 2205 | 73 | 2454 | 12295 |
| Período 2004/act. | 3 | 4,4 | 0,9 | 5,3 | 0,4 | 4,6 | 2,4 | 3,8 | 1928 | 422 | 5 | 395 | 2750 |

Elaboración propia con base en (*) CONEAU, <https://www.coneau.gov.ar/cnu/> (**) y Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), <https://www.argentina.gov.ar/educacion/universidades/informacion/publicaciones/anuarios>

3.2. La emergencia de áreas de Aseguramiento de la Calidad (AC) en las instituciones universitarias argentinas

la actividad de la coneau ha tenido un impacto significativo en la vida interna de las universidades argentinas. desde su creación, a mediados de la década de 1990, ha propiciado cambios en la cotidianeidad de las instituciones universitarias, que debieron incorporar la evaluación institucional y la acreditación de programas académicos a sus prácticas de gestión. estas nuevas demandas externas complejizaron la administración universitaria e inauguraron procesos de profesionalización y especialización que se constatan en la proliferación de programas académicos de grado y posgrado dedicados a la formación de recursos humanos en gestión universitaria.

en estas casi tres décadas, las instituciones fueron creando nuevas áreas y nuevos perfiles de personal destinados a llevar adelante evaluaciones y acre-

ditaciones, aunque el impacto no fue uniforme y asumió modalidades diversas. de acuerdo con la información obtenida, las implicancias del sistema nacional de ac sobre las universidades varían por el tipo de institución y por el com- promiso de sus autoridades. este último aspecto es determinante para la con- formación y el sostenimiento de unidades especializadas en la temática.

como decíamos, el panorama es heterogéneo. un pequeño grupo de insti- tuciones (5) con escaso desarrollo en el tema, circunscriben el ac a la confor- mación de pequeñas comisiones ad-hoc que tienen como único objetivo atender la demanda externa del momento y que, por lo tanto, son disueltas al finalizar la tarea para la que fueron constituidas. esta situación discontinuaría la política institucional de ac, conspirando contra procesos de mediano plazo orientados al mejoramiento como resultante de la evaluación.

entre la gran mayoría de las instituciones universitarias que han incorporado el ac a sus estructuras organizativas, se observan diferencias asociadas a su historia y sus características institucionales. el grupo de universidades tradi- cionales, integrado por las instituciones más antiguas y de mayor tamaño, han adaptado su organización a las nuevas demandas, pero asignándolas a las viejas estructuras existentes. para ello han realizado pocos ajustes organi- zacionales que, por lo general, se circunscriben a cambios de denominación con referencia a las nuevas tareas.

por su parte, las instituciones de creación reciente han incorporado el ac a sus proyectos institucionales desde un comienzo, creando dependencias es- pecializadas, aunque sin seguir una estructura uniforme. de acuerdo con la información relevada, las áreas poseen denominaciones, rangos y formas de organización diversas. de esta manera, existen secretarías, subsecretarías, coordinaciones, oficinas, direcciones y unidades dedicadas al aseguramiento de la calidad que, a su vez, poseen diferencias según la centralización/des- centralización de los procedimientos y su integración en la estructura funcional de la universidad.

asimismo, algunas instituciones concentran los trámites vinculados a la co- neau en un área única, mientras que otras los separan, asignando la evaluación institucional a áreas de planificación o similares y la acreditación a secretarías académicas o de posgrado. a esta distinción se agrega el vínculo que cada área mantiene con las autoridades y, sobre todo, su cercanía funcional con la presidencia o rectorado de la universidad. su ubicación en la estructura orga-

nizacional es relevante porque da cuenta de la importancia que la universidad asigna a las tareas de ac. no hemos detectado patrones que permitan identificar que estas diferentes modalidades se corresponden con los distintos tipos de instituciones por su año de creación. sí es posible encontrar alguna coincidencia en el tamaño de las instituciones y el nivel de centralización en que se dispone la gestión de estos procesos. si a la vez asociamos que las instituciones más pequeñas y centralizadas son las instituciones más jóvenes, es posible establecer alguna asociación, aunque no podemos hablar de modelos de gestión de la calidad diferenciados claramente.

otro aspecto para destacar, y que estuvo presente en las entrevistas en profundidad, es que las políticas públicas de ac contribuyeron a la mejora de los sistemas de información de las universidades argentinas. los datos requeridos para la realización de la evaluación externa obligaron a las instituciones a mejorar la recolección de información y su disponibilidad, brindando transparencia a la gestión. esto fue consecuencia tanto de la actividad de la coneau como también del sistema de información universitaria (siu), organismo encargado de desarrollar soluciones informáticas para mejorar la gestión de las universidades públicas, el cual también fue creado con la reforma de la educación superior generada a partir de la sanción de la ley.

a la gestión de la información se agrega un incipiente desarrollo de la llamada investigación institucional. este fenómeno es posible distinguirlo más claramente en las pocas instituciones que a la actualidad cuentan con tres o más procesos de evaluación institucional. tal como plantean Pita y Durand (2018), la investigación institucional contribuye a atender la demanda externa de información y, en el ámbito interno, a la producción de datos que sirven a la propia institución. no obstante, de las entrevistas realizadas, surge que su influencia en el proceso de toma de decisiones aún tiende a ser escaso. si bien la ley estipula que las instituciones deben asegurar el funcionamiento de estas instancias internas, su actividad aún es limitada y dista de los sistemas internos de ac que existen en Europa y Norteamérica, donde tienen mayor desarrollo y complementan a la evaluación externa (Aiello, 2017).

3.3. Funciones, perfiles y roles de los gestores del AC en las instituciones

se ha estudiado la emergencia de un nuevo saber técnico, concentrado en la coneau, con la conformación de un cuerpo de técnicos muy especializados

(Marquina, 2017). naturalmente, este saber fue requiriéndose y trasladándose a las instituciones, las que de manera gradual fueron adquiriéndolo, creando áreas específicas y/o contratando o formando personal especializado. en algunos casos, ex personal técnico de la coneau fue absorbido por las universidades a sus estructuras. en otros, fueron los propios docentes los que se hicieron cargo de los procesos evaluación, principalmente vinculados a la acreditación de carreras. otras situaciones dan cuenta de la contratación de consultores, como primer paso para la generación de una masa crítica institucional capaz de llevar adelante las nuevas tareas de evaluación institucional, de acreditación de carreras de grado reguladas por el estado y de carreras de posgrado.

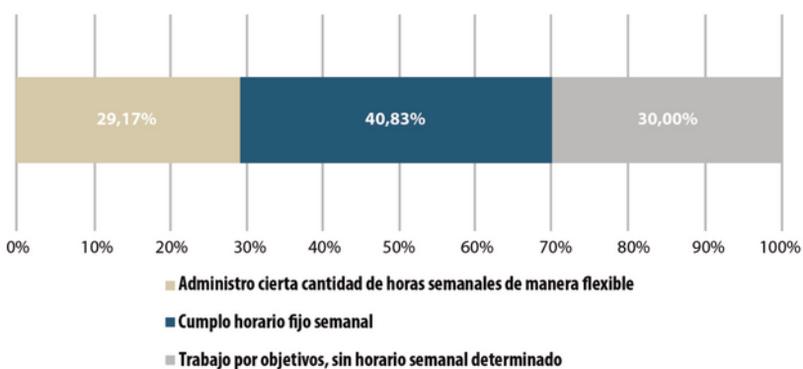
3.3.1. Funciones y cargos

las nuevas tareas del ac requieren de nuevas funciones que no son ni las tradicionales administrativas, ni docentes, ni las de responsabilidad política. la tarea de evaluación y acreditación requiere de saberes y habilidades vinculadas a la presentación de proyectos y organización de información, con base en estándares o lineamientos determinados externamente —tareas que podrían asociarse a funciones administrativas—, pero a la vez de otros saberes vinculados a los aspectos disciplinares de las carreras, muchos más vinculados al saber del académico. Quienes desempeñan estas funciones, de acuerdo con los testimonios recabados, toman decisiones sobre qué y cómo realizar presentaciones de la mejor manera para el cumplimiento de estándares o, en el caso de la evaluación institucional, en vinculación de lo realizado con los objetivos institucionales. Hay una independencia de criterio de quien realiza este trabajo, que no es característica del sector administrativo, así como el no reconocimiento de que desarrollan tareas rutinarias y reguladas, diferenciándose, en este sentido, del rol subordinado en el que usualmente se ubica el administrativo tradicional. pero, a la vez, hay un saber disciplinar que implica un trabajo coordinado con el académico. por su parte, estas funciones de evaluación y acreditación tienen implicancias políticas, dado que de cómo se desempeñan depende la demostración de la calidad de instituciones y carreras, funciones que lindan con el nivel del gobierno institucional.

los resultados de la encuesta muestran que más de la mitad de los gestores que la respondieron son responsables y rinden cuentas del área en el nivel

central de la universidad, aunque hay un cierto despliegue de las áreas en el nivel de las unidades académicas, en menor medida. los datos relevados también muestran que estos profesionales cumplen mayoritariamente un horario semanal fijo (40,83%), aunque también trabajan por objetivos o proyectos (30%), o administran su tiempo de manera flexible (29,17%); que están a cargo de equipos integrados por seis personas en promedio; que en su mayoría poseen un cargo no docente (41,67%), pero también como autoridades (33,3%) y en menor medida cargo docente (22,5%).

Figura 1. Tiempo laboral destinado al puesto

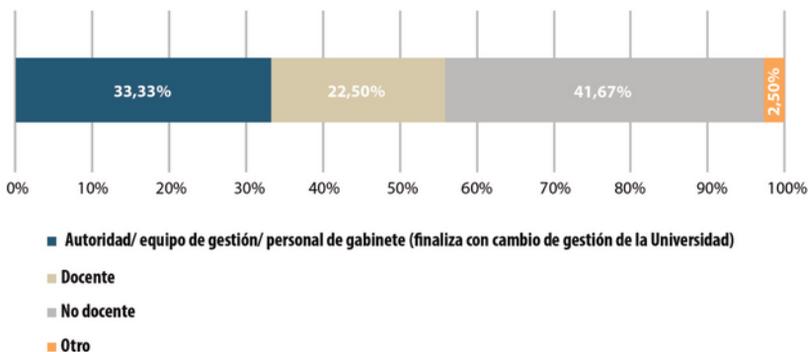


Fuente: Elaboración propia

apenas algo más de un tercio (35%) de los profesionales consultados manifiesta haber concursado su cargo (atributo que asegura definitividad) o tiene perspectivas de continuidad por la renovación (17,5%). un 38,33% de los que respondieron declara que ese cargo es el único empleo que posee, mientras que un grupo de similar magnitud manifiesta desarrollar otras tareas en la universidad (40%), las que podrían ser docentes, aunque no lo podemos corroborar con los datos obtenidos. otro grupo menor (20,83%) manifiesta tener otro empleo en una institución diferente.

el 38,33% de los que respondieron trabaja en áreas dedicadas especialmente al aseguramiento de la calidad, esto es, evaluación y acreditación, mientras que el resto distribuye su quehacer en otras actividades. la gran mayoría con-

Figura 2. Tipo de cargo: ¿Con qué tipo de cargo está Ud. designado para realizar esta tarea?



Fuente: Elaboración propia

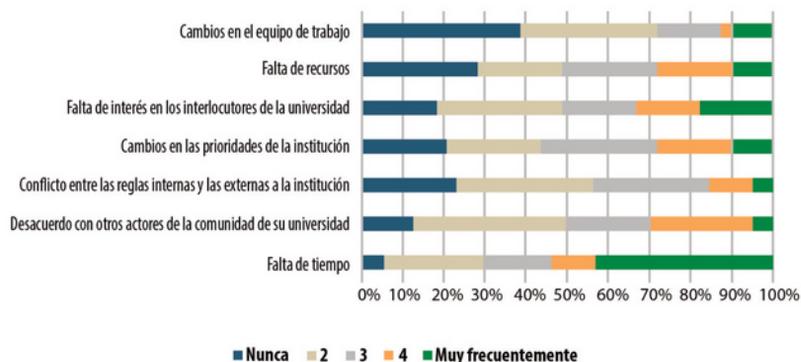
sidera que sus tareas son novedosas o escasamente estructuradas (70%), diferenciándolas en este sentido de tareas rutinarias que podrían ser características de un trabajo administrativo.

en cuanto a las principales tareas vinculadas específicamente con las funciones de su cargo, los encuestados ponderaron en orden decreciente el siguiente listado: 1) relevamiento de información; 2) redacción de informes; 3) elaboración de proyectos; 4) vinculación con actores de la comunidad de su universidad; 5) planificación y distribución de tareas; 6) presentación oral de informes; 7) búsqueda de consensos al interior de la institución; 8) carga y procesamiento de datos; y 9) vinculación con otras instituciones. al preguntarles por los principales obstáculos en la tarea que realizan, el factor predominante y que representa situaciones problemáticas en el ejercicio laboral es "la falta": de tiempo, de interés en los interlocutores de la universidad y de recursos.

3.3.2. Perfil

los sujetos que desarrollan estas funciones son personal calificado, al menos con formación de grado completa (24,2%) y una mayoría con estudios de posgrado (76%). a partir de las respuestas del personal encuestado, se conoce que más de la mitad ha obtenido un título de posgrado (52,5%), y sólo una minoría no ha completado estudios superiores (8,3%). además, afirman estar

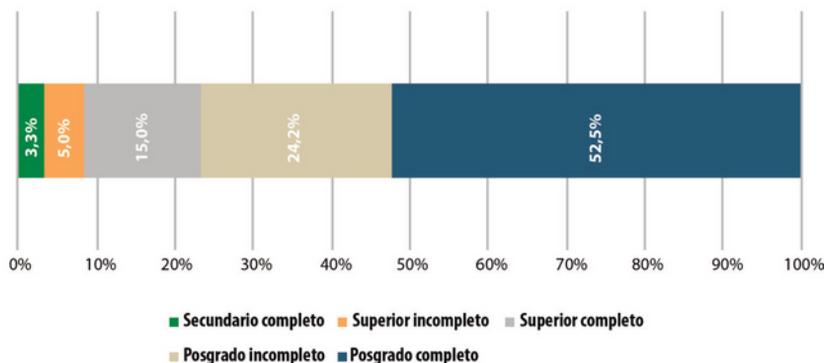
Figura 3. Principales obstáculos



Fuente: Elaboración propia

en permanente formación en los asuntos que llevan adelante. en este aspecto, en una escala de 1 a 5, la mayoría de los encuestados reconocen que la institución valora la formación y actualización profesional para la tarea que llevan a cabo (4,16), la que mayormente pueden realizar en el horario laboral (3,7) y con el apoyo financiero para acceder a estas instancias (carreras, cursos, eventos, etc.) (3,25).

Figura 4. Nivel de formación



Fuente: Elaboración propia

en todos los casos, se trata de un perfil de gestor universitario muy profesionalizado, e incluso especializado en temas de política institucional. para llevar adelante estas funciones, requieren de un conocimiento muy específico. sin embargo, manifiestan que el conocimiento adquirido para desempeñar el rol asumido para el cargo no se lo brindó la formación, sino que fue construyéndose en el mismo ejercicio profesional. los datos muestran que el 20% no contaba con experiencia previa al asumir el cargo, mientras que un 20% contaba con experiencia de otros organismos públicos, entre los que se encuentra la coneau, de acuerdo a los testimonios. una buena proporción fue adquiriendo la experiencia en la propia universidad, ya sea en las mismas tareas (20%), o bien en otras tareas que sirvieron de base (36,17%).

Figura 5. Experiencia previa



Fuente: Elaboración propia

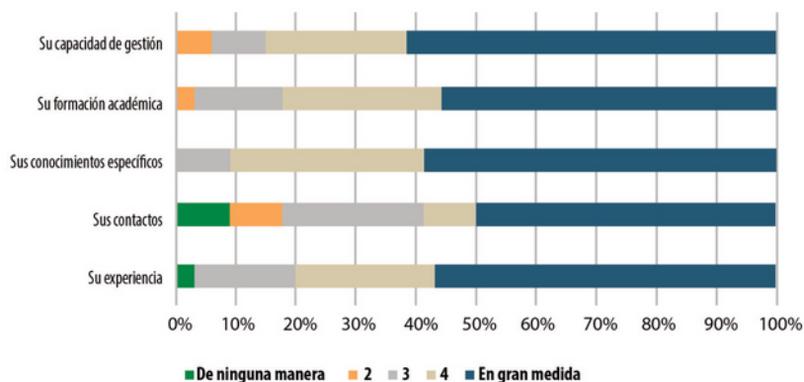
se destaca en estos profesionales el desarrollo de ciertas habilidades vinculadas con la toma de decisiones, dado que tienen vinculación permanente con ámbitos externos del sistema universitario, ya sea en el estado o el sector privado, además de la autonomía necesaria para ello. en ese aspecto, no hay grandes diferencias con el tradicional sector de autoridades, pero con foco en los temas de ac. consideran central el conocimiento específico acerca del modo de hacer las cosas y a su vez reconocen que el perfil del trabajo “demanda

estar continuamente formándome y actualizándome". sobre un total de 22 **soft skills** que incluyeron la tolerancia a la presión, gestionar información, analizar datos y creatividad, entre otras, los profesionales encuestados consideraron en orden de importancia que las cuatro habilidades más importantes para las tareas que desempeñan son: 1) el trabajo en equipo; 2) la responsabilidad; 3) la capacidad de aprendizaje; y 4) la planificación

3.3.3. Identidades y vínculos en la institución y externos

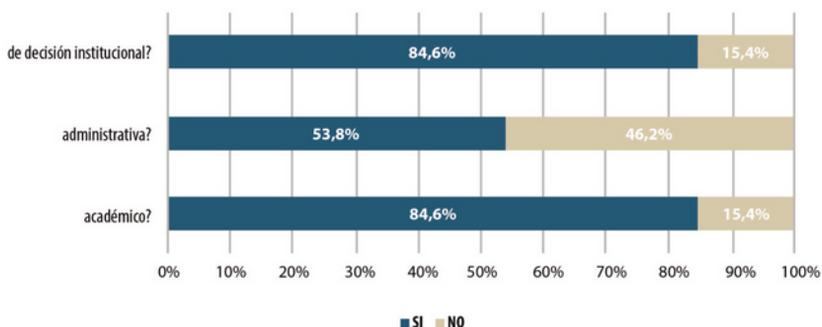
los sujetos que llevan a cabo estas tareas se vinculan con el sector autoridades de manera diferente al resto de los actores universitarios, asesorándolo, recomendando o incluso tomando decisiones. para el despliegue de su rol, consideran que es fundamental trabajar en red y tener autonomía para el desarrollo de sus tareas, entre otras opciones. algo similar ocurre con el vínculo con el sector de los académicos, dado que los profesionales del ac bajo análisis poseen un saber específico necesario para las tareas que hasta hace poco se les exigía a los académicos. de sus testimonios surge que hacen de su labor una clara diferenciación del tradicional sector administrativo, por la autonomía que poseen y la no burocratización de sus tareas. aun cuando, como hemos visto, tienen la gran mayoría posee una relación de dependencia más o menos estable con la institución, ya sea como docentes o no docentes, no se identifican como tales. si bien perciben que su tarea es considerada importante para la mejora de la calidad de la universidad y reciben colaboración genuina por parte de otros actores, también reconocen que sus interacciones con ellos pueden representar una carga de trabajo y hasta podría despertar resistencias. la mayoría coincide en que el éxito de su tarea depende del apoyo institucional, el cual es reconocido, en base a la valoración que se hace de su 1) capacidad de gestión, 2) experiencia, 3) conocimientos específicos; 4) formación académica; y 5) contactos.

valoran positivamente las relaciones internas en la propia universidad (con autoridades, unidades académicas, no docentes, docentes); luego las relaciones con el exterior, como organismos públicos -spu, coneau, Mincyt- pares de otras instituciones, estado provincial, en ese orden. en las entrevistas se observó que cuando hablan de sus "pares" o "colegas" se refieren a otras personas que ocupan puestos similares en la misma u otras instituciones, con quienes comienzan a tener una vinculación más formalizada. como se ha dicho, no se ha evidenciado una identificación clara con ninguno de los roles tradicionales (do-

Figura 6. Percepción ¿en qué medida considera que es valorada...?

Fuente: Elaboración propia

centes, administrativos o autoridades) aunque, al mismo tiempo, se reconocen por momentos como académicos y por momentos como autoridades, o bien como intermediarios entre ambos. de la encuesta surge que las actividades que desarrollan tienen una fuerte identificación con las de tipo “decisión institucional”, antes que el parentesco académico o administrativo. no obstante, el 75% afirma realizar actividades de investigación o producción de conocimiento tanto en temas de su desempeño en la propia universidad o en temas ajenos y en otras instituciones, lo que podría acercarlos más a un rol académico.

Figura 7. Percepción ¿las actividades vinculadas con su rol se asemejan a...?

Fuente: Elaboración propia

en el orden de su proyección a cinco años vista, a los encuestados mayoritariamente “no les gustaría estar vinculado ni con las tareas que desempeño actualmente ni con mi universidad” o bien “desempeñando estas tareas en otra institución universitaria” lo cual presume expectativas de progreso asociadas al cambio.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

a lo largo de este trabajo hemos visto cómo la agenda de ac en argentina se introdujo en tres niveles: en el nivel de política pública, a mediados de la década de 1990, con la promulgación de una ley; en un nivel intermedio, con la creciente presencia de la comisión nacional de evaluación y acreditación universitaria (coneau) como organismo encargado de realizar los procesos de evaluación y acreditación en todo el sistema universitario; y a nivel institucional, con la creación de áreas específicas y el desarrollo de nuevas funciones y roles de personal profesionalizado en tareas de ac.

no cabe duda de que en estos 25 años las instituciones han tenido que dedicar cada vez más tiempo y esfuerzo a la gestión de la calidad. esto se ha observado en el número de evaluaciones y acreditaciones ejecutadas, así como en la consolidación de áreas específicas, y en la creciente presencia de personal especialmente dedicado y capacitado en estas funciones. no podría haber sido de otra manera. los profesores, en general, no se habrían sentido mayormente inclinados a tareas más ligadas a la gestión, cuando crece su labor académica en tareas con mayor rendición de cuentas en su actividad docente e investigadora. por su parte, el personal administrativo no habría podido efectuar las tareas de gestión de la calidad que requieren profesionalización, conocimientos específicos y autonomía de criterio para elaborar propuestas e interactuar con otros actores institucionales.

los nuevos roles para la gestión de la calidad, coincidiendo estrechamente con las categorías revisadas por autores europeos (Macfarlane, 2011; Withchurch, 2012; schneijderberg y Merkator, 2013), se ubicaron en los caminos intermedios que hasta hace dos décadas alejaban a los académicos de la decisión administrativa e institucional, funcionarios o autoridades. a diferencia de lo que sucedió en países desarrollados, donde la literatura muestra tensiones y conflictos en esta redefinición de roles, es posible concluir que en argentina

una buena forma de responder a la demanda externa de ac fue con el desarrollo de un gerencialismo profesional. el modelo universitario colegiado, que supo resistir la agenda de evaluación de los años 1990, se alineó sin demasiadas tensiones y hoy ha incorporado al ac como parte de sus tópicos diarios de discusión y toma de decisiones.

si bien los resultados de este estudio merecen ser profundizados con las distintas voces de la vida universitaria, los resultados aquí obtenidos a partir de las percepciones de los nuevos profesionales no parecen mostrar claros perdedores y ganadores en la reconfiguración del poder institucional en el nuevo contexto. Hay un reconocimiento de los nuevos roles por parte de las autoridades, y una situación de ausencia de tensión, traducida en desinterés o delegación, por parte de académicos y administradores, para el desarrollo de tareas que deben realizarse con un conocimiento específico, ya que adquirirlo requeriría un esfuerzo adicional de cada sector. no estamos en condiciones, por el momento, de asegurar que exista una sinergia entre roles tradicionales y nuevos, ni integración institucional, ni ausencia de rutinización. sin embargo, es posible afirmar que, en argentina, el conflicto hacia el ac, característico de la década de los 90, quedó en el pasado y que las transformaciones institucionales orientadas hacia la gestión de la calidad hoy conviven con el modelo de gobernanza colegiada, que es parte de la esencia de la política universitaria latinoamericana.

el análisis realizado permite concluir que en la argentina de hoy las prácticas de ac recorren un camino de doble cara: por un lado, tienden a integrarse en procesos y resultados que parecieran encaminarse cada vez hacia el mejoramiento institucional, aunque requieren una mayor integración con los fines institucionales. por otro lado, tienden a un aprendizaje rutinario de los procedimientos y a cierto desdibujamiento de las fronteras que hasta hace poco caracterizaban las tareas académicas y administrativas, y donde se privilegiaba la autonomía de los docentes. después de más de 20 años, las universidades han incorporado los conocimientos sobre cómo responder a los requisitos de evaluación externa y acreditación, y en gran medida esto se debe al rol de quienes lideraron las instituciones en este período, así como el de los distintos actores institucionales, incluyendo a los nuevos profesionales de la calidad.

este avance de dos décadas plantea hoy nuevos desafíos, a fin de no rutinizar la práctica institucional adquirida, y pasar al estadio del mejoramiento continuo

con innovación. allí, el rol de los nuevos profesionales resulta crucial, al igual que el rol de quienes lideran las instituciones. entretanto, será necesario seguir analizando si la presencia creciente del modelo gerencial mantendrá el equilibrio con el tradicional modelo colegiado o terminará dominando la vida institucional con procesos burocráticos lejanos a los propósitos de mejoramiento continuo.

REFERENCIAS

aiello, M. (2017). repensando la evaluación y el aseguramiento de la calidad universitaria en la argentina del siglo XXI. **La Agenda Universitaria III. Propuestas de Políticas y Acciones**, universidad de palermo.

austin, i., and Jones, g. (2016). **Governance of higher education: Global perspectives, theories and practices**, routledge.

Barzelay, M. (2003). **La nueva gerencia pública. Un acercamiento a la investigación y al debate de las políticas públicas**, Fondo de cultura económica.

Barzeley, M., and armajani, B.J. (1992). **Breaking through the Bureaucracy. A New Vision for Managing Government**, university of california press.

Bleiklie, i., enders, J. and Musselin, c. (2012). la nueva gestión pública, la gobernanza en red y la universidad como organización profesional cambiante”, Kehm, B. (ed.), **la nueva gobernanza de los sistemas universitarios**, ediciones octaedro.

comisión nacional de evaluación y acreditación universitaria. (2021). **Informe estadístico de Evaluación y Acreditación en Argentina 2020-2021**. coneau. <https://bit.ly/3BNhRUG>.

deem, M. and Brehony, K. (2005). Management as ideology: the case of ‘new managerialism’ in higher education, **Oxford Review of Education**, vol. 32, no. 2, pp. 217–235.

deem, r. (1998). new managerialism’ and higher education: the management of performances and cultures in universities in the united Kingdom. **International Studies in Sociology of Education**, vol. 8, no. 1, pp. 47–70.

Fernandez lamarra, n. (2007). **Educación Superior y Calidad en América Latina y Argentina. Los procesos de evaluación y acreditación**. eduntreF – ie- salc/unesco.

garcía de Fanelli, a. M. (1997). **Las nuevas universidades del conurbano bonaerense: misión, demanda externa y construcción de un mercado académico**. cedes.

gómez, J. and negro, M. d. (2016). evaluaciones institucionales: un análisis de las recomendaciones de la coneau a 20 años de su creación. **Revista Argentina de Educación Superior**, vol. 8, no. 13, pp. 79-105.

guaglianone, a. (2012). las políticas públicas de evaluación y acreditación de las carreras de grado en argentina. **Calidad en la Educación**, no. 36, pp. 187-217.

Hood, c., and scott, c. (1996). Bureaucratic regulation and new public management in the united Kingdom: Mirror-image developments? **Journal of Law and Society**, vol. 23, no. 3, pp. 321-345.

Klumpp, M. and teichler, u. (2008). Between over-diversification and overhomogenization: Five decades of search for a creative fabric of higher education. en: Kehm, B. and stensaker, B., (eds.) **University, rankings, and diversity, and the new landscape of higher education**, sense publishers.

Krotsch, p. (2009). **Educación Superior y Reformas Comparadas**, universidad nacional de Quilmes.

Maasen, p. and van vught, F. a. (1988). an intriguing Janus-Head: the two Faces of the new governmental strategy for Higher education in the netherlands. **European Journal of Education**, vol. 23, no. 1/2, pp. 65-76.

Macfarlane, B. (2011). the Morphing of academic practice: unbundling and the rise of the para-academic. **Higher Education Quarterly**, no. 65, pp. 59-73.

Marquina, M. (2017). **Yo te evaluó, tú me evaluás... Estado, Profesión Académica y mercado en la acreditación de carreras en la Argentina**. eudeBa.

Marquina, M. (2020). entre ser "técnico", "académico" o "político" en la universidad. los nuevos roles de gestión en las universidades argentinas. **Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de La Educación**, vol. 12, pp. 82-96.

Marquís, c. (2014). **Dos décadas de evaluación universitaria en la Argentina. Evaluación y Acreditación Universitaria: Actores y Políticas En Perspectiva**, universidad de palermo.

Mendonça, M. (2019). expansión y diversificación en la educación superior argentina del siglo XX: el sistema universitario como un patchwork. **Debate Universitario**, vol. 7 no. 14, pp. 9–23.

Mendonça, M. and Pérez Trento, N. S. (2020). el devenir del sistema universitario público en la Argentina a través de sus olas expansivas: diferenciación en la formación de fuerza de trabajo y acumulación del capital (1971-2015). **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, vol. 28, no. 49, pp. 1-36.

nosiglia, M.C. (2013). la evaluación universitaria: reflexiones teóricas y experiencias a nivel nacional e internacional. eudeBa.

Paradise, C., Reale, E., and Goastellec, G. (2009). a comparative approach to higher education reforms in Western European countries. in C. Paradise, E. Reale, I. Bleiklie and E. Ferlie (eds.), **University governance: Western European comparative perspectives**, Springer.

Pérez Rasetti, C. (2012). la expansión de la educación universitaria: políticas y lógicas, en: Chirleu, A., Marquina, M. and Rinesi, E. (eds.). **La política universitaria de los gobiernos Kirchner: continuidades, rupturas, complejidades**, Universidad Nacional de General Sarmiento.

Poder Ejecutivo Nacional. (2006). decreto n°366/2006, convenio colectivo de trabajo para el sector no docente de las instituciones universitarias nacionales. Argentina: PEN.

Pita Carranza, M. and Durand, J. (2018). llevando un poco de luz a las cavernas universitarias. **Debate Universitario**, vol. 6 no. 12, pp. 23–40.

Rowlands, J. (2013). academic boards: less intellectual and more academic capital in higher education governance?" **Studies in Higher Education**, vol. 38, no. 9, pp. 1274–1289.

Secretaría de Políticas Universitarias. (2018). **Anuario de Estadísticas Universitarias 2018**. <https://bit.ly/3p0yLas>. accedido: 29 septiembre 2021.

Stubrin, A. (2010). **Calidad Universitaria. Evaluación y acreditación en la educación superior latinoamericana**. ediciones UNL- eudeBa.

Whitchurch, C. (2012). **Reconstructing identities in higher education: The rise of 'third space' professionals**. routledge.



5. Qualidade e avaliação: Possibilidades do contraditório em uma visão Latino-americana

Quality and evaluation: possibilities of the contradictory in a latin american view

Denise Balarine Cavalheiro Leite  

* conselho nacional de desenvolvimento científico e tecnológico (cnpq), porto alegre, Brasil

RESUMO

este artigo discute a relação qualidade associada à avaliação nas narrativas e discursos de autores latino-americanos sobre o tema. ao revisitar a história da avaliação e o estado da arte neste campo, destaca posições críticas sobre o pressuposto da qualidade associada à avaliação. analisa as possibilidades do contraditório e descreve modelos de avaliação institucional participativa (aip), em teoria e práticas, sugerindo a existência de uma contribuição latino-americana aos estudos sobre avaliação. a contribuição latino-americana à avaliação diz respeito a outra qualidade, a qualidade da diferença, que marca o compromisso social de cada instituição nesta parte do mundo.

Palavras-chave:avaliação; Qualidade; avaliação institucional participativa; américa latina; Brasil

Quality and evaluation: Possibilities of the contradictory in a Latin American view

ABSTRACT

the article discusses the relationship quality associated with evaluation practices in the narratives and discourses of latin american authors on the subject. By revisiting the history of evaluation and the state of the art in this field, it highlights critical positions on the assumption of quality associated with evaluation. the study analyzes the possibilities of the contradictory and describes models of participatory institutional evaluation (aip) in theory and practices, suggesting the existence of a latin american contribution to studies related to evaluation. the latin american contribution to eval-

uation concerns another quality, the quality of difference, which marks the social commitment of each institution in this part of the world.

Keywords: evaluation; Quality; participatory institutional evaluation; latin america; Brazil

Calidad y evaluación: Posibilidades de lo contradictorio bajo una mirada latinoamericana

RESUMEN

este artículo analiza la relación de calidad asociada a la evaluación en las narrativas y discursos de autores latinoamericanos relacionados al tema. al revisar la historia de la evaluación y el estado del arte en este campo, se destacan posiciones críticas sobre el supuesto de calidad asociado a la evaluación. este estudio analiza las posibilidades de lo contradictorio y describe modelos de evaluación institucional participativa (aip), en teoría y prácticas, sugiriendo la existencia de un aporte latinoamericano a los estudios sobre evaluación. el aporte latinoamericano a la evaluación concierne a otra cualidad, la calidad de la diferencia, que marca el compromiso social de cada institución en esta parte del mundo.

Palabras clave: evaluación; calidad; evaluación institucional participativa; latinoamericana; Brasil

Qualité et évaluation: les possibilités du contradictoire d'un point de vue latino-américain

RéSUMÉ

cet article souligne la relation de qualité associée à l'évaluation dans les récits et discours d'auteurs latino-américains sur le sujet. en revisitant l'histoire de l'évaluation et l'état de l'art dans ce domaine, il met en évidence des positions critiques sur l'hypothèse de qualité associée à l'évaluation. cette étude analyse les possibilités du contradictoire et décrit des modèles d'évaluation institutionnelle participative (aip), en théorie et en pratique, suggérant l'existence d'une contribution latino-américaine aux études reliées à l'évaluation. la contribution latino-américaine à l'évaluation concerne une autre qualité, la qualité de la différence, qui marque l'engagement social de chaque institution dans cette partie du monde.

Mots clés: évaluation; Qualité; évaluation institutionnelle participative; Amérique latine; Brésil

1. INTRODUÇÃO

pensar qualidade e educação superior nos leva a um campo de estudos que aborda acreditação e avaliação institucional das universidades. a literatura está repleta de artigos, livros e enciclopédias sobre a inesgotável temática. dada a sua abrangência e o número de estudos sobre as práticas e experiências dos procedimentos avaliativos levados a efeito no continente americano de língua espanhola e portuguesa, situamos este artigo em questões sobre a qualidade que ainda estão por esclarecer. no decorrer das últimas décadas, questionamo-nos sobre a qualidade das instituições e da própria educação superior e sobre a associação entre qualidade e avaliações segundo paradigmas hegemônicos.

enquanto as avaliações fazem parte da rotina institucional do cenário acadêmico mundial e parecem ser bem aceitas em outras regiões, em América Latina e Caribe, Brasil em especial, mantemos questionamentos sobre os seus efeitos, tidos como transformadores da qualidade das instituições. levantamos dúvidas sobre reais intenções dos governos e agências, pródigos em oferecer constantemente novos modelos avaliativos, introduzir exames e provas globais. criticamos a atividade dos bancos que oferecem financiamentos para operações avaliativas. duvidamos das classificações e **rankings**, dos índices de produtividade dos docentes e pesquisadores dependentes de **journals** associados à grande mídia internacional, às revistas pertencentes a um reduzido número de casas publicadoras do hemisfério norte e outros elementos associados.

ao revisitar a história da avaliação e o estado da arte neste campo, encontramos posições críticas sobre o pressuposto da qualidade associada à avaliação. nossas mentes parecem sobrecarregadas pela literatura especializada que guarda, ainda, os reflexos das avaliações pós-thatcherianas. nesse sentido, estaríamos nós, latino-americanos, sendo por demais exigentes e críticos, preocupados com uma eventual falta de “qualidade” das nossas instituições? se o assunto é qualidade e avaliação, que respostas oferecem as políticas de avaliação para a incorporação das novas populações estudantis e as consequentes respostas àqueles historicamente excluídos da educação superior? este artigo tem a intenção de discutir alguns avanços e retrocessos em relação à avaliação e à pretensa qualidade a ela associada. a robusta pesquisa que se faz em países dessa parte do mundo tem muito a nos dizer sobre qual

avaliação está marcando a educação superior e qual ideia de qualidade per- passa as instituições e o ideário dos acadêmicos. com este objetivo, examina- mos as narrativas e discursos sobre qualidade e avaliação, sobre avaliação da qualidade e sugerimos que existe uma contribuição latino-americana ao tema. o artigo conclui com a defesa das possibilidades do contraditório, conside- rando como se entra em cena para dizer qual a qualidade que importa em avaliação, quando a educação superior e a universidade são bens públicos inalienáveis. o termo contraditório neste artigo designa oposição, reação e proposição contrária ao estabelecido mediante análise de diferentes infor- mações, práticas e teorias.

2. NARRATIVAS E DISCURSOS SOBRE QUALIDADE E AVALIAÇÃO

a associação dos termos qualidade e avaliação seria oriunda de diagnósticos da década de 1980. na realidade norte-americana, relatórios como o ***Nation at Risk***(1983) e o ***America Competitive Challenge***(1983) teriam sido alguns dentre os primeiros alertas sobre uma educação que não serve aos propósitos do setor produtivo, que consome altos recursos e alcança pobres resultados em termos de eficiência e eficácia. ao tempo, propunha-se diminuir custos gerados pelos sistemas educacionais, dentre os quais o orçamento das insti- tuições de educação superior. tais desafios se lançavam tendo por pano de fundo a globalização e o advento de políticas neoliberais que exigiam com- petitividade das empresas e do país. na mesma linha de raciocínio, em con- sequência, também as universidades deveriam ser competitivas. não o eram porque não se conheciam, não se avaliavam visando uma gestão de resultados. a seguir, os governos passaram a sugerir novas modalidades de administração e o ***new public management***despontou como importante forma de gestão e governança institucional a ser implantada. essa “moda” ingressa no Brasil a partir dos anos 1990, quando as políticas públicas induzem as universidades a serem mais eficientes e efetivas para sobreviver, buscando aportes financeiros em outras fontes, além das fontes governamentais.

a expectativa seria buscar mercados, vender produtos, alugar instalações, obter receita própria (dias et al., 2006; rodríguez gómez & ordorika, 2012). no Brasil, foram os tempos da gratificação de estímulo à docência (ged) para professores que dessem mais aulas; do exame nacional de cursos (enc), ou provão,

que comprovaria através do desempenho dos alunos a eficiência do ensino de graduação das universidades públicas, cuja manutenção cabia ao estado e, paralelamente, do ensino privado, cuja qualidade também deveria ser atestada publicamente. inevitavelmente, o exame nacional, com a classificação das notas obtidas, trouxe competição e ranqueamento de instituições em nível nacional.

lentamente, a introdução das palavras avaliação e qualidade foi orientando o imaginário acadêmico e não acadêmico, sugerindo que avaliar daria a medida da qualidade de uma instituição de forma que as famílias pudessem fazer as escolhas mais adequadas para seus filhos. este era sem dúvida um falso argumento dentro de uma realidade social injusta em que tal escolha não estava disponível. o fenômeno, independentemente do argumento, adquiriu tal força que Fernández lamarra (2004, p. 46) considerou que, “en la década del 90 – denominada por algunos especialistas la ‘década de la calidad’ – se organizaron y se pusieron en marcha operativos nacionales y regionales de medición y evaluación de la calidad”. aceitava-se que a avaliação serviria para mostrar “a qualidade”, bem como captar a produtividade dos docentes e de suas pesquisas. aos governos, caberia estimular as avaliações que justificariam a redução dos orçamentos públicos conquanto esperassem um incremento de matrículas dos sistemas públicos de educação superior. por conseguinte, a partir das avaliações institucionais, seria feita a prestação de contas à sociedade, justificando o uso de recursos e demonstrando uma pretensa eficiência. nessas avaliações, a competição e a classificação, com o ranqueamento de instituições, foram palavras de ordem associadas à questão da qualidade.

como pesquisa, o tema ‘qualidade’ foi abordado por vários autores, principalmente europeus. não foi diferente em Brasil e américa latina. os educadores tratavam de entender, com boa vontade, os desígnios e implicações da qualidade (Barnett, 1992; Fernández enguita, 1994). assim, estados da arte foram elaborados para entender os significados de qualidade em educação e avaliação desde a obra de Harvey e green (1993). trabalhos posteriores revisaram os primeiros estudos e acrescentaram elementos para discussão enquanto levantaram críticas (garcia, 2000; demo, 2001; Morosini, 2001, 2010; Bertolin, 2007; polidori, 2011; gonzález et al., 2012). a longa definição de conceitos culminou por desembocar na singela e triste constatação de que todos sabem o que é qualidade; portanto, seria impossível conceituá-la. no entanto, outra face da verdade do discurso começava a aparecer. apropriada por polidori (2011, p.

569), a colocação de van vught feita em 1994, ressurge, explicando que “o discurso da qualidade é um conceito político e é, também, um conceito multidimensional”. ou seja, são os governos, e suas políticas que, em nome da qualidade, definem e incentivam as políticas de avaliação da qualidade.

2.1. Qualidade em versão latino-americana e caribenha

em equador, colômbia, cuba, república dominicana, caribe anglófono, entendia-se a qualidade como um conceito multidimensional, com versões e adjetivos aplicados a cada contexto ou território. ainda que se relacionasse com a excelência, para atender a padrões publicamente aceitos, os entendimentos já introduziam uma versão latino-americana para o termo qualidade, como se pode ler na citação seguinte.

el concepto de calidad debe ser considerado desde su estructura **multidimensional** desde su **relatividad** en tanto depende de la misión, los objetivos y los actores de cada sistema universitario informes de ecuador o de colombia, la calidad debe ser contextualizada en función de realidades institucionales y regionales particulares (informe nacional de ecuador) e [...] implica el despliegue continuo de políticas, acciones, estrategias y recursos (informe nacional de colombia). o bien, como en el caso de cuba, se propone definir **la calidad por la pertinencia**, es decir, por su relación con las **necesidades de una sociedad sostenible y justa** (informe nacional de cuba) o en el caso de república dominicana, donde se define calidad como un proceso continuo e integral, cuyo propósito fundamental es **el desarrollo y la transformación** de las instituciones de educación superior y de las actividades de ciencia y tecnología (informe nacional de república dominicana) o bien como se señala, en el informe del caribe anglófono, la calidad se reconoce como un multifacético término que es relacionado a la excelencia y definen la calidad como la conformidad a la especificación de la misión y el logro de la meta dentro de **estándares públicamente aceptados sobre la responsabilidad y la integridad**. (Fernández Iamarrá, 2004, p. 49, grifos nossos)

o estudo original de Fernández Ibarra coletou dados de informes de avaliação de Argentina, Brasil, Bolívia, Colômbia, Cuba, Chile, Equador, México, Paraguai, Peru, República Dominicana, Uruguai, Venezuela, Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicarágua, Panamá e Caribe anglófono. Para além de apresentar distintas concepções de avaliação e qualidade, tomava a “educación como un factor determinante de la competitividad de un país”,

[...] considerando que América Latina es una región en proceso de integración regional donde se aspira a una mayor movilidad académica y profesional universitaria y a una integración regional de los sistemas de educación superior, sobre la base de mecanismos que aseguren la calidad y la pertinencia educativa. (Fernández Ibarra, 2004, p. 204)

segundo o autor, este viria a ser o desafio de América Latina e Caribe. Enquanto, de modo geral, associavam-se **avaliação e qualidade com formação de recursos humanos competitivos** para buscar uma possível fatia de mercado mundial, no espaço latino-americano, acrescentava-se o termo **‘pertinencia’, qualidade com relevância**.

2.2. Verdades e despolitização

sintetizando, a avaliação da qualidade, cujo conceito parecia ser multidimensional, em verdade, desde 1998, portanto muito cedo, se entendia como “un procedimiento técnico, y en consecuencia, exento de conflictividad política”, que “produce un efecto de verdad que naturaliza y despolitiza el dispositivo todo” (Diker & Feeney, 1998, p. 61).

ao visitar o tema de época sobre avaliação e qualidade, o qual vale para os dias atuais, encontra-se que ‘avaliação e qualidade’ como palavras associadas explicam e justificam como transformar questões sociais e políticas, e outras da ordem econômica e desenvolvimentista, em questões puramente técnicas a serem resolvidas por indicadores e parâmetros “publicamente aceitos” a serem seguidos nos procedimentos avaliativos da educação superior. recentemente Arocena et al. (2018, p. 200), reportando-se ao contestado padrão de avaliações, confirmam que a avaliação é geralmente vista como uma fonte de certezas, muitas vezes considerada como um fenômeno apolítico, uma abordagem for-

malizada. desta forma a determinação da qualidade ficaria fora de debate pois que ela se refere a padrões de desempenho os quais podem ser medidos.

2.3. Reformas, valores e moral hegemônica

para aprender com o passado recente, é preciso lembrar que os valores e a moral hegemônica foram embutidos nos conceitos de qualidade que ocuparam o ápice da pirâmide de reformas do estado e da educação superior nesta parte do mundo. tal fenômeno, estudado por vários autores dentre os quais se sobressai rollin Kent (1997), desdobrou-se no continente desde México, colômbia, chile, argentina, Brasil. as reformas se enfeitaram com o discurso da modernização, da diminuição dos custos da educação superior e com a narrativa da melhoria de qualidade pela avaliação. como parte das reformas, avaliações intensivas foram inseridas como um componente da melhoria sem o qual as universidades não poderiam “continuar a existir”.

os *links* entre palavras também podem ser associados com a priorização pelos governos de bens privados sobre os públicos, a redução do suporte público e sua substituição por financiamentos alternativos às universidades, providos por mensalidades, venda de produtos e serviços, além de cobrança de taxas sobre exames, uso de instalações e outros, como denunciaram rodriguez e ordorika (2012). na prática, estavam em jogo os valores e a moral hegemônica que se expande sobre e com as instituições de educação superior, tal como analisamos no estudo *Quo vadis* (leite & genro, 2012), onde apontamos a ação deliberada de atores e agências globais sobre a educação superior latino-americana, tendo avaliação e qualidade como palavras-chave.

2.4. Sistemas de avaliação e asseguração da qualidade

nas últimas décadas do século passado e no início do século 21, observou-se que vários países latino-americanos construíram estruturas de avaliação denominando-as redes ou sistemas de avaliação, acreditação, com finalidade de **certificação ou asseguração da qualidade** da educação superior. veja-se, como exemplo, a denominação dos sistemas em peru e equador (1). certificar ou assegurar veio a ser a nova ordem da qualidade. o movimento da qualidade se fortificou, como analisou Morosini (2010), saindo do local para o internacional, sob influência de organismos multilaterais. a **garantia da qualidade** foi

mostrada como necessária aos mercados e à economia do conhecimento. da mesma forma, as agências de acreditação foram vistas como necessárias. na américa, as reformas dos anos 1990 desembocaram em legislações educacionais próprias de cada país(2). em tais leis orgânicas, inseriu-se o compromisso da avaliação como componente indispensável à melhoria de qualidade. nos processos reformistas, ao mesmo tempo, foram-se embutindo a competição, o ranqueamento das instituições, a privatização e a mercadorização da educação superior.

um olhar mais aprofundado mostrou que as universidades reagiram ao discurso da qualidade quando associado a controle e regulação das avaliações. enquanto se denunciava o **capitalismo acadêmico**, que envolvia os docentes avaliados, revelava-se uma nova transformação, um novo layout se instalando nas instituições o qual denominamos **redesenho capitalista das universidades** (leite, 2003), ou seja, confirmava-se a presença direta ou indireta do mercado nas universidades. contudo, as universidades organizaram-se de forma diversa aos discursos hegemônicos e, de forma antecipativa, praticaram formatos de avaliação de ordem alternativa ou contrária. no Brasil, por exemplo, os primeiros sistemas de avaliação regularmente legislados não guardavam a palavra qualidade em sua denominação, ainda que essa ambição estivesse dentro de suas perspectivas. Foi o caso do programa de avaliação institucional das universidades Brasileiras (paiub), desenvolvido entre 1994 e 1996. também não fez parte da denominação do sistema nacional de avaliação da educação superior (sinaes), em vigência desde 2004. ambos os programas colocaram forte acento na autoavaliação e na participação.

2.5. Qualidade, rankings e a revolta do hiperprodutivismo

nos anos iniciais do século 21, passamos a perceber que qualidade e avaliação já não causavam estupefação. talvez por uma “distração” eventual dos gestores das agências e dos governos, as avaliações tomaram outro rumo. não mais que de repente, as avaliações passaram a incidir sobre a produtividade individual dos docentes e pesquisadores, responsabilizando-os pela inserção da ciência dos países na escala global. a “qualidade” das instituições de ensino universitário passou a ser metrificada por técnicas cientométricas que apontavam para a internacionalização dos caminhos no futuro. em pouco tempo, instalou-se seu corolário, a revolta do hiperprodutivismo, o qual, mesclado

com fraudes e adoecimentos docentes, foi altamente denunciado como uma consequência nefasta das avaliações, tanto institucionais como individuais.

nesse meio tempo, os rankings, criações do século 21, voltaram a ser alvo de críticas, talvez porque fizemos deles a leitura de um atestado da nossa qualidade, em geral comparativamente inferior a instituições do norte global, mais bem classificadas. os rankings internacionais balizaram a comparação entre universidades de diferentes continentes e países classificando-as por ordem de excelência segundo indicadores. tais classificações, como aponta Beuren (2014, p. 56) referindo-se ao arWu, academic ranking of World universities, poderiam incluir 3000 universidades, porém apenas a qualidade das 500 melhores seria divulgada. nesse grupo das melhores do mundo, à época, figurava um restrito número de 10 universidades da américa latina. ao estudar os indicadores utilizados pelos rankings internacionais, Beuren (2014) desmistificou a questão da qualidade. demonstrou que a qualidade depende dos indicadores, os quais são definidos por aquelas instituições ou empresas que produzem o ranking.

dados esses aportes, construídos a partir de um **grand tour** sobre as narrativas e discursos sobre qualidade e avaliação o que a comunidade acadêmica latino-americana tem a oferecer como alternativa aos conceitos e práticas que ela critica?

3. CONTRIBUIÇÃO LATINO-AMERICANA: AVALIAÇÃO, QUALIDADE E CONTRA-HEGEMONIA

sustentamos que existe uma contribuição latino-americana e caribenha aos estudos sobre avaliação e tal contribuição tem a cara da universidade socialmente comprometida, socialmente empreendedora e, portanto, socialmente democrática e inclusiva. em tal universidade, organizam-se experiências avaliativas que podem aceitar a vinculação do termo qualidade. porém, privilegia-se a posição de avaliações contra critérios externos às realidades locais, regionais e nacionais, o que se traduz em uma prática contra hegemônica. o argumento é o mesmo para ações afirmativas, inclusão das camadas da sociedade com menor acesso a direitos na universidade, área na qual o que vale realmente é a qualidade da diferença e a diferença dessa qualidade. esta é a medida da qualidade, a régua das avaliações. como sugeriu Boaventura de

sousa santos (2006, p. 313), “temos o direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza”.

avaliar constitui um caminho para dizer o valor de alguma coisa. nas sociedades injustas e desiguais, os valores podem ser muito distintos um dos outros de acordo com a camada social que os pensa e define e faz valer a sua força sobre as demais. em tais sociedades, compete à educação superior, como atividade, e à universidade, como instituição, contribuir na luta pela democracia. a perspectiva foi apontada por anísio teixeira, quando, de forma prospectiva, vaticinou que “só existirá democracia no Brasil no dia em que se montar no país a máquina que prepara as democracias. essa máquina é a da escola pública” (teixeira, 1936, p. 247). em outras palavras, o mecanismo do hoje e do futuro que instrumentaliza as democracias seria o acesso universal à educação superior.

pois bem, existem experiências documentadas que mostram a existência de avaliações que induzem ao jogo da democracia. dentre elas, lembramos todas aquelas que trabalham com metodologias participativas e, também, de certa forma, privilegiam a autoavaliação (aa) com protagonismo. não se limitam a críticas aos modelos externos, à contestação de imposições de governos e agências, ao uso de conceitos que não têm a ver com as realidades em que vivemos. a força dos novos contextos da educação superior, os formatos emergentes de universidades territorialmente espalhadas, a inclusão dos novos públicos dentro das universidades, o reconhecimento da interculturalidade, obrigam a repensar novas formas e paradigmas para a avaliação. com frequência, os formatos vão sendo definidos pelas próprias comunidades acadêmicas atendendo seus desejos de justiça social, de vivência plena de democracia não obtida em outras esferas da vida em sociedade.

alguns modelos seguem o **alinhamento da avaliação aos valores contra-hegemônicos**. consideramos como tais aqueles que expressam o contraditório, ou seja, processos de resistência que se apresentam como propostas lógicas e racionais que se diferenciam de outras por colocarem os sujeitos coletivos no centro dos processos. via de regra, guardam a participação e o protagonismo dos atores como elementos fundantes. apresentamos esta perspectiva no capítulo 4 da enciclopédia Brasileira de educação superior (leite & polidori, 2021). dentre as proposições existentes, destacamos aquelas definidas a seguir.

a) **Avaliação emancipatória** reporta-se à visão crítica de sujeitos participantes que têm o objeto de realizar a transformação de um programa educativo a partir de seus próprios entendimentos e possibilidades e sob a condução de um especialista em avaliação. o termo surgiu em 1988 como um enfoque de avaliação de currículos de pós-graduação, reconhecido pela tradição educacional brasileira. responde à pergunta sobre o que um programa parece às pessoas que dele participam. Foi entendido como um novo paradigma em avaliação porque segue a orientação dialógica de paulo Freire e se organiza como pesquisa-ação. teve origem em um estudo experimental realizado por ana Maria saul (1998) no programa de pós-graduação em educação da pontifícia uni- versidade católica de são paulo, no Brasil.

b) **Avaliação solidária, avaliação contra-hegemônica**, refere-se à avaliação como instrumento de **responsabilidade democrática**. o termo data de 1999 e foi sugerido por Jorge landinelli, professor da universidad de la república (udelar), do uruguai, a respeito da avaliação da instituição (leite, 2005). a avaliação foi entendida como um instrumento político para responder às necessidades endógenas da instituição e a necessi- dades exógenas, oriundas da sociedade. na sua prática, buscam-se novos mecanismos de relação universidade- sociedade e universidade-go- verno-setor público através de um processo autossustentado de reformas que se iniciam com os diagnósticos avaliativos e se ampliam na medida em que as comunidades acadêmicas desejarem prestar contas de seus compromissos para com a sociedade que mantém a instituição. a uni- versidade assume uma posição antecipatória, pois realiza a sua avaliação institucional sem a solicitação do estado ou agências externas. não solicita fundos públicos especiais para esta iniciativa e não contrai em- préstimos de órgãos financeiros nacionais ou internacionais para re- alizá-la. não segue orientação de agências acreditadoras nacionais ou internacionais. surge e atende ao processo autônomo da instituição dentro de seu compromisso social.

c) **Avaliação institucional participativa (AIP)** refere-se à avaliação centrada na participação de sujeitos que produzem conhecimento sobre um sis- tema, uma instituição, uma escola, um grupo, uma rede de pesquisa. trata-se de uma prática avaliativa pedagógica, uma ação pública no es-

paço público, que se faz pelo envolvimento dos participantes em torno de uma meta. aip segue os princípios praticados e descritos pelos antigos gregos: a isegoria, igualdade e franqueza ao se comunicar; a isocracia, igualdade na distribuição de poder(es); e a isonomia, igualdade de direitos entre as pessoas (leite, 2005). o protagonismo dos diferentes atores se institui com a deliberação coletiva sobre o que, como e por que avaliar e o que fazer com os resultados das ações avaliativas. a participação vai se aperfeiçoando com o exercício constante da autocrítica. desse modo, favorece com princípios, metodologia e pedagogia do processo participativo a aprendizagem política da vivência democrática enquanto se vai descobrindo e revelando informações sobre uma dada realidade.

d) *Research Network Participatory Evaluation (RNPE) ou avaliação participativa de redes de pesquisa e colaboração* refere-se ao tipo de avaliação

de redes em que os pesquisadores e membros de redes de pesquisa compartilham conhecimentos e procuram conhecer a estrutura das redes formada tomando ações corretivas para direcionamentos futuros (leite & pinho, 2017). no processo, lideranças são redescobertas e novas equipes de pesquisa podem se reagrupar. o processo de rnpe, coordenado pelo pesquisador principal, pode seguir em etapas: sensibilização, discussão sobre necessidades de avaliação e critérios; indicadores quantitativos e qualitativos dos processos de produção de conhecimento; resultados das pesquisas e o controle sobre sua disseminação. segue-se a deliberação coletiva e o planejamento para a excelência em pesquisa. do processo avaliativo, participam os diferentes membros da rede ou grupo de pesquisa (orientador ou pesquisador principal, pesquisadores associados, orientandos de mestrado e doutorado, bolsistas, técnicos, provedores ou participantes externos). se os membros da rede de pesquisa decidirem sobre a avaliação com indicadores quantitativos, um protocolo de avaliação pode orientar essa fase. a avaliação identifica a topologia da rede de pesquisa, sua estrutura, principais autores, conexões por instituições e países, análise de coautorias em publicações, subredes. o mapeamento da rede de pesquisa pode mostrar a posição dos membros, a intensidade e a qualidade das conexões e o nível de acessibilidade e compartilhamento de conhecimento. dentre os indicadores qualitati-

vos, alguns processos são identificados como cruciais para as redes, tais como a comunicação, colaboração e competição, motivação, coordenação e liderança.

e) Autoavaliação Capes (AA-Capes), relativa à coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior (capes), refere-se ao processo de autoanálise realizado pela comunidade dos programas de pós-graduação, destacando pontos fortes e pontos fracos de suas realizações com vistas à melhoria da qualidade do seu fazer institucional, com vistas à superação de fragilidades e dificuldades diagnosticadas. aa-capes serve ao propósito de informar o planejamento estratégico situado. em outros termos, é um “organizador qualificado”, uma avaliação que envolve os participantes do programa para coletar, classificar, colocar em “escaninhos” as informações e analisá-las visando a esclarecer o conhecimento que se produz naquele programa, os impactos que traz para a sociedade e as mudanças que precisam ser instituídas para atingir níveis sempre mais altos de desempenho estrategicamente direcionados.

f) Avaliação Institucional Participativa em Rede (AIPR) se refere a um formato de avaliação que vem sendo praticado mais recentemente nos cursos de pós-graduação dos institutos Federais de educação, ciência e tecnologia (IFs) do Brasil, que compõem uma rede de educação profissional e tecnológica. consiste em uma prática de autoanálise executada por uma comunidade acadêmica de docentes, estudantes, egressos, técnicos e gestores de programas de pós-graduação que operam em redes de instituições. desdobra-se **online** de forma concomitante em todo território nacional. os participantes decidem os referenciais da avaliação tendo em vista os referenciais estatuídos por capes. uma comissão central coordena o processo. os instrumentos para cada grupo de respondentes, as respostas e a análise das respostas são postados em uma plataforma virtual. a participação individual é optativa. são definidos os tempos para acesso e respostas. os resultados são computados e disponibilizados para acesso público. organizam-se seminários **online** em cada instituição para discutir os resultados e levantar sugestões para o planejamento estratégico. em cada ciclo avaliativo, acontece um grande seminário nacional de todas as unidades, também conectadas em rede.

tais modelos foram experimentados em práticas bem-sucedidas e nem sempre permaneceram na esfera da chancela legislativa dos países. a aip foi testada na experiência do paiub, proposta em 1993 ao Ministério de educação (Mec) do Brasil (Andifes, 1993). a proposta surgiu das bases universitárias e a realização das avaliações das 138 universidades que aderiram ao programa foi financiada mediante editais pela secretaria de educação superior (sesu) do Mec, entre 1994 e 1997 (sesu, 1994). no paiub, a autoavaliação, com participação, constituiu o princípio fundante do processo avaliativo institucional da graduação. Foi um programa piloto tendo como destaque o respeito à autonomia das instituições. a autoavaliação sugerindo participação e protagonismo foi mantida e faz parte dos sinais, programa vigente ainda que com várias modificações ao escopo original. na pós-graduação, a autoavaliação foi introduzida na conceituada capes, como parte da avaliação da pós-graduação brasileira. atuando em avaliação desde 1976, apenas em 2018 a capes assumiu a autoavaliação, após várias consultas e discussões com a comunidade acadêmica das 49 diferentes áreas de conhecimento, associações, sindicatos e outros entes. Quesitos da aap foram incluídos na ficha de avaliação da pós-graduação. Mantém-se a ideia de protagonismo e participação autônoma.

no uruguai, o consejo directivo central da universidade de la república (udelar), instituiu em 1998 “lineamientos para un programa de evaluación institucional de la udelar”. Muito cedo, ainda nos anos 1990, entendeu sua avaliação como uma responsabilidade democrática. em 2013, a udelar, única universidade pública do país, constituiu a comisión de evaluación interna y acreditación (ceiya) para manter a avaliação interna na perspectiva de sua autonomia e assessorar as carreiras que se acreditam no arco-sul.

em 2021, os membros das comunidades acadêmicas dos institutos Federais do Brasil realizaram avaliação institucional participativa em rede em 40 unidades, envolvendo 500 docentes e 2800 alunos. são institutos localizados nas 27 unidades da federação que se conectam utilizando tecnologias de informação e comunicação e plataforma virtual própria.

4. POSSIBILIDADES DO CONTRADITÓRIO

neste artigo, voltamos deliberadamente ao passado, recordando passagens das narrativas sobre qualidade e avaliação. esclarecemos que o contraditório

como oposição, reação e proposição contrária, não é um monolito, pois, nas fendas da resiliência nos oferece possibilidades inovadoras. resgatamos algumas experiências e modelos de avaliação que trazem perspectivas e valores contra hegemônicos, entendendo que são contribuições do pensamento e da **expertise** latino-americana que foram ou estão fazendo parte da gestão e da missão das universidades. dentre as experiências existentes, destacamos aquelas que dizem respeito à qualidade social, que envolve participação, protagonismo dos atores e autonomia das decisões.

no decorrer de algumas décadas, aprendemos a conhecer a “qualidade” que não serve aos propósitos de sociedades que ainda não têm uma democracia firme. contudo, nem sempre estivemos em oposição ao que sabemos que não nos serve em matéria de avaliação, apesar de críticos às mesmas. parece ser mais fácil preencher os dados solicitados pelas plataformas, considerando que cumprimos os procedimentos avaliativos e, se bem o fizermos, teremos um conceito ou nota que irá nos colocar no topo dos **rankings** nacionais ou teremos um curso ou carreira acreditados. parece mais fácil às instituições, ou a seus dirigentes, pagar consultorias de empresas especializadas para ajustar as informações de suas instituições aos tópicos selecionados pelos criadores de **rankings** internacionais. tais procederem sugerem a existência de certo cinismo na esfera acadêmica ao admitir e aderir de forma acrítica a processos de avaliação de caráter nitidamente regulador e controlador, e, ao mesmo tempo, criticá-los porque não favorecem em absoluto a relação das avaliações com as perspectivas de realidade das pessoas e dos ambientes em que vivem. parece que nós, os acadêmicos, e nossos alunos, estamos eternamente muito atarefados para praticar avaliações contra hegemônicas que identifiquem, façam o diagnóstico de problemas concretos do viver em comum, sejam eles de ordem social, política, ambiental, econômica, digital, climática, nos quais possamos intervir buscando soluções através da produção de conhecimento e extensão com prováveis efeitos sobre essas realidades.

nesse estado de coisas, cabe lembrar um elemento que pode contribuir para o cinismo acadêmico e o desinvestimento na utopia da sociedade do bem viver. estamos diante de um relativismo factual que causa uma cegueira instantânea impossibilitando enxergar verdades e não verdades ou as novas verdades. tais elementos da ordem relativista vêm se espalhando sobre as universidades, especialmente as públicas. são oriundos dos movimentos neo

(nacionalistas, fascistas, positivistas) que pretendem a restrição e o controle das formas de oposição política ou vivências e práticas contra hegemônicas. tais movimentos parecem mais complexos e sutis em suas faces modeladoras do que aquele **soft power** dos neoliberalismos que se valeram de avaliação e qualidade como mote para transformar as instituições e seus valores na direção do capitalismo hegemônico.

praticar avaliações contra hegemônicas tornou-se um convite à oposição política. Há uma nova investida sobre a estabilidade institucional das universidades e o seu público, e sobre nós, os acadêmicos, bem mais perigosa porque ainda insuficientemente reconhecida. esta investida(3) inclui o Brasil e outros países deste e de outros continentes. no Brasil, há um governo de tendência nacionalista-populista que desde sua campanha eleitoral, prometeu investir sobre as universidades para restringir o “proselitismo esquerdista”. tal governo prometeu abolir as políticas de ação afirmativa, cortar o financiamento das universidades, reprimir a liberdade acadêmica e a autonomia institucional, o que na prática tem sido realizado. as investidas são imbuídas de espírito negacionista, contra a ciência, inclusive vacinas em época de pandemia, contra a colegialidade e a vivência da democracia na universidade. cortes de recursos para pesquisa são o corolário bem como a recusa à aceitação do sufrágio proporcional de escolha de dirigentes universitários, reitores(4).

para fazer a defesa e encontrar possibilidades no contraditório, voltamos no tempo para reconhecer antigas e novas narrativas sobre qualidade e avaliação. tratamos de revisar os sentidos de tais narrativas para entender em que ponto e quando nos tornamos seguidores dos valores nelas embutidos. as instituições de educação superior, como centros que guardam o conhecimento, foram e são objeto de tentativas de reconstrução de valores. a vigilância precisa ser permanente, uma vez que, principalmente na esfera pública, os acadêmicos têm como única arma a sua voz, um simples teclado e o pensamento que o comanda.

com certeza não olvidamos a vulnerabilidade das avaliações, a dificuldade para bem realizá-las. porém, tomando os recentes momentos vividos no auge do evento pandêmico do covid-19 como oportunidades, as instituições de educação superior latino-americanas realmente aprenderam aquela “lição da qualidade” do século 20: aprenderam a fazer mais com menos. e, contraditoriamente, o menos se tornou mais. ao se estreitarem as perspectivas do espaço público autônomo presencial, aquele espaço de discussão política racional,

enveredaram pelo acesso digital. os acadêmicos arcaram com o custo de suas aulas, por suposto, usando seu próprio salário para custear seus **home offices**, também pagaram a internet de seu bolso. Mas alcançaram seus alunos e o mundo além deles. na experiência digital, tiveram que aprender a expor e a gestar inumeráveis aulas, **webinars**, conferências, encontros locais, regionais, nacionais e internacionais. o mundo se expandiu, ficou ao alcance das suas mãos... e da internet existente.

depois, qual a marca do contraditório? enquanto na sala de aula os docentes podiam preocupar-se com um reduzido número de estudantes, na internet suas vozes atingiram inúmeros sujeitos dispostos ao diálogo. a função de maestria foi estendida e ampliada durante os tempos pandêmicos para além do teclado e da palavra escrita. apesar dos movimentos 'neo' lançarem a desídia e tentarem restringir a liberdade acadêmica, fez-se mais. ampliou-se o trabalho acadêmico com as questões críticas do conhecimento e seu coro- lário, a formação da consciência política e social do estudante e do cidadão.

e, mais, quando se pensava ser impossível avaliar, levou-se avante a avaliação participativa online (aipr). Mantiveram-se os ideários da contribuição latino- americana ao jogo da aprendizagem democrática através da avaliação. seriam apenas utopias possíveis, repetirão seus críticos. porém, nos contextos digitais, remotos, a distância, presenciais e não presenciais, as autoavaliações foram discutidas. dentre elas, as modalidades das avaliações participativas e solidárias voltaram ao espaço digital. veja-se o trabalho da rede sul-brasileira de inves- tigadores em educação superior (ries), grupos de pesquisadores que conti- nuaram suas pesquisas e lançaram a enciclopédia Brasileira de educação su- perior (ebes) (Franco e Morosini, 2011; Morosini, 2021). outras redes de pesquisadores prepararam dossiês e publicações. difundiram pesquisas pela internet com apoio de canais acessíveis a milhares de pessoas, como Youtube, ou através de **e-bookse journals** de acesso aberto.

5. CONCLUSÃO: QUALIDADE E DIFERENÇA DA QUALIDADE EM AVALIAÇÃO

ao voltar ao passado para resgatar os elos perdidos e poder agir no presente, vemos que nas décadas de 1980 e 1990 e em princípios do século 21, deba- tiamo-nos entre definições e buscávamos explicações que justificassem a

aceitação das avaliações como uma busca de qualidade, uma garantia de qualidade. estivemos muito próximos de aceitar redes de acreditação da qualidade que, sob o pretexto de uma integração latino-americana, estavam a unir esforços às poderosas redes europeias para uniformizar currículos e ampliar a mobilidade estudantil na direção sul-norte global. no entanto, a resistência aos modelos hegemônicos estimulou a criatividade e o contraditório instituiu a diferença nas avaliações. temos uma contribuição latino-americana aos estudos e à prática sobre avaliação.

para concluir, não se tratou neste artigo de estudar ou sugerir mais modelos de avaliação para melhorar formalmente este ou aquele quesito, seguindo indicadores ou manuais com roteiros de qualidade, dentro de um sistema estabelecido, quiçá desde outras realidades. Quando nos reportamos à contribuição latino-americana aos estudos sobre avaliação, mostramos que é possível e lógico alcançar outra qualidade, aquela na qual se empregam modos participativos de avaliação, de autoanálise, desde a aip, a aipr, a avaliação de responsabilidade democrática, a avaliação emancipatória, dentre outros formatos avaliativos.

ou seja, nós, latino-americanos, não estamos sendo por demais exigentes ou críticos. estamos certos do valor e da qualidade de nossas instituições. se o assunto é qualidade e avaliação, reforçamos que as políticas privilegiem formatos de autoavaliação e de avaliação participativa ou colaborativa para que as instituições conheçam a si próprias e ao seu entorno, de modo a abrir canais para sua missão no mundo da injustiça social e da violência e a encontrar meios para incorporar as novas populações estudantis, aqueles historicamente excluídos da educação superior. para fazê-lo, é preciso avaliar pedagógica-mente praticando democracia.

tratamos de qualidade verificando o que é próprio da avaliação da educação superior latino-americana, o que a caracteriza e beneficia. trata-se de qualidade, sim, buscando verificar onde está a diferença dessa qualidade. a diferença estaria na internacionalização da instituição, em sua produção científica ou em sua inserção social? a qualidade da diferença da instituição, seus acadêmicos, técnicos e gestores, reside no esforço feito para trazer/buscar o/a/e estudante que ainda não está na universidade? umas e outras ou todas juntas podem ser medidas de qualidade da maior relevância porque vão ter como referente a qualidade social da instituição. a qualidade social, como expõem de sordi et al. (2012, p. 720) significa

orientar-se pela construção de um mundo melhor, o que significa olhar para as vidas desumanizadas de nossas crianças e jovens e comprometer-se seriamente em reverter esse processo. Isso somente será possível se eles forem de fato incluídos nas escolas como seres protagonistas, produtores de significados, de cultura e de conhecimento, capazes de refletir sobre sua condição e engajar-se na construção de novos rumos que transformem significativamente o conjunto dos processos desumanizadores.

as questões que orientam uma contribuição latino-americana à avaliação dizem respeito à qualidade que marca o compromisso social de cada instituição nesta parte do mundo. ¿Quem a instituição está a formar – pessoas de comunidades ribeirinhas, quilombolas, de povos originários (5), professores de escolas públicas e privadas? ¿Qual a condição socioeconômica da família dos estudantes? ¿Quantos são os estudantes trabalhadores? chefes de família? ¿Qual é a diversidade de cores, línguas e etnias que se vê nos **campi**? ¿Quais as possibilidades abertas aos estudantes que se expressam somente através de língua de sinais ou cadeirantes? ¿como os docentes se preparam para aulas onde a diversidade seja a regra e não a exceção circunstancial? ¿como os currículos podem ser reformatados para atender aos novos contextos emergentes, ao novo público que entra nos campi após o advento das ações afirmativas? para tais respostas, somente uma avaliação com protagonismo dos sujeitos interessa. ao localizar modelos participativos de avaliação que são praticados, oferecemos respostas a essas e outras indagações.

Quando em América Latina e Caribe, Brasil em especial, mantemos questionamentos sobre busca de qualidade através de avaliações, enfatizamos que nesta parte do mundo importa a qualidade da diferença. e a diferença de qualidade. na defesa do contraditório e da sua força na mudança, vale testar os modelos de avaliação em que os sujeitos são os protagonistas do ato de avaliar e autoavaliar. importa a pedagogia dos processos, a aprendizagem de democracia que possibilitam.

a qualidade vista sob o olhar de quem avalia outros territórios e continentes não é a mesma que almejamos nos países com democracias ainda instáveis e nas quais nos deparamos com “encobertos estados de emergência que não

são reconhecidos pelas autoridades como violações da legalidade. Frequentemente, nesses casos, a única coisa que funciona é o mecanismo de autodefesa, baseado em solidariedade, comprometendo o todo da instituição sob ataque” (Habermas (1967/1998, p. 155). a única coisa que funciona é agir no sentido contra hegemônico e fortalecer a contribuição latino-americana à pesquisa, à ação e ao debate sobre avaliação entendendo a diferença de qualidade que se impõe às avaliações que não de vir.

REFERENCIAS

associação nacional dos dirigentes de instituições Federais de ensino. (1993). **Uma proposta de avaliação das instituições de ensino superior**(documento preliminar da comissão de avaliação) andifes.

arocena, r., göransson, B., & sutz, J. (2018). **Developmental Universities in Inclusive Innovation Systems: Alternatives for Knowledge Democratization in the Global South**. palgrave MacMillan.

Barnett, r. (1992). **Improving Higher Education: Total Quality Care**. srHe and open university.

Bertolin, J. c. g. (2007). **Avaliação da qualidade do sistema de educação superior brasileiro em tempos de mercantilização: Período 1994-2003** [tese de doutorado, universidade Federal do rio grande do sul]. lume - repositório digital da universidade Federal do rio grande do sul. <https://bit.ly/3PGVrHW>

Beuren, g. M. (2014). **Avaliação da qualidade institucional através de rankings nacionais e internacionais**. [dissertação de Mestrado, universidade Federal do rio grande do sul] lume - repositório digital da universidade Federal do rio grande do sul. <https://bit.ly/3wdE7TR>

demo, p. (2001). **Educação e Qualidade**(6ª ed.). papirus.

de sordi, M., oliveira, s. B., silva, M. M., Bertagna, r. H., & dalben, a. (2016). indicadores de qualidade social da escola pública: avançando no campo avaliativo. **Estudos em Avaliação Educacional**, 27(66), 716-753.

<http://dx.doi.org/10.18222/eae.v27i66.4073>

dias, c. I., Horighella, M. I. M., & Marchelli, p. s. (2006). políticas para avaliação da qualidade do ensino superior no Brasil: um balanço crítico. **Educação e Pesquisa**, 32(3), 435-464.

diker, g., y Feeney, s. (1998). la evaluación de la calidad: un análisis del discurso oficial. **Revista IICE**, VII(12), 55-64.

douglass, J. a. (2021, september 4). under attack: universities and neo-nationalist movements. *University World News*. <https://bit.ly/3BN5aZY>

Fernández enguita, M. (1994). o discurso da qualidade e a qualidade do discurso. in p. gentili, y t. t. silva (orgs.), *Neoliberalismo, qualidade total e educação*(pp. 93-110). vozes.

Fernández lamarra, n. (2004). *La evaluación y la acreditación de la calidad de la educación superior en América latina y el Caribe: Situación, tendencias y perspectivas*(con la cooperación de natalia coppola). iesalc-unesco. (estudio regional, versión preliminar)

garcía, M. g. (2000). evaluación y calidad de los sistemas educativos. in t. g. rarmírez (org.), *Evaluación y gestión de la calidad educativa*. ediciones aljibe.

gonzález, a.i.; carmona, a.J.B.; sandoval, M. c. p. (2012). reconceptualización de la calidad universitaria: un reto para américa latina. *Avaliação*, **17**(3), nov., 637-660.

Habermas. J. (1998). the university in a democracy: democratization of the university. in K. Kempner, M. Mollis, & W. g. tierney, *Comparative Education*(pp. 150-175). simon & shuster publishing. (trabalho original pu- blicado em 1967)

Harvey, l., & green, d. (1993). defining quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, **18**(1), 9-34. <http://dx.doi.org/10.1080/026029390180102>

Kent, r. (comp.) (1997). *Los temas críticos de la educación superior en América Latina*(vol. 2: los años 90: expansión privada, evaluación y posgrado). Flacso/uaa, Fondo de cultura económica.

leite, d. (2003). avaliação e democracia: possibilidades contra-hegemônicas ao redesenho capitalista das universidades. in Mollis, M. (comp). *Las universidades en América Latina: ¿Reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero*. clacso, asti.

leite, d. (2005). *Reformas universitárias. Avaliação Institucional Participativa*. vozes.

leite, d. & pinho, i. (2017). *Evaluating Collaboration Networks in Higher Education Research: Drivers of Excellence*. new York: springer international publishing - palgrave Macmillan.

leite, d. & polidori, M. M. (2021). avaliação da educação superior. in M. c. Mo- rosini (org.), *Enciclopédia Brasileira de Educação Superior*(vol. 1, pp. 391- 476). edipucrs.

leite, d. & genro, M. e. H. (2012). Quo vadis? avaliação e internacionalização da educação superior na américa latina. in d. leite et al., **Políticas de evaluación universitaria en América Latina: Perspectivas críticas**(pp. 15- 98). clacso; instituto de investigaciones gino germani.

Morosini, M. (2001). Qualidade da educação universitária: isomorfismo, diversidade e equidade. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação, 5**(9), 89- 102.

Morosini, M. (2010). Qualidade na educação superior: tendências do século.

Revista de Avaliação Educacional, 20(43), 165-186.

Morosini, M. (org) (2021). **Enciclopédia Brasileira de Educação Superior**. edipucrs.

polidori, M. M. (2011). Qualidade e avaliação institucional. in M. e. d. p. Franco, & M. c. Morosini (orgs), **Qualidade e educação superior: Dimensões e indicadores**(vol. 4, pp. 561-577). edipucrs.

rodríguez gómez, r., & ordorika, i. (2012). the chameleon's agenda: entrepreneurial adaptation of private higher education in Mexico. in B. pusser, K. Kempner, s. Marginson, & i. ordorika (eds.), **Universities and the Public Sphere: Knowledge Creation and State Building in the Era of Globalization**. routledge taylor & Francis.

secretaria de educação superior – sesu. (1994). **Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB)**. Ministério da educação.

sousa santos, B. (2006). **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. vol.4, cortez editora.

saul, a. M. (1998). **Avaliação emancipatória: Desafio à teoria e à prática da avaliação e a reformulação de currículo**.cortez editora.

teixeira, a. (1936). **Educação para a Democracia**. José olympio.

NOTAS

¹pt. sistema nacional de evaluación, acreditación y certificación de la calidad educativa. (sineace); equador. consejo de evaluación, acreditación y aseguramiento de la calidad en la educación superior del ecuador.

²argentina (1995), colombia (1992), el salvador (1995), panamá (1995), nicaragua (1995) y paraguay (1993), Brasil (1996). o chile, pós Bachelet, em 2018, modificou sua lei orgânica. na nova lei inclui-se o título iv “del sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación superior”. no artigo 1, define-se que o sistema desenvolverá políticas de “calidad, pertinencia, articulación, inclusión y equidad”.

John⁽³⁾ aubrey douglass, autor que apresentara a noção de universidade flagship, diz que o mundo vem sendo varrido por uma onda de movimentos nacionalistas que inclui países desenvolvidos e emergentes, como França, Itália, Alemanha, Brasil e Índia, para ele, “as universidades são atacadas como centros de dissidência, símbolos de elitismo global e geradores de pesquisa tendenciosa, e onde a liberdade acadêmica está sendo mais abertamente suprimida, professores e administradores demitidos e presos, e a governança e gestão da universidade alteradas para garantir maior controle por políticos de tendência autocrática” (douglass, 2021).

nas⁽⁴⁾ universidades instaurou-se a nomeação dos reitores e gestores acadêmicos de acordo com o arbítrio do governo federal, que deu preferência aos candidatos à reitoria com apoio direitista. na universidade Federal do rio grande do sul (uFrgs), por exemplo, o resultado da eleição pelo conselho universitário, considerando votos de todos os segmentos, não foi acatada pelo presidente da república, que nomeou como reitor o professor que ocupava a terceira posição no pleito. o conselho universitário da instituição posicionou-se publicamente sobre o processo de escolha.

os⁽⁵⁾ descendentes indígenas, no século 21, estão a exigir um modelo de instituição de educação superior que atenda suas culturas, que lhes permita estudar o direito, a medicina, a enfermagem, a educação escolarizada e a formação docente, as outras línguas, de modo a preservar sua sobrevivência e a de suas aldeias. exigem um novo modelo de universidade, a pluriversidade ou universidade intercultural dos povos indígenas, que se adapte ao seu conceito de tempo, de calendário, de integração de culturas e línguas. Junto com este novo modelo de universidade, aceito pelos sistemas de educação de países como o México, colômbia, equador, peru, nicarágua, Brasil e outros, fixam-se as mesmas exigências burocráticas de avaliação postas às demais instituições de educação superior. não sem conflitos, a avaliação descredenciou algumas destas instituições com a maior facilidade, dado, dentre outros fatores, o conceito de qualidade entre culturas diferentes. tome-se como exemplo a pluriversidade amawtay Wasi do equador, a pluri ou Multiversidade uraccan de nicarágua, desacreditadas por avaliações externas.



6. Evaluación y acreditación de la educación superior en Ecuador: La Universidad de Cuenca como caso de estudio

evaluation and accreditation of higher education in ecuador:
the university of cuenca as a case study

Freddy Patricio Cabrera Ortiz ¹ @ **Elena Monserrath Jerves Hermida** ² @

^{1,2} universidad de cuenca, cuenca, ecuador.

RESUMEN

el presente trabajo se enmarca en el campo de estudios sobre educación superior, en particular, sobre las políticas de evaluación y acreditación en latinoamérica, con un enfoque en el ecuador. de manera específica, el estudio se desarrolló con el propósito de comprender los diferentes aspectos que estructuraron el proceso de evaluación y acreditación institucional de la universidad de cuenca, en el período 2013-2017. para este fin, se utilizó un abordaje cualitativo, apoyándose en la tradición de los estudios de caso con énfasis en la política, desde el entendimiento que los procesos de implementación y los cambios institucionales constituyen un objeto privilegiado de análisis. como estrategia para el relevamiento de la información se aplicó el análisis documental, bibliográfico y la revisión de literatura, así como la realización de 12 entrevistas a profundidad a actores estratégicos que intervinieron en el proceso. el estudio devela que la universidad de cuenca, descubre en la voluntad política de sus autoridades, el compromiso e involucramiento de su comunidad universitaria, así como la revisión y ordenamiento de sus procesos, las mejores estrategias para enfrentar los procesos de evaluación y acreditación institucional.

Palabras clave: educación superior; evaluación; acreditación; políticas; ecuador.

Evaluation and accreditation of higher education in Ecuador: The University of Cuenca as a case study

ABSTRACT

this work is framed in the field of studies on Higher education and particularly, on evaluation and accreditation policies in latin america, focusing on ecuador. particularly,

the study was developed with the purpose of understanding the different aspects that structured the institutional evaluation and accreditation process in the university of cuenca between 2013-2017. For this purpose, a qualitative approach was used as a methodological strategy, relying on the tradition of case studies with emphasis on politics; based on the understanding that implementation processes and institutional changes constitute a privileged subject of analysis. documentary and bibliographic analysis and literature review were used as a strategy for information gathering, as well as 12 in-depth interviews with strategic actors who intervened in the process. the study reveals that the university of cuenca discovers in the political will of its authorities, the commitment and involvement of its university community, as well as the review and organization of its processes, the best strategies to face the institutional evaluation and accreditation processes.

Keywords: Higher education; evaluation; accreditation; accreditation; policies; ecuador

Avaliação e Acreditação do Ensino Superior no Equador: A Universidade de Cuenca como um Estudo de Caso

RESUMO

este trabalho se insere no campo de estudos sobre educação superior, especificamente, sobre políticas de avaliação e acreditação na América Latina, com foco no Equador. o estudo foi desenvolvido com o objetivo de compreender os diferentes aspectos que estruturaram o processo de avaliação e acreditação institucional da universidade de cuenca, no período 2013-2017. para este fim, uma abordagem qualitativa foi utilizada, baseada na tradição de estudos de caso com ênfase na política, a partir do entendimento de que os processos de implementação e as mudanças institucionais constituem um objeto privilegiado de análise. como estratégia de coleta de dados, a análise documental e bibliográfica e a revisão de literatura sobre o tema foram usadas, assim como a realização de 12 entrevistas em profundidade com atores estratégicos envolvidos no processo. o estudo revela que a universidade de cuenca descobre na vontade política de suas autoridades, no compromisso e no envolvimento de sua comunidade universitária, bem como na revisão e organização de seus processos, as melhores estratégias para enfrentar os processos institucionais de avaliação e acreditação.

Palavras-chave: educação superior; avaliação; credenciamento; políticas; equador.

évaluation et accréditation de l'enseignement supérieur en équateur: l'Université de Cuenca comme étude de cas

RÉSUMÉ

Le travail s'inscrit dans les études sur l'enseignement supérieur, en particulier sur les politiques d'évaluation et d'accréditation en Amérique latine, en mettant l'accent sur l'équateur. Plus précisément, l'étude a été développée dans le but de comprendre les différents aspects qui ont structuré le processus d'évaluation institutionnelle et d'accréditation de l'université de Cuenca, au cours de la période 2013-2017. Dans ce sens, une approche qualitative a été utilisée, basée sur la tradition des études de cas mettant l'accent sur la sphère politique, partant du principe que les processus de mise en œuvre et les changements institutionnels constituent un objet d'analyse privilégié. Comme stratégie de collecte des informations, une analyse documentaire et bibliographique et une revue de la littérature ont été appliquées, ainsi que la réalisation de 12 entretiens approfondis avec des acteurs stratégiques intervenant dans le processus. L'étude révèle que l'université de Cuenca découvre dans la volonté politique de ses autorités, l'engagement et l'implication de sa communauté universitaire, ainsi que dans la révision et l'organisation de ses processus, les meilleures stratégies pour faire face aux processus d'évaluation et d'accréditation institutionnels.

Mots clés : enseignement supérieur; évaluation; accréditation; politiques; équateur

1. INTRODUCCIÓN

En América Latina, el interés por el análisis de la calidad en educación superior se incrementó entre fines de los ochenta e inicios de los noventa, en un contexto en el que, la globalización económica y sus principales impactos sobre la política y el mundo cultural, enmarcó nuevas relaciones entre las instituciones de educación superior (ies), el estado y el mercado. Las primeras, tras la reducción de su financiamiento, asumen conductas de mercado, que las llevará a competir por recursos provenientes de los otros dos sectores (Buendía, 2007). Así mismo, la masificación del ingreso a las universidades, junto a la racionalización de sus recursos, dieron paso a la creación de diversos tipos de instituciones de educación superior, especialmente de corte privado, muchos de ellos creados sin criterios previos en cuanto a niveles de calidad y pertinencia (Fernández Lamarra, 2007). Esta nueva relación estado-universidad-mercado, creó una nueva agenda de la educación superior, en donde, la evaluación y acreditación, como estra-

tegiás de gestión del sistema universitario, adquirieron una labor preponderante (araujo, 2014), paradójicamente, en la mayoría de casos, con una fuerte participación del estado, que introdujo formas de regulación más firmes en ámbitos tradicionalmente desregulados (chiroleu y lazzeta, 2005), o como plantea Krostch (2001), quien resalta que la construcción de un estado “supervisor”, lejos de descargarlo de funciones, acrecentó su capacidad de dirección y control. en este mismo sentido, duarte (2016), da cuenta de la incorporación de cambios en las estructuras de gestión de las ies, las mismas que evidenciaron el paso de un estado “benevolente” a otro “evaluador”, capaz de regular las instituciones y garantizar la calidad de los servicios mediante la instalación de dispositivos de evaluación y el principio de rendición de cuentas (**accountability**).

en Ecuador, el proceso de transformación de la educación superior se dio de manera tardía con relación a otros países de la región. si bien, la constitución de 1998 creó el sistema nacional de evaluación y acreditación - en el marco de una política neoliberal que debilitó la capacidad de intervención del estado, restringió la gratuidad en educación hasta nivel de bachillerato, provocando, entre otras cosas, el fortalecimiento de la oferta privada en educación superior (ramírez, 2013)-, fue hasta diez años después, en la constitución de Montecristi (2008), que se intenta recuperar las obligaciones y responsabilidades del estado en temas prioritarios, entre ellos -de manera acentuada- la educación en todos sus niveles, reconociéndola como bien público y derecho constitucional. se trataba de un nuevo contexto en la región, en el que la conferencia regional de la educación superior en América Latina y el Caribe (CRES), celebrada en Cartagena de Indias en junio del 2008, daba un gran salto político al concebir la educación como un bien público y social, un derecho humano, universal y, un deber inexcusable del estado (rovelli, 2018b).

desde la nueva constitución (2008) se articula a la educación superior con los procesos de desarrollo del país, asegurando su gratuidad hasta el tercer nivel. se establece, además, un sistema nacional de admisión y nivelación, y se implementa un sistema de becas y ayudas económicas para los grupos históricamente excluidos, propuestas que son insertadas en la ley orgánica de educación superior (loes), promulgada en el 2010, la misma que además incluye, nuevos procesos técnicos de evaluación y acreditación de las ies (Zabala, 2015). esta ley certifica el nacimiento de instancias gubernamentales

para la educación superior tales como el consejo de educación superior (ces) y el consejo para la evaluación, acreditación y aseguramiento de la calidad de la educación superior (ceaaces), la primera, encargada de expedir normas y reglamentos para regular el campo, además de autorizar la apertura de carreras y programas; y la segunda, que asumirá la evaluación, acreditación y categorización institucional y de carreras, así como la certificación para el ejercicio de un gran número de carreras a través de exámenes habilitantes que estuvieron anteriormente en manos de los colegios y gremios profesionales (pazmiño, 2018).

de manera específica, la asamblea constituyente, en el 2008, emite el Mandato constituyente no. 14, con el que dio inicio a un proceso de evaluación obligatoria de las ies con fines de depuración del sistema (Minteguiaga, 2010). en este primer proceso, se evaluaron 68 universidades, de las cuales 26 fueron ubicadas en la categoría e -la de menor nivel-, posteriormente, 14 de ellas fueron clausuradas por incumplir requisitos mínimos de calidad.

para el 2013, el ceaaces, dando cumplimiento a la disposición transitoria vigésima de la constitución de Montecristi, recogida en la transitoria primera de la loes (2010), dispone que todas las ies, en un plazo de 5 años, a partir de la entrada en vigencia de la constitución, deberán haber cumplido con el proceso de evaluación y acreditación, so pena de quedar fuera del sistema de educación superior. este proceso no estará exento de críticas, sobre todo desde el interior de la comunidad universitaria, desde donde se reprocha la indefinición de los criterios de "calidad" subyacentes en este proceso, pues, a decir de sus críticos, no existe una definición concreta sobre su abordaje (roig, 2014), más allá de que, en los documentos oficiales, se la identifique ligada a términos como la excelencia, la pertinencia, transmisión del conocimiento y desarrollo del pensamiento (Morán et al., 2011). otro blanco de críticas fue el modelo utilizado para la evaluación, aduciendo que, además de tener una alta carga tecnocrática, en el modelo no fueron considerados elementos fundamentales como la diversidad de las instituciones, las modalidades pedagógicas y los campos disciplinarios (villavicencio, 2017), percibiéndose, además, una cierta unidireccionalidad del proceso, en donde no se consideran las voces de los otros actores educativos: estudiantes, docentes, colegios de profesionales, etc. a partir del 2018, el ceaaces pasará a llamarse consejo de aseguramiento de la calidad en educación superior (caces), cambio que

evidenciará un giro de esta dependencia desde el objetivo inicial de depuración del sistema de educación superior hacia un nuevo derrotero centrado en el aseguramiento de la calidad. La producción de conocimiento que sobre esta temática se ha realizado en los últimos años en el Ecuador, da cuenta de una percepción positiva de la implementación de la política de evaluación y acreditación en las universidades (Anchundia y Santos, 2021); así como el reconocimiento de que las experiencias y retos que supuso el proceso de evaluación, permitió consolidar a la evaluación como parte de la labor universitaria (Molina et al., 2020) y fomentar la cultura de la búsqueda de calidad educativa (Ponce y Salazar, 2021).

En este contexto, la Universidad de Cuenca atraviesa el proceso de evaluación y acreditación. La Universidad de Cuenca, creada en 1867, es una de las universidades públicas más antiguas del país con un fuerte impacto regional, pues atiende, principalmente a tres provincias australes: Azuay, Cañar y Morona Santiago. Forma parte del sistema de educación superior y, como lo manifiesta su estatuto orgánico, es una comunidad académica con personería jurídica propia, autonomía académica, administrativa, financiera y jurídica, de carácter laico, sin fines de lucro y financiada por el estado (Universidad de Cuenca, 2019).

A partir de la aprobación de la Constitución del 2008 y la puesta en práctica de la Ley Orgánica de Educación Superior (Loes 2010), la Universidad de Cuenca se acogió a nuevos procesos de evaluación que la condujeron, en el 2009 y, en el marco del Mandato 14, a recibir la categoría A, la de más alto nivel de la evaluación, por cumplir con los estándares de calidad utilizados en este proceso. Sin embargo, para la evaluación del 2013, desde un nuevo modelo de evaluación institucional, se la recategorizó en la categoría B, tema que aceleró muchos procesos internos y provocó diferentes tipos de reacciones que llevaron a determinar cómo, decisión política institucional, acogerse a un nuevo proceso de recategorización para recuperar la categoría A, el mismo que contó con el involucramiento de todos los miembros de la comunidad universitaria (Universidad de Cuenca, 2015).

La presente investigación toma a la Universidad de Cuenca como caso de estudio y pretende comprender cómo se estructuraron los procesos de evaluación institucional desde la mirada de sus actores, para de esta manera develar las tensiones, resistencias y reacciones que se generaron frente a los

procesos de evaluación institucional. la retroalimentación de este proceso permitirá, además, por un lado, la revisión y mejoramiento de los procesos a nivel institucional, así como aportar al estudio y debate de la política a nivel nacional.

2. METODOLOGÍA

el diseño fue cualitativo de corte transversal, realizando un estudio de caso de la implementación de la política de evaluación y acreditación en Ecuador y sus implicaciones en términos de cambio institucional en la universidad de Cuenca, en el período 2013-2017. citando a Atairo y Rovelli (2018), diríamos que las decisiones de política universitaria, los procesos de implementación y los cambios institucionales, constituyen un objeto privilegiado de análisis, por lo que el estudio de casos adopta una afinidad electiva con estas líneas de estudios. en esta investigación, se optó por un estudio de caso instrumental, dado que el caso particular es examinado para profundizar un problema conceptual o un problema empírico más amplio que el caso puede iluminar, esto es, el estudio de la política de acreditación y evaluación en Ecuador.

el estudio se llevó a cabo durante el primer semestre del año 2018. para el relevamiento de información se utilizó, además del análisis documental, bibliográfico y revisión de literatura, la aplicación de una entrevista semi-estructurada que abordó tres ejes principales: Modelo, procesos y estrategias de evaluación. la entrevista tuvo por objetivo conocer las percepciones de informantes estratégicos (Penalva et al., 2015), para el caso de este estudio, autoridades de la universidad de Cuenca y directores departamentales que estuvieron a cargo del proceso de evaluación institucional en sus diferentes etapas. se realizó una prueba piloto para la validación del instrumento.

la población estuvo constituida por autoridades institucionales (ex-rectores y ex vicerrectoras/es), autoridades de Facultad (decanas/os y sub-decana/os), directores departamentales e integrantes y coordinadores de las comisiones responsables del proceso de evaluación. la muestra fue de tipo no probabilístico, de carácter intencional y estuvo constituida por doce (n=12) informantes (n=4 mujeres).

los participantes en el estudio fueron informados sobre los objetivos del estudio y sobre la posibilidad de participar o abandonar la entrevista en cualquier

momento que lo consideraran necesario, para esto, cada participante firmó el consentimiento informado que garantizó el anonimato y la confidencialidad de la información proporcionada. las entrevistas se realizaron en diferentes lugares dentro de la universidad participante. cada entrevista duró aproximadamente 45 minutos y fue desarrollada por el investigador principal con la participación de uno de los miembros del equipo de investigación.

la información fue grabada para posteriormente proceder con la transcripción literal para el análisis. el análisis lo llevaron a cabo los miembros del equipo de investigación constituido por profesionales en psicología educativa, pedagogía y Filosofía. el análisis se realizó utilizando análisis temático (Braun et al., 2016) con la ayuda del *software* atlas ti. durante el análisis se realizaron varias lecturas preliminares de las entrevistas, se establecieron códigos guiados por los tres ejes de investigación. a partir de los códigos se construyeron mapas que dieron paso a la generación de temas.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

los resultados fueron organizados a partir de los tres ejes desarrollados en las entrevistas: modelo; procesos y estrategias. el análisis de la información recolectada dio paso a la conformación de cuatro temas que se erigen como los de mayor relevancia en el proceso: 1. resistencia, reacción y adaptación al modelo de evaluación; 2. de la resistencia al compromiso institucional; 3. estrategias institucionales para el mejoramiento de la acreditación; y, 4. cambios institucionales como resultado de los procesos de evaluación: la evaluación como impulso para el mejoramiento. es importante mencionar que los temas alcanzan un nivel de secuencialidad que permiten una comprensión cronológica del proceso de implementación de la política de evaluación y acreditación en la universidad de cuenca.

3.1. Resistencia, reacción y adaptación al modelo de evaluación

el modelo de evaluación institucional presentado por el ceaaces para el proceso de evaluación del año 2013, difiere de aquel utilizado para dar cumplimiento al Mandato 14, tanto en su contexto de aplicación (nuevos marcos normativos, loes 2010) como en la ponderación de algunos de sus indicadores. Bajo el objetivo principal del aseguramiento de la calidad de la edu-

cación superior, el modelo de evaluación 2013 se plantea como una secuencia de objetivos de interdependencia jerárquica en donde los “objetivos pueden ser vistos a través de una estructura de tipo arborescente en la que los elementos de cada nivel jerárquico se interpretan como medios para alcanzar objetivos definidos por el nivel jerárquico superior” (ceaces, 2013. p 3). la aplicación metodológica de dicho modelo consideró 5 grandes criterios para la evaluación: academia, eficiencia, investigación, organización e infraestructura.

la presentación de este modelo en las ies, por parte de ceaces, produjo un fuerte remezón en la academia, desde donde se empezaron a cernir algunas reacciones, tanto por el carácter obligatorio del proceso, cuanto, por la estructura misma del modelo, en el que, a decir de muchos académicos, se perciben descriptores más apegados a una línea tecnocrática que académica para la educación superior (van der Bilj, 2017)

en la universidad de cuenca, de igual manera, se criticó la nula participación de la academia ecuatoriana en su elaboración, menoscabando, de esta forma, el principio de autonomía de las ies que ha sido uno de sus más grandes derroteros desde el movimiento de córdoba en 1918. así lo manifiesta uno de los integrantes de las comisiones que tuvieron a cargo el proceso de evaluación:

Había voces de protesta bastante grandes, enérgicas, porque, por ejemplo, se decía que la autonomía de la universidad se ha perdido, que, a consecuencia de este tipo de cosas, dejaron que se planifique y se pida exclusivamente de parte del estado, sin haber contribuido como universidad a ninguna situación de las que se nos estaba pidiendo... había criterios en la ola reivindicatoria ¿no?, de decir: ¡no! ¡resistamos! (integrante comisión “ic” (2)_e5)

en las universidades, el proceso de implementación de la política de evaluación, se identificó rápidamente desde un modelo clásico **top down**, en el que las directrices llegaban directamente de los entes oficiales, y en donde, a pesar de que las universidades fueron convocadas para la socialización de las propuestas oficiales, y tenían la posibilidad de aportar con observaciones y sugerencias, quedaba la sensación de que las propuestas ya estaban definidas con

anterioridad y nunca se incluyeron las sugerencias emitidas. así lo corrobora uno de los coordinadores del proceso a nivel institucional:

Hay un proceso que siempre sigue ceaces, primero presentan un modelo borrador y luego llaman a socialización y hay discusión entre todas las universidades y todo termina ahí... ese modelo en cierto modo se impone, sí, diría yo... un modelo que tiene ciertos indicadores en los que hemos discutido y no estamos de acuerdo. (coordinador proceso "cp"_e2)

la excesiva carga cuantitativa del modelo también fue cuestionada en la academia, demostrándose incluso que, mediante uso de promedios y puntajes totales, se podía compensar carencias detectadas en ciertas áreas de cumplimiento, permitiendo así que algunas ies reciban puntajes "aceptables" sin necesariamente cumplir con los requisitos mínimos (raza, 2019). de esta manera, la burocratización sostenida en normas y procedimientos que desvirtúan el concepto de calidad asumido, que Fernández lamarra (2012) había advertido de los procesos de evaluación y acreditación implementados en las universidades latinoamericanas, tomaba real sentido. por otro lado, en lugar de responder a parámetros ajustados a las realidades del entorno de cada una de las ies, el modelo imponía indicadores artificiales y muy poco académicos. al respecto, una de las autoridades de la universidad de cuenca, manifestó:

nuestro rector, en ese momento, pudo demostrar a los colaboradores técnicos, de forma matemática, que ese modelo y los indicadores no estaban elaborados de manera equitativa, considerando que nuestra universidad era una universidad completa y se nos estaba comparando con (universidades) politécnicas, con universidades que tenían prácticamente solamente un área. nosotros, en cambio, tenemos todas las áreas. (autoridad institucional "ai"_e7).

esta situación también fue resaltada por otra autoridad institucional, quien recaló las inequidades que generaba una visión homogeneizante del modelo, en un sistema universitario heterogéneo en donde algunas universidades

concentraban su oferta en campos específicos (universidades politécnicas), mientras que otras abarcaban una oferta más completa, con varios y diversos campos de conocimiento, lo que complicaba el cumplimiento de algunos indicadores presentes en el modelo, como lo explica una de las autoridades entrevistada:

es necesario que la evaluación que se realiza a nivel nacional esté un poco más adaptada a las condiciones propias que tiene la educación superior, por ejemplo, (nosotros) somos una universidad que tiene todas las áreas, al tener todas las áreas la gestión se complica, se complejiza... es diferente de tener solamente un área técnica. (ai_e12)

de otro lado, un modelo pensado en estándares internacionales, ajenos a la realidad de las universidades del país, generaba cuestionamiento respecto a la validez de sus resultados. algunos indicadores se percibían imposibles de cumplir, especialmente para las universidades públicas, en relación con su presupuesto. por ejemplo, el número ideal de profesores a tiempo completo, el número y la dimensión de las aulas requeridas, entre otros indicadores, fueron considerados como inalcanzables para la realidad de la educación superior pública ecuatoriana. así lo explicó una de las autoridades de facultad consultadas:

el modelo de ceaaces está hecho para universidades ricas, porque nos exige que en las aulas no puede haber más de 25 estudiantes, perfecto, lindo, pero la universidad pública no puede darse ese lujo, nosotros tenemos 60 estudiantes, 64 estudiantes en cada aula. (autoridad Facultad "aF"_e4).

en este sentido, se demandaba el reconocimiento de la coexistencia de universidades con diversos orígenes y tradiciones dentro del sistema de educación superior -algunas exclusivamente de posgrado y otras con oferta de grado también- ; universidades orientadas a la formación profesional y otras centradas en la investigación tecnológica y humanística (villavicencio, 2017), reconocimiento necesario, para entender la dimensión diversa y multicausal de la pertinencia de la educación superior que no puede ser instrumentalizada ni fiscalizada desde un solo enfoque conceptual, ni institucional (rama, 2008).

desde una mirada más técnica, una de las autoridades institucionales, a más de recalcar sobre el exceso cuantitativo del modelo, cuestionaba su aplicabilidad técnica:

Yo sé que las realidades hay que pasarles a números, el número de estudiantes es muy fácil, el número de mujeres es muy fácil saber y esas cosas son cuantitativas, pero que me digan que otras cosas había que poner números, ¡estaban equivocados!, entonces fue un modelo demasíadamente cuantitativo con curvas que no estuvieron bien elaboradas. (ai_e3)

sobre el mismo tema, uno de los coordinadores técnicos de la institución, involucrado en el proceso, comentó:

“ahí hubo algunos errores técnicos en la concepción del modelo, en las curvas de utilidad, no hubo transparencia en el modelo, nosotros siempre nos quejamos y dijimos que debe ser un proceso transparente” (cp_e2).

para el 2015, la universidad de cuenca, solicita, de manera voluntaria, acogerse al proceso de recategorización. para este proceso, el ceaaces había presentado un nuevo modelo, que aparentemente buscaba reorganizar su estructura, con base en la experiencia desplegada en el 2013 y tomando en cuenta las voces de protesta que a nivel nacional se habían levantado. sin embargo, pese a que en su presentación se manifestaba la promesa de poner énfasis en la objetividad de la evaluación cualitativa y en la confiabilidad de la información que sería entregada por las ies (ceaaces, 2018), se mantuvo la percepción de que, más allá de la depuración de algunos indicadores -incluyendo un cambio del modelo de curvas por el modelo de conglomerados-, los indicadores que se mantuvieron conservaron el espíritu cuantitativo del modelo anterior. así lo manifestó uno de los entrevistados:

cuando presentaron el modelo 2015, incluso hubo algunos problemas, se salieron el 90% de las universidades. nosotros nos quedamos a discutir con ellos. a la larga se impuso el modelo. si bien pensábamos que era similar al modelo 2013, al momento de calcular los pesos, le dieron los pesos generales, las funciones,

más no los desagregados, y esa era la pelea, que deberían darnos y la discusión de ellos fue: ¡no!, indicando que si saben los pesos van a trabajar solo en una cosa, en donde más les interesa, en las otras no. (cp_e2)

sin embargo, ya inmiscuida en el juego de los “ensamblajes cognitivos”, la universidad de cuenca, en la búsqueda de recuperar la categoría y con ella, los beneficios simbólicos y presupuestarios, utilizó los aprendizajes institucionales adquiridos durante el proceso anterior como elementos claves para enfrentar el proceso de recategorización:

“para la segunda vez teníamos un modelo que sabíamos, entonces, fue muy distinta la primera evaluación con la de recategorización. Ya teníamos unas reglas claras del juego, sabíamos hacia dónde íbamos” (ai_p3).

para cerrar este acápite, es preciso entender que, para facilitar el análisis de la política pública, más allá de la propia segmentación del campo, existe cierto consenso en definir tres momentos en las mismas: formulación y elaboración de la agenda, implementación y evaluación (rovelli, 2018a), se puede identificar, en la formulación e implementación de la política de evaluación y acreditación de la educación superior del ecuador, un modelo de acción gubernamental directo y vertical (**top down**), con escasa participación de los actores universitarios nacionales, esto quizá se pueda entender desde la imperiosa necesidad gubernamental de articular la educación superior a los planes de desarrollo del país, tema que se intentó, desde la constitución del 2008, consolidando a la secretaría nacional de planificación y desarrollo (senplades), como la única instancia del ejecutivo encargada de la planificación nacional, incluida la educación superior.

por otro lado, más allá de las primeras discrepancias y resistencias, no se puede negar que el proceso, de alguna manera, obligó a las ies a mejorar la oferta educativa, a revisar los procesos académicos y administrativos, dejando entrever, la necesidad de que el estado y las propias instituciones, desarrollen procesos de evaluación que garanticen el reconocimiento de la universidad y la calidad del recurso humano formado (Molina, et.al. 2020).

3.2. De la resistencia al compromiso institucional

en el caso de la universidad de cuenca, es importante resaltar el hecho de que, mientras en el proceso evaluativo del 2013, según nuestros actores consultados, era notoria una cierta apatía de su comunidad universitaria, generada quizá por el rechazo al proceso mismo que era percibido como impuesto y punitivo, para el segundo proceso (de recategorización), todos los estamentos de la universidad parecen caminar de la mano para conseguir el objetivo institucional de recuperar la más alta categoría.

Más allá de la voluntad política asumida por las autoridades institucionales de aquel entonces, parecería que una percepción colectiva de calificación injusta o inadecuada, resultado de la ubicación en la categoría B, generó una especie de compromiso de la comunidad universitaria con la institución. así, en un primer momento se reconocía la falta de compromiso, tal como lo expresa uno de los coordinadores institucionales del proceso: “en el 2013 no hubo el compromiso requerido de todo el personal de la universidad, probablemente por error mío, no logré comprometer a todos, es difícil, sin ser autoridad, llegar a comprometer a todos” (cp_p2), o como, desde la dirección de otra de las dependencias involucradas, se percibía la desidia con la que se asumió este primer momento, advirtiendo, como otro posible causal, la desinformación y desconocimiento del proceso: “Me parece que no hubo apropiación por parte de los distintos miembros de las dependencias. considero que no hubo la suficiente difusión e información para que la gente se apropie y ponga todo su contingente humano”(director departamental “dd_e9).

sin embargo, para el proceso del 2015, conocido al interior de la institución como el de la “recategorización”, se percibe un mayor compromiso institucional con el objetivo de (re)posicionar a la universidad de cuenca en la categoría a. este repentino “sentido de pertenencia” de la comunidad universitaria, puede ser analizado desde varias aristas; por un lado, que el proceso de implementación de la política de evaluación, como en otros países de la región, se realizó mediante “ensamblajes cognitivos” (acosta silva, 2000; araujo, 2007), entendidos como procesos de negociación y adaptación con los que la evaluación se va legitimando desde las mismas universidades, así, desde las críticas y desconfianzas por los resultados del inicio, las mismas universidades

van adaptándose a los procesos para conseguir los objetivos institucionales que pueden estar ligados, como en el caso de la universidad de cuenca, a recuperar el prestigio simbólico, el mismo que, por otro lado, puede estar ligado, directa o indirectamente, a beneficios presupuestarios y otros incentivos gubernamentales.

en este sentido, la motivación e involucramiento de todo el personal universitario, fue considerado como una de las claves para el éxito del proceso de recategorización, así lo manifiesta una de las autoridades institucionales de esa época:

Que las personas estén motivadas, creo que eso es lo más importante. [les decía] tenemos que hacer las cosas bien, vamos a recalificarnos en la categoría "a". necesitamos el apoyo de todos. entonces, hubo concientización de todas las personas, hubo involucramiento de todo el mundo, de alguna manera nos sentíamos dolidos y heridos por la categorización, por estar en la categoría "B". (ai_e3)

en general, desde las entrevistas realizadas, se puede identificar la existencia de un imaginario institucional que denota un convencimiento sobre el prestigio a nivel regional y local, que la universidad de cuenca ha logrado en su larga vida institucional. de hecho, se considera a la universidad de cuenca como un referente regional en proyectos de desarrollo y se reconoce su aporte en la vida política, cultural y profesional nacional, entregando valiosos profesionales en todas las áreas del conocimiento. así lo manifiesta uno de nuestros informantes: "precisamente a la universidad de cuenca, siempre pensamos que es una de las mejores universidades del país, y de hecho yo creo que eso es cierto" (cp_e2).

de la misma manera, lo certifica una autoridad institucional de aquel momento, haciendo énfasis en la importancia de la docencia como función sustancial de la universidad, la misma que, según algunas críticas al modelo, fue relegada y reducida por la de la investigación, que obtenía muchísimo mayor puntaje, en los respectivos indicadores: "la docencia de grado tiene que ser muy buena, esto siempre ha hecho bien la universidad de cuenca. el nombre que tiene la universidad [de cuenca] es por la docencia" (ai_e3)

de este modo, la apuesta por la consecución de los objetivos institucionales, desde el trabajo en equipo y la responsabilidad compartida, se convertiría en

el soporte institucional para enfrentar los siguientes procesos, entre los que se incluirían la acreditación de algunas de sus carreras.

3.3. Estrategias institucionales para el mejoramiento de la acreditación

el camino recorrido en los primeros procesos, como ya habíamos dicho, había logrado necesarios aprendizajes y sobre todo había producido una nueva forma de reacción, esta vez más proactiva y comprometida con la institución, con el propósito de alcanzar la recategorización. para esto, desde las autoridades respectivas se planificaron nuevas estrategias, pues con la experiencia del primer proceso, había la certeza que esta vez ya no se partiría de cero.

la primera estrategia desplegada nace de la necesidad compartida, al interior de la universidad, de visibilizar el descontento por el resultado del primer proceso, por lo que, desde las autoridades institucionales, se convocó a una marcha de todo el personal universitario por las calles de la ciudad de Cuenca, exigiendo una "nueva evaluación, con más tiempo y más justa" (con movilización piden otra evaluación, 2013). al respecto, una de las autoridades consultadas, manifestó: "lo primero que se hizo fue la marcha [manifestación de protesta] y creo que eso nos dio una gran fortaleza porque nos dio la presencia nacional" (ai_e3).

sin embargo, sin dejar de reconocer el impacto logrado por la cobertura nacional que se dio a la marcha, un miembro de los equipos de coordinación del proceso, reconoció en un ejercicio introspectivo, la necesidad de revisar muchos procesos internos: "yo opino que una de las estrategias más efectivas no fue salir a la calle. impactó, por supuesto, pero externamente, internamente, quedaron muchas cosas sueltas" (ic_e11).

estaba claro que, para poder revisar y mejorar los procesos internos, de cara al proceso de recategorización, iba a ser necesario el trabajo mancomunado y articulado de diversas dependencias, por lo que el trabajo en equipo fue una de las estrategias más productivas, como lo indicó una de las autoridades de la institución en aquella época:

la primera [estrategia] era el factor humano, involucrar a todos, tratar de involucrarlos y resaltar la importancia de estar acreditados y evaluados todos positivamente, como institución tratamos de involucrar en todo lo posible, tuvimos muchas jornadas de trabajo

con autoridades, personas que estaban a cargo de procesos importantes, etc., tratar de que todo el mundo sienta que está contribuyendo, eso era lo importante, la presencia del factor humano de todos. (ai_e7).

por otro lado, los actores consultados, resaltaron, como estrategia institucional de impacto, el total involucramiento de las autoridades con un claro compromiso político-institucional, al disponer toda la atención y dedicación al proceso para todas las dependencias involucradas en el proceso, el mismo que fue asumido como prioridad institucional. así lo destaca uno de ellos:

eso hicimos conocer en algunas universidades que nos invitaron precisamente para que presentemos cuáles han sido nuestras estrategias para lograr volver a la categoría a. Yo les decía: lo resumo en dos palabras: voluntad política, eso es todo, cuando hay voluntad política se puede hacer todo y trabajar duro y comprometido. (cp_e2)

de igual manera, lo reconoció otro actor consultado, “yo creo que, la voluntad política y el compromiso que se logró durante el 2015 fue altísimo” (ai_e7).

en el mismo sentido, en atención a un modelo que exigía evidencias tangibles y cuantificables al momento de recibir la información entregada por las ies, se fortaleció el aparato técnico-burocrático que se encargaba de acopiar, sistematizar y registrar la información en los sistemas informáticos, estrategia que fue fundamental en el proceso. como punto de partida era necesario definir un plan de mejoras, como lo comenta una exautoridad: “lo que hicimos fue elaborar un plan de mejoras de inmediato, analizar con todo detalle cuáles eran los indicadores que estábamos bajos, cuáles se podían superar de manera rápida, inmediata para una recategorización” (ai_e3). este plan de mejoras incluía, tomando en cuenta los aprendizajes del proceso anterior, una correcta operativización para la recolección de información que se recibía desde las distintas dependencias, organizarla y depurarla para que pueda ser subida a la plataforma digital que para este efecto había creado el ceaaces, así lo comenta uno de los coordinadores técnicos del proceso

la difusión se hizo, hubo muchas reuniones de difusión con los directores departamentales, de definir matrices específicas, si, para que sean llenadas, para que sean subidas, se armó un cronograma de ingreso, hubo un seguimiento de toda la información que se iba subiendo, se dio acceso a guías, a todos los directores se dio acceso. (cp_e2)

resumiendo, desde la convocatoria y participación en la marcha de protesta que evidenció el descontento institucional y marcó la ruta del proceso de recategorización de la universidad de cuenca, pasando por la innegable voluntad política de las autoridades que denotó un fuerte compromiso de la comunidad universitaria hasta el fortalecimiento de los equipos y procesos internos a través de un plan de mejoras institucional, fueron algunas de las estrategias que identificaron los actores consultados, como referentes para la consecución de los objetivos propuestos. no lo podría resumir de mejor manera uno de los coordinadores institucionales del proceso:

si resumimos las estrategias. primero, la voluntad política, la decisión de las autoridades de ir a categoría a. segundo, la distribución del trabajo, la desconcentración de todos los procesos de información. tercero, el mantener un seguimiento constante, se pudo hacer seguimiento a través del sistema de qué estaba subido y que no estaba subido, cómo estaba subida, si los documentos estaban bien, son los adecuados o no, y el apoyo financiero, que tuvieron alguna de las facultades, no en gran cantidad, pero si para mejorar la infraestructura en lo que fuera posible. (cp_e2)

3.4. Cambios institucionales como resultado de los procesos de evaluación: La evaluación como impulso para el mejoramiento

partiendo de la afirmación de acosta silva (2000) de que no existe una relación de causa-efecto entre los procesos de elaboración e instrumentación de políticas y los procesos de cambio institucional, sino más bien relaciones de conflicto y negociación entre ambos procesos, las estrategias asumidas por la universidad de cuenca para su recategorización, fueron legitimando el proceso de implementación de la política, más aún cuando se recibió el resultado positivo de que se había recuperado la categoría a. sin embargo, más

allá del logro institucional, nuevas interrogantes surgían al interior de la institución y de sus actores: ¿en qué medida se había logrado el cometido?, ¿se había superado el proceso de evaluación y acreditación? ¿el proceso había terminado ahí?, y sobre todo ¿Qué aprendizajes y cambios institucionales había dejado el proceso? las respuestas a estas interrogantes pasaban por el análisis de los objetivos detrás de los procesos de evaluación y acreditación a nivel regional, nacional y evidentemente institucional. el camino de la evaluación y acreditación institucional recién había comenzado, sin embargo, de alguna manera, se le había tomado el pulso al proceso, lo que seguramente serviría como experiencia de base para los próximos procesos.

sobre los cambios institucionales que el proceso podía haber generado, los actores involucrados ampliaban la interrogante, preguntándose si se había asumido el proceso de evaluación (y recategorización) como un escollo por superar o como una oportunidad para revisar los procesos académicos y administrativos, depurarlos, enmarcarlos en la planificación institucional dando cuenta de la misión y visión que se plantea la institución.

la mayoría de las respuestas entregadas por nuestros informantes coinciden en reconocer, como resultado del proceso, un cambio positivo en varios aspectos, entre los que destacan, por ejemplo, una nueva dinámica en los procesos institucionales; claridad en la definición de roles institucionales y un notorio nivel de involucramiento de los actores universitarios, entre otros. al respecto, una ex autoridad de facultad comentó:

el proceso sirvió muchísimo para mejorar, y yo le puedo decir que hubo un despertar incluso personal de un grupo importante de docentes que veníamos haciendo nuestras funciones, lo mínimo que la universidad nos exige. Fue una especie de sacudón que nos ha llevado a mejorar, ahora esto entiéndase en el sentido propio, autónomo, porque nosotros queremos, porque nadie nos ha impuesto. (aF_e10)

así, se puede comprobar, desde la percepción de los actores entrevistados, una fuerte tendencia a reconocer la existencia de un antes y un después en muchos ámbitos de la gestión institucional, como efecto de los procesos de evaluación y acreditación de la universidad de cuenca, por ejemplo, respecto a la planificación de los procesos, uno de los coordinadores del proceso nos comentó:

Yo creo que una de las mejoras fundamentales, diría yo, es el hecho de que aquí en la universidad se ha aprendido a planificar, quiera o no quiera, a veces nos disgusta tanto papeleo, a veces sí creo también se exagera el papeleo, pero hemos aprendido a planificar, cosa que no había antes. (cp_e2)

en ese mismo sentido, desde la mirada de la autoridad he intentado una mirada integral de los procesos desarrollados, uno de nuestros informantes lo manifestaba convincentemente:

Yo sí creo que hay una diferencia, un antes y un después. creo que ha habido un cambio y creo, por lo general, que la institución siempre debe ir mejorando y mejora a veces más rápidamente y otras veces un poco más lento. creo que en muchísimas cosas si se mejoró. (ai_e3)

estas percepciones de los actores universitarios se ven corroboradas con los datos estadísticos que, publicados desde la institución, dan cuenta de mejoras y avances en diversos ámbitos, durante el período estudiado (ver tabla 1).

en el ámbito de la investigación, al 2018, se logra un significativo incremento en la producción de artículos científicos, que hace que la institución sea reconocida por la **QS World University Ranking**, por el nivel de impacto de sus publicaciones, resultados que apuntalan la afirmación de anchundia y santos

Table 1. **Ámbitos de mejora en procesos institucionales en la Universidad de Cuenca**

| <i>Informe de gestión institucional</i> | | |
|---|-----------------|-----------------|
| <i>ámbito</i> | <i>Año 2013</i> | <i>Año 2018</i> |
| Docentes con título de PhD | 37 | 128 |
| Docentes con maestría | 517 | 841 |
| Estudiantes matriculados | 13394 | 16569 |
| Tasa de retención | 74% | 81% |
| Becarios | 478 | 605 |

Fuente: Elaboración propia

nota: En base a los informes de gestión 2013 y 2018 de la Universidad de Cuenca.

(2021) quienes manifiestan que existe una incidencia significativa entre la política de evaluación y acreditación en educación superior y el desempeño de los profesores universitarios. adicionalmente, de acuerdo a lo reportado, en el informe de gestión institucional del 2018, un mejor manejo en los procesos de autogestión institucional permitió la inversión en infraestructura, equipamiento, promoción del arte y la cultura, etc., factores relacionados con la calidad educativa (universidad de cuenca, 2018).

de esta manera, es evidente que, a nivel institucional, se lograron grandes aprendizajes que dieron como resultado la revisión y mejora continua de muchos procesos internos, promoviendo una cultura de autoevaluación institucional que mantiene a la universidad de cuenca como referente nacional en la educación superior y reforzando la afirmación de que el proceso de evaluación y acreditación consolidó la idea de la necesidad de la evaluación como parte de la labor universitaria (Molina et al., 2020). es muy pertinente, entonces, utilizar como corolario final, la afirmación de uno de los coordinadores del proceso de evaluación institucional que sentenciaba: “el dejar de pensar que trabajábamos para la evaluación, si no que trabajábamos para mejorar la calidad de la universidad, ese es un cambio de paradigma que se logró dar” (cp_e2), coincidiendo así con los planteamientos de ponce y salazar (2021) quienes afirman que la implementación de la política ha fomentado una cultura de búsqueda de la calidad educativa como ejercicio responsable de rendición de cuentas al estado y a la sociedad.

4. CONCLUSIONES

desde el propósito general de comprender los diferentes aspectos que estructuraron el proceso de evaluación y acreditación institucional de la universidad de cuenca en el período 2013-2017, podemos concluir, desde la revisión bibliográfica, que a pesar de que la implementación de esta política en el ecuador, se realizó de manera tardía y en contextos sociopolíticos diferentes respecto de otros países de la región, existen con estos, muchas coincidencias y continuidades tanto en la génesis de la política como en los impactos de su implementación.

en este sentido, la proliferación de instituciones de educación superior (especialmente de gestión privada) con débil calidad educativa, escasa vinculación

hacia las problemáticas de desarrollo nacional y orientados por propósitos ligados más a la mercantilización del conocimiento, propiciaron un ambiente de desconfianza social con el rol de la universidad, despejando el camino para varias transformaciones de la educación superior que se normarán en la constitución del 2008 y la leyes del 2010, entre ellas, la evaluación y acreditación de la educación superior.

como en todo proceso de transformación, el temor al cambio de los actores universitarios se vio reflejado en unas primeras reacciones de rechazo, tanto al proceso en sí mismo, como al modelo con el que se llevaría a cabo la evaluación. los argumentos de rechazo que circularon con más fuerza se ligaron a la defensa de la autonomía universitaria y al cuestionamiento a una excesiva carga tecnocrática. sin embargo, el “juego” de negociaciones y recategorizaciones (ensamblajes cognitivos), hizo que las tensiones iniciales se fueran moderando, dando paso lentamente a la legitimización de la política por parte de los propios actores en las universidades.

de allí en más se produce un giro en la universidad de cuenca, hacia la voluntad política de sus autoridades, en el compromiso e involucramiento de su comunidad universitaria y en la revisión y ordenamiento de sus procesos, que fortalecen las estrategias no únicamente para enfrentar los procesos de evaluación y acreditación, sino también para recuperar los aprendizajes para propiciar un proceso de transformación al interior de la institución que incluya un cambio en las reglas, en las normas y valores que representan a la universidad, es decir, un verdadero cambio institucional.

REFERENCIAS

- anchundia, a. y santos, o. (2020). la acreditación de carreras universitarias y su relación e impacto en la calidad de enseñanza del docente en el ecuador. *Journal of academy* núm. 3, 108- 118. <https://doi.org/10.47058/joa3.10>
- acosta silva, a. (2000). estado, políticas y universidades en un período de transición. análisis de tres experiencias institucionales en México. universidad de guadalajara, Fondo de cultura económica.

araujo, s. (2007). evaluación institucional y cambio universitario. un difícil proceso de reconstrucción, en Krotsch, p.; prati, M. (comp.) **Evaluando la evaluación. Políticas universitarias, instituciones y actores en Argentina y América Latina**. prometeo libros.

araujo, s. (2014). la evaluación y la universidad en argentina: políticas, enfoques y prácticas. **Revista de la educación superior**, 43 (172), 57-77. <https://bit.ly/3zF1nuX>

atairo, d. y roveli, l. (2018). utilización del estudio de casos en las investigaciones recientes sobre políticas universitarias en la argentina. en de la Fare, M. (comp.). **Bastidores de pesquisa en educación**. purgs-FaHce-unlp.

Braun, v., clarke, v. y Weate, p. (2016). using thematic analysis in sport and exercise research. in B. smith & a. c. sparkes (eds.), *routledge handbook of qualitative research in sport and exercise* (pp. 191-205). routledge.

Buendía espinosa, a. (2007). el concepto de calidad: una construcción en la educación superior. reencuentro. **Análisis de Problemas Universitarios**, (50), 28-34. <https://bit.ly/3QE0dHv>

consejo de evaluación, acreditación y aseguramiento de la calidad de la educación superior. (2013). **Informe General sobre la Evaluación, Acreditación y Categorización de las Universidades y Escuelas Politécnicas**. ceaaces. <https://bit.ly/3Sz8n4Y>

consejo de evaluación, acreditación y aseguramiento de la calidad de la educación superior. (2014). **Informe de Rendición de Cuentas 2014**. ceaaces.

consejo de evaluación, acreditación y aseguramiento de la calidad de la educación superior. (2018) **Modelo de evaluación institucional de universidades y escuelas politécnicas 2018**. ceaaces. <https://bit.ly/3JykXh3>

con movilización piden otra evaluación para universidad de cuenca. (6 de diciembre, 2013). el universo. <https://bit.ly/3A39ZwT>

chiroleu, a. y lazzetta, o. (2005). la reforma de la educación superior como capítulo de la reforma del estado. peculiaridades y trazos comunes. en, rinesi, e. y suasnabar, c. (comps.). (2005). **Universidad: Reformas y Desafíos. Dilemas de la Educación Superior en la Argentina y el Brasil**, prometeo libros. universidad nacional de general sarmiento.

duarte, Y. (2016). **El ciclo de las políticas de evaluación y acreditación universitaria en Argentina: Análisis de las producciones del campo de estudios sobre la Educación Superior**. [tesis de grado, universidad nacional de la plata]. Memoria académica - Facultad de Humanidades y ciencias de la educación. <https://bit.ly/3bOPvyF>

Fernández lamarra, n. (2007). la universidad en américa latina y argentina: problemas y desafíos políticos y de gestión. **Revista Gestão Universitária na América Latina**, 1(1) ,1-25. <https://bit.ly/3PnMsuP>

Fernández lamarra, n. (2012). universidad y calidad en américa latina en perspectiva comparada. interrogantes y desafíos. avaliação: **Revista da Avaliação da Educação Superior**, 17(3), 661- 668. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772012000300006>

Krotsch, p. (2001). **Educación Superior y reformas comparadas**. universidad nacional de Quilmes ediciones.

Molina, t., Burbano, l., lizcano, c. y viteri,J. (2020). evaluación y acreditación de las universidades en ecuador: caso: universidad regional autónoma de los andes. **Revista Espacios**. vol.41. <https://bit.ly/3vYqQn>

Minteguiga, a. (2010). los vaivenes en la regulación y evaluación de la educación superior en ecuador. el caso del mandato 14 en el contexto constituyente, en rené ramírez (coord.), **Transformar la universidad para transformar la sociedad**, secretaría nacional de planificación y desarrollo. pp. 23-35.

Morán, e., villavicencio, a., subía, n., salgado, F., Flores, s. y Zambrano, M. (2011). **Modelo general para evaluación de carreras con fines de acreditación**. ceaaces.

pazmiño, s. (2018). análisis del sistema de educación superior en ecuador desde el 2000 hasta la actualidad. "olas, cierre y calidad". **Revista de Educación**, 0(13), 45-60. <https://bit.ly/3QowFyg>

penalva, c.; alaminos, a., Francés, F. y santacruz, o. (2015) **La investigación cualitativa: técnicas de investigación y análisis con Atlas. ti**. pYdlos ediciones, 2015. isBn 978-9978-14-303-2, 177 p.

ponce, J, ysalazar,g. (2021). evaluación y acreditación de la universidad ecuatoriana: desafíos y Funcionalidad. **Revista Polo del Conocimiento**. edición no 62. vol. 6 no 10. doi: 10.23857/pc.v6i10.3191

rama, c. (2008). **Tendencias de la educación superior en América latina y El Caribe en el siglo XXI**. asamblea nacional de rectores.

ramírez, r. (2013). **Tercera ola de transformación de la Educación Superior en Ecuador. Hacia la constitucionalización de la sociedad del buen vivir**. se- nescY t.

raza, d. (2019). evaluación y acreditación universitaria en ecuador. **Revista de Educación Superior en América Latina**. pp. 13- 17. <https://bit.ly/3BNuejs>

roig, a. (2014). el modelo de evaluación de las universidades ecuatorianas.

apuntes críticos para el debate. <https://bit.ly/3vNp3fA>

rovelli, l. (2018a). instrumentos para el análisis de las políticas educativas. en suásnabar, c., roveli, l., di piero, e., (coords.) **Análisis de la política educativa: Teorías, enfoques y tendencias recientes en la Argentina**. edulp. (li- bros de cátedra. sociales). en Memoria académica. <https://bit.ly/3dbQr0h>

rovelli, l. (2018b). las conferencias mundiales y regionales de educación superior como instrumento de política. argentina.en del valle, d. y suas- nábar c. **Política y tendencias de la educación superior en la región a 10 años de la CRES 2008**. iec – conadu, clacso, universidad nacional de las artes.

universidad de cuenca. (2013). **Informe de Gestión 2013**. <https://bit.ly/3w2o9Mf>

universidad de cuenca. (2015). **Informe de Gestión 2015**. pg.208 – 210

universidad de cuenca. (2018). **Informe de Gestión 2018**. <https://bit.ly/3bTvWFj>

universidad de cuenca (2019). **Estatuto de la Universidad de Cuenca**.

<https://bit.ly/3JABpx3>

van del Bilj, B. (2017) ¿desde qué concepción de educación se evalúan las carreras universitarias? en cabrera, Moreno, ospina, cielo (editores). **Las Reformas Universitarias en Ecuador. Extravíos, ilusiones y realidades**. uasB.

villavicencio, a. (2017) los rankings universitarios. en cabrera, Moreno, ospina, cielo (editores). **Las Reformas Universitarias en Ecuador. Extravíos, ilusiones y realidades**. uasB.

Zabala, t. (2015). **Análisis del cambio de la política pública de Educación Superior en Ecuador, período 2008 - 2013**. Flacso.

NOTAS

para el proceso evaluativo del 2013, se atendieron 54 universidades y escuelas politécnicas, se acreditaron 46 universidades, de las cuales 5 se ubicaron en categoría a, 23 en categoría B, 18 en categoría c, y 8 en categoría. en el año 2015, algunas universidades realizaron una recategorización voluntaria, incluidas aquellas ubicadas en categoría "d" (ceaaes 2014).

las siglas utilizadas para identificar a los actores institucionales consultados corresponden a: integrante de comisión "ic"; coordinador del proceso "cp"; autoridad institucional "ai"; autoridad de Facultad "aF"; director departamental "dd".



7. Currículo universitario y calidad de la educación. Aportes teóricos y metodológicos para la investigación de los campos de formación

university curriculum and quality of education.
theoretical and methodological contributions for the investigation
of the training fields.

Mercedes Collazo Siqués  

* universidad de la república, Montevideo, uruguay

RESUMEN

este artículo tiene como finalidad presentar algunos resultados de la tesis sobre estructuras de conocimientos y currículo universitario realizada en el programa de doctorado de la universidad de Buenos Aires. el propósito de esta investigación es reconocer y comparar las lógicas epistemológicas que fundamentan la configuración de códigos curriculares particulares en distintos dominios de conocimientos e identificar las principales tensiones curriculares contemporáneas. se realiza un estudio analítico comparativo de casos por contraste, tomando como unidades de análisis tres carreras de grado de la universidad de la república (uruguay): ingeniería eléctrica, odontología y sociología. en lo teórico conceptual se aborda el estudio del currículo universitario recuperando y articulando líneas teóricas provenientes del campo didáctico, del currículo y de la educación superior. la indagación permitió construir los códigos de los planes de estudios específicos de las carreras, así como los códigos curriculares de los campos de formación afines. asimismo, se contribuyó a la conceptualización de la naturaleza y la dinámica del currículo universitario como proyecto epistemológico particular de formación, fuertemente vertebrado por la historia de las disciplinas y las profesiones. se realizan a la vez aportes teórico-metodológicos a la investigación curricular universitaria construyendo dimensiones y categorías de análisis específicas que aportan al análisis de la calidad de la educación.

Palabras clave: códigos curriculares; universidad; calidad de la educación; tensiones curriculares

University curriculum and quality of education. Theoretical and methodological contributions for the investigation of the training fields

ABSTRACT

The purpose of this article is to present some results of a PhD thesis on knowledge structures and university curriculum carried out in the doctoral program of the University of Buenos Aires. The purpose of this research is to recognize and compare the epistemological logics that underlie the configuration of particular curricular codes in different domains of knowledge and to identify the main contemporary curricular tensions. We carried out a comparative analytical study of cases by contrast, taking as units of analysis three undergraduate degrees from the University of the Republic (Uruguay): electrical engineering, dentistry and sociology. In the conceptual theory, we approach the study of the university curriculum, recovering and articulating theoretical lines from the didactic field, the curriculum and higher education. The investigation allowed the construction of the codes of the specific study plans of the careers, as well as the curricular codes of the related training fields. Likewise, it contributes to the conceptualization of the nature and dynamics of the university curriculum as a particular epistemological training project, structured by the history of disciplines and professions. At the same time, theoretical-methodological contributions are made to university curricular research, constructing specific dimensions and categories of analysis that contribute to the analysis of the quality of education.

Keywords: curricular codes; university; quality of education; curricular tensions

Currículo universitário e qualidade da educação. Contribuições teóricas e metodológicas para a pesquisa das áreas de formação

RESUMO

este artigo visa apresentar alguns resultados da tese sobre estruturas de conhecimento e currículo universitário realizada no programa de doutorado da universidade de Buenos Aires. o objetivo desta pesquisa é reconhecer e comparar as lógicas epistemológicas que embasam à configuração de códigos curriculares particulares em diferentes domínios do conhecimento e identificar as principais tensões curriculares contemporâneas. é realizado um estudo analítico comparativo de casos por contraste, tomando como unidades de análise três cursos de graduação da universidade de la república (uruguaí): engenharia elétrica, odontologia e sociologia. no nível teórico conceitual, aborda-se o estudo do currículo universitário, resgatando e articulando as linhas teóricas do

campo didático, do currículo e da educação superior. a investigação permitiu a construção dos códigos dos planos de estudos específicos dos cursos, bem como dos códigos curriculares das áreas de formação relacionadas. da mesma forma, contribui para a conceituação da natureza e da dinâmica do currículo universitário como projeto epistemológico particular de formação, fortemente estruturado pela história das disciplinas e profissões. ao mesmo tempo, são feitas contribuições teórico-metodológicas para a pesquisa curricular universitária, construindo dimensões e categorias de análise específicas que contribuem para a análise da qualidade da educação.

Palavras-chave: códigos curriculares; universidade; qualidade da educação; tensões curriculares

Cursus universitaire et qualité de l'éducation. Apports théoriques et méthodologiques pour la recherche des champs de formation

RÉSUMÉ

l'article qui suit se propose de quelques-uns des résultats trouvés dans la thèse concernant les structures de connaissance et le cursus universitaire, correspondant au programme de doctorat à l'université de Buenos Aires. nous avons comme but de reconnaître et de comparer les logiques épistémologiques qui se trouvent à la base de la configuration des codes des cursus particuliers et ce sur différents domaines de connaissance; identifier les tensions contemporaines qui s'y trouvent. notre étude est analytique et comparatif des cas par contrastivité sont prises en compte trois carrières comme unités d'analyse à l'universidad de la república (uruguay): ingénierie électrique, odontologie et sociologie. notre approche théorique et conceptuelle aborde l'étude du cursus universitaire; elle reprend et articule des lignes théoriques provenant du champ didactique, du cursus lui-même et de la formation tertiaire. notre recherche a permis de construire les codes des plans d'études spécifiques à chaque carrière ainsi que les codes des cursus des plans d'étude appartenant à chaque carrière et les codes des cursus de domaines de formation qui leur sont proches. on contribue ainsi à conceptualiser la nature dynamique du cursus comme un projet épistémologique particulier, à la formation fortement traversé par l'histoire des disciplines et des professions. on fait également des apports théoriques et méthodologiques par la construction de dimensions et de catégories d'analyse spécifiques qui enrichissent l'analyse et la qualité de l'éducation.

Mots clés: codes; cursus; université; qualité de l'éducation; tensions des cursus

1. ENCUADRE DE INVESTIGACIÓN(1)

la centralidad que ha adquirido el conocimiento en los procesos de desarrollo económico, social y cultural en la era global sitúa a las universidades en un lugar de máxima responsabilidad histórica. los países periféricos enfrentan en este sentido fuertes desafíos ligados al nuevo contexto, vinculados con la transición entre el desarrollo tardío y el paradigma de la sociedad del conocimiento, acelerándose las dinámicas de democratización del acceso a la educación superior (altbach et al., 2009; arocena, 2014; tünnermann, 2007). también las tendencias actuales de producción, difusión y uso del conocimiento, en tanto catalizadoras de desigualdad social, desafían a las universidades del **sur global** a jugar un fuerte rol democratizador del conocimiento integradas a **sistemas de innovación inclusivos**(arocena et al. 2017).

la agenda de transformaciones de la educación superior promovida por entidades, agencias y organismos nacionales e internacionales, con fines y enfoques muy diversos, presenta importantes consensos en relación con algunos lineamientos de política educativa. en el plano curricular, especialmente enfocados en las políticas de flexibilización y diversificación de la oferta, así como en la promoción de un enfoque de formación por competencias (drikkson y Herrera, 2004; tünnermann, 2007).

en este contexto, entendemos que los retos que hoy plantean al currículo universitario los nuevos requerimientos de ajuste entre educación superior, empleo y sociedad en el escenario de los procesos de globalización requieren ser analizados en interjuego con los sentidos de política universitaria construidos históricamente por los espacios institucionales y académicos específicos (orozco, 2016), así como en relación con las lógicas epistemológicas que configuran y caracterizan los distintos campos de formación (Barnett et al. 2001), en el contexto de sus particulares tradiciones y sistemas de creencias expresados en forma de **ideologías curriculares**(camilloni, 2016).

como tesis principal de investigación nos planteamos, así, la posibilidad de identificar en las formaciones universitarias lógicas epistemológicas diferenciadas que condicionan principios de estructuración curriculares singulares.

dado que esta constituye una dimensión clave —aunque no única— de la selección y la organización curricular, entendemos relevante profundizar acerca de los tipos y formas de organización del conocimiento que validan las

comunidades académicas en el marco de sus particulares y dinámicos contextos socio-profesionales para la consecución de una formación universitaria dada.

en este marco, y como objetivo general de la investigación, nos propusimos reconocer y comparar las lógicas epistemológicas que fundamentan la configuración de códigos curriculares particulares en distintos campos de formación universitaria. para lo cual buscamos, en primer lugar, identificar los modos particulares de selección y organización curricular, esto es, los códigos curriculares en tres dominios de conocimientos, a partir de la categorización de Becher (2001): duro aplicado, blando aplicado, blando puro(2).

por otra parte, la tesis desemboca y se focaliza en la problemática de las tensiones sociales y académicas que vertebran actualmente el espacio curricular y pedagógico universitario público, externamente derivadas de las presiones globales de ajuste e internamente condicionadas por las definiciones de política universitaria y las dinámicas propias de los distintos campos de formación. de acuerdo con la literatura revisada, las tensiones del vínculo universidad-sociedad se manifiestan hoy esencialmente entre necesidades de formación disciplinar vs. interdisciplinar, necesidades de formación teórica vs. práctica y necesidades de formación general vs. especializada, por lo que estas constituyeron un componente fundamental del análisis (Barnett, 2001; riquelme, 2003; teichler, 2005; Yorke y Knight, 2006).

como enfoque preferente de estudio apelamos a los aportes al análisis curricular de goodson (2003, 2005), quien sitúa el examen del currículo en el terreno de las tradiciones de las disciplinas y de los cuerpos docentes. asimismo, la perspectiva de pinar (2014), que entiende al currículo, entre otras lecturas, como representación de **unlugar**pautado por las culturas académicas nacionales y regionales, configuradas a lo largo del tiempo. esta perspectiva histórico-social del currículo universitario nos habilitó la revisión de los procesos político-institucionales y académicos que fueron configurando los diferentes planes de estudios, con sus fuentes de influencias internas y externas, para aproximarnos con mayor hondura a su comprensión actual.

se lleva a cabo un estudio analítico comparativo de casos por contraste y se definen como unidades de análisis tres carreras de grado con alto nivel de estructuración curricular: ingeniería eléctrica, odontología y sociología, pertenecientes a los campos de Formación tecnológica, salud Humana y ciencias

sociales, respectivamente, en la universidad de la república (udelar, uruguay)(3). se profundiza, desde una perspectiva interpretativa y con una orientación primordialmente cualitativa, en los tipos o clases de conocimientos que configuran las diferentes formaciones teniendo en cuenta tres dimensiones básicas del análisis curricular: el desarrollo de las tradiciones disciplinares específicas, la evolución general de las profesiones particulares y el marco académico e institucional en su proceso histórico general. el recorte temporal que se propuso combina el análisis diacrónico y sincrónico de las carreras acotado al contexto universitario local y recuperando las fuentes generales del currículo que los actores institucionales plantearon como relevantes a nivel regional. se realiza un profuso análisis documental y programático curricular y cincuenta entrevistas semiestructuradas a docentes con diferentes niveles de responsabilidad institucional, curricular y disciplinar.

el análisis comparativo de los "casos carrera" permitió la construcción de una variedad de categorías (52) y matrices de análisis (27) que muestran la singularidad y complejidad de los campos de formación, tanto en su perspectiva diacrónica como sincrónica, poniéndose en juego las nociones conceptuales seleccionadas inicialmente y otras emergentes del campo didáctico curricular y sociológico curricular.

2. ANÁLISIS DIACRÓNICO: PRINCIPALES CONCLUSIONES SOBRE EL ANÁLISIS HISTÓRICO DE LAS CARRERAS

la construcción de la genealogía curricular de cada caso carrera nos llevó a identificar la variedad de procesos de configuración de las carreras y sus campos de formación afines.

2.1. Marcas de origen

en primer lugar, las marcas diferenciadas en las lógicas epistemológicas que dan origen a las carreras parecen pautar peculiaridades en los procesos de institucionalización disciplinar, curriculares y académicos que condicionan su devenir histórico. si bien las tres disciplinas surgen durante el período de nacimiento de la universidad moderna en la transición de los siglos XIX y XX, con impronta positivista y matriz educativa francesa, su dinámica de desarrollo institucional será básicamente diferenciada. vemos, así como la

odontología nace como práctica profesional certificada antes de constituirse en disciplina, se transforma luego en carrera técnica anexa a Medicina, para finalmente profesionalizarse y desarrollarse desde el punto de vista científico de forma autónoma y sistemática en etapas recientes. la ingeniería eléctrica, en cambio, nace como una escisión de la ingeniería industrial, iniciando su proceso de institucionalización académica tempranamente en los años treinta y alcanza su autonomía curricular en los años sesenta. en ambos casos se logran conformar perfiles profesionales con habilitación estatal para el desarrollo de incumbencias exclusivas. la sociología por su parte nace como un saber auxiliar de las carreras profesionales y alcanza su institucionalización disciplinar, curricular y académica de forma casi simultánea en la segunda mitad del siglo XX, en un contexto de demarcación débil del campo de estudio de las ciencias sociales, haciendo opción por un perfil investigador en la formación de grado.

2.2. Tensiones históricas

como resultado de esta reconstrucción histórica, se identifican de forma consecuente tensiones iniciales curriculares que dan cuenta a la vez de focos de preocupación particulares. las ingenierías presentan a lo largo del siglo XX, y hasta la actualidad, una tensión entre generalismo y especialismo, asociada a la aceleración del proceso científico-técnico mundial y la ramificación consecuente de los conocimientos y las áreas de aplicación tecnológicas. la ampliación continua del campo profesional impulsa la dinámica de la diversificación curricular para dar respuesta a esta tensión primaria, amortiguada en nuestro país por un desarrollo industrial lento y el tamaño acotado del mercado profesional. en el caso de la odontología, la tensión pretérita más relevante será la establecida entre formación técnica y científica ya que la carrera se conforma signada por un preponderante componente técnico clínico, vertebrado por un aprendizaje fuertemente procedimental, consistente con una práctica liberal hegemónica de orientación biologicista y práctica artesanal preciosista. la sociología en cambio se debate, desde su inserción en la Facultad de ciencias sociales y hasta el día de hoy, entre las visiones convergentes generalistas e interdisciplinarias y las visiones disciplinarias especializadas, pugnando de forma permanente por su autonomía científica y curricular.

2.3. Movimientos curriculares

en segundo lugar, pudimos reconocer cuatro grandes movimientos históricos en los procesos de configuración curricular de estas formaciones tradicionales. en general, pautados por los cambios de paradigmas educativos, liderados por determinadas generaciones de universitarios y condicionados por las influencias regionales y mundiales de cada campo de formación y los acuerdos continentales sobre educación superior a los que la udelar ha adherido en las últimas décadas.

un primer momento lo constituye la etapa de conformación inicial de los currículos, en los que pudimos identificar una arquitectura tradicional de organización por disciplinas, basados en asignaturas, con muy escasa o nula apertura curricular y prácticas profesionales o académicas básicas o inexistentes. en los tres casos se trata de carreras orientadas esencialmente por un enfoque de racionalidad técnica (schön, 1992) con una secuencia estratificada de etapas de formación, ordenadas en la lógica instrumental de la resolución de problemas: teoría general, teoría específica y aplicaciones prácticas. desde el punto de vista macrocurricular, la relación teoría-práctica en los tres casos se configura de forma segmentada, horizontalmente en el caso de las carreras profesionales y verticalmente en la carrera académica. se trata de un período signado por la lógica de las disciplinas, sin ningún cariz pedagógico a nivel del currículo prescripto.

un segundo movimiento emergente desde la segunda mitad del siglo XX en el currículo y la enseñanza universitaria, asociado con los cambios paradigmáticos educativos de la época, protagonizado por una nueva generación de universitarios que promoverá una profunda reflexión ética y política sobre la función social de la universidad. en este momento se comienzan a gestar cambios curriculares integrales, condicionados por demandas externas e internas, que sentarán nuevas bases pedagógico-curriculares. en el caso de las ingenierías se conjugará la influencia de: i) las ideas políticas y sociales condensadas en la teoría de la dependencia y la reivindicación de la autonomía técnico-científica nacional que asigna al profesional de la ingeniería un papel fundamental en el desarrollo del país; ii) las corrientes pedagógicas escolanovistas, con fuerte base en la psicología, impulsoras de la enseñanza activa; iii) las ideas reformistas que promueven la vinculación de la universidad con el

medio social, y iv) la influencia de los modelos de desarrollo técnico y académicos de vanguardia en el mundo. en el caso de odontología, la reforma de los años sesenta va a marcar el inicio del viraje conceptual e ideológico de la carrera, fuertemente influenciado por las directrices regionales de la organización panamericana de la salud, liderada por las facultades y escuelas latinoamericanas, que dan paso a un período de reflexión ética sobre la práctica profesional y la formación inspirada en la corriente crítica latinoamericana de la medicina social. en el caso de sociología tiene lugar en este momento la creación de la licenciatura con fuerte influencia del plan de modernización científica, académica e institucional del rector oscar Maggiolo(4) y la orientación epistemológica y metodológica de la Facultad latinoamericana de ciencias sociales, que lidera el desarrollo científico de la disciplina en la región.

un tercer momento de restauración institucional, posdictadura, que activará un nuevo proceso de reforma curricular liderado por las generaciones de docentes restituidos y retornados al país junto con las nuevas generaciones de la resistencia, dando lugar a la formulación de los proyectos de cambio curricular "emblemáticos" de los años noventa. se trata de currículos que buscan dar respuesta a las necesidades del contexto histórico social e institucional del momento, incorporando innovaciones curriculares relevantes para la mejora de la calidad de la formación de los graduados. en los casos de odontología y sociología se procesan cambios curriculares que retoman, potencian y enriquecen los planes de estudios del 60 y el 70, consolidándose como los planes "bisagra" para la superación del modelo fundacional. en el caso de ingeniería eléctrica, con una tradición educativa innovadora de larga data, no recupera stricto sensu el plan de estudios del 67 de las ingenierías, en el que jugó un papel decisivo, pero siguiendo las orientaciones de flexibilización del plan Maggiolo proyecta una innovación curricular que dará cabal respuesta a las necesidades de formación de la nueva etapa institucional.

en síntesis, odontología procesa un cambio político-educativo radical que busca modificar el modelo de atención de la salud bucal, pasando de un enfoque curativo restaurador a un enfoque preventivo integral, condicionando a partir de ello el pasaje de un modelo curricular asignaturista a un modelo integrado, así como la reformulación del modelo pedagógico tradicional, ahora con un enfoque de enseñanza activa. sociología, por su parte, se profesionaliza reforzando la identidad disciplinar y la calidad de la formación, acom-

pañando los desarrollos de la disciplina en su proceso de diversificación y aplicación a la realidad nacional, de lo que resulta una estructura curricular mixta, asignaturista e integrada a la vez, con un fuerte componente de enseñanza activa mediante la introducción de talleres de investigación y un trabajo final de carrera. ingeniería eléctrica estructura un modelo de flexibilidad curricular avanzado e incorpora por primera vez los créditos académicos en la udelar, colocándose a la vanguardia de los cambios curriculares institucionales más contemporáneos.

de este modo, en los años noventa se consolidan nuevos enfoques educativos y modelos curriculares pautados esencialmente por los debates y orientaciones de cada uno de los campos de formación, con influencia directa o indirecta de organismos y experiencias universitarios internacionales. las formas de resolución innovadoras son singulares de cada colectivo académico, en sus particulares contextos institucionales, más concentradas en unos casos en el debate pedagógico, en otros en el debate científico disciplinar.

por último, identificamos un cuarto momento de impulso al desarrollo de políticas curriculares centrales de la universidad que buscan la renovación generalizada de los planes de estudios, con una orientación de diversificación, flexibilización y articulación curricular que acompaña la descentralización universitaria, facilitando el proceso de expansión de la enseñanza de grado en todo el territorio nacional y el desarrollo de una política de inclusión educativa activa. en este marco, y con una fuerte adhesión a los cambios procesados en la década de los noventa, las carreras analizadas desarrollan mejoras curriculares parciales asumiendo las orientaciones de política universitaria como una ventana de oportunidad o resistiendo su aplicación. en el primer punto se ubican odontología con nuevos cambios de planes e ingeniería eléctrica que procesa actualmente su reforma curricular consolidando innovaciones experimentadas en estos años en el marco de su currículo flexible. en el segundo punto se ubica sociología, que, en abierta confrontación con el proceso de reforma impulsado por la Facultad de ciencias sociales, alineado con las directrices centrales universitarias, procura atenuar al máximo los cambios en su ciclo de formación profesional. en este momento histórico, podemos observar finalmente cómo se resitúan los polos de tensión curricular pasando en ingeniería eléctrica a ocupar el centro del debate la reducción de los años de formación para el incremento del egreso, en odontología el fortalecimiento de la integración cu-

ricular para el logro de una formación profesional integral y en sociología la continuidad del debate histórico entre generalismo y especialismo, expresado actualmente en términos de disciplina e interdisciplina. en la mirada prospectiva, cabe señalar también que no se identifican nuevas generaciones universitarias promoviendo agendas de cambio curricular.

a partir de este contexto histórico, veamos a continuación, desde la perspectiva sincrónica de análisis, cómo se configuran actualmente los tres currículos en cuanto a los procesos de selección, organización, transmisión y evaluación de los conocimientos, en tanto objeto de estudio central de la investigación.

3. ANÁLISIS SINCRÓNICO: CÓDIGOS CURRICULARES RESULTANTES

empleamos la noción de código curricular definida por lundgren (1997, p. 20) en términos amplios como el “conjunto de principios sobre cómo deben seleccionarse, organizarse y transmitirse el conocimiento y las destrezas”, a partir del cual Barco (2005, pp. 53-54) propone una definición más precisa en la noción de “código del plan”, a los efectos de este estudio, equiparables. este “está constituido por la lógica organizativa [...] que preside la formulación de ejes, selección y/o creación de disciplinas académicas, modos de las diversas relaciones y correlaciones para lograr la formación del egresado de que se trate, así como de lineamientos generales de la transmisión, apropiación y creación de conocimientos involucrados en el plan. esta lógica, a su vez des- cansa en fundamentos epistemológicos, pedagógicos y de política de distri- bución de conocimientos”.

derivadas de las conceptualizaciones clásicas de schwab y phenix (1973) sobre **estructuras de las disciplinas**, ponemos a su vez en juego en este análisis las nociones de **estructuras semánticas**-conceptuales- **ysintácticas** -modos de verificación- de las disciplinas.

en las categorías de análisis abordadas de forma comparativa se pueden identificar a modo de síntesis tres códigos curriculares claramente diferenciados que dan cuenta de lógicas epistemológicas y concepciones pedagógicas par- ticulares. los elementos macrocurriculares resultan comunes al campo de ca- rreras afines; en el nivel mesocurricular se identifican, a la vez, algunos rasgos específicos de cada tipo de carrera analizada.

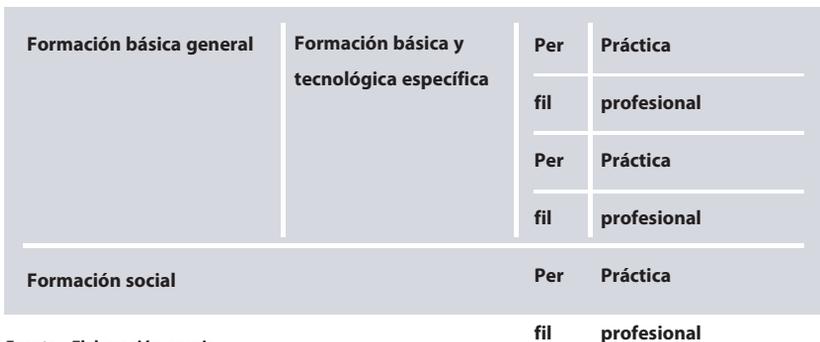
3.1. Carrera de Ingeniería Eléctrica: código multidisciplinar agregado con énfasis teórico formal aplicado y diversificación curricular

con un perfil profesional generalista diversificado en diferentes áreas de aplicaciones, vinculado a las políticas públicas y las necesidades del mercado eléctrico, la carrera de ingeniería eléctrica presenta a nivel macrocurricular un código agregado diversificado, de índole multidisciplinar, con preponderante sustrato teórico formal, orientado especialmente al desarrollo de capacidades de modelización para el manejo y creación de aplicaciones técnicas de los fenómenos electromagnéticos, con atención a la formación general del egresado.

las estructuras semánticas de las ciencias formales y empíricas, tecnológicas y aplicadas, sociales y humanas que la componen presentan a nivel mesocurricular un conocimiento altamente estandarizado que condiciona una enmarcación del conocimiento preponderantemente fuerte, una escasa contextualización de la formación básica, una interdisciplina constitutiva entre ciencias formales y aplicadas y un diálogo interdisciplinario entre algunas áreas de especialización y otros campos profesionales. la educación experiencial está supeditada a la elección de las temáticas del proyecto final de carrera y la realización de pasantías con un carácter esencialmente acreditador de la experiencia laboral. los conocimientos sociales presentan un menor estatus frente a los conocimientos hegemónicos formales y tecnológicos, aglutinando el debate ideológico explícito de la formación. la estabilidad en el tiempo de los contenidos básicos y técnicos troncales es alta, los cambios se focalizan en los contenidos técnicos-tecnológicos asociados con la investigación en cursos opcionales avanzados de la carrera y el proyecto final de carrera. de este modo, la estructura sintáctica de las disciplinas se resuelve por mecanismos en general indirectos y de forma directa en etapas avanzadas de la carrera donde se articula la enseñanza con la investigación docente. la articulación de la enseñanza con la extensión y las actividades en el medio también queda supeditada a la elección del proyecto final de carrera y a la realización de cursos opcionales vinculados.

la formación teórico-práctica disciplinar constituye el eje organizador fundamental de la carrera, estructurado en dos etapas sucesivas de formación teórica formal y tecnológica, segmentada históricamente, con experiencias de articulación en los últimos años, y una etapa final de integración de conocimientos a través del proyecto final de carrera.

Figura 1. Organización curricular general de la carrera de Ingeniería Eléctrica



Fuente: Elaboración propia

la secuencia general de la carrera, de este modo, mantiene básicamente el enfoque de la racionalidad técnica que estratifica la formación teórica, aplicada y práctica profesional, ordenada en la lógica instrumental de la resolución de problemas. la clasificación del conocimiento es fuerte, lo que configura un modelo agregado con territorios curriculares reservados a las disciplinas básicas generales y más compartidos entre las disciplinas específicas eléctricas. la habilitación de trayectorias curriculares diversificadas por perfiles de formación configura un currículo centrífugo con una flexibilidad y una articulación externa potencialmente altas, pero con un control de esta también alto, resuelto mediante una estructura centralizada de gestión curricular y una tutoría académico-curricular preestablecida.

la secuencia teoría-práctica a nivel mesocurricular responde al modelo clásico de aplicación teoría-práctica con momentos de enseñanza diferenciados. son los componentes de práctica profesional (talleres y proyecto final) los que resuelven esta integración, los cuales son identificados como los dispositivos primordiales de innovación educativa y curricular. los modos de transmisión presentan una tendencia a la enseñanza concluyente en la formación básica y troncal y la evaluación en general cumple una función certificadora del conocimiento. es en los componentes de formación práctica profesional, que en forma privilegiada promueven la resolución de problemas auténticos, que se desarrolla una enseñanza crítico-reflexiva y creativa, lo que introduce en la evaluación una función también formativa.

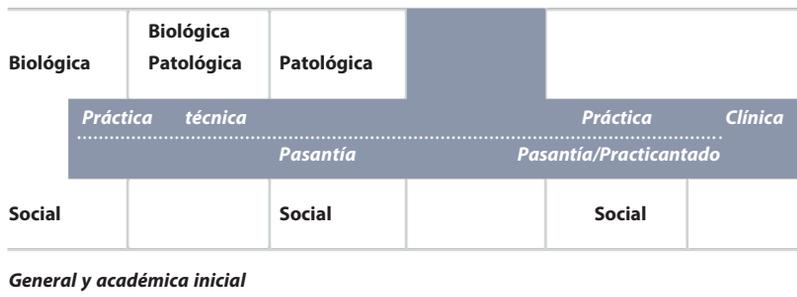
3.2. Carrera de Odontología: código multidisciplinar integrado con énfasis habilidades procedimentales y eje de práctica vertebradora

con un perfil profesional generalista único, vinculado a las políticas nacionales de salud bucal de atención primaria y las necesidades del mercado profesional privado de manejo de las enfermedades más prevalentes del país, la carrera de odontología presenta a nivel macrocurricular un código integrado tubular, de carácter multidisciplinar, con preponderante formación práctica profesional, orientado especialmente al desarrollo de habilidades procedimentales de atención de la salud bucal, con incipiente atención a la formación general y académica del egresado.

las estructuras semánticas de las ciencias empíricas, tecnológicas y aplicadas, sociales y humanas que la componen presentan a nivel mesocurricular un conocimiento altamente estandarizado que condiciona una enmarcación del conocimiento preponderantemente fuerte, una contextualización casi plena de la formación básica, un diálogo interdisciplinario generalizado entre sub- disciplinas y trabajo conjunto con otras profesiones de la salud en algunos espacios de práctica. la educación experiencial atraviesa la formación obligatoria por medio de los dispositivos de atención clínica intramural y de las pasantías en servicios y comunidad, constituyendo el componente de formación prioritario. los conocimientos sociales están actualmente afianzados, aglutinando el debate ideológico explícito de la formación, pero mantienen un menor estatus frente a los conocimientos hegemónicos biológicos, técnicos y tecnológicos. la estabilidad en el tiempo de los contenidos básicos y técnicos troncales es alta, y los cambios se focalizan en los contenidos técnicos-tecnológicos asociados con la emergencia de nuevos materiales dentales y técnicas clínicas derivadas. las estructuras sintácticas de las disciplinas aparecen muy débiles en las áreas de formación específicas y se resuelven actualmente mediante la adición al currículo de un eje de formación en investigación. la articulación de la enseñanza con la extensión y las actividades en el medio, en cambio, constituye un componente obligatorio y relevante de la formación asociado a la educación experiencial en servicios y comunidad.

la formación práctica profesional, estructurada en niveles crecientes de complejidad del aprendizaje y de atención de la salud, constituye el eje organizador fundamental de la carrera a partir del cual se organizan los demás conocimientos.

Figura 2. Organización curricular general de la carrera de Odontología



Fuente: Elaboración propia

la secuencia general de la carrera, de este modo, responde básicamente a una lógica convergente de articulación teoría-práctica profesional, lo que da lugar a una racionalidad integradora de resolución de los problemas de la práctica. la clasificación del conocimiento en este sentido es débil, configura un modelo in- tegrado con territorios curriculares mayoritariamente compartidos entre las dis- ciplinas específicas, sin pérdida de las identidades disciplinares. la organización de la carrera con una trayectoria curricular única da lugar a la organización de un currículo centrípeto (camilloni, 2016) que admite una flexibilidad interna mínima y una articulación externa potencialmente alta, por lo que este componente cumple una función complementaria de formación, resuelta de forma práctica- mente libre por el estudiante y sin necesidad de tutoría académico-curricular.

la secuencia teoría-práctica a nivel mesocurricular responde en general a un modelo de integración teoría-práctica, sin momentos de enseñanza dife- renciados. los componentes de práctica profesional intra y extramural cons- tituyen los principales espacios de integración y se identifican como los dis- positivos primordiales de innovación educativa y curricular, si bien la práctica clínica presenta limitaciones por factores estructurales académicos. los modos de transmisión presentan una tendencia a la enseñanza concluyente en la formación básica y clínica, pero combinados con un enfoque de evaluación formativa a la vez que de control de conocimientos. son los núcleos de for- mación práctica profesional avanzados y desarrollados en el medio, en los que se resuelven problemas auténticos en contexto real, los que presentan

con mayor relevancia una enseñanza crítico-reflexiva, acompañados también de una evaluación formativa supervisada por docentes y profesionales.

3.3. Carrera de Sociología: código unidisciplinar mixto con énfasis en competencias metodológicas y doble eje teoría-práctica

con un perfil académico generalista único con profundizaciones en alguna de las sociologías específicas o temáticas, vinculado a las políticas públicas y a un mercado profesional preponderantemente estatal y no gubernamental, la carrera de sociología presenta a nivel macrocurricular un código mixto, de carácter disciplinar, con preponderante formación teórico-metodológica, orientado especialmente al desarrollo de capacidades técnicas investigadoras para el abordaje de los problemas sociales, sin atención particular a la formación general del egresado.

las estructuras semánticas de las ciencias empíricas sociales que la componen presentan a nivel mesocurricular un conocimiento mediano y débilmente estandarizado que condiciona una enmarcación del conocimiento preponderantemente débil, una contextualización curricular plena y la inexistencia de abordajes interdisciplinarios y trabajo conjunto con otras profesiones sociales. la educación experiencial se circunscribe al dispositivo de práctica controlada – taller central de investigación –, sin desarrollo de prácticas profesionales en el medio. los conocimientos metodológicos cualitativos están actualmente afianzados, pero mantienen un menor estatus frente a los conocimientos hegemónicos teóricos sociológicos y metodológicos cuantitativos de raíz positivista. la estabilidad en el tiempo de los contenidos troncales teóricos y metodológicos es alta, los cambios se focalizan en los contenidos vinculados al desarrollo de las sociologías específicas y temáticas asociados con la aparición de nuevas vertientes de investigación sociológica a nivel nacional. la estructura sintáctica de la disciplina constituye un componente nodal de la formación que permea el conjunto de las áreas de conocimientos y se manifiesta como un elemento identitario en la formación de investigadores. la articulación de la enseñanza con la extensión o las actividades en el medio, en cambio, no forma parte más que ocasionalmente del desarrollo curricular.

la formación teórica y la metodológica disciplinar constituyen los dos ejes vertebradores de la carrera, sin articulaciones prescriptas e integrados en una práctica académica avanzada y final.

Figura 3. Organización curricular general de la carrera de Sociología

| | | | |
|--------------------------|--------------------|--------------------|---------------------------|
| <i>teorías generales</i> | <i>Específicas</i> | <i>Específicas</i> | <i>Específicas</i> |
| | | <i>as</i> | <i>Práctica académica</i> |
| <i>metodologías</i> | | <i>Específicas</i> | |

Fuente: Elaboración propia

la secuencia general de la carrera, de este modo, responde básicamente a una lógica paralela, no convergente, de formación teórica y metodológica que confluyen en una práctica integradora de resolución de problemas de investigación sociológica. la clasificación del conocimiento en este sentido es fuerte, se configura un currículo agregado e integrado que combina la racionalidad técnica e integradora, con territorios curriculares en todos los casos personalizados, dirigidos por los grados académicos altos. la organización de la carrera con una trayectoria curricular única, no diversificada formalmente, aunque con profundizaciones temáticas, da lugar a la organización de un currículo centrípeto que admite una flexibilidad interna mediana y una articulación externa potencialmente baja, cumpliendo este componente una función complementaria de formación, resuelta de forma prácticamente libre por el estudiante, sin necesidad de tutoría académico-curricular.

la secuencia teoría-práctica a nivel mesocurricular responde al modelo clásico de aplicación teoría-práctica con momentos de enseñanza diferenciados. son los componentes de práctica profesional (taller central y trabajo Final) los que resuelven esta integración y se identifican como los dispositivos primordiales de innovación educativa y curricular. los modos de transmisión presentan una tendencia a la enseñanza crítico-reflexiva en todas las áreas del currículo y por momentos también creativa en algunos espacios de práctica profesional, con un enfoque de evaluación en general tradicional de control de los conocimientos adquiridos.

en relación con este análisis, un aspecto que merece particular atención desde el punto de vista histórico es la identificación del factor que opera como llave de la transformación del paradigma curricular tradicional dando lugar a los nuevos códigos. en odontología observamos que es el cambio del modelo de atención de la salud bucal, esto es, la práctica profesio-

nal, el elemento que tracciona la transformación del modelo curricular y finalmente del modelo pedagógico.

la nueva política de formación profesional, así como la necesidad de una alta eficacia en la transferencia de los aprendizajes a diferentes contextos, por otra parte, estimulan la emergencia de procesos de innovación educativa globales. en el caso de ingeniería eléctrica, observamos que la ampliación constante del campo de aplicaciones tecnológicas y el incremento de la demanda de graduados son los elementos que traccionan el cambio del modelo curricular y finalmente de los enfoques pedagógicos en la formación práctica profesional. es así que las innovaciones curriculares recientes derivan de la necesidad de una mayor integración curricular entre teoría y práctica, pero tienen su origen en las dificultades internas de captación y retención de estudiantes, en razón de una demanda insatisfecha en un área de punta de las ingenierías. en el caso de sociología, las principales preocupaciones se sitúan en la pugna por la producción del conocimiento y el control del mercado profesional frente a otras ciencias sociales.

en suma, y como resultado de este estudio, concluimos que es posible observar con nitidez lógicas epistemológicas diferenciadas que fundamentan la configuración de códigos curriculares particulares en las tres carreras estudiadas. ello nos permite identificar diferentes códigos de los planes de estudios (Barco, 2005) que, si bien presentan singularidades específicas, comparten lógicas comunes con el campo de carreras afines en sus objetos de conocimiento e intervención profesional.

de este modo, podríamos afirmar que del estudio comparado también surge con claridad la existencia de códigos curriculares diferenciados según campos de formación. esto es, los tipos o clases de conocimientos requeridos por un determinado campo de formación y la selección y organización de contenidos y experiencias que de ello se deriva en el nivel del currículo prescripto, constituyen un componente relevante que condiciona la adopción de políticas universitarias generales, así como la atención de los requerimientos nuevos que la sociedad y el mundo del trabajo le plantean a la institución y a cada una de las áreas profesionales. por ello, como planteábamos inicialmente, las innovaciones curriculares en la universidad suponen un complejo de toma de decisiones de política institucional que no admite resoluciones técnicas mecanicistas ni recursos de solución única y uniforme para el conjunto de las carreras.

4. TIPOLOGÍA CURRICULAR DE LOS CAMPOS DE FORMACIÓN

la hipótesis general de trabajo que nos planteamos al inicio de la investigación implicaba la posibilidad de identificar lógicas epistemológicas en las formaciones universitarias, a partir de lo cual derivamos finalmente del estudio comparativo una primera tipología que articula tres atributos fundamentales: el principio central de selección y organización del currículo, con el tipo de desempeño pro- fesional preponderante y los niveles de plasticidad que asume el conocimiento.

Código integrado con centro en la formación experiencial profesional

código curricular en el cual, siendo la formación práctica profesional de carácter multidisciplinar y fuertemente experiencial el principal principio de selección y organización curricular, con desempeños profesionales homogéneos e incumbencias bien delimitadas, las unidades curriculares se estructuran en una lógica centrípeta y presentan una mayor propensión a su organización, enseñanza y evaluación integrada.

Código diversificado con centro en la formación teórica formal aplicada

código curricular en el cual, siendo la formación teórico formal aplicada de carácter multidisciplinar el principal principio de selección y organización curricular, con desempeños profesionales muy heterogéneos e incumbencias relativamente delimitadas, las unidades curriculares se estructuran en una lógica centrífuga y presentan una menor propensión a su organización, enseñanza y evaluación integrada.

Código mixto con centro en la formación investigadora disciplinar

código curricular en el cual, siendo la formación teórica y metodológica de una única disciplina el principal principio de selección y organización curricular, con desempeños profesionales heterogéneos e incumbencias lábiles, las unidades curriculares se estructuran en una lógica centrípeta y con menor propensión a su organización, enseñanza y evaluación integrada.

se trata de un avance inicial que deberá enriquecerse con el análisis de otros tipos de carreras dentro de los campos seleccionados o de otras áreas relevantes, tales como la de las ciencias duras puras o las disciplinas artísticas y las vinculadas al diseño.

5. INTERJUEGO ENTRE TENSIONES CURRICULARES CONTEMPORÁNEAS, REQUERIMIENTOS SOCIALES Y SENTIDOS DE POLÍTICA UNIVERSITARIA

veamos a continuación cómo se abordan finalmente las principales tensiones del debate curricular contemporáneo en relación con los requerimientos sociales generales que se le realizan a la formación universitaria entre formación disciplinar vs. formación interdisciplinaria, formación teórica vs. formación práctica-profesional y formación general vs. formación especializada. en segundo lugar, ampliamos la mirada a los sentidos que asume la política curricular universitaria actual en cada caso, en tanto forma de expresión de estas y otras demandas sociales.

5.1. Formación disciplinar vs. formación interdisciplinar

desde la perspectiva de los procesos institucionales, la tensión entre disciplina e interdisciplina aparece naturalmente resuelta históricamente en ingeniería eléctrica. por un lado, se constata una estructura interdisciplinaria constitutiva desde los orígenes de la carrera que imbrica la matemática y la física con las disciplinas tecnológicas, y más contemporáneamente la computación. estas disciplinas aparecen fuertemente entramadas, al punto que ya no se reconocen diferenciadas desde el punto de vista de sus orígenes epistemológicos. otra dimensión interdisciplinaria que se entiende estructural a la profesión tiene que ver con la articulación entre la ingeniería eléctrica y las áreas de aplicación vinculadas con campos disciplinares distantes como el agrario, la salud, el artístico, etc., especialmente a nivel de telecomunicaciones y electrónica. la ingeniería eléctrica aparece, así como una carrera que, excepto en su área histórica de potencia, en la actualidad “raramente funciona para sí misma” como la clásica ingeniería civil. en síntesis, se trata de una carrera de naturaleza multidisciplinar con importantes áreas de aplicaciones especializadas que implican la interdisciplina y un desarrollo futuro creciente de esta.

en el caso de odontología, la formación interdisciplinaria, como vimos, es el gran lema del cambio de paradigma de formación profesional desde la década de los sesenta y mantiene vigencia hasta el día de hoy. en esta carrera se plantea en primer lugar una ruptura con la fragmentación que los abordajes especializados al interior de la disciplina impusieron históricamente a la for-

mación. de este modo, el centro de la preocupación a nivel del proceso educativo es la integración de conocimientos entre las diferentes subdisciplinas odontológicas. en segundo lugar, se plantea la necesidad de una formación multiprofesional a nivel de equipo de salud odontológico y con otras profesiones de la salud que resulta ineludible desde el punto de vista de las políticas de salud pública. de este modo, se trata de una carrera de naturaleza multidisciplinar con un necesario desarrollo de la integración curricular y el trabajo conjunto con profesiones afines.

en el caso de sociología, la formación interdisciplinaria no aparece como una necesidad de la carrera y tampoco se identifican en el departamento demandas relevantes de estudios interdisciplinarios por parte del mercado profesional. esta perspectiva fortalece una cierta idea de autosuficiencia disciplinar y dificultades de diálogo con otras ciencias sociales, las que no dispondrían según los actores institucionales, de la misma calidad de formación en términos de habilidades técnico-profesionales.

5.2. Formación teórica vs. formación práctica profesional

la tensión entre formación teórica y práctica en ingeniería eléctrica, y en general en las carreras de ingeniería, siempre presentó un importante saldo a favor del polo de la formación teórica por el peso de la tradición francesa de origen y el énfasis en el desarrollo de las “capacidades de modelado y análisis” en la tradición nacional, vinculada con la orientación y la importancia que se le asignan a la formación básica general. no obstante, como vimos, este déficit constituye el principal componente del cambio curricular que desarrolla actualmente el instituto de ingeniería eléctrica, buscando transversalizar un eje de prácticas de modo de fortalecer las capacidades de integración teórico-práctica profesional e incrementar las oportunidades de construcción de sentidos en los aprendizajes.

como contracara, la carrera de odontología, con su fuerte impronta procesional, construyó históricamente un currículo organizado en torno a la práctica clínica profesional, controlada en primer lugar, a la que se agrega en las últimas décadas también la práctica en servicios y comunidad, supervisada por docentes y profesionales del medio.

analizábamos oportunamente de qué modo esta matriz técnica había condicionado el desarrollo científico de la profesión; esta tensión ha sido superada en

épocas recientes. se trata así de una carrera en la que los procesos de aprendizaje se realizan mayoritariamente en condiciones auténticas de intervención profesional, que involucra el trabajo consuetudinario con personas y comunidades.

en el caso de sociología ya vimos que esta tensión se ha resuelto en el correr de los años con el logro de un cierto equilibrio entre la formación teórica y metodológica y una práctica controlada fuertemente integradora. el desarrollo de una formación inserta en el medio profesional no ha tenido aún cabida ni se plantea como una necesidad.

5.3. Formación general vs. formación específica

el componente de formación general adquiere mayor importancia en las carreras de ingeniería eléctrica y odontología a partir de los procesos de acreditación regional, pero con una preocupación por su incorporación transversal al currículo con mayor fuerza en el primer caso. las necesidades de desarrollo de habilidades extracognitivas ya se han incorporado al eje de formación práctica profesional de ingeniería eléctrica, mientras que en la carrera de odontología aún se expresan de forma más declarativa que operativa. en la carrera de sociología no se manifiestan necesidades profesionales de formación general. se trata de una dimensión de la formación de preocupación tardía en las carreras en términos históricos.

en suma, las demandas de formación —no necesariamente articuladas y coherentes— que impone el nuevo contexto global social constituyen en unos casos preocupaciones históricas de las carreras, debido a los tipos de estructuras de conocimiento involucrados y, a los objetivos y enfoques de formación asumidos institucionalmente, no siempre expresadas de la misma forma por las peculiaridades de cada desarrollo histórico. en otros casos, constituyen preocupaciones recientes que introducen las dinámicas de internalización de la educación superior. en otros, finalmente, no forman parte siquiera de la agenda de prioridades de las carreras, ocupando su lugar polos de tensión diferentes que acucian al campo profesional particular.

6. COROLARIO

la investigación permitió desarrollar finalmente cuatro tipos de avances: a) aportar al conocimiento de las carreras y los campos de formación específica-

mente abordados, con escasos estudios sobre su dinámica curricular contemporánea, visibilizando producciones y debates curriculares y pedagógicos relegados en la memoria institucional; b) delinear una tipología primaria de lógicas epistemológicas que configuran diferentes campos de formación universitaria, poniendo en juego los principales atributos de los códigos curriculares identificados en las carreras analizadas; lógicas que condicionan la adopción de políticas universitarias generales y la atención a los requerimientos sociales y del mundo del trabajo; c) realizar una contribución a la conceptualización de la naturaleza y la dinámica del currículo universitario como proyecto epistemológico particular de formación, fuertemente vertebrado por la historia de las disciplinas y las profesiones; d) realizar una contribución teórico-metodológica al estudio del currículo universitario con la construcción de dimensiones y categorías de análisis de los proyectos y campos de formación que aportan a la evaluación de la calidad de la educación superior.

REFERENCIAS

- altbach, ph., reisberg, l., y rumbley, l. (2009). **Trends in Global Higher Education. Tracking an Academic Revolution.** unesco.
- arocena, r. (2014). **Trabajando por una segunda reforma universitaria. La universidad para el desarrollo.** Memoria del rectorado 2006-2014. ediciones universitarias, unidad de comunicación de la universidad de la república.
- arocena, r., göransson, B., y sutz, J. (2017). **Developmental Universities in Inclusive Innovation Systems: Alternatives for Knowledge Democratization in the Global South.** palgrave Macmillan.
- Barco, s. (2005). del orden, poderes y desórdenes curriculares. en s. Barco (coord.), **Universidad, docentes y prácticas: El caso de la Universidad Nacional de Comahue.** editorial universidad nacional de comahue.
- Barnett, r. (2001). **Los límites de la competencia: El conocimiento, la educación superior y la sociedad.** gedisa.
- Barnett, r, parry, g., y coate, K. (2001). conceptualising curriculum change. **Teaching in Higher Education, 6**(4), 435-449.
- Becher, t. (2001). **Tribus y territorios académicos: La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas.** gedisa.

camilloni, a. (2010). la formación de profesionales universitarios. **Gestión Uni- versitaria, Revista Electrónica de la Universidad Nacional de la Matanza, 2**(2).

camilloni, a. (2016). tendencias y formatos en el currículo universitario. **Itiner- arios Educativos**(9), **Revista Electrónica de la Universidad Nacional del Litoral, 59-87.**

didriksson, a., y Herrera, a. (2004). innovación crítica: una propuesta para la construcción de currículos universitarios alternativos. **Perfiles Educativos, XXVI**(106), 7-40.

goodson, i. (2003). **Estudio del currículum: Casos y métodos.** amorrtu.

goodson, i. (2005). **Learning, Curriculum and Life Politics: The selected works of Ivor F. Goodson.** routledge.

lundgren, u. (1992). **Teoría del currículum y escolarización.** Morata.

orozco, B. (2016). currículum y procesos de cambio educativo desde una pers- pectiva latinoamericana. **Contextos, 5**(20) 11-22.

phenix, p. (1973). **La arquitectura del conocimiento.** en s. elam (comp.), **La edu- cación y la estructura del conocimiento.** el ateneo.

pinar, W. (2014). **La teoría del currículum.** narcea.

riquelme, g. (2003). **Educación superior, demandas sociales, productivas y mer- cado de trabajo.** Miño y dávila.

schwab, J. (1973). problemas, tópicos y puntos de discusión. en s. elam (comp.), **La educación y la estructura del conocimiento.** el ateneo.

schön, d. (1992). **La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones.** paidós.

teichler, u. (2005). **Graduados y empleo: Investigación, metodología y resultados: Los casos de Europa, Japón, Argentina y Uruguay.** Miño y dávila, Filosofía y letras, uBa.

tünnermann, c. (2007). **La universidad necesaria para el siglo XXI.** Managua: HispaMer.

Yorke, M., y Knight, p. (2006). **Embedding employability into the curriculum.** learning & employability series i. the Higher education academy.

NOTAS

⁽³⁾ tesis de doctorado: collazo, Mercedes (2019). "estructuras de conocimiento y currículo universitario: los casos de las carreras de ingeniería eléctrica, odontología y sociología de la universidad de la república". Facultad de Filosofía y letras, universidad de Buenos aires, argentina, julio 2019.

⁽²⁾ se excluye el dominio duro puro.

⁽³⁾ la educación universitaria pública en el uruguay la componen actualmente la universidad de la república, con 170 años de vida institucional, y la universidad tecnológica del uruguay creada en el año 2012, en proceso de institucionalización. la udelar concentra el 86 % de la matrícula universitaria global y constituye el principal sostén de la estructura científica nacional (80 % del sistema nacional de investigadores).

⁽⁴⁾ decano interino de la Facultad de ingeniería y rector de la udelar, durante los años 1966 y 1972 (archivo privado ó. Maggiolo, udelar: uY.udelar.agu.ap.oM).



8. Qualidade da docência: Resiliência e compromisso nas histórias e contextos de docentes universitários experientes

teaching quality: resilience and commitment in the stories and contexts of universities' experienced professors

Maria Isabel Da Cunha  @

* universidade Federal de pelotas, pelotas, rs, Brasil

RESUMO

Estudos sobre a docência como profissão têm sido numerosos e têm abordado diferentes aspectos que envolvem dimensões pessoais, culturais, econômicas e pedagógicas. Um dos mais divulgados é de Huberman (1995) que analisa o percurso profissional docente a partir de ciclos profissionais de carreira. Day e Gu (2013) discutem os achados de Huberman, a partir de suas próprias investigações, afirmando que o transcurso da vida profissional dos professores nem sempre é linear e diferentes docentes manifestam necessidades e inquietudes similares, independentemente do tempo de carreira. Essa investigação tomou como objeto a trajetória de docentes com larga experiência na profissão e reconhecida capacidade intelectual que evidencia a qualidade da docência. Nos interessou compreender como foram eles construindo os saberes que os tornaram referências em suas áreas de conhecimento. Convidamos professores de duas áreas científicas: geociências e a educação. Os dados foram coletados através de entrevistas semi-estruturadas e analisados sob a inspiração da análise de conteúdo. Seus discursos foram interpretados a partir de Crosswell (2006, apud Day e Gu, p. 153) em torno do que o autor chama de compromissos. Os depoimentos reforçaram que a resiliência na profissão e o bem-estar pode estar na dependência das condições de trabalho e nas condições subjetivas dos sujeitos. A satisfação combinada entre as políticas externas e o ambiente institucional favorecem o pleno potencial dos professores. Mas a dimensão da paixão pelo ofício, o amor pelo campo de conhecimento de seu fazer e o gosto de estar com os estudantes se instituem como a base do bem-estar na profissão.

Palavras-chave: Qualidade da docência; docência universitária; docentes experientes; ciclos profissionais

Calidad de la docencia: resiliencia y compromiso en las historias y contextos de docentes universitarios con experiencia

RESUMEN

son numerosos los estudios realizados en materia de docencia como profesión y se han abordado diferentes aspectos que involucran dimensiones personales, culturales, económicas y pedagógicas. uno de los más divulgados es el de Huberman (1995), quien analiza la trayectoria profesional docente a partir de los ciclos de la carrera profesional. day y gu (2013) discuten los hallazgos de Huberman afirmando que el curso de la vida profesional de los profesores no siempre es lineal y que diferentes grupos de docentes manifiestan necesidades e inquietudes similares, independientemente del tiempo de su carrera. nuestra investigación tomó como objeto la trayectoria de docentes con amplia experiencia profesional y con reconocida capacidad intelectual que evidencia la calidad de la docencia. nos interesó comprender como fueron construyendolos saberes que los convirtieron en referencias en sus respectivas áreas de conocimiento. invitamos a profesores de dos áreas científicas: geociencias y educación. los datos se recogieron mediante entrevistas semiestructuradas y bajo la inspiración del análisis de contenido. sus discursos fueron interpretados a partir de crosswell (2006, apud day y gu, p. 153) en torno de lo que el autor llama compromisos. los testimonios reforzaron la idea de que la resiliencia en la profesión y el bienestar pueden depender de las condiciones de trabajo y de las condiciones subjetivas de los sujetos. la combinación satisfactoria entre las políticas externas y el ambiente institucional favorecen el pleno potencial de los profesores. sin embargo, se establece que la dimensión de la pasión por el oficio, el amor por el campo de conocimiento de su trabajo y el disfrute de compartir con los estudiantes son la base del bienestar en el seno de la profesión.

Palabras clave: calidad de la docencia; docencia universitaria; docentes con experiencia; ciclos profesionales

Teaching quality: resilience and commitment in the stories and contexts of expert university teachers

ABSTRACT

studies on teaching as a profession have been numerous and have addressed different aspects that involve personal, cultural, economic and pedagogical dimensions. one of the most published contemporary literature is Huberman's (1995), who analyses the teaching career path starting from professional career cycles. day and gu (2013) discuss Huberman's findings, based on their own research, stating that the course of

teachers' career paths is not always linear and different teaching groups express similar necessities and concerns, regardless of career length. our research took as its object the trajectory of teachers with extensive experience in their profession and recognized intellectual capacity that evidences teaching quality. We were interested in understanding how they built the knowledge that turned them into references in their areas of knowledge. For this study, we invited professors with a significant teaching path in two scientific areas: geosciences and education. the data were collected through semi-structured interviews and analyzed under the inspiration of content analysis. their speeches were interpreted by crosswell (2006, apud day and gu, p.153) based on what the author calls commitments. the testimonials of this study reinforced that resilience in this profession as well as well-being may depend on their own working conditions and subjective conditions. the satisfactory combination between external policies and institutional environment benefits the full potential of teachers. However the dimension of passion for the profession, the love they feel for their field of knowledge and the enjoyment of being with students are established as the basis of their well-being in this profession.

Keywords: teaching quality; Higher education teaching; expert teachers; professional cycles

Qualité de l'enseignement: résilience et engagement dans les histoires et les contextes de professeurs universitaires expérimentés

RéSUMÉ

les études sur l'enseignement en tant que métier sont nombreuses et abordent différents aspects qui impliquent des dimensions personnelles, culturelles, et pédagogiques. l'une des plus médiatisées est celle de Huberman (1995) qui analyse le parcours professionnel des enseignants à partir des cycles de carrière professionnelle day et gu (2013) révisent les conclusions de Huberman affirmant que le parcours professionnel des enseignants n'est pas toujours linéaire et que différents groupes d'enseignants manifestent des besoins et des préoccupations similaires, quelle que soit la durée de leur carrière enseignante. cette enquête a pris pour objet la trajectoire des enseignants ayant une longue expérience dans le métier et une capacité intellectuelle reconnue qui témoigne de la qualité de l'enseignement. nous étions intéressés à comprendre comment ils construisaient les connaissances qui faisaient d'eux des références dans leurs domaines de connaissances. nous avons invité des professeurs de deux domaines scientifiques: les géosciences et l'éducation. les données ont été recueillies par le biais d'entretiens semi-structurés et étudiées sous l'inspiration de l'analyse de contenu. leurs discours ont été interprétés à partir de crosswell (2006, apud day et gu, p. 153),

en fonction de ce que l'autour appelle des engagements. il dit que l'engagement fait partie des valeurs professionnelles et du sens éthique du métier. les déclarations ont renforcé l'idée de que la résilience au sein du métier et le bien-être peuvent dépendre des conditions de travail et des conditions subjectives des sujets. la combinaison satisfaisante des politiques externes et de l'environnement institutionnel favorise le plein potentiel des enseignants. Mais la passion du métier, l'amour du domaine de connaissance de leur travail et le plaisir d'être avec les étudiants s'imposent comme la base du bien-être dans le métier.

Mots clés:Qualité de l'enseignement; enseignement universitaire; enseignants expérimentés; cycles professionnels

1. INTRODUÇÃO

os estudos sobre a docência como profissão têm sido numerosos e abordados com diferentes aspectos que envolvem dimensões pessoais, culturais, econômicas e pedagógicas. inspirada nas reflexões de Osório Marques (1992, p.39) é possível afirmar que, " enquanto sujeito que aprende, constituído pelo que aprende, o homem não pode se desvincular do que faz no mundo, daquilo que faz de si mesmo, por sua capacidade de reflexão".

o autor menciona três dimensões da pessoa ativa: a dimensão do labor, a dimensão do trabalho e a dimensão da ação. na primeira assegura as condições de seu sustento; na segunda reifica seu mundo pela produção de bens de uso; mas a "vida só será humana na medida em que vivida entre os homens, na permanente referência a eles, no espaço público da palavra e da ação" (p.45). com nítida influência de Habermans (1987), concebe a profissão como um compromisso social solidário inserido na esfera política da sociedade, que extrapola a qualificação técnico-científica específica de um campo de atuação.

em magistral definição afirma:

as profissões são formas de as pessoas viverem juntas seus projetos interdependentes de vida e trabalho, teias de relações sobre as quais, como um pano de fundo, os profissionais desenvolvem suas próprias trajetórias pessoais e suas identidades, suas forças de criatividade e originalidade, que afetam as vidas e as práticas de todos com quem se relacionam. (osório Marques, 1992, p. 47)

é certo que há modos alternativos de analisar e definir as características do trabalho e da vida dos professores. a literatura tem ressaltado que há diferentes etapas no processo de profissionalização e que o magistério também se inclui nessa condição. alguns autores mencionam fases que caracterizam o amadurecimento profissional. um dos estudos mais divulgados pela literatura contemporânea é de autoria de Huberman (1995) que analisa o percurso profissional docente a partir de ciclos profissionais de carreira. o autor atribui características para os docentes numa sequência temporal de vida profissional, que vai desde os desafios como iniciantes, passando pela maturidade na sua perícia e capacidade de produzir conhecimentos, até o desinvestimento nos anos finais de carreira. esse estudo, realizado com docentes secundários na Suíça, tem sido referência para outros tantos no Brasil, em especial nos últimos tempos, em que a iniciação à docência passou a receber um olhar preferencial em investigações e programas de acompanhamento. talvez aí esteja uma das suas principais contribuições.

Day e Gu (2013), entretanto, discutem os achados de Huberman, a partir de suas próprias investigações, afirmando que o transcurso da vida profissional dos professores nem sempre é linear e diferentes grupos de docentes manifestam necessidades e inquietudes similares, independente do tempo de carreira. afirmam:

descobrimos que os professores se referiam, muitas vezes, ao seu “eu” emocional e intelectual e ao sentido de suas motivações, compromissos e eficácias ao descrever o que significava ser docente e ao que os havia mantido na profissão, mesmo com as cambiantes realidades políticas, sociais, situacionais e pessoais no ensino. (Day e Gu, 2013, p. 61)

tem sido importante valorizar distintas proposições dos autores, reconhecendo um esforço de visibilizar que o percurso profissional de professores não é linear e imune às contingências externas. nosso intuito investigativo, entretanto, tomou como objeto a trajetória de docentes com larga experiência na profissão e reconhecida capacidade intelectual no ambiente acadêmico. nos interessava compreender como foram eles construindo seus saberes que os tornaram referências em suas áreas de conhecimento e como estas trajetórias podem contribuir para o campo da docência universitária.

eisner (2002) reconhece que os docentes constroem um conhecimento tácito a respeito do ensino. Mais do que teórico, se relaciona com suas próprias práticas e é pessoal, intuitivo de caráter experiencial, porque apenas o contexto da ação é responsável por eles. esse reconhecimento “resulta numa valorização das narrativas, porque estas alcançam formas de compreensão que não podem reduzir-se a uma métrica, nem à explicação científica” (eisner, 2002, p. 290). com esse pressuposto, Flores et al. (2013) registram que

a identidade profissional docente está em permanente construção e recriação, numa trama de relações intersubjetivas, nas quais incidem características pessoais dos docentes, como a forma de assumir as diferentes facetas da profissão, o modo de vincular-se com os estudantes, o estilo em que conjugam intelectualidade e afeto e as emoções presentes em suas práticas. (Flores et al., 2013, p. 182)

as ideias de richard sennet (2021) vem interpelando muito das compreensões contemporâneas sobre a formação humana. em sua reconhecida obra o artífice (2001), defende que fazer é pensar. propõem, especialmente, duas teses polêmicas: primeiro, que todas as habilidades, até mesmo as mais abstratas, tem início em práticas corporais; depois, que o entendimento técnico se desenvolve através da força da imaginação. “a primeira tese focaliza o conhecimento adquirido com a mão, através do toque e do movimento. a tese sobre a imaginação começa explorando a linguagem que orienta a habilidade corporal” (sennet, 2021, p. 23). Baseia suas convicções na ideia de que a prática artesanal está sendo subestimada, quando é equiparada somente como habilidade manual, pois no artesanal há exigência de uma aptidão desenvolvida em alto grau.

esses aportes teóricos, ainda que em discussão, representam múltiplas possibilidades de compreender as aprendizagens humanas e sua relação com os ofícios que desenvolvem com êxito. no âmbito da docência, como especialmente em outras profissões que se constituem sobre as relações sociais e culturais, não é novidade falar em gosto e paixão, ainda que pouco venha se lançando mão dessas abordagens como princípio constitutivo das boas práticas. talvez seja oportuno, ampliando o tema, lembrar que vieira (2013) entende o professor universitário como um arquiteto da pedagogia, onde assume um sentido ético e político, sustentados em saberes especializados, mas também

na sua ideologia, que implica em um equilíbrio sábio e sua visão pessoal e a circunstância.

certamente essas posições contemporâneas vêm sendo respaldadas em inúmeros estudos. em pese, entre eles possa haver ênfases distintas, há a incidência de valorizar a subjetividade e a artesanania na construção da professoralidade docente, valorizando a educação como experiência. e propor a experiência educativa como foco de “investigação é estudar a educação vivida, o que as pessoas concretas vivem, experimentam de si mesmas” (contreras domingo e pérez lara Ferré, 2010, p. 23). envolve os acontecimentos situados no tempo, lugares reconhecendo o sujeito da experiência como singular. os autores voltam a sennet (2021, p. 198) concordando que a experiência passa pela condição dos sentidos, física, uma corporeidade em a  o e, também por um movimento que pressupõe uma reflexão consciente e da busca do intencional.

a investigação sobre a experiência quer acompanhá-la, interrogá-la, desvelando significados e sentidos potenciais. não necessariamente falar de si, mas falar desde si, como afirmam contreras domingo e pérez lara Ferré “conjugando conhecimento e experiência, pensamento e sentimento” (2010, p. 77). e, portanto, lançar mão do conteúdo narrativo provocado pela experiência.

um dos primeiros interessados no campo investigativo sobre narrativas na pesquisa educacional, foi connelly y clandinin (clandinin, 1986; connelly y clandinin, 1988, 1990). recorrendo a este método investigativo concluem e apresentam alguns pressupostos que sustentam que a docência se constrói como um processo de vida, como uma relação entre pessoas e de forma contínua. (connelly y clandinin, 1994). na perspectiva de alvarez et al. (2010), esta concepção explica a formação de professores desde uma perspectiva narrativa, em termos de uma metáfora de reconstrução do passado. e dessa compreensão se derivam seis metáforas que iluminam a os docentes e sua formação:

a vida como relato vivido; a educação como crescimento e investigação; o significado da vida adquirido através dos relatos; a compreensão docente dos próprios relatos como requisito para compreender os de outros; a formação docente como um processo de contar y voltar a contar histórias e professores e alunos e a formação docente como conversação sustentada. (alvarez et al., 2010, p. 91)

essas contribuições estimulam a condição de realizar estudos dessa natureza com docentes da educação superior e se distanciam, em alguns pontos, das pesquisas anteriormente mencionadas, que tomaram, como sujeitos, docentes da educação básica, seja fundamental ou média.

a distinção não se institui por critérios outros que não sejam o de reconhecer que o percurso profissional dos docentes universitários inclui indicadores distintos da docência, em comparação a outros níveis de atuação. amplia-se o espectro de indicadores que qualificam o professor pois nele se incluem o labor da pesquisa e da extensão.

certamente, ao analisar trajetórias de professores experientes é fundamental compreendê-los imbricados num contexto espacial e temporal. a experiência não se institui num contexto de neutralidade, mas está configurada culturalmente. trata-se de um acontecimento datado e localizado; uma forma de sentir e de interpretar o que sucede e o mundo que rodeia os sujeitos a partir de filtros de compreensão, nem sempre conscientes de sua existência e funcionamento.

afirmam day e gu que os adultos levam a cabo suas aprendizagens em diferentes cenários e em contextos complexos. citam que, “na hora de explicar como haviam produzido e experimentado suas aprendizagens, as variáveis da cultura, caráter étnico, personalidade e valores políticos assumiam uma importância muito maior do que a variável cronológica no transcurso da vida” (day e gu, 2012, p. 41). também mencionam sergioivanni (1992) para quem o amor por aprender e a vocação para ensinar implica a cabeça, as mãos e o coração.

assumimos, então, a perspectiva de que a aprendizagem profissional dos docentes está automotivada e auto-regulada, implicando tanto aspectos intelectuais como emocionais.

autores, como Hargreaves (1994) têm assinalado que a identidade dos professores não apenas se constrói a partir de conhecimentos técnicos, mas também revela o resultado das interações entre as experiências pessoais e o ambiente social, cultural e institucional em que atuam cotidianamente.

a identidade profissional, como fonte de significado e de experiência para as pessoas, é diferente do exercício de uma função, afirma castells (2004). para o professor, acompanhar o progresso e desenvolvimento de seus estudantes, produz emoções positivas que os tornam pessoas mais criativos e

comprometidas com seu trabalho. desenvolvem uma capacidade emocional que os ajuda a enfrentar os revezes da profissão quando estes se apresentam.

a predominância da satisfação com a profissão cria as condições para a resiliência e provoca o bem-estar docente, mesmo quando o professor enfrenta desafios e dificuldades pontuais na carreira.

Day e Gun (2012) definem o bem-estar docente incluindo dois componentes: “a conduta dos professores com respeito ao exercício profissional e a saúde, decorrente da predominância dos níveis de satisfação, auto-eficácia, motivação e compromisso com o que fazem” (p. 51). trata-se de um estado dinâmico em que prepondera a capacidade do docente de desenvolver seu potencial, trabalhar de forma produtiva e criativa, estabelecendo relações intensas e positivas com as demais pessoas que constituem seu ambiente de trabalho.

continuum os autores dizendo que a experiência e os diferentes estudos indicam que manter uma dicotomia entre promover a competência técnica e o crescimento pessoal na aprendizagem profissional é falsa, pois relega o bem-estar emocional dos professores a uma condição de menor importância.

Goodson (2019) menciona que os professores que se destacam se posicionam frente ao ensino e, na docência, manifestam como percebem os estudantes e que os motiva. salienta ainda a importância da relação que articulam entre a teoria e a prática e as formas que evidenciam o prazer de ensinar. Bain (2007) complementa, afirmando que os melhores professores sustentam suas práticas nas formas de pensar e atuar de seus alunos e, portanto, evidenciam um interesse especial sobre as suas formas de pensar. exprimem paixão por sua área de conhecimento e apresentam desafios intelectuais aos estudantes.

Litwin (1997) identifica a condição docente pela capacidade de propor aulas cujas estruturas didáticas favorecem o pensamento dos aprendizes. cria a expressão configurações didáticas para incluir o ensino para a reflexão, uma cultura de ensino que privilegia o pensar em aula.

essas reflexões são relevantes para compreender trajetórias de vida de docentes que alcançaram a maturidade em pleno exercício profissional e com reconhecimento de seus pares de uma trajetória exponencial.

o que acontece em suas vidas que produz essa condição? Que condições objetivas de produção de suas profissões estão presentes nas suas trajetórias? Há dados biográficos que explicam a sua capacidade de resiliência?

2. OUVINDO DOCENTES E INVESTIGANDO TRAJETÓRIAS

as compreensões teóricas sobre a construção da profissionalidade docente têm trazido importantes contribuições para esse campo de estudo. independente do olhar que se lança para as trajetórias dos professores, é importante registrar a não linearidade desse processo, pois o desenvolvimento profissional dos docentes está afeito a episódios e conjunturas não previsíveis. nada é estático e há mudanças políticas, sociais, econômicas, epistemológicas e culturais que atingem a educação escolarizada e, portanto, a docência e a discência. além disso a condição emocional dos professores está sujeita a um jogo e circunstâncias que podem ser mais ou menos favoráveis a um sentimento de bem-estar na profissão. as condições objetivas de trabalho, que passam pela infra-estrutura necessária ao seu exercício, incluindo a condição salarial a que está submetido, refletem o valor social que merece a profissão. e mais do que outra dimensão, o reconhecimento social de seu trabalho interfere no seu bem-estar.

Muitas investigações têm sido feitas sobre o mal-estar dos docentes e, muitas vezes, ao adoecimento a que se são submetidos os professores. esses são estudos de relevância e que dão subsídios para as discussões sobre o trabalho docente.

entretanto, apesar deste contexto controverso, há docentes que mantêm, ao longo de suas trajetórias uma importante resiliência e se tornam referência para outros docentes, pelo que estudam e pesquisam, mas, também, pela dimensão ética e de compromisso que representam. Foram capazes de viver seus conflitos e desafios, mas também uma esperança edificante, que se alia ao passado, mas se constrói no presente.

a curiosidade em entender melhor este processo e também afastando-nos do que Sousa Santos (2000) chama de desperdício da experiência, estimulou uma investigação orientada pelas seguintes questões:

- Que trajetórias de vida podem favorecer a resiliência dos professores que atuam na educação superior? - Que relações percebem entre sua fase de vida como estudantes e a que vivem/ram na docência? - como as experiências iniciais no magistério marcaram a perspectiva da continuidade? - Que importantes episódios na sua carreira trouxeram satisfação? - o que sugerem aos professores mais novos para alcançarem um bem-estar emocional na profissão? Quais os desafios atuais para a universidade brasileira, com repercussões no ensino?

para a realização do estudo convidamos professores com expressiva trajetória docente atestada quer pelo título de professor emérito outorgado por suas universidades no Brasil, quer pela importante produção científica e reconhecimento de sua condição docente pelos pares. usamos, também, a indicação de colegas e base de dados do cnpq. elegemos duas áreas como preferenciais: a geociências e a educação.

os docentes atenderam a um convite feito através da internet e, na sequência, um contato pessoal com os que concordaram em participar do estudo. os dados foram coletados através de entrevistas semi-estruturadas e analisados sob a inspiração da análise de conteúdo. para tal, os constructos de significado foram selecionados nos discursos e organizados em dimensões de análise. las imágenes deben ser insertadas, idealmente, después de ser referidas. es decir, primero se hace el comentario refiriéndose a la imagen por su número y luego se añade la figura al texto. refiéralas en el texto del siguiente modo: tabla x y/o Figura x, siendo x el número correlativo de la tabla o figura. constarán de un pie de página explicativo o **Nota**.

2.1. A voz da experiência

partimos do pressuposto de clandinin y conelly (1985) que a experiência dos professores revela um conhecimento prático profissional que os autores conceituam como “o corpo de convicções, conscientes ou inconscientes, que emergem da experiência íntima, social e tradicional e que se expressa nas ações das pessoas” (p. 362).

Querendo situar suas trajetórias compreendemos que nossos interlocutores, em sua grande maioria, iniciaram as atividades docentes na educação superior na década de sessenta dos anos mil e novecentos. um apenas começou seu trabalho em 1952 e outro em 1974. alguns mencionaram uma experiência anterior como professores do ensino fundamental e médio e um deles afirmou que era geólogo de campo antes de ingressar como docente universitário.

é certo que cada trajetória inicial tem peculiaridades próprias e não há a intenção de padronizá-las. entretanto chama a atenção que os docentes do campo da geologia se mantiveram na mesma universidade por toda a vida acadêmica; já os docentes da área da educação iniciaram em instituições menores, muitas delas Faculdades isoladas para, já com alguma experiência, se concursarem numa universidade mais consolidada. dois mencionaram o con-

texto da ditadura militar como um impedimento ou mal-estar próprio desta fase de suas vidas. como a reforma universitária aconteceu em 1968, quase todos viveram essa metamorfose de identidade das instituições, que aos poucos se afastavam da centralidade no ensino para assumir a pesquisa como referência.

contou um dos professores:

“...em 1968, na reforma universitária que redesenha a universidade brasileira, a palavra-chave passou a ser departamento. Havia dois ou três professores de Química na Faculdade de Filosofia. tivemos que migrar para o instituto de Química onde lecionávamos a matéria para todos os cursos da universidade. eu era o mais jovem, cabiam-me as disciplinas que ninguém queria”.

ou

“a universidade, no início da minha carreira, tinha começado a instituir a pesquisa e esta foi evoluindo, agrupando docentes até formar grandes equipes de investigação”.

e, ainda,

“eram tempos sombrios, da ditadura militar. em cada sala poderia haver um ou mais “dedos duros” e os alunos nos olhavam revoltados contra o que acontecia. para eles, os professores eram inimigos, por estarmos ali. Hoje vejo que em algum nível eles tinham razão...”

pode ser interessante compreender uma geração de professores que se constituiu, inicialmente, num período de reformas autoritárias e na insegurança do papel social que exerciam, pela sua própria condição de novatos. o que relatam sobre suas experiências iniciais - como é de se esperar - evidencia contradições. assim como alguns deles mencionam que a época era melhor, “porque tínhamos menos alunos e a relação com eles era mais próxima”; há outros que lembram de desafios por ter de lecionar disciplinas para as quais não estavam preparados. entretanto são unânimes em afirmar que esses desafios os constituíram como docentes.

“no ano seguinte em que me formei fui convidada por um dos meus professores, que viajaria para o exterior, para substituí-lo

nas aulas de Filosofia. nas aulas de Filosofia Moderna encontrei grande dificuldade. Kant era o filósofo eleito para aprofundamento. eu estudava até tarde e ia com medo de não corresponder a expectativa da turma e do professor. é bom lembrar que eu tinha 24 anos e que Kant pode assustar até gente mais velha... “

Muitos reforçam que não havia preparação didático pedagógica para os professores, mas quando algumas experiências nesse sentido foram viabilizadas os ajudou bastante.

“Foi muito importante um curso de extensão em práticas pedagógicas dada por colegas da uFRgs. o passar dos anos conferiu mais segurança e liberdade na seleção de conteúdos e inserção de experiências profissionais inovadoras”.

para um dos professores, o fato de ser “escalado” para dar a disciplina de História da Química, que ninguém queria assumir, “decretou minha evolução”.

“primeiro reconhecia que não podia lecionar história da Química sem saber História da ciência; depois vi que teria de estudar História da Filosofia, das artes, da religião, das Bruxarias; histórias songadas e apagadas. Foi isso que me facilitou ser professor”.

são muito relevantes estes depoimentos que mostram como o desenvolvimento profissional dos docentes vão se constituindo pelos desafios da prática e como as circunstâncias políticas, sociais e acadêmicas vão redefinindo caminhos, contornando opções e produzindo saberes.

entre os interlocutores desse estudo, talvez por representarem áreas distintas, a orientação dos discursos evidencia os valores dos campos científicos que representam. os docentes do campo da geologia foram mais sucintos em suas respostas e enfatizaram de maneira exponencial a importância da pesquisa na universidade e nos seus saberes docentes. os docentes da área da educação ampliaram significativamente suas respostas e tomaram os desafios do ensino como de muita importância. o início da carreira docente, para os geólogos, foi inspirada nos seus ex-professores e as dificuldades que encontraram foram sendo sanadas com a experiência. Mencionaram os estudos pós-graduados que lhes deram maior segurança profissional e a importância de estímulos para a pesquisa. alguns se referiram ao apoio institucional, especialmente na disponibilidade de equipamentos que facilitaram a prática da aula.

os docentes da área da educação referem-se a experiências anteriores ao ingresso na universidade, como uma inspiração, especialmente quando essas vivências foram ricas e diversas. alguns mencionam ter procurado e participado de cursos específicos que lhes orientaram para a docência no espaço acadêmico. entretanto há depoimentos a respeito da ausência de preparação para a docência nos cursos de pós-graduação. ressaltaram que essa condição fragiliza a prontidão dos novos ingressantes que pouco conhecem sobre a teoria e a prática pedagógica. Mas reforçam o papel da experiência no processo de torna-se professor.

um dos docentes amplia a idéia de construção de saberes para além dos cursos “stricto-sensu”.

“Meus saberes docentes aconteceram de forma gradativa e continua desde o momento em que vislumbrei a possibilidade de fazer uma carreira universitária... ao longo da minha experiência fui me conscientizando de que para ser um bom professor preciso ter domínio da teoria; uma visão de mundo que me ajude a interpretar a realidade; ter controle sobre minhas emoções para lidar com os alunos, além dos conhecimentos pedagógicos”.

entretanto, quando provocados a falar sobre a cultura de apoio entre pares, há restrições e se demonstraram surpresos com a pergunta. porém, logo discorreram sobre o tema enfatizando a importância de uma cultura de acolhimento, de troca de experiências, mais espaços de discussões pedagógicas e responsabilidade institucional por provocar e valorizar o desenvolvimento de saberes relacionados ao ensino.

“comecei imitando o professor que lecionava estatística antes de mim. percebi, depois do primeiro ano, que não era um bom método para o pessoal das ciências humanas e mudei a estrutura do conteúdo e a forma didática. tive apoio do grupo mais jovem, dos que entraram comigo...”

Foi interessante, também, ouvir de um dos docentes experientes a frase: “eu acredito em vocação e estou certo de que nasci para me tornar professor”. e menciona o que aprendeu com os pares na experiência dos ginásios voca-

cionais em são paulo, como sua grande escola, lamentando que o governo ditatorial tenha encerrado este ciclo.

entretanto há quem manifeste que em seus espaços de formação não havia discussões sobre a qualidade do ensino. “creio que imperava a idéia de que quem sabe, sabe ensinar. virem-se!” Foram os docentes mais jovens, na época, que procuraram alternativas para os seus desafios.

em contraponto, experiências diferenciadas marcaram a trajetória de alguns professores. ao se referir a experiência que se desencadeou a partir da reforma universitária, que instituiu o ciclo Básico para todos os cursos de graduação, uma professora relatou:

“tive oportunidade de realizar um trabalho efetivamente coletivo, partilhado com garra e dedicação de um grupo que defendia e procurava fazer uma educação que aliava rigor acadêmico com compromisso político...estudávamos muito, líamos e discutíamos textos...participávamos de todos os movimentos da universidade, na associação de professores, nos colegiados, nos eventos que se realizavam.”

na mesma direção outra das nossas interlocutoras reforçou a importância da parceria e do trabalho coletivo: “todos participavam, discutíamos as diferenças entre os estudantes dos diversos cursos, considerando seus interesses e formação prévia”.

esses depoimentos são representativos de uma época de reconstrução da vida universitária quando se vivia a esperança de um novo cenário político, com o fim da ditadura. uma vontade de fortalecer movimentos sociais, de partilhar anseios e esperanças de que se concretizaria em formas coletivas de trabalho. na opinião dos interlocutores, a visão de coletivo se instituiu com força. a competitividade era menor “e o medo foi sendo substituído pela esperança”.

essa perspectiva também se revelava no alunado. a une sai da clandestinidade e vai reorganizar o movimento estudantil nas universidades. “ainda se tinha alunos passivos, mas muito acordavam para um novo tempo”.

teria esse cenário mudado, perguntamos a eles. alterou o perfil dos alunos? a visão dos professores sobre os estudantes atuais nem sempre coincide. alguns afirmaram que não vêem diferenças.

“encontrei ontem e encontro hoje excelentes estudantes e alguns “tapeado- res”. Mas creio que já houve uma fase de estudantes mais engajados em pro- jetos coletivos. “

ou

“Mesmo que a escola não tenha mudado (ela foi mudada) e a escola do co- meço do século XXI seja diferente, vejo os estudantes muito parecidos. “

Já outros mencionam que: “os estudantes são menos politizados, menos li- gados a causas sociais...são pensam na profissionalização.”ainda há os que per- cebem uma “fragilidade da formação da educação básica que dificulta a con- tinuidade dos estudos na universidade.”

certamente os estudantes das décadas passadas tendem a representar ex- tratos mais privilegiados da população, o que provoca depoimentos como “os que chegavam nas décadas de 60 e 70 tinham uma formação mais densa; hoje vejo dificuldades de lidar com o pensamento lógico, de elaborar idéias e textos...”

Houve uma análise interessante, no sentido de que: “os estudantes, como os homens em geral, são produtos das circunstâncias históricas, ainda que possam agir sobre elas de forma individual e coletiva. e as comparações precisam ser bem respaldadas.”

as idéias manifestadas pelos professores revelam algumas perspectivas di- ferenciadas com relação aos estudantes, sempre permeadas pelos critérios de valor de cada professor. Há uma simbiose de expectativas que pode levar a satisfação ou a alguma frustração.

ouvir os docentes experientes revela o sentido do trabalho vivido e expresso no contexto de sua identidade profissional. como afirma dubar (1997) a for- mação que se realiza ao longo da vida comporta desafios identitários que le- gitima saberes e põe outros na berlinda. e correia (1997) lembra que o trabalho de formação em torno de “histórias experienciais” procura desenvolver dispo- sitivos de escuta e interpretação das experiências passadas e dos saberes a elas associados para promover a rearticulação e recontextualização que as projete para o futuro. “narrar não é escrever: é reescrever” (p. 37).

assim sentimos os depoimentos que fomos ouvindo ao longo da coleta de dados da investigação. cada um dos nossos interlocutores se institui como um personagem, alguém que ocupou - e ainda está ocupando - a cena aca- dêmica que procuramos desvendar.

2.2. As jóias da coroa: o sentido da satisfação na vida e na profissão

Mesmo reafirmando o encantamento em desvendar as lembranças e as ex- periências dos docentes, ouvi-los sobre quais foram as maiores satisfações que marcaram suas vidas universitárias, se constituiu numa grande emoção. talvez porque, como revelam day e gu (2012, p. 185), “as dimensões afetivas do ensino reforçam a associação empírica entre cognição e emoção”, como também atuam na valorização das subjetividades como elemento fundamental na es- colha e permanência nessa profissão. Há uma dimensão de bem-estar e prazer no exercício da docência, e a busca de adaptação aos contextos ou cenários cambiantes que a vida profissional lhes proporciona, favorece a resiliência.

para alguns, as maiores satisfações estão na natureza do trabalho que de- sempenham,

“de realizar um trabalho criativo e livre que não aconteceria em outra profissão. exercer uma das raras profissões que ajudam a mudar o mundo.”

contribui outro interlocutor mencionando:

“a riqueza que é o convívio com gerações e gerações de jovens, num espectro rico de diversidade ou ainda, perceber a admiração dos alunos, o apoio e generosidade dos colegas que culminaram com a concessão do título de professor emérito.”

para outros, a satisfação também está na realização pessoal: “faço o que gosto: gosto de ensinar, gosto de estudar, de aprender, de me relacionar com as pessoas, de ampliar o universo de trabalho e de vida. gosto, especialmente da descoberta de novas possibilidades...”

Foi, ainda, recorrente perceber que as atividades de pesquisa e produção intelectual se instituem como palco de expressiva satisfação para os docentes como “ter uma produção escrita com reconhecimento nacional ou exercer funções de liderança em grupos de pesquisa ou na gestão universitária.”

uma das respondentes se referiu à satisfação de “ajudar a formar pesquisa- dores com rigor, despertando a curiosidade sobre os fundamentos das formas de pensar um conhecimento científico”. são manifestações que explicitam a especificidade da docência universitária, onde a pesquisa e a formação de pesquisadores ocupam um lugar exponencial.

a relação ensino e pesquisa foi reforçada com muita ênfase por nossos interlocutores. Fazem parte de uma geração em que a maioria primeiro se constituiu como docentes e no decorrer dessa trajetória fez a formação para a pesquisa. talvez essa condição tenha alguma influência nas recorrentes manifestações que fazem sobre a relação ensino e pesquisa.

“estou convicto de que a boa docência está relacionada ao seu vínculo com a pesquisa ou, é de fundamental importância ter a pesquisa como parte do ensino, as formas de aprender.”

estes posicionamentos estimularam a pergunta sobre os desafios postos

para a universidade no século XXI. o que o futuro nos interpela?

Foram recorrentes manifestações a respeito dos desafios da democratização do acesso à universidade onde se dividem posições de apoio universal e aqueles que defendem que esse processo deve ser acompanhado de outras medidas, para manter a qualidade da educação superior. acompanhamento dos alunos ingressantes; forte investimento da qualificação da escola fundamental e média; redobrado cuidado na seleção de docentes na universidade, que gostem de ensinar e pesquisar; espaços acadêmicos satisfatórios; formação e assessoria pedagógica aos professores, em especial os iniciantes; instituir programas de indução à docência; aprender a conviver com a diferença e superar a desigualdade.

uma das manifestações foi especialmente importante, na síntese que propôs ao questionamento:

“Quando se amplia a configuração da prática pedagógica, é possível explicitar as dimensões da competência dos professores - técnica, estética, política e ética. e se tornam mais claras as exigências para um trabalho docente de boa qualidade: além do domínio do conhecimento de uma determinada área e de estratégias para socializá-lo, é preciso um conhecimento de si mesmo e dos alunos e da sociedade de que fazem parte.”

as interpelações do futuro certamente não serão respondidas de imediato e incorporarão as incertezas próprias de tempos cambiantes. entretanto, nossos interlocutores pressupõem, com base nas suas experiências, que há constâncias na profissão docente que são perenes. seus discursos podem, com facilidade, ser compreendidos dentro do que o pesquisador australiano crosswell (2006,

apud day e gu, p. 153) chama de compromissos. diz ele que “o compromisso forma parte dos valores profissionais e do sentido ético da profissão. o compromisso não é uma opção, mas uma necessidade, dado que é condição essencial para o êxito na docência”.

arévalo vera (2010) tem afirmado que investigar é dialogar. e esse parece ser o compromisso da docência que, em nosso diálogo, transparece nas narrativas de nossos interlocutores. ao descobrir, na conversa com eles, os lugares comuns e as diferenças, foi-se revelando as suas peculiaridades, quem eram e quem haviam sido no contexto de seu ofício. percebemos, ainda, que através do diálogo se abria a possibilidade de refletir sobre o vivido, explorando e clarificando razões e significados das suas ações e decisões. de alguma forma foi como aprofundar o sentido da vida e do trabalho, encontrando um especial valor. los nombres comerciales, marcas y modelos de los equipos y herramientas informáticas que deban indicarse, se escribirán en cursiva. lo mismo aplica a palabras de otros idiomas distintos al español.

3. ANALISANDO COMPROMISSOS E PRODUZINDO INFERÊNCIAS SOBRE OS ACHADOS

tomamos o referencial de crosswel, que pontua seis compromissos presentes nos professores reconhecidos por seus alunos e que alcançam uma condição de bem-estar na profissão, para organizar as inferências desse estudo. sem a pretensão de esgotar um tema tão significativo que interpela a profissão docente, tomamos os compromissos propostos pelo autor como matriz de nossas reflexões, a partir do material empírico que sustentou esta investigação.

● **Compromisso como paixão.** no caso de nosso estudo envolve o que alguns dos nossos interlocutores mencionaram como vocação, outros como gosto pela profissão ou satisfação ao ensinar. a resiliência se produz pressupondo condições objetivas de trabalho, mas, principalmente, uma condição subjetiva, uma opção por um ofício reconhecido por sua ação transcendental. a conjugação liberdade/autoridade responsabiliza o professor e se manifesta pelo prazer em ensinar. day (2018) destaca o valor da paixão como princípio ordenador das propostas de ensino, fundamentadas no compromisso, na colaboração e no entusiasmo em relação ao potencial de crescimento dos alunos.

● **Compromisso com a inversão de seu tempo**, que pode ser traduzido pela disponibilidade generosa de partilhar saberes com os estudantes e com os pares. nos depoimentos dos nossos respondentes se evidenciou uma dimensão de solidariedade, de compreender o conhecimento como um bem coletivo, ou seja, quanto mais se reparte, mais ele se fortalece. a disponibilidade refere-se a uma atitude de generosidade que caracteriza o docente experiente que reparte seu capital cultural incluindo a dimensão de um compromisso político.

● **Compromisso como preocupação pelo bem-estar e rendimento dos estudantes.** para nossos respondentes a condição de aprendizes que ainda tomam para si, se reflete numa empatia com seus aprendizes. revelam uma atenção especial ao ensino que desenvolvem na universidade. tomam o necessário rigor, numa dimensão que se aproxima da teoria freireana, em que a seriedade e a exigência coexistem com a alegria e a curiosidade. procuram que os estudantes gostem da matéria de ensino, revelada pelo seu próprio entusiasmo e o sentido que dão ao que ensinam.

● **Compromisso como responsabilidade de manter o saber profissional.** esta dimensão foi exponencialmente mencionada pelos docentes que ouvimos. e, para tal, a prática profissional se constitui com especial importância e revela a preocupação de sennett (2021) com a dimensão da artesanaria, da arte do saber de seu ofício. as atividades de pesquisa também foram mencionadas como fundamentais. Mas consideram que se constituem como um referente para os estudantes quando estes percebem a relação afetiva do docente com seu campo de saber e o investimento que faz para com ele interagir. afirmam que a prática profissional e a pesquisa deixam “vivo” o ensino, pois o conhecimento está em constante reelaboração e recontextualização.

● **Compromisso como distribuição do saber e de valores.** ao relatarem suas trajetórias de desenvolvimento profissional, nossos interlocutores mencionaram de forma recorrente, a necessidade que foram sentindo de aprimorar a condição pedagógica e didática do seu fazer. os saberes próprios do ensinar e do aprender, no dizer de muitos deles, exige uma fundamentação teórica, que lhes faltava inicialmente. reconhecem que cada área de conhecimento tem suas culturas e que a pedagogia uni-

versitária é plural. Mas a necessidade de uma base comum de com- preensões pedagógicas é o que sustenta a profissão de professor. Men- cionam que a forma como se ensina revela valores e que é preciso que o docente exerça essa condição conscientemente.

● **Compromisso como participação na comunidade acadêmica.** Foi recorrente, nos discursos dos professores que participaram do estudo, que suas aprendizagens profissionais foram marcadas por acontecimen- tos políticos de âmbito local e nacional. dada a geração a que pertencem, muitas menções à ditadura militar (1964-1985) foram presentes, tanto nos seus aspectos restritivos como no que representaram no estímulo à participação, por tanto tempo represada. o professor, em que pese ter como objeto principal o ensino e a pesquisa, também é um artífice das políticas institucionais, assumindo funções de gestão acadêmica. Foi ex- ponencial nas narrativas de nossos interlocutores a experiência em gestão no âmbito da universidade, de órgãos científicos e sindicais.

● **Compromisso como distribuição social do conhecimento.** esta di- mensão foi incorporada por nós, na classificação de crosswell e, prova- velmente, tenha muito que ver com a condição latino americana que dá destaque à extensão. Mesmo considerando que a menção a essa função universitária tenha tido menor presença no discurso dos docentes que ouvimos, ela se institui como importante na trajetória de muitos deles, em especial os da área da educação. Foram recorrentes os relatos que mencionaram participação em projetos extensionistas como de- sencadeadores de aprendizagens e/ou como expressão de um com- promisso político da universidade.

CONCLUSÃO

a conclusão deste estudo é parcial, como tantos outros da mesma natureza. a exploração dos depoimentos fica aquém da riqueza das narrativas e mais ainda da trajetória de vida dos professores. trata-se de professores que in- fluenciaram a ainda influenciam decisivamente novas gerações.

os dados recolhidos encontram com facilidade, uma articulação com a teoria que deu suporte e este estudo. os aportes de Pérez de Lara e Contreras (2010), bem como Canclinnin e Connelly (1988) nos permitiram fundamentar o pro-

cesso investigativo e a compreensão das narrativas como artefato poderoso para captar as subjetividades presentes na docência que envolve paixão e compromisso. assim como day y guss contribuíram na mesma direção ampliando os conceitos e as fases de amadurecimento da trajetória dos professores ouvidos.

todos os autores a quem recorremos se constituíram na base teórica que permitiu ao estudo assumir uma condição processual de interesse nos saberes da docência universitária.

é evidente, como já demonstraram outros estudos, que a docência universitária envolve uma combinação de competências técnicas e condições pessoais. os docentes como pessoas, forjados nas suas peculiares trajetórias, não se separam dos professores como profissionais do ensino e da pesquisa. a docência é uma ação humana e como tal não suporta neutralidade. os professores se implicam em seus fazeres. na medida em que são capazes de refletir sobre suas emoções e conhecimento de si, ampliam a capacidade de propor uma ação pedagógica de ensino e aprendizagem.

os depoimentos reforçam que a resiliência na profissão e o bem estar que ela pode proporcionar está na dependência das condições de trabalho e nas condições subjetivas dos sujeitos. a satisfatória combinação entre as políticas externas e o ambiente institucional favorecem o pleno potencial dos professores. Mas a dimensão da paixão pelo ofício, o amor pelo campo de conhecimento de seu fazer e o gosto de estar com os estudantes se instituem como a base do bem estar na profissão.

como day e gu (2012) “entendemos a docência é uma viagem de esperança! (p. 217)”.

AGRADECIMENTOS

agradeço aos professores léo Hartmann, luiz F. scheibe, Milton Formoso, Ático chassot, newton cesar Balzan, antonio severino, valdemar sguissardi, terezinha azevedo rios e Bernadete gatti a participação generosa neste estudo. sem eles o texto não seria possível. suas contribuições para a educação brasileira são exponencialmente maiores do que aqui está descrito. Mas obrigada por me emprestar um pouco de suas vidas para estimular a qualidade da docência na universidade.

REFERENCIAS

Álvarez, Z., porta, I., y sarasa, M.c. (2010). . itinerarios de la buena docencia a partir de los relatos biográficos docentes. profesorado. **Revista de curriculum y formación del profesorado**. vol.14. nº 3, pp1- 8.

arévalo vera, a. (2006). **El sentido de la enseñanza de la filosofía en la educación secundaria. Un estudio de caso**. [tesis de doctorado, universidad de Barcelona, Barcelona]. <https://bit.ly/3Qq0lVn>

Bain, K. (2007). **Lo que hacen los mejores profesores universitarios**. ed. universitat de valencia.

Bolivar, a; domingo J.; Fernández, M. (2001). **La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología**. la Muralla.

castells, M. (1999). **O poder da Identidade**. paz e terra.

conelli, F. M. , clandinin, d. Jean. (1988). **Teachers as curriculum planners: narratives of experience**. teachers college press.

conelli, F. M. , clandinin, d. Jean. (1990). stories of experience and narrative inquiry. pensilvany state university. **Educational Researcher**, nº 19. June- July), 2-14.

contreras, J.; pérez de lara, n. (2010). **Investigar la experiència educativa**. Morata. correia, J. a. (1997). Formação e trabalho: contributos para uma transformação dos modos de os pensar na sua articulação. in: canário, r. (org.) **Formação e situações de trabalho**. porto editora, pp.7-13.

crosswell, I. (2006). **Understanding teacher commitment in times of change**. [tese de doutorado. Quenslanda university of tecnologia. Brisbane: austrália].

day, ch. (2018). **Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores**. narcea ediciones.

day, ch., gu Q. (2013). **Professores: vidas novas, verdades antigas**. narcea ediciones.

eisner, e. W. (1998). **El ojo ilustrado. Indagación cualitativa i mejora de la práctica educativa**. paidós.

Flores, g.; Yedaide, M. M.; porta, I. (2013). grandes Maestros: intimidad entre la educación y la vida. pasión por enseñar en el aula universitaria. **Revista de Educación**. año 4. nº 5, pp.173-188.

- goodson, i. (2003). Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes. in: **Revista Mexicana de Investigación Educativa**. conselho Mexicano de investigação educativa. nº19. setembro/novembre.
- dubar, c. (1997). Formação, trabalho e identidades profissionais. in: canário, r. (org.) **Formação e situações de trabalho**. porto editora, pp.43- 52.
- Hargreaves, a. (2004). **O ensino na sociedade do conhecimento: a educação na era da insegurança**. artMed.
- Hubermann, M.(1992). o ciclo de vida profissional de professores . in: nóvoa, a. (org.) **Vidas de professores**. porto editoras. pp.31-61.
- litwin, e.(1997). las configuraciones didácticas. paidós.
- osório Marques, M. (1992). a Formação do profissional professor. editora unijuí.
- sennet, r. (2021). **O artifice**. ed. record. 10ª ed.
- sergiovanni, t. (1992). Factors wich affect satisfaction and dissatisfaction of teachers. **Journal of education administration**, nº5, pp. 66-81.
- sousa santos, B. de. (2000). **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. cortez editora.
- vieira, F. (2013). o professor como arquiteto da pedagogia universitária. in: **Revista Teias**. uerJ. volume 14, nº33, pp: 138-156.

9. Abriendo fronteras en la formación pedagógica de los docentes universitarios

opening frontiers in the pedagogical training
of university professors

Claudia Finkelstein  @ Elisa Lucarelli  @ María Isabel Da Cunha  @
Mercedes Collazo  @ Nora Cascante  @ Patricia Marín Sánchez  @

¹ universidad de Buenos aires, ciudad autónoma de Buenos aires, argentina
universidadnacional de tres de Febrero, ciudad autónoma de Buenos aires, argentina

²

³ universidade Federal de pelotas, pelotas, rs, Brasil
universidad de la republica, Montevideo, uruguay

⁴

^{5,6} universidad de costa rica, san José, costa rica

RESUMEN

este artículo presenta las conclusiones derivadas de la investigación colectiva ***Estrategias institucionales para la formación pedagógica, de los docentes de nivel superior, orientadas al mejoramiento de la calidad del nivel superior de educación desarrolladas por universidades de Argentina, Uruguay, Brasil y Costa Rica (NEIES-Sector Educativo del MERCOSUR)***. centra su interés en la formación del docente universitario considerando al rol del profesor universitario como primordial en tanto sujeto social posibilitador de cambios y como garante de la calidad de la formación de los futuros graduados. Basadas en esta premisa las universidades de argentina, Brasil, uruguay y costa rica han desarrollado acciones sistemáticas tendientes a la formación pedagógica de los profesores universitarios, tarea que se ha visto desafiada por varias cuestiones: políticas, encuadres de formación, lógicas de funcionamiento institucional, la propia biografía escolar de los docentes de este nivel, entre otros. a partir de esta problemática la investigación se inscribe como un trabajo colectivo que pretende, a través de las investigaciones realizadas por cada grupo, contribuir a la comprensión de las particularidades que asumen estos procesos formativos como aporte a la definición de estrategias que coadyuven al mejoramiento de la calidad de la educación en el nivel. se llevó a cabo un diseño de generación conceptual (usualmente denominado cualitativo), utilizándose

diversas estrategias de obtención de la información empírica: entrevistas, análisis de materiales documentales, grupos de discusión y reflexión.

Palabras clave: Formación pedagógica; docente universitario; pedagogía y didáctica

Opening frontiers in the pedagogical training of university professors

ABSTRACT

this article presents the conclusions derived from the collective research ***Institutional strategies for higher level teachers' s pedagogical training aimed at improving the quality of the higher level of education developed by universities in Argentina, Uruguay, Brazil and Costa Rica (NEIES-Mercosur Education Sector)***. it focuses its interest on the training of university teachers considering the university professor's role as a primary social subject enabling change and as a guarantor of the quality of the training of future graduates. Based on this premise, the universities of argentina, Brazil, uruguay and costa rica have developed systematic actions aimed at the pedagogical training of university professors, a task that has been challenged by several issues: policies, training frameworks, logics of institutional functioning, and the school biography of teachers at this level, among others. Based on this problem, research is inscribed as a collective work that aims, through the research carried out by each group, to contribute to the understanding of the particularities assumed by these training processes as a contribution to the definition of strategies that contribute to the improvement of the quality of education at the level. a conceptual generation design (usually called qualitative) was carried out, using various strategies to obtain empirical information: interviews, analysis of documentary materials, discussion, and reflection groups.

Keywords: pedagogical training; university professor; university pedagogy and didactics

Abertura de fronteiras na formação pedagógica de professores universitários

RESUMO

este artigo apresenta as conclusões derivadas da investigação coletiva ***Estratégias institucionais para a formação pedagógica dos docentes da educação superior e ações para o melhoramento da qualidade desse nível de ensino desenvolvidas por universidades da Argentina, Brasil e Costa Rica (NEIES - Setor Educativo do Mercosul)***.centra seu interesse

na formação do docente universitário considerando o seu papel como primordial como sujeito social possibilitador de mudanças, garantindo a qualidade da formação dos futuros graduados. Baseada nesta premissa, as universidades da Argentina, Brasil e Costa Rica vêm desenvolvendo ações sistemáticas referentes à formação pedagógica dos professores universitários, tarefa que vem sendo desafiada por várias questões: políticas, perspectivas de formação, lógicas de funcionamentos institucionais, a própria biografia escolar dos docentes deste nível, entre outras. A partir desta problemática a investigação se caracteriza como um trabalho coletivo que pretende, através dos estudos realizados por cada grupo, contribuir com a compreensão das particularidades que afetam estes processos formativos, capazes de auxiliar na definição de estratégias que contribuam com a melhoria da qualidade da educação superior. Foi utilizada, como metodologia a geração conceitual (usualmente denominada qualitativa), utilizando-se diversas estratégias de obtenção de dados empíricos: entrevistas, análises de materiais documentais, grupos de discussão e reflexão.

Palavras-chave: Formação pedagógica; professor universitário; pedagogia universitária e didática

Ouvrir les frontières de la formation pédagogique des enseignants universitaires

RéSUMÉ

cet article présente les conclusions issues de la recherche collective **Stratégies institutionnelles pour la formation pédagogique des enseignants de niveau supérieur visant à améliorer la qualité du niveau supérieur d'enseignement développé par les universités d'Argentine, d'Uruguay, du Brésil et du Costa Rica (NEIES-Mercosur Education Sector)**. Il concentre son intérêt sur la formation des professeurs d'université en considérant le rôle du professeur d'université en tant que matière sociale primaire permettant le changement et en tant que garant de la qualité de la formation des futurs diplômés. Sur la base de cette prémisses, les universités d'Argentine, du Brésil, d'Uruguay et du Costa Rica ont développé des actions systématiques visant à la formation pédagogique des professeurs d'université, une tâche qui a été remise en question par plusieurs questions: politiques, cadres de formation, logiques de fonctionnement institutionnel, biographie scolaire des enseignants à ce niveau, entre autres. Sur la base de ce problème, la recherche s'inscrit comme un travail collectif qui vise, à travers les recherches menées par chaque groupe, à contribuer à la compréhension des particularités assumées par ces processus de formation comme une contribution à la définition de stratégies qui contribuent à l'amélioration de la qualité de l'éducation au niveau. Une conception

méthodologique de génération conceptuelle (généralement appelée qualitative) a été réalisée, en utilisant diverses stratégies pour obtenir des informations empiriques: entretiens, analyse de documents, groupes de discussion et réflexion.

Mots clés : Formation pédagogique; professeur universitaire; pédagogie et didactique universitaires

1. INTRODUCCIÓN

este artículo presenta las conclusiones derivadas de la investigación colectiva estrategias institucionales para la formación pedagógica, de los docentes de nivel superior, orientadas al mejoramiento de la calidad del nivel superior de educación desarrolladas por universidades de argentina, uruguay, Brasil y costa rica (proyecto neies-sector educativo del Mercosur).

centra su interés en la formación del docente universitario considerando al rol del profesor universitario como primordial en tanto sujeto social posibilitador de cambios y como garante de la calidad de la formación de los futuros graduados. Basadas en esta premisa las universidades de argentina, Brasil, uruguay y costa rica han desarrollado acciones sistemáticas tendientes a la formación pedagógica de los profesores universitarios, tarea que se ha visto desafiada por varias cuestiones: políticas, encuadres de formación, lógicas de funcionamiento institucional, la propia biografía escolar de los docentes de este nivel, entre otros.

la investigación que presentamos hace foco en esta problemática y se inscribe como un trabajo colectivo que pretende, a través de las investigaciones realizadas por cada grupo, contribuir a la comprensión de las particularidades que asumen estos procesos formativos.

con la intención de profundizar al respecto hemos ido afianzando lo largo de más de 25 años una red de investigadores conformada por el grupo de plata, que incluye por argentina al grupo de investigación estudios sobre el aula universitaria, (iice-FFyI- uBa), y los grupos de las universidades nacionales del sur y de Tucumán, y por uruguay el grupo radicado en la universidad de la república de uruguay (udelar). también participa el grupo brasileño, Formación de profesores, enseñanza y evaluación (registro en el cnpq) con sede en la universidad Federal de pelotas (uFpel) y el de la universidad estadual de Bahía (uneB). a este conjunto de investigadores se ha integrado en nuestro

último proyecto la universidad de costa rica, a través del equipo de la dirección de docencia universitaria de esa universidad

cada equipo abordó de una manera particular el objeto de estudio analizando las experiencias de formación de docentes del nivel superior tendientes al mejoramiento de la calidad pedagógica, tomadas como “estudios de casos” desde diversas dimensiones de análisis e identificando las estrategias de intervención y acompañamiento que en ellas se incluyen con una finalidad interpretativa.

2. ENCUADRE METODOLÓGICO

se utilizó en todos los casos una lógica de generación conceptual, pero al reconocer que los espacios de investigación nacionales e institucionales y sus participantes son plurales, y a partir de la diversidad encontrada en el campo, se definieron procedimientos metodológicos propios.

Hemos organizado las presentaciones llevadas a cabo por cada grupo de investigación de la siguiente manera:

- programas estructurados alrededor del rol del docente en la universidad: investigaciones de argentina (uBa; UNT; UNS) y costa rica (UCR)
- programas enfocados en la formación profesional de docentes iniciantes: investigaciones de Brasil (UFpel)
 - programas cuyo énfasis es la reflexión sobre el rol del docente universitario de manera autogestionada: investigaciones de Brasil (UNEb)
 - programas cuyo eje es la convergencia entre políticas de formación docente e innovación: investigaciones de uruguay (UDELAR).

3. RESULTADOS

3.1. Programas estructurados alrededor del rol del docente en la Universidad: investigaciones de Argentina (UBA; UNT; UNS) y Costa Rica (UCR)

3.1.1. Las investigaciones llevadas a cabo en Universidades de Argentina

en el caso argentino encontramos tres investigaciones. el grupo perteneciente a la universidad de Buenos aires abordó la formación pedagógica de los docentes en el marco de la universidad de Buenos aires de argentina. el grupo de investigadores está compuesto por miembros del programa estudios sobre

el aula universitaria perteneciente al instituto de investigaciones en ciencias de la educación de la Facultad de Filosofía y letras de la universidad de Buenos aires: claudia Finkelstein, elisa lucarelli, gladys calvo, Mercedes lavalletto y Walter viñas. se propuso ahondar en esta problemática haciendo foco en ca- racterizar los modelos y formatos que se llevan a cabo en las diferentes uni- dades académicas de esa universidad.

la investigación se desarrolló en dos etapas: la primera, realizada sobre la base de material documental, se orientó a tener una visión panorámica de cómo se dan estos procesos en la unidades académicas de la uBa que cuentan con espacios institucionales sistemáticos de formación de sus docentes. se identificaron dos modalidades en términos de formatos para la formación pedagógica de los profesores: las denominadas carreras docentes (como un primer nivel de formación) que desarrollan las Facultades de agronomía, de- recho y ciencias sociales, Farmacia y Bioquímica, odontología y Medicina. la otra modalidad encontrada son las carreras de especialización y/o Maestrías, que dan un segundo nivel de formación, y que se llevan a cabo, como ofertas de los posgrados, en las Facultades de arquitectura, diseño y urbanismo, ciencias económicas, ciencias veterinarias.

en la segunda etapa, se focalizó en el análisis de cinco casos, que representan las unidades académicas que ofrecen las denominadas carreras docentes como espacios formativos privilegiados para sus propios docentes: Facultad de agronomía, de derecho y ciencias sociales, de Farmacia y Bioquímica, de Medicina y de odontología. se identificaron las siguientes dimensiones de análisis: la articulación teoría-práctica como principio sinérgico en la enseñanza universitaria y en la formación pedagógica de sus docentes, las concepciones acerca de la formación, el sistema didáctico y la profesionalización del docente universitario. el encuadre metodológico incluyó en esta etapa entrevistas en profundidad a los responsables y docentes de estos procesos formativos.

en segundo término, la investigación de alicia villagra, radicada en la uni- versidad nacional de tucumán, se orienta a esclarecer el sentido y alcance otorgado a la formación pedagógica de docentes universitarios en la citada universidad argentina.

la investigación se sitúa en el "detrás de escena" de dicha formación con el propósito de poner en cuestión sus modos de implementación, los funda- mentos que los sustentan, quiénes los llevan a cabo, planteándose central-

mente como interrogante cuál es el lugar que le otorgan a la formación pedagógica de los formadores propuestas legitimadas institucionalmente orientadas a propiciarla para mejorar la calidad de la educación superior. la investigación aborda la problemática de la legitimación del lugar del asesor pedagógico universitario (apu): la emergencia en el ámbito académico de indicios que refieren a un cierto desplazamiento y/o desdibujamiento de su ineludible protagonismo en la formación pedagógica de docentes universitarios por parte de otros profesionales, que no se especializan en pedagogía universitaria.

la autora presenta el estado de situación de las propuestas formativas instauradas en la unta analizando sus formatos, dejando en evidencia deudas e impostergables replanteos didácticos – pedagógicos en lo que respecta a sus diseños y puesta en acto. asimismo, da cuenta de lógicas ocultas y/o contradictorias, que condicionarían o determinarían el reconocimiento o la negación (incluso el reemplazo) del indelegable lugar del asesor pedagógico universitario en la tarea cuya especificidad lo define identitariamente: la formación pedagógica de los docentes.

la tercera investigación desarrollada en la argentina fue llevada a cabo en la universidad nacional del sur por ana María Malet y andrea Montano.

el equipo se planteó dos líneas de investigación debido a que en la universidad sede del proyecto y en las diferentes unidades académicas que la componen, existe un solo espacio institucional sistemático de formación del cuerpo docente y se reconocen solo dos propuestas de formación docente.

la primera línea toma como caso en estudio la asignatura didáctica y práctica docente del nivel superior, correspondiente a la formación de grado. esta asignatura junto a la propuesta de dos seminarios, conforman un bloque de asignaturas que habilita a los egresados a desempeñarse en el nivel superior: universidades e institutos superiores de formación docente, técnica y artística de los profesorado en Historia, Química letras, Filosofía, economía, educación secundaria y superior en ciencias de la administración. a su vez esta asignatura es actualmente, materia electiva de la licenciatura en ciencias de la educación, del Área de ciencias de la educación del departamento de Humanidades de la universidad nacional del sur.

las autoras analizan en profundidad el caso considerándolo una verdadera experiencia de desempeño en la docencia universitaria y/o en los institutos

superiores en contextos reales y que involucra, por definición y en las actividades desarrolladas, las funciones de docencia, investigación, extensión y gestión.

la otra línea que investigó este grupo corresponde a la formación de los docentes universitarios en el campo médico.

parten del análisis curricular de la carrera de Medicina y su vinculación con uno de los modelos de formación médica para continuar con la estrategia de enseñanza aprendizaje basado en problemas que aparece como prioritaria en la enseñanza de los futuros médicos.

esta segunda línea hace foco en la formación de los profesores que conforman el equipo docente de la carrera de Medicina analizando las estrategias institucionales para la formación pedagógica de los docentes. se identifican las contradicciones que resultan producto de la coexistencia de distintas lógicas en los profesores que se desempeñan en la educación médica: una, vinculada a la base disciplinar de la profesión; y otra relacionada a la formación recibida para la creación de la carrera desde un enfoque particular.

3.1.2. Las investigaciones llevadas a cabo en Universidades de Costa Rica

la investigación llevada a cabo en la universidad de costa rica, por nora cas-cante Flores y patricia Marín sánchez se radicó en las cinco universidades estatales de este país. se identifican las diferentes experiencias institucionales de formación pedagógica para docentes universitarios, se caracterizan la organización y estructuras de estas acciones formativas y se valoran los aportes, límites y retos de la formación pedagógica que se ofrece en las universidades estatales.

reconocen dos grandes tendencias; las acciones formativas abiertas o de formación continua y las ofertas formativas con titulación. en la primera se encuadran las acciones desarrolladas para responder a los emergentes surgidos de las necesidades o intereses específicos referidos al campo pedagógico, o a las vinculadas con los diferentes escenarios de actuación profesional donde se desarrolla el proceso formativo. dentro de esta tendencia de acciones continuas de formación se ubican dos escenarios de mayor relevancia: uno que desarrolla temáticas de orden pedagógico cuyo propósito se orienta a fortalecer el quehacer cotidiano del docente en el ámbito del aula. en el otro escenario se ubican acciones formativas más estructuradas cuya duración se sitúa entre las 100 y las 150 horas.

asimismo, la oferta también incluye cursos cortos, talleres, seminarios, conferencias que refieren a temas transversales y son de participación voluntaria. las acciones denominadas con titulación comprenden programas académicos que acreditan a los participantes un título universitario. entre ellas se identifican los programas con titulación en grado de licenciatura y los programas con titulación en posgrado de Maestría.

las autoras analizan las formas de acompañamiento llevadas a cabo por los equipos de asesores pedagógicos de las universidades estatales como parte de los procesos formativos del docente universitario. se reconocen en primer término acciones de interacción personalizada que se articulan hacia el análisis, la reflexión y la construcción de alternativas en las que los participantes tienen un papel activo.

en segundo lugar, el acompañamiento de interacción colectiva comprende acciones de formación caracterizados por la colaboración y el intercambio de experiencias que potencian la construcción colectiva de conocimiento tendiente a la innovación y la transformación de las prácticas educativas. estas acciones combinan propuestas de corta duración con otras más extendidas temporalmente.

concluyen que el estudio puso en evidencia la pluralidad de las ofertas formativas desarrolladas en las universidades públicas costarricenses y que éstas dan respuesta a las particularidades, necesidades, intereses y recursos de cada institución.

3.2. Programas enfocados en la formación profesional de docentes iniciantes: Las investigaciones llevadas a cabo en Universidades de Brasil

3.2.1. Investigación A- Profesionalización de la docencia universitaria y la expansión de la Red Pública Federal

una de las dos investigaciones desarrolladas por el equipo brasileño, radicado en la UFPEL, se orientó a analizar la profesionalización de la docencia universitaria y la expansión de la red pública Federal en Brasil, considerando los desafíos para la formación de los docentes iniciantes. Fue llevada a cabo por Beatriz Maria Boéssio atrib Zanchet y Maria Isabel da Cunha.

en el caso de Brasil se vive una experiencia sin igual de expansión de la red federal pública de educación superior con la creación de nuevas universidades y expansión de las existentes. a raíz de estas condiciones hubo un significativo

aumento de nuevos docentes que ingresaron en las instituciones creadas y ampliadas.

las políticas de ampliación de vacantes fueron parte de las acciones en educación desarrolladas por el gobierno federal, ya desde fines del siglo pasado, motivado también por influencias internacionales. este movimiento constituyó una de las metas del plan nacional de educación 2001-2010, que además de buscar la expansión, vislumbraba potenciar el desarrollo científico y tecnológico del país. la concreción de estos propósitos se dio a través de la implementación de diversos programas que integraban el plan de desarrollo de la educación (pde). el programa de apoyo a los planes de reestructuración y expansión de las universidades Federales –reuni-, instituido en abril de 2000, forma parte del conjunto de esas acciones. ese programa tuvo como objetivo “criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais” (reuni, 2007, p. 10). las universidades que adhirieron al programa, para poder recibir los recursos financieros, debieron asumir el compromiso de viabilizar y concretar un conjunto de metas en un período de cinco años, a contar a partir del inicio de cada plan; a la vez su propuesta tenía que ser coherente con el documento elaborado por el Ministerio de educación, el cual estaba estructurado en seis dimensiones, a saber:

- ampliación de la oferta de la educación superior pública promoviendo el aumento de las vacantes de ingreso, especialmente en el período nocturno, reducción de las tasas de evasión y ocupación de vacantes ociosas.
- reestructuración académico curricular involucrando la revisión de la estructura académica buscando la constante elevación de la calidad, la reorganización de los recursos de graduación, diversificación de las modalidades de graduación.
- renovación pedagógica de educación superior fundamentada en la articulación de la educación superior con la educación básica, profesional y tecnológica, en la actualización de metodologías (y tecnologías) de enseñanza y aprendizaje con la previsión de programas de capacitación pedagógica.

- Movilidad intra e interinstitucional pautada en la promoción de la amplia movilidad estudiantil mediante el aprovechamiento de créditos y la circulación de estudiantes entre cursos y programas, así como entre instituciones de educación superior.
- compromiso social de la institución previendo la formulación de políticas de inclusión, asistencia estudiantil y políticas de extensión universitaria.
- apoyo del posgrado al desarrollo y el perfeccionamiento cualitativo de las carreras de grado orientadas a la renovación pedagógica de la educación superior.

con la expansión intensificada que se dio a partir de la institucionalización de este programa hubo un considerable aumento cuantitativo de profesores ingresantes a la carrera docente. en general son profesores “recién-doctores”, que poseen la titulación requerida para el ingreso a la carrera y presentan una significativa producción en su especialidad. a la vez, al asumir la docencia necesitan procesar el pasaje entre una formación que privilegia la investigación y la práctica exigente de la docencia.

el profesor, al iniciar la carrera docente, es impactado por la necesidad de insertarse en la cultura de su ambiente de trabajo y relacionarse con sus colegas y alumnos. necesita, también, responder a cuestiones burocráticas propias de la acción docente, así como asumir las actividades propias de los proyectos de investigación, de enseñanza y de extensión, dentro de otras tantas tareas.

Marcelo garcía (1999, p.249) afirma que, al ingresar en la docencia superior, el profesor necesita ambientarse “[...] en una nueva cultura, normas, rituales, símbolos, etc., que deben ser conocidos (o reconocidos) por cualquier profesor que pretenda sobrevivir en ella”. las universidades poseen una cultura inserta en tiempo y espacio, y el período de iniciación en la profesión docente es el momento en que se inicia la inserción en la cultura docente, en los conocimientos, valores y símbolos de la profesión; al mismo tiempo se da el desarrollo de procesos que le posibilitan al profesor iniciante conocer críticamente el entorno social donde se sitúa su acción.

la etapa inicial de la carrera docente presenta peculiaridades que se destacan por los dilemas y dificultades vividas por el profesor iniciante. varios autores

destacan ese período, caracterizándolo como una fase de `sobrevivencia' y de `descubrimiento' (Huberman, 2000), como un momento de socialización (Marcelo garcía, 1999) o como un choque con la realidad (veenman, 1988).

los primeros años de docencia son vividos con muchas dudas y confrontaciones de todo tipo, pues los docentes universitarios, en general, poseen un conocimiento consolidado de su área específica, pero como no tuvieron formación para la docencia, poco o nada conocen sobre las cuestiones relacionadas con la enseñanza. es necesario considerar que ese proceso de convertirse en profesor no es una tarea simple, pues exige saberes y conocimientos que no fueron aprendidos en su formación.

además de la creación de programas de formación para la docencia, la institución puede optar por desarrollar otras estrategias de asesoramiento pedagógico. Mayor ruiz (2007, p.35) llama la atención acerca de que, en el ámbito del asesoramiento, "cuando hablamos de estrategia nos estamos refiriendo a un acuerdo sobre aquellos principios que ordenan los intercambios entre los participantes en ese proceso: profesores y asesor". la autora afirma que, para tener impacto en la práctica, las estrategias formativas valoran aspectos como la cooperación y la colaboración; la capacidad de experimentación y de aceptación de riesgos; la incorporación de la investigación y de la teoría; la implicación de los participantes; el tiempo; el liderazgo y el apoyo; la atención al aprendizaje adulto; la integración de las metas individuales con las institucionales.

lucarelli (2000) destaca que la asesoría pedagógica universitaria indica la necesidad de articulación entre dimensiones al indicar que la institución espera que los asesores respondan las demandas institucionales, sean nexos entre proyectos institucionales, proyectos curriculares y el interés de los alumnos y puedan colaborar con la orientación de profesores acerca de temáticas de aprendizaje y evaluación. el asesoramiento en la coordinación de materias, programas, recursos didácticos que contribuyan a través de su tarea con el fortalecimiento de la relación escuela-comunidad.

considerando la importancia de la fase inicial de la carrera docente universitaria y de la implementación de estrategias que se dedican a dar sostén pedagógico a los profesores, nuestra investigación intentó aprehender la comprensión que tienen los docentes universitarios iniciantes acerca de los espacios para discusiones pedagógicas como posibilidad de apoyo al desarrollo de sus prácticas.

3.2.1.1. Nuestros caminos de investigación: las elecciones hechas

la investigación fue realizada en cuatro universidades Federales localizadas en el sur del país, debido a la posibilidad de un mejor acceso a los datos investigativos y debido a que esas instituciones, de alguna forma mostraron en sus acciones, estrategias de apoyo pedagógico para sus profesores.

en tres de ellas existen programas de carácter institucional de inserción/formación pedagógica. participar de ellos es obligatorio para los profesores iniciantes durante el período probatorio. en la cuarta universidad existe la preocupación por recibir a los profesores que ingresan dándoles informaciones sobre el plan de la carrera y sobre los aspectos institucionales y burocráticos.

después del contacto inicial, por e-mail, con varios profesores de las cuatro universidades que tenían hasta 5 años en la docencia y que tenían su formación en carreras de licenciatura, se definió una muestra de 28 docente con formación inicial en las carreras de Medicina, odontología, artes escénicas, Física, ingeniería (ambiental, civil, eléctrica, cartográfica, Forestal, agrícola, de computación, industrial Maderera y de Minas), oceanografía, enfermería, agronomía, Meteorología, Música, Farmacia, Zootecnia y terapia ocupacional.

las entrevistas semiestructuradas se realizaron en el lugar de trabajo de los profesores. las cuestiones se focalizaron en las experiencias iniciales de la profesión docente; las percepciones de los docentes sobre las formas de apoyo de la institución; sus impresiones sobre los momentos/espacios destinados a la discusión de la práctica docente y la concepción sobre las formas de integración en la cultura universitaria.

3.2.1.2. Consideraciones sobre el estudio

en la investigación se pudo percibir un interés significativo de los profesores iniciantes en discutir sus prácticas, distinguir dificultades y diferencias, compartir frustraciones y éxitos. este parece ser un período en que los docentes están su estilo profesional, período en que establecen los valores que se van constituyendo en una cultura significativa. percibimos que los docentes que están al inicio de la carrera viven una situación ambigua. por un lado, son responsabilizados por el éxito o fracaso del aprendizaje de sus alumnos. por el otro, la preparación que tuvieron no responde a las exigencias de la docencia y no fueron, de hecho, preparados para ella. es importante destacar que la forma-

ción del docente universitario no pasa de largo por el paradigma de la racionalidad técnica: al contrario, también y es regida por él, produciendo en los profesores la idea de que la disciplina pedagógica, o la transposición de teorías para los profesores, sería capaz de convertirlos en aptos para “dar una buena clase”

se abogó que, tanto la formación pedagógica como el desarrollo profesional de los profesores universitarios requieren una política global de la universidad que dignifique y valore las funciones docentes como fundamentales para calificar la enseñanza.

cabe señalar que el nuevo panorama resultante del reuni desencadenó cambios estructurales tan profundos que las universidades también se están teniendo que reinventar para atender a las nuevas demandas. en este contexto, todos los desafíos relacionados con la condición del docente principiante se intensifican en función de ese proceso de transición, que se muestra como desestabilizador/desafiante para toda la comunidad académica.

tal vez, sea posible suponer que, si hubiese la generación de un clima de calificación significativa de la docencia, habría mejores indicadores de calidad de la enseñanza, sumándose a los resultados concretos de investigaciones o a las inversiones en aparatos y en infraestructura. se necesitaría para eso estimular en los docentes la autorreflexión sobre la tarea docente y la inserción de los profesores de educación superior en los programas de formación pedagógica. confiamos, por fin, que los docentes iniciantes pudieran dedicarse, en los primeros años de la carrera, a aprender el ejercicio de la docencia, entendiéndola como una profesión de contenidos específicos y que exige sustentación epistemológica.

de lo contrario, se corre el gran riesgo de que queden fuertemente limitados a la reproducción, perdiéndose así la oportunidad de que actúen como sujetos protagonistas de otro tipo de educación.

3.2.2. Investigación B- Programas cuyo énfasis es la reflexión sobre el rol del docente universitario de manera autogestionada

en el segundo caso brasileño, el equipo integrado por sandra soares, liege Maria sitja Fornari y Mariana soledade Barreiro de la universidad estadual de Bahía (uneB), sostienen que la enseñanza universitaria debe basarse en las necesidades e intereses de los estudiantes y generar procesos reflexivos

que permitan poner a consideración sus representaciones y actitudes hacia el conocimiento, el aprendizaje, los profesores, los colegas y su formación profesional. es necesario fomentar en los alumnos un aprendizaje eficaz y la capacidad de resolver problemas complejos de forma autónoma. para lograr este propósito se requiere que los profesores desarrollen habilidades cognitivas, afectivas y político-pedagógicas que no se adquieren a través de una formación centrada en la trasmisión, sino que se realiza a través de un proceso de reflexión sobre la propia práctica docente.

la investigación que llevaron a cabo sigue la lógica de la investigación acción. se convocaron a profesores del campus i de la universidad estatal de Bahía (uneB) para investigar sus prácticas docentes. el grupo se conformó con once participantes de diferentes campos disciplinares: psicología, administración, enfermería, Fisioterapia, ingeniería, diseño, cartografía y pedagogía.

se realizaron 19 reuniones que fueron grabadas en audio y vídeo, y se realizaron entrevistas semiestructuradas en la etapa final del proceso.

en este capítulo se presentan los resultados esta experiencia de investigación-acción que dan cuenta de su potencial para provocar cambios en las representaciones y prácticas docentes, a partir del proceso de problematización experimentado por los participantes.

este equipo de investigación reconoce a la reflexión como un proceso fundamental que potencia la posibilidad del cambio cuando se lleva a cabo en grupos. en este sentido, el diálogo reflexivo con los compañeros es un importante elemento de transformación. la reflexión es considerada un dispositivo fundamental del desarrollo profesional del profesorado.

al mismo tiempo, las autoras consideran a la problematización como la acción de elaborar un conjunto de preguntas articuladas que pone en tensión la forma rutinaria y naturalizada de abordar ciertas situaciones y los resultados que se han obtenido.

de este modo, la problematización de la propia práctica se configuró como el hilo conductor de la experiencia relatada, tomando como punto de partida una situación dilemática de la práctica docente de los participantes. implicó también la generación de un clima de confianza mutua y vínculo entre ellos. las autoras concluyen que el desarrollo profesional de los profesores, en términos de auto-formación es posible si el profesor está dispuesto a reflexionar,

sobre su 'hacer' y este proceso puede ser potenciado si se generan comunidades de investigación en la práctica, preferentemente multidisciplinares.

3.3. Programas cuyo eje es la convergencia entre políticas de formación docente e innovación. Investigaciones de Uruguay (UDELAR)

3.3.1. El desarrollo pedagógico docente en la Universidad de la República, Uruguay

en el marco del proyecto conjunto de investigación regional, el estudio sobre la universidad pública uruguaya(1) se focaliza en el análisis de la convergencia entre las políticas de formación docente y las políticas de innovación educativa promovidas por la universidad de la república (udelar) desde la reapertura democrática (1985-2016)(2).

el desarrollo de la formación pedagógico-didáctica de los docentes y el fomento de la innovación educativa constituyen dos ejes vertebradores de las iniciativas institucionales de mejora de la calidad de la enseñanza de grado, como parte fundamental de los planes estratégicos de la institución. instrumentadas de forma autónoma, pero claramente sinérgicas en sus formulaciones programáticas, estas líneas de mejora se promueven desde el pro rectorado de enseñanza a través de dos mecanismos prioritarios de política central: los proyectos concursables de convocatoria general y la creación de programas centrales y semicentralizados.

el origen de estas políticas se ubica en los movimientos de renovación pedagógica emergentes de las facultades agrarias, de la salud, el derecho y las ingenierías que comienzan a nuclearse a partir de los años ochenta, buscando hacer frente a los desafíos del nuevo contexto institucional: un aula universitaria masificada, a cargo de académicos en ejercicio y retornados al país, así como de nóveles docentes que, en un alto número, debieron incorporarse a la enseñanza de grado rápidamente. la irrupción de colectivos estudiantiles crecientemente heterogéneos en una institución históricamente identificada con la formación de las élites y con una identidad inspirada en el modelo de universidad investigativo-académico, dará lugar a la irrupción en la escena institucional y en la preocupación de los actores universitarios de los "problemas de la enseñanza". serán fundamentalmente las dificultades derivadas del desajuste estructural las que movilicen las necesidades de renovación pedagógica en la udelar.

esto condiciona un proceso de constitución del campo pedagógico-didáctico universitario pautado por la ambigüedad de los discursos respecto de su legitimidad disciplinar (collazo, 2008).

de este modo, en la dinámica del ciclo de las políticas de enseñanza universitaria es claro que la agenda de la formación y el desarrollo de capacidades de innovación educativa de los docentes universitarios tiene en la udelar un origen en las asesorías pedagógicas y su núcleo histórico impulsor(3), para luego transformarse en una política institucional general, una vez creado el organismo cogobernado central rector de la enseñanza en el año 1993, la co-misión sectorial de enseñanza (cse), integrado al pro rectorado de enseñanza de la udelar a partir del año 2003 (collazo et al, 2015).

se trata así de una política que se gesta en primer lugar desde la base universitaria, liderada por las facultades profesionales que logran instalar en la agenda institucional central, en una lógica de "abajo hacia arriba", las principales preocupaciones pedagógicas universitarias de la época (aguilar, 1993; revuelta, 2007).

3.3.2. Estrategias diversificadas de formación pedagógica-didáctica(4)

la udelar concibió desde el inicio una multiestrategia de formación pedagógico-didáctica que buscaba idealmente construir un modelo de formación docente diferenciado del esquema tradicional, centralizado y de orientación normalizadora de la educación básica.

con una visión crítica de la experiencia histórica y una conciencia de la debilidad del campo de estudio de la educación a nivel nacional, la udelar resolvió promover una estrategia de formación que resultara más idónea a la identidad docente universitaria. atendiendo las características de la enseñanza superior que, a diferencia de los restantes niveles del sistema educativo, se liga estrechamente a la creación y la aplicación del conocimiento, proyecta un modelo de formación docente que reconoce la diversidad epistemológica disciplinar y profesional, las problemáticas y demandas específicas de los centros universitarios, así como las condiciones reales del ejercicio docente actual. con un enfoque interdisciplinario, busca estimular una reflexión pedagógico-didáctica asociada al componente epistemológico propio de las disciplinas académicas y profesionales.

por otra parte, la singularidad de la profesionalidad docente a nivel universitario condiciona a su vez una propuesta de formación docente enfocada a la capacitación voluntaria para el logro de un mejor ejercicio del rol docente. esto es, se entiende la formación docente universitaria como un modelo de desarrollo profesional y no como una táctica para suplir carencias, entendiendo por desarrollo profesional los esfuerzos sistemáticos de mejorar la práctica, las creencias y los conocimientos profesionales, con el propósito de potenciar la capacidad docente e investigadora.

con este marco de definiciones, la udelar impulsa en estas décadas una variedad de estrategias de desarrollo profesional docente que, de forma directa o indirecta, contribuyan a la construcción del campo pedagógico-didáctico, promovidas desde los niveles centrales (prorectorado de enseñanza), semi-centralizados (áreas académicas) y descentralizados (centros universitarios) (tabla 1).

Table 1. Niveles y tipos de acción política universitaria para la Formación Docente

| | | |
|---|---|--|
| <p>1996:Llamados a Innovaciones Educativas</p> <p>2001:Programa de RRHH: Apoyo a la formación de posgrados en educación superior en el exterior</p> <p>2006:Programa de Especialización y Maestría en Enseñanza Universitaria</p> <p>2012:Proyectos de Investigación para la Mejora de la Enseñanza de Grado</p> <p>2016:Programa de Desarrollo Pedagógico Docente</p> | <p>2001:Programas de Formación Didáctica de los Docentes Universitarios</p> <p>Áreas Académicas: Artística, Agraria, Científico-Tecnológica, Salud, Social.</p> | <p>Cursos de formación docente y Asesorías Pedagógicas a cargo de las Unidades de Apoyo a la Enseñanza de los centros universitarios(*)</p> |
|---|---|--|

Fuente: Elaboración propia

nota:(*) La UDELAR cuenta con unidades pedagógicas en cada uno de los centros universitarios (25) que cumplen con la finalidad de brindar asesoramiento y apoyo pedagógico a docentes y estudiantes, asesoramiento curricular e investigación educativa (Ordenanza de Estudios de Grado, 2011, UDELAR).

3.3.3. Políticas de innovación educativa como estímulo a la autoformación

la promoción de la innovación educativa a través de proyectos concursables se concibió tempranamente como una estrategia indirecta de formación pedagógica de los docentes, a la vez que de renovación de la enseñanza de grado. es así que a partir del año 1996 la UDELAR realiza llamados institucionales para la presentación de proyectos concursables de innovaciones educativas como instrumento de política de fortalecimiento del rol docente.

a partir de los años dos mil se logra diseñar un proyecto institucional enmarcado en un plan de desarrollo estratégico general de la UDELAR que ubica las políticas de estímulo a las innovaciones educativas en un complejo de políticas de mejora de la enseñanza orientadas a respaldar el objetivo estratégico de: “responder a la demanda creciente por enseñanza superior, promoviendo la equidad social y geográfica y mejorando la calidad de la oferta pública” (Pledur, 2000, 2005).

con este horizonte de desarrollo institucional las políticas de innovación estuvieron permeadas por un contexto de impulso a la educación a distancia como estrategia de ampliación de la matrícula, por lo que se entiende la innovación fundamentalmente como incorporación de nueva tecnología educativa. posteriormente, se observa un desplazamiento de la idea de innovación tecnológica hacia una preocupación más amplia por la reflexión pedagógico-didáctica. se plantea la necesidad de aportar soluciones innovadoras en el ámbito de la enseñanza que involucren un análisis de las concepciones pedagógicas y de la relación existente entre la enseñanza y el aprendizaje, con impacto a nivel de la práctica docente. este cambio de orientación se produce al mismo tiempo que se abre una línea diferenciada de proyectos concursables de promoción de cursos semi-presenciales y desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y recursos educativos abiertos (REA).

en los años recientes las políticas de innovación e incorporación de TIC en la enseñanza de grado se reunifican y la CSE redefine el llamado de innovaciones educativas orientando los proyectos hacia la búsqueda de rupturas paradigmáticas, de superación de las prácticas educativas tradicionales dominantes en el aula universitaria. las convocatorias institucionales que se realizan a partir del año 2015 ponen de manifiesto la importancia de entender la innovación

como un proceso de movilización de las prácticas que pueda derivar o no en una ruptura del paradigma tradicional. en este sentido afirma Lucarelli (2004):

una innovación en el aula supone siempre una ruptura con el estilo didáctico impuesto por la epistemología positivista, aquel que habla de un conocimiento cerrado, acabado, conducente, una didáctica de la transmisión que regido por la racionalidad técnica reduce el estudiante a un sujeto destinado a re- conceptualizarlo positivamente. (p.512)

con la finalidad de avanzar en el análisis de las políticas en su dimensión fáctica, se realiza un estudio comparativo de casos de los proyectos concursables de innovación educativa. la investigación buscó caracterizar las modalidades, alcances y límites de la formación pedagógica presentes en las experiencias de innovación educativa desarrolladas por equipos docentes en el marco de las convocatorias a proyectos concursables del pro rectorado de enseñanza de la udelar, durante los años 2013 y 2014 (collazo et al, 2021).

3.3.4. Principales balances

la sistematización inicial de las políticas de formación docente y las políticas de innovación educativa promovidas por la udelar desde la reapertura democrática (1985-2016) nos permite identificar algunos rasgos singulares del proceso institucional uruguayo.

a partir del análisis documental histórico, se advierte que el origen de las preocupaciones pedagógicas radica en las inquietudes que plantean las carreras profesionales tradicionales en la etapa de restauración institucional, fuertemente interpeladas por los imperativos del cambio institucional y social de la época. en este sentido, son las unidades pedagógicas de las facultades las que logran instalar en la agenda universitaria los temas de la formación pedagógica docente y la innovación educativa.

la conformación en los años noventa y dos mil de estructuras universitarias centrales para la promoción de políticas de desarrollo de las funciones esenciales, permitirá introducir estos nuevos tópicos en los proyectos institucionales que vertebran los planes estratégicos de la universidad. en una primera etapa, con una visión esencialmente técnica, instrumental de resolución de los problemas de las prácticas de enseñanza. con posterioridad, encuadradas en

una perspectiva crecientemente compleja de la problemática educativa, en el marco de proyectos rectorales de mayor contenido y alcance conceptual y programático. se trata de un movimiento de construcción institucional generado en las bases universitarias que evoluciona en el sentido de una lógica dialéctica, "arriba abajo arriba", enriquecida por procesos de evaluación -más o menos sistemáticos- que retroalimentan el ciclo de las políticas.

no obstante, la búsqueda de convergencia entre las líneas de formación docente e innovación educativa es explícita en el plano de las definiciones institucionales, pero se viabilizan a través de instrumentos diferenciados (programas centrales y semi centralizados y proyectos concursables docentes) que dan lugar a una cierta segmentación en la ejecución y evaluación de estas.

en el análisis fáctico, por otro lado, fue posible identificar la imbricación de las políticas de estímulo a las innovaciones educativas lideradas y protagonizadas por los colectivos docentes con las políticas formales e informales de formación pedagógica universitaria. las experiencias de innovación educativa muestran con nitidez que el componente de formación docente es constitutivo de las mismas y se configura como un "resultado" en sí mismo de la innovación, más allá de los logros alcanzados en la mejora de los aprendizajes estudiantiles.

en particular, la modalidad de "autoformación" docente, acompañada de una importante dosis de formación entre pares, con el necesario aporte técnico, aparece como un mecanismo muy potente para el desarrollo del pensamiento práctico y la búsqueda de rupturas en la enseñanza. contribuye asimismo a la construcción de un modelo de desarrollo profesional docente más cercano a los parámetros de la educación de adultos y menos atado a los formatos prescriptivos de la formación docente tradicional (Yurén y romero, 2008).

Finalmente, una vez más podemos constatar las rutas diversas, complejas y en constante recreación a través de las cuales se construye la pedagogía y la didáctica universitarias, así como la riqueza de estrategias que logran desarrollar los asesores pedagógicos en su tarea de acompañamiento a los grupos académicos (Lucarelli, 2000, 2015). toda ellas con la finalidad de estimular transformaciones en las concepciones y en las prácticas docentes para el logro de una mejora de los aprendizajes y de las oportunidades no sólo de acceso, sino también de permanencia de los estudiantes que ingresan a la universidad.

4. REFLEXIONES FINALES DEL ESTUDIO

la investigación presentada recorre diversas miradas acerca de la formación del docente universitario atravesadas en gran medida por los marcos regulatorios de las diferentes instituciones en que se inscriben. las condiciones socio históricas e institucionales en las que se desarrollan estas prácticas de formación determinan los modelos que se implementan. esto da lugar a programas formativos para los docentes universitarios que se sustentan en diferentes concepciones y que se centran en diversos ejes temáticos.

organizamos las reflexiones finales teniendo en cuenta para el análisis transversal de los casos en estudio las siguientes dimensiones:

- encuadres teóricos prevalentes
- Metodología
- caracterización de los dispositivos de formación en relación con su tipo y orientación
 - características de los casos en función de la cantidad de casos considerados por cada equipo y la pertenencia a una o varias especialidades
 - referencias al contexto socio histórico o al proceso de gestión y desarrollo de los casos
- involucramiento de los sujetos que componen los equipos de investigación en el desarrollo de acciones de formación

Encuadres teóricos prevalentes

en todas las investigaciones se observa como encuadre teórico un enfoque crítico de la educación en temas referidos a la docencia universitaria enfatizando la dimensión didáctico-pedagógica, el docente de ese nivel de enseñanza y su caracterización.

el equipo de la uFpel centra su preocupación en la formación de los profesores iniciantes/novatos en relación con la expansión de la red federal pública de educación superior y aborda el rol que le cabe al asesor pedagógico universitario en aquellas cuestiones. esta última problemática es también objeto de interés en la investigación realizada en la unt.

temas referidos a política educativa en general y universitaria en particular son de tratamiento de las indagaciones llevadas a cabo en la udelar y en la unt.

el resto de los casos estudiados (los equipos de la uBa, ucr, uns, unt y uneB) abordan temáticas referidas a la dimensión didáctica y pedagógica en general, la formación pedagógica del docente universitario y el desarrollo profesional docente. en algunos casos se hace foco en la articulación teoría-práctica (uBa, uneB).

Metodología

en lo relativo a la dimensión metodológica, ya hemos señalado que casi todas las investigaciones adoptaron un enfoque de generación conceptual (comúnmente denominado cualitativo), y en el caso de la uneB, se reconoce el desarrollo de una investigación-acción participativa.

todos los equipos han utilizado como estrategias de recolección de la información empírica la administración de entrevistas – en algunos casos semi-estructuradas y en otras abiertas – y el análisis documental, salvo el caso de la uneB, donde se realizaron reuniones registradas con audio y video.

Caracterización de los dispositivos de formación en relación con su tipo y orientación

otra dimensión que hemos analizado es la referida a los dispositivos de formación, su cuanto a su tipo y orientación.

en cuanto al tipo de dispositivos de formación se han podido identificar - a partir del trabajo de cada subequipo, profundizando en el análisis de su propio caso/universidad - diversidad de ellos utilizados para la formación de sus docentes.

en el caso de la investigación desarrollada por la uBa, la unt, la uns y ucr se reconocen dispositivos que adoptan formatos más clásicos, en tanto focalizan en el análisis de cursos y programas formativos de diversa índole.

en cambio, udelar y uFpel, centran su interés en un tipo de dispositivo que ha demostrado tener impacto formativo y que se basa en los intercambios reflexivos sobre las experiencias docentes consideradas exitosas y/o innovadoras por sus protagonistas, en un encuadre regulado.

el dispositivo más distante a los formatos más convencionales corresponde a uneB que apela a modalidades más cercanas a la autogestión en la definición de las problemáticas a abordar por los docentes participantes, en un encuadre que se asemeja a los grupos de reflexión.

en cuanto a la orientación de los dispositivos de formación los hemos caracterizado teniendo en cuenta su tendencia hacia la autorreflexión del grupo

sobre sus prácticas (como estrategia total), si presentan instancias de reflexión sobre sus prácticas o si predominantemente contemplan los contenidos didácticos pedagógicos.

los equipos pertenecientes a uBa, uns (uno de sus casos), udelar, unt, uFpel y ucr reconocen en los dispositivos su orientación a la presencia de instancias de reflexión sobre sus prácticas, así como el énfasis en contenidos didácticos pedagógicos.

el profesorado, objeto de trabajo de uno de los casos aportados por la uns, se ubica en la orientación que contempla instancias de reflexión sobre las prácticas.

el dispositivo que indaga la uneB se ubica hacia la autorreflexión del grupo sobre sus prácticas (como estrategia total).

Características de los casos en función de la cantidad de casos considerados por cada equipo y la pertenencia a una o varias especialidades

teniendo en cuenta las características que asumen los distintos casos hemos analizado por un lado la cantidad de casos considerados por cada equipo y por otro la pertenencia una o varias especialidades.

en cuanto a la cantidad de casos considerados, ya sea tomando sujetos personales o instituciones (universidades, Facultades, cátedras), los presentamos en el siguiente orden decreciente:

el equipo de la uBa analiza 5 casos que corresponden a las Facultades de agronomía, derecho y ciencias sociales, Farmacia y Bioquímica, Medicina y odontología. en el caso de la ucr se abordan los programas de formación docente de 5 universidades estatales

en el caso de la uFpel, las investigadoras analizan cuatro universidades Federales del sur de Brasil y trabajan con 28 profesores iniciantes/novatos. la udelar, estudia tres programas de formación dependientes del pro rectorado de enseñanza y los programas de formación docente organizados por las Áreas académicas: los del área de ciencias agrarias, artística (Bellas artes y Música), de la salud Humana, social y científico tecnológica. asimismo, los llamados institucionales para la presentación de proyectos concursables de innovaciones educativas desde el año 2007 al 2014. se profundiza el análisis de 8 proyectos concursables situados en 2013 y 2014 en diferentes áreas académicas.

los investigadores de la uns toman como objeto dos casos, uno correspondiente a la Facultad de Medicina y otro a varios profesorados de esa universidad.

en el caso de la unt se abordan las diferentes acciones de formación en diferentes unidades académicas de esa universidad en sus diversas modalidades.

la investigación llevada a cabo en la uneB centra su interés en el campus i de la universidad y conforman un grupo de 11 integrantes.

en segundo término, hemos comparado los equipos de investigación que operan como sujetos de la formación identificando si pertenecen a una especialidad o a varias especialidades.

en todos los casos, a excepción del segundo caso de uns se identifican equipos de distintas especialidades disciplinares. en el caso de la uns correspondiente a los profesorados, el equipo refiere a una especialidad.

Referencias al contexto socio histórico o al proceso de gestación y desarrollo de los casos

en cuanto a las referencias al contexto socio histórico o al proceso de gestación y desarrollo de los casos que presentamos en este artículo, podemos señalar que la mayoría de las investigaciones, salvo un caso incluyen estas referencias. la uBa realiza una breve caracterización de esa universidad y describe los casos que son objeto de su indagación aludiendo al proceso de gestación y desarrollo de los mismos.

las investigadoras de la unt y de la udelar abordan en profundidad la política educativa de estas universidades y dan cuenta de los procesos de gestación y desarrollo de sus aportes.

los dos casos que investiga la uns presentan referencias históricas que contextualizan sus contribuciones.

en la uFpel encontramos una breve referencia a la política educativa universitaria del país.

la uneB se centra en la relación universidad-sociedad y profesión-estructura social y en el proceso de gestación y desarrollo del grupo tomado como caso.

la ucr no realiza consideraciones al respecto.

Involucramiento de los sujetos que componen los equipos de investigación en el desarrollo de acciones de formación

otro aspecto de interés se relaciona con el involucramiento de los sujetos que componen los equipos de investigación en las acciones de formación estudiadas

en los casos de la unt, udelar y uns en una de sus indagaciones, los investigadores pueden ser vistos de esta manera. en el caso de la uBa, son parcialmente responsables y las acciones desarrolladas son objeto del trabajo.

en cambio, en el caso de la ucr, uneB y uns (en su otro caso), los investigadores pueden ser reconocidos como sujeto-objeto de la indagación.

el equipo de la uFpel no refiere al respecto.

una de las reflexiones que sugiere la investigación en su totalidad da cuenta de la necesidad de seguir poniendo en cuestión la perspectiva todavía frecuente en el imaginario social que legitima el saber profesional como condición suficiente para la enseñanza de las diferentes profesiones y realizar propuestas formativas para los profesores de nuestras universidades, enfocadas desde una perspectiva crítica (candau, 1985; lucarelli, 2009) que permitan dejar atrás las visiones instrumentales y a-históricas, ligadas a la racionalidad técnica.

es la intención que ha guiado a quienes conformamos este equipo interinstitucional e internacional en el desarrollo de nuestras investigaciones.

son nuestras expectativas que estos estudios aporten a comprensión más amplia de la situación actual de nuestras instituciones y favorezcan el mejoramiento de la calidad de la enseñanza universitaria.

REFERENCIAS

aguilar villanueva, l. (1993). **La implementación de las políticas**. porrúa.

Beillerot, J. (2006). **La formación de formadores: entre la teoría y la práctica**. ediciones novedades educativas y Facultad de Filosofía y letras. universidad de Buenos aires.

candau, v. M. (1985). **Hacia una nueva didáctica**. voces.

collazo, M. (2008). el sentido de la didáctica en la Formación docente universitaria. en: **Debates teóricos, metodológicos y políticos sobre la formación docente universitaria**, comisión sectorial de enseñanza. udelar

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

collazo, M., de Bellis, s., Fachinetti, v., peré, n., sanguinetti, v. (2021). Formación e innovación: rutas alternativas de desarrollo profesional docente. políticas institucionales de formación docente e innovación educativa: el caso de la universidad de la república (udelar, uruguay) (cap.IX). en: Finkelstein, c. y lucarelli, e. (coords.) **Los docentes universitarios en búsqueda de su formación pedagógica: abriendo las fronteras**. tomo 2. Miño y dávila.

Ferry, g. (1997). **Pedagogía de la formación**. universidad de Buenos aires.
novedades educativas.

Filloux, J. c. (1996). **Intersubjetividad y formación**. colección Formación de Formadores, tomo 3. noveduc.

Finkelstein, c. (2017). ¿cómo se forman los docentes universitarios? configurando redes en el Mercosur. integración y conocimiento. **Revista del Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior del MERCOSUR**. 6(1). <https://bit.ly/3p0QxKY>

Finkelstein, c. y lucarelli, e. (ed.) (2021): **Los docentes universitarios en búsqueda de su formación pedagógica: abriendo fronteras**. Miño y dávila.

Huberman, M. (2000). o ciclo de vida profesional dos professores. in: nóvoa, a. (org.). **Vida de profesores**. porto editora, 31-51.

lucarelli, e. (comp.) (2000). **El asesor pedagógico en la universidad. De la teoría pedagógica a la práctica en la formación**. paidós.

lucarelli, e. (5 al 7 de junio de 2004). innovaciones en la enseñanza. ¿camino posible hacia la transformación de la enseñanza en la universidad? [conferencia] **Terceras Jornadas de Innovación Pedagógica en el Aula Universitaria**. <https://docer.com.ar/doc/ssnv88n>

lucarelli, e. (2009). teoría y práctica en la universidad. la innovación en las aulas. Miño y dávila.

lucarelli, e. (editora) (2015) universidad y asesoramiento pedagógico. Miño y dávila.

Malet, a.M y Montano, a. (2021): trayectos singulares en la formación de grado de docentes universitarios. en: Finkelstein, c. y lucarelli, e. (ed.) (2021): **Los docentes universitarios en búsqueda de su formación pedagógica: abriendo fronteras**. Miño y dávila.

Marcelo garcia, c. (1999). **Formação de professores. Para uma mudança educativa.**

porto editora.

Mayor ruiz, c. (2007) **.El asesoramiento pedagógico para la formación docente del profesorado universitario.** secretariado de publicaciones de la uni- versidad de sevilla.

Ministerio de educación (2007). reestruturação e expansão das universidades

Federais: diretrizes gerais. <https://bit.ly/3P3xDgT>

revuelta vaquero, B. (2009). la implementación de políticas públicas. **Dikaion**

21(16), 135-156 <https://bit.ly/3oXsmgr>

sánchez núñez, J. (2001). el desarrollo profesional del docente universitario.

Revista Universidades UDUAI n° 22. <https://bit.ly/3zZDUGa>

universidad de la república. **Plan de Desarrollo Estratégico 2000 y 2005.** ude- lar

veenman, s. (1988). perceived problems of beginning teachers. **Review of Education Research**, 54, (2), 143-178.

villagra, a. (2021) la formación pedagógica en la unt: un detrás de escena o hacia la reivindicación del asesor pedagógico universitario. en: Finkel- stein, c. y lucarelli, e. (ed.) (2021): **Los docentes universitarios en búsqueda de su formación pedagógica: abriendo fronteras.** Miño y dávila

Yurén, M.t y romero, c. (2008). los retos de la autoformación en la universidad. en: lugo, e. (coord.) **Reformas educativas. Su impacto en la innovación curricular y en la formación docente.** ediciones Mínimas.

NOTAS

la⁽¹⁾ educación universitaria pública en el uruguay la componen actualmente la uni- versidad de la república, con 170 años de vida institucional, y la universidad tecnológica del uruguay creada en el año 2012, en proceso de institucionalización.

⁽²⁾ el estudio está a cargo de la unidad académica del pro-rectorado de enseñanza de la udelar.

grupo⁽³⁾ de trabajo central de Formación docente que impulsó la creación de las uni- dades pedagógicas en la udelar, liderado por el departamento de ciencias de la edu- cación de la Facultad de Humanidades y ciencias de la época y la dirección general de planeamiento universitario de la udelar.

Fuentes de referencia: collazo, M. (2013). la formación pedagógico-didáctica en el desarrollo profesional de los docentes universitarios. en: desarrollo profesional docente y mejora de la educación. informe país. anep -Mec-udelar, cap. 2. / collazo, M. (comp.) (2012). políticas y estrategias de formación docente en la universidad de la república (uruguay): una década de realizaciones. en: lorenzatti, Mc (coord.), construcción cooperativa de políticas y estrategias de formación de docentes universitarios en la región. córdoba: unc.



10. Formación docente y calidad en América Latina. Análisis de casos en Chile, Ecuador y Perú

teacher training and quality in latin america.
analysis of cases in chile, ecuador and peru

Lea Vezub¹  @ Graciela Cordero Arroyo²  @

¹ universidad de Buenos aires, iice, ciudad autónoma de Buenos aires, argentina

¹ universidad nacional de Moreno, provincia de Buenos aires, argentina

² universidad autónoma de Baja california, ensenada, Mexico

RESUMEN

en las últimas cuatro décadas los países de América Latina han desarrollado estrategias de mejora de distintos componentes de la formación inicial docente. Sin embargo, las condiciones institucionales para la calidad y los desafíos de la profesión docente, de cara al siglo XXI, continúan en debate. En dicho escenario, el artículo revisa los procesos tendientes a la calidad en tres instituciones formadoras: una universidad de Ecuador, una facultad de educación en Chile y un instituto superior pedagógico de Perú. Estas fueron seleccionadas en base al juicio de expertos, por su proyecto formativo e institucional. A tal fin se realizó un análisis documental y de fuentes complementarias aportadas por coordinadores académicos. Los resultados muestran que las instituciones formadoras atraviesan procesos de evaluación de la calidad incipientes, aún no consolidados. La discusión argumenta que el debate de la calidad en las instituciones de formación docente requiere abordar estas políticas considerando la complejidad y especificidad de la formación de profesores, en el contexto de la agenda de la educación superior.

Palabras clave: Formación docente; calidad educativa; currículum; educación superior

Teacher training and quality in Latin America. Analysis of cases in Chile, Ecuador and Peru

ABSTRACT

In the last four decades, Latin American countries have developed strategies to improve different components of teacher education. However, the institutional conditions for quality and the challenges of the teaching profession, facing the 21st century, continue to be debated. In this scenario, the article reviews the processes aimed at quality in three training institutions: a university in Ecuador, a faculty of education in Chile and a higher pedagogical institute in Peru. These were selected based on the judgment of experts, for their educational and institutional project. To this end, an analysis of documents and complementary sources provided by academic coordinators was carried out. The results show that teacher education institutions go through incipient quality assessment processes, not yet consolidated. The discussion argues that the quality debate in these institutions requires addressing these policies considering the complexity and specificity of teacher education in the context of the Higher Education agenda.

Keywords: teacher training; educational quality; curriculum; higher education

Formação e qualidade dos professores na América Latina. Análise de casos no Chile, Equador e Peru

RESUMO

Ao longo das últimas quatro décadas, os países da América Latina desenvolveram estratégias para melhorar diferentes componentes da formação inicial de professores. No entanto, as condições institucionais para o reforçamento da qualidade das instituições a fim de enfrentar os desafios da formação dos professores no século XXI, ainda continuam em debate. Neste contexto, o artigo analisa os processos de qualidade em três instituições de formação: uma universidade no Equador, uma faculdade de educação no Chile e um instituto pedagógico superior no Peru. As instituições foram selecionadas com base no julgamento especializado de seus projetos de formação e institucionais. A partir de uma análise documental e fontes complementares fornecidas por coordenadores acadêmicos, os resultados mostram que as instituições de formação estão em processos de avaliação de qualidade que ainda não foram consolidados. A discussão argumenta que o debate sobre a qualidade na formação de professores precisa analisar a complexidade e a especificidade da formação de professores no contexto da agenda do ensino superior.

Palavras-chave: Formação de professores; qualidade educativa; currículo; ensino superior.

Formation et qualité des enseignants en Amérique latine.

Analyse de cas au Chili, en équateur et au Pérou

RéSUMÉ

au cours des quatre dernières décennies, les pays d'amérique latine ont élaboré des stratégies pour améliorer différentes composantes de la formation initiale des enseignants. cependant, les conditions institutionnelles de la qualité et les enjeux de la profession enseignante, face au XXie siècle, continuent de faire débat. dans ce scénario, l'article passe en revue les processus visant la qualité dans trois institutions de formation : une université en équateur, une faculté d'éducation au chili et un institut pédagogique supérieur au pérou. celles-ci ont été sélectionnées sur avis d'experts, pour leur projet de formation et d'établissement. À cette fin, une analyse des documents et des sources complémentaires fournies par les coordonnateurs académiques a été réalisée. les résultats montrent que les établissements de formation passent par des processus d'évaluation de la qualité naissants, non encore consolidés. la discussion soutient que le débat sur la qualité dans les établissements de formation des enseignants nécessite d'aborder ces politiques en tenant compte de la complexité et de la spécificité de la formation des enseignants dans le contexte de l'agenda de l'enseignement supérieur.

Mots clés : Formation des enseignants; qualité de l'enseignement ; curriculum ; enseignement supérieur

1. INTRODUCCIÓN:

LA FORMACIÓN DOCENTE Y LA CALIDAD EN EL ESCENARIO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

en américa latina el proceso de transición de la formación docente (Fd) a la educación superior, o de terciarización como se denomina en varios países, lleva más de cuatro décadas, pero sigue generando tensiones. por ello es necesario recordar que las instituciones formadoras de docentes son instituciones de educación superior. conviene insistir en esta observación quizá obvia, para poder ubicar e incluir a estas instituciones en el contexto de la discusión acerca de la calidad de la educación superior (es) en la región, pero al mismo tiempo, para no olvidar la historia y las tensiones presentes desde los orígenes de la institucionalización de la formación inicial de docentes. en la década de los ochenta la mayoría de los países de nuestra región elevó la Fd al nivel terciario, superior y/o universitario. dicho cambio enfrentó problemáticas espe-

cíficas de la Fd y otras de la educación superior, que siguen afectando la calidad de los procesos formativos.

en muchos casos la formación se elevó de nivel, pero las instituciones siguieron funcionando de manera similar a las escuelas secundarias de las que emergieron, con relaciones infantilizadas entre docentes y estudiantes y vínculos con el saber que reproducen la lógica escolar, el peso de la autoridad y el rol del docente en detrimento de la autonomía de los estudiantes, del desarrollo de sus capacidades de investigación y construcción de conocimientos (vezub, 2007, p. 7).

el panorama actual de la Fd muestra una diversidad de instituciones en la región: universidades con facultades o departamentos de educación, universidades pedagógicas especializadas, institutos de Fd o pedagógicos y escuelas normales superiores (vaillant, 2019). en algunos países coexisten varios tipos de instituciones de formación y se han generado subsistemas o circuitos para la Fd con dificultades para establecer articulaciones y comunicación entre ellos; mientras que en otros toda la formación de los maestros y profesores ha sido transferida a las universidades; por lo que “los docentes se forman en instituciones con distinto origen, trayectoria y cultura académica” (vezub, 2007, p. 6). existen además problemas en la gobernanza de los sistemas y de las instituciones formadoras, habida cuenta de la su gran heterogeneidad, de su distinta complejidad, diferenciación interna, dependencia administrativa y grados de autonomía.

Lo mencionado no es privativo de la Fd. la creciente expansión del sistema de la es se manifiesta por un lado en el sostenido aumento de la matrícula, aunque no necesariamente en el logro de una mayor igualdad y democratización del nivel (suasnábar y roveli, 2016). asimismo, dicha expansión ha significado la incorporación de nuevas y variadas instituciones al nivel y la ruptura de los modelos fundacionales de las universidades (Brunner, 2014), basados en la triada docencia, investigación y extensión. según rueda y canales (2021), en la actualidad todas las instituciones de es tienen en común la docencia, pero no todas producen conocimiento, ya que la investigación se haya desigualmente distribuida y segmentada territorialmente entre las universidades de un mismo país. a pesar de que la docencia es la función que to-

das realizan, esta no ha sido fortalecida desde las políticas públicas de mejora de la calidad. al contrario, los incentivos a las instituciones y a los académicos han priorizado generalmente a la investigación.

inversamente al modelo humboldtiano de las universidades que se ha centrado en la producción de conocimiento, es posible afirmar que la fortaleza de las instituciones de Fd radica en la función docente. es decir, en la preparación pedagógica y didáctica de los estudiantes para la enseñanza y su futura inserción profesional en las escuelas. no obstante, en la actualidad -frente a los grandes cambios del conocimiento, de los sistemas educativos y a las nuevas demandas sociales a la escuela- dicha función de las instituciones formadoras ha sido puesta en entredicho. por ello la calidad de los sistemas de Fd, el desarrollo profesional y la preparación de los docentes para la enseñanza, están en el centro del debate (vaillant, 2019; vezub, 2020) y de la investigación (escudero, 2017).

en las últimas cuatro décadas los países de américa latina han implementado políticas de fortalecimiento de la Fd que han producido efectos de distinta intensidad y conflictividad entre los actores, generando nuevas regulaciones en varias de las dimensiones centrales de la Fd: actualización de los currículums en base a competencias, reorganización de las prácticas, formulación de estándares curriculares y de evaluación del desempeño docente, reestructuración y gobierno de las instituciones, entre otras. sin embargo, persiste el debate acerca de la calidad y no resulta del todo claro qué significa; tampoco hay consenso suficiente acerca de qué es una Fd de calidad.

los especialistas coinciden en señalar que aún no se ha logrado fortalecer suficientemente, la calidad de las instituciones para afrontar los desafíos de la Fd de cara al siglo XXI. por ello el comienzo de siglo ha sido prolífico en estudios que realizaron diagnósticos y propuestas para elevar su calidad, entre estas, la formulación de estándares profesionales docentes, la evaluación de los estudiantes / candidatos a la formación inicial y la acreditación de los programas (elacqua et al., 2018; organización de las naciones unidas para la educación, la ciencia y la cultura-oficina regional de educación para américa latina y el caribe [oei, 2013], organización de las naciones unidas para la educación, la ciencia y la cultura - oficina regional de educación para américa latina y el caribe [unesco-orealc], 2013). también se han desarrollado tra-

bajos nacionales que evidencian resultados de mejora a partir de políticas de los países (castillo y Manso, 2020) e investigaciones acerca de propuestas innovadoras institucionales particulares (oei, 2018).

este artículo se propone revisar los procesos de aseguramiento de calidad seguidos en tres instituciones formadoras reconocidas por expertos locales y extranjeros y analizarlos a partir de la complejidad que presenta la Fd y de los cambios de la es. se trata de tres instituciones con amplia trayectoria en Fd en la región que atraviesan escenarios de reformas impulsadas en sus respectivos países por gobiernos con diferentes orientaciones políticas y regulaciones: Chile, Ecuador y Perú. interesa considerar estos casos a la luz de los problemas que enfrenta la mejora y calidad de la formación inicial de docentes en la región, en el contexto de las transformaciones de la es.

en la primera parte del artículo se revisa la noción de calidad en la es y los desafíos que enfrenta en América Latina. en la segunda parte se presentan la metodología y los casos seleccionados. luego se avanza en los resultados obtenidos en las dimensiones consideradas: las regulaciones generales y las características de la Fd en cada uno de los países; el currículum de la Fd y; los procedimientos de la calidad en las instituciones. Finalmente se discuten los casos considerando la complejidad que requiere abordar las políticas de la calidad en el contexto de la es y de la especificidad que enfrenta la transformación de la Fd. al respecto se delimitan múltiples demandas, retos y tensiones que deberían estar presentes en el debate de la calidad en la formación.

1.1. Calidad en la Educación Superior

el crecimiento masivo de la es y las presiones externas para asegurar la competitividad de sus estudiantes y egresados ante los cambios sociales, económico y tecnológicos, en un esquema de restricciones presupuestales, de aumento de las instituciones y de la matrícula privada en los países de América Latina, han convertido el tema de la calidad en un reto.

Harvey y Green (1993) exploraron la naturaleza del concepto de la calidad de la educación superior en un texto que se considera clásico (Elken y Stensaker, 2018; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE, 2014]). los autores identifican cinco conceptualizaciones de la calidad en la es en categorías interrelacionadas:

- excepcional, esto es que la calidad implica un nivel de excelencia que no puede ser alcanzado por la mayoría;
- transformativa, cuando la calidad se relaciona con incrementar la habilidad del estudiante para controlar su proceso de aprendizaje;
- ajustada a su propósito, que entiende a la calidad como el grado en el que la institución cumple con su misión;
- ajustada al valor del dinero, cuando la calidad se relaciona con la eficiencia y efectividad del proceso educativo al costo más bajo;
- perfección, la calidad se asocia a reducir los defectos del proceso educativo a cero.

la literatura del tema de la calidad en las instituciones de educación superior (ies) es abundante (elken y stensaker, 2018). su revisión permite reconocer al menos dos corrientes en la aproximación al concepto: el aseguramiento de la calidad y la cultura de la calidad.

en la primera, el aseguramiento de la calidad en las ies es definido como “un proceso para establecer la confianza de las partes interesadas en que la provisión (insumos, procesos y resultados) cumple con las expectativas o medidas” (Harvey 2004-2021, párr. 42). el aseguramiento está basado en procesos administrativos de distinta índole y desde esta perspectiva implica la definición y aplicación de una serie de procedimientos asociados con la operación de los procesos para cumplir con estándares predeterminados (tam, 2001). en la misma línea se plantean los tres conceptos centrales del aseguramiento de la calidad: la acreditación, la evaluación y la auditoría. los instrumentos para asegurarlo son variables y pueden consistir en marcos o estándares de calidad, normativas institucionales, encuestas a estudiantes, egresados y empleadores, para evaluar la calidad en la docencia, de la investigación y las características de la vinculación con el entorno (ocde, 2014).

desde la década de los ochenta se han definido y aplicado diversos mecanismos para asegurar la calidad. los gobiernos han generado normativas y creado agencias e instituciones externas a tal efecto. al interior de las ies también se conforman instancias y procedimientos que identifican y valoran la calidad de los procesos por medio de diversos indicadores (ocde, 2014). aun así, se reconoce que muchos aspectos relativos a la calidad van más allá de re-

glas, procedimientos o aproximaciones administrativas (elken y stensaker, 2018); de hecho, se afirma que existe el riesgo de que los mecanismos de aseguramiento de la calidad afecten y condicionen a la calidad misma de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Jessop et al., 2012).

para la segunda corriente, la cultura de la calidad se entiende de manera contextualizada, como una aproximación cultural y holística basada en valores, expectativas y compromiso compartidos (ehlers, 2009). "la cultura de la calidad es un conjunto de valores grupales que orientan cómo se realizan las mejoras en las prácticas laborales diarias y los resultados consiguientes." (Harvey, 2004-2021, párr. 9). se reconoce que este término asume significados distintos para cada actor, grupo social e institucional y que estos pueden representar expectativas y metas de distintos sectores políticos (Becket y Brookes, 2008; Beerkens, 2015). por lo tanto, la calidad es un acuerdo social debe ser pensada fundamentalmente como un compromiso de los distintos actores institucionales(1).

otra de las discusiones acerca de la calidad educativa, se ha planteado desde las corrientes y pedagogías críticas que ubican la noción en el marco de un proyecto educativo democrático, de lucha contra las desigualdades y de ampliación de derechos. desde esta concepción la calidad presenta cuatro aspectos: la relevancia de los contenidos que trasmite; la pertinencia de los procesos de enseñanza y aprendizaje para generar pensamiento crítico; la distribución igualitaria de saberes a todos los sectores y grupos, respetando sus singularidades culturales y sociales; y la búsqueda del protagonismo de los actores en las decisiones del proceso educativo (rigal, 2016). una educación de calidad brinda conocimientos, herramientas significativas y relevantes para la participación; permite a quien la recibe insertarse en los diferentes ámbitos de la sociedad y continuar estudiando.

2. METODOLOGÍA Y PRESENTACIÓN DE LOS CASOS

a partir de la literatura acerca del tema y de la revisión de antecedentes se definieron una serie de dimensiones para el análisis comparado de las instituciones(2): tipos de instituciones de Fd, lineamientos nacionales y de carrera docente nacionales; organización académica, oferta de formación, formadores, infraestructura y equipamiento; currículum, propuestas formativas, modelos de prácticas docentes, uso de tecnologías y otras funciones.

una vez definidos estos focos se seleccionó la muestra de instituciones. para ello se utilizó el criterio deliberado de “casos extremos o desviados” (Flick, 2007) que resulta aplicable para estudiar una reforma o situaciones que hayan sido de éxito o de fracaso. en base al juicio de expertos nacionales, a la búsqueda en diferentes portales de la región especializados en Fd, se identificaron tres instituciones con una trayectoria reconocida en la formación de profesores y modelos institucionales diferentes, que innovaron en alguna de las dimensiones indagadas. Finalmente, se eligió a:

- una facultad de educación, la pontificia universidad católica de chile (puc),
- una universidad de educación o pedagógica, la universidad nacional de educación de ecuador (unae), y
- un instituto superior pedagógico ex escuela normal, la escuela de educación superior pedagógica pública Monterrico en Perú (eespp).

de este modo, se seleccionaron tres instituciones preocupadas por innovar en la Fd y dar un adecuado seguimiento a los estudiantes durante su proceso formativo. en cuanto a las fuentes de información se analizó la normativa que regula la Fd en cada país para contextualizar los casos escogidos y se contactó a informantes de cada institución (autoridades y coordinadores académicos) que facilitaron documentos adicionales sobre los establecimientos -no disponibles en sus sitios web- y otra información sobre las instituciones y los procesos de cambio que atravesaban. en la tabla 1 se resumen las características generales de estas instituciones.

como se aprecia en la tabla 1 se trata de instituciones de diverso tipo, trayectoria y sector educativo. la eespp/Monterrico es una institución centenaria y emblemática del Perú, dirigida por la congregación de las Madres del sagrado corazón. es la única que sin interrupciones ha formado maestros en el país desde el año 1876 cuando fue creada como escuela normal superior de Mujeres (robles ortiz, 2004). en el año 2020 el instituto pedagógico de Monterrico, hasta entonces de gestión privada, accede al licenciamiento y cambia de nombre a escuela de educación superior pedagógica pública Monterrico (eespp(3)). actualmente funciona con rango universitario y otorga títulos de licenciatura. Ha sido objeto de numerosas transformaciones a lo largo del tiempo y en la última década implementó proyectos piloto, de segunda titulación y de transformación de la formación, en convenio con el Ministerio de educación.

Table 1. Tipos de institución, matrícula y oferta académica de los tres casos

| | Chile <i>Facultad de Educación</i> (PUC) | Ecuador <i>Universidad nacional</i> <i>de Educación</i> | Perú <i>Escuela de Educación</i> <i>Superior Pedagógica</i> <i>Pública monterrico</i> Antes, Instituto Pedagógico Nacional de Monterrico |
|--|---|--|---|
| <i>tipo de institución, Sector, año de creación, sedes</i> | Facultad de Educación (PUC) Universitaria. Privada, católica. La PUC se crea en 1888. La Facultad de Educación en 1942. Posee 5 sedes: 4 en distintas comunas de la capital de Santiago y 1 en Villarrica Para los tres niveles. | Universidad de Educación Pública. Creada en 2013. Posee 3 sedes: la central en Azogues (a 460 km de Quito) y dos extensiones: en Lago Agrio (región de Amazonía) y en Manabí. | Instituto Superior, ex Escuela Normal. Creado en 1876 dirigido por las hnas. del Sagrado Corazón, de gestión pública a partir del 2020. |
| <i>oferta académica</i> | 6 ofertas de FD: Pedagogía en Educación Parvularia; Ed. Básica, Pedagogías en Ed. Media en: Ciencias Naturales y Biología; en Física; en Matemáticas. 1 programa de formación pedagógica para licenciados que imparten asignaturas en la educación media. | Para los tres niveles. 9 Lic. presenciales: Ed. Inicial; Ed. Básica (con itinerario en Matemática ó en Lengua y Literatura); Ed. Intercultural Bilingüe; Ed. Especial; Ed. en Ciencias Experimentales; | 8 licenciaturas: Ed. Inicial Ed. Primaria; Ed. Secundaria en Cs Naturales; en Matemática; en Física; en Ciencias Histórico-Sociales; en Lengua, Literatura y Comunicación; en inglés. |
| <i>matrícula</i> | 2.147 alumnos matriculados, de los cuales 1.897 corresponden a licenciaturas en pedagogía y FD y 250 a estudiantes de posgrados de Educación. | 2.080 estudiantes en las licenciaturas presenciales y 1.766 en la modalidad a distancia y 575 en posgrados (maestrías y especializaciones). | 838 estudiantes. |

Fuente: Elaboración propia

nota: Los datos de la matrícula corresponden al año 2021 para la PUC, al 2018 para la UNAE y al año 2017 para el caso del EESPP, Monterrico de Perú.

las dos universidades surgen en periodos históricos y contextos disímiles. la unae de ecuador fue creada hace menos de diez años, en 2013 por el presidente rafael correa para dictar ofertas de formación docente de grado, pos- grado y realizar investigación educativa. entre sus objetivos fundacionales se propuso elevar la calidad de los docentes a partir de un modelo curricular y formativo alternativo, basado en la nueva ley orgánica de educación intercultural del año 2011 y en el principio filosófico - antropológico del Buen vivir. su creación fue una forma de concretar la política de revalorización de la docencia, uno de los ejes de la reforma educativa del gobierno. por su parte la puc es una universidad centenaria cuya facultad de educación data de mediados de siglo XX. de manera particular el programa de formación analizado -pedagogía en educación Media en Matemática- es una oferta interdisciplinaria con diversas inscripciones académicas. en su organización participan las facultades de educación, de ciencias Biológicas, de Física, de Matemática y de Química. Mantiene una amplia actividad de extensión y trabajo en una red con las escuelas de práctica.

las tres instituciones ofrecen formación para el profesorado de los tres niveles educativos básicos (inicial o infantil y básica / primaria y ciclos de nivel medio). los nombres de las licenciaturas (secundaria, educación media) y titulaciones varían en cada país. por ser instituciones universitarias solamente la unae de ecuador y la puc de chile presentan oferta de posgrado, aunque el eespp/Monterrico desarrolla programas de "segunda especialidad" que conducen a la obtención de un título de especialización en la enseñanza de un área determinada.

3. DIMENSIONES ANALÍTICAS DE LA FORMACIÓN DOCENTE

las dimensiones focalizadas para el análisis comparado de las instituciones seleccionadas refieren los asuntos vinculados a los lineamientos nacionales y de la carrera docente, así como los del ámbito de la organización académica, la oferta de formación, formadores, infraestructura y equipamiento; el currículum, las propuestas formativas y los modelos de prácticas docentes, así como el uso de tecnologías y otras funciones. a continuación, se analizan dos de estas dimensiones.

3.1. Marcos regulatorios de la Formación Docente

en los tres países la formación de profesores está en el nivel superior y atraviesa desde hace varios años transformaciones para mejorar su calidad. el proceso más antiguo y conflictivo es el de Chile, iniciado con las reformas de la década del noventa. el país posee 51 universidades y 14 centros de Formación técnica con oferta de formación docente, en el año 2021 registraba un total de 659 licenciaturas en educación y pedagogías en las diferentes especialidades de la Fd. un tercio de las ofertas corresponde a programas estatales, aunque el 62% de la matrícula de las pedagogías se concentra en las universidades privadas(4).

en el año 2003 el centro de perfeccionamiento, experimentación e investigaciones pedagógicas del Ministerio de educación elaboró el Marco para la Buena enseñanza que dio origen a una serie de regulaciones de la profesión. dicho marco -actualmente en proceso de actualización- fijó los estándares para la enseñanza y las prácticas pedagógica de los docentes organizados en cuatro dominios (preparación de la enseñanza - creación de un ambiente propicio para el aprendizaje - enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes - responsabilidades profesionales). de este modo definió las actuaciones y saberes esperados para todos los docentes, aquello que deben saber, poder hacer, el modo de ser y las responsabilidades de los maestros. dicho marco es utilizado como referente para elaborar las evaluaciones docentes, desarrollar procesos formativos y de desarrollo profesional. en 2011 se promulgó la ley de calidad y equidad de la educación 20501.

Frente a estas políticas hubo fuertes cuestionamientos y protestas de la sociedad y el movimiento estudiantil, debido al predominio de los intereses del mercado en la definición y provisión de la oferta educativa. dichas legislaciones y políticas fueron generadas en un contexto de reformas de la es que ha sido descrito como de capitalismo académico y alto privatismo (Brunner y del canto, 2018). en parte como respuesta a las demandas de la sociedad, más recientemente se sancionó otro conjunto de normativas destinadas a la equidad y aseguramiento de la calidad educativa, entre las que se destaca la ley de sistema de educación pública 21040/17 y; de manera más específica, los lineamientos de políticas públicas para la Formación inicial docente del Ministerio de educación de Chile (2016) y la ley 20903/16 que crea el sistema de

desarrollo profesional docente. estas últimas establecieron nuevas regulaciones para los planes de formación inicial, condiciones institucionales para la implementación, seguimiento de estudiantes, nuevas becas y cupos para los estudiantes provenientes de escuelas vulnerables y con menor promedio en los exámenes nacionales de ingreso. en dicho marco en 2021, el consejo nacional de educación aprobó los estándares pedagógicos y disciplinarios de las carreras de pedagogía que son la base de la evaluación nacional diagnóstica (end) que se aplica los estudiantes del penúltimo año de todas las carreras de pedagogía.

en Perú el Marco de Buen desempeño docente y la ley de reforma Magisterial (IrM) sancionada en 2012, inauguraron un periodo de transformación de la profesión docente. la Fd se concibe como un proceso continuo que comprende formación inicial y en servicio. en 2016 se promulgó una nueva ley 30512/16 de creación, licenciamiento y régimen académico de los institutos superiores pedagógicos y técnicos(5), que equipara dichos estudios con las titulaciones universitarias. entre los cambios que introduce esta ley referidos a la calidad, se encuentran: primero, la creación de una carrera para los formadores con un régimen de dedicación que puede ser a tiempo completo o parcial. segundo, los mecanismos de licenciamiento de los institutos superiores públicos y privados. para ello deberán disponer de al menos un 20% de su planta docente nombrada a tiempo completo con 40 horas semanales. estos profesores ocupan la mitad de las horas a tareas de enseñanza directa y el resto a funciones de diseño curricular, asesoría, tutoría, investigación e innovación tecnológica (art. 29).

recientemente se formularon disposiciones para la implementación del programa de inducción de los docentes noveles de Perú (res. viceministerial 086- 2020-Minedu) y los lineamientos de Formación docente en servicio (res. viceministerial 052-2020-Minedu). en 2019(6) había en funcionamiento 207 institutos de educación superior pedagógicos que ofrecen formación inicial en todos los niveles y modalidades, la mitad públicos -que reúnen casi las tres cuartas partes de la matrícula- y la mitad privados. en 2021 ya se han licenciado 32, casi todos ellos (28) públicos y se prevé un plan de fortalecimiento para otras 104 instituciones de educación superior pedagógicos con el propósito de adecuarlos y convertirlos en escuelas de educación superior según la nueva ley 30512/16.

en Ecuador el traspaso de la Fd a la educación superior apenas tiene dos décadas, se produce con el acuerdo Ministerial nº1299 del año 1999. Desde allí las instituciones de Fd tuvieron dificultades para afirmar su identidad en este nivel y se conformaron dos tipos de establecimientos: los institutos hispanos y los de Fd interculturales Bilingües, cada uno con su propia dirección, normas y supervisión. En 2011 -previo a la creación de la unae(7)- funcionaban 23 institutos pedagógicos que formaban maestros de educación inicial, Básica y de 5 de educación intercultural Bilingüe, además había 37 universidades con oferta destinada principalmente a profesores de bachillerato.

En el 2000 los institutos pedagógicos pasaron a ser supervisados en su calidad por el Consejo Nacional de Educación Superior y en lo administrativo-financiero y curricular siguieron bajo la rectoría del Ministerio de Educación. Esto generó una doble dependencia que, junto a otros factores, profundizaron los problemas de estas instituciones (baja matrícula, dificultades de desarrollo de su cuerpo docente, etc.). Dichos aspectos confluyeron con la apertura desregulada de nuevas ofertas, universidades con programas a distancia o semipresenciales planteando nuevos problemas para la calidad de las instituciones de formación.

Desde 2010 se implementaron políticas de revalorización de la profesión docente, de sus condiciones materiales y de las oportunidades de capacitación y desarrollo profesional. Se sancionaron estándares de desempeño docente y directivo, se instauraron nuevos mecanismos de ingreso por concurso a la carrera de tipo meritocrático para estimular la profesión y fuertes procesos de evaluación del desempeño docente. Los principales cambios se encuentran normados a partir del nuevo escalafón, funciones y carrera docente que se incorporan en el título V de Ley Orgánica de Educación Intercultural de 2011. Actualmente las universidades privadas y públicas son las responsables de los programas de Fd inicial(8) y el gobierno está intentando ordenar el exceso de titulaciones y de homogeneizar el currículo, estableciendo mínimos para los planes de las universidades (Martínez Jara et al., 2017).

3.2. El Currículum y las Prácticas Pre-Profesionales

La extensión en semestres y años de las carreras es prolongada y similar en los tres casos entre 4 y 5 años: en Chile tiene una duración de 8 semestres, en Ecuador 9 y alcanza los 10 semestres en Perú. Pero si se considera la carga ho-

ría se observa gran variación entre los países: el plan de la unae y de la eespp de Perú son los más extensos y triplican la cantidad de horas de la puc (tabla 2). se analizaron cuatro planes de formación inicial: dos de educación primaria (unae y eespp de Perú) y dos de educación media, en matemática (puc) y en artes (unae).

los currículos, lineamientos o estándares nacionales, según las normas de cada país, delimitan las grandes áreas o núcleos de la Fd. en todos los casos se diferencian al menos tres grandes áreas, cuya denominación difiere en cada plan de estudio de acuerdo con las tradiciones, taxonomías y epistemologías que las fundamentan. la comparación permite apreciar el mayor peso atribuido a la formación disciplinar, del contenido y de la didáctica a enseñar (tabla 2). la unae y la puc tienen autonomía académica para elaborar sus

planes y mallas curriculares.

en la puc la formación disciplinaria tiene más horas que en los demás casos: supera el 50% del total de créditos de la carrera. esto se vincula, por una parte, con el modelo curricular de la formación de tipo consecutivo: primero

Tabla 2. Duración de los planes, áreas de formación y jerarquía en el currículum

| | <i>PUC (Chile) Pedagogía en matemática</i> | | <i>UnAE (Ecuador) Lic. en Educación básica y Lic. en Artes</i> | | <i>EESPP (Perú) Lic. en Educación Primaria</i> | |
|----------------------------------|--|---------------|--|--------------------|--|----------------------------|
| horas/créditos | 2.160 horas 400 créditos | | 7.200 horas 1.800 de práctica | | 6.120 horas 252 créditos | |
| áreas de la formación | Disciplinar | 53,75% | Profesional | 3 semestres | Especializada | 31,3% 124 horas |
| | General | 18,75% | Básica | 4 semestres | General | 36,3% 144 horas |
| | Profesional | 27,5% | Unidades de titulación | 2 semestres | Práctica e Investigación | 32,4% 128 horas |

Fuente: Elaboración propia en base a las mallas y diseños curriculares institucionales

los estudiantes abordan los fundamentos de la pedagogía, la didáctica y el contenido académico considerado como el más importante; luego, interiorizan las habilidades de la enseñanza y de la comunicación didáctica, las ponen en acción en la práctica docente. por ello la formación disciplinar y general es considerablemente mayor a la carga horaria de las prácticas profesionales que se ubica en los dos últimos semestres y alcanza el 27% de los créditos. por otra parte, es producto del tipo de institución, de su trayectoria y del carácter interdisciplinario del programa analizado. se trata de una oferta de pedagogía a cargo de distintas unidades académicas (la Facultad de Matemática y de educación) que comparte un porcentaje de actividades curriculares con la licenciatura en Matemática. la Facultad de educación ofrece los cursos del denominado **Conocimiento Pedagógico de los Contenidos** (incluidos en la tabla 3 en la proporción de créditos del área disciplinar), junto con la formación profesional, que comprende los conocimientos y competencias del campo pedagógico y didáctico con énfasis en la práctica profesional. los elementos mencionados explican la mayor carga horaria de la formación disciplinar.

la distribución de las áreas en la unae se ha establecido a partir de la cantidad de semestres en los que se aborda cada área de formación, ya que la malla disponible no menciona la cantidad de horas o créditos de cada unidad. predomina la formación básica, le sigue la profesional y por último la formación para la práctica denominada **de titulación**. en la unae las tres unidades de formación que estructuran el curriculum -Básica, profesional y de titulación- de los diferentes programas de licenciatura incluyen además los siguientes campos de conocimiento: formación teórica; teórico – metodológica; práctica pre-profesional; epistemología y metodología de la investigación; integración de contextos, saberes y culturas; y comunicación y lenguajes.

la eespp/Monterrico distribuye la carga horaria de manera homogénea en la malla curricular, entre las tres áreas definidas, las cuales poseen entre un 31% y un 36% del total. la formación general brinda preparación disciplinar, la aproximación a la realidad del estudiante y de su medio, así como a los fundamentos de la profesión. la formación específica acerca a los estudiantes al manejo de la especialidad ligada a la práctica educativa y docente. la formación en la práctica e investigación se orienta a brindar los cursos de práctica pre-profesional, innovación y herramientas de investigación aplicada.

respecto de los modelos curriculares se observa que la puc de Chile, por un lado, presenta un plan más tradicional. Entre sus fundamentos se propone realizar con los estudiantes un trabajo colaborativo y de análisis teórico - práctico, pero la estructura curricular evidencia un modelo consecutivo y de corte deductivo (Davini, 1998; Esteve, 2006) en el que se desarrollan en primer lugar los contenidos teóricos y disciplinares del campo académico y, en segundo lugar, los contenidos pedagógicos, técnicos. Cabe observar que la formación práctica comienza en el 6° semestre, último año de la formación. En los casos de la Unae y del Eespp, Monterrico se deducen estructuras curriculares de tipo simultánea o concurrente, donde los contenidos de la práctica se dan desde el primer año y se integran con la formación general, los fundamentos pedagógicos y la teoría educativa, a partir de actividades de investigación y práctica temprana.

el currículum, los lineamientos o estándares nacionales según se trate en cada caso analizado, establecen un piso mínimo común, pero pierden eficacia reguladora, particularmente en Chile y Ecuador donde la formación inicial se desarrolla en las universidades que poseen autonomía académica. Por ello en estos casos se observa que los mecanismos de regulación se trasladan a las pautas de acreditación de las instituciones y de los programas y a la evaluación de egresados, como en el caso de la prueba end en Chile que examina a los estudiantes del penúltimo año de licenciaturas de pedagogía o, mediante los exámenes de ingreso a la carrera docente en Ecuador para comenzar a trabajar en las escuelas. Por último, sobre las prácticas pre-profesionales de los estudiantes en la formación inicial, en los tres países tienen distintas denominaciones: área profesional en la PUC; unidades de titulación en la Unae y formación en la práctica e investigación en Perú. Todos los casos consideran a la práctica como uno de los pilares de la formación de los egresados. Cabe considerar que se trata de currículos basados en el desarrollo de competencias profesionales, por lo tanto, el componente práctico es fundamental a todas las unidades para que los estudiantes articulen conocimientos disciplinares, pedagógicos y logren un pensamiento reflexivo sobre la enseñanza y sus prácticas.

sin embargo, la forma en que estos enunciados se concretan en cada institución difiere. En la PUC los estudiantes cursan tres unidades curriculares de práctica (inicial, intermedia y profesional), cada una distribuye parte de las horas en la institución que funciona como centro de práctica y otros módulos

de trabajo en la facultad. la práctica se inicia en el 6° semestre. los dos primeros espacios de práctica tienen 4 horas y en el último tramo se incrementa a 16 horas en el centro escolar. los estudiantes son orientados por los mentores (docentes de aula). la Facultad de educación de la puc cuenta con una amplia red de escuelas asociadas en convenio para la realización de prácticas y los docentes mentores de prácticas reciben capacitación para su tarea.

en la unae las prácticas constituyen un eje integrador de la formación, se realizan desde el primero hasta el último año. se implementan de manera articulada con las unidades curriculares de epistemología y metodología de la investigación. de este modo se aspira a formalizar y sistematizar los saberes de la práctica y producir el trabajo final de titulación / graduación. existe además un dispositivo curricular de articulación de la formación profesional y de la teoría con la práctica: las cátedras integradoras que reúnen a formadores de distintas materias para el análisis de la práctica.

en la eespp/Monterrico las prácticas docentes comienzan desde el primer año de la carrera y se extienden hasta el final, de manera integral. existen dos tipos de práctica, la "temprana" en los semestres 1 a 8, donde los estudiantes realizan dos actividades diferentes: de intervención / acción social (ayuda social, recreación, catequesis, en instituciones no formales) en contraturno o fuera del calendario lectivo. al finalizar el estudiante elabora un informe y video de la experiencia. el segundo tipo se denomina **prácticas pedagógicas**, allí los estudiantes realizan actividades de observación, planificación y ejecución de sesiones de aprendizaje. en el último año hacen una **práctica docente continua** de dos semestres. el modelo de práctica es intensivo y es coordinado por un departamento específico del instituto: el centro de prácticas. los estudiantes asisten cuatro días por semana a la escuela y el quinto día participan de actividades de formación complementarias y de reuniones de su área o especialidad en el instituto.

4. LOS PROCESOS DE LA CALIDAD EN LAS INSTITUCIONES DE FORMACIÓN DOCENTE

a continuación, se describen las regulaciones y los organismos nacionales de acreditación de las instituciones y programas de Fd de los tres países en los cuales se inscriben los casos de las instituciones estudiadas. los tres países

han comenzado a introducir regulaciones para la acreditación de la calidad derivados de leyes nacionales y realizados por organismos, consejos de acreditación y evaluación de la calidad de la educación nacionales (ver tabla 3). Estos se constituyen como órganos autónomos y desconcentrados con prestigio académico y competencia técnica. Dichos órganos tienen la responsabilidad de acreditar los programas de Fd y monitorear el cumplimiento de planes de mejora. En Chile y Ecuador estos procesos se encuentran más afianzados que en Perú, donde la acreditación externa es de carácter voluntario para los institutos superiores pedagógicos, aunque ello no exime a los establecimientos de implementar procedimientos de calidad para lo cual deben contar con un área específica.

Table 3. **Sistemas y cultura de la calidad en la FD de Chile, Ecuador y Perú**

| | <i>Chile</i> | <i>Ecuador</i> | <i>Perú</i> |
|---|--|---|---|
| Acreditación Instituciones FD organismo/ Ley | Si, obligatoria para instituciones (universidades) y carreras de pedagogía Comisión Nacional de Acreditación (CNA) | Si, obligatoria Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CACES) | Voluntaria para los Institutos Superiores Pedagógicos. Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE) |
| Criterios y procedimientos | Interna Externa (pares evaluadores) Estándares para los Programas de Pedagogía | Evaluación del entorno y de los resultados del aprendizaje | Voluntaria para los institutos Pedagógicos. Autoevaluación y Evaluación Externa de 4 aspectos: gestión estratégica, formación integral, soporte institucional y resultados. 2 a 3 años Si |
| Duración área institucional de calidad | 7 años (máxima) Si | 3 años Si | |

Fuente: Elaboración propia

la ley orgánica constitucional de Chile regula la evaluación institucional a través del Marco regulatorio de las IES. Para la Fd la Ley 20903/16 establece que "la formación de los profesionales de la educación corresponderá a las universidades acreditadas, cuyas carreras y programas de pedagogía también cuenten con acreditación" (art. 10). Al respecto, los lineamientos de política pública para la Formación inicial de docentes del mismo año fijan condiciones para implementar un sistema de aseguramiento de la calidad para todos los programas de pedagogía; las universidades deberán contar con: un sistema de aseguramiento de la calidad, con actividades de monitoreo permanente, seguimiento de procesos y aplicación de estándares para abordar los requerimientos de formación inicial docente. Por último, tendrán que asegurar que todos los programas en sus distintas modalidades y sedes cumplan con altos estándares de calidad, incorporando una proporción significativa de académicos con jornada completa; estándares de infraestructura y equipamiento similares, entre otros.

La Comisión Nacional de Acreditación (CNA) promueve, evalúa y acredita la calidad de las IES de Chile mediante dos etapas: la primera, interna y la segunda, externa con evaluadores pares de la CNA. Dicha comisión produjo los criterios y estándares para la acreditación de carreras y programas de pedagogía. Los estudiantes de dichas licenciaturas deben participar de dos evaluaciones diagnósticas: una al inicio de la carrera y rendir la prueba en un año antes del egreso. Este examen es de carácter obligatorio, un requisito de titulación, aunque sus resultados no son habilitantes para ejercer la profesión docente.

Para la evaluación y acreditación de las carreras pedagógicas, se ha dispuesto que estas reúnan los siguientes criterios: componentes de un perfil profesional apropiado del futuro docente y estándares de egreso, definición de las principales áreas de formación que debe cubrir el currículum, recursos humanos necesarios, lineamientos del proceso de enseñanza-aprendizaje y las condiciones de infraestructura, apoyo técnico y recursos para la enseñanza. Otros elementos son, la integridad de la estructura institucional que alberga la carrera que se acredita y los mecanismos institucionales para verificar los efectos de sus procesos de formación (por ejemplo, las tasas de retención, aprobación, titulación, tiempo de egreso y niveles de exigencia).

el informe del Centro de Investigación Avanzada en Investigación (CIAE), (2019), muestra los efectos de la evaluación de los programas de pedagogía

en el comportamiento de la matrícula: los inscriptos al primer año de las carreras de educación con menor nivel de acreditación ha descendido, alrededor del 27,3% entre los años 2011 y 2017. La caída se produce principalmente en los programas que en 2011 eran de "baja acreditación" (42%) y que dejaron de funcionar. Mientras en 2011 un 12,4% de los estudiantes de pedagogía / profesorado se inscribió en programas de alta acreditación, en 2017 esta proporción subió al 56,6%, es decir, tres veces.

La PUC de Chile cuenta con la certificación máxima de la CNA, que se otorga por siete años, en todas las áreas (docencia de pregrado, gestión institucional, investigación, postgrado y vinculación con el medio(9)). De los 12 programas de pedagogía de la PUC, 10 se encuentran acreditados.

En el caso de Ecuador, la ley orgánica de educación superior de 2010 asignó al Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CACES) la definición de los criterios y estándares cuantitativos y cualitativos que las IES, carreras y programas deberán alcanzar para ser acreditadas. La acreditación es obligatoria para que una institución pertenezca al sistema de educación superior ecuatoriano y dura 3 años. Para acreditar, se han establecido como requisitos: la evaluación del entorno y de los resultados del aprendizaje. La UNA-E, creada en 2013, cuenta con un área interna responsable de la calidad, denominada Dirección de Calidad y Evaluación Institucional. Esta se orienta a la mejora continua de la planta docente, pero, al momento de este relevamiento la institución todavía no había sido acreditada.

En Perú, el sistema nacional de evaluación, acreditación y certificación de la calidad educativa (SINEACE) creado por la ley 28740/06 es el organismo técnico adscrito al Ministerio de Educación que se ocupa de acreditar a las IES y al personal de la educación de todos los niveles y modalidades. En 2016 se promulgó la ley 30512 de institutos y escuelas de ES y de la carrera pública de sus docentes, la cual regula la creación, licenciamiento, régimen académico, gestión, supervisión y fiscalización de los institutos de educación superior (IES) y escuelas de educación superior (EES) públicos y privados. La acreditación de estos es voluntaria, pero contar con ella es un indicador para obtener otro tipo de apoyos. La evaluación de la calidad educativa de las instituciones comprende cuatro aspectos: gestión estratégica, formación integral, soporte institucional y resultados. La certificación de las instituciones tiene una duración de 2 a 3 años. Para ello el Ministerio formula estándares de acreditación de las

instituciones de Fd y la certificación de competencias profesionales para la docencia.

la acreditación de los programas de estudio de las instituciones educativas del nivel superior comprende dos momentos. la primera es una autoevaluación. la segunda es realizada por una comisión externa que verifica el logro de los estándares de calidad y emite la recomendación de acreditación. los evaluadores de la comisión externa deben estar registrados en el sineace.

en el año 2012 la eespp/Monterrico obtuvo la acreditación institucional convirtiéndose en la primera institución del país en obtenerla. luego, en 2014 renovó esta acreditación por tres años más y actualmente está en curso su tercera renovación. sus siete programas de estudios fueron acreditados por sineace en 2019 y en 2015 el instituto accedió al financiamiento por concurso de planes de Mejora institucional (procalidad), se trata de proyectos financiados por el gobierno peruano y organismos internacionales.

la eespp/Monterrico cuenta con un comité de calidad institucional creado por su dirección en 2015, de la que participan doce miembros entre directores, docentes, representante del personal administrativo y egresados. este comité busca implementar y desarrollar un sistema de gestión de la calidad educativa bajo una perspectiva de mejora continua y evaluación permanente. también participan los estudiantes en el proceso de evaluación, proponiendo alternativas y compromisos con su mejora.

los procesos de la calidad descritos en las instituciones muestran situaciones diversas y no concluyentes respecto de los dos grandes modelos descritos anteriormente en la literatura: el aseguramiento y la cultura de la calidad. al respecto es preciso considerar tanto los desafíos teórico-metodológicos como las limitaciones, derivadas de las fuentes consultadas y de la utilización de categorías y nociones que han sido elaboradas para el análisis de la es y de los sistemas de Fd a nivel nacional o comparado y, su uso en la escala institucional. en los tres países los procesos de la calidad, vinculados a la acreditación de las instituciones y de los programas de Fd ya forman parte y han sido ubicados en las regulaciones y las leyes más generales que rigen la problemática de la es.

a nivel nacional Chile y Perú se orientan por modelos que buscan el aseguramiento, mediante estrategias de acreditación, evaluación y seguimiento o auditoría de las instituciones. Chile parece avanzar de un modo más claro y firme en dicho sentido. en ambos países se han elaborado criterios y estándares es-

pecíficos para las carreras de pedagogía, licenciaturas y profesorados en educación. en Perú el enfoque parece más holístico, al referirse a criterios cualitativos y cuantitativos. este país se distingue, además, por la creación de regulaciones que contemplan la especificidad, de los institutos y escuelas de educación superior pedagógicos de Fd mediante una ley particular (30512/16) que establece el régimen de creación, licenciamiento de estos establecimientos. lo mencionado quizá atienda a la cultura o tradición de este tipo de instituciones -cuestión que deberá profundizarse con otras investigaciones, métodos y fuentes.

en la escala de las instituciones, no obstante, se observan procesos incipientes y en algunos casos orientados a instalar una cultura de la calidad y acuerdos en torno de qué significa formar un buen docente. lo cual puede estar en tensión con los procedimientos y las regulaciones nacionales. por ejemplo, en el instituto Monterrico de Perú los procedimientos establecidos parecen dirigirse en ese sentido, mediante la participación de los diversos actores y la reflexividad docente. pero a nivel nacional, el licenciamiento también busca instalar dicha cultura, ya que al acreditar las instituciones acceden a más recursos, apoyos, financiamiento y planes de mejora otorgados por el Ministerio. Mientras que la unae de Ecuador, aún no acreditó, pero cuenta con una dirección de calidad orientada hacia una mejora en el marco de una cultura institucional que promueve la participación y los acuerdos de sus distintos integrantes.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

luego del recorrido realizado en torno de las regulaciones nacionales y analizados los casos de las tres instituciones, deseamos plantear los siguientes interrogantes y a partir de ellos, revisar el debate de la calidad en la Fd, en el contexto de las transformaciones de la es en la región.

- ¿las problemáticas históricas de la Fd y los desafíos de la profesión emergentes en los sistemas educativos del siglo XXI, son atendidos en los procesos que procuran la calidad de las instituciones?
- ¿Qué tensiones se producen en dichos procesos en el escenario de las transformaciones regionales / globales que experimenta la es?
- ¿alguna de las concepciones en discusión (aseguramiento / cultura de la calidad) permite atender mejor a la complejidad, heterogeneidad y especificidad de las instituciones de Fd en América Latina?

uno de los problemas históricos de la formación se refiere al tipo de instituciones y a los cambios atravesados en su institucionalidad, status y culturas académicas. en los debates sobre políticas, reformas y en documentos regionales (unesco-orealc, 2013), este factor ha sido vinculado con la calidad de los programas y egresados de la formación. sin embargo, los casos analizados evidencian que no hay una asociación unívoca entre tipos de instituciones y calidad de la Fd. las tres instituciones tienen formatos organizacionales y orígenes heterogéneos; pero en las tres existen modelos potentes para la formación del profesorado, reconocidos en sus países.

por lo tanto, hay que considerar que el origen / tipo de instituciones (universidad de educación, instituto superior, etc.) y cómo estas se insertan en el sistema y la organización de la educación superior, no depende tanto del tipo de estructura que presentan, sino de la historia que han seguido los sistemas educativos y la profesión docente en cada país; así como de las opciones de política y de los modelos formativos impulsados en cada uno.

en consecuencia, este tema, que muchas veces ha sido vinculado a los problemas de la calidad, se resiste a lecturas homogéneas, simplificadoras y a fórmulas planteadas apriorísticamente. como analiza Mancebo (2019) para el caso de los recientes intentos de “universitarización” de la Fd inicial en Uruguay, las instituciones desarrollan procesos que pueden interpretarse (en el marco del institucionalismo histórico) como **path dependence**. es decir, las instituciones introducen las nuevas demandas, formas de organización, funciones y regulaciones, pero estas se agregan como capas; sin llegar a reemplazar totalmente el funcionamiento y las culturas institucionales preexistentes.

la calidad en las instituciones de Fd enfrenta desafíos particulares, derivados tanto de sus funciones históricas, como de su propósito central y de los retos actuales de la formación de educadores para el siglo XXI. estas no son completamente tenidas en cuenta en los mecanismos del aseguramiento y rendición de cuentas. el objeto y sujeto específico de la Fd implica -entre otros aspectos- procesos de práctica intensa y relaciones con las escuelas del sistema educativo. entran en juego actores, elementos y procesos que no son contemplados en las concepciones del “aseguramiento de la calidad”, centradas en el **accountability** la racionalización del trabajo docente. este es el modelo actualmente dominante a nivel global, para las instituciones de es, dada la “revolución managerialista” y las nuevas formas de burocratización de la go-

bernanza institucional (Brunner, 2021, p.2). de este modo, la calidad en la Fd presenta particularidades que entran en tensión con las transformaciones regionales y globales que tienen lugar en la es.

en el escenario de las reformas de la es, las instituciones de formación se hallan interpeladas a realizar cambios para incluirse en la cultura, la organización y las nuevas regulaciones que atraviesa este nivel, como por ejemplo: desarrollar la función de investigación en el contexto de la internacionalización de la producción de conocimiento, participar en redes y circuitos de difusión académicos validados; hacer actividades de transferencia y vinculación con su entorno; elevar la formación de los equipos docentes mediante titulaciones de posgrado. también las instituciones de Fd comparten el escenario de expansión de la es, donde la ampliación y masificación de la matrícula conviven con las bajas tasas de egreso y la desigualdad en el acceso. todo ello provoca una serie de tensiones y conflictos de difícil resolución para la calidad de los programas y de la formación brindada.

en dicho marco como hemos visto, las instituciones y los programas de Fd han comenzado a atravesar procesos de calidad en los países analizados, pero estos aún no se han consolidado. en Chile las carreras de pedagogía se acreditan desde el año 2016 y los estándares específicos de las pedagogías de educación media se aprobaron recientemente. en Perú hay un proceso en marcha de conversión, licenciamiento y fortalecimiento de los institutos pedagógicos establecido por la ley 30512/16 para adecuarlos a los parámetros fijados para los institutos y las escuelas de educación superior pedagógicas. a la fecha de los 195 institutos, se han licenciado 32. por su parte Ecuador creó la unae en 2011 para liderar la formación de educadores y la investigación pedagógico - didáctica, pero ésta aún no ha sido acreditada.

a pesar de los procedimientos de calidad que comenzaron a transitar las instituciones y programas de Fd, no es seguro que estos conduzcan a una mejora inmediata de la profesión y que den respuesta a los desafíos de los docentes en los próximos años. entre otras cuestiones, porque los instrumentos se implementan desde enfoques burocráticos y tecnocráticos que no velan por el cumplimiento de los procesos formativos específicos, omitiendo las culturas, condiciones institucionales e históricas. en general no contemplan la compleja trama de elementos que subyacen en la calidad de la Fd. entre otros, la literatura ha señalado que los nuevos docentes al

egresar presentan dificultades en ámbitos clave de su desempeño: enseñar en la diversidad, favorecer estrategias de inclusión y acompañamiento de las trayectorias educativas de los estudiantes, integrar las nuevas tecnologías de modo significativo y relevante en los entornos educativos, reflexionar sobre las prácticas.

la fortaleza histórica de las instituciones de Fd radica en su función docente, en la preparación pedagógica, didáctica y disciplinar de los estudiantes para la enseñanza y la inserción práctica en las escuelas; lo cual recupera el sentido que dio origen a las escuelas normales e institutos pedagógicos. por ello parece más concurrente con esta misión, transitar hacia una cultura de la calidad (ehlers, 2009) en tanto en este tipo de carreras, fomentar el acuerdo social y el compromiso entre los actores institucionales es fundamental para que la Fd avance en los debates todavía no saldados del campo y que afectan a la calidad de los egresados: cómo articular la formación teórica y las prácticas, el conocimiento didáctico y disciplinar con el pedagógico, de qué modo integrar a las escuelas y centros en los proyectos de prácticas de los estudiantes, cómo profundizar en los modelos reflexivos. por el contrario, una política de calidad basada únicamente en el aseguramiento y el *ac-countability* es inconducente con los rasgos y problemas señalados, que la Fd requiere atender.

por último, cabe preguntar entonces, ¿qué elementos considerar para avanzar hacia una cultura de la calidad en la Fd? como primera aproximación, dado lo incipiente de estos procesos en los países y en las instituciones, diremos que una Fd de calidad debe atender a las diversas dimensiones involucradas en el desarrollo profesional docente: institucional, personal, profesional (im-berón, 2020).

los diversos elementos y criterios deberían tener en cuenta las capacidades de los egresados para desempeñarse de manera idónea en la profesión y al mismo tiempo, continuar con su formación permanente, considerando que se insertan en un colectivo y equipo docente, que tienen que ser partícipes de la construcción del currículum y del proyecto institucional de las escuelas. la calidad debe involucrar un acuerdo entre los formadores acerca de qué saberes, habilidades y estrategias priorizar para enseñar en contextos diversos, reflexionar sobre la práctica y que los futuros docentes desarrollen la capacidad de analizar críticamente el contexto institucional, social, político y cultural de

la escolarización. numerosos trabajos destacan que la reflexividad, junto con la solidez de la formación pedagógico-didáctica son claves para hacer un análisis de los textos y materiales educativos y; que la formación inicial es fundamental al sentar las bases de la primera identidad profesional y del juicio pedagógico propio, del trabajo colaborativo y del desarrollo profesional futuro (vezub, 2021).

de este modo, la cultura de la calidad permitiría que la transformación de la es considere los rasgos de los sistemas de formación en cada país, el desarrollo histórico de la profesión y las demandas actuales de la docencia y la enseñanza.

REFERENCIAS

- Becket, n. y Brookes, M. (2008). Quality management practice in higher education – what quality are we actually enhancing? *Journal of hospitality, leisure, sport and tourism education*, 7(1), 40-54. <https://doi.org/10.3794/johlste.71.174>
- Beerkens, M. (2015). Quality assurance in the political context: in the midst of different expectations and conflicting goals. *Quality in higher education*, 21(3), 231–250, <http://dx.doi.org/10.1080/13538322.2015.1111004>
- Brunner, J. (2014). la idea de universidad pública en américa latina: narraciones en escenarios divergentes. *Educación XXI*, 17(2), 17-34. <https://doi.org/10.5944/educxx1.17.2.11477>
- Brunner, J. (2021). *Educación superior 2050. Innovaciones disruptivas y adaptaciones incrementales*. nota conceptual para iesalc - unesco, Futures of higher education, 2021.
- Brunner, J. y del canto, c (2018). gobernanza y control de la calidad en una variedad de capitalismo académico de alto privatismo: el caso de chile. en Monarca, H. y prieto, M. *Calidad de la educación superior en Iberoamérica*. e-Book.
- castillo, J.M. y Manso, J. (2020). aproximación a los principales desafíos de la Formación docente inicial en paraguay. *Revista Paraguaya de Educación*, 9(1), 83 - 100

centro de investigación avanzada en investigación. (2019). **Localizando la caída de la matrícula en las carreras de Educación y su vínculo con la distribución de Beneficios de Financiamiento Universitario**. informe oFd, nº7. universidad de chile. <https://bit.ly/3MQjm5Z>

congreso de la república de Perú. **Ley 28740**, 23 de mayo de 2006. **Ley del sistema nacional de evaluación, acreditación y certificación de la calidad educativa**. <https://bit.ly/3OgjqNz>

congreso de la república de Perú. **Ley 29944 de Reforma Magisterial**, 25 de noviembre de 2012. <https://bit.ly/3OkHPS3>

congreso de la república de Perú. **Ley 30512**, 2 de noviembre 2016. **Ley de institutos y escuelas de educación superior y de la carrera pública de sus docentes**. <https://bit.ly/3mS1nSo>

congreso nacional de Chile. ley de calidad y equidad de la educación 20501, 26 de febrero de 2011. <https://bit.ly/3p0Pcn7>

davini, M. c. (1998). **El currículum de formación del magisterio. Planes de estudio y programas de enseñanza**. Miño y dávila editores.

ehlers, u.d. (2009). understanding quality culture. **Quality Assurance in Education**, 17(4), 343-363. <http://dx.doi.org/10.1108/09684880910992322>.

elacqua, g., Hincapie, d., vegas, e. y alfonso, M. (2018). **Profesión: profesor en América Latina. ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo?** Banco interamericano del desarrollo. <http://dx.doi.org/10.18235/0001172>

elken, M. y Stensaker, B. (2018) conceptualising 'quality work' in higher education. **Quality in Higher Education**, 24(3), 189-202, <https://doi.org/10.1080/13538322.2018.1554782>

escudero, J. M. (2017). la formación continua del profesorado de la educación obligatoria en el contexto español. **Revista Profesorado**, 21(3), 1-20. <https://bit.ly/3OfRxVR>

esteve, J. M. (2006). la profesión docente en Europa. perfil, tendencias y problemática. la formación inicial. **Revista de Educación**, 340, 19-86. <https://bit.ly/3QjoYJf>

Flick, u. (2007). **Introducción a la investigación cualitativa**. Morata.

Harvey, I. analytic quality glossary. Quality research international.

<https://bit.ly/3txfwbe>

Harvey, I. y Green, D. (1993). Defining quality. **Assessment & Evaluation in Higher**

Education, 18(1), 9-34. <https://doi.org/10.1080/0260293930180102>

Hénard, F. y Roseveare, D. (2012). **Fostering quality teaching in higher education: policies and practices. An IMHE guide for higher education institutions.** Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.

Imbernón, F. (2020). Desarrollo personal, profesional e institucional y formación del profesorado. Algunas tendencias para el siglo XXI. **Revista Currículum**, 33, 49-67. <https://doi.org/10.25145/j.qurricul.2020.33.04>

Jessop, T., McNab, N. & Gubby, I. (2012). Mind the gap: an analysis of how quality assurance processes influence programme assessment patterns.

Active Learning in Higher Education, 13(2):143-154.
<https://doi.org/10.1177/1469787412441285>

Mancebo, M. E. (2019). Navegando entre la tradición normalista y la universitaria: la institucionalidad de la formación docente inicial en Uruguay (2005-2019). **Cuadernos de Investigación Educativa**, 10(1), 85-104. <https://doi.org/10.18861/cied.2019.10.1.2882>

Martínez Jara, M., Castillo, P. y Trelles, C. (2017). Informe sobre la formación inicial y continua de profesores de matemáticas en Ecuador. **Cuadernos de Investigación y Formación en Educación Matemática**, 12(16), 11-45.

Ministerio de Educación de Chile. **Ley 20903**, 1 de abril de 2016. **Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas.** <https://bit.ly/3xyLoxz>

Ministerio de Educación de Chile. **Lineamientos de Políticas Públicas para la Formación Inicial Docente**, agosto de 2016. División de Educación Superior. <https://bit.ly/3NVL7M5>

Ministerio de Educación de Chile. **Ley 21040**, 24 de noviembre de 2017. **Crea el Sistema de Educación Pública.** <https://bit.ly/3QBqwoX>

Ministerio de Educación de Perú. **Resolución Ministerial 0547-2012-ED, Marco de Buen Desempeño Docente**. 27 de diciembre de 2012.

Ministerio de Educación de Perú. **Resolución Viceministerial 052-2020-MINEDU. Lineamientos de Formación Docente en Servicio**. 20 de febrero de 2020. <https://bit.ly/3xU9RP6>

Ministerio de Educación de Perú. **Resolución Viceministerial 086-2020-MINEDU. Disposiciones para el desarrollo del Programa de Inducción Docente**, 1 de abril de 2020. <https://bit.ly/3MOWOTr>

organización de estados iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura. (2013). **Miradas sobre la educación en Iberoamérica. Desarrollo profesional docente y mejora de la educación.** oei. <https://bit.ly/3MSOWAO>

organización de estados iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura. (2018). calidad de la formación docente: propuestas evaluativas innovadoras. **Revista Iberoamericana de Educación, 77**(1), 1-174. <https://bit.ly/3O9oR1r>

organización de las naciones unidas para la educación, la ciencia y la cultura - oficina regional de educación para américa latina y el caribe. (2013). **Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe.** orealc-unesco.

organización para la cooperación y el desarrollo económicos. (2014). **The State of Higher Education 2013, OECD Higher Education Programme.** <https://bit.ly/3mPI656>

registro oficial de ecuador. **Ley Orgánica de Educación Superior,** 12 de octubre de 2010. <https://bit.ly/39zfed3>

registro oficial de ecuador. **Ley Orgánica de Educación Intercultural,** 31 de marzo de 2011. <https://bit.ly/2DWohyM>

rigal, I. (2016). los nuevos movimientos sociales y la disputa por el derecho social a la educación. en g. Brener y g. galli (comps.), **Inclusión y calidad como políticas educativas de Estado o el mérito como opción única de mercado** (pp.129-144), crujía.

robles ortiz, e. (2004). las primeras escuelas normales en el Perú. **Revista de Historia de la Educación Latinoamericana,** 6, 57-86. <https://bit.ly/3NVvV1j>

rueda, M. y canales. a. (2021). la docencia en el nivel superior en las últimas tres décadas en México. **Revista de Educación Superior,** 33(1), 209-234. <https://doi.org/10.54674/ess.v33i1.398>

suasnábar, c. y rovell, I. i. (2016). ampliaciones y desigualdades en el acceso y egreso de estudiantes a la educación superior en la argentina. **Pro- Posições,** 27(3), 81-104. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2015-0010>

tam, M. (2001) Measuring quality and performance in higher education. **Quality in higher education,** 7(1), 47-54, <https://doi.org/10.1080/13538320120045076>

vaillant, d. e. (2019). Formación inicial del profesorado de educación secundaria en américa latina-dilemas y desafíos. **Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado**, 23(3), 35-52.

<https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9516>

vezub, l. (2007). la formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. **Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado**, 11(1), 1-23.

<https://bit.ly/2LKbqae>

vezub, l. (2020). revisión de los problemas de la formación y el desarrollo profesional de los docentes en américa latina.en M. oroño y M. sarni (comps.) **Formación preprofesional docente. De prácticas y Políticas Uni- versitarias** (pp. 11-33). universidad de la república de uruguay.

<https://bit.ly/3NVaa1M>

vezub, l. (2021). la formación docente situada y el juicio práctico. en organi- zación de estados iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura, **La formación continua y el desarrollo profesional docente en el contexto de las nuevas normalidades**(pp. 84-94). ciclo iberoamericano de encuentros con especialistas. <https://bit.ly/3OhWeym>

NOTAS

un⁽¹⁾ ejemplo de esta aproximación es la propuesta que el programa institucional de gestión de la educación superior (iMHe, por sus siglas en inglés) que la ocde desarrolló para valorar la enseñanza de calidad de la educación superior de 2007 a 2012 (Hénard y roseveare, 2012).

los ⁽²⁾ casos que se presentan formaron parte de un proyecto mayor: "indagación de modelos de centros de Formación docente especializados", realizado a solicitud del Ministerio de educación y ciencias del paraguay, bajo la coordinación de vezub, lea. convenio pnud, informe Final, 2019. el estudio original abarcó un mayor número de aspectos que fueron comparados tanto a nivel nacional como institucional.

la ⁽³⁾ eespp Monterrico, tiene personería jurídica de derecho público interno, con autonomía académica, administrativa y económica, es una unidad ejecutora del pliego 010: Ministerio de educación, eespp Monterrico, plan anual 2020. p.3.

cas⁽⁴⁾ todas las universidades del cruch (consejo de rectores de universidades de chile) están acreditadas (14 de las 15 estatales y 12 privadas). entre las 22 privadas hay 15 acreditadas y 7 no acreditadas. Fuente: Mineduc, www.mifuturo.cl

el artículo 7º de la ley establece como principios: la calidad educativa; la pertinencia de la oferta y el desarrollo productivo y educativo local; la flexibilidad; la inclusión social; la transparencia en los sistemas de información y comunicación; la equidad; el mérito y la interculturalidad (ley nº30.512).

⁽⁶⁾ Fuente: siges (sistema de información académica), res. 092/2020 Minedu, pp. 6.

el ⁽⁷⁾art. 163 de la ley orgánica de educación intercultural estableció la creación de la unae. entre sus funciones se encontraban las de actuar como enlace y brindar apoyo técnico – pedagógico a los institutos superiores

en ⁽⁸⁾el año 2018 solo quedaban dos normales funcionando: la escuela normal superior pio XII ubicada en Puriala, Ecuador y la escuela normal Juan Montalvo en Bahía de Caráquez, Quito, Ecuador.

⁽⁹⁾ esta acreditación está en vigencia hasta el 1 de diciembre de 2025.



11. Práticas pedagógicas e desenvolvimento profissional docente: O espaço institucional GIZ na UFMG como lugar de formação

pedagogical practices and teacher professional development:
the institutional space of the giZ at uFMg as a place of training

Maria José Batista Pinto Flores¹ @ Benigna Maria de Oliveira² @

^{1,2} universidade Federal de Minas gerais, Belo Horizonte, Brasil.

RESUMO

este artigo apresenta a análise de uma experiência institucional de um espaço voltado para o aprimoramento das práticas pedagógicas no ensino superior, desde 2008, em uma universidade pública brasileira, e que assumiu como missão desenvolver uma rede de práticas educativas inovadora, colaborativa e contextualizada. considerando o contexto desta universidade, em relação à ampliação de vagas e à criação de novos cursos, analisamos essa experiência descrevendo sua trajetória de institucionalização e organização do trabalho. estabelecemos uma reflexão com a literatura sobre pedagogia universitária buscando identificar as bases pedagógicas que têm sustentado o desenvolvimento das práticas formativas. a institucionalização desse espaço como política da universidade tem potencializado sua missão e ampliado a compreensão do desenvolvimento do ensino de graduação para além de métricas ou técnicas. a metodologia de trabalho coletiva e contextualizada, promovendo ações reflexivas e sistematizadoras das práticas pedagógicas, contribui para uma qualidade de ensino referenciada socialmente. a institucionalização de espaços desta natureza é favorecedora do desenvolvimento dos docentes e dos estudantes nos espaços-tempos formativos que ocupam e reverbera na qualidade do ensino de graduação em suas especificidades. constitui uma construção educativa permanente, que requer um projeto político-pedagógico explicitado em suas ações, com vistas a uma proposta formativa sustentável e crítica.

Palavras-chave: ensino superior; Qualidade do ensino; pedagogia universitária; Formação docente; práticas pedagógicas

Pedagogical practices and teacher professional development: The GIZ institutional space at UFMG as a place of training

ABSTRACT

This article presents the analysis of an institutional experience in a space focused on the improvement of pedagogical practices in higher education, since 2008, in a Brazilian public university, which assumed as a mission the development of a network of innovative, collaborative, and contextualized educational practices. Considering the context of this university concerning the expansion vacancies for students and the creation of new courses, we seek to analyze this experience describing the trajectory of institutionalization and the work organization. A reflection based on literature related to university pedagogy was established, seeking to identify the pedagogical bases that have sustained the development of training practices. The institutionalization of this space as a university policy has enhanced its mission and broadened the understanding of the development of undergraduate education beyond metrics or techniques. By promoting reflective and systematizing actions of pedagogical practices, the collective and contextualized work methodology contributes to a socially referenced teaching quality. The institutionalization of spaces of this nature favors the development of teachers and students in the training time-space they occupy and reverberates in the quality of undergraduate education in its specificities. It is a permanent educational construction, which requires a political-pedagogical project explicit in its actions, aiming at a sustainable and critical training proposal.

Keywords: Higher education; teaching quality; university pedagogy; teacher training; pedagogical practices

Práticas pedagógicas y desarrollo profesional docente: El espacio institucional GIZ en la UFMG como lugar de formación

RESUMEN

Este artículo presenta el análisis de una experiencia institucional de un espacio orientado a la mejora de las prácticas pedagógicas en la educación superior, desde 2008, en una universidad pública brasileña y cuya misión fue desarrollar una red de prácticas educativas innovadoras, colaborativas y contextualizadas. Considerando el contexto de esta universidad en relación a la expansión de vacantes y la creación de nuevas carreras, analizamos esta experiencia describiendo su trayectoria de institucionalización y organización del trabajo. Establecimos una reflexión basada en la literatura sobre pedagogía universitaria, buscando identificar las bases pedagógicas que sustentan el de-

sarrollo de las prácticas formativas. la institucionalización de este espacio en la estructura organizativa de la universidad ha propiciado y ampliado la comprensión del desarrollo de la formación de pregrado más allá de las métricas o técnicas. la metodología de trabajo colectiva y contextualizada, que promueve acciones reflexivas y sistemáticas de las prácticas pedagógicas, contribuyen con la calidad de una enseñanza referenciada socialmente. la institucionalización de espacios de esta naturaleza favorece el desarrollo de docentes y estudiantes en los espacios-tiempos formativos que ocupan y repercute en la calidad de la educación del pregrado en sus especificidades. constituye una construcción educativa permanente, que requiere un proyecto político-pedagógico asumido en sus acciones, con miras a una propuesta de formación crítica y sostenible.

Palabras clave: educación superior; calidad de la enseñanza; pedagogía universitaria;

Formación de profesores; prácticas pedagógicas

Pratiques pédagogiques et développement professionnel des enseignants: L'espace institutionnel GIZ à l'UFMG comme lieu de formation

RéSUMÉ

cet article présente l'analyse d'une expérience institutionnelle d'un espace dédié à l'amélioration des pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur, depuis 2008, au sein d'une université publique brésilienne, qui a pour mission le développement d'un réseau innovant, collaboratif et contextualisé de pratiques éducatives en prenant en considération le contexte de cette université en ce qui concerne l'augmentation du nombre de places et la création de nouveaux cours, nous cherchons à analyser cette expérience en décrivant son parcours d'institutionnalisation et d'organisation du travail. nous proposons une réflexion à l'aide de la littérature existante sur la pédagogie universitaire afin d'identifier les fondements pédagogiques employés lors des processus de développement des pratiques formatives. parmi les résultats, nous percevons que l'institutionnalisation de cet espace en tant que politique universitaire, a optimisé sa mission et a permis de mieux comprendre le développement de l'enseignement supérieur, notamment des licences, au-delà des indicateurs de performances ou des techniques. la méthodologie de travail collective et mise en contexte, favorisant les actions réflexives et systématiques des pratiques pédagogiques, contribue à une qualité d'enseignement socialement référencée. l'institutionnalisation des espaces de cette nature favorise l'épanouissement des enseignants et des étudiants dans les espaces-temps de formation qu'ils occupent et se répercute sur

la qualité de l'enseignement de premier cycle dans ses spécificités. il s'agit d'une construction éducative permanente qui demande un projet politique-pédagogique explicité dans ses actions, en vue d'une proposition de formation durable et critique.

Mots clés: enseignement supérieur; Qualité d'enseignement; pédagogie universitaire; Formation des enseignants; pratiques pédagogiques

1. INTRODUÇÃO

nesse artigo, apresentamos a análise da experiência da política de institucionalização de um espaço (lugar, como espaço ocupado) voltado para o aprimoramento das práticas pedagógicas. trata-se da iniciativa de uma universidade pública brasileira que criou, em 2008, uma diretoria de inovação e Metodologia de ensino, nomeada por giZ e cuja missão tem sido desenvolver uma rede de práticas educativas inovadora, colaborativa e contextualizada(1).

situamos esta experiência no campo da pedagogia universitária, tal como compreendido por cunha (2019, 2015, 2006) e vieira (2014), pois aquele lugar tem se constituído em um espaço potencial de desenvolvimento pedagógico no ensino superior para a formação de docentes e de estudantes de graduação, como também de pós-graduação.

a experiência em análise se dá no contexto da universidade Federal de Minas gerais (uFMg), a qual foi criada em 1927, e que atualmente, abriga um total de vinte unidades acadêmicas, distribuídas em um território físico composto por três campi, sendo dois concentrados na capital e um localizado em uma cidade do interior do estado.

nesta estrutura são atendidos 91 cursos de graduação, 90 de pós-graduação e 3.800 ações de extensão. conta-se com uma população estimada em 34.487 estudantes de graduação, 10.556 estudantes de pós-graduação, 3.202 docentes e 4.246 servidores técnico-administrativos (uFMg, 2020).

ao longo de sua existência, a referida universidade tem se consolidado no cenário acadêmico, com excelência reconhecida tanto no âmbito nacional quanto internacional, na graduação e na pós-graduação, sendo qualificada continuamente nos indicadores de avaliação e em diferentes rankings.

no que diz respeito ao ensino de graduação, a uFMg passou por significativas mudanças, especialmente nos últimos doze anos, com o advento do programa de apoio a planos de reestruturação e expansão das universidades Federais

(reuni). as alterações mais evidentes dizem respeito à ampliação de vagas e de cursos, que conduziram a um total de 52 opções de entrada em cursos, correspondendo a 4167 vagas iniciais anuais, em 2000, para um total de 91 cursos de graduação, com 6740 vagas para ingressantes.

para dar sustentação a esta ampliação, houve contratações por meio de curso público de novos docentes e de servidores técnico-administrativos. o crescimento populacional pode ser visto na comparação dos dados de 2008 com aqueles de 2020: docentes efetivos passaram de 2.306, em 2008, para 3.202, em 2021, e os técnicos efetivos, de 2.826 para 4.246, em 2020 (uFMg, 2020, 2008).

a mudança no cenário da universidade consolidou uma das reformas mais robustas da história da instituição, o que ocorreu a partir do programa estabelecido pelo governo federal mediante plano de adesão institucional e que teve como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior e influenciou significativamente na expansão de vagas nas universidades federais, conforme análise de Moura e Moraes (2020).

em alinhamento com as políticas de acesso e de inclusão da população minoritária na educação superior a universidade apresentou uma mudança substantiva na configuração do perfil de estudantes de graduação atendidos nos últimos treze anos, conforme dados socioeconômicos e étnico-raciais dos ingressantes no ano de 2019, se comparados com aqueles do ano de 2008.

a proporção de estudantes com renda familiar total de até 05 salários mínimos era de 30%, em 2008, e atingiu 56%, em 2019. Já a proporção daqueles de maior renda caiu de 44% para 21% entre aqueles com renda familiar total acima de 10 salários mínimos; e de 14% para 6% entre aqueles com renda familiar acima de 20 salários mínimos.

no universo de estudantes, também aumentou a proporção daqueles provenientes de escola pública (31% em 2008 para 54% em 2019) e daqueles autodeclarados pretos e pardos (27% em 2008 para 43% em 2019). a inclusão de estudantes com deficiência corresponde um total de 534 estudantes matriculados em 2020.

esse novo cenário institucional é significativo, dado que evidencia uma mudança nos indicadores de acesso e, ao mesmo tempo, sinaliza para a necessidade de políticas de assistência estudantil, assim como para abordagens pedagógicas pertinentes nos processos de ensino-aprendizagem, com vista

à permanência e à democratização efetiva em relação à apropriação de conhecimentos acadêmicos socialmente relevantes.

a expansão do ensino de graduação e as políticas de inclusão adotadas pela universidade têm sido acompanhadas pelo contínuo aprimoramento das práticas acadêmicas, como atesta o desempenho obtido nas avaliações re- alizadas pelo instituto nacional de estudos e pesquisas educacionais anísio teixeira (inep), órgão vinculado ao Ministério da educação (Mec). em relação ao Índice geral de cursos (igc) e ao conceito preliminar de curso (cpc), na avaliação divulgada em 2018, referente a 2016, a uFMg manteve a nota má- xima de 5 no igc, com média 4,23 no igc contínuo, o que a situou em terceiro lugar entre as 13 instituições que alcançaram nota máxima. devem ser res- saltados também os resultados da edição 2019 do exame nacional de de- sempenho de estudantes (enade), divulgados em outubro de 2020, que mostram que a uFMg alcançou nota máxima (5) em 19 dos 23 cursos avalia- dos, ou 82,6% do total; três conseguiram conceito Muito Bom (nota 4). o de- sempenho dos estudantes da uFMg ficou acima da média nacional em 22 das 23 carreiras avaliadas.

tais resultados dão uma percepção da evolução do ensino de graduação e ao mesmo tempo apontam a relevância de continuidade nesse processo, con- forme pondera cunha (2021, p.16), “o desafio da democratização da educação superior supõe ‘qualificar a qualidade’ da prática pedagógica pela relação en- sino e pesquisa, para não perder a oportunidade de dar às novas gerações as melhores condições de uma formação emancipatória e cidadã”

tal desafio torna-se ainda mais complexo ao situarmos especificidade assu- mida pela educação superior no Brasil que tem predomínio de privatização na oferta e muita diversificação institucional, caracterizada por preponderância de instituições isoladas em relação às instituições universitárias. além disso, a cobertura de atendimento à população alvo é muito residual. de acordo com o censo da educação superior brasileira, em 2019, apenas 25,5% da população de 18 a 25 anos frequentavam o ensino superior.

a partir da descrição deste contexto, nosso intuito é analisar a experiência voltada para apoio e para o aprimoramento das práticas pedagógicas na uFMg, descrevendo a trajetória de institucionalização do giZ- diretoria de ino- vação e Metodologias no ensino, como ele tem se organizado recentemente, estabelecendo uma reflexão com apoio da literatura. apresentamos as fases

de desenvolvimento e as bases pedagógicas que têm sustentado suas ações em relação à formação de docentes e estudantes.

situamos o campo da pedagogia universitária internacionalmente e no Brasil com a intenção de subsidiar a análise da experiência institucional e da sua abrangência na construção do campo de conhecimento correspondente a ele.

1.1. O campo da pedagogia universitária na educação superior internacional e brasileira

no contexto latino-americano, o campo da pedagogia universitária tem se desenvolvido por meio de estudos, pesquisas e intervenções sobre os saberes e as práticas docentes universitárias. também se verifica, em alguns países europeus e nos estados unidos, o desenvolvimento de trabalhos nesta direção (Lucarelli, 2000).

de Ketele (2010) considera a pedagogia universitária como um campo emergente no contexto europeu e anglo-saxônico nas últimas décadas. de acordo com o autor, este campo tem se expandido gradualmente e em várias direções, tratando desde aspectos relacionados à formação dos estudantes a várias relacionadas ao contexto institucional e ao desenvolvimento profissional docente.

em 2019, esse mesmo autor apresenta a trajetória da pedagogia universitária na Bélgica a partir de espaços voltados para o assessoramento e para o desenvolvimento do docente explicitando um percurso de institucionalização marcado pela emergência, implementação e disseminação de práticas ancoradas na experimentação e na investigação pedagógica (de Ketele, 2019).

Frenay e Wouters (2014) também ressaltam que duas abordagens têm emergido nos trabalhos atuais nestes contextos: uma mais centrada no professor e outra mais focada nas estruturas que dão suporte ao desenvolvimento dos estudantes (Frenay; Wouters, 2014, p. 201).

na américa latina, lucarelli (2000) destaca os estudos desenvolvidos na argentina, no México e no Brasil, em estreita articulação de pesquisa com as práticas de ensino nas universidades. sobre a argentina, segundo a autora, o campo de estudos sempre esteve articulado com os processos de democratização e, no período da ditadura militar, houve interrupção desta vertente incluindo práticas centradas no tecnicismo pedagógico.

com os períodos de redemocratização, a formação e o ensino universitário passaram a ocupar um lugar significativo nas universidades argentinas: proliferaram iniciativas concretas de institucionalização de unidades de pedagogia universitária e de práticas de assessoria pedagógica nas faculdades, principalmente, nas universidades nacionais. de acordo com a autora, houve crescimento no interesse pelas pesquisas sobre este campo e, nas últimas décadas, tais pesquisas têm sido favorecidas pela criação de pós-graduações em educação, política e gestão da educação superior (Lucarelli, 2000).

no Brasil, a partir da redemocratização, tem se desenvolvido o campo de produção nesta área e têm sido articuladas redes de estudos e pesquisas sobre a docência universitária em torno da pedagogia universitária(2)como campo científico. em acordo com cunha (2004),

a pedagogia universitária é um campo polissêmico de produção e aplicação dos conhecimentos pedagógicos na educação superior. reconhece distintos campos científicos dos quais toma referentes epistemológicos e culturais para definir suas bases e características. a pedagogia universitária é, também, um espaço de conexão de conhecimentos, subjetividades e culturas que exige um conteúdo científico, tecnológico ou artístico altamente especializado e orientado para a formação de uma profissão na explicitação de Lucarelli (2000, p.36). pressupõe, especialmente, conhecimentos no âmbito do currículo e da prática pedagógica que incluem as formas de ensinar e de aprender. incide sobre as teorias e as práticas de formação de professores e dos estudantes da educação superior. articula as dimensões do ensino e da pesquisa nos lugares e espaços de formação. pode envolver uma condição institucional, considerando-se como pedagógico o conjunto de processos vividos no âmbito acadêmico. (p.321)

concomitante à sistematização de estudos e de produção acadêmica tem ocorrido a institucionalização de espaços dedicados a promover formação e assessoria pedagógica no ensino universitário(3). este contexto tem favorecido o desenvolvimento de conhecimento sobre os saberes e práticas da docência universitária em serviço, possibilitado ações efetivas sobre as mudanças no ensino de graduação (veiga, 2010; cunha, 2009).

os estudos convergem em apontar a importância das iniciativas e a necessidade de torná-las mais legítimas perante as políticas públicas por meio de proposições “mais sistemáticas de investimentos na formação profissional do professor universitário, reconhecendo que os saberes para a docência exigem uma preparação acadêmica numa perspectiva teórica e prática” (cunha, 2007, p. 22). a autora (2014), ao analisar experiências emergentes de assessoria pedagógica e de desenvolvimento profissional docente no ensino superior, caracterizou quatro tipos de estratégias utilizadas institucionalmente: “projetos como estratégias articuladoras da ação de assessoramento; editais estimuladores de experiências de formação e inovação; assessorias por áreas numa dimensão clínica; redes de desenvolvimento e/ou trajetórias de formação.” (p.46). ressaltou a importância destas ações como uma condição profissional de melhoria e de mudança no cenário da educação superior brasileira, principalmente no contexto de democratização, expansão e interiorização.

Xavier e azevedo (2020) pesquisaram, em 19 universidades federais brasileiras, a constituição de setores institucionais que assumiram atividades próprias de assessoria pedagógica e que tinham responsabilidade por ações de formação docente. Foram identificadas nove instituições com espaços institucionais em níveis de desenvolvimento diferenciados e, em sua maioria, vinculados às pró-reitorias de graduação. as ações formativas desenvolvidas pelos setores identificados voltavam-se predominantemente para docentes e algumas abrangiam atendimentos aos estudantes. no entanto, as autoras consideraram evidente

um movimento institucional que vem implementando setores pedagógicos como integrantes da estratégia organizacional, dada a presença de suas funções em 100% dos pdi analisados. é notória a presença de elementos pedagógicos nas funções e atividades envolvendo estes setores, ainda que encontremos em algumas instituições a sobreposição de funções, principalmente administrativas, que sobrecarregam os setores e terminam por minar sua identidade. (Xavier; azevedo, 2020, p.17)

além desta análise, Xavier e azevedo (2020) pontuaram a presença de ações formativas isoladas, restritas em relação à duração e voltadas para grupos es-

pecíficos de docentes, como, por exemplo, a predominância de ações direcionadas apenas para professor em estágio probatório ou iniciante.

as autoras, assim como carrasco (2020), defendem a profissionalização dos sujeitos e a existência de espaços de assessoria pedagógica como fator importante para a consolidação de uma concepção formativa mais vinculada ao desenvolvimento profissional e baseada na reflexão e na ação das práticas, tendo as culturas docentes como ponto de partida e de chegada da reflexão. de alguma maneira, a demanda pela institucionalização de programas e projetos de formação dos docentes, no âmbito das instituições de ensino superior, tem impulsionado a sistematização de investigações no âmbito dos grupos de pesquisas e da pós-graduação, problematizando as práticas, os saberes e as condições formativas, assim como os processos de profissionalização docente nos distintos espaços de atuação.

além disso, este movimento se constitui como um espaço de legitimidade e de fortalecimento da pedagogia universitária, pois dele emergem demandas e são estabelecidas as condições institucionais para o desenvolvimento de práticas formativas e das propostas pedagógicas atentas às especificidades da educação superior e quanto à qualidade do ensino.

2 . A EXPERIÊNCIA DO GIZ: DIRETORIA DE INOVAÇÃO E METODOLOGIAS DE ENSINO DA PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO DA UFMG

o giZ, diretoria de inovação e Metodologias de ensino da pró-reitoria de graduação (prograd) da uFMg, iniciou suas atividades em 2008, como um espaço voltado para a docência, com o objetivo de aprimorar as práticas de ensino na graduação, apoiando a implantação dos novos cursos criados a partir da adesão ao reuni. trata-se de uma das iniciativas institucionais mais longevas e contínuas no contexto das universidades públicas federais brasileiras, conforme podemos confirmar nos trabalhos de coelho (2012), conceição (2020) e Xavier (2019).

a uFMg apresentou sua proposta de adesão ao reuni prevendo, entre outros aspectos, inovações curriculares, inserção de novas tecnologias e metodologias nos processos de ensino e de aprendizagem na graduação. nesta perspectiva, a formação docente foi pensada de maneira a responder à:

[...] adoção de metodologias de ensino mais aptas ao trabalho com turmas de tamanho variado. estas metodologias demandam a formação de equipes didáticas mistas, encarregadas das atividades curriculares, sob a liderança de professores e integradas por docentes, estudantes de pós-graduação e bolsistas de pós-doutorado. (instituição, 2007, p. 5)

dados este contexto, foi criado inicialmente o núcleo de tecnologias e Metodologias, o qual atuou exclusivamente com a população de professores e pós-graduandos envolvidos nos cursos em processo de implementação, oferecendo assessoria pedagógica direcionada ao desenvolvimento curricular e para a formação didático-pedagógica por meio de cursos de até 60 horas. com o desenvolvimento do trabalho e sua aceitação na comunidade acadêmica, com a cobertura da demanda inicial, o espaço passou a disponibilizar atendimento para toda a universidade e ampliou seu status, passando a se denominar diretoria de inovação e Metodologias de ensino vinculada, à pró-reitoria de graduação a partir de 2009 (coelho, 2012). a transição permitiu a afirmação do espaço na estrutura organizacional, voltada para a gestão do ensino de graduação na universidade, e redefiniu sua identidade inicial.

uma iniciativa da gestão naquele momento foi discutir a referência teórico-metodológica a ser assumida, sendo uma delas a problematização da relação entre tecnologias e inovação no ensino, desvinculando a crença predominante de que a inserção de tecnologia no ensino por si mesma geraria inovação. neste sentido, a diretoria assumiu a marca *giZ*, acompanhada de uma assinatura que seria sua missão explicitada institucionalmente: “rede de desenvolvimento de práticas de ensino superior”.

segundo a primeira diretora, o nome *giZ* não se trata de uma sigla, mas de um termo que remete à tecnologia inicial do professor, considerada uma tecnologia constitutiva da sala de aula. para ela, seria uma forma de desmitificar a ideia da nova tecnologia, uma vez que as inovações pedagógicas não dependem explicitamente das inovações tecnológicas (correa et al., 2018).

em 2020, a assinatura do *giZ* teve o termo “práticas de ensino superior” alterado para “práticas educativas”, dada a abrangência que tem assumido junto à comunidade acadêmica com o fomento de relações e dos diálogos internos e também interinstitucionais.

ao longo de 13 anos de desenvolvimento de práticas educativas, esse espaço tem se organizado com uma equipe composta por servidores técnico-administrativos, professores e estudantes (bolsistas de graduação e pós-graduação). em 2022, conta com uma professora na condição de diretora, 09 servidores técnico-administrativos efetivos, 22 estudantes bolsistas de graduação e 17 estudantes bolsistas de pós-graduação.

a equipe organiza o processo de trabalho em torno de ações estruturantes que permanentemente são avaliadas e contextualizadas, sendo algumas exclusivas para os docentes e estudantes da universidade e outras abertas ao público externo. trata-se das seguintes iniciativas: (i) o labdocências, (ii) a revista docência do ensino superior, (iii) o percurso discente universitário, (iv) o congresso de inovação e Metodologias de ensino; e (v) o repositório de recursos educacionais.

de forma contínua e articulada ocorrem as assessorias pedagógicas por demandas espontâneas ou induzidas. elas podem ser individual e/ou coletiva e consistem em atendimentos especializados pela equipe do giZ oferecendo apoio, orientação e acompanhamento formativo às demandas dos docentes e da comunidade acadêmica em relação às situações cotidianas do ensino de graduação tanto das salas de aula quanto da gestão acadêmica do ensino.

as demandas espontâneas são aquelas apresentadas pelos próprios docentes, voltadas para aspectos que queiram desenvolver em relação à prática pedagógica. Já aquelas induzidas são vinculadas a alguma ação indutora de organização, valorização e melhoria no ensino de graduação, a qual é promovida por meio de articulação com outros setores institucionais.

cabe ressaltar que todas as ações do giZ, mesmo as assessorias induzidas, prezam por ter participação voluntária, pois considera-se que o sentido do processo formativo para o desenvolvimento docente e estudantil só se consolida de forma significativa a partir do interesse e da atribuição de valor por parte destes sujeitos. as interações propostas pelas assessorias abarcam: transferência de metodologias e/ou tecnologias voltadas para a organização e para o desenvolvimento de práticas educativas; elaboração e desenvolvimento de projetos de ensino disciplinar ou interdisciplinar a serem feitos nos diversos cenários de ensino; orientação no registro dos processos e dos resultados de pesquisas pedagógicas; implementação de metodologias e uso de tecnologias digitais específicas para o ensino de graduação; organização

e desenvolvimento de instrumentos e práticas de avaliação da aprendizagem; desenvolvimento de recursos educacionais (materiais didáticos, vídeos, objetos de aprendizagem, roteiros, materiais para ambiente Moodle, etc.), entre outros.

as assessorias pedagógicas constituem ponto de convergência e retroalimentação na articulação entre as diversas ações desenvolvidas, conforme demonstrado na figura 1. pois concomitante às assessorias, acontecem as demais ações, que podem ser agrupadas de acordo com os processos que articulam. duas ações são voltadas para o desenvolvimento de processos formativos, no formato de percursos, a labdocências e o percurso discente universitário. e três delas são voltadas para a publicação das práticas sistematizadas de ensino, o congresso de inovação e Metodologias de ensino, a revista docência do ensino superior e o repositório de recursos educacionais.

o labdocências, implementado a partir de 2021, amplia e transcende o alcance e conceitos da ação antecessora que constituía os percursos Formativos

Figura 1. Ações estruturantes do GIZ/Prograd-UFMG



Fuente: Elaboración propia

em docência do ensino superior(4). a reestruturação desta ação como laboratório de ensino, adotado pela instituição, no qual busca-se superar o modelo vigente de laboratórios dotados de equipamentos e realização de experimentos protocolares. também está associado à afirmação de um conceito e política de projetos de ensino-aprendizagem na universidade(5).

nesse sentido, o laboratório de docências tem sido a construção de uma ambiência provocadora de experiências e reflexões acerca da produção e apropriação de saberes voltados para a docência do ensino superior. em acordo com o projeto,

tem por objetivo oferecer apoio acadêmico para o desenvolvimento político-pedagógico de processos que compreendam a concepção, o planejamento, a implementação, a avaliação e a reformulação de percursos formativos docentes e discentes, com vistas a ampliar as estratégias de mediação da aprendizagem e a colaborar para a constituição de uma rede de compartilhamento de experiências educacionais no âmbito da universidade. com essa finalidade, o laboratório busca promover uma práxis pedagógica institucional, mediante ações formativas e assessoria pedagógica universitária, que abrange as seguintes temáticas: planejamento educacional, metodologias e projetos de ensino-aprendizagem (setoriais e intersetoriais), educação e tecnologia, avaliação, acessibilidade e inclusão. (uFMg, 2021, p.1)

trata-se, portanto, de uma ação formativa para e com as docências que constituem a universidade, na qual são exploradas abordagens metodológicas potencializadoras e abertas à experimentação, discussão, diálogos e trocas de saberes com os sujeitos envolvidos.

nessa direção, mas focalizando os estudantes de graduação, é ofertado o percurso discente universitário (pdu) com o objetivo de promover e aprimorar as habilidades necessárias ao estudante de graduação no desenvolvimento de sua autonomia na vida acadêmica. o pdu trabalha com temas ligados à inserção dos alunos na vida universitária e apresenta ferramentas pedagógicas para o aprimoramento de suas atividades acadêmicas.

a revista docência do ensino superior é um periódico lançado em 2011 aberto à publicação de experiências ou ensaios didáticos, bem como de re-

sultados de pesquisas relacionadas à docência universitária. também publica entrevistas e resumos de teses e dissertações. a sua implementação emergiu da demanda dos próprios professores que participavam das atividades formativas e eram estimulados a refletir sobre suas práticas, fazer registros de ações didáticas e não havia, até então, um espaço especializado para sua publicação.

a revista tem publicação na modalidade fluxo contínuo com edição online, está qualificada no Qualis-capes B1 e é aberta tanto aos docentes e estudantes da uFMg quanto ao público externo. é a única revista brasileira que tem como escopo a discussão da docência do ensino superior, sem restrição de áreas específicas, de acordo com a listagem registrada no Qualis-capes 2016-2019. também tem avançado no seu processo de internacionalização com a publicação de artigos em espanhol e inglês.

além da revista, outro espaço de publicação, publicização e trocas sobre as práticas de ensino desenvolvidas é o congresso de inovação e Metodologias do ensino superior e tecnológico. constitui-se num evento acadêmico abrangendo tanto a comunidade interna quanto externa, incluindo docentes e discentes, os quais participam por meio da exposição de trabalhos de diversas naturezas. o congresso teve sua primeira edição em 2015 com o objetivo de valorizar a atividade docente no ensino superior, promovendo espaços de reflexão, trocas de experiências, produção e divulgação de práticas pedagógicas inovadoras no ensino superior.

em 2020, o congresso passou a ser interinstitucional e abranger também o ensino tecnológico, com rodízio de sede, envolvendo em sua organização sete (07) instituições públicas (universidades e institutos federais) que passaram a realizar coletivamente o evento, em um processo mutuamente formativo, tanto no planejamento quanto na execução, potencializando os espaços de desenvolvimento pedagógico de cada instituição.

Há ainda o repositório de recursos educacionais, o qual constitui um espaço digital de acervo de produções didáticas desenvolvidas pela comunidade interna e catalogadas em acordo com suas especificidades. atualmente esse repositório está em desenvolvimento e migrando de um espaço restrito para a biblioteca digital da universidade, aberta a todos.

a convergência entre as ações e o processo de desenvolvimento por parte da equipe mobiliza uma experiência pedagógica propiciadora de múltiplas rela-

ções que potencializam uma rede de desenvolvimento de práticas educativas sensível às dimensões pedagógicas que perpassam o ensino na universidade. nessa direção, a institucionalização deste espaço, na estrutura organizacional da universidade, como continuidade das ações formativas tem ampliado a compreensão do desenvolvimento do ensino de graduação para além de uma dimensão instrumental. tem favorecido o desenvolvimento de abordagens pedagógicas concebidas e desenvolvidas com os sujeitos, ampliando os entendimentos epistêmicos tanto dos conhecimentos pedagógicos quanto dos conhecimentos específicos das diversas áreas acadêmicas no ensino superior. e, tal como preconiza cunha (2014), tem contribuído para o desenvolvimento profissional mútuo entre docentes, estudantes e profissionais que atuam na mediação formativa, como também fortalecido cada vez mais a produção e a sistematização de práticas e de pesquisas sobre o ensino na universidade(6).

ao trabalhar de maneira articulada e em retroalimentação, as ações de percursos formativos com ações de sistematização de práticas sustentam dispositivos que dão visibilidade às produções de conhecimento em sua especificidade e na interação ensino e pesquisa.

nesse sentido, a opção metodológica que nutre as abordagens formativas – nas diversas ações desenvolvidas no giZ (coletivas, cooperativas, contextualizadas), envolvendo estudantes, técnicos e docentes, em atitudes reflexivas e sistematizadora das práticas pedagógicas – contribui para uma qualidade de ensino referenciada socialmente.

a perspectiva de rede, assumida como missão do giZ, dá abertura para a construção permanente de conhecimentos em direções não lineares, atentas ao contexto de mudança vivenciado no cotidiano da universidade. isto reflete na qualidade do processo pedagógico desenvolvido, pois são estudos contínuos das próprias práticas, com revisão e inserção de novos elementos pro-vocativos, gerados nas relações formativas, dado que elas não são isentas de tensões e disputas.

nessa experiência, podemos afirmar que a trajetória de institucionalização do giZ, com a continuidade de suas ações, permitiu uma expansão da rede de desenvolvimento das práticas educativas e tem afirmado esse espaço como lugar ocupado.

nas interações internas, a visibilidade e o reconhecimento do espaço são evidentes nas demandas contínuas por assessorias, as quais são feitas por parte da comunidade acadêmica, explicitando confiança e legitimidade em relação

aos saberes pedagógicos(7). também se observa uma proliferação de iniciativas docentes e de estudantes com movimentos de desenvolvimento pedagógico no âmbito das unidades acadêmicas, criando espaços específicos para discutir e intervir em prol da melhoria do ensino de graduação.

nas interações externas, o estabelecimento de parcerias interinstitucionais na construção de ações em comum como o congresso, a demanda contínua de publicação na revista *docência do ensino superior* e as buscas por trocas de experiências sobre a organização metodológica desenvolvida nas ações estruturantes, são evidências de relações potenciais. além disso, é recorrente a busca por investigações acadêmicas sobre o próprio giZ, assim como sobre as ações desenvolvidas(8).

esse movimento parece convergir com as experiências relatadas por Lucarelli (2000), assim como Frenay e Wouters (2014) e de Ketele (2019), em termos de fase de desenvolvimento das assessorias pedagógicas nas universidades argentinas e europeias. ele reforça a compreensão de que a pedagogia universitária, enquanto campo de conhecimento e de prática, não é estática e nem é homogênea, mas reflete os pressupostos educativos assumidos como referência para o ensino superior, como também aponta para uma política que valoriza aspectos fundamentais que redundam na qualidade do ensino e da formação.

a trajetória de institucionalização aqui descrita mostra a importância de formalizar espaços como este nos contextos das instituições de ensino superior, tal como defendido por Xavier e azevedo (2020). acrescentamos, ainda, a relevância de uma contínua reflexão sobre o projeto político-pedagógico institucional, sem perder de vista os princípios educativos assumidos pelas universidades em prol da democratização do ensino, uma vez que, como lembra Cunha (2014), os contextos institucionais não são estáveis e as relações entre os conhecimentos são relações de poder.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

ao analisar a experiência do giZ, diretoria de inovação e Metodologias do ensino da prograd/uFMg, recorrendo à literatura sobre o campo da pedagogia universitária, consideramos que a institucionalização de espaços desta natureza cria lugares favorecedores do desenvolvimento dos docentes e dos estudantes, nos espaços-tempos formativos que ocupam, e reverberam na qualidade do ensino de graduação em suas especificidades.

do ponto de vista metodológico, ao mesmo tempo que promove desenvolvimento profissional docente, potencializa a aprendizagem e a formação acadêmica dos estudantes, desmitificando o imperativo de um ensino superior regulado por uma ação mediada pelo conhecimento com fim em si mesmo.

trata-se de uma construção educativa permanente de envolvimento dos estudantes e docentes, com a participação tanto na concepção quanto no desenvolvimento das ações formativas em prol de uma abordagem pedagógica capaz de ser explicada em seus pressupostos teóricos e condizentes com a realidade educativa de uma universidade. pressupõe assumir a qualidade de ensino sem ignorar as experiências socioculturais dos estudantes que têm se inserido neste território.

isso implica compromisso institucional que sustente implementação material e humana correspondente com a abrangência da instituição e que dê continuidade às ações formativas, de maneira a gerar cultura e práticas pedagógicas transformadoras que favoreçam a democratização do acesso e permanência estudantil.

ultrapassar referenciais meramente instrumentais é fundamental para um desenvolvimento profissional docente crítico, contextualizado e comprometido com os estudantes, que estejam diretamente envolvidos nos processos educativos e de cidadania. esse tem sido o nosso esforço e a nossa convicção.

REFERÊNCIAS

araújo, F. s., correa, J., & leal, r. e. g. (2018). Mobilização de saberes na formação em docência do ensino superior. in **Anais do XIX Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**. uFba.

Brasil. (2020) instituto nacional de estudos e pesquisas educacionais. divulgação dos resultados do censo da educação superior de 2019. inep. <https://bit.ly/3zAj3Yt>

Bruno, a. r., tarquínio, M. v., & Heredia, K. a. (2017). educação, cibercultura e espaços abertos no ensino superior: entrevista com adriana rocha

Bruno. **Revista Docência Do Ensino Superior**, 7(2), 270–281.

<https://bit.ly/3P4SDE2>

carrasco, l. (2020). **A ação profissional do assessor pedagógico**: diálogos acerca de sua trajetória. [tese de doutorado em educação]. unesp/rio claro.

coelho, M. de I.(2012). **Processos de constituição da docência universitária:**

reuni na uFMg. [tese de doutorado em educação]. uFMg.

conceição, J. santos da. (2020). **Ações de desenvolvimento profissional de professores da educação superior no Brasil e na Argentina:**um estudo comparado entre o giz (uFMg) e as assessorias pedagógicas (uBa). [tese de doutorado em educação]. uFMg.

corrêa, J., Flores, M. J. B. p., & campos, p. M. e. (2018). entrevista com a professora Juliane corrêa sobre a história do giz. **Revista Docência Do Ensino Superior**, 8(2), 288–297. <https://bit.ly/3pgBZqH>

cunha, M. i. (org.). (2014). **Estratégias institucionais para o desenvolvimento profissional docente e as assessorias pedagógicas universitárias:**memórias, experiências, desafios e possibilidades. Junqueira e Marin

cunha, M. i. (2015). Qualidade da graduação: o lugar do assessoramento pedagógico como propulsor da inovação e do desenvolvimento profissional docente. **Educar em Revista**, n. 57, p. 17-31, jul./set. 2015. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.42106>

cunha, M. i. (2019). a formação docente na universidade e a resignificação

do senso comum. **Educar em Revista**, v. 35, n. 75, mai./jun., p. 121-133.

cunha, M. i. (2014). a educação superior e o campo da pedagogia universitária: legitimidade e desafios. in: isaia, s. e Bolsan, d.(org) **Pedagogia universitária e desenvolvimento profissional docente**.edipucrs.

cunha, M. i. inovações pedagógicas na universidade. in: cunha, M. i.; soares, s. r.; ribeiro, M. I. (2009). **Docência universitária: profissionalização e práticas educativas**.ueFs.

cunha, M. i. (2007). o lugar da formação do professor universitário: a condição profissional em questão. in: cunha, M. i. (org.) **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**.papyrus.

cunha, M. i.(2006) **Enciclopédia da Pedagogia Universitária**. v.02. Mec/inep/ries. de Ketele, J. M. (2010) la pedagogie universitaire, un courant em plein deve-

loppement. **Revue Française de Pédagogie**,172, 5-13. 2010.

de Ketele, J. M.; M., lebrun, M. (2019) la pédagogie universitaire en Belgique francophone: un processus qui s'inscrit dans la durée. **Revue internationale d'éducation de Sèvres**, 80, 2019. <https://doi.org/10.4000/ries.8201>

dourado, I., Moraes, K. (2020) a educação superior pública : expansão, democratização e novos desafios. in: veiga, i., Fernandes, r. (org.) **Por uma didática da educação superior**. atores associados.

Frenay, M.; Wouters, p. (2014). pédagogie universitaire. In: Jorro, a. (org.) **Dictionnaire des concepts de la professionnalisation**. de boeck.

guimarães, Â. de M., ribeiro, a. M., lemos, a. B., & leal, r. e. g. (2018). o giz na uFMg: entrevista com os professores Ângelo de Moura guimarães e antônio Mendes ribeiro. **Revista Docência Do Ensino Superior**, 8(1), 272– 281. <https://bit.ly/2EoL6ip>

leal, r. e. (2017) dispositivo de inovação no ensino superior: produção do **do-centis innovatuse** do **discipulus iacto**. dissertação (Mestrado) – universidade Federal de Minas gerais.

Lucarelli, e. (org.) (2000). **El asesor pedagógico en la universidad: de la teoría pedagógica a la práctica en la formación**. paidós educador.

Mota, Júlia Q.; caetano, lorena d. I.; arantes, Mônica I.; Moreira, ana l. a. (2018) ciências nas redes sociais: iniciativas da revista docência do ensino superior para divulgação científica. in: **I Jornada Científica de Ensino e Extensão. ICB – UFMG. UFMG**.

reestruturação e expansão das universidades Federais-reuni. (2007). **Diretrizes Gerais. Plano de Desenvolvimento da Educação**. documento elaborado pelo grupo assessor nomeado pela portaria nº 552 sesu/Mec, de 25 de junho de 2007, em complemento ao art. 1º §2º do decreto presidencial nº 6.096, de 24 de abril de 2007. <https://bit.ly/3BNc6pV> acesso em 22 dez. 2010

sá, J.p.silva de. (2019) implementação de uma biblioteca na diretoria de inovação e Metodologias de ensino - giz/uFMg. in: XXVIII **Congresso Brasileiro de Biblioteconomia, Documentação e Ciência da Informação**. anais do congresso Brasileiro de Biblioteconomia, documentação e ciência da informação - FeBaB, 2019. v. 28. <https://bit.ly/3A3ClqQ>

universidade Federal de Minas gerais. (2021). **Plano de ação do Labdocências 2021**. uFMg. <https://bit.ly/3d0MQ4W> acesso em 22 out. 2021.

universidade Federal de Minas gerais. (2020). **Relatório de gestão de 2020**. uFMg. disponível em <https://bit.ly/3zYYk0E> acesso em 14 out. 2021.

universidade Federal de Minas gerais. (2020b) **Enade: UFMG destaca-se com desempenho acima da média nacional.** uFMg. <https://bit.ly/3d8M99S> acesso em 14 out.2021

universidade Federal de Minas gerais. (2008). **Relatório de gestão de 2008.**

uFMg. disponível em <https://bit.ly/3p2EmgG>

valverde, t. M.; silva, a. n. da; perez, d. a.; campolina-silva, g. H.; Medeiros, Z.; oliveira, c. a. (2017) enfrentando desafios da formação docente na pós- graduação: descrição de uma experiência. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 9, n. 17, p. 67-84, 31 dez. 2017.

veiga, i. p. alternativas pedagógicas para a formação do professor da educação superior. in: veiga, i. p.; viana, c. M.(orgs). (2010). **Docentes para educação superior: processos formativos.** papirus.

vieira, F. (2014) para uma mudança profunda da qualidade da pedagogia na universidade. **REDU. Revista de Docência Universitária**, [s.l.], v.12, n.2, p.23- 39. <https://doi.org/10.4995/redu.2014.5638>

Xavier, a. r. e azevedo, M. a. (2020) assessoria pedagógica universitária no contexto da universidade nova: mapeamento e reflexões. **Educação em Revista**[online]. v. 36 <https://doi.org/10.1590/0102-4698232232>

Xavier, a. r. (2019). **Contextos Curriculares da Universidade Nova e do Processo de Bolonha:** a assessoria pedagógica universitária em questão. [tese de doutorado em educação]. unesp.

NOTAS

⁽¹⁾Atualmente trabalham no giz nove servidores técnicos administrativos da universidade, a quem agradecemos pela construção cotidiana desse espaço institucional: isabela c. passos e possas, Kênia a. Heredia, Marcos v. tarquínio, patricia c. o. c. silva, paulo M. e campos, rafaela e. g. leal, sônia M. da silva, victor paschoal, Zulmira Medeiros.

⁽²⁾Como exemplo, podemos citar a rede sulbrasileira de investigadores da educação superior (ries), núcleo de excelência em ciência, tecnologia e inovação, pelo cnpq/Faperqs, que apresenta como objetivo “mapear e consolidar a pedagogia universitária e suas interfaces”. além da ries, outra iniciativa de agrupamento de pesquisadores, oriundos de diferentes instituições, em torno de pesquisa sobre a docência na educação superior, tem sido conduzida pela professora ilma passos veiga, da universidade de Brasília. Há ainda o congresso Brasileiro de pedagogia universitária, inaugurado em 2018 na unesp-rio claro, que tem acontecido periodicamente. site: <https://www.even3.com.br/anais/CBPU>.

a partir dos anos 2000, com a expansão da educação superior brasileira, este movimento cresceu, inclusive como forma de responder às políticas estabelecidas que previam renovação das práticas pedagógicas e curriculares nas instituições federais. desta forma, diversas universidades brasileiras passaram a institucionalizar setores de assessoria pedagógica para melhoria e inovação no ensino de graduação, formação e desenvolvimento profissional docente, como exemplo: na universidade Federal de Minas gerais, em 2008; na universidade Federal do rio de Janeiro, em 2014; na universidade Federal de ouro preto, em 2015, e em diversas outras, conforme sistematizado por Xavier (2019) e leal (2017)

o percurso em docência do ensino superior constitui uma das primeiras iniciativas de formação docente do giZ e em 2022, completa sua 13ª edição. estudos sistematizado obre essa iniciativa estão na bibliografia: conceição (2020), araujo et al (2018), valverde et al (2017) e outros. ver também site do giZ <https://www.ufmg.br/giz/>

(5) Foi implementado em 2018 e 2021 o programa de apoio a projetos estruturantes de laboratórios de ensino de graduação da universidade, por meio de chamadas abertas com editais que contemplaram dezenas de laboratórios de ensino. <https://www.ufmg.br/prograd/editais-e-chamadas/> em 2021 também foi estabelecida a política de projetos de ensino-aprendizagem por meio de diretrizes próprias e com sistematização dos registros: <https://bit.ly/3Q7DpPN> e <https://www.youtube.com/watch?v=8QaF8XuYeMw>

(6) resultado evidenciado nos trabalhos publicados em anais de congresso e periódicos com autoria compartilhada entre docentes, técnicos e estudantes envolvidos nas equipes formativas, tais como em: araujo; correa; leal (2018); correa et al. (2018); valverde et al. (2017), Mota et al (2018); guimarães et al (2018); sá (2019); Bruno et al (2017).

(7) um fato recente que consolidou ainda mais essa evidência foi a demanda por formação em relação ao acesso e ao uso pedagógico de tecnologias para o ensino remoto emergencial em decorrência da pandemia. em união com outros setores da universidade, foi desenvolvido o programa integração docente para atendimento da demanda emergente com capacidade de cobertura para todos os docentes da universidade. <https://www.ufmg.br/integracaodocente/>

(8) até 2020, foram publicadas duas teses de doutorado que tiveram como objeto de pesquisa o giZ ou uma de suas ações. além disso, o local tem recebido pelo menos uma visita anual de outras instituições, com o objetivo de compreender e se inspirar na forma como ele se organiza.



12. Calidad de la educación superior: El desafío de la enseñanza de la investigación en la universidad

Quality of higher education:
the challenge of teaching research at the university

Ana Clara Monteverde  @ Marcela Agulló  @ María Teresa Sirvent  @

^{1,2,3} universidad de Buenos aires. ciudad autónoma de Buenos aires, argentina.

RESUMEN

este trabajo presenta algunas reflexiones teóricas surgidas de experiencias de enseñanza de la investigación social y educativa en el ámbito universitario, en el marco de políticas científicas contradictorias que parecen alentar la investigación, pero no generan el espacio real que, parece alentar la producción científica, ni las condiciones para el desarrollo autónomo y sostenido de las investigaciones, los investigadores y los equipos de investigación. se plantean dos aportes teóricos innovadores que implican desafíos para la formación en investigación social y educativa, construidos a partir de las reflexiones generadas a lo largo del trabajo colectivo en un proyecto sobre el estudio de la red de condiciones que facilitan u obstaculizan la construcción de demandas educativas de los individuos y grupos sociales por educación permanente a lo largo de la vida. el primero, es la noción de convergencia de los modos de hacer ciencia de lo social en educación: el modo verificativo (convencionalmente asociado con los métodos de medición), el modo de generación conceptual (convencionalmente asociado con los métodos cualitativos) y el modo de praxis participativa (convencionalmente asociado con la investigación participativa), que superan la dicotomía cuantitativa vs cualitativa. el segundo, es el concepto de triangulación integrada, una meta estrategia generadora de una trama conceptual, que genera un nuevo objeto epistémico resultante de los nexos que define el proyecto colectivo entre los sub proyectos que lo conforman.

Palabras clave: producción científica; formación de investigadores; triangulación integrada; convergencia metodológica

Quality of higher education: The challenge of teaching research at the university

ABSTRACT

this work presents some theoretical reflections arising from experiences of teaching social and educational research at the university level, within the framework of contradictory scientific policies that seem to encourage research, but do not generate the real space to encourage scientific production, but it does not create the space or the conditions for the autonomous and sustained development of research, researchers and research teams. two innovative theoretical contributions are proposed that imply challenges for training in social and educational research, built from the reflections generated throughout the collective work in a project on the study of the network of conditions that facilitate or hinder the construction of educational demands, educational opportunities of individuals and social groups through permanent education throughout life. the first one is the notion of convergence of the modes of doing social science in education: the verification mode (conventionally associated with measurement methods), the conceptual generation mode (conventionally associated with qualitative methods) and the participatory praxis (conventionally associated with participatory research), which overcome the quantitative vs qualitative dichotomy. the second one is the concept of integrated triangulation, a meta-strategy that generates a conceptual plot, which generates a new epistemic object resulting from the links that define the collective project between the sub-projects that make it up.

Keywords: scientific production; researcher's formation; integrated triangulation, methodological convergence

Qualidade do ensino superior: O desafio do ensino da pesquisa na universidade

RESUMO

este trabalho apresenta algumas reflexões teóricas decorrentes de experiências de ensino de pesquisa socioeducativa em nível universitário, no marco de políticas científicas contraditórias que parecem estimular a pesquisa, mas não geram o espaço real que parece estimular a produção científica, mas não cria o espaço nem as condições para o desenvolvimento autônomo e sustentado da investigação, dos investigadores e das equipes de investigação. são propostas duas contribuições teóricas inovadoras que implicam desafios para a formação em pesquisa socioeducativa, construída a partir das reflexões geradas ao longo do trabalho coletivo em um projeto sobre o

estudo da rede de condições que facilitam ou dificultam a construção de demandas, e grupos sociais por meio da educação permanente ao longo da vida. a primeira é a noção de convergência dos modos de fazer ciências sociais na educação: o modo de verificação (convencionalmente associado a métodos de medição), o modo de geração conceitual (convencionalmente associado a métodos qualitativos) e a práxis participativa (convencionalmente associada a pesquisa participante). , que superam a dicotomia quantitativa versus qualitativa. o segundo é o conceito de triangulação integrada, metaestratégia que gera uma trama conceitual, que gera um novo objeto epistêmico resultante dos vínculos que definem o projeto coletivo entre os subprojetos que o compõem.

Palavras-chave: produção científica; formação de pesquisadores; convergência metodológica de triangulação integrada

Qualité de l'enseignement supérieur : Le défi de l'enseignement de la recherche à l'université

RéSUMé

ce travail présente quelques réflexions théoriques issues d'expériences d'enseignement de la recherche sociale et éducative au niveau universitaire, dans le cadre de politiques scientifiques contradictoires qui semblent encourager la recherche, mais ne génèrent pas l'espace réel qui semble encourager la production scientifique, mais qui pas créer l'espace ou les conditions d'un développement autonome et soutenu de la recherche, des chercheurs et des équipes de recherche. deux apports théoriques innovants sont proposés qui impliquent des enjeux pour la formation à la recherche sociale et éducative, construits à partir des réflexions générées tout au long du travail collectif dans un projet sur l'étude du réseau des conditions qui facilitent ou entravent la construction des opportunités éducatives des individus et groupes sociaux par une éducation permanente tout au long de la vie. la première est la notion de convergence des modes de faire des sciences sociales en éducation: le mode de vérification (conventionnellement associé aux méthodes de mesure), le mode de génération conceptuelle (conventionnellement associé aux méthodes qualitatives) et la praxis participative (conventionnellement associée à la recherche participative), qui surmontent la dichotomie quantitative vs. qualitative. le second est le concept de triangulation intégrée, une méta-stratégie qui génère une intrigue conceptuelle, qui génère un nouvel objet épistémique résultant des liens qui définissent le projet collectif entre les sous-projets qui le composent.

Mots clés: production scientifique; formation de chercheurs; convergence intégrée triangulation-méthodologique

1. INTRODUCCIÓN

en el presente artículo se parte de la consideración de la investigación científica como una práctica social cuya intencionalidad esencial es la construcción de conocimiento científico. esta fascinante tarea supone “amasar” un corpus teórico y un corpus empírico mediante diferentes modos de hacer ciencia en ciencias sociales y en la búsqueda de un conocimiento original que ilumine el problema científico a develar.

no se puede debatir cuestiones de investigación científica en un vacío histórico. las preguntas claves de una política científica sobre qué se investiga, para qué/quién se investiga y cómo se investiga, cobran sentido en un contexto de descubrimiento que da cuenta de los factores socio-políticos, institucionales y académicos que sirven de anclaje a las decisiones del investigador.

como práctica social, la investigación científica está inmersa y anclada en ese contexto que da cuenta de los condicionamientos que operan sobre el oficio del investigador y sobre su producción. (comisión interinstitucional de elaboración de criterios de evaluación para las humanidades y ciencias sociales, 2014)

cheek (2005) refiriéndose a la evaluación del desempeño de los investigadores por la cantidad de publicaciones, alerta que “la habilidad de dividir el material en todos los artículos posibles puede ser más deseable que tener algo que decir” (p. 389).

en esta misma línea, profesores e investigadores de la sorbona en el manifiesto por una ciencia lenta apelan a resistir a la “ciencia rápida” donde se duplican artículos apenas reformulados y plantean dar prioridad a la promoción de valores y principios y privilegiar la calidad. (academia de ciencia lenta, 2010)

Boaventura de Sousa Santos (2020) plantea que las “universidades públicas fueron sometidas a la lógica del capitalismo universitario, con clasificaciones internacionales, la proletarianización productiva de los docentes y la transformación de los estudiantes en consumidores de servicios universitarios” (p. 74).

en el caso de argentina, este contexto histórico, social y político ha presentado fuertes factores inhibidores del desarrollo científico a lo largo de su historia. Manuel Sadosky (2002) expresa que los investigadores argentinos tienen que luchar en un país “siempre precario e impiadoso”.

avanzar en los aspectos didácticos de la enseñanza y el aprendizaje de la investigación científica en la universidad es importante, pero el desafío es superar aspectos de una política científica que privilegia criterios de cantidad por sobre la calidad de la producción científica, con parámetros de exclusión de los y las investigadoras en formación.

varias experiencias e investigaciones actuales nos muestran las heridas de esta crueldad de la lógica del capitalismo y del mercado y a su vez la creatividad de los docentes-investigadores para generar alternativas que subsanen dichas heridas.

como alternativa para enfrentar la mayor dureza de la injusticia social y del debilitamiento de la participación real en nuestras instituciones educativas y universitarias, se asume la posibilidad de crear y recrear las experiencias educativas de trabajo con los investigadores en formación y resaltar la función de los proyectos colectivos de investigación como espacios de construcción de categorías teóricas que realicen aportes innovadores y desafíos para la investigación social y educativa.

2. LAS AULAS UNIVERSITARIAS Y LOS EQUIPOS DE INVESTIGACIÓN COMO ÁMBITOS PRIVILEGIADOS PARA LA ENSEÑANZA DEL OFICIO DE INVESTIGADOR SOCIAL Y EDUCATIVO: EXPERIENCIAS DE FORMACIÓN A TRAVÉS DE UN PROYECTO RED DE INVESTIGADORES.

comenzamos este apartado compartiendo alguna de las expresiones de los maestrandos del seminario de investigación y tesis de la maestría en salud mental de la universidad de entre ríos evaluando su experiencia de formación:

Me voy de este seminario muy transformada en la pequeña experiencia de situarme como investigadora durante la elaboración de este diseño. con herramientas metodológicas, con aprendizajes grupales sobre lo que es investigar y con otro gran desafío que es lograr salir a terreno, generar teoría y entregar la tesis. pero por sobre todo, aportar al conocimiento y a una nueva práctica que ayude a construir otro mundo. (...) Llegué al seminario con falta de experiencia en el tema, con pocos saberes al respecto, me voy como una ¡usina! (sirvent, Monteverde, 2016, p.115)

los seminarios taller de metodología de la investigación social para la construcción de las tesis se organizan en función de las problemáticas de investigación relacionadas con los diseños específicos de cada uno de los maestrandos, acordes con la especificidad disciplinaria de la maestría.

se parte de una estrategia didáctica que se encuadra en un enfoque general que destaca el trabajo cooperativo y colectivo. las cuestiones básicas compartidas por los participantes posibilitan construir de manera autónoma las decisiones claves propias de sus diseños de investigación a lo largo de las sesiones presenciales del taller, articuladas con tareas prácticas que propenden a hacer “fuera” de ese ámbito áulico.

las prioridades como docentes hacen referencia a una doble intencionalidad. por un lado, estimular en los maestrandos la creatividad, la libertad, el pensamiento reflexivo y crítico y el compromiso en ese hacer ciencia de lo social. por otro lado, generar estrategias de trabajo que le posibiliten llegar a traducir conceptos vertebrales en procedimientos metodológicos que orienten la toma de decisiones de sus diseños de investigación, consistentes con dichos conceptos.

se procura poner en acto los principios de una didáctica fundamentada (Lucarelli, 2009) que concibe la relación teoría/práctica como principio rector de los procesos de enseñanza y aprendizaje. en el caso de estos talleres, la construcción del diseño de investigación se convierte en un espacio privilegiado para una práctica de la toma fundamentada de decisiones del oficio de investigar, que articula teoría y empiria: sólo se aprende a investigar, investigando.

a nivel didáctico, se busca propiciar -a través de las consignas- la escritura de aquello que tiene en mente el estudiante que comienza este proceso de construcción del diseño de investigación y las decisiones que podrían tomarse en base a esto, ya sean sobre el terreno como sobre la producción académica.

enseñar el oficio de investigador en ámbitos de la educación superior y en particular en carreras de grado y posgrado en la universidad, implica identificar variados escenarios donde los docentes y estudiantes hallen distintas propuestas formativas. una propuesta formativa son los espacios curriculares de las carreras de grado y posgrado referidos a metodología de la investigación, como el taller de tesis mencionado anteriormente. otros espacios privilegiados de formación en el oficio de investigador son claramente los proyectos y becas de ciencia y técnica de las universidades.

una de las posibilidades que brinda la universidad de Buenos Aires son los denominados proyectos UBACYT que son financiados y acreditados por dicha institución.

en este sentido, en este artículo se compartirá un proyecto colectivo de construcción de una red de investigaciones y de investigadores, que permitió a los jóvenes investigadores formarse en el desafío de repensar la especificidad de los diferentes modos de hacer ciencia social, que desarrollaremos a continuación, su integración y la triangulación metodológica, para dar respuesta a la complejidad de un objeto de investigación educativa.

el concepto de triangulación integrada que se presenta también fue posible gracias a la formación recibida a lo largo de veinte años de trabajo en el marco de proyectos de investigación en la universidad. la complejidad de la experiencia del terreno entramada con la lectura profunda de los autores y especialmente los debates al interior de las reuniones periódicas del equipo de docentes-investigadores, fueron los pilares de la formación en el oficio de investigador social-educativo, que no podría haberse logrado lejos de estos escenarios institucionales.

3. TRASPASANDO LA DÍADA CUALITATIVA-CUANTITATIVA A TRAVÉS DE LOS MODOS DE HACER CIENCIA DE LO SOCIAL

la estrategia metodológica relativa a la construcción de la evidencia empírica, consistente con la complejidad del objeto-problema, se sostiene en la combinación de tres modos de hacer ciencia de lo social.

se aportan perspectivas innovadoras desde el abordaje metodológico del proyecto en una búsqueda de traspasar la díada cuantitativa - cualitativa. en primer lugar, se innova en cuanto a la articulación entre las dimensiones epistemológicas de los paradigmas en ciencias sociales, los postulados de lógicas de investigación diferenciadas y su traducción en procedimientos metodológicos, en relación con los modos de hacer ciencia social. en segundo lugar, se innova en cuanto a la nominación de los modos de verificación, de generación conceptual y participativo (sirvent, 1999b, 2010; sirvent et al. 2012; rigal y sirvent, 2021), tal como se desarrolla a continuación. en tercer lugar, se define un proceso de triangulación integrada (Monteverde et al., 2022) para establecer nexos entre subproyectos de investigación, lo que posibilitó el hallazgo de cinco focos, que se profundizan más adelante en el presente artículo.

en este sentido, se asume la legitimidad de estos tres diferentes modos de hacer ciencia de lo social-arriba mencionados-, como así también la posibilidad de convergencia metodológica (sirvent, 1999 c, 2010c), buscando superar una visión de estos modos como excluyentes, opuestos o antagónicos.

la noción de convergencia metodológica que es la que prima actualmente en la epistemología contemporánea, es consistente con la perspectiva de un pluralismo metodológico. en un marco de pluralismo metodológico se trabaja especialmente tomando algunos de los tres modos de hacer ciencia de lo social e incorporando, en el desarrollo de cada uno de ellos, el papel de la población involucrada en la construcción del conocimiento y en su validación con la población implicada.

cuando se habla de diferentes modos de hacer ciencia de lo social, se hace referencia a diversas resoluciones de la práctica investigativa en el ejercicio cotidiano del oficio del investigador social que implican, entre otros aspectos: diferentes modos de entender las condiciones de producción de conocimiento; diferentes maneras de articular un corpus teórico y un corpus empírico; diferentes maneras de relacionar un sujeto que investiga con un objeto social investigado; diferentes propósitos en la construcción del objeto científico; diferentes estrategias metodológicas para la construcción del objeto de investigación.

desde esta concepción, en lugar de continuar debatiendo sobre el uso de ciertas técnicas de relevamiento y análisis de información empírica o sobre el abordaje metodológico por la mera presencia o ausencia de números o de cualidades, situamos la discusión desde la base misma de las tradiciones epistemológicas que sostienen los paradigmas de las ciencias sociales y que sirven de soporte a la definición metodológica: la tradición positivista, la hermenéutica y la teoría social crítica (sirvent 1999b; 2010; sirvent et al., 2012; sirvent y rigal, 2012, rigal y sirvent, 2021). con la intención de revertir la poco fértil denominación usual (cualitativo, cuantitativo), se propone la nominación de tres modos:

- **Modo verificativo:** asentado históricamente en la dimensión epistemológica del paradigma positivista en ciencias sociales, ha sostenido la preeminencia del modelo de las ciencias físico-naturales como único camino válido para la construcción del conocimiento científico en las ciencias sociales.

● **Modo de generación conceptual:** inscripto en la dimensión epistemológica del paradigma hermenéutico sostiene, en oposición al positivismo, la especificidad del mundo de lo social. el hecho social es concebido como una estructura de significados que se construye en situaciones de interacción social. se resalta la importancia de la subjetividad en la construcción social de la realidad y niega la neutralidad científica. se opone al monismo metodológico

● **Modo de praxis participativa:** basado epistemológicamente en el paradigma de la teoría social crítica y en su concepción de ciencia emancipadora, hace énfasis en la centralidad de los procesos de participación real del objeto de estudio en las decisiones de la investigación y en la construcción colectiva del conocimiento científico que apunta a la transformación de la realidad. la noción de praxis, en tanto concepto vertebral de la dimensión epistemológica, asume que el ser humano sólo conoce en cuanto crea y transforma la realidad.

por lo tanto, al asumir el desafío de combinar los tres modos en la investigación, trasciende el alternar o integrar la aplicación de técnicas cualitativas o cuantitativas. resulta central contemplar y considerar que cada modo de hacer ciencia de lo social involucra una epistemología y una lógica de investigación y que se concreta, a su vez, en un distintivo modo de operar metodológico. esto conduce a resaltar en la investigación la importancia de la fundamentación epistemológica, lógica y metodológica de las decisiones en relación con cada uno de los modos de hacer ciencia de lo social y, por ende, su integración.

4. REPENSANDO EL CONCEPTO DE TRIANGULACIÓN MÚLTIPLE: TRIANGULACIÓN INTEGRADA

Históricamente, los métodos mixtos de investigación han surgido como fruto de la tensión entre procedimientos cuantitativos y cualitativos, incluyendo también en la discusión el proceso de la triangulación, en especial, en lo que respecta a la pertinencia y propiedad de su uso en casos que le sean apropiados.

el vocablo triangulación, evoca la geometría de triángulos y la trigonometría. en general, en este campo se hace referencia a la posibilidad de calcular el

sitio o la distancia de un punto a partir del conocimiento de otros dos o tres datos de un triángulo, dos lados y un ángulo, tres lados o ángulos, dos lados y un ángulo. este término alcanzó disciplinas para las que no fue originariamente concebido, como las ciencias sociales.

denzin (1970), uno de los autores que mayor atención ha prestado al fenómeno de la triangulación, la define como la posibilidad de combinar en una investigación datos, investigadores, teorías, métodos o en simultáneo algunos de esos elementos, siendo entonces una triangulación múltiple. Ya en la década del 70, establecía diferentes maneras de utilizar los procedimientos de triangulación, organizando posibilidades y alternativas para adoptar la que sea más ajustada al estudio. la primera, la forma de triangulación de datos, que toma en cuenta distintos y variados tiempos, espacios y sujetos de investigación. una segunda forma de atender a la triangulación es la de investigadores, que incorpora varios observadores para recoger los mismos datos en lugar de confiarle la tarea a uno solo. la tercera forma, la triangulación de métodos, recurre al uso de más de un método o en la habilitación de más de una técnica dentro de un método para obtener los datos y para analizarlos. esta categoría es generalmente la forma más conocida de entender la triangulación.

en la década del 90, también Kimchi y otros, asumen la definición de denzin. se la enfatiza como un procedimiento utilizado para garantizar la confiabilidad de los resultados de investigación ya que pueden mostrar más fuerza en su interpretación y construcción que otros que han estado sometidos a un único método (donolo, 2009).

Blaikie (1991) afirma que una de las prioridades de la triangulación, como estrategia de investigación, es aumentar la validez de los resultados y disminuir los problemas de sesgo. sin embargo, como estrategia de investigación también tiene como objetivo ampliar la complejidad de la comprensión de la realidad estudiada.

cowman (1993) la define como la combinación de múltiples métodos en un estudio del mismo objeto o evento para abordar mejor el fenómeno que se investiga, mientras que para Morse (1991) la triangulación metodológica es el uso de al menos dos métodos, usualmente cualitativo y cuantitativo para direccionar el mismo problema de investigación. cuando un método singular de investigación es inadecuado, la triangulación se usa para asegurar que se toma una aproximación más comprensiva en la solución del problema de investigación.

vasilachis de gialdino (1992), retoma el concepto de combinación de datos, de investigadores, teórica y metodológica y añade que esta última puede ser intra metodológica o inter metodológica y que el principal beneficio que brinda el uso combinado de metodologías es la posibilidad de superar los sesgos y limitaciones propios de cada método a partir de su integración con otro-s. así, la triangulación permitiría una mirada crítica sobre los datos obtenidos, identificar sus debilidades y la necesidad de abordajes complementarios.

sautu, abona la importancia de la combinación de metodologías, resaltando su énfasis en señalar que son los objetivos de investigación los que definen cuál es la-s metodología-s más apropiada-s. al respecto, define que “en el marco de esta posición es posible articular y compatibilizar objetivos específicos que se responden con métodos asociados a las metodologías cuantitativa o cualitativa. es decir, que la triangulación o combinación de metodologías es posible en el nivel de la construcción de los objetivos, la cual repetimos, es una construcción teórica y se implementa en la selección de los métodos” (sautu, 2003, p. 53).

actualmente la combinación metodológica o la investigación mixta (Bryman, 2006; cameron, 2011; Migro y Mangani, 2011; creswell et al., 2007; rocco et al., 2003) se entiende básicamente como la posibilidad de integrar abordajes de diferentes modos de hacer ciencia de lo social en diseños de investigación para mejorar la comprensión de los fenómenos a estudiar, a saber, modo verificativo, modo de generación conceptual y modo de praxis participativa.

como puede advertirse, habría consenso en pensar la triangulación como aquella que permite obtener distintas imágenes de la realidad estudiada, o sea, ampliar la construcción de la evidencia empírica del estudio. en el caso de las autoras de este artículo, en la integración de los tres modos de hacer ciencia de lo social, teniendo en cuenta sus bases epistemológicas, lógicas y metodológicas distintas.

en los trabajos de investigación de praxis participativa, se introduce el concepto de “triangulación metodológica in situ” porque este modo de hacer ciencia permite combinar diferentes metodologías en el estudio del mismo fenómeno en un espacio de confrontación. este espacio de “triangulación in situ”, se logra en las sesiones de retroalimentación en la posibilidad de construir el objeto de estudio, de objetivar la realidad colectivamente, a partir de la ar-

ticulación de dos modos diferentes de conocer: el conocimiento cotidiano y el conocimiento científico.

la triangulación inter, comprende el control cruzado de consistencia interna o credibilidad, mientras que la triangulación intra, testea los grados de validez externa (Jick, 1979).

roseberg y Menti (2007), dando cuenta del encuadre metodológico de su investigación respecto del estudio de interacciones sociales y desarrollo del lenguaje, señalan la importancia de la metodología mixta en educación: "la combinación puede implicar la triangulación, convergencia e integración simultánea de metodologías cualitativas y cuantitativas para atender a distintas dimensiones del objeto de estudio y dar respuesta a las preguntas de investigación".

Metodologías mixtas, distintos enfoques, convergencias e integración, precen conceptos que estarían dando cuenta del quehacer metodológico en trabajos donde se advoca multiplicidad de voces, enfoques y herramientas.

a partir del camino transitado, se advierte la renovación del concepto de triangulación, entendiéndolo como una estrategia de construcción teórico- metodológica que se basa en una perspectiva epistemológica que busca la convergencia (triangulación) de epistemologías, lógicas y modos de investigación (Monteverde et al., 2022).

durante los últimos proyectos del equipo, se realizó una triangulación múltiple, porque se ha producido triangulación de datos, de investigadores y de métodos tanto intra como inter subproyectos.

se define entonces el proceso realizado como una triangulación integrada, una meta estrategia generadora de un nuevo objeto epistémico que supera el establecimiento de nexos entre los subproyectos que conforman el proyecto colectivo (ver Figura 2). en este sentido, se arriba a una trama conceptual articuladora de las perspectivas teóricas referidas en cinco focos y sus respectivos nodos de articulación, a saber: el estudio del nivel educativo de riesgo- y del proceso de avance acumulativo, la conversión de la demanda potencial en efectiva, la conversión de la demanda potencial en social, las estrategias pedagógicas para sostener la demanda efectiva y las múltiples pobreza como condiciones de la demanda por más y mejor educación permanente.

desde esta mirada, las ventajas de la triangulación integrada en investigación serían fácilmente apreciables, a saber:

- Mayor potencia epistémica: permitió la construcción epistemológica de nuevos conceptos, nuevas categorías que dan cuenta más acabada de la realidad estudiada.
- Mayor potencia metodológica: facilitó poner en juego estrategias generales metodológicas y técnicas de la investigación para el anclaje en el campo más consistentes con el proceso de construcción del objeto.
- Mayor creatividad, flexibilidad, productividad en el análisis y obtención de datos, sensibilidad a los grados de variación no perceptibles con un solo modo de hacer ciencia de lo social, descubrimiento de fenómenos atípicos, innovación de enmarcamientos conceptuales, síntesis de teorías, cercanía del investigador al objeto de estudio.
- Mayor acercamiento a un enfoque holístico de hacer ciencia de lo social en educación que permitió una comprensión e interpretación profunda del objeto.
- Mayor disponibilidad disciplinaria en el equipo de investigadores: se desarrolló un proyecto basado en la multidisciplinariedad con la convivencia académica de variadas profesiones en el equipo.
- Mayor validez en los resultados: la demanda por educación permanente implica complejos procesos psicosociales de construcción, a nivel individual, grupal y social.

a lo largo del proyecto de investigación educativa, se advierte que la propia construcción colectiva de conocimientos entre los miembros del equipo de investigación, conduce a visualizar algunos aportes y desafíos del uso estratégico de la triangulación integrada, que permite:

- crear nuevos escenarios, entramar procesos metodológicos que posibilitan entrecruces. tal es el caso de los enlaces y nudos de articulación entre sub proyectos, abriendo nuevas relaciones entre métodos, hallazgos, inferencias y también resultados, todo esto desde variadas líneas de investigación para poder comprender el objeto con mayor profundidad y desde la conjunción de miradas.
- vincular estos enlaces de resultados, entonces, que están precedidos de diseños propios que portan distintos paradigmas con sus dimensiones epistemológicas, lógicas y metodológicas diferenciadas de investigación. se puede parangonar esta perspectiva con la imagen de un

arco iris, donde son los distintos colores lo que lo constituyen como tal.

“es” en la medida que todas sus dimensiones “son” y coexisten.

- visualizar con claridad la red de factores y procesos que se articulan como condiciones de la construcción de la demanda individual y social por educación permanente, como resultado tangible de fecundos y múltiples procesos de articulación interna.

- constituir un posicionamiento potente “en tiempo presente”, que facilita mostrar, ilustrar, pensar, analizar, denunciar aquello que se ha estado investigando de manera implicada con el contexto en que se sitúa el proyecto.

- destacar la importancia de la convergencia entre paradigmas, una deuda casi eterna en el seno de la investigación socio educativa. en este sentido, el proyecto que se presenta es un puntapé inicial para continuar con el debate epistemológico, el debate inter-paradigmas que supere dualidades y advenga en pluralidades.

cabe recordar que la propia etimología de la palabra investigación proviene de investigatio, que quiere decir rastrear, seguir una senda para descubrir algo desconocido por medio de un vestigium, o vestigio o huella. para rastrear, seguir huellas, develar, descubrir será necesario considerar caminos en plural que puedan configurar praxis de búsqueda de cambios que interpelen e interpreten reflexiva y críticamente datos y realidades. desde esta mirada, claramente no se condena al paradigma deductivo por su feroz tenacidad y precisión procedimental, ni tampoco al interpretativo por su subjetividad constitutiva. antes bien, la intención es acercar los horizontes a una realidad ontológica y analizar los fenómenos desde una perspectiva epistemológica, lógica y metodológica plural que potencie mayores expectativas investigativas.

los tiempos político-educativos, reclaman entramados epistemológicos que establezcan estructuras de diversas metodologías y permitan el abordaje holístico de los fenómenos a estudiar.

5. ILUSTRACIÓN DE LA PUESTA EN ACTO DE LOS MODOS DE HACER CIENCIA DE LO SOCIAL Y DE LA TRIANGULACIÓN INTEGRADA

en el apartado anterior, se expresaba la renovación del concepto de triangulación, como una **triangulación integrada**, una meta estrategia generadora de

un nuevo objeto epistémico en combinación con el aporte de los tres modos de hacer ciencia de lo social.

a continuación, se socializará una experiencia formativa realizada desde el equipo de docentes - investigadores de las cátedras: investigación y estadística educativa i, educación no formal: modelos y teorías, educación de adultos: concepciones y estrategias, desarrollo sociocultural y acción comunitaria de la Facultad de Filosofía y letras de la universidad de Buenos aires. esta experiencia se enmarca en proyectos de investigación subsidiados por la misma universidad que a partir de la década del 80 -con el retorno del sistema democrático a nuestro país- han permitido el desarrollo de variadas líneas de investigación educativa.

el proyecto se titula poder, participación social, cultura popular y educación permanente: identificación y conformación de la red de factores y procesos que se articulan como condiciones de la construcción de la demanda individual y social por educación permanente y parte del diagnóstico de la situación de pobreza educativa que afecta a la población joven y adulta de nuestro país.

se presentan a continuación, parte de los resultados del proceso de esta investigación educativa de producción colaborativa y colectiva, que incluye la elaboración de una compleja red de factores sociohistóricos, entramados como condicionantes que operan -facilitando o inhibiendo-, los procesos de conversión de la demanda potencial, en demanda efectiva y en demanda social de educación permanente.

el proyecto se inicia en el año 1985 y parte de una perspectiva de educación permanente que abarca tanto la escuela como los otros recursos educativos existentes más allá de ella. en este sentido, la educación permanente es analizada como una necesidad y un derecho de toda la población.

se concibe a la demanda por más educación a lo largo de la vida, como un proceso de construcción individual y social. para su análisis, se propone una triple conceptualización de la demanda educativa: potencial, efectiva y social, asumiendo la posibilidad de la conversión de la demanda potencial en efectiva y social. la demanda potencial, refiere al conjunto de población de 15 años y más con necesidades objetivas diversas en materia de educación de adultos, que pueden o no concretarse a través de la inserción en alguna de las actividades educativas existentes. la demanda efectiva, contempla aquellas aspiraciones educativas que se traducen de manera concreta en alguna de las instancias

destinadas a jóvenes y adultos en un momento determinado. la demanda social, alude a una expresión organizada y colectiva de necesidades y reivindicaciones, que los miembros de un grupo social buscan implementar a través de decisiones institucionales y/o públicas. (sirvent, 1999; sirvent et al. 2007).

uno de los aspectos metodológicos remarcables de estos tres conceptos, es que, con el estudio de la demanda social, se introduce una unidad de análisis colectiva, que es distinta a la referencia de la demanda potencial y efectiva a nivel individual.

el punto de partida de la construcción de una red de investigaciones se apoya en el estudio censal sobre la situación de pobreza educativa de la población de 15 años y más que asistió, pero no asiste a la escuela. esta situación, es analizada a través de la construcción del concepto de nivel educativo de riesgo (ner) y la validación del principio de avance acumulativo en educación, que afirma que la población que más educación inicial tiene es la que más educación demanda a lo largo de toda la vida en materia de educación permanente (sirvent 1992, 1996, 1999a; sirvent, 2001). como resultado importante del proceso colectivo de investigación seguido y, con apoyo en la evidencia empírica construida, se afirma que la demanda por educación permanente refiere a un proceso socio histórico complejo que implica la conversión de una demanda potencial en demanda efectiva y en demanda social. así mismo, se identifican factores socio histórico y un procesamiento subjetivo, a nivel individual y grupal, en tanto aprendizajes que operan como condiciones que pueden facilitar u obstaculizar dichos procesos. el trabajo condujo - en el año 2014-, a identificar la conformación de una red de factores y procesos que se articulan como condiciones de la construcción de la demanda individual y social por educación permanente.

la construcción de esta red de condiciones implicó establecer las múltiples relaciones posibles entre los resultados de las líneas de investigación de los subproyectos - en base al proyecto arriba mencionado-, dando lugar a esta mencionada red, en tanto una nueva construcción teórica que permitió comprender el fenómeno holísticamente, desde la conjunción de diversas líneas de interpretación.

los investigadores, a través de las operaciones del pensar reflexivo, construyen el objeto científico desde una perspectiva epistemológica y teórica colaborativa y colectiva (sirvent y rigal 2021). en el proceso de investigación que se presenta,

la complejidad teórica y metodológica del objeto de estudio condujo al despliegue del proyecto en torno a cinco ejes-subproyectos-, que se constituyen en respectivas líneas de trabajo, que permiten expandir los diferentes aspectos de este complejo objeto. en este sentido, en cada subproyecto se realiza una focalización (qué se investiga), la construcción de una estrategia general elegida y se incluye el respectivo modo de hacer ciencia de lo social (cómo se investiga), tal como se sintetiza en la Figura 1.

para la construcción de la citada red, fue necesario atravesar por distintas etapas:

Primera: identificación de focos que sirvieran como punto de partida para organizar articulaciones entre sub proyectos. (Figura 2). se consideraron como focos, aquellas problemáticas que articulan enlaces entre los sub proyectos.

los focos identificados fueron:

1. nivel educativo de riesgo (ner) y proceso de avance acumulativo
- 2.conversión de la demanda potencial en efectiva
- 3.conversión de la demanda potencial en social
- 4.estrategias pedagógicas y sostén de la demanda efectiva
5. Múltiples pobrezas y condiciones de la demanda por más y mejor educación permanente

Segunda: identificación en cada foco de los enlaces o nudos de articulación entre los subproyectos, con la explicitación o fundamentación de dicha articulación.

Tercera: socialización del trabajo alcanzado en los focos 1 y 2, orientada hacia la inclusión de los equipos de cada subproyecto para revisar lo realizado y completar los enlaces y la fundamentación de los focos faltantes.

Cuarta:interrelación entre los focos, sus enlaces y fundamentaciones, para mostrar la integración de los componentes de la red.

para comprender más claramente los procesos de triangulación desarrollados en el proyecto, se ejemplifica a partir del foco 2.

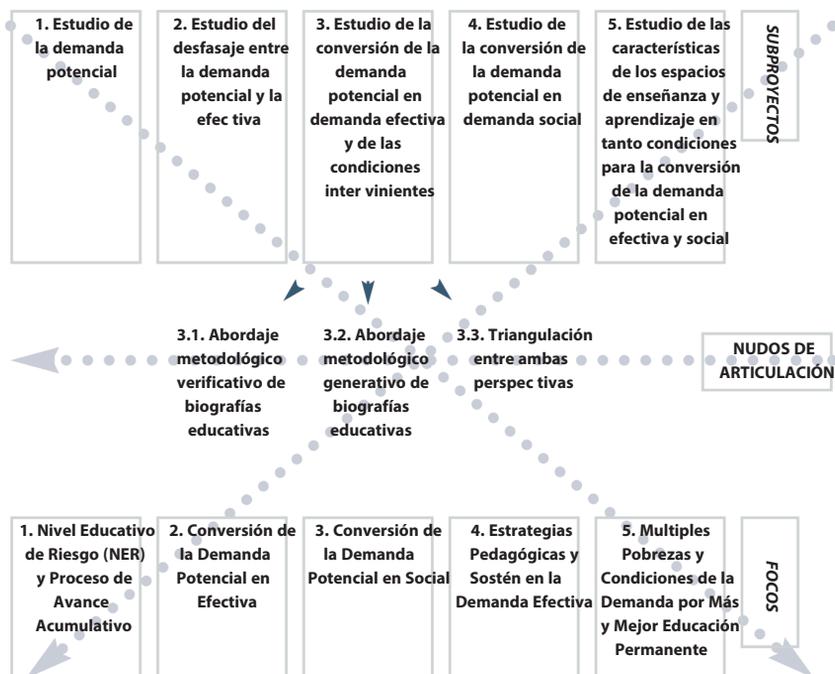
el origen de este foco de articulación “la conversión de la demanda potencial en efectiva”, tiene como base inicial la identificación de ciertos puntos claves de triangulación entre los subproyectos 3.1 y 3.2, referidos al tratamiento verificativo y de generación conceptual de las biografías educativas para el estudio de la conversión de la demanda potencial en demanda efectiva (sirvent et al., 2018), profundizados específicamente en el subproyecto 3.3. de trian-

Figura 1. Cinco líneas de trabajo de investigación del proyecto



Fuente: Elaboración propia

Figura 2. Nudos de articulación entre los subproyectos



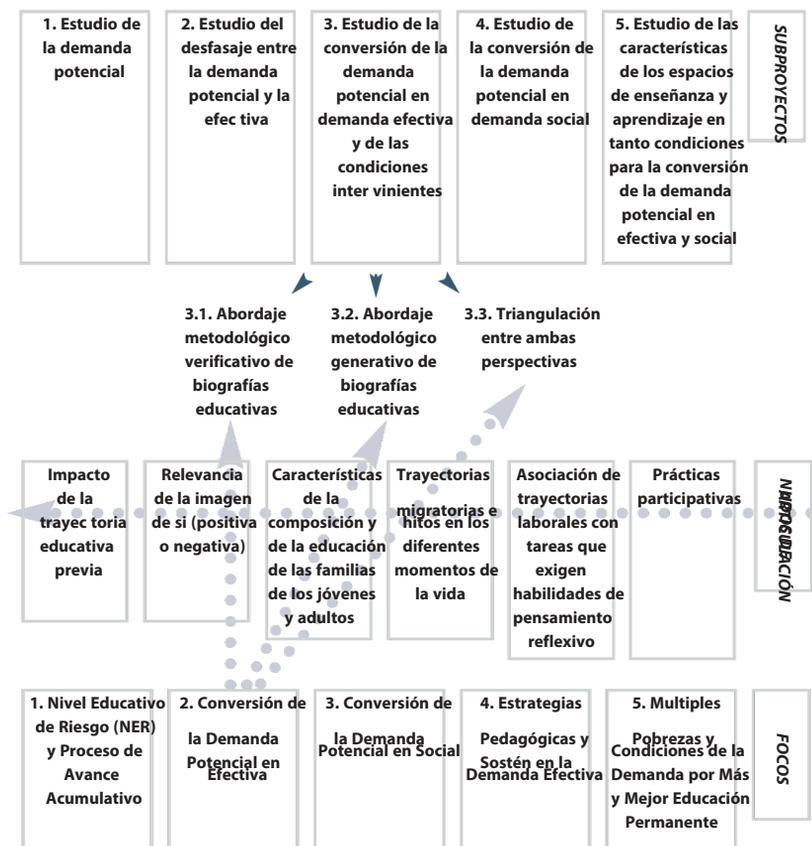
Fuente: Elaboración propia

gulación. dichos puntos claves de articulación, pueden interpretarse como componentes de la red de condiciones que dan cuenta de las demandas por educación permanente, tales como los que se detallan en la Figura 3.

a continuación, se detallan los nudos de articulación y la explicitación entre subproyectos 3.1 y 3.2 “el abordaje metodológico verificativo de biografías educativas” y “el abordaje metodológico de generación conceptual de biografías educativas”:

- a) el **impacto de la trayectoria educativa previa**, sobre la construcción de demandas educativas a lo largo de la vida, se observa a través de la articulación entre el comportamiento estadístico de la variable única de trayectoria educativa en el subproyecto 3.1 (abocado al tratamiento

Figura 3. Componentes de la red de condiciones que dan cuenta de las demandas por educación permanente



Fuente: Elaboración propia

verificativo de biografías educativas) y la construcción de categorías referidas a las condiciones de la trayectoria educativa, en el subproyecto 3.2 (abocado al tratamiento de generación conceptual de biografías educativas). en el subproyecto 3.1. el estudio de la trayectoria educativa primaria medida según duración del ciclo, encuentra que en la dirección provincial de nivel elemental (dpne) es mayor el porcentaje de quienes

terminaron el ciclo primario con demora, repitieron, faltaron e interrumpieron la escuela. en el subproyecto 3.2., se observa el procesamiento subjetivo de un “inicio trunco empobrecedor”, referido a la trama entre la trayectoria irregular por la escuela primaria, los aprendizajes no lo- grados, la imagen negativa de sí como aprendiz y la representación de los espacios escolares como inadecuados y no merecidos, que interjuegan negativamente con posteriores procesos de construcción de demandas por educación de jóvenes y adultos (edJa), en “trayectos de acumulación regresiva”.

b) la **relevancia de la imagen de sí**(positiva o negativa), se observa en la articulación del estudio del comportamiento estadístico de la variable única de trayectoria educativa, con el estudio de las condiciones del entorno vital propio, especialmente la construcción de la imagen de sí como aprendiz. de acuerdo con los resultados del tratamiento verificativo de biografías educativas, los sujetos que vuelven a la escuela presentan una mejor trayectoria educativa con respecto a los que no vuelven. es posible pensar que estas trayectorias favorecieron la construcción de imágenes de sí mismo como aprendices, en tanto una de las condiciones del entorno vital propio, identificadas a través del tratamiento de generación conceptual, remarcándose su enlace con la representación de los espacios educativos, en el proceso de “orientación de los espacios de edJa como satisfactores”, favorecedores de la construcción de demandas educativas.

c) las características de la **composición y de la educación de las familias de los jóvenes y adultos**. en los análisis estadísticos realizados por el subproducto 3.1, se ha identificado el peso importante de la variable trayectoria familiar medida en términos del nivel educativo de los miembros de la familia. se observó que en el caso de la demanda efectiva (los que vuelven) aumentan los porcentajes de mantenimiento positivo o mejora de la estructura educativa familiar medida según el índice de nivel educativo de riesgo. a lo largo del tiempo, los sujetos conviven con familiares que completaron la escuela secundaria. esto se relaciona con las condiciones del entorno vincular facilitadoras, identificadas en el subproyecto 3.2.

d) **Las trayectorias migratorias** y sus hitos en los diferentes momentos de la vida. en el tratamiento verificativo de las biografías educativas, se

observó que la variable de trayectoria migratoria tiene un importante poder predictivo en relación con la variable dependiente: los que vuelven a la escuela son “no migrantes”. Estos resultados estadísticos contradicen posibles supuestos a partir de antecedentes que señalan los efectos positivos de la migración. A través del tratamiento de generación conceptual de las biografías educativas, se profundizó en el procesamiento psico-social de la migración (en particular, la migración obligada) y su impacto negativo en la trayectoria educativa. Se podría pensar que la población de la muestra del subproyecto 3.1 serían también casos de migraciones forzadas y no por elección propia.

e) la asociación **de las trayectorias laborales con tareas que exigen habilidades de pensamiento reflexivo**. En el tratamiento verificativo se observó, entre quienes realizaron demandas efectivas por más y mejor educación permanente, una trayectoria laboral ascendente con tareas que implican progresivamente un mayor desafío a las habilidades de pensamiento reflexivo. A través del tratamiento de generación conceptual de las biografías educativas, se comprendió el devenir temporal de ciertas trayectorias laborales, donde el desempeño en tipos de tareas que facilitan la apropiación y el ejercicio del pensar reflexivo (la lectoescritura y el cálculo, la observación, la clasificación, la abstracción, etc.) han facilitado la orientación hacia los espacios de educación de jóvenes y adultos, como satisfactorios “posibles y adecuados” frente a sus aspiraciones educativas.

f) las **prácticas participativas**. En el caso de la variable **trayectoria de participación**, si bien no tuvo en el subproyecto 3.1 el peso esperado, sí se identificó una incidencia de la participación social (en períodos anteriores) sobre la vuelta a la escuela. En los casos analizados a través del tratamiento de generación conceptual, se observó que la participación en organizaciones sociales y partidos políticos estimuló procesos de construcción de demandas por edJa, ya sea en cuanto al reconocimiento de necesidades y derechos como a la orientación a determinados espacios educativos.

g) la **objetivación** de aspectos de la propia biografía educativa ha sido observada en sesiones de retroalimentación realizadas en la combinación

del modo participativo tanto con el modo verificativo como con el modo de generación conceptual, esbozándose aprendizajes reflexivos que podrían provocar cambios en la autoestima, en cuanto a su estímulo en la construcción de una imagen positiva de sí.

6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

este trabajo proporciona dos aportes innovadores y desafíos para la investigación social y educativa y para la formación de nuevos investigadores: la consideración de los modos de hacer ciencia de lo social desde los fundamentos diferenciados según sus dimensiones epistemológica, lógica y metodológica y la definición del concepto de triangulación integrada que surge del proceso de investigación científica de lo social realizado en la búsqueda de nexos entre sub proyectos.

se enfatiza el papel clave que cumplen estos aportes en el proceso de aprendizaje de las/los investigadores en formación.

la triangulación integrada es posible, en la medida que el **conocimiento de las diferentes dimensiones epistemológicas, lógicas y metodológicas de los modos de hacer ciencia de lo social** permite la combinación de resultados y posibilita **generar un nuevo y claro objeto epistémico**, manteniendo la diferenciación entre cada modo.

se busca presentar al lector preciadas herramientas teórico-empíricas, que posibilitan a los/las investigadores-as en formación, tomar decisiones orientadas hacia una **triangulación integral** apoyada en la relación existente entre la “cocina de su investigación” y la fundamentación de los **paradigmas** que la sustenta.

REFERENCIAS

Blaikie, n.W.H. (1991). a critique of the use of triangulation in social research.

Qual Quant, 1991, vol. 25, p.p. 115–136. <http://doi.org/10.1007/BF00145701>

Boaventura de Sousa, s. (2020). **La cruel pedagogía del virus**. akal. Bryman, a. (2006). integrating Quantitative and Qualitative research: How is it done? 97-113.

Qualitative Research, 2006, vol. 6, p.p.

<http://dx.doi.org/10.1177/1468794106058877>

cameron, r. (2011). Mixed Methods research: the Five ps Framework. *Journal of Business Research Methods*, 2006, vol. 9 no. 2, p.p. 96-108. <https://bit.ly/3C6Uvcz>

comisión interinstitucional de elaboración de criterios de evaluación para las humanidades y ciencias sociales. (2012). *Criterios de evaluación de la producción científica de las humanidades y ciencias sociales* (cieceHcs). Editorial CEIL-CONICET. <https://bit.ly/3P7f23z>

cheek (2005) the practice and politics of funded qualitative research. en: denzin, n. K. y lincoln, Y. s. *Handbook of qualitative research*.

cowman, s. (1993). triangulation: a means of reconciliation in nursing research. *Journal of Advanced Nursing*, 1993, vol. 18, p.p. 788-792. <http://doi.org/10.1046/j.1365-2648.1993.18050788.x>

creswell, J.W. and plano clark, v.l. (2011). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. 2nd edition, sage publications.

denzin, n. K. (1970). *Sociological Methods: a Sourcebook*. aldine publishing company.

donolo, d.s. (2009). triangulación: procedimiento incorporado a nuevas metodologías de investigación. *Revista Digital Universitaria*, 2009, vol. 10, no. 8, art. 53. <https://bit.ly/3AvOyVz>

Fondo: Manuel sadosky, Matemático. contra viento y marea, sigue habiendo científicos brillantes. (20 de enero de 2002). *Clarín*.

Fondo: academia de la ciencia lenta. Manifiesto de ciencia lenta. (2010) <https://bit.ly/2ZYay70>

Jick, t. d. (1979). Mixing qualitative and quantitative methods: triangulation in action. *Administrative Science Quarterly*, 1979, vol. 24, p.p. 602-611.

Kimchi, J., polivka, B., y stevenson, J. s. (1991). triangulation: operational definitions. *Nursing research*, 1991, vol. 40, no. 6, p.p. 364-366. <http://doi.org/10.1097/00006199-199111000-00009>

lucarelli, e. (2009). *Teoría y práctica en la universidad. La innovación en las aulas*. Miño y dávila.

Migro, s. o. y Mangani, B. a. (2011) Mixed Methods: a review of literature and the Future of the new research paradigm. *African Journal of Business Management*, 2011, vol. 5, no.10, p.p. 3757-3764. <https://bit.ly/3waxMs7>

Monteverde, a. c.; agulló, M. F.; sirvent, M. t. (2022). triangulation experiences in educational settings: rethinking the concept. *the educational review*, 2022, vol. 6, no. 1, p.p. 1-9. <http://dx.doi.org/10.26855/er.2022.01.001>

Morse, J. M. (1991). approaches to Qualitative-Quantitative Methodological triangulation. *Nursing Research*, 1991, vol. 40, no. 2, p.p. 120-123. <http://doi.org/10.1097/00006199-199103000-00014>

pole, K. (2007) Mixed Method designs: a review of strategies for Blending Quantitative and Qualitative Methodologies. *Mid-Western Educational Researcher*, 2007, vol.20, no.4, p.p. 1-4. <https://bit.ly/3pgWLGU>

rocco, t.s.; Bliss, I.a.; gallagher, s.; perez-prado, a. (2003) talking the new step: Mixed Methods research in organizational systems. *Information Technology, Learning and Performance Journal*, 2003, vol. 21, no. 1, p.p. 19- 29. <https://doi.org/10.1177/1094428116687026>

roseberg, c y Menti, a (2014). aspectos teóricos y metodológicos del estudio de la interacción y de las oportunidades para el desarrollo del lenguaje. en: *Cuestiones en psicología educacional: Perspectivas teóricas, metodológicas y estudios de campo*. sociedad latina de comunicación social. <https://bit.ly/3JUaFb6>

sautu, r., (2003). *Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación*. lumiere. sirvent, M. t., y Monteverde, a. c. (2016). enseñar a investigar en la universidad. propósitos, desafíos y tensiones en la formación metodológica de pos- grado: la experiencia de la Maestría en salud Mental de la Facultad de trabajo social de la uner. en: s. de riso, y M. Jaquet (comp.). *Formación en Salud Mental: una experiencia de maestría en la Universidad Pública Argentina*. eduner.

sirvent, M. t. (1999), *Cultura popular y participación social. Una investigación en el barrio de Mataderos (Buenos Aires)*. Miño y dávila.

sirvent, M., t. (1992). ¿Qué está pasando con la educación? *Tierra Nueva*, 1992, vol. 6, no. 8, pp. 5-10. <https://bit.ly/3dv19iG>

sirvent, M. t. (1996). la educación de Jóvenes y adultos en un contexto de políticas de ajuste, neoconservadurismo y pobreza. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. 1996, vol. v, no. 9.

<https://bit.ly/3SPrUOU>

servent, M. t. (2001). universidad, ciencia e investigación en educación: con- tradicciones y desafíos del presente momento histórico en argentina. en: **Revista de la biblioteca del congreso de la Nación: Pensar la ciencia**, 2001, vol. i, p.121.

servent, M. t.; llosa, s.; stein, a. (2018). **Dimensões epistemológicas e metodoló- gicas da pesquisa (auto) biográfica la triangulación metodológica en in- vestigación biográfica: aportes y desafíos en el estudio de la construcción de demandas educativas a lo largo de la vida**.universidad de Buenos aires – iice / Facultad de Filosofía y letras. presentado en el viii congreso internacional de pesquisa (auto) Biográfica. setembro 17 a 20, 2018. publicación colección de libros del viii. cipa.

servent, M. t. (2010). la investigación acción participativa y la animación so- ciocultural. su papel en la participación ciudadana. **Revue Internationale Animation, territoires et pratiques socioculturelles**, 2010, vol. 1. <https://bit.ly/3bS2CyW>

servent, M. t.; rigal, I.; llosa, s: M.; sarle, p. (2012). la recherche qualitative comme mode de génération conceptuelle. **Revue Recherches qualitatives**, 2012, vol. 31, no. 3. <https://doi.org/10.7202/1084714ar>

servent, M. t.; rigal, I. (2012). **Investigación Acción Participativa. Un desafío de nuestros tiempos para la construcción de una sociedad democrática**.pro- yecto páramo andino.

servent, M. t., rigal I. (2021). **La investigación social en educación. Diferentes ca- minos epistemológicos, lógicos y metodológicos de producción de conoci- miento**. (en proceso de publicación) Miño y davila.

servent, M. t.; toubes, a.; llosa, s.; santos, H., stein, a. (2007). **Necesidades y de- mandas educativas de jóvenes y adultos en sectores populares y en movi- mientos sociales emergentes**. Facultad de Filosofía y letras.

vasilachis de gialdino, i. (1992). **Métodos cualitativos I. Los problemas teórico- epistemológicos**.centro editor de américa latina.



13. Educación Superior en América Latina. Transformaciones ante un creciente proceso de digitalización

Higher education in latin america.
transformations in the face of a growing digitalization process

Delia María Crovi Druetta  

¹ universidad nacional autónoma de México, ciudad de México, México

RESUMEN

el propósito del presente artículo es analizar las condiciones actuales de la educación superior digitalizada, señalando algunas de las líneas de reflexión imprescindibles a profundizar para alcanzar mayor calidad educativa. a partir de una discusión documental crítica, se actualizan definiciones de la educación superior previas a la pandemia del virus sars-cov 2 y el confinamiento sanitario, indicando los cambios derivados de este proceso. se considera que tales transformaciones han sido determinantes, ya que, algunas de ellas formarán parte de los futuros programas educativos universitarios híbridos o blend. el trabajo describe el acceso, uso y apropiación tecnodigital como un proceso en tres etapas que conduce a una transformación cultural. asimismo, acentúa la importancia de la nueva dimensión espacio-tiempo propiciada, por la digitalización y señala las características sobresalientes de la actual educación superior mediada digitalmente. plantea los principales retos de este tipo de educación, valorando la experiencia del confinamiento que recurrió a la conectividad como una salida espontánea ante el aislamiento y la parálisis social emergente. como resultado de estos análisis se señalan, finalmente, los beneficios que puede aportar la reciente experiencia digital. asimismo, desde una perspectiva crítica y creativa, se identifican algunos de los retos a superar para alcanzar una mejora en la calidad de la educación superior mediada digitalmente.

Palabras clave: educación superior; digitalización; educación superior a distancia

Higher Education in Latin America.

Transformations in the face of a growing digitalization process

ABSTRACT

The purpose of this article is to analyze the current conditions of digitized higher education, pointing out some of the essential lines of reflection to deepen in order to achieve greater educational quality. Based on a critical documentary discussion, definitions of educommunication prior to the sars-cov 2 virus pandemic and the sanitary confinement are updated, indicating the changes derived from this process. Such transformations are considered to have been determinant, since some of them will be part of future hybrid or blended university educational programs. The work describes the access, use and appropriation of digital technology as a three-stage process that leads to a cultural transformation. It also emphasizes the importance of the new space-time dimension promoted by the digitization and points out the outstanding characteristics of the current digitally mediated higher education. It raises the main challenges of this type of education, valuing the experience of confinement that resorted to connectivity as a spontaneous way out of isolation and emerging social paralysis. As a result of these analyzes, the benefits that the recent digital experience can bring are finally pointed out. Likewise, from a critical and creative perspective, some of the challenges to overcome in order to achieve an improvement in the quality of digitally mediated higher education are identified.

Keywords: educommunication; digitization; distance higher education

Educação Superior na América Latina.

Transformações face a um processo crescente de digitalização

RESUMO

O objetivo deste artigo é analisar as condições atuais da educação digitalizada, destacando algumas das linhas essenciais de reflexão que precisam ser aprofundadas a fim de alcançar maior qualidade educacional. Com base em uma discussão documental crítica, as definições de educação antes da pandemia do vírus sars-cov 2 e do confinamento sanitário são atualizadas, indicando as mudanças derivadas deste processo. Tais transformações são consideradas decisivas, uma vez que algumas delas farão parte de futuros programas de educação universitária híbridos ou mistos. O trabalho descreve o acesso, uso e apropriação da tecnologia digital como um processo em três etapas que leva a uma transformação cultural. Da mesma forma, enfatiza a importância da nova dimensão espaço-tempo trazida pela digitalização e aponta as

características salientes da atual educomunicação do ensino superior mediada digitalmente. o documento levanta os principais desafios desta modalidade de ensino, valorizando a experiência de confinamento que recorreu à conectividade como forma espontânea de sair do isolamento e da paralisia social emergente. como resultado destas análises, os benefícios que a recente experiência digital pode trazer são finalmente apontados. além disso, a partir de uma perspectiva crítica e criativa, alguns dos desafios a serem superados foram identificados a fim de alcançar uma melhoria na qualidade do ensino superior mediado digitalmente.

Palavras-chave: educomunicação, digitalização; ensino superior à distância

L'enseignement supérieur en Amérique latine.

Transformations face à un processus croissant de numérisation

RéSUMÉ

L'objectif de cet article est d'analyser les conditions actuelles de l'enseignement supérieur numérique en mettant en avant quelques pistes de réflexion essentielles afin d'atteindre meilleure qualité de l'enseignement. sur la base d'une discussion documentaire critique, les définitions de l'éducommunication avant la pandémie du virus sars-cov 2 et le confinement sanitaire ont été mises à jour, en indiquant les changements résultant du processus. de telles transformations sont considérées comme décisives, puisque certaines d'entre elles feront partie des futurs programmes d'enseignement universitaires hybrides ou mixtes. l'étude décrit l'accès, l'utilisation et l'appropriation du numérique comme un processus basé sur trois étapes et conduisant à une transformation culturelle. de même, l'article souligne l'importance de la nouvelle dimension spatio-temporelle favorisée par la numérisation ainsi que les caractéristiques exceptionnelles de l'actuelle éducommunication médiatisée par le numérique. il soulève aussi les principaux défis de ce type d'éducation, valorisant l'expérience du confinement qui a dû recourir à la connectivité comme une sortie spontanée de l'isolement et de la paralysie sociale naissante. À la suite de ces analyses, les bénéfices que l'expérience numérique récente peut apporter sont enfin pointés du doigt. d'un point de vue critique et créatif, certains des défis à surmonter afin d'améliorer la qualité de l'enseignement supérieur numérique ont été identifiés.

Mots clés: éducommunication; numérisation; enseignement supérieur à distance

1. A MANERA DE INTRODUCCIÓN. BREVES ANTECEDENTES

el propósito de estas reflexiones es analizar la evolución de las transformaciones tecnológicas en la educación superior, aceleradas significativamente desde marzo de 2020 con las medidas sanitarias para enfrentar al virus sars-cov2. de manera inesperada y abrupta la educación superior tal como se desarrollaba hasta entonces se paralizó, dando lugar a un rápido e intenso proceso de digitalización.

este artículo se sustenta en un supuesto general: el confinamiento mundial en respuesta a la pandemia por covid-19 adquiere en cada país características singulares. su denominador común es que evidenció la importancia de las tecnologías y prácticas digitales, hasta entonces generalmente complementarias a la educación presencial. antes, su aprovechamiento en el sector educativo privado estuvo vinculado a intereses económicos específicos, en tanto que en la enseñanza pública ejercía una suerte de labor de acompañamiento a los programas presenciales, en ocasiones con vocación remedial o como mecanismo para ampliar el acceso a los estudios universitarios. sin embargo, desde 2020 enseñar a distancia en el nivel superior valiéndose de recursos digitales, pasó a ocupar un primer plano, insustituible y a veces improvisado.

el objetivo desde el cual se busca abordar críticamente la problemática de la educación superior mediada por tecnologías digitales se desprende de este supuesto. por lo tanto, es importante señalar que la repercusión de las innovaciones tecnológicas se caracteriza por su gran dinamismo, así como por incidir en la formación profesional, sin importar el área de conocimiento de la cual se trate(1). también es necesario reconocer que existen brechas digitales, cognitivas y sociales que repercuten en esos procesos educativos.

el abordaje de este análisis se apoya en una discusión documental crítica, acerca de los cambios en la enseñanza superior que ha incorporado tecnologías digitales y su perspectiva es la educomunicación. tales modificaciones comprenden programas mixtos o híbridos de nivel superior y los que se desarrollan totalmente a distancia, así como una creciente curricularización en formato digital de los antes conocidos como cursos de actualización o actividades extracurriculares.

desde los años 50 del siglo pasado, en coincidencia con la expansión de los medios electrónicos, surgieron propuestas en diversos países para estudiar el

vínculo educación y comunicación. esta tendencia fue fortaleciéndose a través de organizaciones nacionales, regionales e internacionales interesadas en el tema, que incluso llegaron a delimitar áreas lingüísticas para enunciarlo, agrupadas en el mundo iberoamericano, en el nórdico o en el anglosajón. cabe señalar que la conceptualización de la educomunicación surge en américa latina: “la educomunicación nos presenta una filosofía y una práctica de la educación y de la comunicación basadas en el diálogo y en la participación que no requieren sólo de tecnologías, sino de un cambio de actitudes y de concepciones” (aparici, 2010, p.12).

su origen se encuentra en la educación dialógica propuesta por paulo Freire (1975), cuyos principios resume, según aparici (2010, p. 13) en no invadir, no imponer consignas y no manipular. ser dialógico es empeñarse en la transformación, constante, de la realidad.

con la llegada de la convergencia digital, la educomunicación amplía su enfoque hacia el análisis de procesos emergentes como la interactividad, la apropiación, la participación y la posibilidad de desplegar una educación dialógica mediada por los nuevos recursos tecnológicos. se ocupa también de la nueva dimensión espacio temporal que ofrece la digitalización y sus consecuencias.

1.1. Producción y circulación del saber

el despliegue de la digitalización, de la mano del confinamiento sanitario, supuso cambios en prácticas diversas. una de la más importante es la producción del saber que a través de la investigación, docencia y extensión, establece un potente vínculo con lo digital. autores de distintos países, propusieron entre los años 60 y 70 del siglo pasado, modos de producción y circulación social del saber.

entre ellos destaca Fritz Machlup (1962), quien publica: ***Production and distribution of knowledge in de United States***, obra en la que identifica al conocimiento como un dato, un producto que puede ser analizado; considerando las fases del círculo productivo: producción y distribución; adquisición y transmisión. para este autor, en este círculo intervienen también creación y comunicación.

en el mismo año daniel Bell presenta su concepto de sociedad posindustrial, según la cual los procesos industriales cedían su destacado lugar a la información. Bell adelantó entonces que, para la sociedad de finales del siglo XX,

la preocupación central sería el futuro (2006). considera, asimismo, que el conocimiento es un factor productivo, por lo que es prioritario controlarlo para tomar decisiones.

una década después, en 1972, desde Japón, Yoneji Masuda (1981) defendía un futuro marcado por la productividad informativa y vislumbraba para su país una fuerte influencia de la computación y de la información.

además de estos autores, otros pensadores coincidieron desde sus perspectivas personales y locales, en destacar la importancia de una sociedad que tiene como centro información y conocimiento, lo que da lugar desde fines del siglo XX a un concepto ya aceptado: sociedad de la información y el conocimiento.

así, desde finales de los noventa se abandona el modo lineal de producción científica, dominante desde la segunda guerra mundial (canales, 2007). según este modelo el conocimiento se produce en instituciones del sector educativo, en un segundo paso se divulga y son las empresas las que transforman esas innovaciones en productos o servicios que al final llegan a la población o consumidor. este ciclo hizo de las universidades y sus procesos de investigación protagonistas del cambio tecnológico y la innovación científica, pero la ruptura de esta linealidad en la producción del conocimiento puso en entredicho el lugar social de las instituciones de educación superior.

el paulatino proceso de privatización del saber, acorde con las premisas del modelo neoliberal, se visualiza en la emergencia de universidades ligadas a un saber instrumental, así como una reconfiguración de las agendas investigativas, producto del financiamiento a estudios académicos cuyos resultados o productos buscan insertarse en los mercados nacionales e internacionales. se diluye así el sentido del saber universal que distingue a las universidades tradicionales, las que comienzan a compartir con otros actores su lugar central en este proceso (canales, 2007).

con la pandemia del covid-19 la ciencia recobró un lugar de importancia como fuente de información creíble, pero junto con este reconocimiento llegó la llamada infodemia, neologismo que reúne los términos de información y epidemia. el nuevo concepto hace referencia al exceso de información que incluye tanto noticias verdaderas como falsas, opiniones con o sin sustento y discusiones esclarecedoras, estériles o irreconciliables. esta situación es perjudicial para la toma de decisiones, debido a que coloca a los individuos frente a una incertidumbre que los paraliza o les impide elegir acertadamente.

a estas contribuciones, sobre el saber y la información, se suman dos hechos fundamentales: el ya mencionado cambio de modelo político-económico hacia la globalización neoliberal, que en la mayor parte de los países se produciría en la década de los 80; y la innovación constante en materia tecnológica. los orígenes de la digitalización pueden rastrearse en los años 50 del siglo pasado. vendría luego un despliegue permanente de transformaciones técnicas producto de la inteligencia humana, que a finales del siglo XX alcanza su eclosión social. es a partir de esos años cuando se produce un aumento masivo del uso de los recursos digitales convergentes, lo que lleva a transformar las principales prácticas sociales: trabajar, educar, relacionar, entretener, y entre otras, acceder al consumo.

asimilados y combinados estos cambios tecnológicos, político-económicos y de concepción del saber, a finales del siglo pasado se dan a conocer lineamientos internacionales para la educación superior. estos nuevos parámetros la vinculan a una valoración económica del conocimiento, así como a una educación permanente, aspectos que pueden potenciarse con el uso intensivo de las tecnologías digitales.

en el siglo XXI se visualizan dos líneas de pensamiento antagónicas acerca de las mediaciones tecnológicas: un consumo acrítico de los nuevos desarrollos digitales que facilita su incorporación a las principales prácticas sociales en calidad de consumidores; y una línea crítica que, sin desconocer su importancia, pondera un acercamiento reflexivo hacia esas prácticas. producto de esta segunda línea de pensamiento, surgen importantes aportaciones para el ámbito educativo.

en lugar de un consumo individualista, algunos autores (reighold, 2004; levy, 1999; Jenkins, 2008) hacen propuestas acerca del aprovechamiento social de las redes tecnológicas, que pueden alimentar lo que denominan inteligencia colectiva. se trata de maximizar el conocimiento a partir de una colaboración amplia y diversa de muchos individuos en torno a un tema concreto. visto de este modo, el aprovechamiento de los recursos digitales potencia la interacción que implica el reconocimiento del otro como fuente y producción de saberes colectivos. el principio que alimenta esta inteligencia compartida es que nadie sabe todo y que todos sabemos algo.

para la educación superior, considerar a la inteligencia colectiva como parte de la docencia e investigación, fomentando escenarios y actitudes adecuadas

para que esto ocurra, abre la posibilidad de un diálogo más allá de los saberes académicos. configura, sin duda, una nueva mirada en la relación sociedad y generación de conocimiento que tiene en las innovaciones tecnológicas un facilitador para la cooperación y el reconocimiento de los otros. este enfoque se aleja de la competencia para centrarse en la colaboración.

pero el exceso de información y su calidad ha generado preocupación, debido a que es difícil distinguir entre verdadero y falso (Han, 2021). la aceleración propia de la actualidad vulnera los tiempos de reflexión e incluso de contemplación placentera.

Hoy corremos detrás de la información sin alcanzar un saber. tomamos nota de todo sin obtener un conocimiento. viajamos a todas partes sin adquirir experiencia. nos comunicamos continuamente sin participar en una comunidad. almacenamos grandes cantidades de datos sin recuerdos que conservar. acumulamos amigos y seguidores sin encontrarnos con el otro. la información crea así, una forma de vida sin permanencia y duración (Han, 2021, p. 20).

esta nueva situación constituye un reto más para la educación superior frente a la generación de conocimiento colectivo: el regreso a la distinción entre verdad y falsedad, así como lo que hemos llamado un presente continuo. además, se produce una falacia de libertad en la que los individuos terminan siendo despojados de su capacidad de interpelación.

1.2. Digitalización y cambio cultural

para comprender mejor esta transformación del pensamiento y del papel del docente en una educomunicación superior de calidad, es necesario aceptar que todos los usuarios de las tecnologías digitales transitan por un proceso de tres etapas: acceso, uso y apropiación. en este contexto, el gran desafío de la educación superior digitalizada (ya sea mediante programas mixtos, blend, o totalmente a distancia), es reconocer que quienes están conectados experimentan un cambio cultural. este reconocimiento debe ser situado, a fin de conocer las condiciones concretas de existencia de los sujetos educativos implicados.

acceso, uso y apropiación configuran un proceso que no está circunscrito sólo al ámbito tecnológico, sino que involucra otros importantes aspectos. el acceso se refiere al tendido o arquitectura de la infraestructura, que no es neutra ni está alejada de intenciones políticas y económicas, debido a que es la que facilita el paso hacia el aprovechamiento de los demás recursos digitales:

aplicaciones, plataformas, redes sociodigitales, entre otros facilitadores de la participación de los usuarios en ese nuevo lugar social que ofrece el ciberespacio (echeverría, 2000). las políticas públicas le han puesto mucha atención al acceso con miras a conquistar su universalidad, debido a que se espera que los usuarios sean parte de ese acceso ampliado y sus prácticas sociales digitales, entre ellas la educación digital.

el uso, es el proceso de exploración que un usuario con acceso experimenta según sus recursos técnicos, estableciendo rutinas, caminos hacia sus objetivos de sondeo, búsqueda o de curiosidad. es en este ámbito donde es factible identificar y desarrollar habilidades digitales para acceder y usar provechosamente los recursos técnicos que, para el caso de la educomunicación superior, deberán estar vinculadas estrechamente con lo que se espera de maestros, investigadores y estudiantes, así como de las instituciones. durante el confinamiento, los programas a distancia desplegados de manera espontánea descubrieron grandes ausencias en estas habilidades, constituyéndose en uno de los retos a superar en corto tiempo.

la apropiación es la culminación de este proceso debido a que implica una transformación cultural. su mecanismo trasciende en mucho a la idea de ser dueño de algo o apropiarse de un objeto material. el concepto, que ha merecido tratamientos posteriores a la propuesta de sus autores originales alekséi leóntiev (1978 y 1983) y lev vygostky (1978), surge a principios del siglo pasado, cuando lo digital no existía. en la actualidad puede ser definida desde distintas perspectivas, aunque siempre alejándola de la sola posesión material de una tecnología, para situarla en las prácticas que ellas facilitan.

a riesgo de simplificar sus aportaciones, destacamos en la apropiación la interiorización y la teoría de la actividad, dos aspectos que resurgen en la educación actual. la interiorización supone un proceso de autoconstrucción y reconstrucción psíquica, mediante el cual una actividad externa pasa a un plano interno preexistente, lo que propicia un nuevo tipo de interacción con los productos de la cultura (en comunicación se identifica con el nivel intrapersonal).

si aplicamos este concepto a la educomunicación superior digital, advertimos que tanto maestros como estudiantes durante la pandemia han interiorizado acciones propias de los recursos técnicos que facilitaron su actividad, asumiendo las prácticas que los acompañan (plataformas para interactuar, sobre todo). entre ellas destacan las interacciones orientadas a romper el aislamiento

(santoyo, 1985) para reorganizar las sesiones de aprendizaje, el trabajo colaborativo y grupal, y las evaluaciones. sobresale, además, el manejo de fuentes informativas ofrecidas en internet, bases de datos o redes sociales, así como, un reordenamiento del espacio-tiempo en que se lleva a cabo la actividad educativa.

al interiorizar estos productos de la cultura, nos apropiamos de ellos y de las interacciones sociales que los acompañan, lo cual puede conducir a la repetición, pero se espera que sea hacia el cambio. la repetición opera cuando el usuario reproduce los caminos señalados por la tecnología que usa, mientras que el cambio se da cuando a partir de las mismas herramientas, se exploran nuevas situaciones educativas. en el contexto de la pandemia por sars-cov- 2 y aun cuando no contamos con resultados definitivos acerca de esta experiencia, podemos advertir que la interiorización operó más en el sentido del cambio, lo que permite pensar que nada será igual en el futuro.

por su parte, la teoría de la actividad crea sentido e integra aspectos prácticos, emocionales, relacionales y cognitivos en el marco de una conducta voluntaria, originalmente vinculada al trabajo, pero ahora abierta hacia todo tipo de actividades. de estos actos voluntarios puede derivar una aceptación crítica o acrítica de las nuevas prácticas de enseñanza. estar conformes sin más con la educomunicación digital a nivel superior (o en otros niveles de enseñanza), puede ser la causa del rechazo a regresar a la educación presencial. la renuencia por volver a lo presencial que se ha manifestado en algunas instituciones de educación superior y en ciertos países, puede estar basada en casos de resistencia, por lo que el cambio hacia modelos mixtos o una renovación de la educación superior previa a la pandemia, difícilmente se concretará. también la voluntad será elemento clave que lleve a la apropiación tecnomediática como transformación cultural, o se resista a ella. por ello las herramientas no bastan, hace falta la actividad humana, ya que la transformación se produce con la actividad.

entre las investigaciones que han actualizado los planteamientos originales de la apropiación como transformación cultural, se encuentra la estadounidense Bárbara rogooff (1995). la autora se coloca en el presente y afirma que los sujetos, aún en sus procesos de interiorización, no pueden separarse de su entorno sociocultural ni de la actividad. para renovar la ruta de pensamiento sobre el tema, propone dos conceptos importantes: la participación guiada y

la apropiación participativa. la participación guiada tiene sus raíces en la zona de desarrollo próximo de vygotsky (1978) que implica establecer compromisos entre los individuos y su grupo mientras despliegan una actividad. es el reconocimiento del otro en el que se empeña esfuerzo y voluntad para observar y reconocer a su comunidad. en cuanto a la apropiación participativa, o solo apropiación como roffo puntualiza, es el proceso por el cual los individuos interactuando transforman su comprensión y responsabilidad ante su comunidad, lo que conduce a un cambio cultural.

desde este escenario, interiorización y teoría de la actividad son procesos que pueden definir la transición hacia una nueva normalidad y etapas posteriores. como estos procesos abarcan los distintos actores de la educación, incluyendo instituciones, personal administrativo y de servicios, no hay otro modo de analizar la apropiación si no es situada en una realidad concreta, en una dimensión espacio-tiempo contextualizada. este contexto abarca la construcción histórico-cultural existente y la voluntad de transformarla.

este es, en suma, un mecanismo natural que ha permitido a la historia de la civilización evolucionar mediante la actividad humana. se trata de un proceso de cambio y no de reproducción, que se materializa debido a la internalización y la actividad, originadas en el impulso humano (Han, 2021).

1.3. La dimensión espacio-tiempo digital

el proceso de incorporar los recursos digitales a la educación superior dibuja un escenario complejo en el cual interactúan factores diversos. con el fin de explicar esas intervenciones, ya nos referiremos al acceso, uso y apropiación, como una transformación cultural que opera en tres etapas. a este proceso es necesario sumar la valoración del nuevo espacio-tiempo digital que implicada una organización diferente de las actividades cotidianas.

uno de los rasgos distintivos de los procesos de digitalización es que introducen a los usuarios en una nueva dimensión espacio-tiempo, en la que se borran fronteras y desaparecen antiguas prácticas sociales organizadas a partir de parámetros temporales. durante el confinamiento, este fue uno de los temas que reflejaron mayor inquietud, desesperanza e incertidumbre. al invadirse el espacio doméstico con procesos laborales, educativos, de entretenimiento y relacionales, a veces simultáneos, hubo y hay preocupación. la superposición de horarios de miembros de la familia para el uso de los equipos disponibles,

la coincidencia espacial de actividades programadas o no, fue motivo de insatisfacción.

los programas educativos digitales y a distancia se movieron desde un espacio-tiempo estable, hacia una suerte área de tránsito o flujo donde sólo circulamos: un no lugar, como propuso Marc augé (1993). estas condiciones pueden convertir al ciberespacio entendido como nuevo espacio social, en un sitio de paso por donde transitamos velozmente entre actividades, antes diferenciadas, sin echar raíces. el hogar, donde ahora se despliegan actividades digitales diversas, educativas entre otras, ha sido despojado de algunas de sus características históricas, como, por ejemplo, generador de matrices culturales, entendidas como estructuras flexibles que integran conceptos y valores orientadores de prácticas y actitudes de las personas. un entorno doméstico que alberga tantas actividades está en riesgo descuidar el despliegue de esas matrices, diluyéndolas en el flujo digital del cual somos transeúntes. antes delimitado como el lugar de interacciones afectivas y espontáneas, ahora el hogar puede ser un sitio lábil, de negociaciones espacio temporales que dificultan los procesos de personalización y con ello la construcción de identidad.

docentes de distintos niveles educativos han señalado su preocupación por el tránsito desde el lugar antropológico en el que se construyen matrices culturales como son la escuela, la universidad, el sitio laboral, los entornos de entretenimiento y cultura, hacia un flujo digital continuo en un espacio-tiempo sin barreras ni densidad, como carreteras por las que se circula a toda velocidad y que por ello para augé (1993) son no lugares, lugares de anonimato. así, en la educomunicación virtualizada, a distancia, la materialidad del tiempo y del espacio puede llegar a ser difusa.

la globalidad digital rompió fronteras y husos horarios, minando junto con ello la organización del día a día. es por esas razones que algunas personas digitalizadas por la fuerza del covid-19, que viven en un discurrir de horas o minutos, reivindican la antigua separación entre el tiempo productivo y el de descanso. para algunos, es necesario buscar mecanismos que permitan recuperar los tiempos y espacios anteriores al confinamiento. otros en cambio, prefieren evitar traslados, ahorrando aglomeraciones y tiempo trabajando desde su hogar.

como bien sabemos, los medios digitales y sus plataformas de interacción remota, no son ni aulas ni escuelas. Han sido útiles para apoyar en los tiempos

de pandemia, pero es necesario reflexionar sobre su inserción en el futuro educativo para que las universidades (y los demás niveles educativos) recuperen los espacios de convivencia fuera de las aulas en los que se establecen lazos de amistad, colaboración y recuerdos perdurables de esa etapa de la vida. Sin duda la digitalización llegó para quedarse, pero es menester activar una perspectiva crítica para detectar beneficios y pérdidas que sean resguardos del futuro.

2. EDUCOMUNICACIÓN DIGITAL Y UBICUA

Si miramos desde la perspectiva de la comunicación presente de la educación superior a la que se han incorporado mediaciones tecnomediáticas, es posible afirmar que se distingue por ser digital y ubicua. Estos ejes, dinámicos e interactuantes, transforman los programas de enseñanza y los confrontan con modelos anteriores.

La omnipresencia de lo digital constituye una suerte de espíritu de nuestro tiempo (Morin, 1966), ya que la mayoría acepta e incorpora intermediaciones convergentes-digitales en sus prácticas cotidianas, entre ellas la educativa. Y esto se enlaza también con el ejercicio de la nueva dimensión espacio temporal. Sin embargo, esta digitalización educativa ha sido hasta ahora escasamente definida y está sujeta a lecturas diversas.

Cada nivel educativo experimenta de modo diferente su relación con lo digital. El nivel de educación superior es el más propicio para este vínculo, ya que estudiantes de grado y posgrado han tomado decisiones fundamentales para su formación: su madurez emocional y educativa los ha llevado a escoger un área de conocimiento. También les ha permitido desarrollar algunas habilidades digitales, generalmente mediante prácticas informales, al tiempo que cuentan con algún capital tecnológico propio: teléfonos inteligentes, tabletas, computadoras personales o compartidas, así como capacidades de navegación en el ciberespacio. Por su edad y experiencia es de esperarse una cierta visión del mundo, que puede cambiar, pero que ya ha alcanzado algo de solidez, al igual que en materia de comportamientos sociales y valores.

Los estudiantes que ingresan a estudios superiores llegan provistos de experiencias, incluso educativas, que les permiten decantarse por ciertos procesos de usos y en muchos casos de apropiación tecnológica (Croví, 2016). Están

también en una etapa de su vida en la cual seleccionan los contenidos de internet, optando por aquellos que le son próximos, placenteros o afines a su situación de vida. es por ello, que es natural que tengan experiencias digitales, equipos para solventarlas y algunas capacidades para que sean fructíferas.

la situación de los docentes puede ser muy distinta y sobre todo, variable. estarán quienes se han apropiado de las prácticas digitales, pero habrá otros que no lo han hecho. las áreas de conocimiento son importantes para lograr o no este acercamiento. también lo será la edad, sus condiciones de vida y sus prácticas anteriores. es un segmento que merece ser analizado con el fin de conocerlo mejor y actuar sobre sus necesidades específicas.

en el sentido, del cambio hacia un modelo educacional dialógico, para algunos académicos, la educación superior está en desventaja. consideran que su modelo pedagógico no se ha actualizado, siendo la exposición de temas uno de los instrumentos recurrentes, así como la consulta de fuentes bibliográficas únicamente. todo esto puede ser discutible según la circunstancia de cada curso o programa de posgrado, sin embargo, constituye un llamado de atención para que este nivel se abra a otras dinámicas de aprendizaje e incluso a otras fuentes, con el riesgo siempre presente de verdadero o falso y la necesidad de aprender a contrastar y verificar.

la educación superior es además ubicua (Burbules, 2014), ya que vivimos tiempos en los que es posible aprender en cualquier lugar, debido a la portabilidad que ofrecen las actuales tecnologías y a la disponibilidad sin precedente de contenidos, incluso a partir de fuentes no confiables que confrontan al saber científico y el contenido educativo. esta ubicuidad abre de la información disponible en el ciberespacio, que alcanza un volumen antes inimaginable, vaticinado desde los 60 por los autores ya mencionados, pero cuya valoración ahora está cambiando.

el sentido espacial que conlleva la ubicuidad va más allá de que un estudiante pueda aprender en cualquier lugar: todos los que estamos conectados formamos parte de esa ubicuidad y podemos acceder a un gran caudal de información. nosotros mismos pasamos a ser parte de ese acervo informativo en la medida en que los grandes conglomerados tecnológicos (gaFaM)(2) dan seguimiento a nuestras actividades en línea, convirtiendo esos datos en una suerte de colonización de deseos, aspiraciones y ejes de pensamiento personales.

es ubicua también porque desdibuja espacios que antes separaban las actividades cotidianas, agudizado con la pandemia como ya expresamos. al virtualizarse, la educación superior reorganiza las fronteras de tiempo y espacio, perdiendo su densidad en los ámbitos presenciales destinados a actividades de interacción, intercambio, y socialización.

la ubicuidad interactúa con la virtualidad, dando a quien aprende la posibilidad de escoger oportunidades de aprendizaje según su historia personal. el estudiante jerarquiza subjetivamente esos aprendizajes y con ello puede interrelacionar a los programas de estudio cuyos contenidos han sido acordados, conciliados y establecidos en ámbitos de decisión político-educativos. con la ubicuidad se diluyen además, los límites que antes se marcaban entre educación formal y no formal, por ello, la gran transformación no es de orden tecnológico sino del pensamiento (Burbules, 2014).

3. CONCLUSIONES O CARTOGRAFÍA DE TRAZOS DIVERGENTES

el panorama trazado presenta retos múltiples y de diversa intensidad. es temprano aún para tener la certeza de hacia dónde vamos en materia de educación superior de calidad. sin embargo, es posible identificar algunos nodos a partir de los cuales se abren distintas necesidades y posibles respuestas. Mencionaremos sólo los más visibles: el tecnológico, el de las prácticas digitales educativas, el conocimiento y abarcándolos a todos, el establecimiento de una suerte de red pedagógica que los comunica, les da vida y sentido educativo.

el tecnológico, tal vez el más visible en la pandemia, comprende desde el tendido de una infraestructura democrática, abarcadora, que evite las exclusiones que vimos durante el confinamiento, sobre todo en áreas rurales y en los ciclos básicos de enseñanza. esto requiere de políticas públicas que orienten ese tendido para lograr un acceso verdaderamente universal, equitativo, amplio y diverso. también comprende enfrentar un problema de carácter mundial, como es el crecimiento de las empresas dedicadas a ofrecer estos servicios digitales, cuyo crecimiento ha llegado a tal grado que ellas mismas imponen sus reglas y normas, creando una suerte de crimen y castigo en sus propias manos.

lo tecnológico incluye también, el desarrollo de habilidades digitales adecuadas a las necesidades de instituciones, educandos y maestros. o lo que es

lo mismo: aprovechar los beneficios de la conectividad digital democrática, para un uso educativo liberador, dialógico y creativo, que nos conducirán sin duda a una educación superior de calidad.

nos hace falta, además, un conocimiento más certero de las prácticas educativas digitales que antes de ser educativas, fueron de entretenimiento y socialización. sólo lo podremos obtener investigando el comportamiento situado de los usuarios, en el que se reconozcan las condiciones de vida de esos usuarios educativos, su contexto, su comunidad, que son los que definirán las orientaciones del uso y sus condiciones culturales más allá de los recursos puramente tecnológicos.

cercano a estas posibilidades digitales se ubica la nueva dimensión espacio-temporal que transforma las prácticas cotidianas. otra vez, sólo mediante estudios situados en los que se contemple la opinión de todos los sujetos (escolares y del hogar) que participaron en los procesos educativos durante el confinamiento, será posible abrir la mirada hacia otras alternativas que no sea arrebatar ciertos espacios de la vida cotidiana, superponiéndolos con otros por necesarios que todos ellos sean.

en cuanto al conocimiento ubicuo en este caso, es menester crear nuevas formas de interacción educativas, con búsquedas guiadas y confrontación de fuentes para asegurar, al menos en algún nivel, el rechazo a la información falsa, producto de sentimientos y no de datos que pueden convertirse en saber. en este caso, serán los docentes, prioritariamente, los que diseñen para sus grupos estrategias específicas que confronten diferentes fuentes de información con el fin de generar conocimientos válidos a partir de la enorme disponibilidad de recursos informativos disponibles. en esta condición, el maestro deberá tener la capacidad de integrar, valorar y jerarquizar esos saberes, incluso darles o no legitimidad a partir de la consulta de varias fuentes contextualizadas.

comunicando estos nodos, una mirada pedagógica abierta, que sea capaz no sólo de conocer y aceptar los nuevos recursos digitales, sino de incorporarlos a las prácticas docentes. Y es que para responder a su condición educativa digital y ubicua, la universidad debe transformarse en un lugar de cruce de saberes provenientes de nuevos espacios de aprendizaje exteriores a ella misma, a sus normas y programas.

estamos pasando por un proceso de incertidumbre que puede llegar a ser paralizante, pero también puede estimular para registrar lo que ocurrió y

cómo afectará el futuro educativo (crovi y lozano, 2010). registrar todas las voces de esta experiencia, analizar sus dichos y proponer cambios, parece ser un único camino para garantizar que no se tomen decisiones desde afuera, que podrían llevar a equivocar las respuestas que necesitamos.

REFERENCIAS

- aparici, r. (2010). educomunicación: más allá del 2.0. gedisa.
- augé, M. (1993). los no lugares. espacios del anonimato. antropología de la
sobremodernidad. gedisa. 67 pp.
- Bell, d. (2006) el advenimiento de la sociedad post-industrial. alianza editorial.
- Burbules, n. c. (2014). los significados del “aprendizaje ubicuo”. archivos analíticos de políticas educativas. 22 (104). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22.1880>.
artículo publicado originalmente en: **Revista de Política Educativa**, año
4, número 4, udesa-prometeo, 2013.
- canales-sánchez, a. (2007). **La política científica y tecnológica en México: el impulso contingente en el periodo 1982 – 2006**. [tesis de doctorado en investigación en ciencias sociales con Mención en sociología]. Facultad latinoamericana de ciencias sociales. <https://bit.ly/3PkVJ6V>
- crovi, d. y c. lozano (2010). la faena de lo incierto. Medios de comunicación
e incertidumbre. unaM Y sitesa editores.
- crovi, d. (2016). redes sociales digitales: lugar de encuentro, expresión y organización para los jóvenes. unaM. ediciones la Biblioteca.
- echeverría, J. (2000). **Un mundo virtual**. de Bolsillo.
- Freire, p (1975). **Pedagogía del oprimido**. siglo XXI.
- Han, B-c. (2021). **No-cosas. Quiebras del mundo de hoy**. taurus.
- Jenkins, H. (2008). **Convergence Culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación**. paidós.
- leontiev, a. (1978). **Actividad, conciencia y personalidad**. ediciones ciencias del
Hombre.
- leontiév, a. (1983). **El desarrollo del psiquismo**. akal editor.
- lévy, p. (1999). **Cibercultura. La cultura de la sociedad digital**. anthropos.
- Machlup, F. (1962). **The production and distribution of knowledge in the United States**. university press.

Masuda, Y. (1981): the information society as post-industrial society. World

Futuresociety.

Morin, e. (1962). *léspirit du temps. essai sur la cultura de masse*. ediciones

Bernard grassel.

rheingold, H. (2004). **Multitudes inteligentes. La próxima revolución social**. (smart

Mobs). gedisa.

rogoff, B. (1995). observing sociocultural activity on three planes: participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship. en Wertsch, Jv, del río, p. y alvarez, a. (eds.). (1995). **Estudios**

socioculturales de la mente. prensa de la universidad de cambridge. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139174299> .

santoyo, r. (1985). en torno al concepto de interacción. **Perfiles Educativos**(27).

56-71.unaM.

vygotsky, I. (1978). **Pensamiento y lenguaje**. piadós

NOTAS

en⁽¹⁾una investigación realizada en la universidad nacional autónoma de México en 2009, sobre el uso de tecnologías digitales entre académicos, se establecen diferencias significativas entre distintas áreas de conocimiento, vinculadas a sus prácticas de navegación y al tipo de apropiación que realizan, las cuales están condicionadas por su actividad profesional dominante.

gáPaM: acrónimo formado por las iniciales de google, amazon, Facebook, apple y Microsoft. se utiliza en este caso, para sintetizar la presencia de las grandes compañías tecnológicas en el mundo educativo.



14. Aprendizajes en la enseñanza remota de emergencia para pensar la educación en la pospandemia

learning in emergency remote teaching to think about post-pandemic education

Viviana Macchiarola  @ Ana Lucía Pizzolitto  @

Verónica Pugliese Solivellas  @

^{1,2,3} universidad nacional de río cuarto, córdoba, argentina

RESUMEN

el artículo se ubica en el campo del planeamiento institucional y vincula la idea de calidad con los conceptos de innovación y derecho a la educación. se presentan parte de resultados de una investigación realizada durante el año 2020 en la universidad nacional de río cuarto (unrc), cuyo objetivo general fue analizar, desde una perspectiva de reconocimiento de derechos, dinámicas emergentes de la enseñanza universitaria durante la pandemia asociada al covid-19. se realizó una investigación con enfoque multimétodo que consta de tres estudios vinculados y orientados hacia los siguientes objetivos específicos: a) establecer relaciones entre las condiciones socio-económicas de los estudiantes y sus posibilidades de acceso material y práctico a las tecnologías; b) reconocer, desde la perspectiva de los docentes, las prácticas, condiciones y valoraciones de la enseñanza remota de emergencia; c) identificar los impactos pedagógicos de la enseñanza remota desde la perspectiva de los estudiantes. se identifican potenciales innovaciones y límites de la incorporación de las tecnologías a la enseñanza, ofreciendo tres categorías temáticas emergentes que permitirían comprender e interpretar otros casos: 1) procesos de inclusión-exclusión; 2) modificación de los tiempos y espacios de aprendizaje, 3) cambios en prácticas docentes.

Palabras clave: derecho a la educación; educación universitaria; enseñanza remota de emergencia

Lessons in emergency remote teaching to think about post-pandemic education

ABSTRACT

this article is placed in the field of institutional planning, and it links the idea of quality to the concepts of innovation and right to education. part of the results of a research carried out in 2020 at the universidad nacional de río cuarto (unrc) are presented. its general purpose was to analyze, from a perspective of rights recognition, emerging dynamics of university teaching during the covid-19 pandemic. a multi-method research approach was used, consisting of three studies linked and oriented towards the following specific objectives: a) to establish relationships between students' socio-economic conditions and their possibilities of material and practical access to technologies; b) to recognize practices, conditions and assessments of emergency remote teaching from teachers' perspective; c) to identify pedagogical impacts of remote teaching from students' perspective. potential innovations and restrictions to the incorporation of technology in education are identified, offering three emerging thematic categories that allow to understand and read other cases: 1) inclusion- exclusion processes, 2) modifications of times and spaces for learning, 3) changes in teaching practices.

Keywords: right to education; university education; emergency remote teaching

Aprendizagem no ensino de emergência remota para pensar a educação pós-pandemia

RESUMO

o artigo se insere no campo do planejamento institucional e vincula a ideia de qualidade aos conceitos de inovação e direito à educação. parte dos resultados de uma pesquisa realizada em 2020 na universidade nacional de río cuarto (unrc) é apresentada, cujo objetivo geral foi analisar, desde uma perspectiva de reconhecimento de direitos, as dinâmicas emergentes da educação universitária durante a pandemia associada ao covid-19. realizou-se uma pesquisa com uma abordagem multimétodo constituída por três estudos articulados que estão orientados para os seguintes objetivos específicos: a) estabelecer relações entre as condições socioeconômicas dos alunos e as suas possibilidades de acesso material e prático às tecnologias; b) reconhecer, na perspectiva dos professores, as práticas, condições e avaliações do ensino de emergência remota c) identificar os impactos pedagógicos do ensino a distância na perspectiva dos alunos. potenciais inovações e limites para a incorporação de tec-

nologias no ensino foram identificadas, oferecendo três categorias temáticas emergentes para compreender e interpretar outros casos: 1) processos de inclusão-exclusão; 2) modificação dos tempos e espaços de aprendizagem; 3) mudanças nas práticas de ensino.

Palavras-chave: direitos de educação; Formação universitária; ensino remoto de emergência

Apprentissages de l'enseignement à distance en situation d'urgence pour penser l'éducation en post-pandémie

RéSUMé

L'article se situe dans le domaine de la planification institutionnelle et met en relation l'idée de qualité aux concepts d'innovation et de droit à l'éducation. Une partie des résultats d'une enquête menée en 2020 à l'université nationale de río cuarto (unrc) est présentée, dont l'objectif général était d'analyser, du point de vue de la reconnaissance des droits, les dynamiques émergentes de l'enseignement universitaire pendant la pandémie de covid-19. Une enquête avec une approche multi-méthode a été menée consistant en trois études liées et orientées vers les objectifs spécifiques suivants : a) établir des relations entre les conditions socio-économiques des étudiants et leurs possibilités d'accès matériel et pratique aux technologies ; b) reconnaître, du point de vue des enseignants, les pratiques, les conditions et les évaluations de l'enseignement à distance en situation d'urgence ; c) identifier les impacts pédagogiques de l'enseignement à distance du point de vue des étudiants. Des innovations potentielles et des limites à l'intégration des technologies dans l'enseignement sont identifiées, offrant trois catégories thématiques émergentes qui permettraient de comprendre et d'interpréter d'autres cas : 1) les processus d'inclusion-exclusion ; 2) la modification des temps et des espaces d'apprentissage ; 3) les changements dans les pratiques pédagogiques.

Mots clés: droits à l'éducation ; enseignement universitaire ; enseignement à distance en situation d'urgence

1. INTRODUCCIÓN

la pandemia por covid-19, "hecho social total" (ramonet, 2020, p.1) que transformó todas y cada una de las dimensiones de nuestras vidas, interpeló a las universidades del mundo a continuar los procesos pedagógicos mediante lo que se ha dado en llamar enseñanza remota de emergencia (ere) y cuyo

objetivo “no es recrear un ecosistema educativo robusto, sino más bien proporcionar acceso temporal a la instrucción y a los apoyos instructivos de una manera rápida y fácil de instalar durante una emergencia o crisis” (Hodges et al., 2020, p. 17). en este contexto, la pregunta por la calidad de la educación superior nos interpela inexorablemente; nos interroga desde este presente incómodo hacia un futuro incierto, pero, necesariamente puede ser planificado si estamos convencidos, junto a Matus, que “o planificamos o somos esclavos de la circunstancia. negar la planificación es negar la posibilidad de elegir el futuro” (Matus, 1987, p. 22).

existe consenso en afirmar que el concepto de calidad educativa es polémico, polisémico, ambiguo, elusivo, multidimensional y valorativo. diríamos que más que un concepto es una idea, una noción que escapa y se resiste al trabajo de la definición. en ella subyacen supuestos, valores, ideologías que se sintetizan en hipótesis acerca de un “deber ser” de la educación. deber ser que, a su vez, es una construcción social, cultural e histórica. así, en el marco de esta amplitud conceptual, pueden diferenciarse diversos enfoques. tawil et al. (2012), proponen tres marcos que denominan: 1) centrado en los aprendizajes del alumno, 2) racional-técnico, interesado en la medición de resultados y rendimientos, y 3) basado en la interacción social multidimensional. la perspectiva analítica de este artículo se enmarca, predominantemente, en el tercer marco, el cual reúne un grupo de enfoques que,

basados en una visión de la educación como bien público, se centran en la dinámica de la interacción entre las distintas dimensiones de la educación y el necesario proceso de redefinición permanente del consenso o contrato social entre los interesados acerca de lo que deberían conseguir los sistemas educativos nacionales y cómo deben hacerlo. (tawil et al., 2012, p.10)

en esa “urdimbre” multidimensional, en este artículo asociamos la idea de calidad a la de innovación y a la de derecho a la educación y en ese marco nos preguntamos: ¿qué cambios no planificados introducidos en la educación podrían constituirse en innovaciones y reformas de la educación superior? ¿Qué aprendizajes nos deja esta experiencia que permitan mejorar la enseñanza universitaria? ¿Qué derechos se han visto vulnerados en esta inusitada situación? ¿Qué continuar y qué abandonar de esta situación en el futuro pospandemia?

para abonar a la discusión de estas preguntas, acudimos a resultados de una investigación realizada durante el año 2020 en la universidad nacional de río cuarto (unrc), cuyo objetivo fue analizar, desde una perspectiva de reconocimiento de derechos, dinámicas emergentes de la enseñanza universitaria durante la pandemia asociada al covid-19 la misma forma parte de una investigación mayor, dirigida a analizar los principales impactos sociales experimentados por el aglomerado urbano del gran río cuarto a partir de la emergencia por el covid-19, identificando tendencias de vulnerabilidad social para el corto y mediano plazo y proponiendo lineamientos estratégicos de política para aminorar los efectos adversos en dicho contexto (Carniglia et al., 2020).

la unrc es una institución del sur cordobés a la que asisten estudiantes de diversas regiones. se trata de una universidad mediana, organizada en cinco facultades, centralizada ediliciamente en un campus ubicado a seis kilómetros del centro de la ciudad de río cuarto.

para garantizar la continuidad pedagógica, la unrc impulsó acciones institucionales tales como: a) modificación de calendarios académicos, en especial de exámenes; b) sistemas de tutorías para estudiantes con trayectorias académicas discontinuas; c) becas de conectividad para los estudiantes con financiamiento propio; d) mejoras en el equipamiento tecnológico, en los servidores y en los entornos virtuales institucionales; e) desarrollo de acciones de formación y capacitación docente mediante cursos y material de ayuda para docentes y estudiantes como bibliografía, videos y tutoriales, entre otras. el estudio se ubica en el campo del planeamiento institucional y, más precisamente, en el cumplimiento de una de sus funciones que consiste en articular conocimiento y acción, investigación y política. la investigación busca comprender los problemas para actuar de manera pertinente y estratégica sobre ellos (Macchiarola, 2017). pero más allá del propósito político, el estudio de las dinámicas emergentes de la ere en la unrc puede brindarnos categorías conceptuales emergentes que permitan comprender e interpretar otros casos y pensar el futuro de la educación superior, en un proceso de generalización naturalista a la que se llega a través del reconocimiento de similitudes y diferencias entre casos o situaciones que son familiares (stake, 1998).

en el documento de la unesco titulado "pensar más allá de los límites. perspectivas sobre los futuros de la educación superior hasta 2050", que sintetiza aportes de especialistas internacionales, se anticipa y se propone:

con la expectativa de que “las tecnologías se impondrán a lo grande en todos los países” (Mittal), un mensaje importante para la educación superior en 2050 es “hacer lo posible para que la tecnología trabaje para nosotros y para que saquemos lo mejor de ella” (Majdoubeh) (...) Hay que seguir estudiando las implicaciones de las innovaciones tecnológicas actuales, desde la inteligencia artificial a la robótica, pasando por la cadena de bloques o la computación cuántica, para el aprendizaje, las competencias y el empleo del futuro. (unesco iesalc, 2021, p. 32)

coincidiendo con esta perspectiva de análisis, el propósito de este artículo es realizar una síntesis de la investigación desarrollada en la unrc a fin de identificar las potenciales innovaciones y los límites de la incorporación de las tecnologías a la enseñanza, desde un enfoque de derecho y para un futuro mejor de la educación superior. el artículo se organiza en cuatro secciones: 1) contexto conceptual, 2) objetivos y metodología, 3) resultados y 4) consideraciones finales.

1.1. Calidad e Innovación

la innovación, en primer lugar, supone rupturas, quiebres en las formas de hacer y pensar la educación, en las prácticas y en los supuestos que las fundamentan y direccionan. rupturas planificadas, intencionales y orientadas a la mejora, en tres dimensiones: **a)** en las prácticas (ámbito objetivo); **b)** en los principios, supuestos y teorías subyacentes a tales prácticas (ámbito subjetivo); **c)** en los contextos que condicionan y son condicionados por las prácticas (angulo rasco, 1994; Bolívar, 1999; carbonell, 2001; Fullan, 2002; Hargreaves, 2003; lucarelli, 2004, 2009; da cunha y lucarelli, 2006; lucarelli y Maler, 2010; Macchiarola, 2012). tales quiebres se producen por medio de “mecanismos de oposición, diferenciación o articulación” (lucarelli, 2004, p. 3).

en cuanto a la ruptura, supone la creación de nuevas reglas y principios que regulan y estructuran la vida del aula o de la institución. las reglas son normas, modos de hacer, patrones que tienen carácter social, intersubjetivo; implican una comunidad que las sigue y una práctica social; son instituyentes o estructurantes; dan forma, estructuran, regulan, formatean el aula y la institución. algunas tienen carácter explícito y otras, implícito. las implícitas

forman parte del sentido común internalizado y sedimentado a lo largo del tiempo.

para comprender qué reglas deberían cambiar para que una innovación sea tal, acudiremos aquí a conceptualizaciones de Searle (1980) desde la filosofía del lenguaje. El autor distingue entre reglas regulativas y reglas constitutivas. Las primeras regulan estados de cosas o actividades preexistentes. La existencia de tal actividad es independiente de la regla. Las reglas constitutivas, en cambio, constituyen y regulan una actividad lógicamente dependiente de la regla. Si cambian las reglas, ya el juego no es el mismo. Las reglas constitutivas crean nuevas realidades que no pueden subsistir sin esas reglas. Desde este marco conceptual, una innovación supone un cambio en las reglas constitutivas de la práctica educativa o institucional, de lo contrario es mero ajuste superficial. El cambio en esas reglas instituye un nuevo juego educativo (Macchiarola, 2012). Llevando este análisis al campo del uso de las tecnologías de la información y la comunicación en la educación, diremos que ellas pueden operar como reglas regulativas. Como diría Burbules:

Lo más nuevo tal vez no sea la tecnología, la cosa en sí, sino todos los cambios que la acompañan. Por lo mismo, quizá el papel de las tecnologías en la reforma educativa sea muy pequeño (y más o más nuevas tecnologías tal vez no mejoren la situación) si no cambian al mismo tiempo otras prácticas y relaciones educacionales. (Burbules, 2008 p. 23)

O bien, pueden operar como reglas constitutivas de nuevas prácticas educativas, cuando al entramarse con los modos de construcción del conocimiento disciplinar y las formas de aprender de los estudiantes provocan rupturas en los modos de pensar y hacer la educación en dirección a mejoras de lo preexistente. Así Rogers (2003 en Valverde Berrocoso, Garrido Arroyo y Sosa Díaz, 2010) distingue diversos niveles de innovación basada en las TIC: 1) nivel de asimilación: se producen algunos cambios en las condiciones pedagógicas, pero el currículo, los materiales, el entorno y la institución permanecen invariables; 2) nivel de transición: las TIC apoyan la elaboración de nuevos contenidos, nuevas soluciones didácticas y organizativas, pero subsisten prácticas tradicionales; y 3) nivel de transformación: las TIC introducen cambios sustanciales en los contenidos curriculares, en los métodos de enseñanza, en las configuraciones de tiempo y espacio y en el papel del profesor.

recuperando los aportes de Bernstein (1990, 1994), este sociólogo inglés distingue cuatro grupos de reglas discursivas:

1. reglas de jerarquía: regulan las relaciones de poder entre transmisores y adquirentes.
2. reglas de selección: son principios que regulan quién controla la selección de la comunicación pedagógica.
3. reglas de secuencia: "regulan la progresión de la transmisión en el tiempo y establecen la secuencia de la transmisión, regulando la realización de un currículo, un programa y de un sistema de evaluación" (Bernstein, 1990, p. 158-15). estas llevan implícitas reglas de ritmo que refieren a lo que se debe saber en un tiempo determinado.
4. reglas de criterios de evaluación: son las que permiten que el estudiante comprenda qué aprendizajes son o no valiosos. son los criterios que se usan para evaluar su comportamiento y el de los otros.

para Bernstein (1990) son los principios de clasificación y enmarcamiento de los códigos curriculares (principios reguladores de la selección, integración y formas de lo que se enseña) los que revelan la distribución del poder y del control. el principio de clasificación del código curricular refiere a la fuerza de la delimitación entre contenidos (más o menos aislamiento según la clasificación sea fuerte o débil) y regula las jerarquías entre categorías. el enmarcamiento se refiere a quién tiene el control de lo que se transmite y cuándo (quién controla las reglas de selección, secuencia y ritmo). cuando la selección, la secuencia y el ritmo son controlados por el transmisor, el enmarcamiento es fuerte; cuando el estudiante tiene algún control, el enmarcamiento es débil.

Finalmente, y retornando al concepto de innovación, esta modificación o alteración de las reglas que regulan el discurso pedagógico deberían conducir a una mejora de la enseñanza, concepto que encierra un juicio valorativo, comparando lo existente con algún criterio, parámetro o referente sobre lo deseado y, por lo tanto, dependiente del marco interpretativo desde donde se emite la valoración (Bolívar, 1999). analizamos a continuación el significado de dicho marco valorativo desde un enfoque de derechos.

1.2. Calidad desde un enfoque de derechos

la calidad no es tal si no es para todos y eso fusiona el concepto de calidad con el de derecho. la educación como un derecho humano fundamental e irrenunciable tiene su primer antecedente en la declaración universal de los derechos Humanos de la asamblea general de las naciones unidas (1948), donde se afirma que todos puedan tener igual acceso a una educación de calidad. este principio tiene como consecuencia la obligatoriedad de los estados de garantizar su cumplimiento.

por su parte, en la conferencia regional de educación superior (cres) celebrada en la ciudad de córdoba en el año 2018 se ratifica:

el postulado de la educación superior como un bien público social, un derecho humano y universal, y un deber del estado. estos principios se fundamentan en la convicción profunda de que el acceso, el uso y la democratización del conocimiento es un bien social, colectivo y estratégico, esencial para poder garantizar los derechos humanos básicos e imprescindibles para el buen vivir de nuestros pueblos, la construcción de una ciudadanía plena, la emancipación social y la integración solidaria latinoamericana y caribeña. (cres, 2018, p. 6)

concebir a la educación superior como un derecho social universal significa, entonces:

- a) derecho de todos los ciudadanos, independientemente de su condición de clase social, sexo, etnia, a acceder a la universidad, permanecer en ella, egresar y hacerlo en plazos razonables.
- b) trayectorias académicas no segregativas, esto es, ausencia de distribución de los estudiantes de diferentes grupos sociales por distintos itinerarios formativos que habilitan acceder a diplomas diferentes y, por lo tanto, a oportunidades laborales y sociales desiguales.

c) acceso a aprendizajes igualmente relevantes y significativos para todos y buena enseñanza desde el punto de vista epistemológico (enseñar lo racionalmente justificable y, en última instancia, digno de que el estudiante lo conozca, lo crea o lo entienda) y moral (acciones docentes que pueden justificarse en principios morales y capaces de provocar ac-

ciones de principio por parte de los estudiantes), en términos de Fens- termacher (1989). aprendizajes que le permitan a los sujetos tomar de- cisiones que mejoren su propia vida, la de su grupo y la de la sociedad en su conjunto.

d) en tanto derecho colectivo de los pueblos, implica que los mismos puedan beneficiarse de las investigaciones y actividades de extensión o articulación social que las universidades desarrollan. en otras palabras, las universidades deberían contribuir, con la producción y comunicación de conocimientos y prácticas, a resolver los problemas sociales que cau- san las desigualdades educativas.

por último, el derecho a la educación en un contexto de ere requiere consi- derar a la inclusión digital como un derecho también social y universal. en la declaración de praga “Hacia una sociedad de la alfabetización informacional” (2003) se afirma:

la alfabetización informacional engloba el conocimiento de las propias necesidades de información y la habilidad de identificar, localizar, evaluar, organizar, crear, utilizar y comunicar con eficacia la información con tal de afrontar los problemas o cuestiones planteadas; es un prerrequisito para participar de forma eficaz en la sociedad de la información y, a la vez, es una parte del derecho humano básico del aprendizaje a lo largo de la vida. (2003, p.1)

por su parte, van dijk (2002) advierte que un problema en la investigación y discusión sobre las desigualdades en el acceso a las tecnologías de la infor- mación y comunicación (tic) es, precisamente, las múltiples facetas en el con- cepto de acceso. por ello, propone distinguir: **a)** acceso mental, referido a dis- posiciones como el interés, el atractivo y otros estados “subjetivos”; **b)** acceso físico, vinculado a condiciones materiales como la tenencia o propiedad de equipos y la disponibilidad de redes e infraestructura tecnológica, **c)** acceso a la capacitación, relativo a habilidades instrumentales, informacionales y es- tratégicas, y **d)** acceso práctico, referido a los usos establecidos a través de los diferentes dispositivos y aplicaciones. por lo tanto, las desigualdades entre grupos en términos de acceso no se limitan al acceso material, sino que se ex- tienden a las competencias, las experiencias simbólicas, los modos de uso y de apropiación de las tic.

2. METODOLOGÍA

en el marco del objetivo general de analizar, desde una perspectiva de reconocimiento de derechos, dinámicas emergentes de la enseñanza universitaria durante la pandemia, los objetivos específicos de la investigación de los cuales da cuenta este artículo son los siguientes: a) establecer relaciones entre las condiciones socio-económicas de los estudiantes y sus posibilidades de acceso material y práctico a las tecnologías; b) reconocer, desde la perspectiva de los docentes, las prácticas, condiciones y valoraciones de la enseñanza remota de emergencia; c) identificar los impactos pedagógicos de la enseñanza remota desde la perspectiva de los estudiantes.

se realizó una investigación con un enfoque multimétodo que combina aproximaciones cualitativas y cuantitativas a fin de una mejor comprensión del problema y que consta de tres estudios vinculados.

Primer estudio. utilizó un diseño descriptivo simple transversal y un diseño transeccional correlacional (sampieri et al., 2010) iniciando con la descripción de cada una de las variables y luego las relaciones entre ellas, en un momento dado(1).

las unidades de observación fueron 6.645 estudiantes efectivos y aspirantes que realizaron al menos una inscripción para cursar alguna asignatura en una oferta académica. esto corresponde a un 50% de la población total de estudiantes efectivos y aspirantes. la tabla 1 muestra el alcance y composición de la muestra. para la recolección de datos, se utilizó un cuestionario web gestionado mediante el sistema de encuestas de la universidad nacional de río cuarto (unrc) que forma parte del sistema de información (sisinFo) de la unrc. se obtuvieron las respuestas en un período comprendido entre el 22 de abril y el 15 de junio de 2020. a la base de las respuestas de este cuestionario se adicionaron datos referidos al nivel socioeconómico de las familias de los estudiantes y situación laboral de los mismos, que son tomados del formulario de inscripción que completan dichos estudiantes ingresantes y son actualizados en los censos anuales. la composición de la muestra puede observarse en la tabla 1. para el análisis de los datos se realizó un análisis de correspondencia múltiple (acM) para relacionar las variables con el software spss statics 19.

Tabla 1. Composición de la muestra según variables estudiadas

| FACULTAD | SEXO | | TRABAJO | | NIVEL SOCIO-ECONÓMICO | | | | |
|----------|------|-----|---------|------|-----------------------|---------|---------|---------|---------|
| | F | M | SI | NO | NIVEL 5 | NIVEL 4 | NIVEL 3 | NIVEL 2 | NIVEL 1 |
| AYV | 55, | 44, | 17,9 | 82,1 | 21, | 20, | 24, | 18, | 15, |
| EXA | 2 | 8 | 16,7 | 83,3 | 8 | 2 | 7 | 1 | 2 |
| ECo | 60, | 39, | 28 | 72 | 19, | 20, | 21, | 19, | 18, |
| InG | 7 | 3 | 14,3 | 85,7 | 7 | 8 | 7 | 7 | 2 |
| hUm | 68, | 31, | 23,9 | 76,1 | 20, | 19, | 19, | 19, | 21, |
| UnrC | 6 | 4 | 21,3 | 78,7 | 4 | 1 | 8 | 4 | 4 |
| | 27, | 72, | | | 26, | 17, | 20, | 19, | 16, |

Fuente: Elaboración propia con base en Unidad de Tecnología de la Información- UNRC-Sistema de Información (UTI-UNRC-SISINFO). Sistema de encuestas.

notas: AYV= Agronomía y Veterinaria. EXA= Ciencias Exactas Físico Químicas y Naturales. ECo= Ciencias Económicas. ING= Facultad de Ingeniería. HUM= Ciencias Humanas. UNRC= unidades académicas de la UNRC.

las variables, indicadores y categorías de análisis consideradas se resumen en la tabla 2.

Segundo estudio: utilizó un diseño descriptivo simple transversal y se aplicó un cuestionario web gestionado también mediante el sistema de encuestas de la unrc. el cuestionario tiene mayoritariamente preguntas cerradas y dos abiertas. se convocó a toda la población docente de la unrc a responder el cuestionario a través de diversos medios de comunicación institucional y se obtuvieron un total de 664 respuestas, entre el 5 de junio al 27 de julio de 2020. siendo 1594 los docentes pertenecientes a la institución, la muestra representa un 41,6% de la población, lo que limita la representatividad de esta (error muestral: 2%. nivel de confianza: 95%). la tabla 3 da cuenta de la distribución de la muestra por facultad y cargo.

la encuesta indagó acerca de:

- disposiciones de los docentes ante la enseñanza remota de emergencia en la emergencia.

Tabla 2. Variables, indicadores y categorías de análisis

| VARIABLES | INDICADORES | CATEGORÍAS |
|--|--|---|
| Sexo | | Femenino Masculino |
| Nivel socio-económico de la familia del estudiante | Hacinamiento en el hogar* | menor o igual que 1 mayor que 1 menor que 1.5 mayor o igual que 1.5 menor o igual que 2 mayor que 2 |
| | Percepción de AUH | Si No |
| | Nivel educativo de la madre | Postuniversitario Superior universitario completo Superior universitario incompleto Superior no universitario completo Superior no universitario incompleto Superior completo Superior incompleto Secundario completo Secundario incompleto Escuela primaria completa Escuela primaria incompleta |
| | Disponibilidad de PC y conexión a internet | Tiene internet y PC Tiene internet o PC No tiene internet ni PC |
| Situación laboral del estudiante | | Trabaja No Trabaja |

Continúa en la siguiente página *t*

Tabla 2. Viene de la página anterior^t

| VARIABLES | INDICADORES | CATEGORÍAS |
|--|---|------------|
| Dificultades en el acceso material, a la capacitación y práctico | Trabaja y no tiene disponibilidad horaria | Si No |
| | Conexión a internet mala y lenta | Si No |
| | Falta de formación para el uso de las herramientas tecnológicas | Si No |
| | No tenencia de PC de escritorio ni notebook. Accede por el teléfono, pero, se le dificultan las tareas de lectura y escritura | Si No |
| | No hay conexión a internet donde vive ahora | Si No |
| | No tiene ninguna dificultad | Si No |
| | No tiene tiempo suficiente o condiciones de tranquilidad, porque debido al aislamiento obligatorio, cuida a familiares todo el día (hijos, adultos mayores u otros) | Si No |
| | Tiene dificultades para acceder a la computadora, ya que son varios que comparten su uso | Si No |

Continúa en la siguiente página ^t

Tabla 2. Viene de la página anterior *t*

| VARIABLES | INDICADORES | CATEGORÍAS |
|---|--|--|
| | Tiene dificultades para comprender y aprender con esta forma de enseñanza | Si No |
| Acceso mental o disposición hacia la enseñanza remota de emergencia | Grado de satisfacción con la enseñanza remota de emergencia | Muy Alto Alto Aceptable Bajo Muy bajo |
| | Acuerdo con continuidad de la modalidad | No No estoy seguro/a Si |
| | Sentimientos vividos en su experiencia con la enseñanza remota de emergencia (múltiple opción) | Acompañado/a Angustiado/a Conforme Inseguro/a Muy solo/a |

Fuente: Elaboración propia

notas: El hacinamiento surge de relacionar la cantidad de miembros en el hogar y el número de ambientes o habitaciones de uso exclusivo del hogar. Es hacinado aquel hogar con la relación miembros / habitación mayor a dos

- b) condiciones de acceso material a las tecnologías.
- c) tipos de usos educativos de las herramientas y plataformas tecnológicas.
- d) cambios implementados en torno a los diferentes componentes curriculares en esta etapa de excepcionalidad educativa (contenidos, estrategias de enseñanza, evaluación).
- e) imaginarios, preocupaciones y propuestas.

Tabla 3. Cantidad de docentes que completaron la encuesta, según cargo y facultad. Año 2020

| FACULTAD | PROFESOR TITULAR | PROFESOR ASOCIADO | PROFESOR ADJUNTO | JEFE DE AyUDANTE TRABAJOS DE PRIMERA PRÁCTICOS | TOTAL GENERAL | |
|--------------|------------------|-------------------|------------------|--|---------------|------------|
| AYV | 4 | 2 | 32 | 31 | 56 | 151 |
| ECo | 7 | 8 | 17 | 16 | 15 | 71 |
| EXA | 10 | 1 | 55 | 32 | 54 | 171 |
| hUm | 5 | 6 | 65 | 51 | 54 | 188 |
| InG | 7 | 2 | 23 | 18 | 21 | 83 |
| total | 33 | 91 | 192 | 148 | 200 | 664 |

1

Fuente: Elaboración propia

3

notas:AYV= Agronomía y Veterinaria. EXA= Ciencias Exactas Físico Químicas y Naturales. ECO= Ciencias Económicas. ING= Facultad de Ingeniería. HUM= Ciencias Humanas. UNRC= unidades académicas de la UNRC.

4

Tercer estudio:se llevó a cabo una investigación cualitativa con un enfoque interpretativo. las unidades de observación fueron cuarenta estudiantes efectivos de la unrc. la selección de la muestra consideró criterios tales como facultad de pertenencia, sexo, lugar de residencia y año de la carrera que cursa, detallado en la tabla 4.

la recolección de datos se efectuó mediante entrevistas abiertas, administradas durante el mes de junio de 2020, para las que se diseñó un guion temático inicial que orientó la interacción sin que ello significara estructurar secuencialmente el diálogo con los estudiantes. dado el contexto particular de pandemia, las mismas fueron realizadas de manera telefónica o mediante videoconferencia. estas permitieron acceder a los significados, perspectivas y modos en que los entrevistados veían y experimentaban el mundo universitario durante la pandemia (taylor y Bogdan, 1986).

para el análisis de datos se desarrollaron categorías de codificación basada en ellos; en primer lugar, se generaron tres grandes categorías organizacionales

Tabla 4. Distribución de muestra de estudiantes entrevistados según Facultad, sexo, lugar de residencia y año de la carrera

| | CRITERIO | C C ANTIDAD |
|--|--|------------------------|
| F <i>Facultad*</i> | Ciencias Humanas | 15 |
| | Agronomía y Veterinaria | 5 |
| | Ciencias Económicas | 5 |
| | Ingeniería | 5 |
| | Ciencias Exactas, Físico-Químicas y Naturales | 10 |
| G <i>Sexo</i> | Femenin | 2 |
| | o | 7 |
| | Masculin | 1 |
| L <i>Lugar de residencia</i> | o | 3 |
| | Gran Río Cuarto | 26 |
| | Otras ciudades Pcia. Cba. | 10 |
| | Otras provincias argentinas | 4 |
| A <i>Año de la carrera</i> | Primer año | 1 |
| | Segundo, tercer y cuarto año | 1 |
| | Último año de la carrera | 1 |
| | | 7 |
| | | 1 |
| Fuente: Elaboración propia | | 2 |

notas:*La cantidad de sujetos que conforman la muestra de cada Facultad es proporcional a la cantidad de estudiantes efectivos que la integran.

o áreas temáticas generales a analizar. Luego, se desarrollaron categorías sus- tantivas que describen los conceptos y creencias de los entrevistados, algunas tomadas de sus propias palabras (categorías nativas); y también categorías teóricas que permitieron ubicar los datos codificados en marcos referenciales conceptuales más amplios (Maxwell, 2018).

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

presentamos un recorte de los resultados de la investigación, organizados en torno a tres dimensiones analíticas: 1) procesos de inclusión- exclusión; 2) espacio-tiempo; 3) cambios en prácticas docentes, analizadas desde la perspectiva de la innovación y del derecho a la educación. abordamos cada dimensión en término de tensiones, en tanto cada una encierra fuerzas contradictorias, donde coexisten y se definen entre ellas lo bueno y lo malo; y, como toda tensión, también generan expectativas y presiones que movilizan nuevos cambios orientados a preservar aquello que se vislumbra promisorio y evitar lo que obtura una educación de calidad para todos.

3.1. *Procesos de inclusión-exclusión*

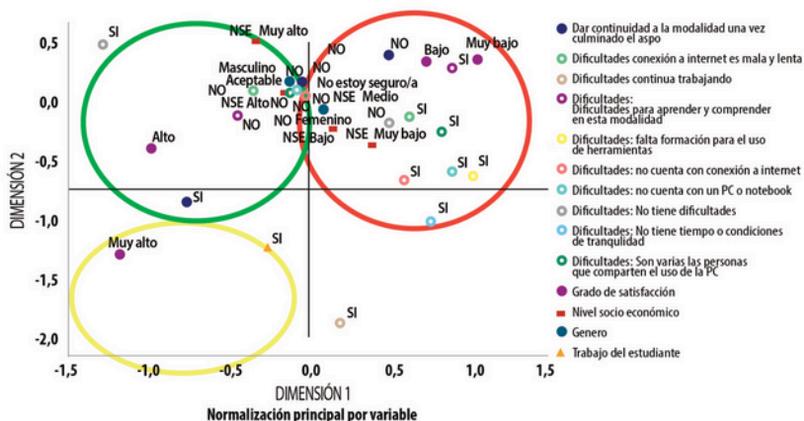
a partir de las respuestas a las encuestas a los estudiantes y de datos socio- demográficos de los mismos extraídos del sistema de información de alumnos (sial), analizamos las relaciones entre las variables sexo, nivel socio- económico (nse), trabajo y dificultades en la ere, mediante un análisis de correspondencias múltiples, el que arrojó la estructura de datos que se representa en la Figura 1 (vogliotti et al., 2020).

este mapa de relaciones nos permite observar tres grupos de categorías relacionadas. en el cuadrante inferior izquierdo aparecen asociadas las categorías: trabajo del estudiante, satisfacción muy alta con la ere y acuerdo con su continuidad.

en el cuadrante superior izquierdo, se observan correspondencias entre las categorías: masculino, niveles 4 y 5 (grupos con nse muy alto y alto), no tiene dificultades, tiene conexión a internet buena, pc y notebook, formación para su uso, tiempo y condiciones para el uso de las tecnologías, sin dificultades para aprender y comprender y grado de aceptación con la enseñanza virtual "aceptable" y "alta".

en el cuadrante superior derecho, se observa otro grupo de categorías asociadas: sexo femenino, niveles 1, 2 y 3 (nse bajo, muy bajo y medio), no trabajo, conexión mala y lenta, no contar con internet ni pc, dificultades para aprender y comprender con esta forma de enseñanza, falta de formación para el uso de herramientas tecnológicas y falta de tiempo y condiciones para el acceso tecnológico porque varias personas comparten el uso de los dispositivos, grado de aceptación con la enseñanza virtual "baja" o "muy baja" y no acuerdo con continuar con la misma.

Figura 1. Dificultades reconocidas por los estudiantes en la ERE y disposición hacia la misma, según sexo, NSE y situación laboral



Fuente:Elaboración propia con base en Unidad de Tecnología de la Información- UNRC-Sistema de Información (UTI-UNRC-SISINFO). Sistema de encuesta.

algunas entrevistas a estudiantes validan estos datos cuantitativos. dicen los entrevistados:

Y lo malo (de la enseñanza y el aprendizaje en el contexto virtual) es que si no tenés internet, o te anda mal, o se te corta la luz, como le pasó a un compañero en el medio de un examen, te quedás sin universidad, o sea, por algo que a veces es propio que no tenés plata para pagar el teléfono o la luz, o algo que no podés manejar. en cambio, en la uni si se corta la luz, ¡vamos todos afuera, y listo! (eHum27)(2)

(...) Y desventajas, ¡muchas! (se ríe) sobre todo la exclusión, es muy fuerte y se ve todo el tiempo, no necesariamente porque yo la viva, sino que la veo con mis compas, a veces les coincide con sus padres que también tienen que trabajar, con hermanos o no tienen WiFi, o el estar en lugares donde no hay WiFi, o no tener computadora, eso es muy excluyente, y sobre todo creo

que es la principal desventaja que tiene esto desde donde se mire, porque en cierto punto es difícil pensar la uni pública de esta manera. (eHuM30)

en cambio, los estudiantes que trabajan dicen:

si no fuera así yo no cursaría. porque con mis horarios de trabajo y una hora y pico de viaje hasta la universidad, no hay forma de- gamos. realmente estoy cursando porque salió esta modalidad. si no, yo hice las últimas diez materias libres para no tener que cursar porque no podía. así que por ese lado significa una posi- bilidad. (eceFQn14) Me parece que el tema de la ubicuidad, esta cuestión de decir yo puedo estar en mi casa, puedo estar en el trabajo, puedo estar en cualquier lado y estás asistiendo a clases virtualmente. Que tal vez, por ejemplo, a mí me pasa mucho esto de tener un par de horas libres en la escuela, y si pudiera cursar en ese horario, ni me muevo del laburo. (eceFQne20).

los datos dan cuenta de la emergencia de nuevas desigualdades implicadas, siendo los estudiantes que pertenecen a niveles socioeconómicos más bajos y las mujeres las más afectadas en este particular contexto educativo. la ere genera un proceso de inclusión excluyente que, siguiendo a ezcurra (2019), refiere a un proceso donde cada vez más sectores sociales ingresan a la uni- versidad pública, pero lo hacen en condiciones diferentes, lo que provoca abandonos o trayectorias discontinuas en quienes pertenecen a grupos des- favorecidos en la distribución del capital económico y cultural.

por otra parte, la enseñanza que transcurre en los hogares en un escenario de desigualdades sociales profundiza la desigualdad mientras que el aula las mitigaría. en efecto, tal como lo revela un entrevistado, la universidad ofrece iguales condiciones para todos, o sea, iguala. la enseñanza en hogares con diferentes condiciones, en cambio, desiguala.

pero, por otro lado, un mayor porcentaje de los estudiantes que trabajan, se manifiestan más conformes con la ere, reconociendo en ella una posibili- dad para continuar sus estudios. una situación educativa que cierra ventanas de posibilidad en clave de derecho para algunos, las abre para otros, lo que remite al carácter contextualizado y situado de la educación. la inclusión-

exclusión educativa aparece aquí, tal como lo señala Castel (1995), como un proceso dinámico vinculado a relaciones sociales y no como un estado inmutable.

3.2. Espacio-Tiempo

La brecha modifica los tiempos y espacios de aprendizaje lo que constituye una ventaja y, a su vez, una desventaja para estudiantes y profesores.

Así, entre las desventajas, el 39% de los encuestados dicen tener conexión mala o lenta en sus hogares y el 25%, no tener las condiciones necesarias para el aprendizaje en línea ya que son varios los que comparten el uso de la computadora o por no tener tiempo o tranquilidad por el cuidado de familiares (hijos, adultos mayores, u otros). A su vez, para el 59,2% de los docentes la enseñanza desde el hogar supone sobrecarga de esfuerzo y tiempo.

La mutación del espacio-aula al espacio-hogar desiguala las condiciones de acceso digital físico. El hogar es el que marca los límites de la dotación tecnológica (dispositivos y conectividad) que posibilita u obtura el acceso material y crea o limita las condiciones para aprender.

El aula de la modernidad se construyó sobre la idea de “para todo y para todos” y, por lo tanto, remite al principio de igualdad garantizando un piso y condiciones comunes de educación. De un aula que iguala pasamos a un hogar que desiguala. No es lo mismo educar a jóvenes de clase media con alta disponibilidad tecnológica en los hogares que a jóvenes de sectores populares que solamente disponen de un celular con datos móviles que se comparten con funciones laborales.

Por otra parte, para los estudiantes, mientras el espacio-tiempo de la universidad presencial los ordena y organiza y los concentra, estableciendo tiempos, rutinas y continuidades, el espacio-tiempo del hogar los desordena y desconcentra.

Como advierte Álvarez González (2020), la virtualidad desconoce contextos y elimina el cuerpo y así:

(...) se elimina también la importancia de la motivación, del acercamiento, del seguimiento, de la escucha (...). Una educación sin cuerpo hace realidad el sueño de Descartes, el cogito determina el ser. No es extraño que, entre más estudiemos a distancia,

las desigualdades adentro y afuera se reproduzcan por el grado de abstracción en el que transitamos (Álvarez gonzález, 2020:1).

no obstante, la ubicuidad de las tecnologías (poder enseñar y aprender en todo momento y en todo espacio) reconoce, también, desde la perspectiva de los actores educativos, singulares ventajas. el 42% de los estudiantes afirma que la ere le ha permitido respetar sus tiempos y ritmos de aprendizaje. por otra parte, el 32% de los estudiantes y el 50,8% de los docentes reconocen como ventaja de la ere el otorgar más autonomía para aprender.

los testimonios recogidos en las entrevistas van en este mismo sentido:

(...) lo que a mí me costó más fue la administración del tiempo, en cuanto a tiempos de estudio, como que quizás antes estaba más organizado el día y ahora es cualquier cosa (se ríe). estudiamos, pero por ahí el hecho de saber que no tenés que cumplir horarios, te relaja un poco más (eceFQne18)

(...) tuve muchos problemas en este cursado porque se me corta, no tengo buena señal. no hay buena señal en el pueblo en sí. (eceFQne15)

creo que la educación virtual implica ser más autodidacta y organizarse uno con las rutinas de estudio, como que ahora la rutina depende más de uno y antes estaba organizado en conjunto con la universidad en cuanto a horarios. (eceFQne19)

si vos ya tenés clases grabadas, o los profes te dan ese material grabado, lo podés re escuchar cuando quieras, no necesariamente en el tiempo que deberías tener clases. eso lo veo positivo. (eHuM30)

como que se adapta a los tiempos y rompe con el esquema de lunes a las 8:00 de la mañana hasta las 12, desde las 2 de la tarde hasta las 8:00 de la tarde, rompe con ese esquema y lo hace más flexible. (eeco8)

nuevamente, en términos de tensiones donde las fuerzas contradictorias se constituyen mutuamente, la incorporación de las tecnologías a la enseñanza se valora como ventajosas en tanto posibilitan autonomía en los aprendizajes y respeto por los diversos tiempos de los estudiantes.

en efecto, las tic modifican las reglas que regulan la progresión y secuencia en los aprendizajes, el qué aprender en cierto tiempo y cuándo hacerlo. cambian las reglas del dispositivo pedagógico propio de la enseñanza presencial, debilitando el enmarcamiento del código pedagógico (Bernstein, 1990, 1994) y, por lo tanto, modificando las relaciones de control y poder. ahora es el estudiante el que tiene mayor control sobre las reglas de secuencia y ritmo que son más continuos y que permiten “entrar” y “salir” sin necesidad de ajustarse a un horario determinado (Burbules, 2014). se quiebra la linealidad y simultaneidad en las secuencias de aprendizaje, que se caracterizan ahora por la descentralización, pluralidad y diversidad en los tiempos. además, el espacio de la virtualidad, por su carácter multimedia y por la estructura rizomática y de hiperenlaces de la web, abre multiplicidad de opciones que debilitan el control por parte del docente.

en este sentido, podemos decir que la integración de las tic en la enseñanza introduce innovaciones en las prácticas, innovaciones que, a su vez, democratizan los procesos educativos y crean un dispositivo pedagógico apropiado para una educación universitaria que tiene por objetivo formar futuros profesionales autónomos y flexibles.

3.3. Prácticas docentes

las encuestas indagaron también acerca del uso de las herramientas y plataformas tecnológicas en la enseñanza remota de emergencia. en el cuestionario a los profesores, las opciones seleccionadas con mayor frecuencia fueron para: el envío de materiales textuales con contenidos teóricos (75%), responder consultas (69,2%), dar clases teóricas (68,9%), enviar consignas con actividades (65,4%), realizar trabajos prácticos (54,9%), foros de discusión (31,9%) y orientar la búsqueda de información (17,1%).

según los estudiantes, el uso más frecuente de las herramientas tecnológicas ha sido para recibir las consignas de actividades y enviarlas al profesor (64%); para hacer consultas al profesor (58%) y para realizar trabajos prácticos (57%). son bajos los porcentajes de uso de foros (38%), recursos audiovisuales (38%) o para el intercambio entre los estudiantes (37%).

estos datos nos hablan del predominio del uso de las tecnologías para gestionar la información (envío de materiales) y de un modelo transmisible de enseñanza con poco uso de aquellas herramientas, como los foros, por ejemplo,

que permiten una mayor interactividad, donde el estudiante pueda transformarse de receptor en actor.

por otra parte, docentes y estudiantes observan mayor fragmentación entre disciplinas y equipos docentes. el 49% de los estudiantes encuestados no admite una propuesta coherente e integral de educación remota en su carrera. señalan que cada profesor hace propuestas diferentes. en cuanto a las respuestas de los docentes, el 89% dice haber desarrollado un trabajo en equipo con docentes de su propia asignatura, pero únicamente el 13,4% lo ha hecho con docentes de otras disciplinas de su departamento o carrera. una profesora, en las respuestas abiertas dice:

deberíamos profundizar los debates sobre la fragmentación de contenidos en carreras o áreas curriculares determinadas de manera tal que podamos realizar abordajes más integrales a problemáticas específicas. es decir, imaginar procesos de integración curricular más concretos. (docente)

desde la perspectiva de Bernstein (1990, 1994) esta fragmentación podría implicar una clasificación fuerte de los códigos curriculares e institucionales que fortalece las identidades disciplinares y la especialización del currículo; y por lo tanto, preserva las relaciones de poder en que se basa la clasificación.

atendiendo ahora a las fortalezas, en la encuesta a los profesores, el 58,8% de ellos reconocen mayor creatividad en este nuevo contexto de enseñanza. pareciera que los quiebres en las situaciones contextuales movilizan rupturas creativas de las prácticas de enseñanza.

a su vez, los estudiantes valoran algunas prácticas de estudios de casos que permiten articular teoría y práctica profesional, por ejemplo:

resolver un caso entre todos ahí, junto con los profesores. Bueno, estuvo lindo. para mí fue agradable y me sirvió muchísimo para el aprendizaje también (...) así era de forma virtual, pero bueno, se acercó bastante a lo que sería la práctica, la realidad digamos. Yo creo que esa fue la motivación. (eaYv2).

también, según los entrevistados, cambian los modos de evaluación, en especial a partir de la búsqueda de estrategias docentes que eviten la copia de los textos o entre compañeros.

(...) yo tuve un parcial donde el profesor nos envió a través de classroom y empezaba a las 2 de la tarde y lo teníamos que entregar a las 6, por cómo era el parcial, no nos podíamos copiar. Yo fue el parcial que mejor la pasé por una cuestión de que podía ir a pensar, tenía todo el contenido frente mío y había que resolver casos. (EHUM32)

(...) en la evaluación se me complicó entenderla al principio porque no estaba acostumbrada a eso, por ejemplo, nos tomaron con rúbricas, nosotros no estábamos acostumbrados a eso en la universidad, no se rinde con rúbrica generalmente. (EHUM34)

Evaluar el recuerdo de información pierde sentido cuando ella puede estar a mano y cuando el docente pierde el control; emerge así, en esta coyuntura particular de evaluación no presencial, la necesidad de evaluar procesos de comprensión, síntesis, reorganización de la información, discusión; en fin, evaluar el uso del conocimiento para pensar y actuar y no la repetición de la información. Práctica deseable y promovida desde hace tiempo desde una concepción de una evaluación auténtica y formativa, que hoy ha sido interpelada en una enseñanza no presencial que derriba los mecanismos de control tradicionales. Estas prácticas novedosas podrán constituirse en verdaderas innovaciones siempre que resulten del cambio en los supuestos subyacentes acerca del aprender y evaluar y no como mero mecanismo alternativo para evitar “la copia”.

En síntesis, convivencia de prácticas tradicionales y prácticas novedosas emergentes, lo que avala la idea de que no son las tecnologías las que determinan el modelo pedagógico, sino que es este el que orienta el uso, siempre diverso, de las mismas.

4. CONSIDERACIONES FINALES

A modo de reflexiones y proyecciones finales en torno a nuestras preguntas iniciales: ¿qué cambios no planificados introducidos en la enseñanza remota en la emergencia (ERE) podrían constituirse en innovaciones y reformas de la educación superior? ¿Qué aprendizajes nos deja esta experiencia que permitan mejorar la enseñanza universitaria? ¿Qué derechos se han visto vulnerados en esta inusitada situación? ¿Qué continuar y qué abandonar de esta situación

en el futuro pospandemia? las respuestas a estos interrogantes enlazan una urdimbre de dimensiones pedagógicas, institucionales, curriculares, políticas, entre otras, que remiten a la idea de calidad educativa que se anticipó en la introducción de este artículo.

1. los resultados de este estudio muestran luces y sombras de la educación mediada por tecnologías que orientan a la búsqueda de una síntesis, entendida como movimiento que recupera los polos de las tensiones antes desarrolladas en una propuesta que “amarre” las ventajas y “suelte” las desventajas. esa síntesis puede estar en las denominadas aulas aumentadas o ampliadas (sagol, 2013), que combinan lo presencial con lo virtual bajo el esquema conocido como blended learning, aprendizaje combinado o mixto, que integran las tecnologías a las actividades presenciales para complementar y mejorar los aprendizajes, enlazándolas con cada uno de los componentes curriculares desde una perspectiva socio-pedagógica coherente e integral. de este modo, se preservan las potencialidades del encuentro y el lazo social presencial, de la necesaria inmersión del estudiante en la vida y cultura universitaria, el carácter igualador de una institución que brinda las mismas condiciones para todos y la necesaria formación práctica in situ. pero también se incorporan las ventajas democratizadoras para el estudiante que trabaja o vive en zonas geográficas alejadas, las potencialidades de la ubicuidad para la autonomía, flexibilidad de los aprendizajes y mayor control del estudiante de las opciones pedagógicas y de los materiales multimedia que facilitan, mediante representaciones e imágenes potentes, la comprensión profunda de abstracciones conceptuales. no obstante, entendemos que una opción mixta o híbrida no significa “sumar” o “acoplar” modalidades sino una reconfiguración o transformación de los formatos o gramáticas (tyack y cuban, 1995) del aula y la institución que modifiquen sus reglas regulativas (tiempos, espacios, organización de los contenidos e interacciones sociales).

2. lo anterior requiere fortalecer el rol de los estados en garantizar el derecho a la educación como bien social. en una educación superior que adopte una modalidad mixta o blended se necesitan profundizar políticas públicas de inclusión digital, que desde una perspectiva de reconocimiento de derechos, aseguren el acceso libre a internet y a las

tecnologías educativas necesarias a todos los estudiantes y docentes del nivel superior. por otro lado, la investigación y la extensión universitaria deberían también contribuir a comprender y mitigar las desigualdades sociales que causan las desigualdades educativas, ya que no es factible democratizar la universidad si a su vez esta no opera sobre la transformación de la sociedad.

3. la modalidad mixta también demanda revisar las políticas y planes de formación docente de pregrado, grado y posgrado de modo que, desde una concepción de apropiación tecnológica, la formación docente incluya la necesaria reflexión acerca de la mutua determinación entre la mediación digital y las decisiones pedagógicas y sobre los determinantes económicos y políticos de las opciones tecnológicas que se nos ofrecen. una reflexión que permita un uso competente de los objetos tecnológicos y su adaptación creativa y autónoma a las particularidades del contexto; una elucidación sobre el para qué del uso de las tic promoviendo un uso con sentido y con un horizonte de democratización del conocimiento y reducción de la desigualdad.

4. la investigación y la innovación tecnológica deberían converger en la mejora de los diseños de entornos virtuales educativos, de acceso libre y abierto, dado que la arquitectura del aula virtual moldea la enseñanza. sus estructuras subyacentes fijan los límites de lo posible, permiten ciertas cosas (actividades, materiales, interacciones) y obturan otras. su formato no es una cuestión meramente técnica; es pedagógica y es política. "la mediación técnica se hace cargo de la enunciación de un curso", dicen Benvegnú y segal (2020, pág. 270) recuperando el pensamiento de Latour. la estructura de las plataformas virtuales produce los mensajes e interacciones posibles, pero reconociendo la dialéctica entre estructura y agencia (Giddens, 1998), entre productor y producido, también la creatividad o acción de los docentes es productora de usos y alternativas diversas.

5. para que este escenario disruptivo se transforme en aprendizaje y en un contexto innovador tendríamos que poder transformar lo vivido en experiencia, recuperando el pensamiento de Benjamin (1982). ¿cómo? la experiencia para Benjamin, enlaza pensamiento y acción, es colectiva

y se hace posible mediante el lenguaje. para que una vivencia se transforme en experiencia es necesario que se torne comunicable, intersubjetiva, activa. ¿cómo hacer visible lo nuevo en lo ya vivido? Mediante la narración, la reflexividad y la investigación. primero, el narrar, el contar, el escribir, el comunicar, permite percibir, mostrar, hacer consciente aquello que antes permanecía imperceptible. el lenguaje, que construye un nuevo texto, permite dar coherencia y nuevos sentidos a lo vivido, permite redescubrirla, innovarla. segundo, la reflexividad alude a un tipo de conocimiento que surge de la experiencia, de la interacción con las situaciones prácticas. desde una perspectiva crítica, se la concibe como reconstrucción de la propia experiencia en un triple sentido: reconstrucción de sí mismos como profesionales y de las prácticas, reconstrucción de las condiciones institucionales y sociopolíticas donde se desarrolla la acción y reconstrucción de los supuestos pedagógicos, epistemológicos, político-ideológicos y éticos que orientan la acción (Zeichner, 1995).

por último, la investigación, que permita construir conocimiento sistemático y válido sobre nuestras propias experiencias. se trata aquí de pasar de la experiencia al conocimiento, siendo la investigación colaborativa entre diferentes instituciones de educación superior de américa latina y el caribe, un desafío. en definitiva, articular investigaciones y políticas orientadas a la inclusión y justicia social y educativa para planificar y crear un futuro educativo mejor para la pospandemia.

REFERENCIAS

- Álvarez gonzález, F. J. (2020). ¿por qué pensar la educación a distancia? observatorio social del coronavirus. clacso <https://bit.ly/3zFLMuY>
- angulo rasco, F. (1994) innovación, cambio y reforma: algunas ideas para analizar lo que está ocurriendo (pp. 357-367). en angulo rasco, F. y Blanco, n. (coord.), **Teoría y desarrollo del currículum**. aljibe.
- asamblea general de las naciones unidas. (1948). **Declaración Universal de Derechos Humanos**.
- Benjamin, W. (1982). experiencia y pobreza (pp. 165-174). en **Discursos interrumpidos I**. Madrid: taurus.

Benvegnú M. a. y segal a. (2020) acerca de ganar y de perder, ¿la clase en modo pantalla? (pp. 267-278). en dussel i.; Ferrante, p. y pulfer d. **Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera** unipe: editorial universitaria. <https://bit.ly/3Q7LdRA>

Bernstein, B. (1990). **Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural**. el roure editorial.

Bernstein, B. (1994). **La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control**. Morata.

Bolívar, a. (1999) **Cómo mejorar los centros educativos**. síntesis educación.

Burbules, n. (2008). **Riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la educación**. granica.

Burbules, n. (2014). los significados de "aprendizaje ubicuo". **Revista de Política Educativa**22 (4). <https://bit.ly/3pgZCzc>

carbonell, J. (2001). **La aventura de innovar. El cambio en la escuela**. Morata.

conferencia regional de la educación superior en américa latina y el caribe (cres). (2018). documento final. córdoba, argentina: iesalc-unesco.

<https://bit.ly/3A34XAp>

carniglia, e., granato, F. y Macchiarola, v. (2020). el gran río cuarto (grc) en la emergencia socio-sanitaria. impactos locales del aislamiento social, preventivo y obligatorio (aspo). [Manuscrito presentado para publicación]. unirío. universidad nacional de río cuarto.

castel r. (1995). de la exclusión como estado a la vulnerabilidad como proceso.

Archipiélago: Cuadernos de crítica de la cultura. núm. 21, 1995: 27-36

da cunha, i. y lucarelli e. (2006). innovación en el aula universitaria y saberes

docentes, experiencias de investigación y formación que aproximan a

argentina y Brasil (pp. 397-407). en: dávila Balsera, p. y naya garmendia,

I. M. (coord.) **Elderecho a la educación en un mundo globalizado**. vol. 1.

ezcurra, a. M. (2019). educación superior: una masificación que incluye y desiguala. (pp. 21-52). en:

ezcurra, a. M. (comp.). **Derecho a la educación: expansión y desigualdad: tendencias y políticas en Argentina y América Latina**. universidad nacional de tres de Febrero.

Fenstermacher, g. (1989). tres aspectos de la Filosofía de la investigación sobre la enseñanza (pp. 150-170). en Wittrock, M. **La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos**. paidós ibérica.

Fullan, M. (2002). el significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje.

Profesorado. Revista de currículum y Formación del Profesorado, 6 (1-2). <https://bit.ly/3plFSuc>

giddens, a. (1998). **La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración**. amorrtu.

Hargreaves, a. (2003) replantear el cambio educativo: ampliar y profundizar la búsqueda del éxito (pp. 23-55). en Hargreaves, a. (comp.) **Replantear el cambio educativo. Un enfoque renovador**. amorrtu.

Hodges, c.; Moore, s.; lockee, B.; trust, t. y a. Bond (2020) la diferencia entre la enseñanza remota de emergencia y el aprendizaje en línea (pp. 10- 21). en cabrales, a.; graham, a.; sahlberg, p; Hodges, c.; Moore, s.; lockee, B.; trust, t.; Bond, a.; lederman, d.; greene, J.; Maggioncalda, J.; soares, l; veletsianos, g. y J. Zimmerman. **Enseñanza remota de emergencia**. textos para la discusión. editorial the learning Factor. <https://bit.ly/3phWfrE>

information literacy Meeting of experts (2003). declaración de praga: Hacia una sociedad alfabetizada, 20-23 september 2003, us national commission on library and information science & national Forum on information literacy. <https://bit.ly/3w4Y8Mm>

instituto internacional de la unesco para la educación superior en américa latina y el caribe. (2021). pensar más allá de los límites. perspectivas sobre los futuros de la educación superior hasta 2050. unesco iesalc <https://bit.ly/3ph6A7l>

lucarelli, e. (2004) **Las innovaciones de la enseñanza, ¿Caminos posibles hacia la transformación de la enseñanza en la universidad?**3ras Jornadas de innovación pedagógicas en el aula universitaria. universidad nacional de sur. procesos de construcción y desarrollo de innovaciones pedagógicas en la universidad. <https://bit.ly/3w4BXFT>

lucarelli, e. (2009) **Teoría y práctica en la universidad. La innovación en las aulas**.

Miño y dávila editores.

lucarelli, e. y a. M. Malet (2010) **Universidad y prácticas de innovación pedagógica. Estudios de casos en la UNS**. Jorge Baudino ediciones.

Macchiarola, v. (2012) (coord.) **Rupturas en el pensar y el hacer. Políticas y prácticas de innovación educativa en la universidad**. unirío. universidad nacional de río cuarto.

Macchiarola, v. (2017). el polémico vínculo entre la investigación y la política. un desafío de nuevas articulaciones. 2017. **Revista Latinoamericana de Política y Administración de la Educación (RELPAE)**. año 4. n° 6. Julio 2017. pp. 76-84. <https://bit.ly/3PnNlnh>

Matus, c (1987) **Política, planificación y gobierno**. Fundación altadir.

Maxwell, J. (2018). **Diseño de investigación cualitativa**. gedisa.

ramonet, i. (22 de abril de 2020). coronavirus: la pandemia y el sistema-mundo. la Habana, cuba. <https://www.pagina12.com.ar>

sagol, c. (2013). **Aulas aumentadas, lo mejor de los dos mundos**. portal educar. <https://bit.ly/3dvW09L>

sampieri, r. H., collado, c. F. y Lucio, p. B. (2010). **Metodología de la Investigación**. Mc graw Hill.

searle, J. (1980) **Actos de habla**. ediciones cátedra.

stake, r. e. (1998). **Investigación con estudio de casos**. ediciones Morata.

tawil, s.; akkari, a.; Macedo B. (2012) Más allá del laberinto conceptual. la noción de la calidad en la educación. en **Investigación y prospectiva en educación/unesco**. contribuciones temáticas. Marzo 2012 n° 2. unesco.

<https://bit.ly/3SPMSgB>

taylor, s. J. y Bogdan, r. (1986). **Introducción a los métodos cualitativos en investigación. La búsqueda de los significados**. paidós.

tyack, d. y cuban, l. (1995). **En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas**. Fondo de cultura económica.

valverde Berrocoso, J.; garrido arroyo, M. del c.; sosa d'az, M. J. (2010). políticas educativas para la integración de las tic en extremadura y sus efectos sobre la innovación didáctica y el proceso enseñanza-aprendizaje: la percepción del profesorado, en: **Revista de Educación**, 352: 99-124. Mayo-agosto.

vogliotti a., Macchiarola v., Muñoz d., pizzolitto a. l. y pugliese solivellas v. (2020). investigaciones que orientan políticas académicas (pp.259-280). en Falcón p. (comp.) **La universidad entre la crisis y la oportunidad: reflexiones y acciones del sistema universitario argentino ante la pandemia**. editorial de la universidad nacional de córdoba-eudeba. <https://bit.ly/3PpuzvV>
van dijk, J. (2002). a framework for digital divide research. **The Electronic Journal of Communication**, 12(1/2). www.cios.org

Zeichner, K. (1995). los profesores como profesionales reflexivos y la democratización de la reforma escolar (pp. 385-398) en aavv **Volver a pensar la educación**(vol. ii). prácticas y discursos educativos. Morata.

NOTAS

⁽¹⁾ parte de éste estudio fue publicado en vogliotti et al. (2020).

la letra "e" hace alusión a la entrevista, como estrategia de recolección de datos utilizada en la investigación. aYv, eco, eXa, HuM, ing refieren a las cinco unidades académicas de la unrc: Facultad de agronomía y veterinaria, Facultad de ciencias económicas, Facultad de ciencias exactas Físico Químicas y naturales, Facultad de ciencias Humanas y Facultad de ingeniería, respectivamente. por último, se coloca un número para identificar cada entrevista realizada.



unesco

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



ess ● Educación
● Superior y
● Sociedad

Vol. 34 No. 1 (2022)



Dossier B

**Lograr una internacionalización
mutuamente inclusiva de la educación
superior en América Latina y el Caribe**

Editores invitados
Emma Sabzalieva
Francesc Pedró



Introducción al Dossier B:

Lograr una internacionalización mutuamente inclusiva de la educación superior en América Latina y el Caribe

Emma Sabzalieva  @ Francesc Pedró  @

los patrones globales en materia de internacionalización de la educación superior a lo largo de los últimos 20 años -al menos hasta el inicio de la pandemia de covid-19- revelan un aumento pronunciado y constante del volumen de actividades alrededor del mundo. desde el notable crecimiento de la movilidad de los estudiantes hasta la creación, cada vez mayor de campus internacionales, y pasando por el creciente número de gobiernos e instituciones que adoptan estrategias de internacionalización hasta la normalización de la “internacionalización en casa” en los planes de estudio, el impulso de la internacionalización impregna hoy en día todos los niveles de la educación superior.

sin embargo, el desglose de los patrones de actividades más allá de lo global revela rápidamente desequilibrios significativos en cuanto a dónde se produce realmente la internacionalización. los flujos de estudiantes internacionales, por ejemplo, han sido históricamente del “sur global” al “norte global”, especialmente cuando se trata de estudiantes que desean realizar estudios a tiempo completo. para estos estudiantes, obtener un título en europa o américa del norte se considera mejor opción que permanecer cerca de su país de origen, debido a razones académicas, políticas, sociales o de otro índole. los países que acogen a un gran número de estudiantes internacionales (en 2019, estados unidos, australia, reino unido, alemania y rusia fueron los cinco principales anfitriones) se benefician enormemente de esta afluencia de potencial, y los gobiernos se apresuran a señalar los beneficios económicos vinculados a los estudiantes internacionales.

no sólo los flujos de estudiantes internacionales siguen patrones geográficamente inestables. no es un eufemismo señalar que en todas las esferas de la actividad internacional existe una jerarquía de conocimientos en la que

predominan las ideas y las instituciones del “norte global”, a menudo respaldadas por una financiación que también fluye en la misma dirección norte-sur. naturalmente, existen muchas excepciones como también asociaciones en el ámbito de la educación, la investigación y el compromiso con la comunidad, que están basadas en una comprensión más equitativa de aquellos conocimientos que cuentan e importan. sin embargo, a pesar de la existencia de proyectos y actividades que siguen un enfoque más cooperativo (y, podríamos decir, más sostenible) de la internacionalización, este ámbito sigue siendo muy desigual. por ejemplo, américa latina y el caribe, región en la que se centra este número especial, tiene el porcentaje más bajo de estudiantes de movilidad internacional proveniente de todas las regiones del mundo: sólo el 1,3% de la población estudiantil (unesco iesalc, 2022).

por lo tanto, existe el interés y la necesidad de repensar la internacionalización de la educación superior. esto ayuda a explicar por qué, en el reciente trabajo de la unesco iesalc sobre los futuros de la educación superior se proponen nuevas ideas y enfoques sobre la internacionalización. a través de consultas realizadas a un conjunto de expertos en materia de educación superior a escala global, se afirmaron los valores y principios deseables para el futuro de la internacionalización de la educación superior, entre los que se incluyen “la promoción del aprendizaje intercultural, la cooperación interinstitucional basada en el beneficio mutuo, la solidaridad, el respeto mutuo y la asociación justa” (unesco iesalc, 2021, p. 40).

estos valores y principios representan una forma diferente de pensar la internacionalización de la educación superior. es decir, se considera como algo que aporta beneficios a todos los involucrados, e incluso a aquellos que no están directamente implicados en el intercambio transfronterizo de conocimientos, pero que pueden ver los frutos de la generación de nuevas ideas y formas de entender el mundo. esta manera distinta de pensar se produce porque los vínculos entre los que se conectan se basan en que cada participante aporta experiencias y conocimientos diferentes, pero igualmente valiosos. además, cada socio entiende que puede aprender del resto y reconoce el valor de las distintas formas de enfocar los problemas debido a que comparte el compromiso de generar conocimientos que mejoren la comprensión colectiva, y nos acerque como seres humanos. en otras palabras, se trata de una internacionalización mutuamente inclusiva.

¿cómo podría ser la internacionalización mutuamente inclusiva en la práctica? la reconocida especialista en internacionalización (y autora de uno de los artículos de este número especial de *ess*), Jocelyne gacel-Ávila, ha expuesto su visión de futuro de la siguiente manera:

el futuro de la internacionalización requerirá que las ies se comprometan a impulsar un sistema global de educación superior basado en la integridad, la calidad académica, el acceso equitativo, la reciprocidad, el desarrollo de habilidades de cg [ciudadanía global], el avance de la colaboración internacional en materia de investigación y la solución de problemas globales en el centro de sus esfuerzos (gacel-Ávila, 2021, p. 5).

en el artículo de gacel-Ávila en este dossier temático, la autora destaca las formas en que la internacionalización podría ser más inclusiva en un escenario post-pandémico, distanciándose de la movilidad física y dirigiéndose hacia actividades que tengan beneficios más claros para la sociedad y que sean más inclusivas para la población que pertenece al área de la educación superior en general. del mismo modo, en su artículo, pablo Beneitone considera el papel que podría desempeñar la “internacionalización en casa” como factor democratizador. si la movilidad académica ha sido elitista en el pasado - menos del 3% de la población estudiantil mundial tenía acceso a la movilidad física antes de la pandemia (unesco iesalc, 2022)- las perspectivas de potenciar la internacionalización en los planes de estudio y de conectar la dimensión institucional con la disciplinar y la individual podrían ser un camino a seguir.

la internacionalización mutuamente inclusiva también consiste en actuar con humildad: reconocer que el simple hecho de que algo se haya hecho de una manera en el pasado no significa que esa sea la manera correcta o la única forma de avanzar. de hecho, la creciente complejidad de nuestro mundo y los persistentes retos a los que nos enfrentamos en relación con nuestro clima, nuestra salud y nuestro bienestar subrayan la necesidad de repensar lo que se ha dado por sentado para encontrar otras formas más sostenibles de conocer y ser. esta forma distinta de pensar debe ser también crítica, ya que sólo a través de unos lentes y enfoques críticos podremos cuestionar y romper con asuntos históricos relacionados con el colonialismo

y la marginalización, los cuales apuntalan y refuerzan las jerarquías desiguales que aún persisten en la educación superior.

en este sentido, vuelve a ser importante el enfoque regional de América Latina y el Caribe que se aborda en este número especial. La región exhibe una larga tradición en materia de pensamiento crítico, como enfoques que proporcionan herramientas, marcos y lentes significativos para conceptualizar e impulsar la internacionalización mutuamente inclusiva. Los artículos de este número especial no son una excepción. Gabriela Sánchez Gutiérrez y Sonia Jaquelina Romero Huesca, por ejemplo, plantean una perspectiva descolonizadora de la internacionalización y generan un marco teórico construido, como ellas dicen, principalmente en América Latina y que conecta con la realidad que las autoras observan en México. El artículo de Ángel Carmelo Prince Torres considera el papel de la comunidad trans en América Latina y propone la internacionalización como una forma de lograr un trato más igualitario para las personas trans en la educación superior. Dada la escasez de literatura sobre la comunidad trans en la educación superior en general, este artículo representa una nueva e importante contribución al campo, fundamentando su relevancia para este número especial tanto por su enfoque regional como por el uso de la internacionalización como herramienta de inclusión.

La ética de la internacionalización mutuamente inclusiva también puede lograrse a través del enfoque de la equidad. Esto requiere que las prácticas revisadas de internacionalización vayan más allá de dar voz a quienes no han sido escuchados, para garantizar que las voces menos escuchadas tengan mayor amplificación que otras. Lograr las asociaciones justas que son una característica de la internacionalización mutuamente inclusiva requiere este tipo de acción restauradora como parte del trabajo hacia el reequilibrio estructural a largo plazo. Hay muchas formas de hacerlo en el contexto de la internacionalización de la educación superior; en este número especial se destacan tres de esas vías a través de las asociaciones. En primer lugar, la creación de asociaciones intrarregionales según el modelo de participación "sur-sur"; en segundo lugar, el reconocimiento y el tratamiento de las desigualdades sistémicas desde el principio; y en tercer lugar, la promoción de la interculturalidad como una faceta integral de la internacionalización.

aunque las asociaciones intrarregionales en el ámbito de la educación superior no son nuevas, profundizar en la integración regional para apoyar lo que el autor Sergio Mario Orellano Narvaez describe como la circulación académica internacional, es menos común. A través de su estudio, el autor dirige nuestra atención hacia los flujos de conocimiento de los participantes bolivianos en un programa de becas brasileño. Mientras que este estudio considera las asociaciones “sur-sur”, el artículo de Anouk Mertens y sus colegas se enfrenta directamente a las desigualdades que han sido inherentes a muchas asociaciones en educación superior norte-sur a través de un caso en la Universidad de Aruba y la KU Leuven en Bélgica. Al reconocer estas desigualdades desde el principio, los socios están mejor posicionados para abordarlas y, finalmente, superarlas. El último artículo de este número especial, de Diana Araujo Pereira y sus colegas, revela la importancia de centrar la interculturalidad como fundamento de la actividad internacional en la educación superior, examinada de nuevo en un contexto de cooperación intrarregional a través del caso de la Unila, la Universidad Federal de Integración Latinoamericana.

En conjunto, los artículos de este número especial permiten avanzar hacia la comprensión del nuevo concepto de internacionalización mutuamente inclusiva, proporcionando marcos y ejemplos prácticos sobre cómo podría adoptarse y desarrollarse este concepto. El enfoque regional de este dossier de la revista *Educación Superior y Sociedad en América Latina y el Caribe* es especialmente importante, no solo porque se trata de una región en la que ciertas prácticas de internacionalización han tenido poco impacto, sino también, por lo prometedor que resulta emprender una internacionalización que cumpla con el objetivo de ser mutuamente inclusiva.

En el momento de redactar este informe, en plena era COVID-19 y bajo una oleada de crisis económicas, (geo) políticas y sociales que parecen envolver continuamente al mundo, sigue siendo difícil predecir si los futuros patrones de internacionalización pueden cambiar realmente en respuesta a estas problemáticas. Sin embargo, las esperanzas de un cambio positivo siguen siendo fuertes, como sugieren los resultados de una consulta pública sobre los futuros de la educación superior realizada por 1.200 participantes en casi 100 países:

Hoy más que nunca, los encuestados prevén el mundo bajo una perspectiva totalmente global. La educación superior, que desde hace mucho tiempo ha tenido un alcance internacional, está bien posicionada para afrontar los retos globales y asumir un papel en la sociedad global de cara a 2050 (unesco iesalc, 2022, p. 37).

esto proporciona una visión que, si se hace realidad, pondría al alcance de nuestro colectivo el logro de una internacionalización mutuamente inclusiva.

REFERENCIAS

gacel-Ávila, J. (2021). ***The internationalization of higher education in Latin America***

and the Caribbean towards 2050. unesco iesalc. <https://bit.ly/3BMCqQH>

instituto internacional de la unesco para la educación superior en américa

latina y el caribe. (2021). ***Pensar más allá de los límites: perspectivas sobre***

los futuros de la educación superior hasta 2050. unesco iesalc [https://unes-](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377529)

[doc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377529](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377529)

instituto internacional de la unesco para la educación superior en américa

latina y el caribe. (2022). ***Mentes en movimiento: oportunidades y desafíos***

para la movilidad virtual de estudiantes en un mundo pospandémico. un-

esco iesalc <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380989>



Achieving mutually inclusive internationalization of higher education in Latin America and the Caribbean.

Introduction to the Dossier B

Emma Sabzalieva  @ Francesc Pedró  @

global patterns of higher education internationalization over the past 20 years – at least until the onset of the covid-19 pandemic – reveal a steep and steady increase in the volume of international activities. From dramatic growth in student mobility to the ever-expanding quantity of international branch campuses, and from the growing number of governments and institutions adopting internationalization strategies to the normalization of ‘internationalization at home’ in the curriculum, higher education internationalization now permeates all levels of higher education in all places.

However, breaking down the patterns of activities beyond the global level quickly reveals significant imbalances in where internationalization is actually happening. Flows of international students, for example, have historically been from the ‘global south’ to the ‘global north’, especially when it comes to full-time degree seeking students. For these students, the opportunity to obtain a degree in europe or north america is seen as preferable to staying nearer home, whether for academic, political, social or other reasons. countries that host large numbers of international students (the us, australia, uK, germany and russia were the top five hosts in 2019) benefit enormously from this influx of potential – and governments are quick to point out the economic benefits attached to international students.

it is not only flows of international students that follow geographically imbalanced patterns. it is not an understatement to say that in all spheres of international activity, there is a hierarchy of knowledge in which ideas and institutions from the ‘global north’ dominate, often underpinned by financing that also flows in the same north to south direction. of course, there are many exceptions and there are many partnerships in teaching, research and community engagement that are based on more equitable understandings

of whose knowledge counts and what knowledge matters. nevertheless, despite the existence of many projects and activities that follow a more cooperative (and, one might posit, more sustainable) approach to internationalization, this realm remains very unequal. For example, latin america and the caribbean, the focal region for this special issue, has the lowest percentage of internationally mobile students of all world regions: just 1.3% of the student population (unesco iesalc, 2022).

there is thus a great appetite and need to rethink higher education internationalization. this helps explain why, in recent work by unesco iesalc on the futures of higher education, new ideas and approaches to internationalization are put forward. desirable future values and principles of higher education internationalization were affirmed through consultations with a global group of higher education experts as including 'promoting intercultural learning, inter-institutional cooperation based on mutual benefit, solidarity, mutual respect, and fair partnership' (unesco iesalc, 2021, p. 40).

these values and principles represent a different way of thinking about higher education internationalization as something that brings benefits to all those who are involved – and even to others who are not directly engaged in the cross-border exchange of knowledge, but who stand to reap the benefits of the generation of new ideas and ways of understanding the world. this different way of thinking happens because the links between those who are connecting are based on all partners bringing different but equally valuable experiences and know-how to the table. Further, all partners understand that they can learn from each other and see value in a range of ways of approaching problems because they share a commitment to generating knowledge that improves our collective understanding, or because it brings us as humans closer together. in other words, it is mutually inclusive internationalization.

What could mutually inclusive internationalization look like in practice? renowned internationalization scholar (and author of one of the articles in this special issue of *ess*) Jocelyne gacel-Ávila has set out her forward-looking vision as follows:

the future of internationalization will require Heis to commit to supporting a global higher education system based on integrity, academic quality, equitable access, reciprocity, the development of gc [global citizenship] skills, the advancement of international

research collaboration, and the solution of global problems at the center of their efforts. (gacel-Ávila, 2021, p. 5)

in gacel-Ávila's article in this collection, she highlights the ways that internationalization could become more inclusive in a post-pandemic scenario, moving away from physical mobility towards activities that have clearer benefits for society and are more inclusive of the broader higher education population. similarly, in his article, pablo Beneitone considers the role that internationalization at home could play as a democratizing factor. if academic mobility has been elitist in the past – less than 3% of the global student population was physically mobile before the pandemic (unesco iesalc, 2022) – then the prospects for enhancing internationalization through the curriculum and connecting together the institutional with the disciplinary and individual dimensions could be a way forward.

Mutually inclusive internationalization is also about acting with humility: recognizing that simply because something has been done one way in the past does not mean that this is the right or the only way forward. indeed, the growing complexity of our world and the persistent challenges that face us in relation to our climate, our health, and our wellbeing underline the necessity of rethinking that which has been taken for granted in order to find different and more sustainable ways of knowing and being. this different way of thinking must also be critical because it is only through critical lenses and approaches that we are freed to question and disrupt the historic issues of coloniality and marginalization that both underpin and reinforce the unequal hierarchies of today's higher education.

in this respect, the regional focus on latin america and the caribbean taken up in this special issue again becomes important. the region has long been home to many traditions of critical thought, approaches that provide meaningful tools, frameworks and lenses through which to conceptualize and agitate for mutually inclusive internationalization. the articles in this thematic dossier are no exception. gabriela sánchez gutierrez and sonia Jaquelina romero Huesca, for example, put forward a decolonizing perspective on internationalization and generate a theoretical framework built, as they put it, mainly in latin america and also connecting to the reality they observe in México. Ángel carmelo prince torres's article considers the role of the trans community in latin america and proposes internationalization as a way of

bringing about more equal treatment for trans people in higher education. given the paucity of literature on the trans community in higher education in general, this article represents an important new contribution to the field, grounding its relevance to the special issue through both the regional focus and by using internationalization as a tool for inclusion.

the ethos of mutually inclusive internationalization can also be achieved through a lens of equity. this requires revised practices of internationalization to go beyond only giving voice where voices have not been heard, but to ensure those under-heard voices are given greater amplification than others. to achieve the fair partnerships that are a feature of mutually inclusive internationalization requires this type of restorative action as part of the work towards longer term structural rebalancing. there are many ways that this can be taken up in the context of higher education internationalization; three such routes through partnerships are highlighted in this special issue. First, creating intra-regional partnerships along a 'south-south' participation model; second, acknowledging and addressing systemic inequalities from the outset; and third, advancing interculturality as an integral facet of internationalization.

While intra-regional partnerships in higher education are not new, focussing these partnerships on deepening regional integration to support what author Sergio Mario Orellano Narvaez describes as international academic circulation has been less common. through his study, Sergio Mario Orellano Narvaez turns our attention to flows of knowledge through the Bolivian participants in a Brazilian scholarship programme. Whereas this study considers 'south-south' partnerships, the article by Anouk Mertens and colleagues directly confronts the inequalities that have been inherent in many north-south higher education partnerships through a case of the university of Aruba and KU Leuven in Belgium. By acknowledging these inequalities from the outset, the partners are better positioned to address and eventually, to overcome them. the final article in this special issue by Diana Araujo Pereira and colleagues reveals the importance of centring interculturality as a foundation of international activity in higher education, again examined in a context of intra-regional cooperation through the case of UNILA, the Federal University of Latin American Integration.

taken together, the articles in this special issue advance our understanding of the new concept of mutually inclusive internationalization, providing fra-

meworks and examples from practice of how this concept could be taken up and further developed. the regional focus of this special issue on latin america and caribbean is particularly important, both because it is a region where some practices of internationalization have had the lowest impact but where on the other hand the potential for undertaking internationalization that meets the goal of being mutually inclusive appears highly promising.

With the covid-19 era still upon us at the time of writing and with wave after wave of economic, (geo) political and social crises seeming to continually engulf the world, it remains challenging to predict whether future patterns of internationalization may genuinely change in response to these issues. Hopes for positive change, however, remain strong, as the findings from a public consultation on the futures of higher education completed by 1200 participants in almost 100 countries suggest:

even more so than today, respondents envisaged a future world with a fully global outlook. Higher education, which has long had an international outreach, is well-positioned to help tackle global challenges and take on a role in global society as we look ahead to 2050. (unesco iesalc, 2022, p. 37)

this provides a vision that, if realized, would bring the achievement of mutually inclusive internationalization within our collective grasp.

REFERENCES

- gacel-Ávila, J. (2021). ***The internationalization of higher education in Latin America and the Caribbean towards 2050***. unesco iesalc. <https://bit.ly/3P3VFsi>
- unesco international institute for Higher education in latin america and the caribbean. (2021). ***Thinking Higher and Beyond: Perspectives on the Futures of Higher Education to 2050***.unesco iesalc <https://bit.ly/3bvJKWx>
- unesco international institute for Higher education in latin america and the caribbean. (2022). ***Moving minds: Opportunities and challenges for virtual student mobility in a post-pandemic world***. unesco iesalc <https://bit.ly/3Sw4iyE>



1. Internacionalización inclusiva en América Latina y el Caribe.

Desafíos y factibilidad

inclusive internationalization in latin america and the caribbean.
challenges and feasibility

Jocelyne Gacel-Ávila  

* universidad de guadalajara, guadalajara, Jalisco, México

RESUMEN

La pandemia ha sido un “punto de inflexión con importantes efectos para el futuro de la internacionalización, convirtiéndose en una oportunidad para reexaminar sus valores, objetivos, estrategias y prioridades”. Las formas actuales de internacionalización deben ser reevaluadas para reafirmar los valores y principios del aprendizaje intercultural, la cooperación interinstitucional basada en el beneficio y respeto mutuo, la solidaridad y asimismo el acceso a sus beneficios debe aumentar drásticamente (Unesco-Iesalc, 2021, p.46). En esta perspectiva, el artículo analiza de manera crítica y comparada el estado actual de la internacionalización de la educación superior en la región, basado en los principales hallazgos de las más recientes encuestas realizadas en la región y el mundo. La discusión se centra en las características de la región, con el propósito de determinar la factibilidad de transitar, en un contexto pos-pandémico, de una internacionalización centrada en la movilidad, hacia un enfoque inclusivo que beneficie a un mayor número de estudiantes y actores sociales, como lo proponen los conceptos de la internacionalización de la educación superior para la sociedad y de internacionalización en casa. El trabajo muestra que esta transformación podría ser altamente compleja para la región, debido a que antes de la pandemia, su proceso de internacionalización carecía de consolidación e institucionalización; dos aspectos fundamentales para lograr este cambio.

Palabras clave: internacionalización inclusiva; internacionalización de la educación superior para la sociedad; América Latina y el Caribe; covid-19

Inclusive internationalization in Latin America and the Caribbean. Challenges and feasibility

ABSTRACT

the covid-19 pandemic has been a “turning point with important effects for the future of internationalization, becoming an opportunity to re-examine its values, objectives, strategies and priorities”. the current forms of internationalization must be questioned to reaffirm the values and principles of intercultural learning, inter-institutional cooperation based on mutual benefit and respect, solidarity and furthermore access to its benefits must dramatically increase (unesco-iesalc, 2021, p.46). in this perspective, the article critically analyzes and compares the current state of internationalization of higher education in the region, based on the main findings of the most recent surveys carried out in the region and the world. the discussion focuses on the characteristics of the region, in order to determine the feasibility of moving, in a post-pandemic context, from an internationalization focused on mobility, towards an inclusive approach that benefits a greater number of students and social stakeholders, as proposed by the concepts of internationalization of Higher education for society (IHes) and internationalization at home. the article shows that this desirable transformation could be highly complex for the region due to the lack of consolidation and institutionalization of its internationalization process before the pandemic; two key aspects to achieve this conversion.

Keywords: inclusive internationalization; internationalization of Higher education for society; latin america and the caribbean; covid-19

A internacionalização inclusiva na América Latina e no Caribe. Desafios e viabilidade

RESUMO

apandemia covid-19 foi um “ponto de inflexão com importantes efeitos para o futuro da internacionalização, tornando-se uma oportunidade para reexaminar seus valores, objetivos, estratégias e prioridades”. as formas atuais de internacionalização devem ser reavaliadas para reafirmar os valores e princípios da aprendizagem inter-cultural, a cooperação interinstitucional baseada no benefício e respeito mútuos, a solidariedade e também o acesso a seus benefícios deve aumentar drasticamente (unesco-iesalc, 2021, p.46). nesta perspectiva, o artigo analisa e compara desde uma abordagem crítica o estado atual da internacionalização do ensino superior na região, com base nos principais resultados das pesquisas mais recentes realizadas na

região e no mundo. a discussão é centrada nas características da região, de forma a determinar a viabilidade de passar, num contexto pós-pandémico, de uma internacionalização centrada na mobilidade, para uma abordagem inclusiva que beneficie um maior número de alunos e atores sociais, como propõem os conceitos de internacionalização do ensino superior para a sociedade e internacionalização em casa. o artigo mostra que essa transformação pode ser altamente complexa para a região, devido à falta de consolidação e institucionalização do processo de internacionalização antes da pandemia.

Palavras-chave: internacionalização inclusiva; internacionalização do ensino superior para a sociedade; américa latina e caribe; covid-19

L'internationalisation inclusive en Amérique latine et dans les Caraïbes. Défis et faisabilité

RÉSUMÉ

la pandémie de covid-19 a été un "tournant avec des effets importants pour l'avenir de l'internationalisation, devenant l'occasion de réexaminer ses valeurs, ses objectifs, ses stratégies et ses priorités". les formes actuelles d'internationalisation doivent être réévaluées pour réaffirmer les valeurs et les principes de l'apprentissage interculturel, la coopération interinstitutionnelle basée sur le bénéfique et le respect mutuels, la solidarité et l'accès à ses bénéfices doit aussi augmenter de manière significative (unesco-iesalc, 2021, p.46). dans cette perspective, l'article analyse et compare de façon critique, l'état actuel de l'internationalisation de l'enseignement supérieur de la région, sur la base des principaux résultats des études les plus récentes menées dans la région et dans le monde. la discussion porte sur les caractéristiques de la région, afin de déterminer la faisabilité de passer, dans un contexte post-pandémique, d'une internationalisation centrée sur la mobilité à une approche inclusive qui profiterait à un plus grand nombre d'étudiants et d'acteurs sociaux, tel que le proposent les concepts d'internationalisation de l'enseignement supérieur pour la société (iHes) et de l'internationalisation à la maison. l'article montre que cette transformation pourrait revêtir un très haut niveau de difficulté pour la région, en raison que, bien avant la pandémie, son processus d'internationalisation manquait de consolidation et d'institutionnalisation, deux aspects fondamentaux pour réussir cette mutation.

Mots clés: internationalisation inclusive ; l'internationalisation de l'enseignement supérieur pour la société ; Amérique latine et Caraïbes ; covid-19

1. INTRODUCCIÓN

la pandemia de covid-19 ha tenido un inesperado y profundo impacto en el proceso de internacionalización de la educación superior (es), cuya primera consecuencia fue la suspensión de los programas de movilidad para estudiantes y académicos. como consecuencia, las instituciones de educación superior (ies) de alrededor del mundo se han visto forzadas a repensar sus estrategias de internacionalización. entre otras cosas, se habla de transitar hacia un enfoque basado en el concepto de internacionalización de la educación superior para la sociedad (iHes, por sus siglas en inglés), lo cual implica “una transición hacia actividades internacionales e interculturales más inclusivas y requiere pasar de un enfoque centrado en la movilidad a uno más comprensivo que incluya las dimensiones de internacionalización en casa (iaH) e internacionalización del currículo (ioc)” (Brandenburg et al., 2020, p.21).

en la actualidad, no se disponen de estudios sobre la situación particular de américa latina y el caribe (alc) para conocer en qué medida las ies están ajustando sus estrategias de internacionalización a la nueva realidad global. por ello, es importante reflexionar sobre la factibilidad y la capacidad de alc de ajustar sus prácticas a estas nuevas tendencias de la internacionalización como resultado de la pandemia. si bien una internacionalización más inclusiva, que beneficie a un mayor número de estudiantes, es altamente deseable para la región, su implementación podría presentar retos importantes para las instituciones. las ies mejor preparadas para lograr esta transformación serían las que habían alcanzado antes de la pandemia un nivel de internacionalización institucionalizado y sistémico, llamado proceso de internacionalización comprensiva (ic) o integral. las ies cuyo proceso era todavía marginal, centrado principalmente en acciones individuales y en la movilidad física, podrían enfrentar un mayor grado de dificultad para lograr esta transformación. pues las estrategias de internacionalización en casa y del currículo, son de lejos las más complejas de implementar tanto a nivel académico como administrativo (gacel-Ávila, 2012). estas requieren de un contexto institucional propicio, un fuerte liderazgo y bases de operación precisa y altamente eficiente para su éxito y sostenibilidad.

por lo anterior, el presente trabajo pretende revisar el nivel actual de desarrollo que guarda el proceso de internacionalización en alc desde una perspectiva regional, global y comparada, tomando como base los principales hallazgos

de la ii encuesta regional sobre internacionalización de la educación terciaria en américa latina y el caribe, realizada en 2021, por el observatorio regional de internacionalización y redes de educación terciaria en alc (oBiret) (gacel-Ávila & vázquez-niño, 2021). asimismo, para enriquecer el análisis se integra una perspectiva global y comparada utilizando datos de estudios, tales como los de la 5a encuesta global de la asociación internacional de universidades (Marinoni, 2019), y los del consejo Británico (cB) sobre las tendencias globales de la internacionalización de la educación superior (ilieva & peak, 2016; ilieva et al., 2017; usher et al., 2019).

2. METODOLOGÍA DEL ESTUDIO Y MARCO CONCEPTUAL

2.1. Universo y muestra

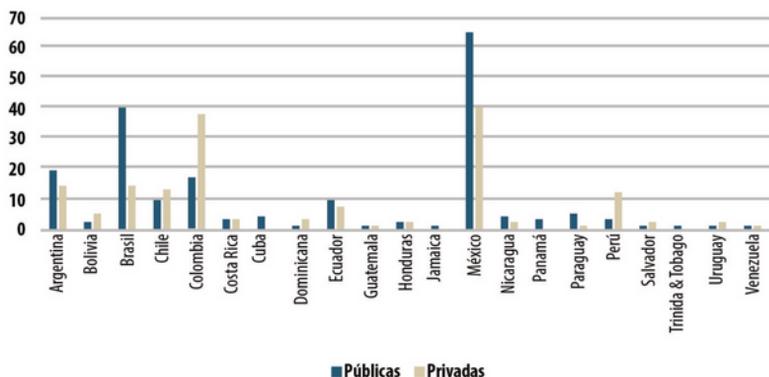
la ii encuesta oBiret (gacel-Ávila & vázquez-niño, 2021) se realizó mediante un cuestionario construido alrededor de 101 preguntas orientadas a obtener información sobre las particularidades del proceso de internacionalización de las instituciones de educación terciaria (iet) de américa latina y el caribe. dichas preguntas se elaboraron con base en el concepto de internacionalización comprehensiva (ic) y los aspectos claves que su implementación debe incluir para que sea un proceso viable y exitoso. para llevar a cabo la recolección de datos, se contactaron a 1800 responsables de la internacionalización en iet de la región a través de un envío masivo de correos electrónicos dirigidos a iet y asociaciones de educación superior internacional. asimismo, se utilizaron redes sociales como Facebook y twitter para difundir la invitación. se recibió un total de 354 respuestas, en comparación con las 319 instituciones que respondieron a la 5a encuesta global de la international association of universities (iau) (Marinoni, 2019), lo que se considera una tasa de respuesta válida para la región. el 55% de las respuestas se obtuvo de parte del sector público, y el 45% del privado (ver figura 1).

2.2. Preguntas de investigación

el presente análisis pretende responder a las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿cuál es el estado de avance del proceso de internacionalización en las iet de alc según los parámetros del concepto de internacionalización comprehensiva?

Figura 1. Número de instituciones participantes por país y tipo de institución



Fuente: Elaborado con datos de la II Encuesta OBIRET (Gacel-Ávila & Vázquez-Niño, 2021).

2. ¿cuál es la factibilidad que el actual proceso de internacionalización de la et en alc pueda transitar hacia un enfoque más inclusivo y solidario que beneficie a un mayor número de estudiantes y actores sociales, tal como lo proponen los conceptos de internacionalización de la educación superior para la sociedad y de la internacionalización en casa?

nuestra hipótesis es que esta transformación podría ser altamente compleja para la región debido a que antes de la pandemia el proceso de internacionalización de alc carecía de consolidación e institucionalización, siendo estos dos aspectos clave para lograr este cambio.

2.3. Marco conceptual

el marco conceptual del presente análisis toma como referencia a la internacionalización de la educación superior para la sociedad (iHes, por sus siglas en inglés), la cual se define como:

el proceso intencional de integrar una dimensión internacional, intercultural y global en los propósitos, funciones y provisión de la educación terciaria, buscando incrementar la calidad de la educación y de la investigación para todos los estudiantes y el perso-

nal de las instituciones de educación superior, con la finalidad de hacer una contribución significativa a la sociedad (de Wit et al., 2015, p.29).

sin embargo, para que dicho concepto no se quede en una simple declaración, y para que pueda hacerse realidad, se requiere establecer a nivel institucional estrategias de implementación que se basen en un proceso de internacionalización comprehensiva (ic) o integral, el cual se define como:

un compromiso, confirmado a través de la acción, de integrar las perspectivas internacionales y comparativas en la enseñanza, la investigación y los servicios de la educación superior. esta moldea el ethos y los valores institucionales, y llega a todos los ámbitos de la institución. es esencial que esta sea ampliamente aceptada y difundida a dentro de la institución por los líderes, los directivos, la administración, el cuerpo profesoral, los estudiantes, y todas las unidades de servicio y apoyo académicos. esta es un imperativo institucional, y no una posibilidad deseada. (Hudzik, 2011, p.6)

con la definición de Hudzik (2011) se entiende que, si bien el fenómeno de la internacionalización no es un hecho nuevo, la diferencia con el concepto actual es su escala y alcance, los resultados esperados y la transformación institucional.

por ello, Hudzik (2011) subraya que para una “iniciación e implementación exitosa de un proceso de ic” (p.24) se requiere reunir varios aspectos, tales como: a) un fuerte liderazgo y compromiso de parte de las autoridades institucionales hacia la internacionalización, como medio para alcanzar un mundo mejor, más solidario y equitativo; b) un amplio consenso al interior de la institución; c) políticas de internacionalización explícitas; d) planeación a largo plazo y planes operativos acordes; e) un liderazgo colaborativo y coordinado por una oficina de internacionalización altamente profesionalizada y eficiente; f) una estructura financiera a la altura de las metas establecidas; g) una política de recursos humanos promoviendo la dimensión internacional del perfil de los docentes y de los investigadores; h) una política de internacionalización del currículo con estrategias claras, bien definidas y reflejadas en la estructura y flexibilidad curricular; en el diseño instruccional; y competencias globales incluidas en los resultados de aprendizaje; i) una planta académica con perfil internacional; j) la movilidad internacional de los estudiantes locales y la pre-

sencia de estudiantes extranjeros; k) la promoción efectiva de la colaboración internacional en investigación; l) servicios de apoyo para estudiantes y académicos, tales como unidades para el aprendizaje de idiomas extranjeros, entre otras cosas (Hudzik, 2011, p.11).

los lineamientos de la ic descritos por Hudzik (2011) coinciden con los requisitos señalados por de Wit & Jones (2018), para que un proceso de internacionalización sea inclusivo, a saber: incorporar estrategias de internacionalización en casa a fin de que los beneficios lleguen a todos los estudiantes; involucrar a toda la institución en la promoción de las actividades de internacionalización; vincular los ámbitos globales y locales en la investigación, la enseñanza y el servicio a la sociedad; y fomentar colaboraciones regionales y globales, entre otros.

en otras palabras, alcanzar un proceso de internacionalización inclusiva, requiere establecer estrategias de internacionalización comprehensiva en cuanto a las iet.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

con base en lo antes expuesto, en los siguientes apartados, contrastaremos los pre-requisitos enunciados por Hudzik con los hallazgos de la 2a encuesta oBiret (gacel-Ávila & vázquez-niño, 2021), con la finalidad de evaluar la situación particular de alc respecto del concepto de ic; y así hacer un diagnóstico sobre la factibilidad y la sostenibilidad de un proceso de internacionalización más inclusivo, según los parámetros de la internacionalización para la sociedad.

3.1. El proceso de internacionalización en ALC

puede incluir testimonios, entrevistas de informantes, y todo aquello que le permita evidenciar el análisis de resultados. Haga tantos apartados como necesite.

3.1.1. El liderazgo del proceso

el primer paso para llevar a cabo una ic es fortalecer y expandir un ethos institucional, en donde la internacionalización sea considerada esencial para la calidad de las funciones sustantivas. esto incluye el reconocimiento explícito de la internacionalización en la misión institucional; un fuerte liderazgo de

parte de las autoridades institucionales; una comunicación consistente, un diálogo profundo y amplio entre los miembros de la comunidad, reforzado por la acción y por resultados documentados (Hudzik, 2011, p.34).

en este aspecto, en alc, solo el 46% de las iet reporta que la internacionalización es “muy importante” para sus autoridades institucionales (gacel-Ávila & vázquez-niño, 2021), contra el 69% a nivel global (Marinoni, 2019); lo cual limita la aceptación del proceso dentro de la comunidad universitaria.

según la 5a encuesta iau (Marinoni, 2019), apenas el 45% de las ies latinoamericanas y caribeñas reporta contar con una política formal de internacionalización “expresada de forma explícita como parte de la estrategia general institucional”, lo cual posiciona a la región por debajo del Medio oriente (63%); de asia-pacífico (54%); y de África (52%) en este rubro (p.116).

3.1.2. El liderazgo colaborativo y la coordinación del proceso

en alc, 26% de las oficinas de internacionalización (oi) se encuentran ubicadas en un primer nivel jerárquico (vicepresidencia/ vicerrectoría/ secretaria/ coordinación general) (gacel-Ávila & vázquez-niño, 2021); en contraste con el 60% a nivel global (egron-polak & Hudson, 2010). lo anterior demuestra que se le otorga menor importancia a dicha función en alc que en el resto del mundo; e implica que las oi no tienen la suficiente autonomía, liderazgo, ni representación para desempeñar su papel estratégico (gacel-Ávila, 1997; gacel-Ávila & Marmolejo, 2016).

por otra parte, la mayoría de los titulares de las oi poseen menos experiencia en el tema; permanecen menos tiempo en el cargo y ostentan grados académicos menores que sus pares extranjeros (gacel-Ávila, 2019). estos hallazgos demuestran una deficiente profesionalización de los equipos a cargo de la coordinación institucional del proceso de internacionalización, lo cual debilita su eficiencia, viabilidad y sostenibilidad.

3.1.3. La estructura financiera en fomento de la internacionalización

el 58% de las iet encuestadas considera que el principal obstáculo institucional para la internacionalización es un “Financiamiento insuficiente”; con solo el 65% reportando contar con un presupuesto para este rubro (gacel-Ávila & vázquez-niño, 2021).

3.1.4. La política de recursos humanos en fomento de la internacionalización

el perfil internacional de los académicos es una pieza clave para el desarrollo de una internacionalización más inclusiva, debido a que son ellos quienes deben asumir el liderazgo de la internacionalización del currículo y en casa. sin embargo, una proporción significativa de iet (47%) reporta no tomar en cuenta la experiencia internacional de sus académicos para fines de ingreso, promoción y permanencia. un escaso 28% ofrece oportunidades de estancias sabáticas en el extranjero a sus académicos; y únicamente el 60% indica contar con un registro del número de sus académicos que obtuvieron algún grado académico en el extranjero. lo anterior sugiere que falta todavía establecer las políticas institucionales que fomenten en mayor medida la participación del sector académico en la internacionalización y también demuestra que se desaprovechan los recursos humanos propios.

3.1.5. La política de internacionalización en casa y del currículo

la internacionalización en casa (iaH) se define como: “la integración intencional de las dimensiones internacionales e interculturales dentro del currículo tanto formal como informal para todos los estudiantes dentro de ambientes de aprendizaje domésticos” (Beelen & Jones, 2015, p.76). asimismo, leask (2015, p.9) define la internacionalización del currículo (ioc) como: “la incorporación de las dimensiones interculturales y globales dentro de los contenidos del currículo, así como de los objetivos de aprendizaje, evaluaciones, métodos de enseñanza, y servicios de apoyo de un programa de estudio”.

la ioc es la estrategia más significativa, eficaz, inclusiva y a la vez más compleja del proceso de internacionalización, debido a su carácter comprensivo y sistémico (gacel-Ávila, 2012). la ioc es clave para lograr una internacionalización más inclusiva y solidaria, ya que se trata de “el medio a través del cual las instituciones de educación superior pueden alcanzar a todos los estudiantes, y con el cual se puede hacer una contribución significativa a la sociedad, al asegurar que los estudiantes de hoy se gradúen estando preparados para hacer un impacto positivo en el mundo futuro” (de Wit & leask, 2017, p.234). pues el objetivo central de la internacionalización es:

formar personas críticas, con la capacidad de desempeñarse en
una sociedad interdependiente y multicultural, que exige un con-

junto de competencias cognitivas, sociales y emocionales que permitan valorar, entender y respetar las diferencias culturales, trabajar en equipos multiculturales y participar activa y responsablemente en la solución de los problemas globales. (gacel- Ávila, 2017, p.44)

no obstante, lo anterior, solo el 37% de las iet encuestadas reporta contar con una política de ioc; con el 18% señalando haber elaborado un documento con programas y metas detalladas. asimismo, alc es la región del mundo con el menor porcentaje (16%) de ies que han incluido una serie de competencias globales en los resultados de aprendizaje de los egresados, quedando por debajo de África (22%), asia-pacífico (33%) y Medio oriente (36%) (Marinoni, 2019). igualmente, es la región donde menos se ofrecen programas académicos en colaboración (titulaciones conjuntas y dobles), con solamente un 40% ofertando este tipo de programas, en contraste con África (46%); Medio oriente (59%); y asia-pacífico (60%) (Marinoni, 2019).

con respecto al dominio del idioma inglés, un reciente ranking realizado por education First (eF), que compara el dominio de este idioma en diecinueve países, ubicó a alc por debajo de europa, asia, y África (eF, 2020). desde décadas, la región ha sido señalada por carecer de políticas públicas para el aprendizaje del idioma inglés, además de reportar un bajo nivel general de formación de los docentes (el espectador, 2017, n.p). asimismo, “alc es la principal región del mundo que ubica al deficiente dominio de inglés entre los mayores obstáculos para la internacionalización” (Marinoni, 2019, p.105).

estos diferentes hallazgos denotan un marcado atraso de la región en cuanto a la formación de egresados con las habilidades esenciales para desempeñarse profesional y socialmente con éxito en el contexto global actual.

3.1.6. La movilidad estudiantil

la formación académica de los estudiantes en el extranjero (movilidad saliente), y las perspectivas de los estudiantes foráneos en el campus (movilidad entrante), tienen el potencial de contribuir en el diseño de actividades interculturales, que tengan un impacto en el currículo formal con la finalidad de lograr un enfoque de aprendizaje global (green, 2018).

sin embargo, en lo que respecta a la movilidad estudiantil saliente, alc es la región con el porcentaje más bajo del mundo con relación a su matrícula (1.26%), quedando detrás de otras regiones como asia occidental y del sur (1.55%), y África sub-sahariana (4.65%) (organización de las naciones unidas para la educación, la ciencia y la cultura [unesco], 2021). asimismo, la región tiene uno de los porcentajes más bajos de movilidad estudiantil entrante (0.67%); de nuevo, siendo superada por África-sub-sahariana (1.68%) (unesco, 2021).

un aspecto potencialmente positivo en el contexto actual es el reciente incremento de enfoques basados en tecnologías, tales como la movilidad virtual y los cursos abiertos Masivos en línea (Mooc) en la región. un 68% de iet indica contar con programas de movilidad virtual para estudiantes en la 2a encuesta oBiret (gacel-Ávila & vázquez-niño, 2021), lo cual contrasta con el 18% señalado en la 1a encuesta (gacel-Ávila & rodríguez-rodríguez, 2018). asimismo, se reporta un 40% de iet que ofrecen actualmente Moocs, lo cual refleja un incremento con relación al 23% señalado en la 1ra encuesta oBiret (gacel-Ávila & rodríguez-rodríguez, 2018).

3.1.7. La colaboración internacional en investigación

en alc, los programas de movilidad para los académicos son principalmente accesibles a una minoría de ellos; generalmente a los de tiempo completo. sin embargo, estos representan apenas entre el 20% y el 30% de los académicos del sector público, con una proporción todavía menor en el sector privado (gacel-Ávila, 2016).

en este rubro y de acuerdo con los datos obtenidos en la 2a encuesta oBiret, la movilidad de académicos tanto entrante como saliente fue de “menos del 0.5%” con relación al total de profesores de tiempo completo para el periodo 2018-2019 (gacel-Ávila & vázquez-niño, 2021).

respecto al financiamiento de la investigación en colaboración y a pesar de la correlación altamente positiva entre cooperación internacional y calidad de la investigación, solamente el 42% de las iet reporta contar con un programa institucional que la apoye. por otra parte, únicamente el 12% recibe financiamiento de organizaciones internacionales para la colaboración en investigación, en contraste con el 33% a nivel global (Marinoni, 2019). asimismo, alc es la región con menor porcentaje de les (81%) en el mundo que señalan a la “investigación internacional como un aspecto fundamental dentro de las ac-

tividades de internacionalización” (p.152), quedando detrás de África (86%), Medio oriente (86%), y asia-pacífico (90%) (Marinoni, 2019).

3.1.8. Políticas nacionales en fomento de la internacionalización

en cuestión al apoyo gubernamental en materia de estrategias nacionales para la internacionalización de la educación superior y el apoyo a la movilidad de estudiantes y académicos, programas académicos e investigación colaborativa, estudios realizados por el consejo Británico (cB) reportan que, entre 26 países de diferentes regiones del mundo, los países de al (Brasil, Chile, Colombia, México) obtuvieron la calificación promedio de “low”. En contraste, países como Malasia y China alcanzaron la calificación de “very high”; y otras naciones como Vietnam, Tailandia, India, Indonesia, Botsuana, Pakistán, Filipinas, Kenia y Sudáfrica la de “high” (Ilieva & Peak, 2016).

respecto al rubro de aseguramiento de la calidad y el reconocimiento de títulos y grados, la calificación obtenida por los mencionados cuatro países de al fue de “very low”, correspondiendo a la posición más baja de los países participantes junto a Etiopía y Nigeria. En contraste, Malasia obtuvo la calificación de “very high”; mientras que Vietnam, Sudáfrica y Filipinas obtuvieron la de “high” (Ilieva & Peak, 2016, p.10).

la conclusión del cB es que a los países latinoamericanos carecen de estrategias nacionales de internacionalización; probablemente debido a que sus sistemas de educación superior se encuentran todavía en consolidación; razón por la cual, la internacionalización no figura dentro las prioridades más apremiantes de la agenda educativa (Usher et al., 2019, p.12).

3.1.9. El impacto de la pandemia en la internacionalización de ALC

el 72% de las IET de ALC indica que habrá recortes presupuestales en su institución como consecuencia de la pandemia, y el 86% considera que estos afectarán a la internacionalización (Gacel-Ávila & Vázquez-Niño, 2021).

aunque las IET declaran haber otorgado mayor prioridad al “intercambio virtual y el aprendizaje colaborativo en línea”; a la “internacionalización del currículo/internacionalización en casa”; y a la “Formación del personal académico y administrativo en competencias globales e interculturales”, como consecuencia de la pandemia.

sin embargo, resulta contradictorio que el 72% de las iet indica que no han realizado cambios en los planes de estudio. de lo anterior, se deduce que la gran mayoría de las iet no han implementado estrategias de internacionalización del currículo (ergo estrategias de internacionalización inclusiva) (gacel-Ávila & vázquez-niño, 2021). así mismo, se demuestra la debilidad del proceso de internacionalización frente a los retos de la pospandemia en los planos financieros y programáticos.

por su parte, en su reporte recién publicado "Higher education: one Year into the covid-19 pandemic"(1), la iau menciona, en el caso de alc, que:

todas las universidades de la región, incluidas las más reconocidas (unaM, Buenos aires, sao paulo) se vieron afectadas por la pandemia. al inicio de la pandemia, todas las universidades cerraron sus campus y tuvieron que seguir trabajando virtualmente. lo hicieron en condiciones para las cuales no estaban preparadas en absoluto. ni los profesores ni los estudiantes y el personal administrativo tenían el conocimiento necesario y la infraestructura requerida para garantizar una educación virtual de calidad. (Jensen et al., 2022, p.153)

3.1.10. El estado actual del proceso de internacionalización en ALC

el presente análisis ha destacado que, a la región le falta institucionalizar su proceso de internacionalización mediante políticas institucionales y públicas más robustas y explícitas; pasar de actividades de internacionalización enfocadas principalmente en el interés individual a unas centradas en el interés institucional y organizadas alrededor de prioridades de desarrollo institucional claramente identificadas; fomentar mayormente la participación del sector académico en la toma de decisión sobre el diseño y la operación de las estrategias de internacionalización; promover de manera más decisiva la cooperación internacional en materia de investigación; profundizar la internacionalización del perfil de los académicos; incrementar los niveles de movilidad, ya sea física o virtual; y lograr una mayor profesionalización de las oí, entre otras cosas.

de manera general, el proceso de internacionalización de alc se encuentra al margen de las políticas de desarrollo de docencia e investigación; centrado

mayormente en acciones individuales, alejado de las prioridades institucionales; y con apoyos administrativos deficientes. lo más preocupante de este diagnóstico es que las estrategias de iaH y de ioc son las más ausentes y las menos institucionalizadas; limitando así la capacidad de los estudiantes de la región para desarrollar las competencias de ciudadanía global (unesco, 2016, p.14).

de lo anterior, se concluye que el estado actual de desarrollo de la internacionalización de la educación superior en alc está deficiente en cuanto a los aspectos claves de una internacionalización comprehensiva o integral, transversal a todas las dimensiones del proceso universitario. sin reunir estas condiciones básicas, poner en práctica el concepto de internacionalización de la educación superior para la sociedad es prácticamente imposible; ya que este "implica transitar hacia actividades internacionales e interculturales más inclusivas; pasar de un enfoque centrado en la movilidad a uno más comprehensivo que incluya las dimensiones de internacionalización en casa (iaH) e internacionalización del currículo (ioc)" (Brandenburg et al., 2020, p.21).

esta situación deficitaria representa un reto de enorme magnitud para la internacionalización de la pospandemia. pues sin un proceso de ic consolidado, la transición hacia una internacionalización inclusiva, que permita beneficiar a un mayor número de actores sociales, será altamente compleja.

3.2. Los retos para una internacionalización inclusiva en ALC

en resumen, en la actualidad, uno de los mayores retos que experimentan los sistemas de educación superior del mundo, debido a la crisis provocada por covid-19, es la sobrevivencia de sus procesos de internacionalización. alc no es la excepción. si bien es prematuro establecer un escenario claramente definido sobre las secuelas y los cambios que a buen seguro provocará la pandemia en la internacionalización, en este nuevo e inesperado escenario global destacan dos posturas de cara al futuro de la internacionalización: una, más bien pesimista, destaca los retos en materia de movilidad académica para los años venideros; y la otra sostiene un mensaje de confianza, anticipando cambios positivos en las estrategias de internacionalización que permitan ajustarse a las nuevas circunstancias y beneficiar a un mayor número de actores universitarios y sociales (gacel-Ávila, 2020).

la movilidad internacional física es, sin lugar a dudas, la actividad más afectada por la pandemia; y difícilmente se regresará a la normalidad de la década que concluye. expertos hablan de por lo menos unos cinco años para regresar a los niveles anteriores a la pandemia (Mitchell, 2020). alc como región experimentará la misma tendencia y quizá aún peor por ser una de las regiones del mundo más afectadas económicamente, alcanzando una pérdida de piB promedio de -7%, en contraste con el -2.1% para las demás economías emergentes y países en desarrollo, y con el -3.1% reportado a nivel global (Fondo Monetario internacional [FMI], 2021). el resultado probable será que la movilidad se limitará aún más a los hijos de las élites económicas, hecho que entrañará un impacto significativamente negativo entre los egresados universitarios, de cara a la ya prevaleciente desigualdad de oportunidades en alc, y a la competitividad en el mercado de trabajo.

en el caso de alc, el riesgo para la internacionalización es que podría deteriorarse debido, por una parte, a la crisis socioeconómica resultante de la pandemia y por otra, por un rezago crónico en materia de políticas públicas e institucionales en la materia. este rezago se debe a la carencia de sistematización, planeación y profesionalización de la coordinación del proceso; además de la falta de institucionalización de la dimensión internacional en el quehacer y la cultura de la educación superior.

sin embargo, este futuro adverso podría ser también una oportunidad para que las instituciones establezcan estrategias de internacionalización más innovadoras, como las de la internacionalización en casa, en particular la internacionalización del currículo. empero, como se ha comentado, antes de la pandemia, alc tenía un proceso de internacionalización centrado, casi exclusivamente en la movilidad, lejos del concepto de ic o de iaH, con lo agravante es que la internacionalización del currículo ha sido hasta ahora la estrategia más descuidada y prácticamente ausente.

en otras palabras, esta realidad de alc no es propicia para la transformación del proceso de internacionalización y la implementación de estrategias de iaH, que requieren de parte de las ies, de una clara visión de objetivos; de una consecuente y eficiente articulación con el resto de las prioridades y programas en materia de currículo, planes de estudios, docencia, investigación y extensión; de una oficina de internacionalización con la suficiente autonomía y peso institucional para participar en la toma de decisión sobre políticas

institucionales; y con habilidad para liderar, coordinar y supervisar el conjunto del proceso; además de tener una indiscutible capacidad para establecer sólidas relaciones de cooperación con ies asociadas. igualmente, se necesita de una eficiente planeación, coordinación institucional y el fomento de sinergias entre las diferentes actividades internacionales; precisando, además, del involucramiento de los líderes académicos y del perfil internacional de los académicos; y más importante aún, no se puede prescindir de una consecuente estrategia financiera.

4. CONCLUSIONES

seamos pesimistas u optimistas, considerando el particular contexto de alc, el futuro de su proceso de internacionalización y transformación hacia un enfoque más inclusivo y solidario se presenta harto complejo. la pandemia presenta un desafío para la región debido a sus efectos negativos en los sectores sociales y económicos. esta ha golpeado fuertemente el desarrollo de la región, propiciando recortes presupuestales en todos los ámbitos, inclusive en el sector educativo, provocando restricciones en actividades como la cooperación y movilidad internacional. sin embargo, esta nueva realidad también podría ser considerada como una oportunidad para replantear la importancia y el valor de la internacionalización desde el ámbito local, como proponen los enfoques de iaH e ioc, con la finalidad de lograr una internacionalización inclusiva, que permita incrementar de manera significativa el número de actores universitarios y sociales beneficiados. el mudar de un paradigma centrado principalmente en la movilidad, a un enfoque que promueva desde el contexto local, el desarrollo de conocimientos, valores, y actitudes de ciudadanía global, requiere un mayor compromiso del sector universitario y de los gobiernos nacionales, y asimismo de una mayor cooperación global, intra e inter-regional.

en lo que respecta a la cooperación inter-regional, y en particular a su carácter inclusivo y solidario, cabe señalar que el pasado 25 de octubre, las organizaciones de educación internacional de nueve países occidentales publicaron una declaración común en apoyo a la educación y Movilidad internacional, como resultado de su cumbre de liderazgo educativo internacional (institute of international education [iie], 2021). las organizaciones son: el British council del reino unido; campus France; la oficina canadiense de

educación internacional; el servicio alemán de intercambio académico; el instituto de educación internacional de los estados unidos; la dirección de educación superior y Habilidades de noruega; agencia nacional Finlandesa para la educación; nuFFic de los países Bajos y uni-italia.

no obstante, tal como lo subrayan de Wit y Jones (2021): se hubiera esperado una declaración que hiciera hincapié en la necesidad del carácter inclusivo y solidario de la internacionalización y que reforzara la posición asumida en 2014 por la declaración del diálogo global de la Nelson Mandela Bay, la cual fue firmada conjuntamente por asociaciones pertenecientes al norte y sur global, y donde se declaró que “la internacionalización debe basarse en el beneficio mutuo y en el desarrollo de entidades e individuos en los países de- sarrollados, emergentes y en desarrollo” (International Education Association of South Africa [IEASA], 2014). Sin embargo, a pesar de las proclamaciones sobre la necesidad de un enfoque integral e inclusivo de la educación inter- nacional para “la construcción de un mundo más equitativo, sostenible y pa- cífico a través del intercambio internacional en un mundo pos-pandémico”, dicha reunión se concluyó con una declaración firmada solamente por los países del norte global participantes y en apoyo al intercambio internacional entre ellos mismos. Además, dicha declaración carece de agenda de trabajo con los países del sur global, y tampoco hace mención a modalidades más innovadoras como la movilidad virtual, los *collaborative online international learning* (COIL); la IAHE; el impacto social de la IAHE y el aprendizaje global para todos los estudiantes del mundo (de Wit, H & Jones, e, 2021). Dichos ex- pertos enfatizan que “estamos ante una oportunidad perdida para el futuro de la internacionalización”; y que “si la pandemia y las asociaciones firmantes han destacado la importancia de mudar hacia una internacionalización inclu- siva, la realidad global que nos muestra esta declaración es otra” (de Wit & Jones, 2021).

empero, lo previsible es que, si bien las circunstancias varían según el país y la región, es altamente probable que el proceso de internacionalización de los países del sur global se verá mucho más afectado por la pandemia; dado que se encontraba todavía en consolidación, como en el caso de ALCE; y por tener sistemas de educación superior aún en desarrollo. En otras palabras, es previsible que la pandemia profundizará aún más la desigualdad entre el norte y el sur global, en lo que respecta a la internacionalización de la educación

superior (altbach & de Wit, 2021). el futuro nos dirá si, como prometía, la pandemia fue un factor decisivo para lograr una transición hacia una internacionalización inclusiva y solidaria entre el norte y el sur global.

REFERENCIAS

altbach, p. & de Wit, H. (12 June 2021). **International higher education at a crossroads post-COVID**. university World news. <https://bit.ly/3zAjy1r>

Beelen, J. & Jones, e. (2015). redefining internationalization at home. in curaj, a., Matei, I., pricopie, r., salmi, J. & scott, p. (eds). **The European higher education area: Between critical reflections and future policies**. (pp. 67– 80). springer.

Brandenburg, u., de Wit, H., Jones, e., leask, B. & drobnier, a. (2020). **Internationalisation of Higher Education for Society (IHES). Concept, current research and examples of good practice** (daad studies). daad.

de Wit, H., Hunter, F., Howard, I., & egron-polak, e. (eds.). (2015). **Internationalisation of higher education**. european parliament. <https://doi.org/10.2861/6854>

de Wit, H. y leask, B. (2017). re-imagining the curriculum for the 21st century. in F.X. grau, c. escrigas, J. goddard, B. Hall, e. Hazelkorn & r. tandon (eds.), **Higher Education in the World 6: Towards a Socially Responsible University**: Balancing the global with the local, pp. 222-235. global university network for innovation (guni).

de Wit, H., & Jones, e. (2018). inclusive internationalization: improving access and equity. **International Higher Education**, 94, 16-18. <https://doi.org/10.6017/ihe.2018.0.10561>

de Wit, H. & Jones, e. (13 november 2021). a missed opportunity for the future

of He internationalisation. university World news. <https://bit.ly/3SvGFWO>

education First. (2020). education First english proficiency index.

<http://www.ef.com.mx/epi/>

egron-polak, e., & Hudson, r. (eds.) (2010). **Internationalization of Higher Education: Global trends, regional perspectives**. iau 3th global survey. international association of universities.

el espectador. (2017). **América Latina, por debajo del índice mundial de inglés**.

recuperado de: <https://bit.ly/3AcyjwT>

Fondo Monetario internacional. (12 de octubre de 2021). **Perspectivas de la**

economía mundial. Fondo Monetario internacional. <https://bit.ly/3Q811Eb>

gacel-Ávila, J. (2016). la internacionalización de la educación superior en América latina y el caribe: avances y retos. en J. Brunner, J. gacel-Ávila, F. Marmolejo cervantes, F. Michavila pitarch, c. Moreno, c. Muñoz aguirre, et al. (eds.), **Innovación de la educación superior. Perspectivas y nuevos retos**(pp. 23-36). udg-iipe, unesco.

gacel-Ávila, J. & Marmolejo, F. (2016). **Internationalization of Tertiary Education in Latin America and the Caribbean**. in Jones, e., coelen, r., Beelen, J. & de Wit, H. (eds). **Global and Local Internationalization**. (pp.139-148). Brill.

gacel-Ávila, J. (2017). ciudadanía global: concepto emergente y polémico. en **Educación Superior y Sociedad**.vol. (21). unesco-iesalc. (pp. 39-64).

gacel-Ávila, J. & rodríguez-rodríguez, s. (2018). **Internacionalización de la Educación Superior en América Latina y el Caribe: Un balance**. universidad de guadalajara.

gacel-Ávila, J. (2019). las oficinas de internacionalización en América latina: una mirada crítica. en gacel-Ávila (ed.) **Guía de fundamentos para la gestión de las estrategias de internacionalización de la educación superior en América Latina y el Caribe**. (pp.245-262). universidad de guadalajara.

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**. vol. 8 (pp.37-40).

gacel-Ávila, J. & vázquez-niño, g. (2021). **Diagnóstico de la internacionalización de la educación superior en América Latina y el Caribe: Riesgos y oportunidades para el futuro(en prensa)**. universidad de guadalajara.

green, W (2018). engaging ‘students as partners’ in global learning: some possibilities and provocations. **Journal of Studies in International Education**, 24(1) (pp.1–20).

Hudzik, J. (2011). **Comprehensive internationalization: from concept to action**.

naFsa.

institute of international education. (2021). **International Education Leadership Summit. What’s Ahead: Building a more equitable, sustainable, peaceful world through international exchange in a post-pandemic world**. iie.

international education association of south africa. (2014). nelson Mandela Bay global dialogue declaration on the Future of internationalisation of Higher education, port elizabeth, south africa, 17 January 2014. ieaas. <https://bit.ly/3AILTxI>

ilieva, J., & peack, M. (2016). the shape of global Higher education: national policies Framework for international engagement. British council.

ilieva, J., Killingley, p., tsiligiris, v., & peak, M. (2017). the shape of global higher education: international mobility of students, research and education provision. British council.

Jensen, t., Marinoni, g. & van't land, H. (2022). Higher education one Year into the 2019 pandemic. second iau global survey report. international association of universities.

leask, B. (2015) **Internationalizing the Curriculum**. routledge.

Marinoni, g. (2019). internationalization of Higher education: an evolving landscape, locally and globally. iau 5th global survey. international association of universities (iau).

Mitchel, n. (2020). Five years to recover global mobility, says iHe expert. university World news. March 26. <https://bit.ly/3Q9Cmis>

organización de las naciones unidas para la educación, la ciencia y la cultura. (2016). **Desglosar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Educación 2030, Guía**. unesco. <https://bit.ly/2DUuvRR>

unesco institute for statistics. (2021). uis database. retrieved from:

<http://data.uis.unesco.org/>

organización de las naciones unidas para la educación, la ciencia y la cultura e instituto internacional de la unesco para la educación superior en américa latina y el caribe. (2021). **Pensar más allá de los límites: Perspectivas sobre el futuro de la educación superior para 2050**. unesco-iesalc. <https://bit.ly/3QObsWF>

usher a., ilieva, J., Killingley, p., and tsiligiris, v. (2019). **The Shape of Global Higher Education: The Americas**. British council.

NOTAS

⁽¹⁾ educación superior: un año en la pandemia de covid-19.



2. Internacionalización del currículum: Una respuesta democratizadora a las desigualdades resultantes de la movilidad académica elitista

internationalization of the curriculum:
a democratizing response to inequalities resulting
from elitist academic mobility

Pablo Beneitone  

* universidad nacional lanús. ciudad autónoma de Buenos aires, argentina

RESUMEN

la internacionalización del currículum cobra relieve con la pandemia como una alternativa a la movilidad, la cual brindaba solo a una elite la posibilidad de ser atravesados por una experiencia internacional. el debate sobre internacionalización del currículum tiene 20 años, pero la coyuntura lo puso en el centro de la agenda universitaria de internacionalización. este artículo recorre su evolución conceptual y presenta tres dimensiones de análisis que se requieren para poder avanzar en su comprensión e implementación. la dimensión disciplinar y la individual son las fuerzas motoras de la internacionalización del currículum al interior de las universidades. ambas dimensiones no suelen ser exploradas con tanta profundidad en los estudios de internacionalización del currículum, los cuales priorizan la dimensión institucional. aquí se describen las tres dimensiones en detalle y se enfatiza la necesidad de lograr una articulación entre todas, para ir más allá de la enunciación de acciones exitosas de internacionalización del currículum que, por su fragmentación, quedan imposibilitadas de réplica y/o de supervivencia a lo largo del tiempo.

Palabras clave: internacionalización del currículum; disciplinas; académicos; contexto institucional

Internationalization of the curriculum: A democratizing response to inequalities resulting from elite academic mobility

ABSTRACT

the internationalisation of the curriculum came to the forefront with the pandemic as an alternative to mobility, which offered only elite the possibility of being exposed to an international experience. the debate on the internationalisation of the curriculum is 20 years old, but the current situation has placed it at the centre of the university internationalisation agenda. this article reviews its conceptual evolution and presents three dimensions of analysis that are required to advance in its understanding and implementation. the disciplinary and individual dimensions are the driving forces behind the internationalisation of the curriculum within universities. Both dimensions are not usually explored in such depth in studies of curriculum internationalisation, which prioritise the institutional dimension. in the study, the three dimensions are described in detail and emphasises the need of achieving an articulation between all of them, in order to go beyond the enunciation of successful actions of curriculum internationalisation, which, due to their fragmentation, are impossible to replicate and/or survive over time.

Keywords: internationalisation of the curriculum; disciplines; academics; institutional context

Internacionalização do currículo: Uma resposta democratizante às desigualdades resultantes da mobilidade acadêmica elitista

RESUMO

a internacionalização do currículo veio à tona com a pandemia como alternativa à mobilidade, que oferecia apenas a uma elite a possibilidade de ser exposta a uma experiência internacional. o debate sobre a internacionalização do currículo tem 20 anos, no entanto a situação actual colocou-o no centro da agenda de internacionalização universitária. este artigo analisa a sua evolução conceptual e apresenta três dimensões de análise que são necessárias para avançar na sua compreensão e implementação. as dimensões disciplinares e individuais são as forças motrizes da internacionalização do currículo nas universidades. ambas dimensões não são normalmente exploradas com tal profundidade em estudos sobre internacionalização curricular, os quais dão prioridade à dimensão institucional. no estudo, as três dimensões são descritas detalhadamente e a necessidade de alcançar uma articulação entre todas elas é enfatizada. isto com o objetivo de ir além da enunciação de acções bem

sucedidas de internacionalização curricular, que, devido à sua fragmentação, são impossíveis de replicar e/ou dar continuidade ao longo do tempo.

Palavras-chave: internacionalização do currículo; disciplinas; acadêmicos; contexto institucional

L'internationalisation des programmes d'études : Une réponse démocratisante aux inégalités résultantes d'une mobilité académique élitiste

RéSUMé

l'internationalisation du programme d'études est apparue avec la pandémie comme une alternative à la mobilité, qui n'offrait qu'à une élite la possibilité d'avoir une expérience internationale. le débat sur l'internationalisation du programme d'études a 20 ans, mais la situation actuelle l'a placé au centre de l'agenda de l'internationalisation des universités. cet article passe en revue son évolution conceptuelle et présente trois dimensions d'analyse qui sont nécessaires pour progresser dans sa compréhension et sa mise en œuvre. les dimensions disciplinaires et individuelles sont les moteurs de l'internationalisation des programmes d'études au sein des universités. ces deux dimensions ne sont généralement pas explorées de manière aussi approfondie dans les études sur l'internationalisation des programmes d'études, qui donnent la priorité à la dimension institutionnelle. dans cette analyse, les trois dimensions sont décrites en détail et la nécessité de parvenir à une articulation entre elles est soulignée. ceci, afin d'aller au-delà de l'énonciation d'actions réussies en matière d'internationalisation des programmes d'études, qui, en raison de leur fragmentation, sont impossibles à reproduire et/ou à survivre dans le temps

Mots clés: internationalisation du programme d'études ; disciplines ; académiciens ; contexte institutionnel

1. INTRODUCCIÓN

PARTIENDO DE UNA INTERNACIONALIZACIÓN DESIGUAL

el covid-19 ha tenido un impacto significativo en la educación superior. uno de los mayores efectos puede evidenciarse en la internacionalización, y particularmente en la movilidad académica como la estrategia que concentró los esfuerzos más significativos por parte de las universidades en las últimas décadas. aunque la movilidad de estudiantes venía creciendo de forma progresiva en los últimos 40 años, alcanzando más de 5,5 millones en

2019, presentaba valores muy bajos para la región y los menores a escala global.

el escaso número de estudiantes extranjeros recibidos en universidades latinoamericanas, se desdibuja aún más cuando se lo compara con el número de estudiantes locales matriculados: la movilidad saliente representa solo el 1,34% de la matrícula para la región y la movilidad entrante el 0,83% (unesco institute for statistics [unesco-uiss], 2021). de esta forma, la baja cobertura que la internacionalización tenía en la etapa pre-pandémica para las universidades latinoamericanas se traduce en el reducido número de beneficiarios de estas acciones, que representan una elite dentro de las instituciones. las ventajas de los esfuerzos realizados en la gestión institucional de la movilidad quedaban en su gran mayoría circunscriptos a los que accedían a esas posibilidades (a través de becas, subsidios, y muchas veces financiamiento de las familias) y que podía sintetizarse en una movilidad e internacionalización "para pocos".

en un mundo cada vez más interconectado, donde los principales referentes de educación superior creen que el beneficio más importante de la internacionalización es que prepara a los estudiantes para convertirse en ciudadanos globales (egron-polak y Hudson, 2014), centrarse solo en esta pequeña minoría de estudiantes y académicos que pueden movilizarse no es suficiente. se requiere un cambio de paradigma: desde un enfoque casi exclusivo para la movilidad de una elite a focalizar en el currículo y los resultados de aprendizaje para todos los estudiantes, los que se movilizan y los que nunca lo harán (green y Whitsed, 2015). la internacionalización del currículo llama la atención sobre la necesidad de ampliar las oportunidades educativas internacionales para todos los estudiantes más allá de los estrechos límites de los que acceden a la movilidad.

Hace una década, Brandenburg y de Wit (2011) abrieron un importante debate a partir de un ensayo con un título bastante provocativo "el final de la internacionalización". en dicho trabajo, los autores invitaban a repensar la internacionalización, reorientándola hacia los resultados y los impactos y alejándola de un enfoque puramente focalizado en entradas y salidas (inputs y outputs). para ellos, en lugar de enfatizar el número de estudiantes que viajan al extranjero y la recepción de estudiantes que pagan tasas y matrículas internacionales, es crítico focalizarse en los resultados del aprendizaje. aquí se pone

en evidencia una tensión con el formato tradicional, desigual y elitista que ofrece la internacionalización como sinónimo de movilidad, y como contracara emergen nuevas tendencias.

según Green y Whitsed (2015) hay tres enfoques que han evolucionado en los últimos años y se han establecido como marcos dominantes dentro del discurso de la internacionalización en su versión más novedosa: la internacionalización en casa, la internacionalización integral y la internacionalización del currículo. Los tres enfoques llaman la atención a los aspectos de internacionalización que ocurren en los campus de origen, incluyendo las dimensiones interculturales e internacionales en el proceso de enseñanza y aprendizaje e investigación, actividades extracurriculares y relaciones con grupos locales y étnicos, así como la integración de estudiantes y académicos extranjeros en la vida y actividades del campus.

el concepto de internacionalización en casa se desarrolló en el contexto europeo, y se referencia a Bengt Nilsson como el autor que llamó la atención sobre la importancia de abordar el nexo entre aprendizaje intercultural, diversidad y educación superior (Ottén, 2003). El término se usó por primera vez en 1999 en la universidad de Malmö (Suecia), la cual no contaba con una red internacional, por lo que no podía ofrecerle, a sus estudiantes la experiencia tradicional de estudiar en el extranjero. Por lo tanto, las oportunidades tenían que encontrarse en casa para que los estudiantes ganaran esas experiencias (Sild Lönnroth y Nilsson, 2007). Nilsson utilizó una definición bastante acotada: "cualquier actividad relacionada internacionalmente con la excepción de la movilidad de estudiantes y personal académico al extranjero" (Crowther et al., 2001, p.8). Uno de los problemas con esta definición es que no indica qué es la internacionalización en casa en realidad, sino más bien lo que no es.

la internacionalización en casa fue, en parte, una reacción pionera a la necesidad de internacionalizar el aprendizaje para la gran mayoría de los estudiantes que no participaban de una experiencia de movilidad. Mientras que la internacionalización en Europa se había centrado principalmente en estudiantes y académicos que se movilizaban (en gran medida a través del programa Erasmus), la internacionalización en casa ofreció una comprensión de la internacionalización que iba más allá de la movilidad y ponía un fuerte énfasis en la enseñanza y el aprendizaje en un entorno culturalmente diverso (Wächter, 2003).

Más recientemente, en el discurso de internacionalización estadounidense, bajo el lema de globalización integral, Hudzik (2011) también argumentó la importancia de incluir las dimensiones interculturales de la internacionalización en el plan de estudios de las universidades. Hudzik (2011, p.6) define la internacionalización integral como “un compromiso, confirmado a través de la acción, para infundir perspectivas internacionales y comparadas en la misión de enseñanza, investigación y extensión de la educación superior”. Hudzik hace hincapié en que la misión central de la educación superior es la generación de graduados que puedan vivir, trabajar y contribuir como ciudadanos productivos en un mundo global cada vez más fluido y sin fronteras.

estrechamente relacionado con internacionalización en casa y la internacionalización integral, la internacionalización del currículo surgió en el contexto australiano, en parte, para abordar el problema de la gran población estudiantil que no se beneficia de la movilidad, y, en parte, como una reacción a la comercialización y mercantilización de la educación superior.

a medida que las instituciones adquieren un modelo más sofisticado de internacionalización, la internacionalización del currículo puede verse como un aspecto fundamental, sin el cual otras acciones están destinadas a permanecer periféricas y la transformación esperada podría quedar inconclusa. este artículo recoge el concepto de internacionalización del currículo, gran emergente de la crisis de la movilidad que ocasionó el covid-19, planteándose como el eje central de este debate, como alternativa para una internacionalización más inclusiva y que reduzca las desigualdades existentes. la internacionalización del currículo es previa a la pandemia, pero su importancia y mención permanente como alternativa a la movilidad se puso de manifiesto con mayor relevancia en 2020.

1.1. Avanzando en una definición de Internacionalización del Currículo

la literatura académica más reciente no ha brindado definiciones amplias y solo se centró en sugerir formas prácticas de implementar la internacionalización del currículo (Fragouli, 2021; Zapp y lerch, 2020). tal como señala luchilo (2017) el punto de partida no suele estar definido con mucha precisión y el de llegada a veces coincide con una selección de ejemplos de algún sistema o una universidad que se suponen exitosos en materia de internacionalización del currículo y que predominantemente se refieren a casos australianos, bri-

tánicos y estadounidenses. la internacionalización del currículo requiere analizar la naturaleza misma del conocimiento, quién lo produce, cómo se enseña y cómo se aplica, así como reflexionar sobre los cambios y las reformas necesarias en el sistema universitario, para que los estudiantes puedan desarrollar aptitudes y perspectivas globales. el currículo universitario presenta históricamente un encuadre débil; esto es, los profesores y los estudiantes ejercen un alto grado de control del proceso de selección, organización, ritmo y tematización del conocimiento transmitido y recibido en la relación pedagógica, aunque condicionado por la fuerza de las tradiciones disciplinares y educativas. este rasgo constituye un elemento estructurante esencial del currículo del nivel superior, del cual se derivan dinámicas curriculares parcialmente distintas de las que se verifican en el resto del sistema (collazo, 2017).

parece claro que la fuerza de la lógica disciplinar ha sido determinante en la definición de los contenidos legítimos de la transmisión en la educación superior. de ello se deriva una modalidad disciplinar de organización y control del trabajo académico –en forma de cátedras, departamentos o institutos– que, fruto del agrupamiento por especialidad, resulta en una distribución amplia de la autoridad y en la conformación de culturas disciplinares diferenciadas que trascienden las fronteras institucionales. la disciplina se erige, de este modo, en el elemento primordial que configura tanto la profesión académica como la organización universitaria.

otro aspecto importante a resaltar es que los planes de estudio que se imparten en las universidades a menudo tienen un carácter exclusivamente nacional. sin embargo, las disciplinas son comunidades de práctica globales y las personas se movilizan cada vez más (Marantzgal y leask, 2020).

de esta forma se puede afirmar que el currículo es el resultado de una interacción dinámica del proceso de enseñanza y aprendizaje, de contenido y experiencias dentro y fuera del aula; de mensajes previstos e involuntarios, explícitos e implícitos.

su interpretación es muy amplia, y no se restringe al contenido del plan de estudio formal de un estudiante. el contenido de las asignaturas, las metodologías de enseñanza, las estrategias de aprendizaje y los mecanismos de evaluación son importantes, pero también lo son las actividades de currículo ampliado habilitadas y animadas o deshabilitadas y desalentadas, a través de una asignatura.

el análisis sobre la internacionalización del currículo frecuentemente comienza con desacuerdos en cuanto a la terminología y el alcance. si bien se han realizado muchos intentos de definiciones (Caruana y Hanstock, 2008; Hyland, et al., 2008; de Wit y Beelen, 2014), sigue siendo una noción controvertida que puede ser percibida como “elusiva e insatisfactoria” por los académicos (Turner y Robson, 2007, p.4). el término es controvertido. algunos lo ven como una cantidad de actividades aisladas, como estudiar en el extranjero, enseñar idiomas, enseñar en inglés o enseñar a estudiantes internacionales.

entre las definiciones más citadas se encuentra la de Leask: “la internacionalización del plan de estudios es la incorporación de dimensiones internacionales, interculturales y/o globales en el contenido del currículo, así como los resultados de aprendizaje, tareas de evaluación, métodos de enseñanza y servicios de apoyo de un programa de estudio” (Leask, 2015, p.9). esta definición incluye todos los aspectos del proceso de aprendizaje y enseñanza: el plan de estudios formal, el plan de estudios informal y el currículo oculto. tiene en cuenta también tanto la dimensión intercultural como la internacional del proceso de enseñanza y aprendizaje y los resultados de aprendizaje así como también el contenido. asimismo, se centra específicamente en servicios de soporte, lo que implica la necesidad de crear una cultura de internacionalización en el campus, que aliente y recompense la interacción intercultural tanto dentro como fuera del aula. el foco en un programa de estudio sugiere que el currículo internacionalizado estará disponible para todos y, por lo tanto, implica más que experiencias y actividades aisladas y disponibles para algunos estudiantes.

es importante resaltar que muchos de los trabajos sobre internacionalización del currículo (Rusciano, 2014; Stütz et al, 2015) tienden a considerar que el currículo existente no es internacional o, al menos, no es todo lo internacional que debería ser. la afirmación de Rusciano (2014, p.21) de que “un currículo no globalizado prepara a los estudiantes para un mundo que no existe más – y eso no es ninguna preparación–” expresa de un modo extremo este punto de vista.

Habiendo recorrido las definiciones existentes de internacionalización del currículo como estrategia inclusiva y contracara de la desigualdad que históricamente se asoció a la movilidad, se desarrollan a continuación tres dimensiones de análisis que permiten profundizar en su comprensión: la dimensión disciplinar, individual e institucional.

2. DIMENSIONES DEL ANÁLISIS

2.1. El rol de las disciplinas en la Internacionalización del Currículo

la compleja interacción entre las comunidades disciplinares y la internacionalización del currículo, así como una serie de factores que permiten y obstaculizan su puesta en funcionamiento han sido explorados por diversos autores (clifford, 2009; childress, 2010; Beelen y leask, 2011). sin embargo, el número, el alcance y la profundidad de los estudios hasta la fecha son limitados. la realidad es que los estudios de internacionalización del currículo en la educación superior son escasos y las voces académicas rara vez se escuchan en las discusiones de internacionalización. el resultado es que la relación entre la internacionalización, el currículo y las disciplinas es poco conocida (green y Whitsed, 2015).

para gacel-Ávila (2006), las experiencias registradas en internacionalización del currículo se encuentran fragmentadas en las diferentes disciplinas. el conocimiento en y entre disciplinas está en el corazón de la internacionalización del currículo (leask y Bridge 2013). la internacionalización del currículo es, hasta cierto punto, dependiente de la disciplina. decisiones críticas sobre qué conocimientos se incluirán en el plan de estudios y cómo enseñar y evaluar el aprendizaje son en cierta medida predeterminados por la comunidad disciplinaria.

según green y Whitsed (2015) el desarrollo curricular y la enseñanza son prácticas vinculadas estrechamente a las disciplinas específicas y unidades organizativas dentro de las universidades (departamentos, escuelas o facultades). por lo tanto, los académicos de la facultad se han definido como los guardianes o precursores del cambio curricular, porque "los cambios básicos en el plan de estudios no ocurren hasta que la facultad y sus áreas disciplinarias y departamentales estén listos para implementarlos" (groennings y Wiley citados en green y schoenberg, 2006, p.4).

la disciplina ejerce un enorme poder e influencia sobre la organización y la producción de conocimiento y los grupos disciplinares son comunidades globales, cada uno con una cultura distintiva, su propia forma de ver, entender y actuar en el mundo. Becher (1993) trabajó en torno a la constitución de las tribus, los territorios académicos y las comunidades disciplinarias. las formas de organización de la vida profesional de los grupos particulares de académicos están íntimamente relacionadas con las tareas intelectuales que desempeñan,

desarrollando un papel fundamental los procesos de socialización y trabajo en la universidad, lo que en última instancia redundaría en la construcción de la propia historia de la disciplina. existen, según Becher (1993), dos entidades pre-constituidas: por un lado, la disciplina como conjunto ordenado de conocimientos, fundado en el paradigma de ciencia normal, y también como organismo productor y reproductor de esos conocimientos, y por otro lado, un grupo organizado de investigadores y docentes, esto es académicos, que practican o despliegan su actuación dentro de esa disciplina. la conjunción de estos dos conjuntos ya daría como producto la comunidad, la tribu.

en sus formas de organización social al interior de las universidades, los académicos podrían caracterizarse por su pertenencia a diversas tribus que habitan territorios constituidos por las disciplinas del conocimiento. como señala Becher (1993), si bien en un cierto nivel de abstracción los académicos pueden ser considerados miembros de una única profesión, si se afina la mirada, la profesión académica se presenta, en palabras de Clark (1991), como una profesión fragmentada: cada disciplina, o aún cada especialidad en cada disciplina, da forma a una cultura disciplinar peculiar de los académicos que la integran, que tiene su correlato social en diversos procesos de iniciación, distintos modelos de carrera, diferentes patrones de interacción social y comunicación, entre otros aspectos.

Clark (1991) concibe a la cultura académica como los relatos y creencias compartidos que coadyuvan a que los sujetos definan quiénes son, qué hacen y por qué lo hacen. estas creencias tienen su fuente tanto en las instituciones como en las disciplinas y están influidas por el medio ambiente. de esta manera, sostiene el autor, las universidades se convierten en un mosaico diverso en el que se aprecian inconsistencias, derivadas de la presencia de percepciones y valores distintos que hacen posible un orden cultural. la naturaleza comprensiva de la disciplina, señala Clark proviene también del hecho de que no se especializa por localidades, sino que agrupa a una comunidad de interés de tipo gremial con amplia extensión territorial. de esta forma, el alcance de la disciplina no se contiene necesariamente dentro de los límites del sistema nacional.

las comunidades disciplinarias trascienden las fronteras nacionales y proporcionan un enfoque organizacional para las universidades y los planes de estudios en todo el mundo. Becher (1993) demostró que los académicos están conectados con sus disciplinas en las que han invertido muchos años en el

desarrollo de conocimientos y habilidades y con los que se identifican fuertemente, formando una comunidad de aprendizaje global. clasificó las disciplinas como duras puras (ciencias naturales y matemáticas), duras aplicadas (profesiones basadas en la ciencia, por ejemplo, ingeniería), blandas puras (humanidades y ciencias sociales) y blandas aplicadas (profesiones sociales, por ejemplo, educación, trabajo social y derecho). en tal sentido, un estudio descrito por clifford (2009) da cuenta que la apertura a la internacionalización del currículo varía según las disciplinas. en dicho trabajo, se concluyó que las comunidades de aprendizaje de las disciplinas duras y puras son más resistentes a participar en los procesos de internacionalización del currículo, mientras que todas las demás áreas reconocieron los efectos de la contextualización del conocimiento y la necesidad de considerar los futuros ambientes de trabajo multiculturales de sus estudiantes.

leask y Bridge (2013) desarrollaron un marco conceptual de la internacionalización del currículo, que ubica a las disciplinas, y por lo tanto los equipos disciplinarios que construyen el currículo, en el centro del proceso. los grupos disciplinarios se han descrito como el equivalente de tribus académicas, comunidades exclusivas a nivel mundial, cada una con una cultura distintiva, su propia forma de ver, entender y actuar en el mundo. el lugar del conocimiento disciplinario se muestra como un determinante crítico en la conceptualización y práctica de internacionalización del currículo. sin embargo, el conocimiento disciplinario, tanto en sus formas de saber, de ver y hacer, está anidado dentro y conformado por lo institucional, local, nacional, regional y finalmente el contexto global. el marco conceptual de leask y Bridge (2013) sugiere que, los paradigmas dominantes y emergentes dentro de las disciplinas, los requisitos de los órganos y prácticas profesionales pertinentes, las prácticas de evaluación, e incluso el enfoque para desarrollar resultados de aprendizaje están influenciados por el contexto en el que estas actividades tienen lugar. para internacionalizar el currículo, leask y Bridge (2013) enfatiza la importancia de interrumpir las fuerzas hegemónicas (implícitas y explícitas) dentro de las disciplinas que restringen la innovación curricular.

los factores del ámbito de la disciplina, de la institución, del contexto local, nacional, regional y global interactúan de diferentes maneras para facilitar e inhibir, conducir y dar forma a los enfoques para la internacionalización del currículo, incluida la manera en que los resultados del aprendizaje se definen,

enseñan y evalúan. por lo tanto, y según esta perspectiva, es factible ver enfoques de internacionalización del currículo que son similares y diferentes tanto dentro como entre disciplinas (leask y Bridge, 2013).

2.2. La implementación del plan de estudios internacionalizado y el papel del profesor y los estudiantes

una segunda dimensión de análisis se centra en los académicos como gestores del currículo, y por ende los que posibilitan efectivamente su internacionalización. los equipos docentes son los principales arquitectos de gran parte del plan de estudios; definen sus aspectos formales: seleccionan el contenido y diseñan y gestionan las estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación. es vital que sean parte del proceso de internacionalización del currículo (leask y Beelen, 2009; childress, 2010). sin embargo, muchos académicos no están seguros de lo que significa la internacionalización del currículo o no piensan que tenga algo que ver con ellos. algunos están desconcertados sobre cómo conectar los objetivos de internacionalización institucional con su agenda de investigación disciplinaria (childress, 2010).

implementar la internacionalización del currículo es un trabajo desafiante. no solo requiere un compromiso crítico con los fundamentos del conocimiento disciplinario, sino también con las formas de enseñar y evaluar el aprendizaje de los estudiantes. por lo tanto, es necesario que haya un “continuo esfuerzo centrado en la naturaleza del conocimiento, la pedagogía, los procesos de aprendizaje, el contenido y el logro de los resultados” (leask y Beelen, 2009, p.6). internacionalización del contenido de las asignaturas por sí solo no suele desarrollar las dimensiones interculturales porque no aborda los problemas de identidad y compromiso (liddicoat et al., 2003). entonces, no es sorprendente que muchos académicos se sientan poco informados, insuficientemente respaldados, poco preparados e inseguros en lo que respecta a la internacionalización del currículo (leask y Beelen, 2009; green y Whitsed, 2013).

por lo tanto, la internacionalización del Yo académico (sanderson, 2008) es vital para internacionalización del currículo; en otras palabras, puede requerir una transformación personal y del plan de estudios. varios trabajos sugieren que es probable que las actitudes parroquiales entre el personal académico sean un inhibidor de la internacionalización del currículo (Bond et al., 2003).

si el graduado ideal de hoy es una persona sensible a la interculturalidad, competente, socialmente responsable y un ciudadano consciente a nivel mundial, se deduce que el profesor ideal es aquel que es capaz de ampliar el plan de estudios en sus límites e incorporar enfoques pedagógicos novedosos (Shiel et al., 2008). Facilitar el aprendizaje del graduado ideal requiere habilidades y atributos que muchos académicos sienten que no tienen (Leask, 2005).

Los académicos todavía parecen tener problemas con la convocatoria a trabajar en un currículo internacionalizado, sin saber cuál es la mejor forma de abordar esta “nueva frontera” (Ryan, 2012, p.3) dentro de su propia universidad, su disciplina y su práctica diaria.

Algunos autores (Turner y Robson, 2007; Friesen, 2012) señalan que el compromiso genuino de los académicos con el cambio curricular es esencial para lograr las ambiciones estratégicas de internacionalización de una universidad. Green y Schoenberg (2006) y Sanderson (2011) enfatizan el papel de los académicos como instrumentos de cambio institucional. Dada su importancia, pueden tener una influencia positiva como “agentes primarios en el proceso de internacionalización” (Friesen, 2012, p.2) o pueden inhibirlo como “obstáculos o escépticos” (Green y Mertova, 2014, p.670). Trahar et al. (2016) se refieren a los académicos como un “problema malvado” debido a su resistencia a la internacionalización del currículo que a menudo se denuncia.

La investigación de Caruana (2010) descubrió que los profesores carecen de confianza en su propia capacidad para poner en práctica las estrategias internacionales de sus instituciones. Leask y Carroll (2011) sugieren que la incertidumbre podría ser una de las razones por las cuales los académicos continúan utilizando “estrategias en gran medida ineficaces” en un aula multicultural a pesar de la evidencia suficiente de que tienen poco impacto en la experiencia del estudiante. En una línea similar, los hallazgos de estudios internacionales a gran escala como la encuesta global de la Asociación Internacional de Universidades revelan que los profesores tienen experiencia limitada en el desarrollo de un currículo internacionalizado y necesitan apoyo para poder desarrollarlo (Green y Whitsed, 2013).

Si los académicos deben desempeñar un papel central en el proceso de internacionalización del currículo, resulta significativo comprender qué conocimiento, habilidades y actitudes requieren para hacerlo bien. Para Zimitat “la

internacionalización del currículo requiere cambios en la pedagogía para alentar a los estudiantes a desarrollar habilidades críticas para comprender las fuerzas que moldean su disciplina y desafiar los puntos de vista aceptados" (Zimitat, 2008, p.143).

a los efectos de enfatizar la importancia de la implementación del plan de estudios internacionalizados en el aula, a través del rol del profesor es relevante citar a Webb:

abrir el plan de estudios a la internacionalización es, por lo tanto, primero abrir la enseñanza y aprendizaje al cambio, a encontrar formas innovadoras de cambiar y adaptarse, contextualizar el compromiso local dentro de un marco de referencia más amplio y comprender las implicaciones locales de los fenómenos globales. en resumen, para actuar localmente es necesario entender lo global. (Webb, 2005, p.110)

2.3. La dimensión institucional de la internacionalización del currículo

esta dimensión suele ser una de las más exploradas, ya que remite al contexto institucional en el que se inscriben las experiencias de internacionalización del currículo. para ello, es necesaria una serie de condiciones que favorezcan la implementación de un currículo internacionalizado: la referencia a la internacionalización del currículo en los documentos institucionales, estructuras organizativas que promuevan específicamente estas acciones y su articulación al interior de la universidad. de igual manera, la identificación de dichas acciones en el plan de internacionalización de la universidad, así como la asignación de presupuesto para concretarlo, son aspectos relevantes para el desarrollo de planes de estudios internacionalizados (Beneitone, 2019).

en cuestión de políticas y estrategias de tipo organizacional, gacel-Ávila (2018) subraya que la gran mayoría de las instituciones de educación superior de américa latina manifiestan haber integrado a la internacionalización en los objetivos estratégicos y prioritarios de sus planes de desarrollo institucional, pero sin elaborar un plan concreto de internacionalización institucional, desglosado en objetivos y metas precisas a corto, mediano y largo plazo, y con identificación de los recursos humanos y financieros requeridos. aunado a lo anterior, prevalece una excesiva centralización a nivel de la toma de decisión,

del diseño y de la planeación de las políticas y estrategias, así como en las estructuras de coordinación y gestión del proceso, con un magro porcentaje de instituciones que hacen partícipe a las unidades académicas en el proceso de planeación, evaluación, programación y gestión del proceso de internacionalización.

cuando se revisan las experiencias de antaño, se pasó de cierta marginalidad de la internacionalización del currículo en las políticas y acciones de las universidades, a una mayor presencia y visibilidad. esta jerarquización de la internacionalización en las políticas generales de las universidades que se evidencia actualmente marca una diferencia significativa con años anteriores, donde no se visualizaba a este nivel y con tanto énfasis la importancia de avanzar en la incorporación de la dimensión internacional en las funciones básicas de las universidades, y particularmente en la función de la docencia y su traslado al currículo. las universidades circunscribían su aspecto internacional a la firma de convenios internacionales y a la participación en programas de movilidad estudiantil (gacel-Ávila y rodríguez-rodríguez, 2018).

se va avanzando en que las acciones de internacionalización del currículo se integren en la planificación estratégica de la institución. sin embargo, y a pesar de que hoy las universidades cuentan con mayor explicitación de la importancia de la internacionalización del currículo en sus políticas, normativas y ordenanzas, éstas no siempre se traducen en procesos de implementaciones concretas y con el presupuesto necesario asociado. las acciones más exitosas y consistentes que remiten a la internacionalización del currículo se siguen produciendo de forma un tanto aislada y desarticulada de las políticas institucionales (Beneitone, 2019). una verdadera implementación de estas políticas implicaría contar con recursos que permitan que uno de los actores clave del proceso, los profesores, puedan acceder a las herramientas necesarias para avanzar en esa internacionalización, particularmente en términos de capacitación sobre cómo incluir lo internacional en la elaboración de sus programas de las asignaturas y en lo cotidiano de su quehacer docente.

en general, no es evidente encontrar los incentivos que deberían ponerse a disposición de los profesores que tengan el interés y voluntad de internacionalizar el currículo a nivel de planes de estudios o asignaturas particulares, para que puedan profundizar en las diferentes herramientas disponibles o potencialmente factibles de ser desarrolladas en el ámbito institucional. en la

misma línea, no hay un reconocimiento de aquellos que sí lo hacen, traducido en ventajas comparativas para ascender en la carrera docente o méritos específicos que redunden en mejoras de algún tipo al interior de la institución. por otra parte, y siguiendo con el análisis a nivel institucional, las estructuras de gestión de lo internacional, a diferencia de lo que sucedía hace dos décadas atrás, cuentan con gran relevancia y visibilidad institucional. actualmente existe en las universidades una estructura nítida, amplia, reconocida y jerarquizada que se ocupa de la internacionalización y que refleja, en parte, que a nivel macro, la internacionalización ocupa un lugar significativo (gacel-Ávila, 2018). esta presencia a nivel central, que se replica en estructuras a escala menor en las unidades académicas, sigue respondiendo a la lógica antigua de internacionalización asociada a los aspectos tradicionales (particularmente la movilidad). no se visualiza una articulación concreta con los ámbitos naturales de internacionalización del currículo, que estaría asociada a nivel central con las secretarías académicas.

superar esta tensión entre centralización de políticas y escasa participación de las unidades académicas es un elemento muy relevante para avanzar en un proceso de internacionalización del currículo. la forma en la que las universidades configuran su política de internacionalización en general, y la del currículo en particular, tiene incidencia en el proceso. la existencia de normativas a escala central y/o de las unidades académicas, así como el presupuesto que ponen a disposición son indicadores de un contexto institucional que favorece que la internacionalización del currículo, desde lo disciplinar y lo individual pueda desarrollarse. la dimensión institucional es crítica para articular y replicar los desarrollos que se alcancen a partir de la internacionalización del currículo desde la dimensión disciplinar y la individual.

3. DISCUSIÓN:

LA INTERRELACIÓN ENTRE LAS TRES DIMENSIONES Y SUS IMPLICANCIAS

cuando se perciben logros parciales de internacionalización del currículo en las universidades, esto responde a una débil articulación entre estos tres niveles del proceso que se da al interior de las universidades: el nivel institucional, asociado a la definición y diseño de políticas institucionales; el nivel

disciplinar, vinculado a la estructura y contenido de los diferentes planes de estudio; y finalmente el nivel individual, donde entra en juego el profesor y su accionar en el proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula.

poder instalar en las universidades acciones que promuevan el desarrollo de una internacionalización del currículo más inclusiva implica una coordinación entre lo internacional y lo académico, que no siempre se evidencia en la realidad. la normativa existe, en algunos casos, las acciones también, pero no así la articulación entre las estructuras, lo que hace que, finalmente, no alcancen el grado de impacto necesario por carecer de la fuerza coordinada de los dos ámbitos que deben traccionarla.

en el nivel de análisis disciplinar, se encuentran algunas disciplinas más proclives a la internacionalización que otras, y a su vez a cómo esas disciplinas generan mecanismos de desarrollo al interior de la institución. las universidades en general presentan niveles avanzados de internacionalización del currículo vinculados a determinadas disciplinas y en otras los logros son incipientes y hasta inexistentes. se pueden encontrar islas y archipiélagos de internacionalización del currículo en departamentos o facultades, enmarcados en continentes institucionales que carecen de relevancia en esta materia (Beneitone, 2019).

estos avances exitosos a nivel disciplinar requieren del liderazgo de un grupo de académicos, que logran corporizar en un plan de estudios, los elementos necesarios que describen un currículo internacionalizado. existe una fragmentación muy grande al interior de las instituciones, donde las disciplinas presentan grandes diferencias unas de otras en su grado de internacionalización. las mismas desigualdades se perciben a nivel individual. contar con un plan de estudios diseñado y acordado a nivel internacional no necesariamente se traduce en profesores internacionalizados.

el docente en cada disciplina y en cada una de sus asignaturas, muchas veces no tiene guía o ayuda para diseñar currículos internacionalizados, y a veces se ve obligado a improvisar. es así, que las instituciones y los planes de estudio deben analizar a fondo las perspectivas curriculares y los enfoques pedagógicos que desean implementar en los procesos de internacionalización del currículo, y especialmente reflexionar sobre el papel que tienen los profesores y los estudiantes en el mismo. desde todo punto de vista, el currículo internacionalizado requiere conceptos integrales, e interdisciplinarios, que deben verse reflejados en las propuestas pedagógicas.

el desafío en este nivel individual es que la internacionalización llegue al aula, al nivel de las asignaturas. los docentes incluyen algunos aspectos internacionales en los programas de asignaturas, pero en lo que respecta a trabajar por competencias, desarrollar estrategias de enseñanza y evaluación comparadas con otros colegas extranjeros, considerar el tiempo de trabajo de los estudiantes y su traducción en créditos académicos, así como las posibilidades de desempeñarse en otro idioma o poder hacer que sus estudiantes lo hagan, los resultados que se evidencian en el sistema universitario latinoamericano son muy bajos. particularmente, la falta de dominio de idiomas extranjeros entre estudiantes y académicos se considera un obstáculo muy significativo para la internacionalización del currículo en américa latina (gacel-Ávila, 2018). pero superar esta limitación de comunicarse en un segundo idioma, no necesariamente implica saber cómo interactuar con individuos de otras culturas, y es por ello que el desarrollo de competencias interculturales se vuelve una necesidad en un contexto de internacionalización (cuevas Álvarez et al., 2021).

aquí es donde nuevamente, se requiere de un acompañamiento y contención más fuerte del nivel macro para poder avanzar en docentes y estudiantes internacionalizados. de la misma forma, brindar las herramientas necesarias para que los docentes puedan proponer estrategias de enseñanza y aprendizaje en sintonía con los escenarios de internacionalización del currículo son cuestiones pendientes del nivel institucional hacia el nivel individual. es importante subrayar que cuando simplemente se introducen elementos internacionales sin ningún contexto u orientación, el proceso queda trunco y no se visualizan cambios significativos.

existen experiencias muy exitosas de internacionalización del currículo, que tienen su origen en una disciplina, y también están asociadas a un profesor. estas experiencias no logran institucionalizarse, y tampoco terminan de alcanzar los grados de profundidad con la que deberían realizarse, justamente porque no existe una instancia a nivel institucional que la acompañe, y le brinde la cobertura necesaria.

los tres niveles son necesarios, pero falta una mayor articulación entre las experiencias exitosas generadas desde lo individual y circunscriptas a una disciplina en particular, que requieren de un acompañamiento institucional a escala mayor para poder llegar a todos los actores a los que debería y con el nivel de profundidad necesario. de la misma forma, la institución debiera

poder capitalizar de otra forma las experiencias exitosas, pero fragmentadas, que se dan en distintas disciplinas, para poder darle contenido a las políticas que proponen y tomar esos casos exitosos como los referentes necesarios para instalar la internacionalización del currículo a una escala mayor y de esta forma replicarlas en otras disciplinas.

tener en cuenta que la génesis y tracción está en lo disciplinar no implica desentenderse de la importancia de la cobertura y acompañamiento institucional para hacer mucho más exitosa esa experiencia. por el lado de la institución, saber que la generación de las experiencias exitosas de internacionalización se va a dar desde las disciplinas, es una oportunidad para tratar de contener, articular y darle un marco y sentido a la fragmentación, posibilitando un impacto institucional mayor y un cambio mucho más significativo en lo que implica modernizar, flexibilizar el currículo y favorecer el reconocimiento. el reto es crear un sistema verdaderamente comprensivo, trascender la fragmentación que imponen las disciplinas, y desde la política institucional central poder acompañar el nivel disciplinar y penetrar el nivel individual brindando las herramientas necesarias para un desarrollo integral y que logre una verdadera internacionalización inclusiva y libre de desigualdades.

REFERENCIAS

- Becher, t. (1993). las disciplinas y la identidad de los académicos. **Revista Pensamiento Universitario**, 1(1), 56-77.
- Beelen, J. & leask, B. (2011). **Internationalization at home on the move**. dr. Josef raabe verlag.
- Beneitone, p. (2019). internacionalización del currículo: estudio de casos en universidades argentinas. [tesis de doctorado]. Flacso. <https://bit.ly/3oXYsZh>
- Bond, s., Qian, J. y Huang, J. (2003). **Role of faculty in internationalizing the undergraduate curriculum and classroom experience**. canadian Bureau for international education.
- Brandenburg, u. y de Wit, H. (2011). the end of internationalization. **International Higher Education**62(1), 15-17.
- carroll, J. y ryan, J. (2005). **Teaching International Students: Improving Learning for All**. abingdon and new York: routledge.

caruana, v. & Hanstock, J. (2008). internationalising the curriculum at the university of salford: From rhetoric to reality. en c. cashel, & a. McKenzie (eds.), **The global university: The role of senior managers**(pp. 31-35) Bu/dea.

caruana, v. (2010). the relevance of the internationalised curriculum to graduate capability: the role of new lecturers' attitudes in shaping the 'student voice'. en e. Jones (ed) **Internationalisation and the Student Voice**(pp. 30- 43). routledge.

childress, I. (2010). **The Twenty-first Century University: Developing Faculty Engagement in Internationalization**.peter lang.

clark, B. (1991). el sistema de educación superior. una visión comparativa de la organización académica. **Nueva Imagen**. universidad. autónoma Metropolitana.

clifford, v. (2009). engaging the disciplines in internationalising the currículo.

International Journal for Academic Development, 14(2), 133-143.

collazo, M. (2017). el currículo universitario como escenario de tensiones sociales y académicas. didáskomai. **Revista de Investigaciones sobre la Enseñanza**1(1), 5-23.

crowther, p., Joris, M., otten, M., nilsson, B., teekens, H. & Wächter, B. (2001). **Internationalisation at home: A position paper**. eaie.

cuevas Álvarez, M., pérez Mendoza, M., y arias Moguel, g. (2021). internacionalización del currículo para desarrollar la competencia intercultural en estudiantes de negocios. **Revista Investigación y Negocios**, 14(23), 196-208. <https://doi.org/10.38147/invneg.v14i23.136>

de Wit, H. y Beelen, J. (2014). **Reading between the lines: Global internationalization survey**. university World news.

egron-polak, e. & Hudson, r. (2014). **Internationalization of higher education: Growing expectations, essential values**.iau.

Fragouli, e. (2021). internationalisation of the curriculum: challenges & opportunities. **International Journal of Higher Education Management**, 7(2), 24-30.

Friesen, r. (2012). Faculty member engagement in canadian university internationalisation: a consideration of understanding motivations and rationales. **Journal of Studies in International Education**, 20(10), 1-19.

gacel-Ávila, J. (2006). **La dimensión internacional de las universidades. Contexto.**

Procesos. Estrategias. universidad de guadalajara.

gacel-Ávila, J. (2018). **Educación superior, internacionalización e integración en América Latina y el Caribe.** unesco – iesalc y universidad nacional de córdoba.

gacel-Ávila, J. & rodríguez-rodríguez, s. (2018). **Internacionalización de la educación superior en América Latina y el Caribe: un balance.** unesco- iesalc.

green, M. F. & shoenberg, r. (2006). **Where faculty live: Internationalizing the disciplines.** american council of education.

green W. y Mertova, p. (2014). enthusiasts, fence-sitters and sceptics: faculty perspectives on study abroad in australia and the czech republic. **Higher Education Research and Development**, 33(4), 670-683.

green, W. & Whitsed, c. (2013). reflections on an alternative approach to continuing professional learning for internationalisation of the curriculum across disciplines. **Journal of Studies in International Education: Special Issue, Internationalisation of the Curriculum and the Disciplines**, 17(2), 148– 164.

green, W. & Whitsed, c. (2015). **Introducing Critical Perspectives on Internationalising the Curriculum.** sense publishers.

Hudzik, J. (2011). **Comprehensive internationalization: From concept to action.** naFsa- association of international educators.

Hyland, F., trahar, s., anderson, Ja., & dickens, a. (2008). a changing world: the internationalisation experiences of staff and students (home & international) in uK Higher education. in **Subject Centre for Sociology, Anthropology and Politics event 'The internationalising of UK Higher Education learning and teaching: reflections on policy, practice and theory, 27-28 November, Edinburgh**

leask, B. (2005). internationalisation of the curriculum: teaching and learning. en J. carroll & J. ryan (eds.), **Teaching international students: Improving learning for all.** routledge.

leask, B. y Beelen, J. (2009). enhancing the engagement of academic staff in international education. paper presentado en advancing europe-australia cooperation in international education: symposium background papers, Melbourne, australia.

leask, B. & Bridge, c. (2013). comparing internationalisation of the curriculum in action across disciplines: theoretical and practical perspectives. **Com- pare: A Journal of Comparative and International Education**, 43(1), 79– 101.

leask, B. & carroll, J. (2011). Moving beyond 'wishing and hoping': interna- tionalisation and student experiences of inclusion and engagement. **Higher Education Research and Development**, 30(5), 647-659.

leask, B. (2015). **Internationalising the curriculum**. routledge.

liddicoat, a. J., eisenclas, s. & trevaskes, s. (2003). australian perspectives on internationalising education. language australia.

luchilo, I. (2017). enfoques alternativos sobre la internacionalización del currículo. **Debate Universitario**, 6(11), 37-51.

Marantz-gal, a. & leask, B. (2020). internationalizing the curriculum: the power of agency and authenticity. **New Directions for Higher Education**, 2020, 39– 50.

otten, M. (2003). intercultural learning and diversity in higher education.

Journal of Studies in International Education, 7(1), 12–26.

rusciano, F. (2014). globalizing the curriculum. How to incorporate a global perspective into Your courses, **Liberal Education**, 100(3), 14-21.

ryan, J. (2012). **Cross-Cultural Teaching and Learning for Home and International Students: Internationalisation of Pedagogy and Curriculum in Higher Edu- cation**. abingdon and new York: routledge.

sanderson, g. (2011). internationalisation and teaching in higher education.

Higher Education Research and Development, 30(5), 661-676.

sanderson, g. (2008). a Foundation for the internationalization of the academic self. **Journal of Studies in International Education**, 12(3), 276-?

shiel, c. y McKenzie, a. (2008). **The global university. The role of senior managers**. dea.

sild lönroth, c. & nilsson, B. (2007). a nightingale sang in Malmö square. the story of the nightingale programme at Malmö university, sweden. en H. teekens (ed.), **Internationalisation at home: Ideas and ideals**. eaie oc- casional paper 20 (pp.61–6). eaie.

stütz, a. green, W., Mcallister, I. & eley, d. (2015). preparing Medical graduates for an interconnected World: current practices and Future possibilities for internationalizing the Medical curriculum in different contexts. **Journal of Studies in International Education**, 19(1), 28-45.

trahar, s., green, W., de Wit, H. & Whitsed, c. (2016). the internationalisation of higher education. en: **Researching Higher Education: International Perspectives on Theory, Policy and Practice**, (pp. 61-81) abingdon: routledge.

turner, Y. & robson, s. (2007). competitive and cooperative impulses to internationalization: reflecting on the interplay between management intentions and the experience of academics in a British university. **Education, Knowledge & Economy: A Journal for Education and Social Enterprise**, 1 (1), 65-82.

unesco institute for statistics. (2021). **Tertiary Education Statistics**. unesco-uis. <http://uis.unesco.org/en/topic/higher-education>

Wachter, B. (2003). an introduction: internationalization at Home in context. **Journal of Studies in International Education**, 7(1), 5-11.

Webb, g. (2005). internationalisation of curriculum: an institutional approach. en J. carroll & J. ryan (eds.) **Teaching international students, improving learning for all** (pp. 109-119). routledge.

Zapp, M. & lerch, J. c. (2020). imagining the World: conceptions and determinants of internationalization in Higher education curricula Worldwide. **Sociology of Education**, 93(4), 372-392.

Zimitat, c. (2008). internationalisation of the undergraduate curriculum. en I. dunn y M. Wallace (eds.) **Teaching in Transnational Higher Education**(pp. 135-147). routledge.



3. La internacionalización de la educación superior desde perspectivas descolonizadoras: Una ruta posible

the internationalization of Higher education from decolonizing perspectives: a possible route

Gabriela Sánchez Gutiérrez ¹ @ Sonia Jaquelina Romero Huesca ² @

^{1,2} instituto de investigaciones dr. José María luis Mora, ciudad de México, México

RESUMEN

en este artículo se analiza el tipo de internacionalización de la educación superior que se ha llevado a cabo en el marco de un modelo de desarrollo hegemónico, capitalista y neoliberal, así como sus efectos, particularmente en países del sur o de la “periferia”, uno de ellos México. se propone una reflexión general sobre dicho modelo y la construcción de algunas premisas desde perspectivas descolonizadoras que respondan desde el sur y desde el empoderamiento de los actores locales y el reconocimiento de sus saberes y sus territorios. para ello se lleva a cabo un análisis documental partiendo de marcos teórico-conceptuales construidos sobre todo desde américa latina tomando como referente algunos aspectos de la realidad mexicana. con base en estas reflexiones se presenta una posible ruta para llevar a cabo la internacionalización de la educación superior, partiendo del reconocimiento mutuo de los actores y de los saberes locales, de posturas co-construidas y planificadas desde lo local, del reconocimiento de los respectivos territorios donde están asentados y desde valores como la cooperación y el beneficio mutuo.

Palabras clave: internacionalización; educación superior; perspectivas descolonizadoras.

The Internationalization of Higher Education from decolonizing perspectives: A possible path

ABSTRACT

The article analyzes the type of internationalization of higher education that has been implemented in the framework of a hegemonic, capitalist, and neoliberal development model, and exposes its effects, particularly in countries of the south or the "periphery", one of them Mexico. A general reflection of this model is proposed as well as the construction of some premises from decolonizing perspectives that respond from the south and from the empowerment of local actors and from the recognition of their knowledge and territories. For this, a documentary analysis is carried out based on theoretical-conceptual frameworks built mainly in Latin America, taking as a reference some aspects of the Mexican reality. Based on these reflections, a possible path is presented in order to carry out the internationalization of higher education, starting from the mutual recognition of local knowledge and actors, co-constructed and planned positions from the local, the recognition of the corresponding territories where they are established and values such as cooperation and mutual benefit.

Keywords: internationalization; higher education; decolonizing perspectives

Internacionalização do Ensino Superior a partir de perspectivas descolonizadoras: Um caminho possível

RESUMO

O presente artigo analisa o tipo de internacionalização do ensino superior que vem sendo realizado no marco de um modelo de desenvolvimento hegemônico, capitalista e neoliberal, bem como seus efeitos, particularmente em países do sul ou da "periferia", um deles o México. Uma reflexão geral sobre este modelo é proposta assim como a construção de algumas premissas a partir de perspectivas descolonizantes que respondem desde o sul, do empoderamento dos atores locais e do reconhecimento dos seus saberes e territórios. Para isso, uma análise documental é realizada com base em referenciais teórico-conceituais construídas principalmente na América Latina, tomando como referência alguns aspectos da realidade mexicana. A partir dessas reflexões, um caminho possível é apresentado para realizar a internacionalização do ensino superior, a partir do reconhecimento mútuo dos atores e saberes locais, das posições co-construídas e planejadas desde o local, do reconhecimento dos respectivos territórios onde são estabelecidos e de valores como a cooperação e o benefício mútuo.

Palavras-chave: internacionalização; ensino superior; perspectivas descolonizantes

L'internationalisation de l'enseignement supérieur depuis une perspective de décolonisation: Une voie possible

RÉSUMÉ

cet article analyse le type d'internationalisation de l'enseignement supérieur qui s'est mis en place dans le cadre d'un modèle de développement hégémonique, capitaliste et néolibéral, ainsi que ses effets, notamment dans les pays du sud ou de la "périphérie", dont le Mexique. une réflexion générale sur ce modèle est proposée ainsi que la construction de quelques prémisses à partir de perspectives de décolonisation qui ré-pondent depuis le sud, l'autonomisation des acteurs locaux et la reconnaissance de leurs savoirs et territoires. pour cela, une analyse documentaire est réalisée sur la base de cadres théoriques et conceptuels construits principalement en Amérique latine, en prenant comme référence certains aspects de la réalité mexicaine. sur la base de ces réflexions, une voie possible est présentée pour mener à bien l'internationalisation de l'enseignement supérieur, partant de la reconnaissance mutuelle des acteurs et des savoirs locaux, des positions co-construites et planifiées depuis le local, de la reconnaissance des territoires respectifs où ils sont établis et de valeurs telles que la coopération et le bénéfice mutuel.

Mots clés: internationalisation; enseignement supérieur ; perspectives de décolonisation

1. INTRODUCCIÓN

este artículo propone una reflexión general sobre la internacionalización de la educación superior tomando en cuenta el discurso hegemónico y sus efectos en países considerados de la "periferia", particularmente de América latina, a fin de identificar una propuesta de ruta a seguir desde una perspectiva descolonizadora. estos países padecen, de manera directa, los efectos de dicho modelo tales como la desigualdad estructural y el alto porcentaje de su población en situación de pobreza y extrema pobreza, lo que repercute desfavorablemente en el acceso a la educación superior. en este contexto ¿qué tipo de internacionalización de la educación superior tendría que llevarse a cabo desde una perspectiva descolonizadora a fin de empoderar a los actores nacionales y los saberes locales?

para dar respuesta a esta pregunta se ha llevado a cabo un análisis documental tomando diversos referentes conceptuales provenientes de fuentes

oficiales, tales como la comisión económica para américa latina y el caribe (cepal), la organización de las naciones unidas para la educación, la ciencia y la cultura (unesco), la organización para la cooperación y el desarrollo económicos (ocde), así como otras reflexiones críticas como las del consejo latinoamericano de ciencias sociales (clacso), además de intelectuales como Boaventura de Sousa Santos, entre otros autores de américa latina.

con base en lo anterior, se establecen algunas premisas que permiten pensar en nuevas formas de internacionalización de la educación superior. a lo largo del texto se toma como referente el contexto mexicano a fin de evidenciar algunos efectos del discurso hegemónico y para trazar una propuesta de ruta a seguir para avanzar hacia una internacionalización desde perspectivas descolonizadoras.

2. EL DISCURSO HEGEMÓNICO EN LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y SUS EFECTOS

el modelo de desarrollo hegemónico globalizado(1) y capitalista ha determinado el tipo de economías de la mayoría de los países en el mundo, sobre todo en occidente. dicho modelo ha permeado todos los sectores de la sociedad, entre ellos el de la educación superior, instaurando en ella un valor comercial más que social y posicionándola como un bien mercantil y no como un bien público, encareciendo cada vez más los presupuestos de las instituciones públicas, tal como sucede en los países emergentes y los menos desarrollados.

esto ha ocurrido en la mayor parte de los países de américa latina. por ejemplo, en México se calcula que por séptimo año consecutivo, el proyecto de presupuesto de egresos de la Federación (ppef) tuvo un crecimiento real de 0.0% para el programa u006 subsidios federales para organismos descentralizados estatales, del cual reciben su presupuesto las universidades públicas estatales, estatales de apoyo solidario, interculturales, tecnológicas y politécnicas, así como para las unidades descentralizadas del tecnológico nacional de México, lo que ha generado, por el efecto inflacionario desde 2015, una reducción acumulada al finalizar el año 2021 de 24,650 millones de pesos. todo esto a pesar de que en el periodo 2015 a 2021 hubo un crecimiento de la matrícula de estas instituciones de 19.4%, mientras que el crecimiento de la inversión federal para estas instituciones fue de -9.8% en términos reales (anuies, 2022).

se puede decir que, durante los últimos treinta años, la crisis institucional de las universidades en la gran mayoría de los países fue provocada o inducida por la pérdida de la universidad como bien público, y por la consiguiente sequía financiera y desinversión en las universidades públicas. (de Sousa, 2021, p. 135)

es un hecho que el modelo hegemónico ha creado sus propias lógicas colonizadoras, sus propios actores, instituciones y plataformas, mediante las cuales se dan directrices que orientan, guían y establecen las premisas del cómo y el para qué de la internacionalización de la educación superior. por lógicas colonizadoras se entienden aquellas ideologías y formas de pensamiento que se materializan e implementan mediante estructuras de poder económico, político, educativo, cultural, social, simbólico, mediático y medioambiental y que permean a todos los sectores del desarrollo, generando y profundizando las asimetrías y desigualdades estructurales.

por ejemplo, el consenso de Washington introdujo valores y referentes propios del neoliberalismo para instaurar el fundamentalismo de mercado a través de la desregulación, la liberalización y la privatización en el mundo,(2) acelerando así la globalización financiera. en el sistema educativo se introdujeron estrategias para modificar los mecanismos de acceso, las estructuras administrativas y hasta los planes y programas de estudio (vázquez y guzmán, 2012). un efecto de ello es la precarización laboral del personal docente que se caracteriza por la tendencia a eliminar los sindicatos, a operar con contrataciones temporales, sin prestaciones sociales y con bajos salarios o bien, las condiciones que enfrentan las y los egresados universitarios en el mercado laboral quienes permanecen en el desempleo, quedan sobrecualificados en determinados trabajos percibiendo bajos salarios o en el trabajo informal. cabe destacar que debido a la elevada tasa de informalidad laboral las personas trabajadoras quedaron en mayor vulnerabilidad ante los efectos de la pandemia siendo las mujeres quienes presentaron mayores tasas de desocupación (cepal, 2020).

un ejemplo que ilustra la precarización laboral sucede en la universidad nacional autónoma de México (unaM) donde en el año 2021, el 70% del personal docente de asignatura fue eventual imposibilitando el acceso a una plaza, al contrato colectivo de trabajo (cct), sin derecho a sindicalizarse,

a gozar de vacaciones pagadas o a tener estabilidad laboral y con salarios de 406 pesos (19.69 dólares) a la quincena en el sistema de universidad abierta, y de 840 pesos (40.74 dólares) en el sistema escolarizado (santamaría, 2021).

las lógicas colonizadoras están sustentadas en la auto percepción de la “superioridad” económica, política, social, educativa y lingüística de unas naciones o grupos de naciones frente a otros y que coinciden con aquellas que, en un momento histórico también fueron potencias colonizadoras. son aquellas naciones del norte frente a las del sur; las naciones “centrales” frente a las de la periferia; las ricas frente a las “pobres” que han impuesto sus propias visiones occidentocéntricas (estermann, 2014).

en este contexto es relevante reflexionar sobre la internacionalización de la educación superior. para efectos de este artículo, se entiende por internacionalización al proceso que integra en las funciones sustantivas de las instituciones de educación superior y de sus comunidades, dimensiones globales, multiculturales e interdisciplinarias, a fin de contribuir a fortalecer, complementar y ampliar las capacidades y competencias propias y/o mutuas de las instituciones, incorporando modelos, tendencias y prioridades globales en diversos temas (gacel-Ávila y rodríguez, 2018). la internacionalización conlleva diversas formas de actuación, procedimientos e instrumentos para llevarse a cabo a fin de lograr propósitos y fines que pueden ser unilaterales, bilaterales y/o multilaterales.

las lógicas colonizadoras en la internacionalización de la educación superior son construidas desde plataformas supranacionales y suprarregionales como la organización para la cooperación y desarrollo económicos (ocde) y/o el Foro económico Mundial, entre otras, desde las cuales se establece el llamado “orden mundial”, a partir de modelos de multilateralismo integrados por un pequeño número de países que defienden sus intereses y posicionan sus prioridades en dicho orden mundial. ejemplo de ello:

en México, la educación superior se debe alinear mejor con las necesidades cambiantes de la economía. casi la mitad de los empleadores alertan de una falta de competencias en su sector y consideran que la educación y formación de los solicitantes de empleo no es adecuada para sus necesidades. Mejorar la rele-

vancia y los resultados de la educación superior requiere de una visión estratégica de la educación superior, un enfoque común para todo el gobierno y la implicación de todo el sistema de educación superior. (ocde, 2019, p.3)

asimismo, desde la unión europea (ue) se han marcado directrices para la educación superior, como fue el proceso de Bolonia (1999) el cual, a lo largo del tiempo, se convirtió en un hito para la reestructuración de la educación superior europea y ha sido un referente para otras regiones en el mundo. en su momento mostró el rumbo del tipo de internacionalización a seguir, planteando como objetivo elevar la competitividad internacional del sistema europeo de educación superior.(4)para (re)instituirse como polo de atracción y referencia, la ue creó diversos programas a fin de cubrir varias regiones del mundo.

por otro lado, estas lógicas colonizadoras han creado ecosistemas para la internacionalización de la educación superior que abarcan, entre otras cosas: la armonización de planes y programas educativos de licenciaturas, posgrados, doctorados o postdoctorados para hacerlos compatibles y convalidarlos bajo determinados instrumentos (como convenios y/o acuerdos de colaboración); perfiles para la docencia, para las y los estudiantes que ingresan y egresan; competencias genéricas y específicas que se adecuan a los requerimientos del mercado laboral regional y mundial, así como modalidades de estudio como prácticas profesionales, estancias cortas o largas, intercambios estudiantiles y/o de investigación; sistemas de medición del rendimiento, evaluación y certificación y para el financiamiento y sus propios rankings que denotan competitividad; además de la definición de temas prioritarios que son tendencia como cambio climático, enfoques de derechos humanos, género e inclusión y áreas del conocimiento como nanotecnología, bioética, ciencias biomédicas y/o inteligencia artificial, por mencionar algunas.(5)

todos estos aspectos son la columna vertebral y los referentes sobre los cuales se han construido los procesos de internacionalización de la educación superior por lo que aquello que no está en los marcos programáticos, regulatorios y operativos de dicho ecosistema puede no ser reconocido, pues se sale del discurso hegemónico y, por tanto, se vuelve materia de análisis desde una perspectiva descolonizadora.

estas lógicas colonizadoras han influido en los modelos educativos del siglo XXI caracterizados por la adquisición de “nuevas habilidades de pensamiento, mayor creatividad, capacidad para resolver problemas complejos y tomar decisiones con altos umbrales de incertidumbre, aprender a discriminar, analizar e interpretar grandes volúmenes de información, así como dominar diferentes lenguas extranjeras”, todo acorde a la educación 4.0. (anuies, 2018, p.42)

en la propuesta de la asociación nacional de universidades e instituciones de educación superior (anuies) para renovar la educación superior en México, se refieren a la “cuarta revolución industrial o revolución 4.0” que implica el conjunto de transformaciones como efecto de “la globalización, la ingeniería genética, las aplicaciones de la nanotecnología, la aparición de nuevos modelos de negocio, la automatización de procesos, la irrupción de las múltiples aplicaciones de la inteligencia artificial, la convergencia de tecnologías digitales, físicas y biológicas” (anuies, 2018, p. 41).

los responsables de la formulación de políticas pueden utilizar los procedimientos de acreditación mediante la inclusión de criterios de relevancia para el mercado laboral o estándares mínimos para las instituciones, a fin de ayudar a garantizar la calidad y la relevancia de las competencias desarrolladas [...] para aumentar la capacidad de respuesta del mercado laboral, el proceso de acreditación necesita ser lo suficientemente flexible como para permitir el uso de enfoques distintos a fin de ayudar a los estudiantes a desarrollar competencias relevantes para el mercado laboral. (ocde, 2019, p. 17)

en suma, algunos efectos de la internacionalización desde las lógicas colonizadoras son:

Valoración de la educación como un bien comercial más que social.

desde la perspectiva de de sousa (2021), existe un “capitalismo educativo” que cambia la manera en que se produce la universidad como un bien público transformándola “en un terreno vasto y muy rentable” (de sousa, 2021, p.138), en donde las universidades son vistas como

empresas que producen como un mercado de servicios educativos (de Sousa, 2021), atienden su demanda, sus prioridades e intereses y moldean al estudiantado para adquirir las competencias que éste requiere para que sean trabajadores "bien calificados".

Pérdida de autonomía y soberanía de las IES. La internacionalización implica en ocasiones, no solo desdibujar las fronteras físicas nacionales sino que trastoca la autonomía de las instituciones educativas; promueve la instauración de universidades extranjeras en diversos países, lo que genera desventajas comparativas y competitivas por la diferencia de capacidades instaladas (infraestructura, recursos, capital intelectual, etcétera); por los presupuestos casi imposibles de conseguir; por las infraestructuras de punta y los equipamientos tecnológicos que sólo unas cuantas ies logran adquirir.

Competencia a ultranza en y entre las IES. La internacionalización también ha servido para introducir a las ies en una carrera interminable por ser de "clase mundial", cuando en términos reales son muy pocas las que logran acercarse a dicho estatus. La noción de "clase mundial" forma parte del argot y se aplica no solo al ámbito educativo sino también al empresarial. Según Phillip (2003), en el ámbito educativo se refiere a un estatus, es decir, a una alta categoría que tiene algunas de las siguientes características: autonomía institucional real y sólida; ofrecer diversas opciones educativas asegurando la posibilidad de realizar trabajos interdisciplinarios; contar con programas educativos altamente especializados en determinadas áreas del conocimiento; ofrecer aportes significativos al conocimiento mediante la generación de pensamiento epistemológico; énfasis en estándares académicos (con calidad y de vanguardia); desarrollo de investigaciones -algunas de frontera- y manejo de presupuestos importantes destinados para ello; financiamientos provenientes del sector privado, de gobiernos y/o de particulares con distintos fines (estudios, consultorías, asesorías, investigaciones, etcétera); infraestructura de punta como bibliotecas y laboratorios altamente equipados y altos niveles de competitividad -tanto nacional como regional y a nivel mundial-, además de ser instituciones que ocupan lugares destacados en los rankings nacionales e internacionales, entre otros aspectos.

aunado a esto, se crean mercados educativos con diversas ofertas que compiten entre sí y que implican la necesidad de implementar estrategias de marketing y sostenibilidad financiera a fin de capitalizar sus presupuestos, sobre todo aquellas que son del sector público, así como estrategias de validación de y certificación de competencias, como las microcredenciales.(6)

todo esto contrasta con la realidad que enfrenta la mayoría de ies en países de américa latina, en donde hay bajos presupuestos, instituciones pequeñas con infraestructura técnica y tecnológica en algunos casos incipiente u obsoleta; con escaso personal técnico y administrativo y con insuficientes capacidades instaladas para atender los requerimientos que impone el mercado educativo (como el dominio del inglés o el manejo asertivo de los procesos de internacionalización); con analfabetismo digital sin dejar de mencionar las condiciones de precariedad laboral en las que se encuentran trabajando.

tan solo entre los años 2012 al 2017, el gasto por estudiante de enseñanza básica al nivel superior aumentó en una tasa promedio de crecimiento anual del 1.3% en todos los países que pertenecen a la ocde, mientras que en México se redujo a una tasa promedio anual del 0.6%, aunque el número de estudiantes creció en promedio un 1.5% anual lo que generó una tasa de crecimiento anual promedio de -2% en el gasto por estudiante durante estos cinco años (ocde, 2020).

este escenario demanda la actualización de las ies, así como incursionar en áreas y habilidades que les son ajenas, especializarse, incorporar nuevas áreas de trabajo e invertir en infraestructura administrativa, programática, normativa, técnica y tecnológica. ello sin dejar de mencionar las adversidades que tuvieron que enfrentar ante la pandemia por covid-19, que incluso generó que algunas de ellas desaparecieran dado que, de un día para otro, se tuvieron que enfrentar a modalidades de educación virtual que ameritaba la adaptación tecnológica, técnica, de infraestructura y de capacidades docentes, así como metodologías de enseñanza-aprendizaje adecuados a la modalidad virtual. también demandó al estudiantado contar con la infraestructura necesaria para continuar sus estudios. conforme la “encuesta nacional sobre disponibilidad y uso de tecnologías de la información en los Hogares 2019” del instituto nacional de estadística y geografía (inegi), en México sólo el 44.3 % de la población nacional disponía de una computadora y el 70.1 tenía acceso a internet (Morenno J., 2021).

otra desventaja comparativa es la dificultad para el dominio de otros idiomas. por ejemplo, en México, la población que habla inglés antes de ingresar al nivel superior es de 11.6% de las personas mayores de 18 años (anuies, 2019).

también existe la presión porque estas instituciones se “midan” y comparen mediante el sistema de rankings tanto nacionales, regionales como internacionales, lo que les da prestigio y legitimidad tanto en las comunidades académicas, científicas, económicas y políticas y en general en la sociedad. la importancia de los rankings “se deriva tanto de la exigencia por la calidad como por la creciente mercantilización de la educación superior en el mundo y la relevancia que ha adquirido la dimensión internacional en los procesos de formación avanzada e investigación de frontera” (anuies, 2018, p. 31).

incapacidad financiera para acceder a ofertas de programas educativos internacionales. al no contar con los recursos económicos o desconocer algunos instrumentos para acceder a ellos (como créditos educativos o becas), un alto porcentaje de la población estudiantil se queda imposibilitada para acceder a los programas educativos internacionales -sobre todo bajo la modalidad presencial- dados los costos que ello implica.

cabe destacar que, en un país como México, en donde más de la mitad de la población vive en situación de pobreza, puede resultar complicado para el estudiantado iniciar, mantenerse y culminar sus estudios hasta el nivel de educación superior y más aún acceder a programas educativos con posibilidades de intercambio o estancias en el extranjero. si a esto se le agregan los efectos negativos derivados de la pandemia por covid-19, se tornan más complicadas las condiciones para la población estudiantil.

según la “encuesta para la Medición del impacto covid-19 en la educación” (ecovid-ed 2020) hecha por el inegi, la población que refirió no haberse inscrito en el ciclo escolar 2020-2021 por falta de recursos fue: de 13 a 15 años un 1.1%; de 16 a 18 años un 5.6%; de 19 a 24 un 12.5% y de 25 a 29 años un 10.9%. otro motivo fue porque tuvo que trabajar: de 16 a 18 años un 4.4%; de los 19 a 24 un 13.1% y de 25 a 29 años un 20%. en términos generales, en el ciclo 2020-2021 se inscribieron 54.3 millones de personas de 3 a 29 años (de edad) de las cuales el 2.2%, es decir, 738.4 mil no concluyeron el ciclo escolar 2019-2020 y en más de la mitad de los casos, lo que equivale al 58.9%, se debió a algún motivo relacionado al covid-19 (inegi, 2021).

3. HACIA NUEVAS FORMAS DE INTERNACIONALIZACIÓN

concebir a la educación como un bien público es una premisa esencial para pensar la internacionalización. solo en esa medida se entenderá a la educación como un derecho humano que, al igual que otros derechos, debe ejercerse y garantizarse para todas las personas más allá de sus condiciones de vida, género, origen étnico, situación socioeconómica y ubicación geográfica. ello implica necesariamente la revisión y el replanteamiento del ecosistema creado por el modelo hegemónico bajo perspectivas inclusivas, de igualdad entre mujeres y hombres, así como la generación de beneficios para las poblaciones que históricamente han sido excluidas (mujeres, personas indígenas, afrodescendientes, jóvenes en determinadas condiciones económicas y personas con orientaciones e identidades sexuales específicas). concebir a la educación como un bien público implica que es para todas las personas, no solo para quienes pueden pagar por ella.

la internacionalización desde el sur supone que las ies, desde sus respectivos entornos inmediatos y en diálogo con los actores locales, recuperen la lectura estratégica de sus territorios y de sus realidades y necesidades, a fin de redimensionar su rol y responsabilidad social desde un pensamiento crítico basado en perspectivas descolonizadoras, endógenas, incluyentes y desde la pluralidad. este término refiere a que:

...otro mundo 'es posible porque son posibles otra realidad y otro posible' [...] ese otro mundo es un mundo donde caben muchos mundos, o pluriverso [...] otras formas de pensar lo posible y lo real y de resistir la operación hegemónica que plantea un solo mundo, un real y un posible. (escobar, 2020, pp. 325-326)

en esta perspectiva, la autonomía de las ies pasa porque ellas mismas definan sus propósitos y estrategias, así como sus mecanismos de retribución social. ello implica que cuenten con suficientes recursos y marcos normativos y programáticos que les permitan tomar sus propias decisiones.

por otra parte, el reconocimiento de los distintos saberes, los ancestrales y empíricos que poseen las comunidades tradicionalmente excluidas implica el diálogo intercultural y fortalece a la vez la identidad y autonomía de las instituciones de educación superior (ies) (instituto internacional de la unesco

para la educación superior de América Latina y el Caribe [iesalc], 2018). La internacionalización en esta perspectiva supone valores y principios éticos, entre ellos el de la cooperación a fin de contrarrestar la competencia a ultranza y la mercantilización del conocimiento que considera que la “productividad académica” es básicamente para la obtención de estímulos económicos.

se trata de reconocer, incorporar y visibilizar las cosmovisiones, valores, conocimientos, saberes, sistemas lingüísticos, formas de aprendizaje y modos de producción del conocimiento en todos los procesos que llevan cabo las ies, entre ellos los de internacionalización.

en este sentido el diálogo entre ies a partir de las realidades y contextos nacionales y locales permitiría la construcción de una agenda para la internacionalización en América Latina, que no es ni la europea ni la estadounidense, sino que responde a los grandes problemas y necesidades específicas de la región. la construcción de una agenda común de las ies implica la participación de múltiples actores: gobiernos locales, estatales, nacionales, sector privado, organizaciones sociales y grupos organizados, y aquellos liderazgos comunitarios y personas defensoras de causas específicas, entre otros. esta perspectiva multiactor puede contribuir a fortalecer un multilateralismo centrado en la atención a las problemáticas prioritarias de la región. ello implica la creación, ahí donde sea posible, de una gobernanza basada en el diálogo, la explicitación de los muy diversos intereses, necesidades y visiones desde los distintos territorios y contextos locales, estatales y nacionales. cabe señalar que la participación de múltiples actores no suplente la rectoría del estado como garante del derecho a la educación.

así, aunque es importante que las ies se internacionalicen, también es fundamental que asuman la responsabilidad social que les corresponde, partiendo del reconocimiento de las necesidades y problemáticas inmediatas, y no solo de las que marcan las tendencias internacionales y regionales, o de las que establece el mercado laboral e industrial como prioridades.

3.1. Procesos de internacionalización de la Educación Superior desde perspectivas descolonizadoras: los cambios necesarios

por perspectivas descolonizadoras se entiende el conjunto de respuestas y propuestas, producto del análisis, de los saberes, de las experiencias, de las distintas realidades que se viven y que, ante las lógicas colonizadoras armonizadas

con el modelo hegemónico, se colocan de frente y cuestionan, confrontan, irrumpen y toman postura para construir y “hacer las cosas de otra manera” interpelando al poder hegemónico y al “estado de ser las cosas” instituido. la perspectiva descolonizadora parte, como ya se dijo, del reconocimiento de la alteridad, de las distintas visiones, de los saberes locales, de las formas de pensamiento nativas; del reconocimiento de la pluriculturalidad y de las voces que han sido acalladas. reconoce al dominado, al conquistado y al de la periferia.

las perspectivas descolonizadoras pretenden reconfigurar, generar contrapesos y ser visibilizadas y escuchadas, evidenciando las asimetrías y los desequilibrios en el ejercicio y las relaciones de poder generadas desde el modelo hegemónico (estermann, 2014). Hacen un especial énfasis en los saberes locales porque son precisamente estos los que conllevan la experiencia, los conocimientos empíricos, los aprendizajes, las visiones y las formas de pensamiento acordes a los contextos socioculturales, a las cosmovisiones que intentan las personas, más allá de sus cargos y de sus títulos profesionales; son los saberes que sobreviven en las distintas culturas nativas que, al ser reconocidos, pueden dialogar y participar en la construcción de nuevas formas de internacionalización.

en este sentido, es crucial descolonizar el conocimiento que ha sido cooptado por el discurso hegemónico y que reconoce y legitima qué es y qué no es ciencia y qué saberes son reconocidos, así como cuáles tienen o no valía en el mundo del conocimiento científico. descolonizar implica reconocer que el conocimiento y los saberes surgen en diversos espacios, no solo en las aulas universitarias y centros de investigación; emergen de la experiencia y de los saberes comunitarios y populares. de ahí que las “epistemologías del sur están en el núcleo de la pluriversidad [...] ellas podrán desempeñar un papel crucial al privilegiar los conocimientos (sean científicos o artesanales/prácticos/populares/empíricos) nacidos en la lucha o producidos para ser utilizados en las luchas contra la dominación” (de Sousa, 2019, p. 24), para construir, más bien, “conocimientos emancipatorios” (de Sousa, 2019) desde la periferia.

desde las perspectivas descolonizadoras la internacionalización de la educación superior se refiere entonces al proceso que cuestiona, deconstruye y vuela a construir las dimensiones globales, multi e interculturales, inter y transdisciplinarias; reconoce los saberes locales, incorpora la pluriversidad, la interacción y las experiencias de las personas, de los grupos, de las comunidades

desde sus respectivos entornos y territorios; no construye desde las aulas cerradas y las legitimidades académicas y certificadas reproduciendo así el poder hegemónico. La internacionalización desde esta perspectiva redefine los propósitos y replantea los sistemas, instrumentos, mecanismos, presupuestos, roles, funciones, coberturas y dinámicas contra hegemónicas frente al ecosistema de internacionalización instituido.

La internacionalización entendida así cuestiona profundamente los sistemas de evaluación basados en la competitividad y en indicadores estrictamente cuantitativos (número de convenios internacionales firmados, cantidad de estudiantes y sus respectivas becas, etcétera), que no dan cuenta de cómo es que la educación superior transforma a las personas y comunidades.

Ahora bien, son muchas las transformaciones necesarias para avanzar hacia esquemas de internacionalización desde una perspectiva descolonizadora, particularmente porque ha imperado el discurso hegemónico durante muchos años. Los cambios requeridos en las ies son de diversa índole, normativos, programáticos, administrativos, presupuestales, entre otros, y sin duda el desafío consiste en romper con las inercias establecidas.

Si bien se trata de cambios estructurales, también es fundamental analizar los logros obtenidos en las prácticas de internacionalización y preservar aquellas que han dado lugar, indudablemente, a beneficios sociales derivados de investigaciones conjuntas entre instituciones de diversos países. En este sentido la sistematización de la experiencia de las ies en el ámbito de la internacionalización en América Latina es todavía una asignatura pendiente.

Por ejemplo, desde el ámbito normativo, en México se han ido dando cambios graduales para transformar la realidad educativa en el país y que contribuyen, desde nuestro punto de vista, a apuntalar algunas perspectivas descolonizadoras. Uno de ellos es la nueva ley general de educación superior, publicada en el diario oficial de la Federación (doF) el 20 de abril del 2021. La anterior ley de 1978 resultó obsoleta al no poder regular un sistema educativo que creció y se diversificó de manera importante en el país.

Esta ley, se basa en el enfoque de derechos humanos, señala la obligatoriedad de la educación superior, para lo cual garantiza el acceso a este nivel de educación y su permanencia en él; propone los procesos y procedimientos a seguir para lograr la gratuidad total de las instituciones públicas de educación superior, propone que el presupuesto destinado a este nivel de educación

deberá ser de al menos 1% del producto interno bruto, lo cual permitirá una planeación con visión de mediano plazo. asimismo, la ley enuncia la autonomía de las universidades para que definan sus planes de estudio, garanticen la libertad de cátedra e investigación e impide que intereses ajenos a las universidades modifiquen las reglamentaciones sin el acuerdo específico de sus comunidades (doF, 2021).

sin embargo, la ley general de educación superior escasamente refiere a la internacionalización; en su artículo 8 menciona que la internacionalización solidaria es la cooperación y el apoyo educativo con pleno respeto a la soberanía de cada país a fin de establecer procesos multilaterales de formación, vinculación, intercambio, movilidad e investigación, a partir de una perspectiva diversa y global (doF, 2021).

otro ejemplo en el ámbito normativo en México es el anteproyecto de ley de Humanidades, ciencias, tecnologías e innovación (IHcti),(7) que tiene por objeto coadyuvar a garantizar el derecho humano a la ciencia, el cual a su vez está reconocido en el artículo 3º. de la constitución política de los estados unidos Mexicanos. concretamente en su artículo 2 establece que "toda persona, de forma individual y colectiva, tiene derecho a participar en el progreso científico y tecnológico de la humanidad, así como a acceder al conocimiento científico y gozar de sus beneficios sociales" (consejo nacional de ciencia y tecnología [conacyt], 2022, p. 1). un aspecto importante es la relevancia que otorga a las humanidades, lo que le da un peso específico a esta área del conocimiento y reposiciona el factor humano, que en ocasiones se desdibuja. asimismo, como política pública en materia de Hcti establece que una de sus bases es definir la agenda nacional para afrontar las necesidades, problemáticas y retos de la sociedad mediante la participación de la comunidad a nivel local, regional y nacional y al interior de las ies y los centros de investigación. sin embargo, a pesar de que la ley involucra a las ies, al igual que ley general de educación superior, hace escasa referencia a la internacionalización. específicamente en su artículo 38, sobre el fortalecimiento y consolidación de la comunidad establece:

el gobierno Federal, a través del consejo nacional y las dependencias y entidades de la administración pública Federal que correspondan establecerá programas para otorgar becas y apoyos

complementarios a estudiantes que realicen estudios de posgrado o estancias posdoctorales en universidades, instituciones de educación superior y centros de investigación nacionales y del extranjero. (conacYt, p. 15)

ambas leyes, lejos de ser ejemplos perfectos, coinciden en planteamientos como los aquí señalados, que podrían apuntalar la construcción de perspectivas descolonizadoras para la educación superior y para su internacionalización. evidentemente los cambios normativos son solo un primer paso. el verdadero desafío es traducir las leyes en prácticas específicas que contribuyan a transformar el imaginario de la comunidad académica en cuanto a su quehacer y responsabilidad social.

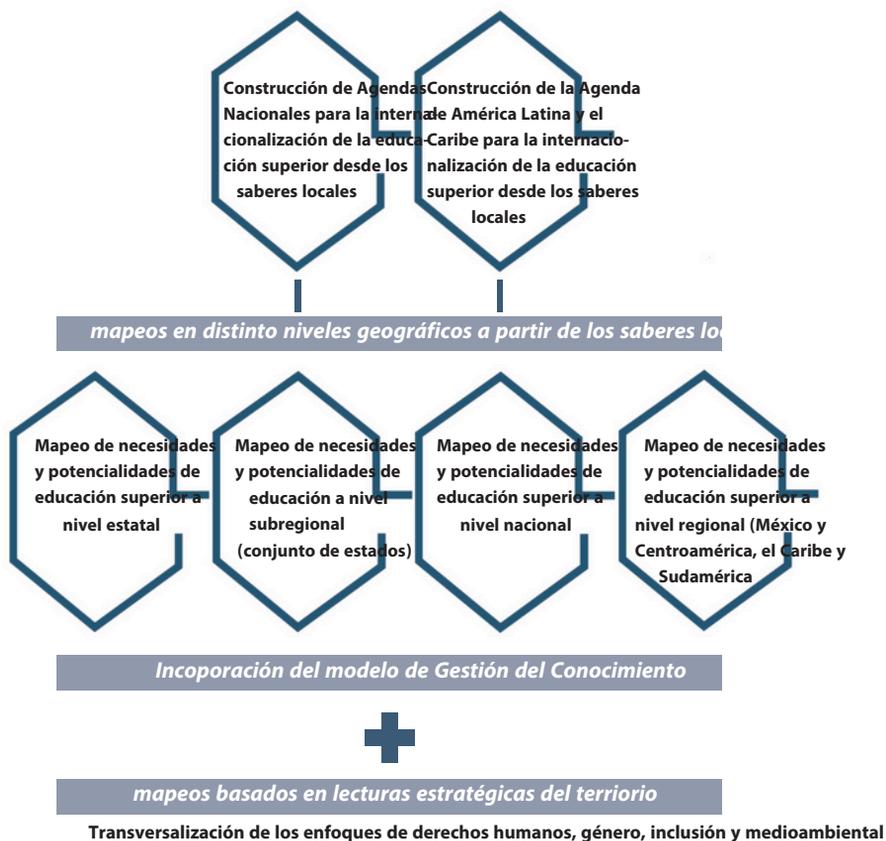
tomando como referente algunos aspectos de la realidad mexicana se propone a continuación, en la figura 1, una posible ruta para la internacionalización de la educación superior tanto para México como para la región de américa latina y el caribe desde nuevas perspectivas.

1. Incorporación del modelo de gestión del conocimiento (MGC).

por modelo de gestión del conocimiento se entiende el proceso mediante el cual se crean los espacios para identificar conocimientos y saberes basados en la sistematización de la experiencia. en este sentido, permite, complementar capacidades, intercambiar, sistematizar, almacenar y difundir los saberes y aprendizajes, tanto positivos como negativos, así como las prácticas exitosas, tanto formales como informales, con el fin de construir nuevos conocimientos y aportar al bagaje de los ya existentes.

la gestión del conocimiento sobre los procesos de internacionalización permite implementar el Mgc y puede ahorrar curvas de aprendizaje, complementar y fortalecer capacidades, administrar y compartir infraestructuras técnicas y tecnológicas, crear redes y comunidades temáticas de aprendizaje, conformar equipos de trabajo, diseñar conjuntamente iniciativas para la internacionalización, llevar a cabo intercambios de conocimientos y experiencias e identificar lecciones aprendidas y prácticas exitosas en este tema, sumando así esfuerzos, capacidades y fortalezas. las ies, por su naturaleza, son un espacio idóneo para adoptar la gestión del conocimiento implementar el Mgc enfocándolo al tema de interna-

Figura 1. Ruta para la internacionalización de la educación superior en la región de América Latina y el Caribe



Fuente: Elaboración propia

cionalización a fin de propiciar el fortalecimiento y articulación de actores, en sus distintos ámbitos niveles geográficos.

2. Incorporación de lecturas estratégicas territoriales.

se trata de hacer un análisis estratégico de los espacios geográficos en los que se encuentran asentadas las ies. lo que implica la identificación de la diversidad de actores públicos, del sector privado, académico, y de la sociedad civil organizada. en dichos espacios confluyen intereses distintos y opuestos entre sí, lo que da lugar a relaciones de poder que son asimétricas, dominantes, contrarias o favorables, que tienen que ser visibilizadas (Fernández et al., 2019).

la lectura y el análisis del territorio es fundamental porque con frecuencia “se busca afuera lo que se tiene dentro”, es decir, porque no se aprovechan adecuadamente los muy diversos potenciales, ya que con frecuencia muchas veces se desconocen, las capacidades instaladas existentes en los actores nacionales. por tanto, primero se debe reconocer el territorio y sus potencialidades a fin de aprovecharlo en el mejor de los sentidos, para luego, mediante la internacionalización y la cooperación, establecer colaboraciones y alianzas estratégicas.

3. Mapeos para la identificación de necesidades y potencialidades desde los saberes locales.

como parte de la ruta, se propone la realización de mapeos tanto de necesidades como de potencialidades, en los distintos ámbitos geográficos en donde se encuentran asentadas las ies, incorporando lecturas estratégicas del territorio. se propone hacerlo bajo lógicas duales (necesidades y potencialidades) en las que se empodere a los actores locales, partiendo del reconocimiento de sus capacidades y necesidades, pero también de los activos con los que ya se cuentan. ello contribuirá a fortalecerles frente a los actores extranjeros, consolidándolos como actores proactivos, con capacidad de negociación y de poner sobre las mesas de negociación no solo sus carencias, sino sus capacidades y activos, los conocimientos, los saberes, el **expertise** el capital intelectual construido. de esta manera, los procesos de internacionalización pueden ser horizontales, con relaciones de poder explícitas y equilibradas, corresponsables y que parten del reconocimiento mutuo.

4. Construcción de agendas nacionales y regionales desde los saberes

locales.

la gestión del conocimiento sobre los procesos de internacionalización, el análisis del territorio y los mapeos de potencialidades y necesidades contribuirán a la creación de agendas locales, nacionales y regionales para la internacionalización de ies. así concebidas, las agendas se centran en las problemáticas propias, partiendo de sus demandas e intereses, así como de las potencialidades de las diversas instituciones educativas. todo con la finalidad de que las agendas coadyuven a potenciar procesos de internacionalización desde lecturas locales, problemáticas no impuestas desde fuera ni bajo perspectivas colonizadoras y que visibilicen lo que las instituciones requieren y pueden aportar a fin de orientar, ordenar y planificar estratégicamente el para qué y con quiénes establecer alianzas estratégicas en el ámbito internacional. de esta manera, las agendas se convierten instrumentos clave para la internacionalización de la educación superior aterrizadas, consensuadas y construidas desde los territorios, desde sus actores institucionales y desde los saberes locales y comunitarios con base en los recursos con los que ya cuentan.

5. Desarrollo de competencias en el manejo de enfoques transver-

sales de derechos humanos, inclusión, género y medioambiental.

parte esencial de la ruta es la incorporación y el desarrollo de competencias para el manejo de los enfoques transversales de derechos humanos, inclusión, igualdad de género y cuidado del medio ambiente como elementos esenciales y rectores de la vida institucional y de las políticas de internacionalización. es importante promover el conocimiento y manejo de estos enfoques en las ies, a fin de que se transveralicen en todas las acciones que llevan a cabo, entre ellas las de internacionalización. para ello se requiere informar, sensibilizar y formar a todas las personas integrantes de estas instituciones (incluyendo al personal docente, administrativo, al estudiantado, al personal que presta servicios profesionales, entre otros) para que se apropien e institucionalicen estos ejes transversales, tanto en sus marcos normativos, programáticos y, procedimentales, a fin de contribuir a generar una cultura institucional profundamente respetuosa de los derechos humanos, inclusiva, con igualdad de género y armónica con el medio ambiente.

4. CONCLUSIONES

la internacionalización de la educación superior que se ha llevado a cabo desde el modelo hegemónico ha creado un ecosistema autorreferencial cuyos efectos son la competitividad, la profundización de desigualdades estructurales y la exclusión de parte importante de la población las mayorías, al acceso a la educación superior.

nuevas perspectivas descolonizadoras han surgido en América Latina, a fin de proponer, desde visiones endógenas, otros propósitos de la educación superior y por ende de su internacionalización.

se trata de rescatar aquello que ya existe y que se ha marginado. partir del reconocimiento de la diversidad de territorios y realidades locales a fin de identificar tanto las necesidades como los potenciales de los actores locales y nacionales y de las ies. la gestión del conocimiento sobre las experiencias de internacionalización, el mapeo de actores y la construcción de agendas comunes de las ies en la región son pasos fundamentales para dar lugar a formas de internacionalización que respondan de manera efectiva a las múltiples problemáticas de la región.

para ello es indispensable replantear el ecosistema de la internacionalización de la educación superior a fin de transformar las formas en las que se incluye y excluye al "otro". ello pasa por erradicar la lógica de la competencia a ultranza e incorporar principios de horizontalidad, cooperación y el mutuo beneficio y aprendizaje.

REFERENCIAS

asociación nacional de universidades e instituciones de educación superior (anuies). (2018). **Visión y acción 2030. Propuesta de la ANUIES para renovar la educación superior en México**. anuies.

<https://bit.ly/3MepeWJ>

_____. (2019). **Elementos básicos para el diseño de un programa de formación en enseñanza del inglés**. anuies. <https://bit.ly/3wW2XY2>

_____. (2022). **Parlamento Abierto rumbo al Presupuesto de Egresos de la Federación 2022. Evolución del presupuesto para educación superior y propuesta de la ANUIES**.

<https://bit.ly/3z6QymA>

Bianchetti, I. (2016). **El proceso de Bolonia y la globalización de la educación superior**. consejo latinoamericano de ciencias sociales y Mercado letras. <https://bit.ly/3NidP2j>

comisión económica para américa latina y el caribe. (2020). **América Latina ante la crisis del COVID-19. Vulnerabilidad socioeconómica y respuesta social**. cepal. <https://bit.ly/3z7ckXh>

comisión europea. (27 de octubre 2021). un enfoque europeo de las micro-credenciales. <https://bit.ly/3GveyI7>

consejo nacional de ciencia y tecnología. (2020). **Anteproyecto de Ley General de Humanidades, Ciencias, Tecnologías e Innovación**. conacyt. <https://bit.ly/3IXHkBu>

de sousa santos, Boaventura de (2021). **Descolonizar la universidad. El desafío de la justicia cognitiva global**. clacso. <https://bit.ly/3wZkZd1>

_____(2019). **Educación para otro mundo posible**. clacso, corporación para el desarrollo y la educación de américa latina y el caribe (cedalc) y centro de pensamiento pedagógico. <https://doi.org/10.2307/j.ctvnp0k2z>

diario oficial de la Federación. (2021). **Ley General de Educación Superior**. 20 abril 2021. doF 20-04-2021. <https://bit.ly/3PR2cYD>

escobar, a. (2020). política pluriversal: lo real y lo posible en el pensamiento crítico y las luchas latinoamericanas contemporáneas. **Tabula Rasa**(36), 323-354. <https://doi.org/10.25058/20112742.n36.13>

estermann, J. (2014). colonialidad, descolonización e interculturalidad. **Polis Revista Latinoamericana**, no. 38. <https://doi.org/10.4067/s0718-65682014000200016>

Fernández J., Fernández, M., y soloaga, i. (2019). **Enfoque territorial y análisis dinámico de la ruralidad: alcances y límites para el diseño de políticas de desarrollo rural innovadoras en América Latina y el Caribe**, comisión económica para américa latina y el caribe en México (cepal). <https://bit.ly/3GuDtVU>

gacel-Ávila J., y rodríguez s. (2018). **Internacionalización de la educación superior en América Latina y el Caribe. Un balance**. <https://bit.ly/3z6CWb3>

instituto nacional de geografía y estadística. (2021). **INEGI presenta resultados de la Encuesta para la medición del impacto COVID-19 en la educación (Ecovid-ED) 2020**. datos nacionales. inegi. <https://bit.ly/3wZZs43>

- instituto internacional de la unesco para la educación superior de américa latina y el caribe. (2018) **Declaración de la III conferencia regional de educación superior en América Latina y el Caribe**. c. 2018. <https://bit.ly/3akm0n0>
- Moreno, J., (2021). las universidades privadas en México frente a la pandemia. **Tamma Dalama**, 2 (4), 55-60. <https://bit.ly/3z7CnOq>
- organización para la cooperación y el desarrollo económicos (ocde) (2019). **Educación superior resultados y relevancia para el mercado laboral**. ocde. <https://doi.org/10.1787/a93ed2b7-es>
- _____(2020). **Panorama de la educación 2020**. nota país. ocde. <https://bit.ly/3M48WiO>
- organización internacional del trabajo. (9 de marzo 2022). **Clasificación internacional uniforme de educación** (cine). oit. <https://bit.ly/3t19bVe>
- phillip, a. (2003). **Costos y beneficios. Universidades de clase mundial**. seminario de educación superior, no.50. instituto de investigaciones económicas. universidad nacional autónoma de México. <https://bit.ly/3wVYLIW>
- saforcada, F., atairo, d., trotta, l., y rodríguez, a. (2019). **Tendencias de privatización y mercantilización de la universidad en América Latina. Los casos de Argentina, Chile, Perú y República Dominicana**. instituto de estudios y capacitación – conadu. <https://bit.ly/3GM74ul>
- santamaría, a. (12 de mayo 2021). educación superior. precarización laboral universitaria: el caso de docentes de la unaM y la uacM. **La Izquierda Diario**. <https://bit.ly/3M2hzdV>
- vázquez, J., y guzmán, o. (2012). la estrategia de desarrollo neoliberal en México, 1983-2010. **Aportes**, revista de la Facultad de economía, Buap, Xvii (46), 5-26. <https://bit.ly/3t6dpO>

NOTAS

la globalización “es el resultado de la integración de las economías locales a una economía mundial, la libre circulación de capitales, la desregulación de los mercados y la liberalización del comercio. sin embargo, la globalización no es sólo un fenómeno económico, también es educativo, científico, tecnológico, político y cultural, lo que lleva a una creciente internacionalización en estos campos. los intercambios a escala mundial no sólo son de mercancías, de bienes y de servicios, sino también de conocimientos, de ideas y de valores” (anuiés, 2018).

por⁽²⁾ privatización se entiende al conjunto de procesos complejos y de diversas escalas tendientes a privilegiar y expandir los intereses particulares –sean estos intereses comerciales, políticos o simbólicos– por sobre el sector público universitario, o al interior de él, o a través de la extensión y/o fortalecimiento del propio sector privado. algunas de las dimensiones de la privatización en la educación se refieren a quién provee educación, cuáles son sus fuentes y distribución del financiamiento, quién define los contenidos para la formación, la producción de conocimiento y la circulación del conocimiento y cómo se regula el trabajo en las universidades, por mencionar algunos aspectos (saforcada, F., atairo, d., trotta, l., y rodríguez, a, 2019).

alg⁽³⁾as expresiones de la internacionalización son: diseño de programas curriculares para formar egresados con el perfil que exige el contexto local, regional y global; diseño de ofertas de programas de estudios y posgrados de forma conjunta; movilidad internacional de estudiantes, académicos y personal administrativo y de servicios; movilización de estudiantes extranjeros; formación de recursos humanos para la gestión y la investigación en temáticas sobre internacionalización y cooperación internacional; registro y estudio de buenas prácticas sobre internacionalización; construcción de bancos de datos sobre las actividades internacionales en la región; diseño de agendas bi y multilaterales, así como intra e interregionales; fomento de las alianzas entre redes y asociaciones universitarias a nivel regional y global; creación de sistemas de aseguramiento de la calidad de la internacionalización a nivel regional e interregional, entre otras (gacel-Ávila y rodríguez, 2018).

en⁽⁴⁾ Bolonia se apoyó la creación del “espacio europeo de enseñanza superior” (ees); de “un sistema estructurado en tres ciclos, con el consiguiente desarrollo de un marco general de cualificaciones; un sistema europeo de transferencia de créditos (ects); la creación del suplemento al título y la garantía de calidad” (Bianchetti, 2016).

un⁽⁵⁾ ejemplo de la creación de estándares de medición en la educación es la “clasificación internacional uniforme de educación” (cine), diseñada por la unesco, que sirve como instrumento para reunir, compilar y presentar indicadores y estadísticas comparables de la educación, tanto dentro de los países como a nivel internacional (oit, 2022).

una⁽⁶⁾ microcredencial es una cualificación que demuestra los resultados de aprendizaje adquiridos a través de un curso o módulo breve y evaluado de forma transparente. pueden ser especialmente útiles para las personas que quieren: aprovechar sus conocimientos sin completar un programa completo de educación superior, mejorar sus capacidades o reciclarse para satisfacer las necesidades del mercado laboral o para desarrollarse profesionalmente después de empezar a trabajar (comisión europea, 2021).

la⁽⁷⁾ ley aún no es aprobada por el congreso al momento de la entrega de este artículo, aunque sus componentes esenciales se encuentran presentes en el programa institucional 2020-2024 del consejo nacional de ciencia y tecnología.



4. El tratamiento de las desigualdades contra personas trans en la internacionalización de la Educación Superior en Latinoamérica

the treatment of inequalities against transgender in the internationalization of Higher education in latin america

Ángel Carmelo Prince Torres  

* universidad centroccidental lisandro alvarado, Barquisimeto, venezuela

RESUMEN

este artículo tuvo como propósito general comprender la importancia del tratamiento de las desigualdades contra personas trans en la internacionalización de la educación superior en latinoamérica. para lograrlo, se indagaron aspectos teóricos acerca de la situación educacional universitaria del colectivo trans dentro de latinoamérica, destacando el papel de la internacionalización como una herramienta para el logro de la inclusión por medio del trato equitativo hacia tal grupo. con este marco, se realizó un estudio de revisión de carácter documental y cualitativo, que generó como resultado la consideración de que internacionalizar el trato igualitario hacia los y las trans en el campo educativo superior, parte del establecimiento de elementos de corte político, económico y social. Finalmente, se concluyó que es entendible la consideración de la internacionalización de la educación superior como un canal para el logro de cambios de paradigmas dentro de américa latina, en la búsqueda de una sociedad justa donde los seres humanos trans no estén segregados dentro de los tradicionales sistemas imperantes en la región.

Palabras clave: desigualdad; trans; educación superior; internacionalización; latinoamérica

The treatment of inequalities against transgender in the internationalization of Higher Education in Latin America

ABSTR AC T

thegeneralpurpose of this article was to understand the importance of treating inequalities against trans people in the internationalization of Higher education in latin america. to achieve this objective, theoretical aspects about the university educational

situation of the trans community within latin america were investigated, highlighting the role of internationalization as a tool for achieving inclusion through equitable treatment of such group. Within this framework, a documentary and qualitative review study was carried out that considered that internationalizing equal treatment towards transgender people in higher education is based on the establishment of political, economic and social elements. Finally, it was concluded that it is understandable to consider the internationalization of higher education as a channel for achieving paradigm shifts in latin america, in the search for an equal society where trans human beings are not segregated within the traditional systems prevailing in the region.

Keywords: inequality; trans; Higher education; internationalization; latin america

Tratamento das desigualdades contra as pessoas transgênero na internacionalização do Ensino Superior na América Latina

RESUMO

o objetivo geral deste artigo foi compreender a importância de tratar as desigualdades contra as pessoas trans na internacionalização do ensino superior na américa latina. neste sentido, questões teóricas sobre a situação educacional universitária da comunidade trans na américa latina foram estudadas, destacando o papel da internacionalização como ferramenta para alcançar a inclusão por meio do tratamento justo de tal grupo. com base neste enquadramento, um estudo de revisão de natureza documental e qualitativa foi realizado, resultando na consideração de que a internacionalização do tratamento justo das pessoas trans no ensino superior é baseada no estabelecimento de elementos políticos, económicos e sociais Finalmente, concluiu-se que é compreensível considerar a internacionalização da educação superior como um canal para alcançar mudanças de paradigma na américa latina, em busca de uma sociedade justa onde os seres humanos trans não sejam segregados dentro dos sistemas tradicionais prevalentes na região.

Palavras-chave: desigualdade; trans, educação superior; internacionalização; américa latina

Le traitement des inégalités envers les personnes transgenres dans l'internationalisation de l'enseignement supérieur en Amérique Latine

RéSUMé

l'objectif général de cet article était de comprendre l'importance d'aborder les inégalités à l'encontre des personnes trans dans le cadre de l'internationalisation de l'en-

seignement supérieur en Amérique latine. Pour ce faire, des aspects théoriques ont été analysés sur la situation de l'enseignement universitaire de la communauté trans en Amérique latine, en soulignant le rôle de l'internationalisation en tant qu'outil pour parvenir à leur inclusion par le biais d'un traitement équitable. Dans ce cadre, une étude de synthèse à caractère documentaire et qualitative a été réalisée, qui a abouti à la considération que l'internationalisation du traitement égalitaire des personnes transgenres dans le domaine de l'enseignement supérieur part de la mise en place d'éléments politiques, économiques et sociaux. Finalement, il a été conclu qu'il est compréhensible de considérer l'internationalisation de l'enseignement supérieur comme un canal pour réaliser des changements de paradigme en Amérique latine, dans la recherche d'une société juste où les êtres humains trans ne soient pas exclus au sein des systèmes traditionnels dominants de la région.

Mots clés: inégalité; trans, enseignement supérieur; internationalisation; Amérique latine

1. INTRODUCCIÓN

Alrededor del globo terráqueo convive una gran diversidad de personas, dentro de distintos territorios y en contextos culturales que también son diferentes. Vista esta situación, se presenta también gran heterogeneidad en el trato hacia los semejantes, bien sea por el establecimiento de disposiciones legales que se orientan a esa realidad, como por ejemplo las leyes de nacionalidad discriminatorias con connotación de género que existen en Sudán, tal como refiere la Agencia de la Organización de Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR, 2020), o también por la existencia de convencionalismos sociales que tienen esa tendencia.

En ese marco, conviene definir que la discriminación es el trato dentro del cual un ser humano no disfruta de sus derechos fundamentales en condición igualitaria con respecto a otras personas, sin que medie una causa justificada para aplicar esa distinción (Amnistía Internacional, 2021). De tal modo, se afirma que:

en la práctica de la discriminación una persona o grupo social considera a otra persona o grupo social diferente e inferior a la vez. Para hacer tal consideración o acción, quien discrimina debe **asumirse** en una posición social **superior** privilegiada a quien discrimina. Tal posicionamiento, material o simbólico, descansa en un **principio legitimador** de las desigualdades (Chávez y Molina, 2018, p. 482).

en vista que cuando se observa que se produce la discriminación, además se cataliza el espectro de las desigualdades dentro de ciertos entornos independientemente de cuales sean, también es pertinente indicar que quienes están sujetos a una mayor condición de indefensión ante este tipo de situación, son las personas que se insertan dentro de los denominados grupos vulnerables. así, se asume que los colectivos vulnerables son aquellos que por razones de edad, sexualidad, etnia, estado civil u otras causas, se agregan a parcelas sociales desprotegidas que pueden no gozar de un adecuado acceso a mejores escenarios para su bienestar (portal oficial del estado dominicano, 2021).

sin embargo, existen canales por medio de los cuales se puede combatir la incidencia de las desigualdades dentro de la sociedad. de hecho, para el comité de oxford de ayuda contra el Hambre (oxford committee for Famine relief [oXFaM]) la educación de calidad tiene un efecto igualador, así como liberador dentro de las sociedades, pues representa un medio para proveer equilibrio de oportunidades, reducciones de brechas y procurar el acercamiento entre los seres humanos (oXFaM, 2019). es por ello que dentro de dicha afirmación se adhiere también el nivel de la educación superior, porque “está llamada a formar profesionales conscientes, críticos y comprometidos con la sociedad. las agendas nacionales de igualdad apoyan este objetivo al ofrecer pautas orientadas a poner fin a la reproducción de prácticas de discriminación, inequidad y exclusión” (secretaría de educación superior, ciencia, tecnología e innovación [senecYt], 2015, p. 9).

de allí parte la importancia de lograr la internacionalización de la educación superior, con una visión orientada a fomentar la construcción de instrumentos para erradicar la desigualdad sobre la consideración de situaciones en personas dentro de los grupos vulnerables, particularmente porque “la internacionalización de la educación superior ha atraído cada vez más atención en el ámbito de las políticas, a escala institucional, nacional, regional e internacional” (Quinteiro, 2020, párr. 1), y de esta manera es un fenómeno que se traduce como aliado fundamental para orientar, de acuerdo con directrices, las acciones sociales. entre esas personas en situación de vulnerabilidad se encuentran las que se denominan como trans, pues históricamente han sido víctimas de alguna forma de exclusión e incluso se ha estimado que a este respecto solo 63 países protegen de alguna forma los derechos de ellas como

conformantes del grupo IgBti+, es decir, de personas lesbianas, gay, bise- xuales, trans, intersex y otros similares (organización de naciones unidas [onu], 2020).

ahora bien, se ha expuesto en la campaña latinoamericana por el derecho a la educación, que las personas trans representan dentro de américa latina a una comunidad marginada a la que se le dificulta el acceso a la educación (levorlino, 2020). esto resulta del hecho de que la educación en el continente se manifiesta, de acuerdo con lo señalado por la autora reseñada (levorlino, 2020), en un contexto de pautas heteronormadas y es por ello que considera que los momentos actuales con el auge de la pandemia por covid-19, cons- tituyen una oportunidad para repensar este tipo de paradigmas y cambiarlos, cuanto más porque podrían procurar cambios positivos para la protección de las personas trans, las cuales para 2018 contaron con al menos 1.416 asesinatos en países como el salvador, Brasil, guatemala, Honduras, colombia, México, paraguay, Perú y república dominicana, conforme al sistema de información sobre violencias contra la población IgBti.

es por lo hasta aquí desarrollado, que se dio lugar al establecimiento de las siguientes interrogantes: ¿cómo se presenta el panorama educativo para las personas trans en latinoamérica, especialmente en el contexto de la educación superior?; ¿cuál es el papel de la educación superior como medio para lograr la igualdad social a través de su internacionalización? Y ¿de qué manera se podría procurar el abordaje de las desigualdades contra personas trans en la internacionalización de la educación superior en latinoamérica?

de esta forma, se consolidó como propósito general de este artículo com- prender la importancia del tratamiento de las desigualdades contra personas trans en la internacionalización de la educación superior en latinoamérica. como complemento, se construyeron como propósitos específicos: 1. conocer las incidencias de las personas trans en el sistema educativo superior lati- noamericano; 2. explicar el rol de la educación superior como forma de cata- lizar la igualdad en el contexto de su internacionalización y; 3. desglosar al- gunas recomendaciones para lograr la disminución de las desigualdades contra las personas trans por medio de la internacionalización inclusiva en la educación superior. así, se da inicio a la presentación de este trabajo, discu- tiendo conceptualmente algunos aspectos aclaratorios acerca de su unidad de análisis.

2. METODOLOGÍA

para la elaboración de este trabajo, se procedió con la estructuración de un artículo bajo la modalidad de revisión y reflexión. tal tipo de investigación se define como “un análisis retrospectivo de estudios compilados en la literatura sobre un tema que se considera interesante para un público general o especializado” (reyes, 2020, p. 103), por lo que para acoplarlo se requiere de la lectura de documentos que previamente hayan incorporado datos que abarquen la problemática en desarrollo.

por lo explicado, se tiene entonces que el estudio se consolidó a través de un diseño documental con enfoque cualitativo que “se sustenta en evidencias que se orientan más hacia la descripción profunda del fenómeno” (sánchez, 2019, p. 104) y por esta parte, el acontecimiento abordado es el tratamiento de las desigualdades contra personas trans en la internacionalización de la educación superior en latinoamérica.

visto que en la investigación documental cualitativa se persigue “conocer un fenómeno social y cultural a partir de textos escritos [...] para descubrir categorías sociales, significados culturales, comparar puntos de vista” (universidad de Jaén, 2021, párr. 7), la pesquisa en textos fue ejecutada sobre artículos científicos, relatos periodísticos de canales verificados, bibliografía, **websites** prestigiosos, así como cuerpos jurídicos contentivos de normas aplicables al tópico de interés. tales fuentes se escogieron por incluir diversos aspectos vinculados con el tema aquí aducido. por ello, se reflexionó acerca de la pertinencia entre notas informativas e investigaciones científicas realizando una conexión con el trabajo e interactuando con los datos recabados hasta producir reportes concretos (cuesta-Bejumea, 2011).

el criterio según el cual se calibró el prestigio de un sitio web fue la idoneidad de la información acoplada, considerando que las publicaciones contenidas en ellos tuvieran calidad y visibilidad al contrastarse con otras (estrada y Morr, 2006). de esta manera, si un **website** es de un ente oficial como la organización de naciones unidas o un centro noticioso generalmente acogido como punto de referencia informativo, se asumió como adecuado. igualmente, debe señalarse que el período de recuperación de documentos utilizados se configuró mayormente durante el segundo semestre del año 2021 y luego de revisión, algunos se incluyeron en el primer semestre del año 2022, obteniéndose fi-

nalmente cuarenta (40) textos incorporados dentro del artículo después de la construcción de una base de datos diseñada por el mismo autor, dentro de la cual se hizo la separación entre trabajos científicos y no científicos que pudieran resultar adecuados con los objetivos planteados en el estudio, y que no tuvieran antigüedad de más de 5 años en al menos una proporción de 30%. del mismo modo, para la concreción de este artículo se usaron el subrayado, al igual que el resumen, en concatenación con la lectura en profundidad, ya que se consideran como técnicas típicas y operativas en la manipulación de fuentes bibliográficas. en lo atinente al análisis de los datos recolectados, se pusieron en marcha el método hermenéutico, al igual que el análisis crítico. en cuanto a la categorización pertinente para este estudio, se estableció considerando las siguientes categorías de las cuales se devino el esquema para realizar el trabajo, siendo ellas: a) contextualización educativa (referida al entorno educacional con el cual se pudiera vincular a las personas trans, especialmente en el ámbito superior); b) igualdad (asumida como un derecho que debe resguardarse por las instituciones educativas superiores) y c) reconducción situacional (constando esta categoría, de las alternativas para permitir un adecuado trato incluyente de las personas trans en el marco de la internacionalización de la educación superior).

por último, en este apartado, cabe apuntar que, a partir de las categorías investigativas, se estructuraron los aspectos por desdoblar en el marco teórico del artículo. de la misma forma, se redactaron los propósitos del estudio organizándolos conforme con los niveles de investigación señalados en la taxonomía de Bloom.

ahora bien, habiendo indicado la ruta metodológica seguida en la construcción de este trabajo, se configuran de seguida las implicancias de la presencia de personas trans dentro del sistema educativo y se informan, asimismo, las incidencias de los seres humanos trans en la educación superior latinoamericana.

3. LAS PERSONAS TRANS EN EL SISTEMA EDUCATIVO SUPERIOR DE LATINOAMÉRICA

3.1. Generalidades sobre las personas trans

las personas trans son concebidas como aquellas que poseen “una identidad de género diferente a la que les fue asignada al momento de nacer; pueden o

no realizarse intervenciones médicas en su cuerpo -terapias hormonales, ciru- gías plásticas, etcétera, pueden identificarse como mujer u hombre trans, o como trans” (gómez, 2016, p. 75). en virtud de la amplitud del término, igual- mente se entiende que incluye a todos aquellos humanos que están insertos dentro de las designaciones como travestis, transgénero y transexuales (Baci- galupi, 2020), aunque es menester aclarar que sobre la transexualidad, se ha reseñado que la organización Mundial de la salud (oMs) ha realizado la susti- tución de la palabra transexual por la denominación incongruencia de género en el documento de clasificación estadística internacional de enfermedades y problemas relacionados con la salud en miras a considerar esta cuestión como una condición que no debe provocar discriminación, e igualmente reafirmando que no es un trastorno de comportamiento o mental (el Mundo, 2019).

en este sentido, es pertinente identificar ciertas notas sobre los seres humanos aquí mencionados. soley-Beltrán (2014) estima que las personas trans pueden caracterizarse de acuerdo con las siguientes cuestiones:

a) Manifiestan discontinuidad de cuerpo, identidad e incluso placer sexual que se cree como asociable a ellos, aunque en realidad se trata mayormente de un asunto de adecuación de identidad más que de pla- ceres sexuales.

b) se insertan dentro de la tesis de distinción entre sexo y género, de acuerdo con la segunda ola feminista conforme con la cual se batalla contra la consideración biológica como un destino. así, cabe acotarse que de acuerdo con la comisión nacional para prevenir y erradicar la violencia contra las Mujeres de México (2016) el género constituye un atributo social y los beneficios de asociarse con ser hombre o mujer, siendo más adecuado que cuando se habla de una categorización de esta naturaleza, se refiera lo que es femenino o masculino, porque hablar de mujeres u hombres corresponde a categorías de corte sexual. por su parte, el sexo contempla características de tipo fisiológico y biológico que definen a las féminas o a los hombres.

c) los humanos trans evitan referir el término homosexualidad cuando realizan sus relatos biográficos al momento de levantar los diagnósticos para determinar la necesidad de someterse a cirugías para reasignación sexual cuando así lo desean. esto ocurre porque desde la perspectiva médica es distinto ser homosexual que ser transexual y, este aspecto

es importante cuando, por ejemplo, desea obtenerse cobertura sanitaria pública. además, existen testimonios de personas trans que señalan no ser homosexuales porque en su sentir, no se consideran como pertenecientes al grupo con características físicas sexuales con las cuales nacieron y por lo tanto, si se muestran atraídas a personas con su mismo fenotipo sexual de nacimiento, debido a su identidad no se asumen como individuos contraídos a la homosexualidad. esto, porque hay que recordar que como apunta la real academia española el término homosexual se construye a “dicho de una persona: inclinada sexualmente hacia individuos de su mismo sexo” (real academia española, 2014, definición 1).

d) puede indicarse que la fluidez de género dentro de la cual se cuenta a las personas trans debe ser considerada de manera general en un tono más respetuoso. esto, porque las personas ya mencionadas pueden resultar víctimas de transfobia, que se asume como el rechazo a seres humanos trans por contraponerse al sistema de género y sexo imperante en la sociedad en la que manifiestan vulnerabilidad y se encuentran bajo las consecuencias de altas cuotas de violencia y marginación (amnistía internacional, 2022).

3.2. Personas trans y educación superior latinoamericana

en virtud que se observa la complejidad en la situación de las personas trans, es menester establecer que existe amplia documentación que respalda la afirmación de que, en líneas generales, la población conformada por ellas resulta víctima de manifestaciones fóbicas que se dirigen contra su integridad. de hecho, dentro del ambiente educativo también se palpa esta problemática y se ha referido la existencia consistente de **bullying** sin que medie en muchas ocasiones la acción docente para detenerlo, lo cual se torna en una incidencia de carácter cultural y puede llevar a que las mismas instituciones escolares asuman castigos para los comportamientos no cotidianos enmarcados en la sexualidad, todo para parcelar lo que está permitido y lo que no lo está, considerando la diferenciación entre sexos y edades como una forma de clasificación de acuerdo a los criterios socialmente dominantes (carvajal, 2018).

así pues, lo recalado anteriormente constituye una forma de marginación y exclusión de las personas trans, siendo este aspecto visible en países como

paraguay, donde se ha dado cuenta de expulsiones de mujeres trans del sistema educativo, lo cual ha llevado al abandono de la escolaridad (Bareiro, 2016). por otra parte, en colombia igualmente se reporta que hasta 83% de personas trans llegaron a sufrir de algún tipo de violencia física o psíquica en el contexto educativo, acarreando consecuencias como el abandono universitario por parte de estas personas, causado por las barreras gestadas al acceder a centros universitarios, donde también se produjeron testimonios de víctimas obligadas a la adopción de identidad andrógina, aguardando la finalización de los estudios superiores para asumir una identidad femenina (lozano, 2020).

en cuanto al conocimiento de la comunidad universitaria acerca del espectro de la comunidad trans, es importante acotar que en venezuela se pudo evidenciar entre estudiantes de la universidad de carabobo, la asociación de ella a conceptos relacionados con tabú o enfermedad, a la homosexualidad y actitudes negativas hacia las personas trans, aparte de los errores conceptuales sobre ellas (Basterrechea et al., 2017), con lo cual se observa la importancia de la cultura dentro de las casas de estudios superiores como factor para el enriquecimiento de la tolerancia entre sus miembros. además, en argentina se ha reportado que las personas trans ejercen en gran medida el trabajo sexual (en una proporción de 90%) como medio de subsistencia para paliar la indigencia o pobreza en la que viven, lo cual es producto además de su exclusión estructural y sistemática de los sistemas educativos formales (colque et al., 2020).

aparte, en México se ha referido que la inserción de contenidos universitarios orientados a la comprensión y la acción para beneficio de la comunidad trans ha resultado insuficiente para generar matrices de inclusión dentro de la sociedad. por ello, se ha determinado que especialmente en los ámbitos de la psicología, la enfermería, la medicina, el derecho y la educación, se considera como escaso el tratamiento de temáticas atinentes a las personas trans en los programas de estudio, lo cual afecta también al nivel de postgrado y constituye una forma de reforzar la invisibilidad ante las necesidades de esta población en el contexto de la educación superior (durán-rosado, 2020).

así, los anteriores son solamente ejemplos de la situación de las personas trans dentro del entramado educativo latinoamericano, donde se incluye la generalidad educacional y por lo tanto, la educación superior. sin embargo, en el ámbito de Hispanoamérica no solo hay afectaciones de las personas

trans entre estudiantes superiores, sino que también quienes ejercen la docencia experimentan adversidades dentro del sistema. por ello, spinetti (citada por Munhoz y levorlino, 2020) desde su experiencia como mujer trans dentro del sistema educativo superior uruguayo, manifiesta que el panorama iberoamericano presenta las siguientes incidencias:

- a) al ingresar a la docencia superior, las personas trans se encuentran escrutadas constantemente en cuanto a su capacidad profesional, moral y ética, lo que puede provocar en ellas grandes sufrimientos.
- b) existe inconsistencia en el acceso a la educación, pues no solo se trata de que se permita que una persona trans ingrese en la universidad, sino que posteriormente se presenta el reto de permanecer y finalizar los estudios respectivos a pesar de las expresiones de discriminación, violencia, acoso o la pobreza.
- c) se gesta la necesidad de un cambio cultural y social, lo cual podría permitirse al procurarse la inclusión y permanencia de personas trans dentro del sistema educativo superior.
- d) el papel de los docentes para tratar la diversidad sexual y de género muchas veces se reduce al cumplimiento de un compromiso social, por lo que no se genera una visión interseccional y transversal sobre las necesidades trans.
- e) existe poca identificación de la educación sobre diversidad sexual, la cual, si acaso, se trata por medio de la poca información procurada por los medios de comunicación y esto se debe a la heteronormatividad en la orientación del sistema.
- f) se requiere más participación de las personas trans para la generación de proyectos y políticas educativas, así como en el proceso de su evaluación.

de esta forma, se observa el panorama de las personas trans dentro del contexto de la educación en general, y de forma específica en el de la educación superior. por ello, es ahora necesario entender el papel de la educación superior y su internacionalización para garantizar el principio de la igualdad de los seres humanos.

4. EDUCACIÓN SUPERIOR E IGUALDAD EN EL CONTEXTO DE SU INTERNACIONALIZACIÓN

la igualdad representa un principio adherido a los más altos estándares en el cumplimiento de los derechos humanos, siendo esta directriz aceptada y adoptada internacionalmente. de hecho, debe destacarse que jurídicamente de acuerdo con el artículo 1° de la declaración universal de los derechos Hu- manos (organización de las naciones unidas [onu], 1948) “todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros” (p. 2).

por lo tanto, la noción de igualdad entre todas las personas no debe resultar ajena al espíritu de la educación superior, pues dentro de ella se ayuda a construir la estructura de pensamiento de los individuos, y es por ello que el campo edu- cacional constituye un puente para progresar en el espectro de la equiparación de sus miembros, en el entendido que la educación requiere de igualdad y la igualdad de oportunidades puede lograrse a través de la educación (navarro et al., 2018). de tal modo, resulta trascendental asumir que con la educación superior tiene que fomentarse la equidad entre sus participantes, ya que esta acepción se encuentra fusionada con la de igualdad, especialmente para hacer frente a manifestaciones de discriminación basadas en diversa índole: en cuanto a multiplicidad de necesidades, la imposibilidad en el acceso, la diversificación de la población estudiantil, la permanencia, entre otras (lemaitre, 2006).

en cuanto a lo apuntado, entra en juego la internacionalización como un mecanismo a través del cual la educación superior puede tratar de frenar la falta de equilibrio, en el tratamiento de las desigualdades. cuanto más, porque en este sentido ha de procurarse “la promoción del aprendizaje intercultural, la cooperación interinstitucional basada en el beneficio mutuo, la solidaridad, el respeto mutuo y la asociación justa” (organización de las naciones unidas para la educación, la ciencia y la cultura [unesco] e instituto internacional para la educación superior en américa latina y el caribe [iesalc], p. 40).

en tal sentido, “las universidades están cada vez más sometidas a unas lógicas de competición para atraer a los mejores talentos y ganar plazas en los rankings internacionales, mientras desarrollan acuerdos de cooperación para el beneficio de todos” (pol, 2017, p. 23). estas son algunas de las metas por lograr en el

proceso de internacionalización. sin embargo, con el devenir de las distintas agendas sobre respeto a los derechos humanos, es menester incluir desde ellas el abordaje del desequilibrio entre los agentes que conviven dentro del contexto educativo superior, por lo que se deben conocer ciertos mecanismos para procurar esa anhelada internacionalización universitaria.

ahora bien, una de las formas por medio de las cuales puede procurarse el mecanismo de la internacionalización universitaria, es por medio de la movilidad humana tanto de estudiantes como de personal docente. por ello, es importante conocer que, por ejemplo, ya para el año 2011 la unesco daba cuenta en su compendio Mundial de la educación que con respecto a américa latina se gestaba un importante movimiento de alumnos provenientes de argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, Guyana, Paraguay, Perú, Surinam, Uruguay y Venezuela, que constituyeron el 8,13% de 2.965.840 estudiantes extranjeros en el traslado mundial (Bonucci, 2017). de esta manera, se visualiza que esta opción representa un destacable canal para el intercambio cultural, por lo cual es fundamental que tanto en las casas de estudio emisoras de capital humano como en las receptoras de él, se inculque el valor por el respeto a la igualdad entre las personas.

estas consideraciones se atienen a que la internacionalización de la educación superior es un medio, más que una finalidad y por ello versa sobre la inserción de diversas figuras dentro del proceso, entre las que se pueden nombrar: programas de estudio, estructuras de investigación conjunta, el currículo, los convenios para la colaboración y la cooperación, aparte de la ya indicada movilidad académica y de estudiantes, las cuales forman parte de todo este andamiaje que cuenta con evidencia palpable de su realización (Moctezuma y Navarro, 2011). los testimonios de actividades para la internacionalización universitaria son a saber:

1. creación de despachos específicos dentro de los centros de educación superior, destinados a la tramitación administrativa de actividades sobre internacionalización.
2. la firma de convenios específicos y generales de carácter interinstitucional para desarrollo científico y académico de los entes extranjeros que se suscriben al acuerdo.
3. establecimiento de estructuras para la financiación de intercambios educativos y culturales.

4. establecimiento de redes académicas para aprendizajes de idiomas a nivel universitario, construcción de dobles titulaciones, puesta en marcha de programas simultáneos en dos países o acercamientos educativos transfronterizos en territorios cercanos.

5. consolidación de becas como **Fullbrighto** los programas de **Erasmus Mundus**, solo por señalar dos ejemplos.

6. transferencia de educación a otros países por medio de sucursales universitarias, en modalidad presencial o a distancia, así como intercambio curricular y organización de eventos concretos como coloquios, jornadas o cátedras con participación de extranjeros e incluso la inserción de casas de estudio en rankings internacionales por medio de la actividad investigativa, de extensión y los intercambios docentes, o la consolidación de conexiones continentales de evaluadores, como el consejo nacional de acreditación cna, colombia. esto no implica que no haya aún otras alternativas que se puedan implementar, especialmente considerando el factor de crecimiento de la internacionalización en latinoamérica, donde en los últimos años se ha computado que la región solamente tiene la recepción de 1.9% del total de los estudiantes internacionales mundiales (rodríguez-Bulnes et al., 2016).

no obstante, las acciones que se puedan realizar, para llevar a cabo la internacionalización de la educación superior resulta importante destacar que ellas pueden ser detenidas por los distintos obstáculos a los que actualmente se enfrenta esta figura. según Quintero (2020) dichas barreras al proceso de internacionalización son: el hecho de que resulta costoso y requiere inversión; la dificultad al momento de realizar la medición de la internacionalización de la educación superior; la falta de facilidad para encontrar datos relevantes y confiables que permitan la comparación de parcelas de conocimiento, apropiación de culturas, transferencia de saberes, entre otros elementos; o la falta de desarrollo de un instrumento que manejando un número aceptable de indicadores, permita medir la internacionalización en aras de aportar información para reconducir esfuerzos. como complemento, resulta crucial recordar que tal como refiere gacel-Ávila (2017) existen tensiones geopolíticas en el mundo, lo cual se observa entre el sur y el norte, derivándose asimetrías que dificultan la proliferación de la solidaridad para llevar a cabo la internacionalización en

el marco de los intereses concretos, los criterios opuestos o las metas específicas que puedan tener los países, especialmente porque al existir competencia entre los territorios, en ocasiones ellos no admiten la pluralidad. este tipo de aspectos debe ser reconducido para los logros del intercambio global en el marco educacional superior.

de esta manera, se visualiza que hay un elemento de conexión dentro del proceso de internacionalización: el espíritu de colaboración entre entes para el logro de objetivos bien definidos en pro del desarrollo de los involucrados, lo cual incluye a los países que se ven inmersos en el proceso. por ello, visto ese factor de cooperación, cabe entonces decir que por medio de él puede procurarse un tratamiento igualitario asegurando la participación de sectores históricamente marginados, que en el caso de este escrito estarían representados por el colectivo trans, al cual podría enmarcarse dentro de estas acciones para reconducir el aseguramiento de una formación educativa que le garantice un mejor futuro, igual que el que puede tener cualquier otro ser humano que no pertenezca a este colectivo.

5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

una vez esbozado el contenido previamente presentado, puede manifestarse que se han visualizado una serie de elementos que se traducen en resultados de la investigación realizada. así, los resultados de la revisión documental permitieron dilucidar lo siguiente:

1. existe una alta probabilidad de que el acceso a la educación superior de las personas trans se vea restringido, pues, aunque se da cuenta de casos dentro de los cuales se logra el ingreso al sistema educativo, diferentes factores como la violencia o marginación pueden determinar el abandono en la continuidad de sus estudios, lo cual es especialmente visible en latinoamérica por la existencia de testimonios y hechos documentados que dan fe de esta clase de situación. para corroborarlo puede revisarse a spinetti (citada por Munhoz y levortino, 2020), Bareiro (2016) y levortino (2020).

2. la igualdad en la educación superior se encuentra asida de forma indisoluble con la noción de equidad, partiendo del principio de procurar un trato de iguales entre iguales. esto se decanta de la afirmación de le-

maitre (2006) y las provisiones de la declaración universal de los derechos Humanos (1948).

3. al estudiar a las personas trans, es necesario distinguir entre sexo y género, de manera que se comprenda mejor su visión para adecuar las acciones pertinentes que permitan su protección y contrarresten a la eventual transfobia social. así lo señalan soley-Beltrán (2014) y amnistía internacional (2022).

4. los sistemas educativos latinoamericanos son mayormente hetero- normados, por lo cual las personas trans se encuentran en la actualidad en una encrucijada sobre las conductas que consideran deberían adoptar, para demostrar constantemente su valía en cuanto a conocimientos y solvencia moral. este aspecto es expuesto por spinetti (citada por Mun- hoz y levortino, 2020) y carvajal (2018).

5. el fracaso en la inserción educativa de las personas trans conduce potencialmente a su exposición a situaciones de precariedad económica e incluso peligro sobre su integridad personal, debido a la posterior falta de alternativas para obtener medios que les hagan partícipes de un nivel de vida que pueda considerarse como digno. este resultado se puede contrastar con colque et al. (2020) y spinetti (citada por Munhoz y levortino, 2020).

6. la internacionalización de la educación superior constituye un me- canismo por medio del cual se pueden establecer redes de apoyo de instituciones en un contexto pluriestatal, con la finalidad de diversificar los intercambios de saberes a través de acciones específicas de corte político, financiero, académico e incluso ético, dentro de las cuales se in- cluyen las facciones universitarias como entes para la construcción de los conocimientos. tal afirmación se realiza conforme a Moctezuma y navarro (2011), pol (2017) y Quintero (2020).

7. la internacionalización de la educación superior es potencialmente subsumible dentro de la categoría como herramienta para el logro de la contención de desigualdades dentro de los sistemas educativos iberoa- mericanos, en el entendido que puede consolidar adecuaciones curri- culares tendentes a la búsqueda del respeto por los derechos de todos y todas. así se desprende de los criterios de navarro et al. (2018), oXFaM (2019) o senecYt (2015).

8. la internacionalización de la educación superior se enfrenta a distintos obstáculos, así como a las tensiones entre el norte y el sur del globo terráqueo, que derivan una contrariedad para el espíritu de pluralidad que debería referir el acto educacional. así lo consideran Quintero (2020) y Gacel-Ávila (2017).

9. La región iberoamericana cuenta con un porcentaje bajo de recepción de estudiantes superiores extranjeros en concordancia con las estadísticas mundiales sobre la materia. así lo expresan Rodríguez-Bulnes et al. (2016).

10. la movilidad de personas constituye un elemento clave dentro de la internacionalización de la educación superior, pero ella no solo se refiere al traslado e intercambio de estudiantes, sino que también se adhiere a la movilización del personal académico de las instituciones universitarias, en aras de lograr su mejor preparación por medio de experiencias múltiples. el contraste de estas líneas puede realizarse con Bonucci (2017) y Moctezuma y Navarro (2011)

ahora bien, para discutir los resultados obtenidos es imprescindible recordar que la declaración universal de los derechos humanos (onu, 1948) en su artículo 26.2 estatuye que la educación debe tener "por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos" (p. 54) y en esta misma línea, el pacto internacional de derechos económicos, sociales y culturales (onu, 1966) refiere en su artículo 13.1 que:

los estados parte en el presente pacto reconocen el derecho de toda persona a la educación. conviene en que la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales. conviene asimismo en que la educación debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y entre todos los grupos raciales, étnicos o religiosos, y promover las actividades de las naciones unidas en pro del mantenimiento de la paz. (párr. 49)

de tal manera que, desde una perspectiva internacional con respecto a instrumentos jurídicos de obligatorio cumplimiento, se ha subsumido a la educación como un derecho catalizador de los valores del respeto, la hermandad y el entendimiento entre las personas. por ello, la educación superior no escapa de esa acepción que forma parte de la base de derecho que también la sostiene en un contexto globalizador, y del mismo modo, todos sus procesos deben vincularse con dicho mandato. entre tanto, es lógico pensar que en la internacionalización educativa debe velarse por el cumplimiento de dichos textos jurídicos, especialmente persiguiendo de esta forma la consolidación de un trato igualitario, no discriminatorio, justo y equitativo dirigido hacia todos, pero especialmente hacia las personas vulnerables como las que se alojan en el colectivo trans.

asimismo, debe aclararse que procurar pautas especiales para lograr el acceso de las personas trans a los beneficios de una educación internacionalizada, no representa un desbalance en el trato de ellas con respeto a otras personas, pues como ya se evidenció a lo largo de este texto, su situación de vulnerabilidad requiere de acciones concretas y particulares para equilibrar esa falta de paridad en cuanto a las oportunidades que se les brindan a los hombres y mujeres que se consideran dentro del referido grupo. por ello, en el desarrollo de la educación superior se deberían tener previstas acciones que aseguren en la mayor medida de lo posible, una participación efectiva del colectivo trans como representación de una minoría que, en muchas ocasiones, especialmente en el contexto latinoamericano, está desatendida. esto con la finalidad de que la universidad sea un recinto para la ejecución de prácticas inclusivas adheridas al respeto de los derechos fundamentales sin distinción alguna.

si bien es cierto que en américa latina se han ejecutado algunas acciones para garantizar la educación de personas trans, como en argentina donde se constituyó al Bachillerato popular trans Mocha celis para dar acogida a tales personas, esta es tan solo una iniciativa aislada que solamente da cuenta de la deuda que aún se tiene en iberoamérica para lograr una efectiva inserción social de ese fragmento poblacional desfavorecido (deutsche Welle, 2020). de esa forma, se corrobora que especialmente en el contexto de la educación superior, se hace palpable la necesidad de crear dependencias que atiendan de manera específica las necesidades de hombres y mujeres trans, incluyendo esta arista en el proceso de la internacionalización.

teniendo presente que algunos aspectos útiles para lograr una inserción efectiva de personas trans en el sistema educativo superior parten de acciones como las que incluyen la asociación con la gobernanza para el establecimiento de este objetivo, se manifiestan diferentes recomendaciones en tal sentido. así, la inclusión aducida podría lograrse si se impulsan: políticas públicas que combatan la violencia sistemática estatal contra personas trans como factor influyentes sobre el sistema educativo; admisiones de opinión de las personas trans como protagonistas de la búsqueda de su inclusión educacional; con- solidación de mecanismos de regulación y contraloría de las instituciones universitarias en miras al cumplimiento efectivo de la enseñanza sin discrimi- nación; estrategias gestadas desde el propio seno de las instituciones de edu- cación superior, tendentes a hacer frente a la falta de igualdad que afecta al colectivo trans; flexibilización de algunas políticas concretas en favor de las personas trans (por ejemplo, en cuanto a la concesión de becas) y la promoción de estudios tendentes a visibilizar la realidad del grupo trans dentro de los es- cenarios educativos universitarios (durán, 2019).

con base en lo hasta aquí explicado, el autor de este manuscrito considera que la internacionalización de la educación superior como elemento para el logro del trato igualitario de las personas trans, debe partir de propuestas claras que incluyan la consideración de su inclusión por medio de cuotas de género que de una u otra manera sopesen la vulnerabilidad de la cual ya se ha escrito. por ello, internacionalizar el ámbito educacional desde esta pers- pectiva puede desarrollarse a través de:

- a) creación de sistemas de becas concretamente dirigidas hacia estu- diantes y académicos universitarios trans, fundadas en un sólido régimen de meritocracia en congruencia con la cuota de género como factor complementario. es decir, otorgar las ayudas económicas para cursos, movilidad, investigación, etc., específicamente para personas trans, pero calibrando entre ellas mismas los méritos que las hagan merecedoras de esa financiación.
- b) crear programas de intercambio interinstitucional internacional para personas de la comunidad educativa superior trans dentro del contexto hispanoamericano.
- c) insertar mecanismos para el logro de la igualdad efectiva y la tolerancia en las cátedras universitarias, especialmente en aquellas de género,

por medio del currículo y la discusión de contenidos en programas de alianza entre instituciones de educación superior internacionales de países latinoamericanos.

d) Fomento de jornadas latinoamericanas organizadas por centros de educación superior regionales, quienes cooperativamente se encarguen de tratar el tema de la tolerancia y el respeto por la equidad a las personas trans dentro de las comunidades educativas.

e) establecimiento de cuotas para contratación de personal docente y académico internacional trans proveniente de América Latina, entre las mismas instituciones de la región.

f) establecimiento de partidas presupuestarias y fondos internacionales para la financiación de estudios sobre la comunidad trans dentro de las universidades, también en un marco de coordinación colaborativa internacional.

g) Fomento de políticas públicas dentro de los estados de la región latinoamericana, de forma que se garantice desde los puntos de vista ejecutivo y legal, el goce efectivo de la comunidad trans en cuanto a los beneficios de la internacionalización de la educación superior.

h) levantamiento de informes contentivos de información científica y datos validados, así como confiables, que den cuenta de las cuotas de participación del colectivo trans dentro de los procesos de internacionalización universitaria, entre otras diversas acciones que en este sentido puedan ejecutarse desde cualquier punto de vista comunicacional e internacional, que coadyuve a la concienciación para el trato igualitario de la comunidad trans en las universidades.

además, en esta misma línea de investigación, para futuros artículos científicos podrían tratarse investigaciones cuantitativas o cualitativas que informen los porcentajes de seres humanos trans partícipes de los procesos de internacionalización universitaria latinoamericana, las percepciones de quienes ya se hayan insertado en ellos, la estructuración de estudios de investigación-acción para reconducir la situación de la exclusión en este campo dentro de la región y en definitiva, cualquier otro tema que pudiera complementar este escrito. de esta manera, podría sortearse una limitante existente en cuanto a la internacionalización de personas trans, la cual está representada por la falta de

abundancia sobre indagaciones acerca del impacto de las personas trans en los procesos de internacionalización dentro de la educación superior.

6. CONCLUSIONES

con fundamento en los propósitos planteados para la realización de este artículo, se estructuraron las siguientes conclusiones: a) las personas trans se encuentran, en líneas generales, en situaciones de segregación dentro de los contextos latinoamericanos de educación superior, y es por ello que se encuentran en una situación de doble vulnerabilidad: por su condición y por la situación de desventaja para una posterior obtención de medios adecuados para garantizar una vida digna, con fundamento en la falta de finalización de estudios universitarios que les faciliten ese camino; b) la educación superior internacionalizada puede conducir a la consolidación del trato igualitario hacia las personas trans, siempre y cuando se adopten medidas que garanticen su participación en dicho entramado educacional universitario, por lo cual es importante incorporar a actores de este corte en el diseño de guías y directrices para hacer de la inclusión una realidad dentro de los sistemas superiores y, c) es recomendable que dentro de la región de América Latina se establezcan esquemas de apoyo interinstitucional universitario e internacional, en miras a la adopción de medidas concretas que vayan dirigidas a la incorporación de las personas trans a las actividades para la internacionalización educacional.

sustentado en las líneas anteriores, pudo comprenderse que el tratamiento de la igualdad dentro de la internacionalización en la educación superior es un elemento que puede conducir al cambio de paradigmas para proveer soporte a los más desfavorecidos, y por ello su importancia estriba en que puede conducir al aseguramiento de una mejora en la calidad de vida de quienes, en este sentido, han sido histórica y sistemáticamente vulnerados. además, debe dejarse claro que manifestar la necesidad de procurar respeto para ser respetado no es una frase que deba tomarse a la ligera. por ello, desde el núcleo de las instituciones dedicadas al aprendizaje en el marco de la educación superior, debería promoverse esa máxima como forma de garantizar que sus miembros luego se conviertan en agentes replicadores de la importancia de la tolerancia dentro de las sociedades donde se desenvuelven.

resulta muy duro que las personas trans vivan día a día en una constante zozobra dentro de los países de América Latina, acerca de la forma como se les garantizará el cumplimiento de sus derechos naturales. Por ello, la importancia de considerar la educación como agente que impulse la protección de esa población desfavorecida, pues no hay mejor forma de combatir a la ignorancia y al temor hacia lo que no es totalmente parecido a la normatividad generalmente aceptada. Es hora de cambiar los paradigmas, y así que en la agenda de cooperación internacional de la educación superior debería tomarse en cuenta, de forma que se haga eco de una realidad donde verdaderamente imperen la democratización y el espíritu de hermandad entre los seres humanos.

REFERENCIAS

- Amnistía Internacional (2021). discriminación. *Amnistía Internacional*. <https://actar.link/ooUjaV>
- Amnistía Internacional (21 de enero de 2022). la transfobia no cesa. *Amnistía Internacional España*. <https://bit.ly/3A5iqYB>
- Bacigalupi, M. (2020). *Surgimiento y evolución del concepto trans y su expresión en Uruguay*. [trabajo final de grado, universidad de la república uruguay]. colibrí. <https://bit.ly/3P56yDj>
- Bareiro, M. (2016). *La exclusión de las personas trans del sistema educativo: un análisis de la experiencia en la educación de personas jóvenes y adultas en Paraguay*. clacso. <https://bit.ly/3iINCrS>
- Basterrechea, J., Bonilla, n., Borrero, I., Bottaro, g. y Fuentes, I. (2017). concepciones sobre transexualidad en estudiantes de Medicina de la universidad de carabobo. *Salus*, 21(1), 10-15. <https://bit.ly/3P6Dh1U>
- Bonucci, r. (2017). la internacionalización de la educación superior: Mitos y realidades. *Gestión y Desarrollo Libre*, 2(4), 47-59. <https://bit.ly/3Suevf1>
- carvajal, Á. (2018). transexualidad y transfobia en el sistema educativo. *Humanidades*, 8(1), 163-193. <https://bit.ly/3SulLY9>
- chávez Molina, e. y Molina derteano, p. (2018). la discriminación como una forma dinámica de desigualdad. el caso de preadolescentes y adolescentes en el Ámbito Metropolitano de Buenos aires. *Estudios sociológicos*, 36(108), 479-506. <https://doi.org/10.24201/es.2018v36n108.1575>