



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 ASESOR EDITORIAL	Francesc Pedró , Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, Venezuela Alta Hooker , Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense, Nicaragua Ana Capilla Casco , Educación Superior, EFTP y Ciencia de la Organización de Estados Iberoamericanos, España David Julien , Organización Universitaria Interamericana, Canadá Jorge Enrique Delgado , 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 TÉCNICO EDITORIAL	Emma Sabzalieva , Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, Venezuela 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
CORRECCIÓN DE ESTILO	Carol Sánchez , Universidad Nacional Experimental Libertador, Venezuela
DIAGRAMACIÓN	Carolina Azuaje , Venezuela
TRADUCCIÓN	Yara Bastidas , Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, Venezuela
SOPORTE TECNOLÓGICO	Edward Betancourt , Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, Venezuela

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

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

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

COMISIÓN DE ARBITRAJE

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
Briceño 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, María Universidad Católica de Santiago de Guayaquil, Ecuador
Coppola, Natalia Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Paraguay
Correa, Mariana Universidad Nacional de la Pampa, Argentina
Cuevas Álvarez, María 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, Jamaica
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>

REVENCYT:

Índice de Revistas Venezolanas de Ciencia y Tecnología

<http://www.revenicyt.ula.ve>

Lima, María 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 Farroupilha, 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
Oregoni, 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-Bio, Chile
Rodrigo, Lucrecia Universidad Nacional de la Patagonia Austral, Argentina
Rodríguez Jiménez, José Raúl Universidad de Sonora, México
Rodríguez 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) 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) se consolida como un órgano de circulación científica que responde a la misión encomendada desde enero de 1990 y es consecuente con los objetivos misionales de hacer del conocimiento un valor social, para un diálogo de saberes desde la contextualidad local, transitando la transformación para un nuevo consenso en el desarrollo humano sostenible en la región.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Prólogo Francésc Pedró	12
Editorial Norberto Fernández Lamarra	14
Dossier A Calidad de la educación superior en América Latina y el Caribe	19
Presentación del Dossier Maria Isabel da Cunha y Elisa Lucarelli	20
Apresentação do Dossiê: Qualidade do ensino superior na América Latina e no Caribe	25
1. La calidad de la educación en la enseñanza superior. Aportes para un análisis de la problemática en universidades públicas Lidia Fernández	30
2. Descolonizar a universidade: Uma experiência no horizonte da integração latino-americana 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	54
3. Enciclopédia Brasileira de Educação Superior - EBES: Construções teóricas-metodológicas em REDE Marília Costa Morosini, Doris Pires Vargas Bolzan e Marilene Gabriel Dalla Corte	79
4. Implicancias del Aseguramiento de la Calidad (AC) en las universidades argentinas Mónica Marquina, Graciela Giménez, Wenceslao Rodríguez e Ignacio Mazzeo	104
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. Práticas 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 Covi 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

Dossier B	389
Lograr una internacionalización mutuamente inclusiva de la educación superior en América Latina y el Caribe	
Introducción al Dossier	390
Emma Sabzalieva y 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	401
Jocelyne Gacel-Ávila	
2. Internacionalización del currículo: Una respuesta democratizadora a las desigualdades resultantes de la movilidad académica elitista	422
Pablo Beneitone	
3. La internacionalización de la educación superior desde perspectivas descolonizadoras: Una ruta posible	445
Gabriela Sánchez Gutiérrez y Sonia Jaquelina Romero Huesca	
4. El tratamiento de las desigualdades contra personas trans en la internacionalización de la educación superior en Latinoamérica	469
Ángel Carmelo Prince Torres	
5. Estudiantes bolivianos de posgrado en el Programa “Becas Brasil” PAEC-OEA – GCUB 2011-2021	494
Sergio Mario Orellano Narvaez	
6. Capitalizing on inequalities to build a sound partnership: The story of SISSTEM, an international collaboration between a continental and a small island state university	527
Anouk Mertens, Nadine Buys, Patrick Arens, Georges Gielen and Eric Mijts	
7. Internacionalização e Interculturalidade: A experiência da UNILA	553
Diana Araujo Pereira, Karen dos Santos Honório e Laura Fortes	

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 Janine Soares da Rosa de Moraes, Orivaldo Nunes Junior, Cristiano Mariotto, Vera Márcia Marques 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 Marisel Adriana Somale, Ana Claudia Ziraldo, Gisela Y. Díaz, Natalia Bengoa y Lorena Stroppiano	693
6. Pensar la enseñanza en las universidades nacionales del conurbano bonaerense: los casos de UNAJ y UNPAZ Ingrid L. Sverdllick, 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? Rutilia del Socorro Calderón Padilla y Rina Patricia Munguía López	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 Sebastián Andrés Carpentier Nazal, Pablo Andrés Arias Araya y Rodrigo Román Fernández	800

- 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 Lígia 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 Daniele 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 Lizbeth 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 Stroppiano 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 Sverlick y 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 e 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 Lúgia 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 Dal Farra, Jurema Garcia Machado y Carlos Alessandro Silveira, desde Brasil, nos presentan el trabajo sobre: *Descolonizar a universidade: Uma experiêcia 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 Rede 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 unidades 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 Costa Rica. 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 *Práticas 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 educomunicación 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 contemporânea. 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 específico. 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 regionais, 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 compromisso 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 perspectiva 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 movimentos em favor de identidades culturais que dialogam com referências globais, 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 contradições 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. Aportes 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 cátedras universitárias nacionais, com base numa abordagem institucional. Fernández 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: “Descolonizar 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 caminho 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 “Abriendo 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 universidade). As autoras convidam à comunidade acadêmica a refletir sobre o desafio da formação científica nas ciências sociais, por meio da análise de suas experiências 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. Transformaciones 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 realizado em 2020 na Universidade Nacional de Rio Cuarto, cujo objetivo geral era analisar, a partir de uma perspectiva de reconhecimento de direitos, a dinâmica 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-limites 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 (Enríquez, 1989, pp.84-119)⁽³⁾ 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 pesarosos 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 Menen- que, a pesar de pertenecer al peronismo, largamente perseguido y proscrito, 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 investigación optó, entre otros estudios, por uno de casos de carácter clínico institucional intensivo y focalizarse en dos casos que podían, a juicio del equipo de investigación, mostrar los modelos extremos de un contínuum que consideraban 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 responsable de una asignatura de conocimiento muy sofisticado que estaba al final del currículo de la carrera y entendía que para garantizar el desempeño profesional era necesario exigir -y lograr- una actualización continua de conocimientos y una moral estricta. El análisis mostró que operaba como un dispositivo 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. También se encontró que era general atribuir las razones de esta dificultad a deficiencias 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 experimentaran aceptados en una élite a la que admiraban, aspiraban a pertenecer, 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 capaces 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 alcanzar 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. Concurrieron 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 consideraran inobjetables 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 Huelmul⁽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 UNCUIYO 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 CONYCEC) 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 numérico 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 trasmisión 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 paradójal.

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 enseña 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 defensivas

de los límites reales. Estos se omiten bajo la consideración del límite como manipulación ideológica que busca la diferenciación social. Al no poder tolerar 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 convencido 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 corromperse (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 sobre valorización del mérito que omite la influencia de las condiciones materiales hasta las 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 L., 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, L., Ickowicz, M., Landesmann, M., Perez Centeno, C. y Vanella, L. (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 L. 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 Universidad 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

⁽¹⁾ 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.

⁽²⁾ 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.

⁽³⁾ 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.

⁽⁴⁾ Volveremos 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.

⁽⁵⁾ 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.

⁽⁶⁾ 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.

⁽⁷⁾ A través del sabotaje económico y la presión militar.

⁽⁸⁾ 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.

⁽¹⁰⁾ El 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.

⁽¹¹⁾ La 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

⁽¹²⁾ Lo 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”.*

⁽¹³⁾ Después 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.

⁽¹⁴⁾ Esto 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.

⁽¹⁵⁾ Luego 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 Diáctica II (de los grupos) de la UBA.

⁽¹⁶⁾ Modo 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.

⁽¹⁷⁾ 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, dotó 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.

⁽²⁰⁾ En la Isla Huemul 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.

⁽²¹⁾ Esta 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 y Ickowicz, 2017.

⁽²²⁾ En 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.

⁽²³⁾ Tomando 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: Universidade Federal de Integração Latinoamericana (UNILA); la Universidade Federal do Sul da Bahia; la Universidade Federal de Fronteira Sul y la Universidade 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 émergée 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 Viver* e 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, as *novas 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, reproduzidor 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 o *Bem Viver*, como uma alternativa, uma inspiração na cosmovisão aymara - *sumak kawsay*, y quechua, con el *suma qamaña*. O *Bem Viver* ampliou sua visibilidade ao ser incorporado às constituições de Equador (2008) e Bolívia (2009), e trazido por Eschenhagen (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 cosmovisão eurocêntrica, identificamos as *novas gramáticas* como possibilidades de um salto qualitativo na formação humana. Para apresentá-las, as organizamos em três eixos que se articulam e se complementam: a proposta de integração 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 estruturação iniciou em 2007 pela Comissão de Implantação, com a proposta de criação do Instituto Mercosul de Estudos Avançados (IMEA) conveniado à Universidade Federal do Paraná (UFPR) e a Itaipu Binacional. Sua construção ocorreu 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 Latino-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 indicação de criação de cátedras: Amílcar 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 Iguazú 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 integração:

Com essa abrangência, impôs-se estabelecer um diagnóstico prévio para poder definir o campo de atuação acadêmica da UNILA e suas relações interuniversitárias de cooperação e de recrutamento de professores e seleção de alunos. Sua originalidade, além do fato de ser uma instituição bilíngue, assegura a participação 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 multimensional, 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 desenvolvia 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 BILINGUISTO

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 vário, 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). Traze-mos 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 descompartimentar 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 (disciplinas) 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 descolonização 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 UNILA foi possível perceber o quão 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 UNILA 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 UNILA 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 Silvia 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 respostas frente as 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/3dIWb8x> 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/3v04jnN>

- 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.L. (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, L. (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 eurocêntricos. 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), *Epistemologias 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 intermediação 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 Avanzados. *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 Pedagógico 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/30Z7TCt>

Universidade Federal da Integração Latino Americana. (2019). *Plano de Desenvolvimento Institucional 2019/2023*. UNILA. <https://bit.ly/3Sy9QZg>

NOTAS

⁽¹⁾ Em 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 Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil

^{2,3} Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Brasil

RESUMEN

Este artigo tem 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 consecução 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 networks

ABSTRACT

This article 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, desenvolve 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 Ries se constitui, contando com uma multiplicidade de pesquisadores em todos os níveis educacionais, desde a iniciação científica, até mestrandos, doutorandos e pós-doutorandos, 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 Ries; 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 Ries, 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 Ries.

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 Ries e no Pronex, 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 a 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.

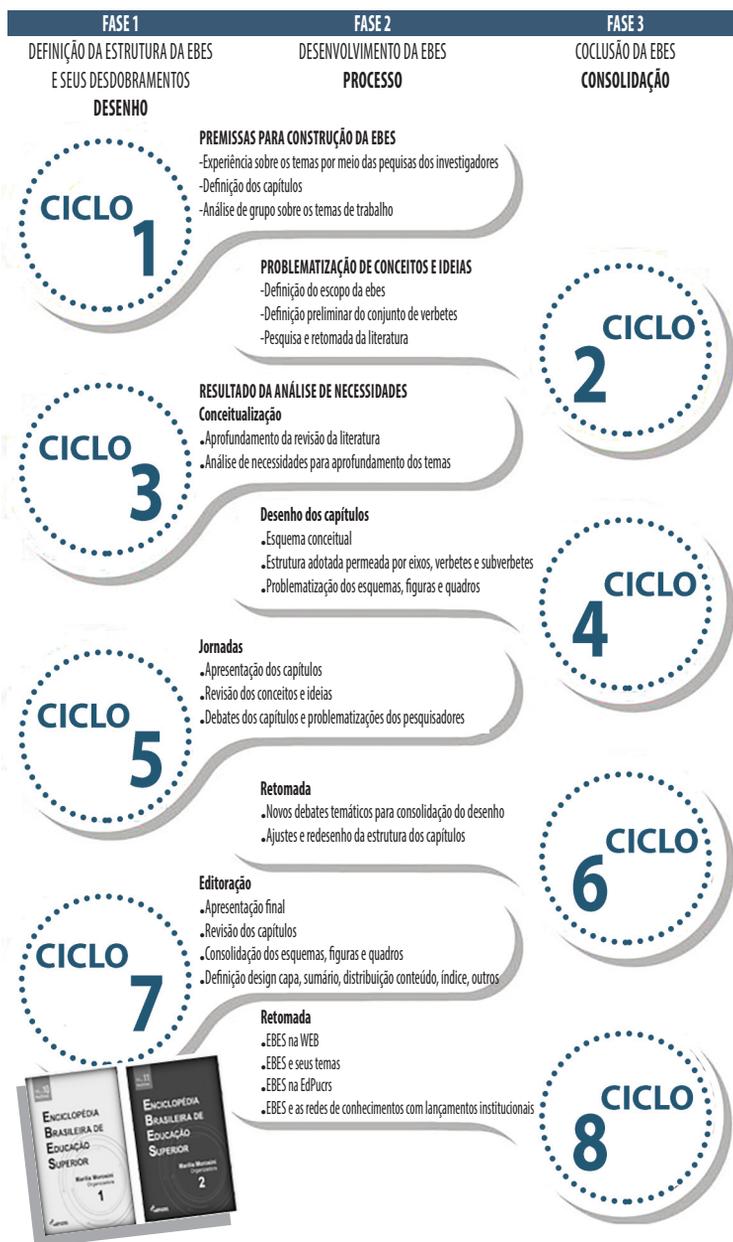
Nessa perspectiva, estabelecemos três fases interconectadas para a construção da EBES, sendo que cada uma de las foi composta por ciclos de estudos e atividades que compuseram toda a conjuntura dos processos de produção da Enciclopédia, conforme demonstra a Figura 1.

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 Ries 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 Plomp (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 retomando 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 Ries expusessem 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 PRONEX. 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 contidos 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 resultado 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 foram atualizadas e completadas considerando novas legislações, abordagens e críticas sobre o assunto. [...] procedemos à revisão bibliográfica, especialmente nos aspectos históricos das definições 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, mostrando 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, intenções 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 conseqüente 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, desafiamo-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 perene, 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 ES 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, sabemos 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 Ries experimentaram, 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 biográfico-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/3oWUTI>
- 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 Marquina¹  @ Graciela Giménez²  @ Wenceslao Rodríguez³  @
Ignacio Mazzeo⁴  @

^{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

ABSTRACT

The purpose 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 reconfigurada em consequência dessas mudanças. 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” (HEPRO 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 currículum, 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 (FOMECA). 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 N°24.521 (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 CONEAU 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 obstante, 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 GRADO ACREDITADAS (*)			CARRERAS DE POSGRADO ACREDITADAS (*)				CARGOS NO DOCENTES POR TIPO DE CARGO (en abs)				
		3 años	6 años	Total	Doct	Espec	Maest	Total	Admin	Téc-Prof	Asisten-Prof	Mantenimiento	Total
Promedio	1,1	6,9	7,5	14,4	9,5	38,2	24,7	65,8	28267	7325	8852	9958	54402
Inicio y hasta 1970	1,8	10,9	21,4	32,3	27,4	115,8	68,5	188,5	15733	4021	8773	6559	35086
Período 1970/1990	1,3	6,4	5,8	12,2	6,2	16,4	14,9	37,5	7563	2205	73	2454	12295
Período 1990/2003	1,2	5,8	2,0	7,8	4,0	16,0	13,2	33,2	3043	677	1	550	4271
Período 2004/act.	0,2	4,4	0,9	5,3	0,4	4,6	2,4	3,8	1928	422	5	395	2750

Fuente: Elaboración propia con base en (*) CONEAU, <https://www.coneau.gob.ar/cnu/> (**) y Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), <https://www.argentina.gob.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 compromiso de sus autoridades. Este último aspecto es determinante para la conformación y el sostenimiento de unidades especializadas en la temática.

Como decíamos, el panorama es heterogéneo. Un pequeño grupo de instituciones (5) con escaso desarrollo en el tema, circunscriben el AC a la conformación 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 tradicionales, 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 organizacionales 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 especializadas, 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/descentralización 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 LES.

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 LES 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.

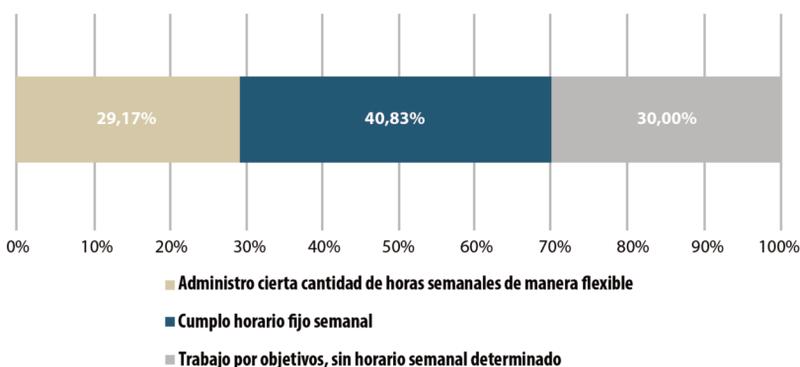
3.3.1. Funciones y cargos

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*

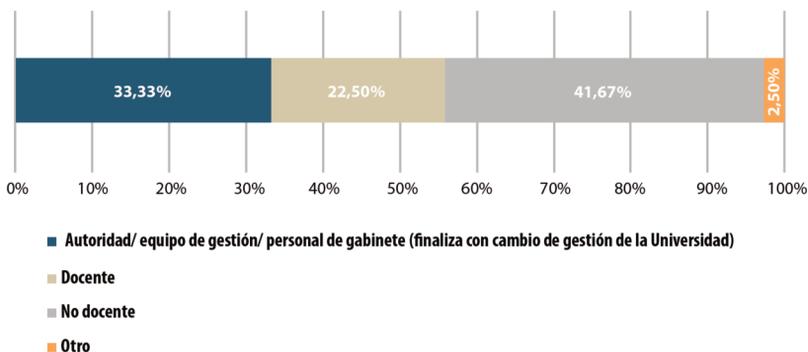


Fuente: Elaboración propia

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?



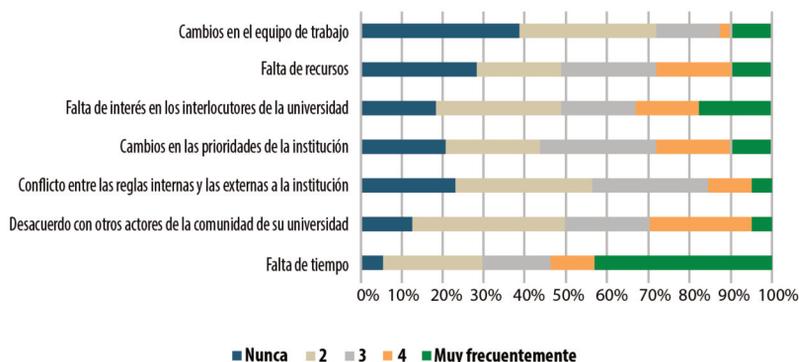
Fuente: Elaboración propia

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.

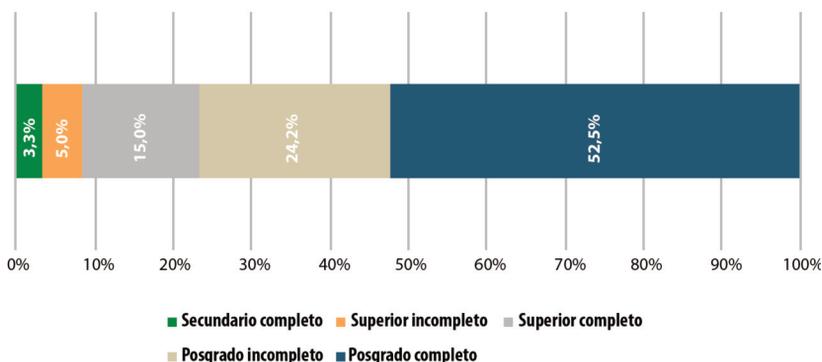
3.3.2. Perfil

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

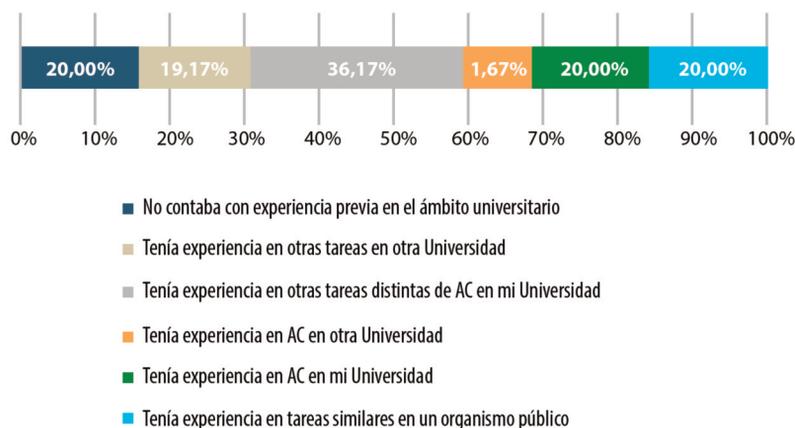
en permanente formación en los asuntos que llevan adelante. En este aspecto, en una escala de 1 a 5, la mayoría de los encuestados reconocen que la institución valora la formación y actualización profesional para la tarea que llevan a cabo (4,16), la que mayormente pueden realizar en el horario laboral (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

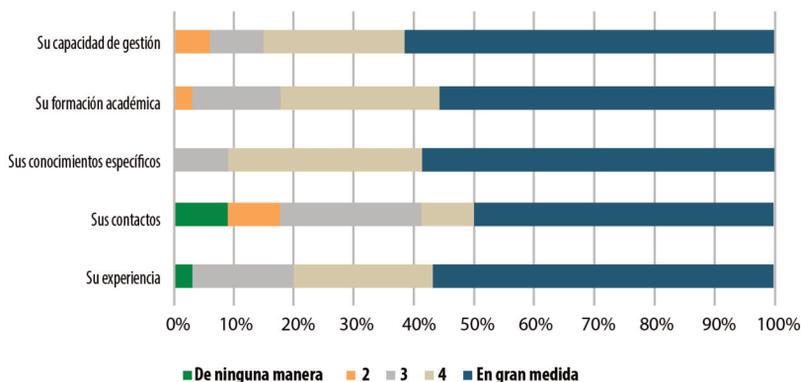
Se destaca en estos profesionales el desarrollo de ciertas habilidades vinculadas con la toma de decisiones, dado que tienen vinculación permanente con ámbitos externos del sistema universitario, ya sea en el Estado o el sector privado, además de la autonomía necesaria para ello. En ese aspecto, no hay 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

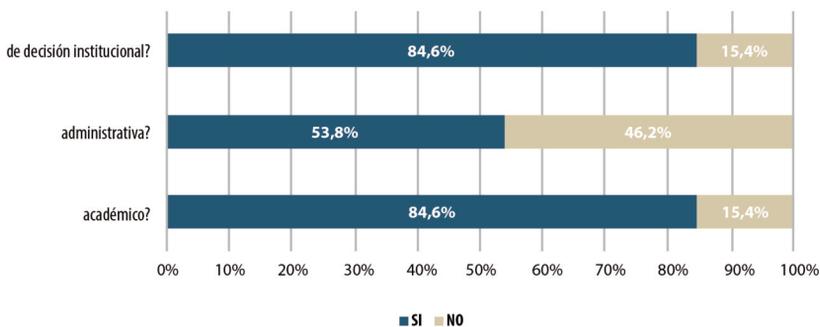
Los sujetos que llevan a cabo estas tareas se vinculan con el sector autoridades de manera diferente al resto de los actores universitarios, asesorándolo, recomendando o incluso tomando decisiones. Para el despliegue de su rol, consideran que es fundamental trabajar en red y tener autonomía para el desarrollo 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 overhomonization: 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*, Sence 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 evalúo, tú me evalúas... 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.
- Paradeise, C., Reale, E., and Goastellec, G. (2009). A comparative approach to higher education reforms in Western European countries. In C. Paradeise, 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: Chiroleu, 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> SPU. 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 visitar 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; Latinoamérica; 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 reliés 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, ¿estariamos 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 passa as instituições e o ideário dos acadêmicos. Com este objetivo, examinamos 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, considerando 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 informações, 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 instituições de educação superior. Tais desafios se lançavam tendo por pano de fundo a globalização e o advento de políticas neoliberais que exigiam competitividade das empresas e do país. Na mesma linha de raciocínio, em consequência, 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* y 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 Lamarra, 2004, p. 49, grifos nossos)

O estudo original de Fernández Lamarra 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 Lamarra, 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 um efecto de verdade que naturaliza y despolitiza el dispositivo todo” (Diker & Feeney, 1998, p. 61).

Ao revisitar o temário 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 asseguramento 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 asseguramento 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 Universidade 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 necessidades exógenas, oriundas da sociedade. Na sua prática, buscam-se novos mecanismos de relação universidade-sociedade e universidade-governo-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 universidade 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 empréstimos de órgãos financeiros nacionais ou internacionais para realizá-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 sistema, 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 estatuidos 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 do Sinaes, 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 AA 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 Arcu-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 procederes 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 espraiando 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 corolário, 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 Investigadores em Educação Superior (Ries), grupos de pesquisadores que continuaram suas pesquisas e lançaram a Enciclopédia Brasileira de Educação Superior (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-books* e *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, debátimo-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 amarrar 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 pedagogicamente 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.). Papyrus.
- 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. L., Horighella, M. L. 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 publicado em 1967)
- Harvey, L., & Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18(1), 9-34. <http://dx.doi.org/10.1080/0260293930180102>
- 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. Morosini (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*. EDI-PUCRS.
- 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

⁽¹⁾ Peru. Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa. (SINEACE); Ecuador. Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior del Ecuador.

⁽²⁾ Argentina (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".

⁽³⁾ John 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).

⁽⁴⁾ Nas 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.

⁽⁵⁾ Os 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

Ce 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 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” (CEAACES, 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 CEAACES, 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 CEAACES, 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] yo 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 involucrarles 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 receptor la información entregada por las IES, se fortaleció el aparato tecno-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

Ámbito	Informe de gestión institucional	
	Año 2013	Año 2018
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 LOES 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 morigerando, 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 Rovelli, 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/3S28n4Y>
- 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 Suasnábar, 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/3b0PvyF>
- 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 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/3vYogQn>
- Minteguiaga, 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/3QowFvg>
- 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*. SENESCYT.
- 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., Rovelli, L., Di Piero, E., (coords.) *Análisis de la política educativa: Teorías, enfoques y tendencias recientes en la Argentina*. Edulp. (Libros 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 Suasnábar 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

⁽¹⁾ 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" (CEAACES 2014).

⁽²⁾ 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 Universidad 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 Universidad de la República (Uruguai): 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 conceitualização 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 Electrique, 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 focalizados en las políticas de flexibilización y diversificación de la oferta, así como en la promoción de un enfoque de formación por competencias (Driksson 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 un *lugar* 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 descansa en fundamentos epistemológicos, pedagógicos y de política de distribución 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- y *sintácticas* -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 particulares. Los elementos macrocurriculares resultan comunes al campo de carreras 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

Formación básica general	Formación básica y tecnológica específica	Perfil	Práctica profesional
		Perfil	Práctica profesional
		Perfil	Práctica profesional
		Perfil	Práctica profesional
Formación social			

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 subdisciplinas 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

Biológica	Biológica Patológica	Patológica			
	Práctica	Técnica		Práctica	Clínica
	Pasantía			Pasantía/Practicantado	
Social		Social		Social	

General y académica inicial

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 integrado con territorios curriculares mayoritariamente compartidos entre las disciplinas 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 prácticamente 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 diferenciados. Los componentes de práctica profesional intra y extramural constituyen los principales espacios de integración y se identifican como los dispositivos 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 formación 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

Teorías generales	Específicas	Específicas	Específicas
		Específicas	Práctica académica
Metodologías			

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 prescrito, 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 profesional 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 procedimental, 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 internacionalización 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 Universitaria, Revista Electrónica de la Universidad Nacional de la Matanza*, 2(2).
- Camilloni, A. (2016). Tendencias y formatos en el currículo universitario. *Itinerarios 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*. Amorrortu.
- 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 perspectiva latinoamericana. *Contextos*, 5(20) 11-22.
- Phenix, P. (1973). *La arquitectura del conocimiento*. En S. Elam (Comp.), *La educación y la estructura del conocimiento*. El Ateneo.
- Pinar, W. (2014). *La teoría del currículum*. Narcea.
- Riquelme, G. (2003). *Educación superior, demandas sociales, productivas y mercado 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

⁽¹⁾ 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

Os 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 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.

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 construyendo los 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 a 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 equipara 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 que 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 ação 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 Sergiovanni (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.

Continuam 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. Expressam 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 alicerça no 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 Universitaria 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 “tapeadores”. Mas creio que já houve uma fase de estudantes mais engajados em projetos coletivos.”

Ou

“Mesmo que a Escola não tenha mudado (ela foi mudada) e a escola do começo do século XXI seja diferente, vejo os estudantes muito parecidos.”

Já outros mencionam que: “os estudantes são menos politizados, menos ligados a causas sociais...só pensam na profissionalização.” Ainda há os que percebem uma “fragilidade da formação da educação básica que dificulta a continuidade dos estudos na universidade.”

Certamente os estudantes das décadas passadas tendem a representar extratos 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 diferenciadas 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 formação que se realiza ao longo da vida comporta desafios identitários que legítima saberes e põe outros na berlinda. E Correia (1997) lembra que o trabalho de formação em torno de “histórias experienciais” procura desenvolver dispositivos 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 acadêmica 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 experiências 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 escolha 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 desempenham,

“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 pesquisadores 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, nele 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 aprendentes 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 compreensões pedagógicas é o que sustenta a profissão de professor. Mencionam 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 acontecimentos 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 exponencial 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 dimensão foi incorporada por nós, na classificação de Crosswell e, provavelmente, 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 instituiu 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 desencadeadores de aprendizagens e/ou como expressão de um compromisso 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 influenciaram e ainda influenciam decisivamente novas gerações.

Os dados recolhidos encontram com facilidade, uma articulação com a teoria que deu suporte a este estudo. Os aportes de Pérez de Lara e Contreras (2010), bem como Canclinnin e Connely (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 recorreremos 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, L., 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 experiencia 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, L. (2006). *Understanding teacher commitment in times of change*. [Tese de doutorado. Quennslanda University of Tecnology. 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, L. (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 artífice*. 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 Finkelstein¹   Elisa Lucarelli²   María Isabel Da Cunha³  

Mercedes Collazo⁴   Nora Cascante⁵   Patricia Marín Sánchez⁶  

¹ Universidad de Buenos Aires, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina

² Universidad Nacional de Tres de Febrero, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina

³ Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, Brasil

⁴ Universidad de la República, Montevideo, Uruguay

^{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 del Plata, que incluye por Argentina al grupo de investigación Estudios sobre el aula universitaria, (IICE-FFyL- 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 (UFPeI)
- 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

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 caracterizar los modelos y formatos que se llevan a cabo en las diferentes Unidades 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, Derecho 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 Universidad 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 fundamentos 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 instaladas en la UNT 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 Profesorados 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 Cascante 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 destabilizador/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 Universidade 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 multidisciplinarias.

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 Comisión 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-didáctico. 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 gestación 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*. Vozes.
- 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 profissional dos professores. In: Nóvoa, A. (Org.). *Vida de professores*. 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. ¿Caminos posibles 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 Universidad de Sevilla.
- Ministerio de educación (2007). Reestruturação e Expansão das Universidades Federais: Diretrizes Gerais. <https://bit.ly/3P3xDgI>
- 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 UDUAL* N° 22. <https://bit.ly/3zZDUGa>
- Universidad de la República. *Plan de Desarrollo Estratégico 2000 y 2005*. UDELAR
- 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: Finkelstein, 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

⁽¹⁾ 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.

⁽²⁾ El estudio está a cargo de la Unidad Académica del Pro-Rectorado de Enseñanza de la UDELAR.

⁽³⁾ Grupo de Trabajo central de Formación Docente que impulsó la creación de las unidades pedagógicas en la UDELAR, liderado por el Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la época y la Dirección General de Planeamiento Universitario de la UDELAR.

⁽⁴⁾ 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, IIICE, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina

¹ Universidad Nacional de Moreno, Provincia de Buenos Aires, Argentina

² Universidad Autónoma de Baja California, Ensenada, México

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 XXI^e 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 Rovelli, 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 delinearán 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 transmite; 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	Ecuador	Perú
	Facultad de Educación (PUC)	Universidad Nacional de Educación	Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico
Tipo de institución, Sector, año de creación, sedes	Facultad de Educación (PUC) Facultad de Educación 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	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.	Antes, Instituto Pedagógico Nacional de Monterrico Instituto Superior, ex Escuela Normal. Creado en 1876 dirigido por las hnas. del Sagrado Corazón, de gestión pública a partir del 2020. Posee 1 sede Un Colegio Anexo de nivel inicial, primario y secundario.
Oferta académica	Para los tres niveles. 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; Pedagogía Idiomas Nacionales y Extranjeros; Pedagogía de las Artes y Humanidades 2 a distancia: Ed. Básica; Intercultural Bilingüe.	Para los tres niveles. 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.
Matrícula	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, posgrado 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 (LRM) 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 N°1299 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-

raria 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 currículums, 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

	PUC (Chile) Pedagogía en Matemática		UNAE (Ecuador) Lic. en Educación Básica y Lic. en Artes		EESPP (Perú) Lic. en Educación Primaria	
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 planes 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 ES 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*

	Chile	Ecuador	Perú
Acreditación Instituciones FD	Si, obligatoria para instituciones (universidades) y carreras de pedagogía	Si, obligatoria	Voluntaria para los Institutos Superiores Pedagógicos.
Organismo/ Ley	Comisión Nacional de Acreditación (CNA)	Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CACES)	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.
Duración	7 años (máxima)	3 años	2 a 3 años
Área institucional de calidad	Si	Si	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 END 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 UNAE, 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* y 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 glonacales 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 noveles 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 *accountability* 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 (Imbernón, 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>
- Beerens, 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, N°7. 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/30gjqNz>
- Congreso de la República de Perú. Ley 29944 de Reforma Magisterial, 25 de noviembre de 2012. <https://bit.ly/30kHPS3>
- 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, L. Analytic quality glossary. Quality research international. <https://bit.ly/3txfwbe>

- Harvey, L. 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, L. (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: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/309oR1r>
- 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/3mPl656>
- 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, L. (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/3NVV1j>
- 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 Rovelli, L. I. (2016). Ampliaciones y desigualdades en el acceso y egreso de estudiantes a la educación superior en la Argentina. *Proposições*, 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 Universitarias* (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 Organización 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/30hWeym>

NOTAS

⁽¹⁾ Un 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).

⁽²⁾ Los 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.

⁽³⁾ La 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.

⁽⁴⁾ Casi 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

⁽⁵⁾ 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 N°30.512).

⁽⁶⁾ Fuente: SIGES (Sistema de Información Académica), Res. 092/2020 MINEDU, pp. 6.

⁽⁷⁾ El 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

⁽⁸⁾ En el año 2018 solo quedaban dos normales funcionando: la Escuela Normal Superior Pío 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

Prácticas 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 sistematizadoras 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 systématisantes 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 concurso 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 ao REUNI. 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 influiu significativamente na expansão de vagas nas universidades federais, conforme análise de Dourado 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 realizadas 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 máxima 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 ressaltados também os resultados da edição 2019 do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), divulgados em outubro de 2020, que mostram que a UFMG alcançou nota máxima (5) em 19 dos 23 cursos avaliados, ou 82,6% do total; três conseguiram conceito Muito Bom (nota 4). O desempenho 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, conforme pondera Cunha (2021, p.16), “o desafio da democratização da educação superior supõe ‘qualificar a qualidade’ da prática pedagógica pela relação ensino 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 assumida 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 Inovação 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 variáveis 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 instituindo 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 institucionalizados 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)

Dado 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 LabDocências se deu em consonância com a ampliação do entendimento sobre 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 LabDocências 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 provocativos, 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 L.(2012). *Processos de constituição da docência universitária: o 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. L. (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 developpement. *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, L., 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 *docentis innovatus* e 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. L.; Arantes, Mônica L.; 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 Docencia Universitaria*, [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, Patrícia 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/FAPERGS, 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>.

(3) 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)

(4) 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), Araújo 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: Araújo; 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 ¹  @ Marcela Agulló ²  @ María Teresa Sirvent ³  @

^{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, contruidos 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 criar o espaço nem as condições para o desenvolvimento autônomo e sustentado da investigação, dos investigadores e das equipas 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 proletarización 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 un 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, incluyéndose 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 otros. 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 distintivas.

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).

Rosemberg 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, parecen 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 NER -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 pobrezas 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 facilite 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 puntapié 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 educacional 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.

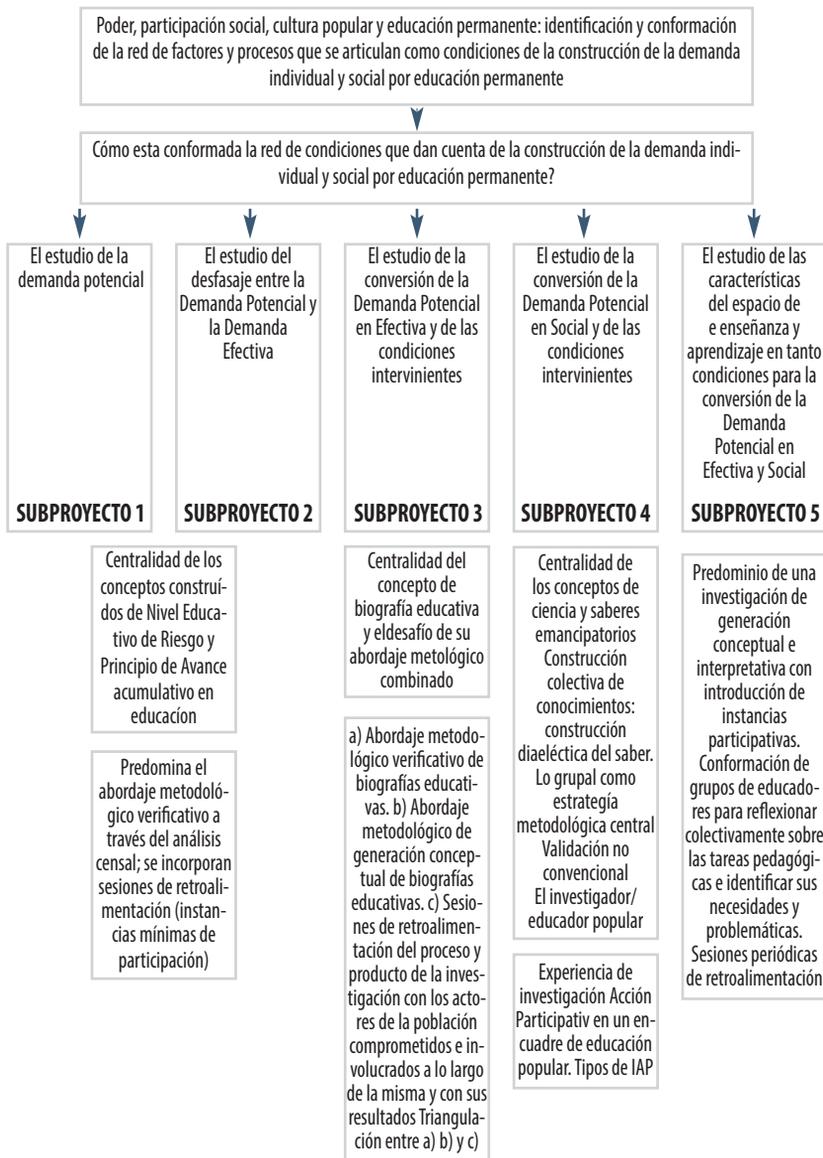
Tercera: Socialización del trabajo alcanzado en los focos 1 y 2, orientada hacia la inclusión de los equipos de cada subproyecto para revisar lo realizado y completar los enlaces y la fundamentación de los focos faltantes.

Cuarta: Interrelación entre los focos, sus enlaces y fundamentaciones, para mostrar la integración de los componentes de la red.

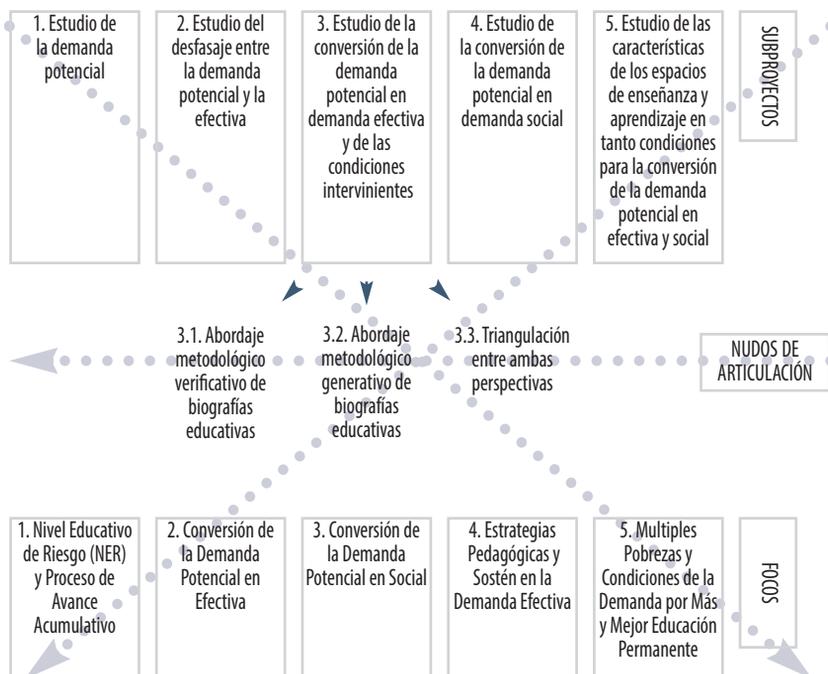
Para comprender más claramente los procesos de triangulación desarrollados en el proyecto, se ejemplifica a partir del foco 2.

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

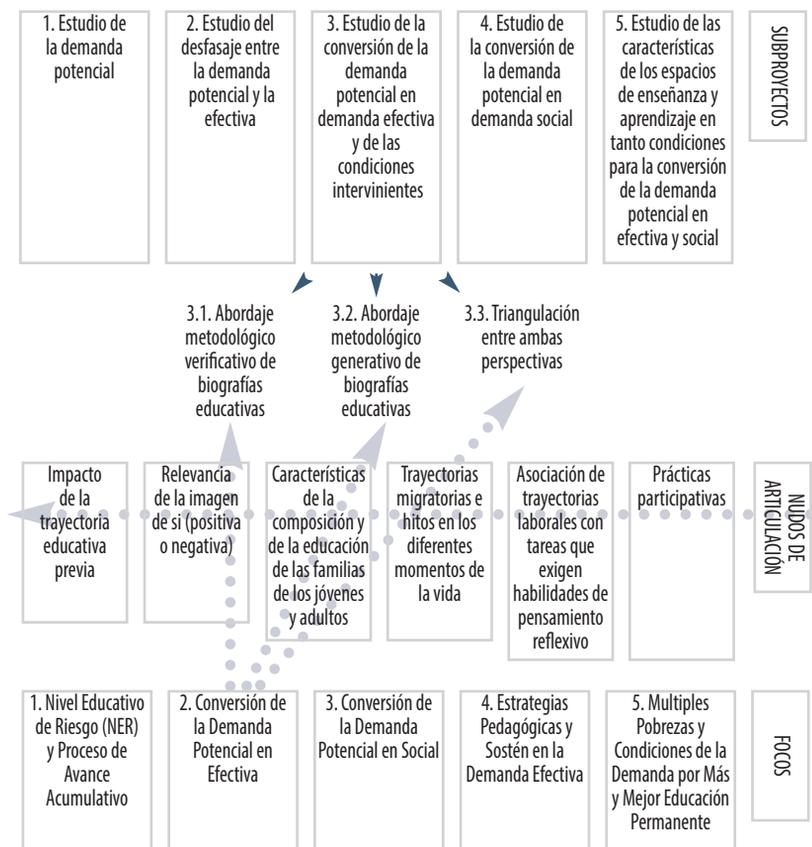
Fuente: Elaboración propia

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 logrados, 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 satisfactorios”, 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 satisfactores “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? *Qualitative Research*, 2006, vol. 6, p.p. 97-113. <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/3Av0yVz>
- 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, L.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>
- Rosemberg, 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 posgrado: 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>

- Sirvent, M. T. (2001). Universidad, ciencia e investigación en educación: contradicciones 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.
- Sirvent, M. T.; Llosa, S.; Stein, A. (2018). *Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto) biográfica la triangulación metodológica en investigación 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. Septiembre 17 a 20, 2018. Publicación Colección de Libros del VIII. CIPA.
- Sirvent, M. T. (2010). La investigación acción participativa y la animación sociocultural. Su papel en la participación ciudadana. *Revue Internationale Animation, territoires et pratiques socioculturelles*, 2010, vol. 1. <https://bit.ly/3bS2CyW>
- Sirvent, M. T.; Rigal, L.; 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>
- Sirvent, M. T.; Rigal, L. (2012). *Investigación Acción Participativa. Un desafío de nuestros tiempos para la construcción de una sociedad democrática*. Proyecto Páramo Andino.
- Sirvent, M. T., Rigal L. (2021). *La investigación social en educación. Diferentes caminos epistemológicos, lógicos y metodológicos de producción de conocimiento*. (En proceso de publicación) Miño y Davila.
- Sirvent, M. T.; Toubes, A.; Llosa, S.; Santos, H., Stein, A. (2007). *Necesidades y demandas educativas de jóvenes y adultos en sectores populares y en movimientos 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  

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 educomunicación 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 educomunicación 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: Educomunicación; 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 Educommunication, 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 educommunication. 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 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-temporalizada 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 : Educommunication; 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 perniciosa 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 Rogoff (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 Rogoff 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 educocomunicación 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 el 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 (Crovi, 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 abreva 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 interpelar 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.
- Leontiev, 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 Future Society.
- 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/CB09781139174299>.
- Santoyo, R. (1985). En torno al concepto de interacción. *Perfiles Educativos* (27). 56-71. UNAM.
- Vygotsky, L. (1978). *Pensamiento y lenguaje*. Piadós

NOTAS

⁽¹⁾ En 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.

⁽²⁾ GAFAM: 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 ¹   Ana Lucía Pizzolitto ²  

Verónica Pugliese Solivellas ³  

^{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 las de innovación y a la de derecho a la educación y en ese marco nos preguntamos: ¿qué cambios no planificados introducidos en la 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?

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 Fenstermacher (1989). Aprendizajes que le permitan a los sujetos tomar decisiones 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 causan las desigualdades educativas.

Por último, el derecho a la educación en un contexto de ERE requiere considerar 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 información y comunicación (TIC) es, precisamente, las múltiples facetas en el concepto de acceso. Por ello, propone distinguir: **a)** acceso mental, referido a disposiciones 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 estratégicas, 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 extienden 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		TRABAJA		NIVEL SOCIO-ECONÓMICO				
	F	M	SI	NO	NIVEL 5	NIVEL 4	NIVEL 3	NIVEL 2	NIVEL 1
AYV	55,2	44,8	17,9	82,1	21,8	20,2	24,7	18,1	15,2
EXA	60,7	39,3	16,7	83,3	19,7	20,8	21,7	19,7	18,2
ECO	68,6	31,4	28	72	20,4	19,1	19,8	19,4	21,4
ING	27,7	72,3	14,3	85,7	26,4	17,7	20,9	19,0	16,0
HUM	79,8	20,2	23,9	76,1	17,3	17,5	19,4	22,0	23,8
UNRC	65,1	34,9	21,3	78,7	20,0	18,9	21,2	20,0	19,9

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:

- a) 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 ▼

Tabla 2. Viene de la página anterior ▼

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 ▼

Tabla 2. Viene de la página anterior ▼

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 TRABAJOS PRÁCTICOS	AYUDANTE DE PRIMERA	TOTAL GENERAL
AYV	4	28	32	31	56	151
ECO	7	16	17	16	15	71
EXA	10	20	55	32	54	171
HUM	5	13	65	51	54	188
ING	7	14	23	18	21	83
Total	33	91	192	148	200	664

Fuente: Elaboración propia

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.

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 CANTIDAD
F Facultad*	Ciencias Humanas	15
	Agronomía y Veterinaria	5
	Ciencias Económicas	5
	Ingeniería	5
	Ciencias Exactas, Físico- Químicas y Naturales	10
G Sexo	Femenino	27
	Masculino	13
L Lugar de residencia	Gran Río Cuarto	26
	Otras ciudades Pcia. Cba.	10
	Otras provincias argentinas	4
A Año de la carrera	Primer año	11
	Segundo, tercero y cuarto año	17
	Último año de la carrera	12

Fuente: Elaboración propia

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 sustantivas 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

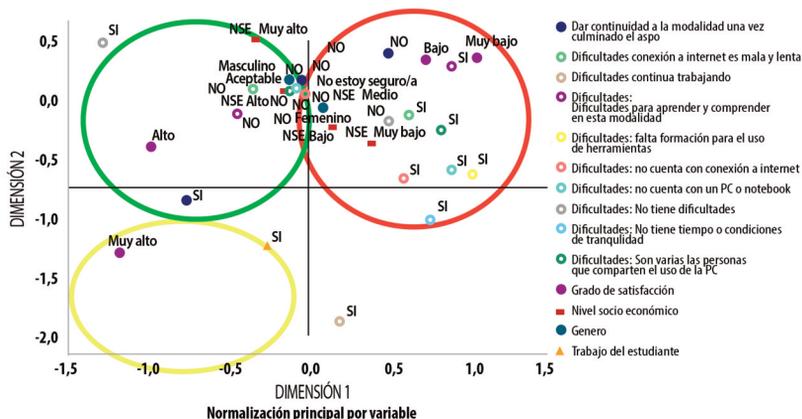
A partir de las respuestas a las encuestas a los estudiantes y de datos socio-demográficos de los mismos extraídos del Sistema de Información de Alumnos (SIAL), analizamos las relaciones entre las variables sexo, nivel socio- económico (NSE), trabajo y dificultades en la ERE, mediante un análisis de 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 digamos. 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 posibilidad. (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 universidad pública, pero lo hacen en condiciones diferentes, lo que provoca abandonos o trayectorias discontinuas en quienes pertenecen a grupos desfavorecidos 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 posibilidad 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 ERE 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 advierte 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 discurso", 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 curriculum*. 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, L. M. (coord.) *El derecho a la educación en un mundo globalizado*. Vol. 1.
- Ezcurra, A. M. (2019). Educación superior: una masificación que incluye y desigual. (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/3pIF5uc>
- Giddens, A. (1998). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Amorrortu.
- 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*. Amorrortu.
- 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/3ph6A7I>
- 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 (RELAPAE)*. 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 Díaz, 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).

⁽²⁾ 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 otra 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 nortesur. 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://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*. UNESCO 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 Gutiérrez 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

A pandemia 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 intercultural, 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 bénéfice 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

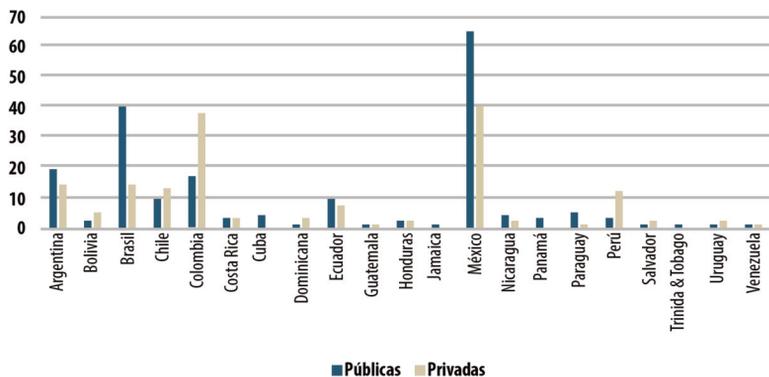
2.1. Universo y muestra

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/secretaría/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 comprehensivo 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 IES (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 OI, 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 laH y de loC 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 (laH) e internacionalización del currículo (loC)” (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 laH, 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 laH, 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 hartamente 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 laH e loC, 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 desarrollados, 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 internacional para “la construcción de un mundo más equitativo, sostenible y pacífico 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 IaH; el impacto social de la IHES y el aprendizaje global para todos los estudiantes del mundo (de Wit, H & Jones, E, 2021). Dichos expertos 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 inclusiva, 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 ALC; 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/3zAjyIrl>
- Beelen, J. & Jones, E. (2015). Redefining internationalization at home. In Curaj, A., Matei, L., 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. & Drobner, 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, L., & 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-IIFE, 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. IEASA. <https://bit.ly/3AllTxi>
- 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/3Q0bswF>
- 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 currículo: 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 currículo 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 currículo 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 currículo al interior de las universidades. Ambas dimensiones no suelen ser exploradas con tanta profundidad en los estudios de internacionalización del currículo, 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 currículo que, por su fragmentación, quedan imposibilitadas de réplica y/o de supervivencia a lo largo del tiempo.

Palabras clave: Internacionalización del currículo; 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 ações 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; académicos; 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-UIS], 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 (Otten, 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 ganen esas experiencias (Sild Lönröth 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 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 temporización 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 (Marantz-Gal 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" (Groenings 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 dados 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 descripto 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 participe 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 cuenten 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 interdisciplinares, 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 sus 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 comprehensivo, 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, L. (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, J.A., & 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. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 43(1), 79–101.
- Leask, B. & Carroll, J. (2011). Moving beyond 'wishing and hoping': internationalisation 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, L. (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 Education*. 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 Occasional Paper 20 (pp.61–6). EAIE.

- Stütz, A. Green, W., McAllister, L. & 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 L. 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 Gutiérrez¹  @ Sonia Jaquelina Romero Huesca²  @

^{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 contruidos 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 coconstruídas 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 prémises à partir de perspectives de décolonisation qui répondent 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 sobrecalificados 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⁽³⁾ 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 (Moreno 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 pluri-versidad. 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 supe 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 socio culturales, a las cosmovisiones que detentan 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 (LHCTI),⁽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.

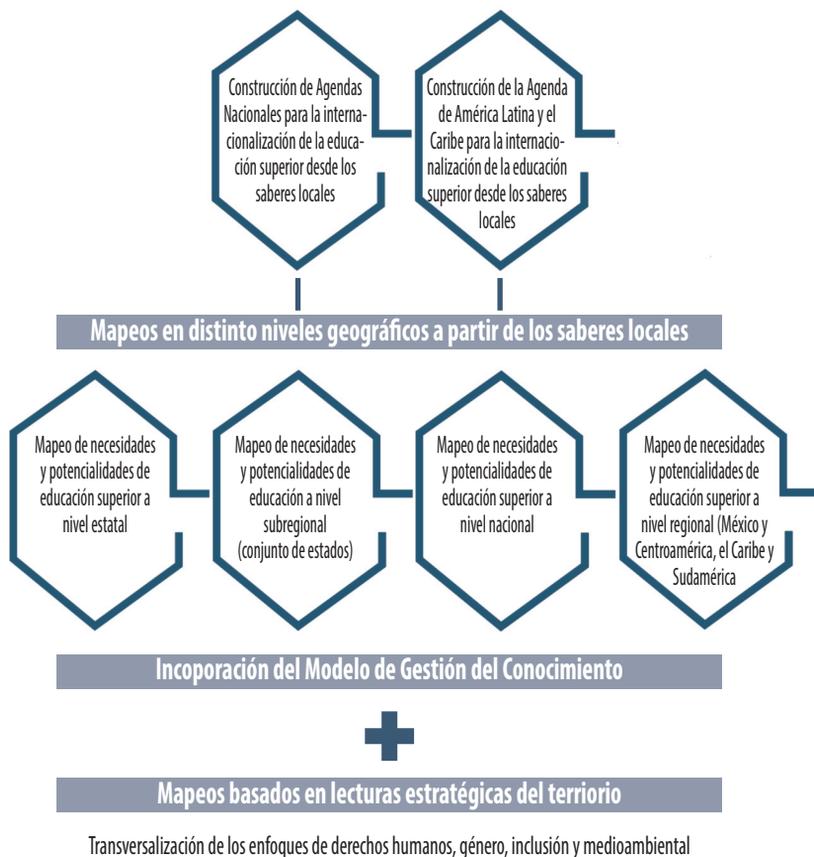
Tomando como referente algunos aspectos de la realidad mexicana se propone a continuación, en la figura 1, una posible ruta para la internacionalización de la educación superior tanto para México como para la región de América Latina y el Caribe desde nuevas perspectivas.

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* y 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 transversales 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 transversalicen 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, L. (2016). *El proceso de Bolonia y la globalización de la educación superior*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales y Mercado Letras. <https://bit.ly/3NldP2j>
- 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/3GvEyl7>
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. (2020). *Anteproyecto de Ley General de Humanidades, Ciencias, Tecnologías e Innovación*. CONACYT. <https://bit.ly/3lXHkBu>
- 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. e <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 (E Covid-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*. CIES 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/3z7Cn0q>
- 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/3M48Wi0>
- 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/3t60dp0>

NOTAS

⁽¹⁾ 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” (ANUIES, 2018).

⁽²⁾ Por 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).

⁽³⁾ Algunas 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).

⁽⁴⁾ En Bolonia se apoyó la creación del “Espacio Europeo de Enseñanza Superior” (EEES); 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).

⁽⁵⁾ Un 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).

⁽⁶⁾ Una 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).

⁽⁷⁾ La 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

ABSTRACT

The general purpose 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* o 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 LGBTI+, es decir, de personas lesbianas, gay, bisexuales, 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, constituyen 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 LGBTI.

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 comprender 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 latinoamericano; 2. Explicar el rol de la educación superior como forma de catalizar la igualdad en el contexto de su internacionalización y; 3. Desglosar algunas 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, discutiendo 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 adjudicables 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, cirugías plásticas, etcétera, pueden identificarse como mujer u hombre trans, o como trans" (Gómez, 2016, p. 75). En virtud de la amplitud del término, igualmente se entiende que incluye a todos aquellos humanos que están insertos dentro de las designaciones como travestis, transgénero y transexuales (Bacigalupi, 2020), aunque es menester aclarar que sobre la transexualidad, se ha reseñado que la Organización Mundial de la Salud (OMS) ha realizado la sustitución 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 placeres 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 constriñe a “dicho de una persona: Inclined 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 recalcado 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 las 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 Humanos (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 educacional 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 *Fullbright* o 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 Quinteiro (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, las resultas 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 previsiones 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 heteronormados, 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 Munhoz 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 Levontino, 2020).

6. La internacionalización de la educación superior constituye un mecanismo 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 incluyen 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 iberoamericanos, en el entendido que puede consolidar adecuaciones curriculares 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 Quinteiro (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; consolidación de mecanismos de regulación y contraloría de las instituciones universitarias en miras al cumplimiento efectivo de la enseñanza sin discriminación; estrategias gestadas desde el propio seno de las instituciones de educación 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 escenarios 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 perspectiva puede desarrollarse a través de:

- a) Creación de sistemas de becas concretamente dirigidas hacia estudiantes 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 incrustan 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://acortar.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/3ilNCrs>
- Basterrechea, J., Bonilla, N., Borrero, L., Bottaro, G. y Fuentes, L. (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>

- Colque, A., Pavón, L. y González, J. (20 de mayo de 2020). Población travesti-transgénero en Argentina: Estado de situación frente a la pandemia de Covid.19. *PNUD América Latina y el Caribe*. <https://bit.ly/3P3WaTc>
- Comisión Nacional para Prevenir y Erradicar la Violencia contra las Mujeres (24 de marzo de 2016). ¿A qué nos referimos cuando hablamos de "sexo" y "género"? *Gobierno de México*. <https://acortar.link/a5Ldt3>
- Comité de Oxford de Ayuda contra el Hambre (2019). *El poder de la educación en la lucha contra la desigualdad*. OXFAM. <https://acortar.link/187Yn>
- Cuesta-Benjumea, C. (2011). La reflexividad: un asunto crítico en la investigación cualitativa. *Enfermería clínica*, 21(3), 163-167. <https://doi.org/10.1016/j.enfcli.2011.02.005>
- Deutsche Welle (24 de enero de 2020). Un aula propia para construir la igualdad trans. *DW*. <https://acortar.link/187Yn>
- Durán, J. (2019). *Aspectos necesarios para la inclusión de las personas trans en la Educación Superior. Apoyo a la creación de políticas públicas* [Trabajo de grado, Universidad Autónoma de Bucaramanga]. Respository UNAB. <https://acortar.link/Wj0C9R>
- Durán-Rosado, M. (2020) Formación de estudiantado universitario, para atender las necesidades de las poblaciones trans. *Educación y ciencia*, 9(54), 113-125. <https://acortar.link/m40gjf>
- El Mundo (17 de mayo de 2019). La OMS cambia el término "transexual" por el de "incongruencia de género". *El Mundo*. <https://acortar.link/DNxKUL>
- Estrada, M., y Morr, J. (2006). Publicar en Revistas Científicas y Visibilidad del Conocimiento. *Salud de los Trabajadores*, 14(1), 3-4. <https://acortar.link/Lk4q0q>
- Gacel-Ávila, J. (2017). Ciudadanía global. Concepto emergente y polémico. *Educación Superior y Sociedad*, 21, 39-62. <https://acortar.link/FFvr8R>
- Gómez Sóñora, V. (2016). El derecho a la identidad de género desde una mirada etnográfica. *Revista Uruguaya de Antropología y Etnografía*, 1(2), 73-88. <https://acortar.link/YRw6lr>
- Lemaitre, M. (2006). Equidad en la educación superior: un concepto complejo. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(2), 70-79. <https://acortar.link/xClm1l>

- Levortino, T. (31 de marzo 2020). Susy Shock: "Tenemos que pensar en una institución educativa que no sea heterosexual". *Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación*. <https://acortar.link/yAyJ83>
- Lozano, J. (2020). Educación, trabajo y salud: realidades de mujeres transgénero residentes en Bogotá, Colombia. *Saúde e Sociedade* 29(4). <https://acortar.link/1PV2iR>
- Moctezuma Hernández, P. y Navarro Cerda, A. (2011). Internacionalización de la educación superior: aprendizaje institucional en Baja California. *Revista de la educación superior*, 40(159), 47-66. <https://acortar.link/l6czhl>
- Munhoz, F. y Levortino, T. (1 de abril de 2020). Hay que visibilizar a las personas trans en la generación de proyectos y políticas educativas. *Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación*. <https://acortar.link/qASodZ>
- Navarro, M., Ramos, G. y Cejas, M. (2018). El derecho a la igualdad en el ámbito educativo: una perspectiva moderna para la inclusión de la mujer. *Revista de Derecho*, 7, 89-104. <https://acortar.link/4aWaNK>
- Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (23 de septiembre de 2020). Es hora de que todas las leyes de nacionalidad defiendan la igualdad entre mujeres y hombres, dicen los líderes de la ONU y la sociedad civil. ACNUR. <https://bit.ly/3zYQfKF>
- Organización de las Naciones Unidas: Asamblea General, *Declaración Universal de Derechos Humanos*. Resolución 217 A (III) del 10 de diciembre de 1948. [http://undocs.org/es/A/RES/217\(III\)](http://undocs.org/es/A/RES/217(III))
- Organización de las Naciones Unidas: Asamblea General, *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*. Resolución 2200 A (XXI) del 16 de diciembre de 1966. <https://acortar.link/ZXeGeo>
- Organización de Naciones Unidas (8 de diciembre, 2020). Cinco mujeres trans en México sueñan con un mundo justo donde puedan ser libres e iguales. *Naciones Unidas*. <https://news.un.org/es/story/2020/12/1485212>
- 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://acortar.link/q4Friy>

- Pol, P. (2017). Espacios regionales de educación superior e internacionalización: hacia nuevas solidaridades. *Educación Superior y Sociedad*, 21, 17-38. <https://acortar.link/5CgWrB>
- Portal Oficial del Estado Dominicano (2021). Grupos vulnerables. *Dominicana.gob.do*. <https://acortar.link/T2azNd>
- Quinteiro, J. (7 de marzo, 2020). La internacionalización de la educación superior: ¿Y la medición para cuándo? Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. <https://acortar.link/e00171>
- Real Academia Española (2014). Homosexual. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado en 18 de junio de 2022, de <https://dle.rae.es/homosexual>
- Reyes B., H. (2020). Artículos de Revisión. *Revista médica de Chile*, 148(1), 103-108. <https://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872020000100103>
- Rodríguez-Bulnes, M., Vences-Esparza, A. y Flores-Alanís, I. (2016). La internacionalización de la Educación Superior. Caso UNAL. *Opción*, (13), 560-582. <https://acortar.link/myG90g>
- Sánchez, F. (2019). Fundamentos epistémicos de la investigación cualitativa y cuantitativa: Consensos y disensos. *Revista Digital Investigación y Docencia* 13(1), 101-122. <https://tinyurl.com/y3chvtby>
- Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (2015). *Construyendo igualdad en la educación superior*. SENECYT/UNESCO. <https://acortar.link/rBebAH>
- Soley-Beltrán, P. (2014). Transexualidad y transgénero: Una perspectiva bioética. *Revista de Bioética y Derecho*, 30, 21-39. <https://acortar.link/Wc8HuA>
- Universidad de Jaén (2021). Diseño documental. *UJaen*. <https://acortar.link/YiBCKV>



5. Estudiantes bolivianos de posgrado en el Programa “Becas Brasil” PAEC-OEA – GCUB 2011-2021

Bolivian postgraduate students in the “Brazil Scholarships” Program PAEC-OEA – GCUB 2011-2021

Sergio Mario Orellano Narvaez *

* Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Brasil

RESUMEN

Este trabajo tuvo como propósito observar, describir e interpretar algunas de las principales características de la participación de estudiantes bolivianos en el programa Becas Brasil PAEC-OEA - GCUB (2011-2021) que concediera becas de maestría y doctorado. A partir del análisis y sistematización de información contenida en varias fuentes documentales sobre sus procedencias institucionales, trayectorias individuales en el programa y áreas de conocimiento, con una estrategia empírica-inductiva, experimentando con base en estos resultados, pensar posteriormente algunas conclusiones genéricas o hipótesis para interpretar los posibles efectos de este programa en la formación académica de posgrado de profesionales bolivianos en el exterior y en la producción del conocimiento local en Bolivia, que puedan ser testadas en futuros trabajos de investigación. En este horizonte, se constató que los estudiantes han devenido mayoritariamente de las universidades públicas más grandes y con mayor prestigio. Asimismo, varios de ellos han continuado su formación de posgrado transitando de la maestría al doctorado en Brasil dentro y fuera del programa Becas Brasil. Por último, se hace necesario resaltar que las principales áreas de conocimiento en las que se formaron los estudiantes corresponden principalmente a las Ciencias de la Computación y la Ecología, seguidas de un segundo conglomerado en torno a la Física, Química, Geociencias, Genética, Ingeniería Civil, Odontología y Medicina. Se sugieren nuevas pesquisas complementarias sobre la preponderancia de temáticas disciplinares, teorías

y metodologías según área de conocimiento. Así como también sobre las trayectorias académicas y profesionales posteriores al retorno de los estudiantes a su país de origen.

Palabras clave: Bolivia; Brasil; PAEC-OEA-GCUB; sur-sur; circulación académica internacional

Bolivian postgraduate students in the “Brazil Scholarships” Program PAEC-OEA – GCUB 2011-2021

ABSTRACT

The purpose of this work is to describe some of the main characteristics of the participation of Bolivian students in the Brazil Scholarships PAEC-OEA - GCUB program (2011-2021) that granted scholarships for masters and doctorates. From the analysis and systematization of information contained in various documentary sources about their institutional origins, individual trajectories in the program and areas of knowledge, with an empirical-inductive strategy, experimenting based on these results, then think of some generic conclusions or hypotheses to interpret the possible effects of this program on the postgraduate academic training of Bolivian professionals abroad and on the production of local knowledge in Bolivia, which can be tested in future research work. On this horizon, it was found that the students have mostly come from the largest and most prestigious public universities. Likewise, several of them have continued their postgraduate training, moving from a master's degree to a doctorate in Brazil within and outside the Brazil Scholarships program. Finally, it is necessary to highlight that the main areas of knowledge in which the students were trained correspond mainly to Computer Science and Ecology, followed by a second cluster around Physics, Chemistry, Geosciences, Genetics, Civil Engineering, Dentistry and Medicine. New complementary research is suggested on the preponderance of disciplinary themes, theories, and methodologies according to the area of knowledge. As well as on the academic and professional trajectories after the return of the students to their country of origin.

Keywords: Bolivia; Brazil; PAEC-OEA-GCUB; south-south; international academic circulation.

Estudiantes bolivianos de pós-graduação no programa “Becas Brasil” PAEC-OEA – GCUB 2011-2021

RESUMO

O objetivo deste trabalho é descrever algumas das principais características da participação de estudantes bolivianos no programa Becas Brasil PAEC-OEA - GCUB (2011-2021) que concedeu bolsas de mestrado e doutorado. A partir da análise e sistematização de informações contidas em várias fontes documentais sobre suas origens institucionais, trajetórias individuais no programa e áreas de conhecimento, com uma estratégia empírico-indutiva, experimentando com base nesses resultados, pensar em algumas conclusões genéricas ou hipóteses para interpretar os possíveis efeitos deste programa na formação acadêmica de pós-graduação de profissionais bolivianos no exterior e na produção de conhecimento local na Bolívia, que podem ser testados em futuros trabalhos de pesquisa. Nesse horizonte, constatou-se que os alunos, em sua maioria, vêm das maiores e mais conceituadas universidades públicas. Da mesma forma, vários deles deram continuidade à pós-graduação, passando do mestrado para o doutorado no Brasil, dentro e fora do Becas Brasil. Por fim, é necessário destacar que as principais áreas de conhecimento em que os alunos foram formados correspondem principalmente à Ciência da Computação e à Ecologia, seguidas de um segundo cluster à volta da Física, Química, Geociências, Genética, Engenharia Civil, Odontologia e Medicina. Novas pesquisas complementares são sugeridas sobre a preponderância de temas disciplinares, teorias e metodologias de acordo com a área de conhecimento. Bem como sobre as trajetórias acadêmicas e profissionais após o retorno dos alunos ao seu país de origem.

Palavras-chave: Bolívia; Brasil; PAEC-OEA-GCUB; sul-sul; circulação acadêmica internacional

Étudiants boliviennes de post-graduat dans le programme “Bourses D’études Brasil” PAEC-OEA - GCUB 2011-2021

RÉSUMÉ

Le but de ce travail est de décrire quelques-unes des principales caractéristiques de la participation des étudiants boliviens au programme Bourses D’études Brasil PAEC-OEA - GCUB (2011-2021) qui a accordé des bourses de

maîtrise et de doctorat. A partir de l'analyse et de la systématisation des informations contenues dans diverses sources documentaires sur leurs origines institutionnelles, les trajectoires individuelles dans le programme et les domaines de connaissance, avec une stratégie empirique-inductive, expérimentant sur la base de ces résultats, puis pensez à quelques conclusions ou hypothèses génériques à interpréter les effets possibles de ce programme sur la formation universitaire de troisième cycle des professionnels boliviens à l'étranger et sur la production de connaissances locales en Bolivie, qui peuvent être testées dans de futurs travaux de recherche. Dans cet horizon, il a été constaté que les étudiants sont majoritairement issus des universités publiques les plus grandes et les plus prestigieuses. Plusieurs d'entre eux ont poursuivi leur formation post-universitaire, passant d'une maîtrise à un doctorat au Brésil dans le cadre et en dehors du programme Bourses D'études Brasil. Enfin, il faut souligner que les principaux domaines de connaissances dans lesquels les étudiants ont été formés correspondent principalement à l'Informatique et à l'Ecologie, suivis d'un second pôle autour de la Physique, la Chimie, les Géosciences, la Génétique, le Génie Civil, la Dentisterie et la Médecine. De nouvelles recherches complémentaires sont proposées sur la prépondérance des thèmes disciplinaires, des théories et des méthodologies selon le domaine de connaissance.

Mots clés : Bolivie ; Brésil; PAEC-OEA-GCUB ; sud-sud; circulation académique internationale.

1. INTRODUCCIÓN

La creciente centralidad de la información y el conocimiento en la vida cotidiana ha tornado a este fenómeno social como un nuevo objeto de estudio de la teoría social. Como señalaran Davit y Foray (2002, p. 25), "la expansión de la economía a la sociedad de conocimiento descansa en la multiplicación de las comunidades intensivas en conocimientos", deviniendo en una "economía fundamentada en el conocimiento" (Davit y Foray, 2002).

Consecuentemente, desde los estudios de la educación superior se ha denotado que, la economía del conocimiento ha tenido una incidencia en los sistemas nacionales: de educación, de ciencia y tecnología y en los de investigación. Así como también en las carreras de los académicos. Promoviendo

una centralidad de la investigación y de las universidades en estos sistemas nacionales. Asimismo, han sido las “Universidades de Investigación”, aquellas de rango mundial, las que se han posicionado en la cúspide de los sistemas nacionales de educación superior (Altbach, 2007), en un contexto de masificación de la educación superior en la globalización, que, por otra parte, ha llevado a una mayor desigualdad en los sistemas académicos (Altbach, 2008). De esta forma se ha priorizado también la formación en investigación.

Estas universidades de investigación “are at the center of the global knowledge economy and at the pinnacle of the national higher education system” [son el centro de la economía global de conocimiento y son el pináculo de los sistemas nacionales de educación superior] (Altbach, 2012, p. 1), ubicándose en las principales posiciones de los rankings y se caracterizan por tener “missions relating to production of research and to the training of students to engage in research thus an emphasis on postbaccalaureate education” [misiones explícitas hacia la producción de investigación y a la formación de estudiantes envueltos en la investigación con énfasis en la educación de posgrado] (Altbach, 2012, p. 1) y por una combinación de tres factores claves: concentración de talentos, recursos abundantes y gobernanza favorable (Altbach y Salmi, 2012).

Simultáneamente, los procesos de globalización han posibilitado en principio, una mayor participación de las comunidades académicas y de los estudiantes becarios en la ciencia internacional (Altbach, 2012). La noción de mercados académicos globales sugiere que profesores y estudiantes destacados podrían ser reclutados desde las más remotas regiones. No obstante, por otra parte, la “globalization tends to favor the “centers” over other universities; it does not necessarily contribute to the democratization of science and scholarship” [globalización tiende a favor de los ‘centros’ sobre otras universidades; esto no necesariamente contribuye a la democratización de la ciencia y de las becas de estudio] (Altbach, 2012, p. 18).

La influencia de universidades de los centros en las periferias, “consists not only of laboratories and infrastructures but also the definitions and methodologies of science and scholarship” [no solo consisten en laboratorios e infraestructuras como también en las definiciones y metodologías de la ciencia y becas de estudio] (Altbach, 2012, p. 19). Los métodos usados tienden a dominar el mundo de la ciencia, pero “the themes and subject areas of interest to leading scientists and institutions may not be relevant to universities at the

periphery” [los temas y áreas de interés de estas universidades e investigadores pueden no ser relevantes para las universidades de la periferia] (Altbach, 2012, p. 19). Aunque, también pueden existir centros y periferias en todas las regiones, como ser en países con poco o mediano desenvolvimiento, participando de una u otra manera en el sistema mundial de conocimiento, en diversos niveles de participación que constituyen a este sistema.

En este horizonte, Altbach (2007, 2012) nos sugiere de la existencia de una “paradoja de la ciencia global”, en que la:

the worldwide circulation of highly trained personnel and other factors - permits everyone to participate in the global marketplace of science, scholarship, and ideas. At the same time, globalisation subjects all participants to the pressures of an unequal global knowledge system dominated by the wealthy universities and imposes the norms and values of those institutions on all [circulación de personal altamente calificado permite a cada quien participar dentro del mercado global de ciencia, becas de estudio e ideas. Pero al mismo tiempo la globalización sujeta a todos los participantes a las presiones de un sistema de conocimiento global desigual. Dominado por las universidades ricas, e impone las normas y valores de estas instituciones a todos] (Altbach, 2007, p. 124).

Estas universidades de rango mundial, de investigación, por sus configuraciones, poseen infraestructuras para el soporte de actividades internacionales, programas de becas, redes de pesquisa, publicaciones, conferencias, convenios con buenas condiciones, así como proyectos de investigación con dimensiones internacionales, que, sumadas a su amplia visibilidad en rankings, atraen cantidades significativas de estudiantes extranjeros (Altbach, 2012).

Este fenómeno conocido una de las dimensiones de la internacionalización de las universidades tiene diversas motivaciones y fuentes. Para las universidades con fines de lucro la principal motivación es la ganancia de dinero, mientras que, para las universidades sin fines de lucro, se encuentran entre otras, proyectos de integración regional, de interculturalidad internacional para los estudiantes, prestigio, atendimento a demandas de otros países, y hecho la internacionalización les resulta muy costosa a estas universidades.

Complementariamente, es relevante destacar que también existe la motivación individual, de estudiantes que realizan esta experiencia autofinanciados, al margen de políticas públicas o universitarias de programas de becas (Altbach y Knight, 2007).

Del mismo modo, la movilidad académica es observada desde la educación comparada e internacional, como parte de las agendas educativas globales, internacionales y locales insertadas dentro de las relaciones internacionales económicas, políticas y culturales. Por un lado, se conciben a estas agendas como parte de las relaciones geopolíticas de dominación, de formas de modernidad y de gobernanza. Mientras que por otro lado, se resaltan sus propósitos idealistas orientados a la emancipación de la humanidad (Cowen, 2017).

En recientes estudios sobre la internacionalización en nuestra región de América Latina y el Caribe, se nos señala que "la internacionalización es un objeto de investigación académica que ha despertado un interés ingente en los países de América Latina" (Didou, 2014, p. 9). Identificándola de entre otras de sus dimensiones que hacen a la internacionalización, con un énfasis en la movilidad estudiantil, denotando un mayor interés en el estudio de la internacionalización de la educación, que en la globalización de la ciencia. Asimismo, se nos sugiere a la relevancia del carácter nacional de la internacionalización para comprender a este fenómeno en nuestra región, así como de los convenios locales vehiculados por políticas públicas o institucionales. En suma, se tiende a la valoración de la cooperación solidaria y crítica a enfoque neocoloniales, así como la defensa de la educación como bien público, que nortean algunos importantes estudios (Didou, 2014).

Asimismo, en otro compendio reciente, se destaca también a la centralidad de la visión de integración regional en la internacionalización de la educación en nuestra región, así como se evidencia la actualidad y relevancia de la temática de la internacionalización y su articulación con las agendas globales y regionales de educación como las de la Unesco, al menos desde los años noventa (Gacel-Ávila, et al., 2018).

Por otra parte, también se evidencia que la movilidad académica internacional tiene ya larga data en el contexto de América Latina y el Caribe, así como los estudios sobre este fenómeno no dejan de crecer, no solamente en torno a la trayectoria sur-norte, sino también más recientemente en las sur-sur (Didou y Gerard, et al., 2009; OIM, 2016; Pedone y Alfaro, 2018). Asimismo, durante el

presente siglo XXI este fenómeno viene adquiriendo nuevas configuraciones que lo actualizan como un objeto de estudio a continuar siendo pensado constantemente (Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación superior en América Latina y el Caribe [IESALC-UNESCO], 2019).

De hecho, en 2017, aproximadamente un tercio del total de los estudiantes latinoamericanos y caribeños que migraron por motivos de estudio hacia distintos países del mundo, se dirigieron a países de la región Latinoamericana y el Caribe (IESALC-UNESCO, 2019). Datos que nos instan a enfocar nuestras observaciones en las particularidades de nuestra región.

Además de que cuestiones relativas a procesos contingentes como los de la Pandemia (COVID-19), continúan a desafiarnos para conocer como, por ejemplo, estos acontecimientos afectaron con nuevas dimensiones al contexto global de la movilidad académica internacional reciente (Quinteiro, 2021) y a nuestras formas de pensarla.

Por su parte, desde los estudios de las migraciones, Pedone y Alfaro (2018) nos recuerdan que la migración cualificada en la región ha sido objeto de estudio de diversas corrientes disciplinares y campos de estudio e identifican dos grandes corrientes de enfoque a este objeto, por una parte, estudios enfocados en políticas, instituciones o programas y otra en los sujetos y sus experiencia y trayectorias.

Con todo, el fenómeno en nuestra región continúa a presentarnos desafíos epistemológicos, teóricos, conceptuales y metodológicos. Entre otros varios, uno de los más significativos es el de la demarcación conceptual, sea de migración cualificada (Pedone y Alfaro, 2018), movilidad calificada (Organización Internacional para las Migraciones [OIM], 2016) o movilidad académica (Didou y Gerard, 2009). En sentido estricto, cuando se hace referencia a la migración cualificada, movilidad calificada o movilidad académica, se quiere identificar indistintamente a las personas que migran por razones de formación educativa ligada a la investigación científica, o a los sistemas de ciencia y tecnología, una migración altamente calificada, diferenciándolas de otros conglomerados de personas que migran y que tienen realizados estudios de educación superior y que en sentido amplio también son cualificados (Didou y Gerard, 2009; OIM, 2016; Pedone y Alfaro, 2018).

Es preciso denotar que la perspectiva de los estudios de migración es más amplia y engloba a la persona que realiza la movilidad académica también

como un tipo de migrante, por lo que tiende a ampliar el horizonte de observación y análisis a las interrelaciones entre la vida académica y la vida migrante como un todo.

De hecho existe una tendencia más reciente de estudios sobre la migración cualificada en nuestra región que se ha desplazado hacia el uso de teorías, como la decolonialidad, crítica, transnacionalismo y circularidad, la interseccionalidad (género, clase, raza/etnia) y metodologías cualitativas, que han ampliado, complementado o contrarrestado a la tradición establecida de estudios asociados al paradigma de migración y desarrollo y la noción de fuga de cerebros con un énfasis en métodos cuantitativos (Pedone y Alfaro, 2018).

Del mismo modo, Portes reflexiona sobre cómo estas controversias se ven reflejadas en los estudios sociales de la migración que abordaron a los procesos de movilidad académica desde dos perspectivas. Por un lado, considerándolos como parte del fenómeno que se denomina de 'fuga de cerebros', a su vez dentro de una concepción lineal de la migración, en el que personas con alto capital cultural y académico emigran hacia países centrales que demandan fuerza laboral especializada. Mientras que por otro lado y más recientemente, estos procesos de movilidad son vistos desde un nuevo enfoque, que gira en torno a la circularidad de la migración, que considera que esta movilidad no desvincula totalmente a los emigrantes de su localidad de origen, con la que de una u otra forma se mantienen en contacto y, por tanto, esta movilidad también genera diversos beneficios para los países de origen.

Como señala Portes (2016, p. 6):

the positive approach is reflected in recent results highlighting the potential contributions that highly skilled migrants can make to their sending countries in terms of business investments and technological transfers. A community of professional expatriates has the potential of having a significant impact on the scientific and technological development of their home country, In this fashion, the original "brain drain" from sending countries can be transformed into a significant "brain gain" [el enfoque positivo se refleja en resultados recientes que destacan las posibles contribuciones que los migrantes pueden hacer a sus países de origen en términos de inversión empresarial y transferencias tecnológi-

cas. La comunidad de expatriados profesionales tiene el potencial de tener un impacto significativo en la ciencia y desarrollo tecnológico de su país de origen, de esta manera, la “fuga de cerebros” original de los países de origen puede transformarse en una “ganancia de cerebros” significativa].

En este sentido, según Portes (2016), el carácter de circularidad en el retorno temporal o contacto constante de los profesionales migrantes hacia y con sus lugares de origen podría hacer conciliar las posiciones críticas y optimistas sobre la migración de profesionales, ya que “migrant professionals often have a sense of obligation to the institutions that educated them” [los profesionales migrantes a menudo tienen un sentido de obligación con las instituciones que los educaron] (Portes, 2016, p. 7) y de esta forma incluso pueden llegar a realizar donaciones o promover la formación de estudiantes jóvenes o incluso fundar instituciones de investigación, como una forma de pagar aquella deuda (Portes, 2016).

De hecho: “The concept of transnationalism was coined to give theoretical form to the empirical observation that international migrants seldom leave behind their communities of origin, but engage instead in “multi-stranded” activities and linkages with them” [El concepto de transnacionalismo fue acuñado para dar forma teórica a la observación empírica de que los migrantes internacionales rara vez dejan atrás sus comunidades de origen, sino que, en cambio, se involucran en acciones, actividades y vínculos con ellos] (Portes, 2016, p. 7). De esta manera, la noción de transnacionalismo podría encajar a estas tendencias opuestas sobre la migración profesional.

A partir de estas nociones, podemos resaltar que la condición de estudiante internacional no se sobrepone a la de profesionales migrantes permanentes, aunque en alguna medida puedan tener cierta relación y analogía. De hecho, es posible sostener que los becarios son migrantes temporales que potencialmente van a retornar. No obstante, si ellos no retornan, son también potenciales agentes de transferencia de conocimientos científicos y académicos hacia sus regiones de origen.

Con todo, es necesario advertir que Portes (2016) está haciendo referencia a investigaciones realizadas en países con alto desenvolvimiento tecnológico, como algunos de Asia, por ejemplo. En el caso de Latinoamérica y la migración académica Sur-Sur es posible pensar más en transferencia de investigación

básica y aplicada, aunque no exclusivamente, ya que varias universidades de nuestra región están significativamente articuladas al sistema mundial de la ciencia. Por cierto, se avizoran recientes trabajos en enfocados en la producción y la circulación del conocimiento científico en nuestra región y su relación con centros y periferias (Martín y Göbel, 2018; Brunner et al., 2022).

En suma, con los respectivos matices señalados, la propuesta de transnacionalismo de la movilidad académica (Portes, 2016), así como los planteamientos de un sistema global de ciencia desigual con centros y periferias (Altbach, 2007, 2012) o las perspectivas enfocadas a observar las experiencias y trayectorias de los estudiantes migrantes (Pedone y Alfaro, 2018a), son antecedentes bastante sugerentes para poder continuar pensando a partir de estos enfoques, la cuestión de la movilidad académica latinoamericana sur-sur.

En este horizonte, necesitamos conocer cada vez más las dimensiones de estas nuevas configuraciones en nuestra región, desde enfoques macro, mezo o micro sociales, sobre todo con análisis de casos, con datos desagregados, con etnografías, entre otras vertientes heurísticas, que contribuyan a profundizar la producción del conocimiento sobre este tópico.

En este sentido, acreditamos que el estudio particularizado de un programa, como el de nuestro caso, el programa de becas de posgrado (maestría y doctorado) Becas Brasil del Programa de Alianzas para la Educación y Capacitación de la Educación de la Organización de Estados Americanos (PAEC-OEA) y el Grupo Coímbra de Universidades Brasileñas (GCUB) (2011-2021) y más específicamente, la participación de estudiantes de un determinado país en este programa, en nuestro caso, los estudiantes bolivianos, se hace necesario y valioso, sobre todo, porque existen pocos estudios acerca del caso específico de la migración boliviana calificada (OIM, 2016, p. 84) y porque los estudios sobre este fenómeno pueden brindar bases concisas e insumos para la elaboración de políticas públicas sobre la movilidad académica transnacional en nuestra región.

La constancia del programa Becas Brasil por una década y la relevancia de las universidades brasileñas dentro del contexto regional que lideran los rankings a nivel regional y su sofisticado sistema de posgraduación con una diversidad de áreas de conocimiento ofertadas en sus programas, hacen del programa Becas Brasil un caso relevante para la formación en el nivel de posgrado de profesionales bolivianos y para la producción del conocimiento local boliviano.

Asimismo, a pesar de que se cuenta con datos oficiales generales sobre las becas ofertadas, no existen informes que se hayan hecho públicos sobre las becas realmente concedidas y efectivizadas durante su proceso de implementación, a no ser por los resultados de las convocatorias publicadas. Asimismo, no se conocen mayores informaciones que las de sexo, acerca de los candidatos seleccionados (por ejemplo, sobre sus procedencias universitarias o disciplinares, regionales, trayectorias académicas, entre otras) que puedan proveernos de mayores afluentes para comprender el fenómeno de la circulación académica de profesionales cualificados por este programa en la región y de las configuraciones particulares de cada país dentro de este programa específico.

2. PREGUNTAS DE PESQUISA, FUENTES Y PROCEDIMIENTOS METODOLÓGICOS

En este sentido, nuestro objetivo en este trabajo fue observar, describir e interpretar algunas de las principales características de la participación de estudiantes bolivianos en el programa Becas Brasil PAEC-OEA - GCUB (2011-2021) que concediera becas de maestría y doctorado. A partir del análisis y sistematización de información contenida en varias fuentes documentales, con una estrategia empírica-inductiva, sobre sus procedencias institucionales, trayectorias individuales en el programa y áreas de conocimiento. Con el objeto de contribuir con insumos para comprender quienes y cuantos fueron estos becarios, a que niveles de posgrado se dirigían, cuantas fueron mujeres, cuáles son sus principales procedencias institucionales universitarias de estos estudiantes en Bolivia, como han sido los procesos de sus trayectorias individuales académicas dentro del programa Becas Brasil, cuáles han sido las universidades de acogida en Brasil y cuales las principales áreas de conocimiento en las que obtuvieron su formación de posgrado. Intentando con base en estos resultados descriptivos, pensar posteriormente algunas conclusiones genéricas o generar algunas hipótesis para interpretar los posibles efectos de este programa en la formación académica de posgrado de profesionales bolivianos en el exterior y en la producción del conocimiento local en Bolivia, que puedan ser testadas en futuros trabajos de investigación sobre la temática.

Para nuestros propósitos, recurrimos a fuentes de información documental y usamos métodos de análisis cuantitativos y cualitativos que visan observar la realidad desde una perspectiva empírica-inductiva.

Entre las fuentes documentales, tuvimos a los resultados oficiales publicados por el programa de Becas Brasil en cada una de sus 10 versiones, con excepción de la primera de la cual no encontramos información disponible, con todo, se conoce que esta primera versión concedió pocas becas, solo 52 en total y exclusivamente de maestría.

Una segunda fuente importante fue la Plataforma de currículos de vida académica "CV Lattes" del Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) dependiente del Ministerio de Ciencia y Tecnología del Brasil, de acceso público y abierto, para recolectar datos de los currículos de vida de los estudiantes. Para registrar sus orígenes universitarios en el país de origen, así como sus trayectorias.

Una tercera fuente fueron repositorios de tesis de las universidades, tanto de las brasileras, como de las bolivianas. A partir de las cuales constatamos el efectivo ejercicio de las becas a partir de sus trabajos finales, así como de los orígenes universitarios, además de sus trayectorias académicas en el posgrado en el país de origen.

Complementariamente se recurrió a la búsqueda en la Web de modo general, en sitios de acceso público.

En este horizonte, procedimos inicialmente a la construcción de una matriz de datos específica que contemplara a todos los 172 estudiantes participantes del programa Becas Brasil durante el periodo entre 2012 y 2020, con las informaciones que caracterizaran a cada estudiante contenidas en todas nuestras fuentes (sexo, universidad de origen y de destino, área de conocimiento de maestría o doctorado, trayectoria académica, año de graduación en nivel pregrado y posgrado, títulos y resúmenes de trabajos finales de posgrado).

Consiguientemente se procedió a la sistematización y categorización de todas las informaciones, haciendo uso de métodos de análisis cualitativos (teoría fundamentada, técnica de análisis de contenido) y cuantitativos (estadística descriptiva básica).

Para categorizar las áreas de conocimiento de las maestrías y doctorados utilizamos la tabla de áreas de conocimientos para la evaluación de la CAPES (en portugués, Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior) de-

pendiente del Ministerio de Educación de Brasil (las grandes áreas que engloban a sus correspondientes subáreas son: Ciencias Exactas y de la Tierra, Ciencias Biológicas, Ingenierías, Ciencias de la Salud, Ciencias Humanas, Ciencias Sociales Aplicadas, Ciencias Agrarias, Lingüística, Letras y Artes, Multidisciplinar).

Es importante explicitar que, por motivos de la Pandemia (COVID-19), a partir de los seleccionados en 2019, todos los trabajos finales están aún en andamiento, con excepción de algunos de los títulos de cualificación ya disponibles. En general fue difícil rastrear a los participantes de estas últimas dos versiones porque muchos no llegaron a movilizarse e hicieron el curso todo a distancia. De hecho, en general la gestión 2020 fue trancada y solo algunas universidades volvieron a aulas a distancia en el segundo semestre de 2020. Otras retomaron solo en la gestión 2021, es decir que gran parte de los becarios iniciaron aulas en 2021 y a distancia. Asimismo, téngase en cuenta que varios de los seleccionados en 2018 terminaron sus trabajos finales recién a partir de agosto de 2021 y no en marzo como estaba previsto. A continuación, presentamos los resultados de nuestro trabajo, distribuidos en tres apartados, un primero en el que se discurre en una visión panorámica de la movilidad de estudiantes bolivianos hacia Brasil. A continuación, se presenta una narrativa descriptiva sobre las principales características del programa de Becas Brasil PAEC-OEA - GCUB (2011-2021).

Consiguientemente, presentamos los resultados de los análisis descriptivos sobre las principales características de la participación de estudiantes bolivianos en el programa de Becas Brasil PAEC-OEA - GCUB (2011-2021). Finalmente, exponemos una discusión y algunas consideraciones conclusivas sobre las características de la participación de estudiantes bolivianos en el programa Becas Brasil a partir de una estrategia empírica-inductiva con base en las consideraciones teóricas y elementos de contextualización presentados en la introducción.

3. CONTEXTO Y PROGRAMA

3.1. El Brasil en el marco de la circulación académica internacional sur-sur

Con la asunción del presidente Luiz Ignacio 'Lula' da Silva, la política exterior brasilera iniciaría un periodo de intensificación de sus relaciones internacionales, dentro del cual se enfatizarán también sus relaciones con los países del continente latinoamericano. Asimismo, en este periodo la educación superior

brasileña experimentó un proceso de expansión de universidades y de matrícula desde 2005.

En este contexto, se crearon algunos programas de movilidad académica internacional gestados desde el gobierno brasileño, entre otras instituciones, que tendrán por objeto otorgar becas para estudiantes de países latinoamericanos y africanos, principalmente, como en el caso del Programa de estudiantes-Convenio de pos-Graduación (PEC-PG) y de graduación (PEC-G), destinado a estudios de nivel de educación superior de graduación y posgraduación.

Por su parte, las universidades públicas federales y estatales también jugaron un papel central en este proceso, al promover su participación en varios programas de movilidad internacional, entre otros, ofreciendo becas de estudios de intercambio de graduación y de estudios completos de posgraduación, como los programas de intercambio de la Asociación de Universidades del Grupo de Montevideo (AUGM) y el de becas de la Organización de Estados Americanos (OEA) conjuntamente con el Grupo Coímbra de Universidades Brasileñas (GCUB), destinadas a estudios de pos graduación de maestría y doctorado para estudiantes latinoamericanos.

En este horizonte, muchos estudiantes de países latinoamericanos fueron becarios de estos programas a lo largo del nuevo siglo, desarrollándose un proceso de movilidad académica significativo en varias dimensiones, que posicionara rápidamente a la educación superior brasileña entre los tres países de la región con más estudiantes extranjeros, luego de Argentina y México que ya tenían una cierta tradición de movilidad internacional.

Según datos del Instituto de Estadística de la UNESCO (Unesco Institute for Statistics [UIS]) y de la plataforma Global Flow of Tertiary-Level Students de la UIS, Brasil en 2019 enviaba 81882 estudiantes al extranjero y recibía en torno a 21803. De hecho, Brasil tuvo un salto cuantitativo en la recepción de estudiantes extranjeros en el presente siglo, pasando de recibir 1260 en 2002, a 16317 en 2009, 15221 en 2012 y 19093 en 2014. Siendo que la salida de estudiantes había crecido significativamente en el quinquenio (2013-2017) en un 30%, mientras que la suma de estudiantes extranjeros que alberga el país en este mismo periodo se mantiene constante, sin crecimiento ni decrecimiento significativo. En el último quinquenio (2015-2019) el crecimiento de los estudiantes extranjeros subió aproximadamente un 10%.

Entre los estudiantes que se encontraban estudiando en la educación superior brasilera en 2019, encontramos que la mitad de ellos provienen tan solo de diez países, principalmente cinco latinoamericanos y dos africanos: Angola (1785), Colombia (1729), Perú (1472), Japón (1372), Paraguay (1331), Guinea-Bissau (1136), Bolivia (1131), Argentina (1057), Haití (829), Estados Unidos (679) (UIS, 2021).

En primera instancia es posible observar que algunos de estos países de origen se sobreponen a las nacionalidades de los principales conglomerados de migrantes en Brasil, como el colombiano, el peruano, el paraguayo y el boliviano. En este sentido, es probable que exista cierta asociación entre estos dos fenómenos sociales.

Asimismo, si incluimos a los siguientes diez países, a Portugal (650), Venezuela (610) Uruguay (588), Cabo Verde (485), Mozambique (456), Chile (449), Italia (405), Ecuador (351), China (316) y Cuba (308), se alcanza aproximadamente al 75% de los países de origen (UIS, 2021).

Es importante destacar los casos de Haití y Venezuela que doblan sus estudiantes entre 2017 y 2019, una cuestión asociada a la migración humanitaria y forzada desde estos países.

En suma, es posible afirmar que la mayor parte de los estudiantes que van a estudiar en Brasil provienen de países latinoamericanos, seguidos de los africanos.

Como vemos, los estudiantes bolivianos ocupan el séptimo lugar dentro de las nacionalidades que recibe la educación superior brasilera, a la vez que, por otra parte, el conglomerado boliviano de inmigrantes en general es uno de los cuatro mayores aglomerados del país.

Por su parte, los estudiantes bolivianos de educación superior que salen del país se incrementaron de 2576 en 2000, a 7927 en 2006, 13137 en 2007 y 16385 en 2012. Ya en 2019 sumaban en torno a 20.233 y se dirigían principalmente hacia Argentina (13602), Estados Unidos (1197), Brasil (1131), España (839), Chile (430), Alemania (354), Francia (324) y Suiza (80)⁽¹⁾ (UIS, 2021).

Los estudiantes que se dirigen hacia Argentina, Brasil y Chile, se incrementaron en torno a un 20% entre 2017 y 2019 (UIS, 2021).

Como vemos, más de la mitad de los estudiantes bolivianos se dirigen a un único país, Argentina, muy probablemente un destino asociado a los históricos procesos de emigración hacia este país. Asimismo, cuando incluimos a los cuatro primeros países de elección mencionados, estos alcanzan a aproximadamente a más del 75% del total de estudiantes en el exterior.

Así como encontramos un cierto nexo entre algunas de las nacionalidades de los estudiantes con los de los países de origen de los macroprocesos de inmigración en el caso brasilero, vemos también y de forma aún más acentuada, como los países que figuran como los principales destinos de los estudiantes bolivianos también se sobreponen a los principales países hacia los que se dirige la emigración boliviana, a decir, Argentina, España, Estados Unidos, Brasil y Chile.

En suma, vemos que el peso proporcional de los 1.131 estudiantes bolivianos que estudian en la educación superior brasilera en 2019 es bastante significativo para ambos países. Por una parte, Brasil se ubica entre los principales destinos elegidos por los estudiantes bolivianos, ocupando el tercer lugar y representando el 5,8% del total. Por otra parte, Bolivia también se posiciona dentro de las principales nacionalidades de los estudiantes que llegan al Brasil, alcanzando el séptimo lugar entre las mismas, representando el 5,2% del total.

Complementariamente, conviene resaltar que la cantidad total de estudiantes que salen de Bolivia para estudiar en el nivel de educación superior en el exterior asciende a una tasa bruta de 0,0018% con respecto al total de la población del país, que es proporcionalmente más significativa que la del caso brasilero con solo 0,0003% (UIS, 2021).

Es decir, que el peso relativo de la emigración boliviana en busca de estudios de educación superior hacia el Brasil es bastante significativo para este país de origen.

Asimismo, podemos deducir que el peso relativo que ocupan los estudiantes bolivianos como parte de los estudiantes extranjeros en la educación superior brasilera también es significativo, aunque en menor medida, ya que el total de estudiantes extranjeros solo alcanza aproximadamente al 0,0025% del total de estudiantes de educación superior.

3.2. El programa Becas Brasil PAEC-OEA - GCUB

El programa Becas Brasil PAEC-OEA - GCUB (2011-2021)⁽²⁾ de posgrado (maestría y doctorado) en la republica brasilera fue iniciado en 2011 con el propósito de promover la circulación académica internacional en la región de los 34 países miembros de la Organización de Estado Americanos (OEA). Según el portal del GCUB:

o Programa de Bolsas Brasil PAEC OEA-GCUB Brasil é uma das iniciativas de cooperação regional mais importantes para o desenvolvimento da educação superior na América Latina e no Caribe. Seu objetivo é contribuir para a integração e fortalecimento região das Américas por meio da concessão de bolsas de estudo de cursos completos de pós-graduação stricto sensu (Mestrado e Doutorado), oferecido pelas Universidades Brasileiras associadas ao GCUB para estudantes dos 34 países membros da OEA, exceto o Brasil, e formar líderes capazes de atuar em diferentes setores, como universidades e instituições de pesquisa, agências governamentais, setor privado e outros. São selecionados alunos com alto nível acadêmico, trajetória de liderança e alto potencial de impacto para o desenvolvimento socioeconômico de seus países de origem. As bolsas são ofertadas a estudantes oriundos dos 34 países-membros da OEA, exceto o Brasil. [el Programa de Becas Brasil PAEC OEA-GCUB Brasil es una de las iniciativas de cooperación regional más importantes para el desarrollo de la educación superior en América Latina y el Caribe. Su objetivo es contribuir a la integración y fortalecimiento de la región de las Américas a través del otorgamiento de becas para postgrados completos stricto sensu (Maestría y Doctorado), ofrecidos por Universidades Brasileñas asociadas a la GCUB para estudiantes de los 34 países miembros de la OEA, excepto Brasil, y formar líderes capaces de trabajar en diferentes sectores, como universidades e instituciones de investigación, agencias gubernamentales, sector privado y otros. Se seleccionan estudiantes con alto nivel académico, trayectoria de liderazgo y alto impacto potencial en el desarrollo socioeconómico de sus países de origen]. (CGUB, 2020, s/pág.)

El programa⁽³⁾ fue y es gestado por el Programa de Alianzas para la Educación y Capacitación de la Educación (PAEC) de la Organización de Estados Americanos (OEA) y el Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras (GCUB) de reconocido prestigio académico en la región con más de 70 universidades miembros, con el apoyo de la División de Temas Educativos del Ministerio de Relaciones Exteriores de Brasil durante el gobierno de Lula da Silva y poste-

riormente también con el apoyo de Organización Panamericana de la Salud y Organización Mundial de la Salud (OPAS/OMS).

El programa funcionaba en una primera instancia con un proceso selectivo por medios digitales principalmente documental por intermedio de una plataforma administrada por el PAEC-OEA, donde se presentaban las postulaciones, para luego ser evaluadas de manera conjunta por la PAEC-OEA y el GCUB (por cada universidad respectiva que recibía sus postulaciones), se emitía un resultado general de todos los becarios seleccionados, con base en varios criterios establecidos en sus convocatorias: diversidad regional de procedencia, diversidad regional de universidades brasileiras, históricos académicos, proyectos de investigación de maestría y doctorado, trayectorias profesionales, equidad de género.

Otro aspecto particular de este programa fue el de prescindir en primera instancia del requisito de dominio de la lengua portuguesa para postular, como lo hacen otros programas de becas en Brasil. Aunque los becarios seleccionados debían acreditar el nivel intermediario de la prueba oficial de lengua portuguesa en Brasil, el examen internacional anual Certificado de Proficiência em Língua portuguesa para Estrangeiros (CELPE-BRAS) otorgado por Ministerio de Educación de Brasil, hasta un año de haber llegado al país. De esta forma, la lengua portuguesa podía ser acreditada como una segunda lengua para los becarios de lengua nativa, español, inglés o francés para las exigencias académicas de los posgrados.

Es importante destacar que el índice de selectividad era relativamente alto (similar al índice entre postulantes brasileiros a los posgrados⁽⁴⁾) debido a la considerable participación de estudiantes en las postulaciones provenientes de toda la región de países miembros de la OEA. Por ejemplo, en la convocatoria 2015, en la cual se alcanzó un récord de postulantes y de becas concedidas (más de 6.000 postulantes y 737 becas), se tuvo una tasa de selectividad de 6,93 por cada becario seleccionado, que subió a 9,44 en 2016 (GCUB, 2020).

Las becas consistían en la gratuidad de los estudios académicos de Maestría (2 años) y doctorado (4 años). Asimismo, se otorgaban becas de estudio remuneradas con R\$ 1500 (Reais) y R\$ 2.200 (Reais) respectivamente (Aprox. \$us. 375 y \$us. 550 en 2016. Debe de tenerse en cuenta que el tipo de cambio del real Brasileiro frente al dólar se ha devaluado desde 1/1,5 en 2011, a 1/4 en 2016 y 1/5,5 en 2022 aproximadamente), durante todo el periodo de estudios,

becas administradas por las universidades respectivas, provenientes de agencias de financiamiento estatales, principalmente de la Coordinadora de Perfeccionamiento de Personal de la Educación Superior (CAPES) de pendiente del Ministerio de Educación y secundariamente del Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (CNPq) dependiente del Ministerio de Ciencia y Tecnología y en casos excepcionales, con becas propias de las universidades.

Además de poder hacer uso de los Restaurantes Universitarios (RU) de cada universidad, que tienen costos bajos, así como en algunos casos de la línea de transporte universitaria, así como también estaba incluida la provisión gratuita de cursos de lengua portuguesa por parte de las universidades.

Por su parte, el PAEC-OEA proveía de becas adicionales para los 100 primeros colocados, ampliados a 150 a partir de 2016, con una suma de \$us. 1200 (dólares americanos) para gastos de viaje o instalación. En casos particulares, algunas universidades también otorgaban con recursos propios, una suma de dinero para gastos de instalación para quienes llegaron antes del inicio de la gestión académica⁽⁵⁾.

De esta forma, el programa en sus diez ediciones entre el periodo de 2011 y 2020 oferto un total de 4243 becas, distribuidas en 3050 de maestría y 1.193 de doctorado (GCUB, 2020). Con becas subtotales de 53 en 2011, 160 en 2012, 336 en 2013, 506 en 2014, 735 en 2015, 403 en 2016, 672 en 2017, 506 en 2018, 513 en 2019 y 559 en 2020 (CGUB, 2020). Según el portal del PAEC-OEA, estas becas ofertadas involucraron aproximadamente a 700 programas de posgrado en más de 52 universidades hasta 2019. De hecho, cuando el programa fue lanzado en 2011 en su primera versión, solo se llegaron a otorgar en torno a 53 becas académicas de maestría y con el financiamiento exclusivo del PAEC-OEA, financiamiento que se fue reduciendo gradualmente y desde la gestión 2012 se pasó a tener cada vez más exclusivamente financiamiento de Brasil, que ya en 2012 representaba alrededor del 50%. Desde su segunda versión se ofrecieron también becas de doctorado. A su vez, en 2013 se amplió para estudiantes anglófonos. Y desde su cuarta versión en 2014 se sumaron becas del área de salud promovidas por un acuerdo con la Organización Panamericana de la Salud (OPAS/OMS) (GCUB, 2020).

Asimismo, es relevante señalar que el programa fue creciendo de forma constante hasta 2019, año en el que a pesar de ser ofertadas aproximada-

mente un total de 513 becas, solo se llegaron a conceder aproximadamente 189 (138 maestría y 51 de doctorado), muy probablemente por las dificultades del contexto político brasilero en esa gestión, que afecto a las políticas educativas y científicas, entre otras causas, por estancamiento y reducción de financiamiento público, respectivamente.

De la misma forma, los becarios de la convocatoria 2019 tuvieron que lidiar con las incertidumbres generadas por la Pandemia (COVID-19)⁽⁶⁾, en el inicio de la gestión 2020, por lo que una grande mayoría no lleo a movilizarse e inicio sus estudios en la modalidad de Educación a Distancia (EaD) cuando se retomaron las actividades a mediados de 2020. Otros becarios no llegaron a iniciar estudios, algunos declinaron y en algunos casos se rehabilitó la conceción de la beca para iniciar en 2021. Llegada la convocatoria 2020 para iniciar estudios en 2021, las postulaciones volvieron a activarse y se volvió a conceder la cantidad promedio de becas ofrecidas normalmente.

En el caso boliviano, el Programa Becas Brasil sin duda no es el único programa de becas de posgrado hacia el exterior, incluso se ha tenido participantes bolivianos en otro programa brasilero, el PEC-PG, aunque con menor presencia de participantes. Asimismo, existen una serie de programas que ofrecen becas al exterior, que podrían ser distribuidos entre los que ofrecen becas hacia países del norte como los programas de las becas del Reino Unido (*Chevinnin*), de Francia (*Campus*), Alemania (DADD), *Fullbrighth* (USA), España, Italia (*Erasmus +*) y más recientemente Rusia, entre otros de los administrados de forma directa por las agencias exteriores; junto a otros programas de países extranjeros que son viabilizados mediante intervención de la agencia de becas del gobierno. También están los programas que ofrecen, en menor medida, becas hacia la región latinoamericana, dentro de los cuales se inscribe el programa de Becas Brasil.

Además, es importante destacar que el gobierno ha desenvuelto con recursos propios desde 2015, un programa de 100 becas anuales de formación en el nivel de posgrado en el exterior, aunque están fundamentalmente direccionadas hacia las universidades de EE. UU. y Europa, con exclusividad para áreas de ciencias, tecnología y salud, de acuerdo con las demandas solicitadas por las empresas estratégicas estatales y entidades públicas.

4. BENEFICIARIOS DEL PROGRAMA BECAS BRASIL PAEC-OEA - GCUB

4.1. Estudiantes bolivianos en el PAEC-OEA - GCUB

La primera cuestión a ser explícita dice a cerca del total de estudiantes bolivianos que fueron beneficiarios de becas de maestría y doctorado del programa Becas Brasil entre el periodo 2012 y 2020, que alcanzan a 172 estudiantes. No obtuvimos datos de la primera convocatoria de 2011, pero como vimos anteriormente, sabemos que fueron en total muy pocas becas concedidas en esa gestión y exclusivamente para maestrías.

Como podemos observar a nivel general (Tabla N°1), con el pasar del tiempo la línea correspondiente a los becarios de maestría baja en porcentaje y la de doctorado sube ligeramente. Con todo, es necesario resaltar que la mayor parte de los becarios bolivianos han sido estudiantes de programas de maestría. Siendo que los estudiantes de doctorado nunca han representado más del 50% del total de maestrantes en cada gestión, aunque fueron incrementándose constantemente. Asimismo, vemos que el año 2015 tiene el récord de beca concedidas en el programa alcanzando a 33, coincidiendo, como hemos señalado anteriormente, con el año de mayores becas concedidas a nivel general en la historia del programa.

Tabla 1. Total de Becas concedidas a estudiantes bolivianos en el programa Becas Brasil (2012-2020) según nivel de posgrado

	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Doctorado	2	2	2	3	3	6	4	3	6
Maestría	1	8	23	30	12	25	21	6	15
Total	3	10	25	33	15	31	25	9	21

Fuente: Elaboración propia

El total de becarias mujeres alcanza a 86 y el de becarios a 86. Asimismo, cuando observamos al total de becas concedidas por nivel y sexo según cada gestión (Tabla N° 2), podemos ver que ha existido una relativa paridad entre ambos sexos en el nivel de maestría con una leve inclinación a favor de las mujeres. Sin embargo, en el nivel de doctorado existe una relativa diferencia a favor de los becarios de sexo masculino.

Tabla 2. Becarios bolivianos en el programa Becas Brasil (2012-2020) según nivel y sexo

	2012		2013		2014		2015		2016		2017		2018		2019		2020	
	mujer	hombre																
Doctorado	0	2	1	1	1	1	1	2	0	3	5	1	2	2	1	2	2	4
Maestría	1	0	3	5	10	13	15	15	4	8	14	11	14	7	3	3	9	6
Total	1	2	4	6	11	14	16	17	4	11	19	12	16	9	4	5	11	10

Fuente: Elaboración propia

Cuando observamos a las universidades de origen de los becarios⁽⁷⁾, es posible avizorar la centralidad que tienen las universidades públicas más grandes y con mayor prestigio académico en los rankings⁽⁸⁾, así como ubicadas regionalmente en las ciudades capitales del denominado el eje central del país. Encabezadas significativamente por la Universidad Mayor de San Andrés (UMSA) de La Paz, de la que han provenido 56 de los becarios equivalentes al 33%, seguida de la Universidad Mayor de San Simón (UMSS) de Cochabamba con 12% becarios y de la Universidad Autónoma Gabriel René Moreno (UAGRM) de Santa Cruz de la Sierra con 11%, además de la privada Universidad Católica Boliviana – San Pablo (UCB-SP) con diversas sedes en el país (La Paz, Cochabamba y Tarija) con 8% de los becarios (Tabla N° 3).

Asimismo, podemos resaltar que los becarios principalmente provienen de 7 universidades públicas y 8 privadas, lo cual sugiere una alta concentración en pocas universidades, principalmente entre las públicas, sobre todo si tenemos en cuenta que existe un total aproximado de 53 universidades públicas y privadas del país.

Por otra parte, es valioso destacar que 5 becarios ya realizaron su formación en el nivel de graduación en el exterior (EE. UU., México, Honduras, Brasil y Cuba), es decir, que son estudiantes que poseen una experiencia de migración académica que antecede a la posgraduación. O que fueron de intercambio en la graduación (un caso en el Programa de Movilidad Académica Regional (MARCA) del Sector Educativo del Mercosur y otro en EE.UU.).

Además, sobre todo en los casos de becarios de doctorados, aunque no exclusivamente, vimos que varios becarios realizaron su formación de posgra-

duación en otros países en el nivel de maestría (Chile, EE. UU., Italia, España, Costa Rica, México, en algunas ocasiones como becarios, entre otras agencias de la Agencia Espacial Boliviana o Erasmus Mundus) o también realizaron cursos cortos (varios en EE. UU.).

Tabla 3. *Becarios bolivianos por universidad de origen*

Exterior	UMSA	UMSS	UAGRM	UCB	EMI	UPB	UAJMS	UMRPSFX	UTO	UAP	Otras
5	56	21	19	13	4	5	4	4	1	1	5

Fuente: Elaboración propia

Por otra parte, es posible observar que las universidades brasileras que acogieron a los becarios bolivianos fueron principalmente las Instituciones de Educación Superior (IES) Federales dependientes del gobierno de la Unión nacional con 39 universidades, junto a las IES Estaduales dependientes de los gobiernos Estaduales regionales con 11, haciendo un total de 50 universidades públicas participantes que concedieron 172 becas. Entre las cuales tenemos a cuatro universidades que concedieron una mayor cantidad de becas con respecto a las demás, la Universidade Federal do Pará (UFPA) (11%), la Universidade Federal da Bahia (UFBA) (5,8%), la Universidade Federal de Ceará (UFC) (4,6%) y la Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) (4,6%). Además de un segundo aglomerado de universidades con mediana acogida, la Universidade Tecnológica Federal de Sao Carlos (UFSCar), la Universidade Federal do Paraná (UFPR), la Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), la Universidade Federal do Paraná (UTFPR) y la Universidade Federal de Uberlandia (UFU), cada una con un respectivo 3,4%. En términos de distribución regional, las concesiones tienen una relativa proporcionalidad con respecto a cada una de las macro regiones brasileras, la región de Amazonas, el Noreste, el Sudeste, el Centro Oeste y el Sur.

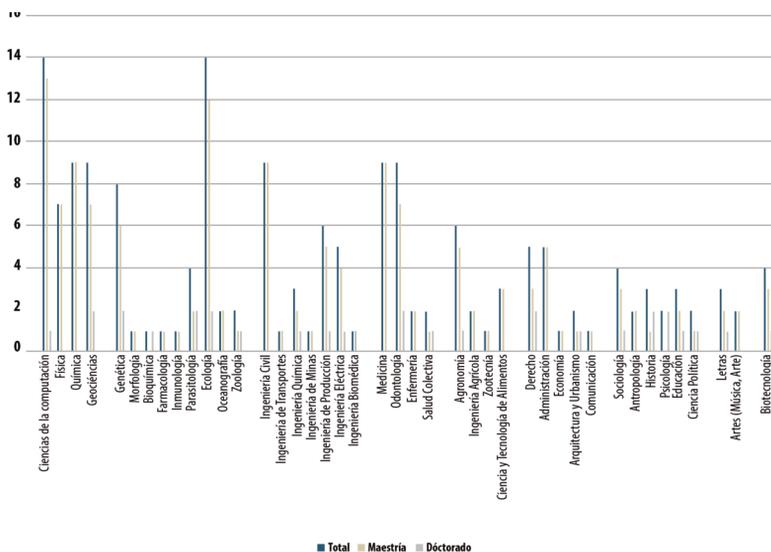
La distribución de las becas concedidas por grandes áreas de conocimiento (Figura N° 1) en orden decreciente corresponden a las de: Ciencias Exactas y de la Tierra (22,6%), Ciencias Biológicas (19,7%), Ingenierías (15,1%), Ciencias de la Salud (12,7%), Ciencias Humanas (9,3%), Ciencias Sociales Aplicadas (8,1%), Ciencias Agrarias (6,9%), Lingüística, Letras y Artes (2,9%) y Multidisciplinar (2,3%).

Asimismo, podemos destacar que las principales subáreas de conocimiento en las que se formaron los estudiantes corresponden principalmente a las Ciencias de la Computación (8,1%) y la Ecología (8,1%), seguidas de un segundo conglomerado en torno a Física (4%), Química (5,2%), Geociencias (5,2%), Genética (4,6%), Ingeniería Civil (5,2%), Odontología (5,2%) y Medicina (5,2%).

Por último, si vemos la distribución de niveles según cada subárea, es posible constatar que existe una desproporción entre niveles a favor de maestrías con respecto a doctorados, con ciertas excepciones, conforme a la tendencia general que anunciamos anteriormente.

Del mismo modo, fue posible observar que existen ciertas tendencias en la asociación de ciertas áreas de conocimientos a algunas universidades e instituciones, como por ejemplo, el caso de la fuerte presencia de estudiantes de la Universidad Autónoma "Gabriel René Moreno" (UAGRM) y su Museo de Ciencias Naturales "Noel Kemp Mercado" de Santa Cruz, en la grande área de biología en general y específicamente en la sub área de ecología, o el caso de estudiantes de la UMSA en la sub área de computación o también en la de ingeniería eléctrica.

Figura 1. Áreas de conocimiento de las becas concedidas a estudiantes bolivianos



Fuente: Elaboración propia con base en los resultados de las convocatorias "Becas Brasil" (2012-2020) según subáreas de conocimiento de CAPES/Brasil.

De forma complementaria, es relevante destacar con respecto a la trayectoria de los becarios en el interior del programa de Becas Brasil que varios de los becarios de maestría continuaron el doctorado también con la Beca OEA (17 casos), sea de forma subsecuente o mediados por un intervalo temporal volvieron a postularse desde Bolivia.

Asimismo, otros 4 casos que realizaron maestrías en Brasil sin ser becarios del programa Becas Brasil, algunos de entre ellos becarios de CNPq o CAPES, también aprovecharon para después concursar a las Becas Brasil.

Por otra parte, encontramos 4 casos de becarios de maestría en las Becas Brasil que continuaron el doctorado en Brasil por su propia cuenta, con becas de la CAPES, Comissão Nacional de Energia Nuclear (CNEN), CNPq o agencias estatales como la FAPEMG de Minas Gerais.

Inclusive, observamos casos en los que ganadores de las Becas Brasil declinaron en una primera instancia y volvieron a concursar en siguientes convocatorias adjudicándose nuevamente la beca y esta segunda vez si la ejercieron (3 casos). O un caso que declina de la Beca Brasil, pero después vuelve a estudiar en Brasil con una beca convencional de la CAPES. Y otro caso que ya hace una maestría en Brasil sin la Beca Brasil y después concursa para volver a hacer otra maestría con la Beca Brasil.

Por otra parte, cuando se observa el tiempo entre el año de obtención de la graduación antecedente para la correspondiente posgraduación en maestría o doctorado y el año de postulación a las Becas Brasil, podemos avizorar un conglomerado mayoritario (aprox. 75%) con una fuerte tendencia a una media de 2 a 3 años de intervalo, junto a otro conglomerado menor (aprox. 25%) que alcanza a una media mayor a 5 años.

Por último, es posible destacar que a pesar de las dificultades inherentes a una posible demarcación para definir si una temática de pesquisa se corresponde con un contexto nacional, sobre todo en el área de ciencias naturales y el tipo de investigación básica; encontramos al menos 12 títulos y resúmenes de trabajos finales de maestría y doctorado que hacen referencia explícita al contexto nacional boliviano, sobre todo correspondientes a la grande área de ciencias humanas.

Complementariamente, es importante destacar que hemos encontrado al menos dos casos en los que las tesis que no fueron escritas en portugués, una de maestría en inglés y una de doctorado en español.

5. CONCLUSIONES

Si retomamos la idea de la posibilidad de existencia de universidades de investigación en regiones periféricas del sistema mundo a pesar de su lugar subordinado en el sistema mundial de ciencia, podríamos pensar también en la existencia de nuevos subcentros y subperiferias a nivel regional y hasta en el nivel nacional, como es el caso de varias universidades brasileras en la región latinoamericana y en la africana lusófona. En este sentido, es posible sostener que Brasil se constituye como un país con perspectivas de consolidarse en términos cuantitativos como cualitativos, como un país central en la recepción de movilidad académica regional con posibles efectos significativos para los países de origen de los estudiantes acogidos, como lo evidencia el caso del programa Becas Brasil y su impacto en la movilidad transnacional de estudiantes bolivianos.

Otra cuestión que resulta relevante de denotar es el carácter público que ha tenido el programa Becas Brasil, proyectado desde agendas regionales de organismos internacionales como la OEA, con la participación del Estado de Brasil y sobre todo de las universidades públicas brasileras. De la misma manera, observamos la relevancia de las universidades públicas bolivianas como las principales instituciones de formación en el nivel de graduación de los estudiantes seleccionados de este país.

No obstante, este carácter público de las universidades no quiere decir necesariamente que no se puedan avistar configuraciones de desigualdad dentro de los sistemas nacionales de educación, con respecto a centros y periferias nacionales o estratificaciones entre diversas universidades públicas en los dos países. Por cierto, algunas de estas universidades que acogieron estudiantes bolivianos figuran entre las universidades mejor posicionadas en los rankings a nivel latinoamericano. De la misma manera, las universidades bolivianas con mayor participación de estudiantes en el programa se encuentran en las principales posiciones a nivel nacional.

Por otra parte, es necesario resaltar la importancia de los criterios de equidad en las políticas de internacionalización de los programas de una agenda educativa global para la emancipación mediante la cooperación internacional justa.

Esta posibilidad fue de alguna forma operada en el programa Becas Brasil como un todo, desde los procedimientos de selección de los becarios, lo que

condujo a una cierta paridad o equidad en la distribución de becarios bolivianos según sexo, niveles de posgraduación y áreas de conocimiento. Además de destacar que los criterios de selección incorporaron dimensiones no necesariamente académicas, sino también sociales. Con base en la distribución de las becas concedidas a bolivianos, es posible considerar que no se tomara en cuenta la equidad en la distribución regional de las universidades de origen, sino sólo en las de destino, generando una cierta marginalidad de algunas con respecto a otras. Del mismo modo al no contemplar estos criterios a nivel nacional, esta situación generó cierta disparidad con respecto a sexo según niveles, así como a áreas de conocimiento privilegiadas con respecto a otras.

Es posible sostener que se establecieron estos criterios para el país de destino y no así para los países de origen, lo que significa cierta inequidad en la cooperación a nivel binacional del programa Becas Brasil y sus efectos para los países de origen.

Desde un enfoque a los a los estudiantes, es posible develar ciertos patrones en sus trayectorias académicas, que se podrían distinguir en trayectorias anteriores al momento de postulación a las Becas Brasil y posteriores a la otorgación de una beca.

Como vimos el programa Becas Brasil tuvo una tasa de selectividad relativamente alta, por tanto, los postulantes debían tener bastantes condiciones para ser beneficiados con una beca. De hecho, una gran parte de los becarios de maestría eran estudiantes que habían concluido sus estudios de graduación recientemente, los que sugiere que su mayor potencial para enfrentar los criterios de selección recaía en sus históricos escolares académicos más que en sus trayectorias profesionales.

Asimismo, varios de los becarios de maestría contaban con alguna experiencia de estudios en otro país, sea en el nivel de graduación plena e intercambios o cursos cortos o en maestrías en el exterior para el caso de los becarios de doctorado. Asimismo, se evidencia que varios casos específicos de estudiantes de maestría que continuaron sus estudios de doctorado dentro del mismo programa Becas Brasil e incluso por fuera de este en universidades brasileras tenían también este tipo de experiencia internacional. Lo que nos sugiere pensar en la relevancia de estas experiencias en las trayectorias individuales.

Complementariamente, además de estas trayectorias previas a la postulación y durante el lapso durante la estadía en el país de estudios, se sugiere pesquisar

sobre las trayectorias en el periodo de retorno al país de origen. Puesto que es posible que al regreso a sus universidades y regiones de origen los estudiantes traigan consigo desdoblamientos teóricos y metodológicos de sus tesis y disertaciones, que pueden ser transmitidos de modo formal, en publicaciones o en la práctica docente, así como de modo informal, en la vida social académica. Asimismo, pueden mantenerse de una u otra forma conectados con redes de producción de conocimiento en sus universidades de formación posgradual en el exterior.

Si tomamos en cuenta a las producciones académicas que son exigidas por las universidades en la formación de posgrado, podemos señalar con respecto a la cuestión de la producción académica y la nacionalidad, que por una parte, Brasil entre otras cosas, se ha beneficiado con la producción bibliográfica de pesquisas científicas de alto nivel elaboradas por los estudiantes bolivianos por medio de las tesis de doctorados y disertaciones de maestrías requeridas por los programas de posgrado, aunque también de todas las otras actividades producidas en la vida académica, como ponencias, mini cursos, actividades de extensión, formación, artículos, de autoría de estudiantes bolivianos como miembros de instituciones brasileras, una exigencia de explicitación de filiación universitaria que se exige a todos los becarios de CAPES e CNPQ.

De esta forma, estos becarios aportaron en parte con sus contribuciones, al menos, para elevar la producción bibliométrica y los indicadores de ciencia y tecnología del país en general y de las universidades en los en particular y por ende a sus posiciones en diversos rankings.

Por otra parte, una segunda cuestión, la de la propia producción de conocimiento sobre temáticas ligadas a la realidad del país de origen, en este caso la boliviana. Aunque es necesario advertir que no se puede exigir esta condición sobre todo en investigación básica en particular o de áreas de ciencias básicas o en las ciencias naturales en general. Siendo las áreas de ciencias sociales y humanidades las más propensas.

No obstante, hemos encontrado varios casos en los que las tesis del área de ciencias físicas y naturales han optado por realizar estudios sobre problemáticas vinculadas con el contexto nacional de origen de los estudiantes bolivianos. También se debe tener en cuenta, que, en determinados programas, las líneas de pesquisa sobre determinan cualquier elección de tema a investigar en las

tesis y dependen también de la apertura que tenga el orientador, aunque en términos amplios siempre haya una posibilidad para relacionarla en alguna medida teórica o empírica.

En este horizonte, es posible visualizar aquí dos cuestiones alternas, una primera cuestión acerca de la capitalización de las producciones académicas elaboradas por los estudiantes y una segunda con respecto a la posible relación de estas producciones con problemáticas del país de origen. En este sentido, se sugiere también nuevas pesquisas complementarias sobre la preponderancia de temáticas disciplinares, teorías y metodologías según área de conocimiento. Así como también sobre las trayectorias académicas y profesionales posteriores al retorno de los estudiantes a su país de origen.

Con certeza, restan varias dimensiones a continuar siendo ampliadas y profundizadas en un nuevo contexto histórico pospandemia tan especial, tanto para la circulación académica transnacional, así como para los estudios sobre esta problemática, en la que las instituciones universitarias, las producciones científicas y las trayectorias académicas se encuentran tan interrelacionadas.

REFERENCIAS

- Altbach, P. G. (2009) Peripheries and Centres: Research Universities in Developing Countries. In: *Higher Education Management and Policy* Volume 19, No. 2, OECD. pp. 11-134. <https://doi.org/10.1787/hemp-v19-art13-en>.
- Altbach, P.G. (2008) Funciones complejas de las universidades en la era de la globalización. In: *La educación superior en el mundo* 3. pp. 5-19 <https://acortar.link/aPLZsb>
- Altbach, P.G. (2012) Advancing the national and global knowledge economy: The role of research universities in developing countries. Post-print versión de un artículo publicado. In: *Studies in Higher Education* 38(3): 316-330. pp. 1-35. DOI:10.1080/03075079.2013.773222 <http://hdl.handle.net/2345/bc-ir:103804>
- Altbach, P.G y Knight, J. (2007) The Internationalization of Higher Education: Motivations and Realities In: *Journal of Studies in International Education*, Vol. 11, N° 3/4, Fall/Winter, septiembre. pp. 290-305. <https://doi.org/10.1177/2F1028315307303542>

- Altbach, P.G. y Salmi, J. (2012) (Redactores) *La voie de l'excellence académique* La création d'universités de recherche de rang mondial. Banco Mundial.
- Brunner, J., Salmo, J., Labraña, J. (Editores) (2020) *Enfoques de sociología y economía política de la educación superior: aproximaciones al capitalismo académico en América Latina*. Ed. Universidad Diego Portales.
- Cowen, R. (2017) Problematizing comparison. In: *CIES 2017 Anual Conference*. 5-9 de marzo de 2017.
- Davi, P. A. y Foray, D. (2002) Una introducción a la economía y a la sociedad del saber. In: *Revista Internacional de Ciencias Sociales UNESCO*, n° 171, marzo, pp. 7-28.
- Didou, S. (2009) ¿Pérdida de cerebros y ganancia de saberes?: la movilidad internacional de recursos humanos altamente calificados en América Latina y el Caribe. In: Didou Aupetit, S. y Gerard E. (2009) (eds.) *Fuga de cerebros, movilidad académica y redes científicas*. Perspectivas latinoamericanas (pp. 25-62). IESALC-Cinvestav-IRD,.
- Didou, S. y Gerard E. (2009) (eds.) *Fuga de cerebros, movilidad académica y redes científicas*. Perspectivas latinoamericanas. IESALC-Cinvestav-IRD.
- Didou, S. (2014) Introducción. La internacionalización de la educación superior y la ciencia en América Latina: Un balance necesario. In: Didou Aupetit, S. y Jaramillo de Escobar, V. (2014) (coord.) *Internacionalización de la educación superior y la ciencia en América Latina: un estado del arte* (pp. 9-15). Iesalc-Obsmac-Universidad de Panamá-Fundación Ford.
- Gacel-Ávila, J. (Coord.) (2018). *Educación superior, internacionalización e integración en América Latina y el Caribe*. Balance regional y prospectiva. IESALC-UNESCO y UNC.
- Grupo Coímbra de Universidades Brasileiras. (2020) Programa Bolsas Brasil PAEC OEA-GCUB. 02/10/2020. Recuperado el 21 de diciembre de 2021 de <https://acortar.link/v64o6x>
- Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. (2019). La movilidad en la educación superior en América Latina y el Caribe: retos y oportunidades de un convenio renovado para el reconocimiento de estudios, títulos y diplomas. Serie Documentos de trabajo, Nro. 1. IESALC-UNESCO. <https://acortar.link/ikAS3X>

- Martín, E. y Göbel, B. (2018). Introdução: Assimetrias persistentes: circulação e (in)visibilização do conhecimento científico. In: Martín, E. y Göbel, B. (2018). *Desigualdades interdependentes e geopolítica do conhecimento: negociações, fluxos, assimetrias* (pp. 9-17). 7 letras.
- Organización Internacional para las Migraciones (2016) *Migración calificada y desarrollo: Desafíos para América del Sur*. Cuadernos Migratorios N° 7. OIM <https://acortar.link/RmvCzK>
- Pedone, C. y Alfaro, Y. (2018). La migración cualificada en América Latina: una revisión de los abordajes teóricos metodológicos y sus desafíos. In: *Periplos*. Revista de Investigación sobre Migraciones, v. 02 n. 01, pp., 03-18. <https://acortar.link/0zOAOi>
- Pedone, C. y Alfaro, Y. (2018a) (Coordinadoras) La migración cualificada en América Latina: nuevas perspectivas teóricas-metodológicas y desafíos. *Periplos*. Revista de Investigación sobre Migraciones, v. 02 n. 01. <https://acortar.link/aqnDlb>
- Portes, A. (2016). Introduction. Immigration, transnationalism and development. The state of the question. In: Portes, A. y Fernandez-Kelly, P. (Ed.) (2016) *The State and the Grassroots*. Immigrant Transnational Organizations in Four Continents (pp. 1-28). Berghahn Books.
- Quinteiro, J. A. (2021). La movilidad académica internacional ante la pandemia del COVID-19: una primera aproximación. *Revista Educación Superior y Sociedad* (ESS), 33(2), 298-320. <https://doi.org/10.54674/ess.v33i2.408>
- SCImago (2021) Ranking Julio, 2021. Recuperado el 20 octubre de 2021 de: <https://acortar.link/bH5Gm6>
- Institute for Statistics of UNESCO (2021). Recuperado el 14 de noviembre de 2021 de: <http://data.uis.unesco.org/>

NOTAS

⁽¹⁾ Cabe resaltar que las bases estadísticas de la Unesco no rescatan información acerca de los estudiantes extranjeros de educación superior en México, Cuba y China, que a su vez son importantes países en las relaciones de cooperación académica en y con países latinoamericanos. Hasta el año 2004 solo 10 países de la región proporcionaban información a la Unesco sobre sus estudiantes extranjeros (Didou, 2009).

⁽²⁾ Su primera nominación fue Programa de Alianzas para la Educación y Capacitación de la Educación (PAEC/OEA/GCUB) y se pasó a denominar Programa Becas Brasil PAEC-OEA – GCUB desde 2017 (GCUB, 2021).

⁽³⁾ Nótese que existen análogos programas de becas internacionales del PAEC-OEA en convenio con el país de México desde 2013 y con el de Chile más recientemente desde 2017.

⁽⁴⁾ Que alcanza a una tasa de 1/8 a 1/10 candidatos según datos del sistema Geocapes/Brasil de 2018.

⁽⁵⁾ Por ejemplo, en la UFPR este monto ascendía a R\$ 1.500 (Reais).

⁽⁶⁾ Es relevante acrecentar que Brasil sufrió un gran impacto por la pandemia y la cantidad de decesos en términos absolutos generó una significativa repercusión mediática negativa, además de que, entre otras acciones inmediatas, se cortaron las fronteras en los primeros meses de iniciada la pandemia.

⁽⁷⁾ Es importante señalar que no encontramos datos de la universidad de origen de 30 del total de los 172 becarios. No obstante, de estos 30 casos encontramos que 6 estudiantes terminaron sus estudios con la Beca Brasil. Asimismo, tenemos un caso del que, si tenemos su origen universitario de graduación, pero no encontramos en los repositorios a su trabajo final de doctorado. Por otra parte, complementaria, de hecho, sabemos por contraste de información que al menos 4 casos declinaron efectivamente de la beca porque habían obtenido otra de diferentes agencias internacionales para estudiar en Holanda, USA, España y Suecia. Por las características de nuestras principales fuentes de información, es probable que la mayor parte de los restantes 20 estudiantes hayan declinado a la beca. Denotamos que 4 de estas probables declinaciones correspondían a becas del área de medicina.

⁽⁸⁾ De hecho, casi coinciden plenamente, ya que, según el Ranking Web de Universidades de Bolivia, a Julio, 2021 de SCImago, por orden decreciente son: 1º Universidad Mayor de San Andrés, 2º Universidad Mayor de San Simón, 3º Universidad Privada Boliviana, 4º, Universidad Autónoma Gabriel René Moreno, 5º Universidad Católica Boliviana – San Pablo. De manera complementaria, es relevante explicitar que si observamos este mismo ranking podemos observar una desigualdad significativa entre las primeras posiciones y las ubicadas en los últimos escaños entre las universidades públicas, lo que revela un sistema universitario público bastante desigual, además de un centro conformado por los departamentos del denominado eje trocal (La Paz, Cochabamba y Santa Cruz) y una periferia dispersa conformada por los restantes departamentos (SCImago, 2021).

6. Capitalizing on inequalities to build a sound partnership: The story of SISSTEM, an international collaboration between a continental and a small island state university

Aprovechar las desigualdades para construir una asociación sólida: La historia de SISSTEM, una colaboración internacional entre una universidad continental y una pequeña isla estatal

Anouk Mertens¹  @ Nadine Buys³  @ Patrick Arens³ @
Georges Gielen⁴  @ Eric Mijts⁵  @

^{1,2,4} KU Leuven, Leuven, Belgium

^{3,5} University of Aruba, Oranjestad, Aruba

ABSTRACT

The literature on north-south inter-university collaborations emphasizes on the need for equality amongst partners when aiming to develop successful and sustainable partnerships. However, universities in the north usually differ largely from their counterparts in the south in terms of amongst others access to resources and scale and are therefore often inherently unequal. This is especially true when a large-scale renowned university in Europe, like KU Leuven, establishes a partnership with a young small-scale university located on a small island state, like the University of Aruba, in establishing a new education and research institute in STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics). In this paper, we investigate how an equal and sustainable partnership between these institutes is established, not despite these inequalities but precisely by recognizing and capitalizing on their inequalities. Based on an explorative case study analysis using semi-structured interviews, we aim to contribute to the literature by reporting on this continental-small island state inter-university partnership and by providing insight into the broader critical drivers and challenges of the partnership.

Keywords: Small Island states; inter-university partnership; continental-small island state partnership; Aruba; SISSTEM.

Aprovechar las desigualdades para construir una asociación sólida: la historia de SISSTEM, una colaboración internacional entre una universidad continental y una pequeña isla estatal

RESUMEN

La literatura sobre colaboraciones interuniversitarias norte-sur enfatiza la necesidad de igualdad entre los socios cuando se aspira a desarrollar asociaciones exitosas y sostenibles. Sin embargo, las universidades del norte suelen diferir en gran medida de sus contrapartes del sur en términos, entre otros, de acceso a recursos y en su escala, y, por tanto, a menudo son intrínsecamente desiguales. Esto es especialmente cierto cuando una universidad de gran escala y renombre en Europa, como KU Leuven, establece una asociación con una universidad joven de pequeña escala ubicada en un pequeño estado insular, como la Universidad de Aruba, para establecer un nuevo instituto de educación e investigación en CTIM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas). En este artículo, investigamos cómo se establece una asociación equitativa y sostenible entre estos institutos, no a pesar de estas desigualdades, sino precisamente reconociendo y capitalizando sus desigualdades. Basándonos en un análisis exploratorio de un estudio de caso mediante entrevistas semiestructuradas, nuestro objetivo es contribuir a la literatura informando sobre esta asociación interuniversitaria continental-pequeño estado insular y aportando conocimiento sobre los impulsores y desafíos críticos más amplios de la asociación.

Palabras clave: Pequeños Estados insulares; colaboración interuniversitaria; colaboración continental-pequeño Estado insular; Aruba; SISSTEM

Capitalizando as desigualdades para construir uma parceria sólida: a história do SISSTEM, uma colaboração internacional entre uma universidade continental e uma pequena universidade estadual insular

RESUMO

A literatura sobre colaborações interuniversitárias norte-sul enfatiza a necessidade de igualdade entre os parceiros quando se pretende desenvolver parcerias bem-sucedidas e sustentáveis. No entanto, as universidades do norte geralmente diferem amplamente de suas contrapartes do sul em termos de escala e de acesso a recursos, entre outros aspectos, e, portanto, são, muitas vezes, inerentemente desiguais. Essa situação acontece especialmente quando uma universidade de renome de grande escala na Europa, como a universidade KU Leuven, estabelece uma parceria com uma

jovem universidade de pequena escala localizada em um pequeno Estado insular, como a Universidade de Aruba, para estabelecer um novo instituto de educação e pesquisa em STEM (Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática). Neste artigo, investigamos como se estabelece uma parceria igualitária e sustentável entre esses institutos reconhecendo e capitalizando justamente as desigualdades apesar das desigualdades. Com base em uma análise exploratória de estudo de caso usando entrevistas semi-estruturadas, queremos contribuir para a literatura relatando sobre esta parceria interuniversitária continental-pequeno Estado insular e fornecendo informações sobre os impulsionadores e desafios críticos mais importantes da parceria.

Palavras-chave: Pequenos Estados insulares; colaboração interuniversitária; colaboração continental-pequeno Estado insular; Aruba; SISSTEM

Capitaliser sur les inégalités pour construire un partenariat solide: l'histoire de SISSTEM, une collaboration internationale entre une université continentale et une petite université d'État insulaire

RÉSUMÉ

La littérature sur les coopérations interuniversitaires nord-sud met l'accent sur le besoin d'égalité entre les partenaires lorsqu'il s'agit du développement de partenariats fructueux et durables. Néanmoins, les universités du nord diffèrent notamment de leurs homologues du sud en termes d'accès aux ressources et de taille et sont dès lors souvent intrinsèquement inégales, ce qui est particulièrement vrai lorsqu'une grande université renommée en Europe, comme la KU Leuven, établit un partenariat avec une jeune université de petite taille située sur un petit État insulaire, comme l'Université d'Aruba, dans le but de créer un nouvel institut d'enseignement et de recherche STEM (Science, Technologie, Ingénierie et Mathématiques). Dans cet article, nous étudions comment s'établit un partenariat égalitaire et durable entre ces instituts, non pas malgré ces inégalités mais précisément en les reconnaissant et en tirant profit. Sur la base d'une analyse d'étude de cas exploratoire utilisant des interviews semi-structurées, nous visons à contribuer à la littérature en rendant compte de ce partenariat interuniversitaire continental-petit État insulaire et en donnant un aperçu des moteurs et des défis critiques plus larges du partenariat.

Mots clés : Petits États insulaires; coopération interuniversitaire; coopération continentale-petit État insulaire; Aruba; SISSTEM

1. INTRODUCTION

Small island states (SIS) in the Caribbean and beyond have a complex set of intertwined environmental and socioeconomic characteristics that challenge conventional approaches for sustainable development. Given the specific characteristics of SIS, state-of-the-art knowledge of technological solutions embedded in the local context is key to their further sustainable development and to increase their resilience. To achieve this, efforts are also required for local and regional academic capacity building. Especially higher education is stated to be the most promising educational subsector when it comes to potential contribution to strive for the Sustainable Development Goals (SDGs). The reason is that higher academic education pursues a combination of three missions: teaching, research and contribution to social and economic development (Francesc, 2021).

In response to this need, the idea of a SISSTEM – Sustainable Island Solutions through Science, Technology, Engineering and Mathematics (STEM) – academic bachelor and research program was developed at the University of Aruba (UA). However, given the scale of the University of Aruba and the resources available, a strategic partnership with another university was key to turn the idea into reality. That strategic partnership was built with KU Leuven, a renowned university located in Belgium, Europe.

Many authors before us – e.g. (KFPE, 2018; King, 2008; Stibbe & Prescott, 2020; Wann, N, Hinz, A & Day, 2010; Woodfield et al., 2009) – have already discussed good practices and challenges for such north-south partnerships. The literature on north-south partnerships stresses the importance of building equal partnerships, often between European and African, Asian or Latin-American institutes. In this paper, we focus on the partnership between a continental European institute and a small island state institute in the south, two institutes which are inherently unequal in size, human and financial resources, experience etc.

As has been put forward by Hagenmeier (2015), such inequality is frequent in partnerships between two higher education institutes. As the question remains today how successful and sustainable partnerships can be built despite these “unequal resources and divergent strengths” of universities, Hagenmeier (2015) calls for the establishment of a “suitable theoretical framework to

achieve the equitable sharing of the benefits of joint endeavors and consequently lead to real equality in partnerships” (Hagenmeier, 2015, p. 10).

While in this paper, we do not propose such a framework, we aim to provide insight from the SISSTEM case study, that might inspire other authors when developing such a framework. More specifically, we aim to answer the following question: “What are the key drivers and barriers in a successful equal and sustainable partnership between two higher education institutes that are inherently unequal in terms of scale and access to resources?”. In order to answer this question, we give insight into the partnership between the UA and KU Leuven; how it functions, how inequalities between the two institutes are not hampering but propelling the collaboration, and what are the broader critical drivers and challenges of the partnership. Further, we emphasize not only general drivers and challenges as such, but also describe how the partnership is actually put into practice.

In order to understand the different settings in which the KU Leuven and the UA operate, we provide some background on the particular setting of a SIS, like Aruba, and on the SISSTEM program and both partner universities. We also present a short overview of common principles for a successful partnership described in literature.

1.1. General characteristics of small island states, including Aruba

The World Bank defines SIS as island states with a population of 1.5 million or less (World Bank, 2020). Due to their specific geographical context, they come with a collection of distinct characteristics that all together make them complex entities. SIS are in the first place characterized by their small size, remoteness and insularity, and their limited availability of natural resources, including land. While the islands are often populated with unique biodiversity and ecosystems, their smallness also makes them very fragile as environmental and human impacts remain concentrated on the limited surface, with tight feedback loops between environmental stressors, such as cyclones and human influences, and their impacts. As such, SIS are also highly susceptible to the impacts of climate (and hence climate change) (Briguglio, 1995; UN-OHRLS, 2009; UNEP, 2014).

From an economic perspective, due to their small size, SIS cannot profit from economies of scale, and they have easily saturated internal markets

and limited internal market competition. On the international trade markets SIS are confronted with high transaction and transportation costs and limited negotiation power. Additionally, due to the limited population and hence limited tax base, communication, the per capita energy and infrastructure costs are high (Briguglio, 1995; CBA, 2019; Connell & Lowitt, 2020; Gomes, 2014; Guillaumont, 2010; Kerr, 2005; UN-OHRLLS, 2009).

Most of these characteristics of SIS also apply to Aruba, an island with a surface of about 180 km² and with about 112,000 inhabitants (CBS Aruba, 2020). With about one million stay-over tourists, and over 800,000 incoming cruise ship passengers per year (APA Aruba, 2019; CBS Aruba, 2015), the tourism sector largely contributes to revenues and employment on the island. On the flip side, with 87% of the Aruban economy depending directly or indirectly on tourism (IMF, 2019; Peterson, 2020), Aruba's economic growth volatility is very high compared to the region and the world economy. As a result, Aruba is stated to be the most vulnerable small open economy in the Caribbean region (CBA, 2019; IMF, 2021). This vulnerability and low resilience has fully revealed itself during the current COVID-19 pandemic when the revenues from tourism disappeared, and the country became dependent on external financial aid to avoid bankruptcy (IMF, 2021). Furthermore, the tourism sector also has a profound impact on Aruba's environment and ecosystem (Peterson, 2020).

As such, in order to make the Aruban economy more resilient, there is an urgent need to diversify Aruba's economy and to make it less dependent on tourism and at the same time more focused on long-term sustainable development (CBA, 2019). At the same time, both the Aruban public and the private sector have identified a need for highly skilled people who can contribute to its longer-term sustainable growth and development. Indeed, the largest growth in the labor market is observed to occur in sectors that require relatively highly-skilled labor (Hermans & Kösters, 2019). Technology plays a key role in this further sustainable development. Until recently, the absence in Aruba of any higher education in STEM made the island highly dependent on external education, leading to a brain drain of young talents and limiting a sustainable knowledge base on the island itself, making the island largely dependent on external expertise and consultancy.

1.2. Background of the SISSTEM program and the partner institutions

The SISSTEM program aims to provide the conditions for the further sustainable development of Aruba by setting up an academic education and research program at the University of Aruba (UA) to educate local and regional youth in STEM, thereby focusing on sustainability issues in SIS. It has been kick-started by the SISSTEM project, funded under the 11th European Development Fund for Overseas Countries and Territories (EDF-11). The new 3-year bachelor program, which started in Fall 2019, offers three specialization tracks: 1) bio-environmental sciences; 2) information and data sciences; and 3) technology and engineering. In February 2023, the subsequent multidisciplinary 60 credits master program will be kicked off. Additionally, 11 PhD studies¹ are started under the SISSTEM project to conduct research on a wide range of topics relevant for the further sustainable development of Aruba in particular, and of SIS in general. Finally, the program also focuses on service to society, by delivering highly educated people with the technical skills to make a contribution to the innovative and sustainable development of Aruba and other SIS. A triple-helix platform is created where businesses, institutes, governments, and NGOs can exchange their knowledge, experiences and resources in order to develop and support sustainable practices in Aruba and other SIS.

The SISSTEM academic program is developed within a partnership⁽²⁾ between KU Leuven and the University of Aruba. The UA was founded in 1988 and has 4 faculties. KU Leuven is the oldest and largest university in Belgium, based in Leuven, founded in 1425, and today one of the world's leading universities in research and innovation. Table 1 presents comparison between some features of the two institutes. Admittedly, this is not a comprehensive list but it highlights some of the very obvious differences, which make clear that the scale at which these two institutes operate is completely different, leading to several inherent inequalities in terms of access to financial, human and other resources.

In the remainder of this paper, we focus on how these two institutes managed not only to overcome these inequalities, but to capitalize on them, in order to build a sustainable partnership. However, first we give a short overview of the literature on north-south partnerships.

Table 1. Comparison KU Leuven (KU Leuven, 2020) and University of Aruba (University of Aruba, 2021). Source: own depiction.

Two institutes and four exemplary features		
	KU Leuven	University of Aruba
Year founded	1425	1988
Study programmes	Comprehensive university with 15 faculties, 48 bachelor programs, 137 master programs and 42 advanced master programs	University with 4 faculties, 8 bachelor programs (+ 2 post bachelor programs), 3 master programs and 1 pre-bachelor program
Numer of students	60,057 students	924 students
Number of staff	21,605 staff (including 7637 researchers and professors, 6236 PhD researchers)	82 FTE and 47 part time workers (including lecturers, researchers, and administrative staff)

1.3. Guiding principles for a successful partnership for the achievement of the SDGs

In this section, we present a short overview of guiding principles for a successful north-south partnership as described in literature. By no means is it our intention to give an exhaustive overview of the literature on north-south partnerships. The United Nations define a multi-stakeholder partnership as an “Ongoing collaborative relationship between or among organizations from different stakeholder types, aligning their interests around a common vision, combining their complementary resources and competencies and sharing risk to maximize value creation towards the SDGs” (Stibbe & Prescott, 2020, p. 23), in our case ‘SDG 4, aiming to “ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all” (SDG-Education 2030 Steering Committee Secretariat, 2021)’. Already before the development of the SDGs, the Paris Declaration, signed in 2005, focused on

defining five principles, to “improve the quality of aid and its impact on development” (OECD, 2005, p. 1): (1) ownership; (2) alignment; (3) harmonization; (4) managing for results; and (5) mutual accountability.

Today, SDG 17 is entirely set to “strengthen the means of implementation and revitalize the global partnership for sustainable development”. The SDG Partnership Guidebook written by Stibbe and Prescott (2020) defines 4 building blocks for designing and implementing a partnership: (1) Fundamentals, implying the need to create significant added value for all partners and that all the ‘right’ partners should be included; (2) Partnership relationship, implying that the relationship between the partners, while it can be complex, multifaceted and dynamic, should be kept strong; (3) Structure and set-up, implying that the way the partnership is set up should fit its purpose; and (4) Management and leadership; implying that solid management of the partnership through sound leadership at all levels is needed (Stibbe & Prescott, 2020). For each building block they define several key elements (21 in total) to achieve them. Many of these key elements can also be found elsewhere in literature, e.g. (KFPE, 2018; King, 2008; Wann, N, Hinz, A & Day, 2010). Wann *et al.* (2010) have set forward 10 guiding principles for good north-south partnerships in Africa. These are: (1) shared ownership of the partnership; (2) trust and transparency amongst partners; (3) understanding each partner’s cultural environment and working context; (4) clear and agreed division of roles and responsibilities; (5) effective and regular communication between partners; (6) strategic planning and implementation of partnership plan and projects; (7) strong commitment from junior and senior staff and management; (8) supportive and enabling institutional infrastructure; (9) systematic monitoring and evaluation of partnership and partnership projects; and (10) sustainability of the partnership.

Literature on north-south partnerships mainly focusses on a continental setting between a continental partner in the north and a continental partner in the south. As to our knowledge, besides a publication by the OECD (2018) focusing on concessional financing for SIS, the literature on north-south continental-SIS partnerships is scarce. By providing insights into the UA-KU Leuven continental-island partnership, this paper therefore also contributes to the literature.

2. METHODS USED FOR THE PARTNERSHIP ASSESSMENT

To assess and get a thorough understanding of the SISSTEM program and the UA-KU Leuven partnership, we have conducted 26 online semi-structured interviews with different stakeholders of the SISSTEM program. Table 2 presents an overview of the semi-structured interviews conducted. Semi-structured interviews were chosen as they allow researchers to obtain a lot of in-depth information in a short timeframe and are especially useful when respondents can only be interviewed once. In conducting semi-structured interviews, the interviewer uses a general script for every interview, but is free to deviate from the script or ask additional, more in-depth questions on a certain topic if needed (Bernard, 2006). Respondents for the interviews were selected via purposive sampling and snowball sampling (Bernard, 2006) until the point of saturation had been reached (Morse, 1991). We recorded and transcribed all interviews and organized and analyzed them using NVIVO 12 software.

Table 2. *Overview of the semi-structured interviews conducted. Source: own depiction.*

Three types of respondents	
Type of respondent	Number of respondents
SISSTEM Steering Committee (SC) members	5
SISSTEM staff members at the UA	11
KU Leuven staff members	10
Total	26

3. RESULTS

3.1. The UA-KU Leuven partnership explained: short history of the partnership, the why and the how

3.1.1. Short history of the UA-KU Leuven partnership

Sometimes, all you need is a little luck, also when developing partnerships (Farrell, 2008). Indeed, the partnership between KU Leuven and the UA, started by a coincidence, when the former Prime Minister of Aruba and the Honorary

Vice-Rector International Affairs of the KU Leuven were sitting next to each other on a flight and started talking. At that time, the idea of developing an educational program and research center in STEM already existed in Aruba. However, no suitable partner nor funding was found at that time for the idea to be put into practice. During the talk between the Prime Minister and the Vice-Rector, it became clear that KU Leuven could be this partner. After the encounter, additional meetings with representatives from the Government of Aruba (GoA), the UA, the KU Leuven and the EU took place both in Leuven and in Aruba to further develop the program. Once it was clear that there was mutual understanding between the partners on the direction of the SISSTEM program a Letter of Intent was signed and two special agreements, one on capacity building and one on sustainable development, were signed by representatives of the UA and KU Leuven. Next, both the UA and KU Leuven worked together on a proposal to apply for the 11th EDF-OCT funding. In developing this proposal, meetings, and workshops with stakeholders from the Aruban public and private sector were organized in order to take into account their ideas and visions on the future sustainable development of Aruba, as well as to identify the most urgent research needs of the country. Additionally, exploratory discussions with KU Leuven professors were organized to understand how the program could be set up. During the negotiation phase, both the GoA and the Rectorate of the KU Leuven changed. However, respondents stated that while this could have meant the end of the partnership, support for the project and program was reconfirmed on both sides of the partnership. In the end, funding was granted in May 2019 and the project started on the 1st of August 2019.

3.1.2. Why? Creating a win-win situation

“It is in our DNA, this kind of project, this kind of initiatives.”
[SISSTEM SC member]

According to the respondents, KU Leuven was a good potential partner to contribute to the development of the SISSTEM program, due to its vast academic and administrative experience, also in setting up new educational and research programs in the global south. Furthermore, KU Leuven has the expertise in setting up STEM programs, also from a more practical oriented

angle. Indeed, the Bioscience Engineering program taught at KU Leuven was an ideal starting point from which the SISSTEM program could be further developed. Additionally, KU Leuven has a well-functioning doctoral school in STEM and is used to working with PhD researchers that are attached to multiple academic institutions.

As the island context is essential to reach the objectives of the SISSTEM program, a plain copy of KU Leuven practices and curricula would not fit the purpose. As such, while KU Leuven has access to more resources and to more experience in STEM education, it was clear from the start the UA has the expertise in education and research in a SIS context. Both partners therefore recognized from the start that they were complementary in the knowledge they bring in and that they really needed to co-create the program.

“I have the feeling that people will have much more trust in the program if they have the understanding that it is a collaboration, and that it is something well backed-up. So it not just the University of Aruba decided to create a new bachelor.”

[SISSTEM staff member]

For the UA, working with a renowned university has additional advantages, besides the sharing of knowledge. It was recognized by the respondents that the program benefits from the reputation of KU Leuven, as it increases trust in the program and has persuaded students and PhD researchers to access the program.

KU Leuven benefits from the partnership too. KU Leuven professors indicated that they have the opportunity to expand their research fields and expertise via the PhD researchers, and via this way introducing a new way of thinking about island-specific challenges versus continental settings and offering great opportunities for future research. Furthermore, the project largely benefits KU Leuven and its professors because PhD funding was incorporated in the budget. KU Leuven professors indicated that, while it was not a prerequisite for their support to the program, this provided a well appreciated incentive. Also, the project budget foresees the development of 6 SPOCs or MOOCs to support the SISSTEM bachelor program that can also contribute to KU Leuven's curriculum. Moreover, the project allows KU Leuven to get first-hand insight and experience in the development of a more generalist STEM educational program, something KU Leuven has been targeting before, but never had the

opportunity to realize. Finally, as the program is unique and ambitious, KU Leuven also benefits by being able to showcase this project to its network, thereby expanding its international relations.

“As a professor, I am proud of my courses, and I like to teach them and they deal about things that I consider important and which are my passion. I liked the idea of being able to transfer that knowledge, especially to a group of students for which this is very relevant”
[KU Leuven staff member]

While KU Leuven professors are supporting the project mostly voluntarily, they also indirectly benefit from the partnership with the UA. Indeed, some of them indicated that they were very motivated for the project, as it allows them to transfer their knowledge and course content to a wider public, and potentially making a real impact on the SISSTEM students, and by extension the Aruban and SIS society. This is something that is far more difficult to achieve without the context of a holistic project like SISSTEM.

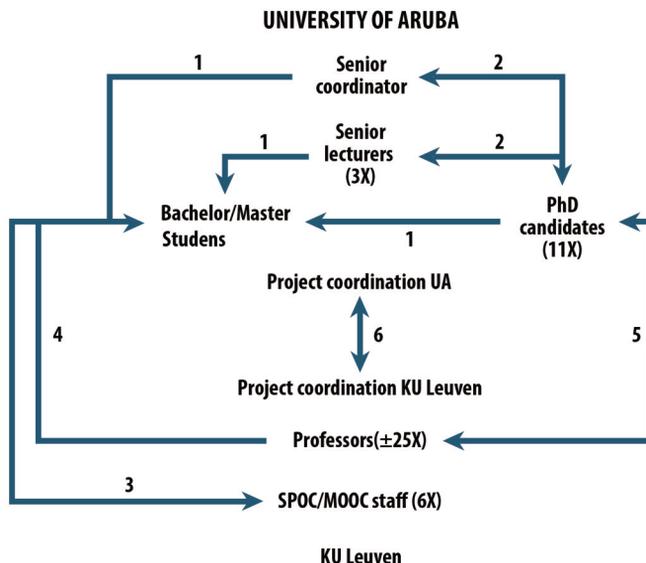
3.1.3. How? Putting the win-win situation into practice

“It should always be a win-win situation. That is the only thing that lasts.”
[KU Leuven staff member]

In practice, from the onset of the partnership between KU Leuven and the UA, both partners aimed to create a win-win situation. That this is a prerequisite to be able to create an effective partnership was also recognized for example by Jon-Andri (2008), Habermann (2008), Berit (2008) and Stibbe and Prescott (2020). Indeed, it is generally accepted that north-south partnerships should not be seen anymore as one-directional knowledge and skills transfer and more and more researchers in the north recognize that their partnership with southern institutes increases their academic capacities too (KFPE, 2018). As explained above, in the UA-KU Leuven partnership the benefits for participating in this partnership are clearly present for both institutes. Additionally, the explicit recognition that both partners are complementary in their knowledge and experiences creating a bi-directional knowledge and skills transfer is fundamental in putting the win-win situation into practice.

A schematic representation of how this win-win situation for both partners is put into practice and the different roles and responsibilities of each partner is depicted in Figure 1.

Figure 1. Schematic representation of the partnership between the UA and KU Leuven and of the win-win situation created. Source: Own depiction



As can be seen in Figure 1, there are 6 different ways (represented by the numbered arrows) in which the UA-KU Leuven partnership is put into practice:

1. One-directional arrow: the senior coordinator, senior lecturers and PhD researchers at the UA teach and coach the bachelor students. Most course materials are obtained from KU Leuven professors (arrows 3 and 4). As these often have a continental, European or even Belgian focus, the course content and/or examples are adapted in order to increase relevance for the SISSTEM students and to ensure the SIS focus.

2. Bi-directional arrow: the senior coordinator and senior lecturers at UA co-guide the PhD researchers in their research in order to guard the island focus in the research. Having PhD supervisors from both institutes

is a precondition in the mutual agreements. In the other direction, the PhD researchers develop local knowledge through their research, which in turn is transferred to the senior coordinator and senior lecturers.

3. Bi-directional arrow: developing SPOCs or MOOCs requires a significant investment of time and money. KU Leuven has received funding to develop 6 MOOCs or SPOCs for the SISSTEM project, but these can of course also be used for educational purposes at KU Leuven.

4. One-directional arrow: KU Leuven professors teach SISSTEM bachelor students and provide course material. Also, in their 5th semester, SISSTEM bachelor students are spending one semester in a foreign host institute, e.g., KU Leuven, allowing them to take more specialized courses and offering them research experience.

5. Bi-directional arrow: KU Leuven professors co-guide and train the SISSTEM PhD researchers both in their research and teaching tasks. As KU Leuven has all the research infrastructure available, the PhD researchers are hosted by their KU Leuven promotors for about 3 months yearly, allowing them to make use of the Leuven infrastructure, to follow courses in the context of their doctoral training and to discuss their research with their promotors and colleagues. In the other direction of the arrow, KU Leuven receives funding to support 11 PhD researchers, which is a significant number even in a large institution as KU Leuven. It offers the KU Leuven professors access to a new field of expertise within the context of SIS. The shared ownership of the research results by both KU Leuven and the UA is guaranteed by signed agreements.

6. Bi-directional arrow: 6 members of the steering committee, 3 on both sides of the partnership, intensively worked on the academic program design and implementation before the start and still intensively continue collaborating to keep steering the program in the right direction. On each side of the partnership, two members of the steering committee are regularly involved in making substantive decisions about the program. On a daily basis, the 2 project managers, 1 on each side of the partnership, intensively work together and have regular (online) meetings to discuss the progress of the project and program and to intervene if needed.

3.2. Critical drivers for the partnership between the UA and KU Leuven

Besides the design of the SISSTEM program and the design of the partnership ensuring the win-win situation needed, there have been some critical drivers that have allowed the partnership to become successful, namely the enabling environment for the partnership to grow; and communication and mutual understanding.

3.2.1. Enabling environment for the partnership to grow

“The people that have been on the forefront to get the funding, which are a few colleagues from within the university here, but also at KU Leuven side, who collaborated very well to get the funding. That has been essential for this project”
[SISSTEM staff member]

The success of the SISSTEM project and program and the UA-KU Leuven partnership is only possible when it is embedded in a wider enabling environment, including local political support and local financial resources that support the partnership. The initial phase of the program was financially kick-started by the 11th EDF-OCT fund that allowed to involve the KU Leuven professors and to recruit the PhD researchers, and that established a more formalized setting in which the partnership can take place. However, even before the funding was obtained, the UA and KU Leuven collaborated to jointly construct the initial design of the project and the program as well as to jointly apply for the funding.

Over the course of the project writing, both the GoA as well as the Rectorate at KU Leuven changed. Despite change of the top and final decision makers, SISSTEM received continued support from these two organs, which was crucial for the project to apply for the funding and to start up successfully. Additionally, respondents stressed the importance of champions, namely the members of the UA-KU Leuven SC that tirelessly put time and effort in the development of the project design and later on in the start-up and functioning of the program.

3.2.2. Communication and mutual understanding

The interaction has always been positive and constructive. There has never be any problem. That is very important, I think.
[SISSTEM SC member]

One of the most important drivers of the partnership between the UA and KU Leuven is the explicit recognition that the two parties are complementary in bringing knowledge to the table, thereby co-creating this unique program. As such, there is the explicit recognition of the inequality in knowledge: while KU Leuven is providing the expertise in STEM education – even though mostly from a continental viewpoint – the SISSTEM staff at the UA side is best equipped to understand the local context which is unfamiliar for most KU Leuven professors involved. As such, the UA is crucial to make the translation of the expertise of KU Leuven to this local context and to ensure the insular focus of both the educational program as well as the PhD research projects. Hence, it has been clear from the start for both parties that neither KU Leuven nor the UA could develop this on their own, but that only joint collaboration can lead to an effective contribution to the further sustainable development of Aruba in particular and of other SIS by extension. Indeed, while north-south partnerships often focus on the development of discipline-specific fundamental knowledge, this partnership is intended to develop SISSTEM as a holistic concept and equal collaboration. Regular and transparent communication between the SC members and the daily management allows for this holistic concept to develop and for the partnership to continue in a constructive way.

However, it must also be noted that during the interviews it became clear that although the division of the roles in this partnership and the communication channels are clear to the management of the SISSTEM project, mutual understanding of the division of the roles and tasks and the relationships of trust still need time to develop at the level of the senior lecturers and the KU Leuven professors. This also has to do with the large (and increased) physical distance between the two partners, as further discussed next.

3.3. Challenges to be overcome in the partnership between UA and KU Leuven

3.3.1. Physical distance between the partnering institutes

So, it was very frustrating, partly because we were not on the same page and the communication was very difficult. He is busy and it is different when you have met someone in person than when you only talk online with each other.

[SISSTEM staff member]

The physical distance between the UA and KU Leuven (almost 8000 km) is quite significant and hampers regular face-to-face meetings. In literature, the need for regular meetings is often stressed, e.g. (Berit, 2008, Toure, 2008). Initially the project had foreseen regular face-to-face meetings between the promoters and the PhD researchers as well as between the steering committee members. KU Leuven professors were foreseen to travel at least once a year to Aruba and vice versa, while PhD researchers were foreseen to travel at least once a year to Leuven for a research stay of 3 to 4 months. Additionally, at least 2 face-to-face meetings between the management were foreseen every year. Unfortunately, the COVID-19 pandemic has hampered these regular travels. While modern technology allows for regular and fluent online communications, respondents indicated that face-to-face encounters are nevertheless indispensable for being able to convey information more clearly and for building mutual trust. As such, extra efforts were and are still needed for this mutual understanding to grow further.

3.3.2. Institutional and contextual differences

It is evident that there are institutional and contextual differences between the UA and KU Leuven. Beyond the usual differences in (academic) culture (Preston, 2008) and the much-discussed asymmetries between partners in north-south partnerships (Yasin, 2008; Berit 2008; Habermann, 2008), the island setting versus the continental setting of the two institutes led to some more unexpected institutional and contextual differences. KU Leuven professors, even when they had been in capacity-building projects with the south before, noted that:

- the number of SISSTEM students is far lower than what they are used to (e.g., 13 SISSTEM students at UA versus e.g., 300 bioengineering students at KU Leuven in a first bachelor year).
- the background of the SISSTEM students is quite heterogenous with students at UA widely differing in their prior education, in their age, in their family and income situation, while KU Leuven students in general are much more homogenous.
- the students' familiarity with university life differs from the average KU Leuven students, e.g., in Aruba the majority of the SISSTEM students are the first in their families to attend university.

“I think we mainly have to learn to be flexible and be quick in making the necessary changes and really making sure that what we are doing, that it is really relevant for the Aruban context. And again, being flexible, maybe even more than we are used to.”
[KU Leuven staff member]

Additionally, respondents stressed the difference in research environment between Belgium and Aruba. While at KU Leuven research infrastructure and consumables are available more easily, data are obtained more easily and research is frequently building upon the research of a previous PhD study, allowing for more in-depth research, in Aruba the PhD researchers are operating in an environment where STEM research conducted by the UA is new, where data is only limitedly available and where they have no peers to connect with. These differences and challenges were known by both partner institutes at the start of their collaboration and are in fact one of the reasons why SISSTEM was set up in the first place. During the SISSTEM development phase, however, it requires both the PhD researchers and their promotors to be flexible in the research objectives they define and in the detail of the research.

Conveying and translating these institutional and contextual differences between the two institutes is not easy and requires clear and iterative communication by the program management team, and time to be understood by all individuals involved in the project and program.

3.3.3. Time and resource limitations

“The research is such a slow process that the time investment is sometimes not worth the output and then you have to make choices”
[KU Leuven staff member]

An ambitious project like SISSTEM requires a substantial amount of time, effort and resources of all individuals involved. For some KU Leuven professors the balance between their existing institutional obligations e.g., towards their other PhD candidates and their students and towards the university (e.g., tenure track) and the time needed for the SISSTEM project is considered too much for the direct outcomes it generates. Indeed, given that the SISSTEM research center is being developed from scratch, considerable investment of

time and resources are needed that do not directly pay off in terms of research results or publications. This challenge is also recognized by e.g., McGinn (2008), who states that for younger partners still struggling to assure their place in their institution, pressures can be very high and by Levesque (2008) who states that capacity building requires time that could otherwise be spent on producing high-quality internationally recognized research.

Additionally, some professors, especially those without a PhD candidate, struggle to find a good connection to the project and its final goal; for them it is hard to find the time and resources to spend on this project. The majority of the KU Leuven professors involved, however, stated that while the project indeed required significant time and efforts, they were happy to collaborate as they believe in the project and program and its final outcomes. As one respondent stated:

“We have the people here that say “ Look, it is these kinds of things that we want to engage us for.” They would like to cooperate, despite the fact that they know, if you are looking at the amount of articles that you are going to publish, that this project will not immediately pay off.”

[SISSTEM SC member]

3.4. Long term partnership

“As a human and person, you have benefited from those years of cooperation, and if you do, that is also a form of sustainability in terms of relationships I think”

[KU Leuven staff member]

The partnership between the UA and KU Leuven has from the start been envisioned as a long-term partnership, which is guaranteed by a strategic academic partnership agreement between the two institutes. The 11th EDF-OCT project funding from EU was needed to kick-start the SISSTEM program as such, but the partnership existed before the funding and will continue to exist after the funding. As such, the partnership underpins the EU-funded SISSTEM project. Additionally, most respondents, especially the KU Leuven professors and their PhD researchers, indicated that they believed that the relationships formed over the course of the project can survive on the long term,

even though more on a voluntary basis. This is also recognized by literature stating that personal relationships between individuals contribute to the success of institutional partnerships (Blendi, 2008; Levesque, 2008).

4. DISCUSSION

This paper was intended to inspire authors working on a “theoretical framework to achieve equitable sharing of the benefits of joint endeavors and consequently lead to real equality in partnerships” (Hagenmeier, 2015, p. 10) with a description of the UA-KU Leuven partnership in developing the SISSTEM program. The question we aim to answer is “What are the key drivers and barriers in a successful equal and sustainable partnership between two higher education institutes that are inherently unequal in terms of scale and access to resources?”

Essential to building an equal and sustainable partnership between UA and KU Leuven is the awareness and explicit recognition on both sides of the partnership that each partner is dependent on the other to make the program successful. Indeed, in a more traditional north-south partnership there is usually a transfer of money from donors to a northern partner, who is then transferring knowledge from north to south. In this SISSTEM partnership, the program is co-created, whereby the partnership leads to a jointly defined model to develop solutions and approaches for the further sustainable development of Aruba in particular, and other SIS by extension. As such, both partners are inherently unequal in bringing knowledge and resources to the table. Making these inequalities explicit and making use of these inequalities lead to the co-creation of the programme. In a day-to-day setting, this co-creation of the program is put into practice by the creation of a win-win situation whereby KU Leuven and its professors gained access to funding for PhD researchers and the development of MOOCs and SPOCs and have the opportunity to expand their research fields and expertise via the PhD research projects in return for KU Leuven's support to the education program. Furthermore, for this collaboration to be kick-started beyond the local champions and management, we found that the support from the Government of Aruba and the Rectorate at KU Leuven, and the financial kick-start provided by the EU's 11th EDF-OCT fund was crucial.

From the insights of the interviews, this mutual recognition of each other's' contributions to build a successful truly equal and sustainable partnership is

a first crucial step, especially at management level. However, it became also evident that the idea of the co-creation of the program as truly equal partners was not clear at all levels of the program. Indeed, the partnership was also confronted with several challenges, such as the physical distance between the two institutes, hampering regular face-to-face meetings and mutual trust building, a challenge exacerbated by the COVID-19 pandemic; institutional and contextual differences between the two institutes, including differences not expected by individuals from KU Leuven caused by the SIS context in Aruba, creating different assumptions and expectations; and time and resource limitations while they are much needed in an ambitious program like SISSTEM.

In the end, the question, is whether the KU Leuven-UA partnership is a truly equal and sustainable partnership. As the partnership and the program are still young, it is too soon to be able to answer this question at this stage. However, what is clear is that the first essential steps towards such a partnership are taken. A limitation of our research is that we only cover one case study, the SISSTEM program. Complementary case studies on interuniversity continental-small island state partnerships would be beneficial to gain additional insights, and to definitely establish a theoretical framework to achieve “real” equality in partnerships.

5. CONCLUSIONS

The literature on north-south inter-university collaborations emphasizes on the need for equality amongst partners when aiming to develop successful and sustainable partnerships. The KU Leuven-UA partnership was set up to establish the SISSTEM program at the University of Aruba. However, with KU Leuven being a large-scale renowned and continental university and the University of Aruba being a small-scale, young, small island state university, these partners are inherently unequal in terms of scale and access to resources. Based on the analysis of 26 semi-structured interviews, we have identified some of the key drivers and barriers that allow this partnership to become “truly” equal, not despite but precisely by capitalizing on these inherent inequalities. Barriers to the collaboration were the physical distance between the two institutes, the contextual differences between the two institutes that require flexibility at all levels of the partnership, and the time and resources

required to build this partnership. Drivers for an equal and sustainable partnership to grow are explicit recognition from the start of the collaboration that both partners are bringing essential knowledge to the table, stressing the need to co-create the program; the win-win situation created, and the enabling environment that allowed for the partnership to grow and develop. As such, the mutual learning at the UA side and at KU Leuven side is not a secondary effect of the partnership but is at the core of the partnership. Therefore, whereas each of these institutions would fail to achieve this on their own, they can now be successful through this joint collaboration and overcome their inherent inequalities.

ACKNOWLEDGEMENTS

This publication was produced with the financial support of the European Union (FED/2019/406-549). Its contents are the sole responsibility of KU Leuven and the University of Aruba and do not necessarily reflect the views of the European Union. We would like to thank the interviewees for providing inputs and valuable insights into the issues discussed.

REFERENCES

- APA Aruba (2019). Historic cruise data. <https://acortar.link/xgObf5>
- Berit, O. (2008). Symmetry and asymmetry in research partnerships: lessons from 20 years experience. *NORRAG News*, 41, 78-80.
- Bernard, H. R. (2006). *Research methods in anthropology - Qualitative and quantitative approaches*. Fourth Edition. Lanham: AltaMira Press. <https://doi.org/10.1525/aa.2000.102.1.183>
- Blendi, G. (2008). Partnership in research programmes – A case study of Albanian-Swiss cooperation. *NORRAG News*, 41, 83-84.
- Briguglio, L. (1995). Small island developing states and their economic vulnerabilities. *World Development*, 23(9), 1615–1632. [https://doi.org/10.1016/0305-750X\(95\)00065-K](https://doi.org/10.1016/0305-750X(95)00065-K)
- CBA (2019). *Fostering Economic Resilience: From Roots to Routes*. Centrale Bank van Aruba.

- CBS Aruba (2015). *Statistical Yearbook 2015*, Statistical Yearbook 2015. <https://acortar.link/T4Jetb>
- CBS Aruba (2020). *Quarterly Demographic Bulletin 2020*. <https://acortar.link/UPjTLf>
- Connell, J. and Lowitt, K. (2020). *Food Security in Small Island States*. First edition. Singapore: Springer Nature Singapore Pte Ltd. doi: 10.1007/978-981-13-8256-7
- Farrell, J. (2008). Reflections on 40 years of partnership. *NORRAG News*, 41, 49-50
- Francesc, P. (2021). *Time to embed higher education into the international education agenda*. <https://acortar.link/eZSPYe>
- Gomes, C. (2014). The case of Small Island Developing States of the Caribbean: The Challenge of Building Resilience. <https://acortar.link/km1JCr>
- Guillaumont, P. (2010). Assessing the economic vulnerability of Small Island developing states and the least developed countries. *Journal of Development Studies*, 46(5), 828–854. <https://doi.org/10.1080/00220381003623814>
- Habermann, B. (2008). Research partnership: charity, brokerage, technology transfer or learning alliance? *NORRAG News*, 41, 33-37.
- Hagenmeier, C. (2015). Ensuring Equality in Higher Education Partnerships Involving Unequal Universities in Divergent Contexts. *International Higher Education*, 83, 9–10. <https://doi.org/10.6017/ihe.2015.83.9077>
- Hermans, B. and Kösters, L. (2019). Labour force on the Dutch Caribbean islands. <https://acortar.link/VjQH6d>
- IMF (2019). Kingdom of the Netherlands – Aruba: 2019 Article IV Consultation. Recovered from: <https://acortar.link/5nUhy8>
- IMF (2021). Kingdom of the Netherlands - Aruba IMF Country Report.
- Jon-Andri, L. (2008). Effective research partnerships. *NORRAG News*, 41, 58-60
- Kerr, S. A. (2005). What is small island sustainable development about? *Ocean and Coastal Management*, 48(7–8), 503–524. doi: 10.1016/j.ocecoaman.2005.03.010
- KFPE (2018). A Guide for Transboundary Research Partnerships: 11 Principles and 7 Questions. <https://acortar.link/hnDrst>
- King, K. (2008). The historical effect of partnerships: Peril or promise. *NORRAG News*, 41, 124.
- KU Leuven. (2020). KU Leuven Corporate Booklet.

- Levesque, D. (2008). Perspectives on partnerships in DFID's education research consortia. *NORRAG News*, 41, 75-76.
- McGinn, N. (2008). North-South research partnerships: a personal viewpoint. *NORRAG News*, 41, pp. 22-24.
- Morse, J. M. (1991). Chapter 8 - Strategies for Sampling. In J. M. Morse (Ed.), *Qualitative Nursing Research: A contemporary dialogue* (127-145). Thousand Oaks: Sage Publications.
- OECD. (2005). The Paris Declaration on Aid Effectiveness: Five Principles for Smart Aid. <https://acortar.link/NY4cGC>
- Peterson, R. R. (2020). Over the Caribbean Top: Community Well-Being and Over-Tourism in Small Island Tourism Economies. *International Journal of Community Well-Being*. <https://doi.org/10.1007/s42413-020-00094-3>
- Preston, R. (2008). Whose knowledge, what expertise? Cross-national partnerships between universities in Europe and Andean America. *NORRAG News*, 41, 51-53.
- SDG-Education 2030 Steering Committee Secretariat. (2021). Sustainable Development Goal 4 (SDG 4). <https://sdg4education2030.org/the-goal>
- Stibbe, D. & Prescott, D. (2020). The SDG Partnership Guidebook: A practical guide to building high impact. <https://acortar.link/fV02om>
- Toure, K.. (2008). Developing quality partnerships for quality research, *NORRAG News*, 41, 55-58.
- UN-OHRLS. (2009). The impact of climate change on the development prospects of the least developed countries and small island developing states. New York: United Nations Office of the High Representative for the Least Developed Countries, Landlocked Countries and Small Island Developing States.
- UNEP. (2014). *Emerging Issues for Small Island Developing Countries: Results of the UNEP Foresight Process*. United Nations Environment Programme.
- University of Aruba. (2021). *Annual Report 2020 - University of Aruba*. University of Aruba.
- Wanni, N., Hinz, A. & Day, R. (2010). Good Practices in Educational Partnerships Guide: UK-Africa Higher and Further Education Partnerships. <https://acortar.link/0AVwy3>

Woodfield, S., Middlehurst, R., Forland, H. & Fielden, J. (2009). *Universities and international higher education partnerships: making a difference*. <https://acortar.link/Q4okfW>

World Bank. (2020). The World Bank in Small States. <https://acortar.link/QmHvCp>

Yasin, J. (2008). Information asymmetries in North-South development and research partnerships. *NORRAG News*, 41, 60-63.

NOTES

⁽¹⁾ At the moment of writing 10 out of the 11 PhD researchers have been recruited

⁽²⁾ In setting up SISSTEM, the UA also collaborates with the Department of Economic Affairs, Commerce, and Industry of Aruba (DEACI) and the United Nations Development Program (UNDP). Describing the drivers and challenges of these other partnerships is beyond the scope of this paper.



7. Internacionalização e Interculturalidade: A experiência da UNILA

Internacionalización e Interculturalidad: La experiencia de la UNILA

Diana Araujo Pereira ¹  @ Karen dos Santos Honório ²  @ Laura Fortes ³  @

^{1,2,3} Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, Brasil

RESUMO

O artigo tem como objetivo apresentar a experiência da UNILA (Universidade Federal da Integração Latino-Americana) no campo da Internacionalização do Ensino Superior no Brasil e na América Latina e Caribe. Destaca-se nessa temática a especificidade da missão da instituição, pautada na integração da América Latina e Caribe pela via da educação e do conhecimento. Aborda-se, portanto, a internacionalização a partir de duas chaves: a) o processo seletivo internacional (PSI) da UNILA e b) o tripé fundacional das atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão baseados no bilinguismo, plurilinguismo e interculturalidade.

Palavras-chave: Internacionalização; Internacionalização a curta distância; Interculturalidade; Educação Superior; Descolonização

Internationalization and Interculturality: The experience of UNILA

ABSTRACT

The article aims at presenting UNILA's (Universidade Federal da Integração Latino-Americana) experience in the field of Internationalization of Higher Education both in Brazil and in Latin America, and the Caribbean. This theme highlights the specificity of the institution's mission, based on the integration of Latin America and the Caribbean through education and knowledge. Therefore, internationalization of UNILA is approached from two perspectives: a) UNILA International Undergraduate Admission (PSI); and b) the foundational tripod of Teaching, Research and Community Outreach Programs based on bilingualism, plurilingualism and interculturality.

Keywords: Internationalization; Short Distance Internationalization; Interculturality; Higher Education; Decolonization.

Internacionalización e Interculturalidad: La experiencia de la UNILA

RESUMEN

El artículo tiene por objetivo presentar la experiencia de la UNILA (Universidade Federal da Integração Latino-Americana) en el campo de la Internacionalización de la Educación Superior en Brasil y en América Latina y el Caribe. Sobresale en esa temática la especificidad de la misión de la institución, basada en la integración de América Latina y el Caribe por la vía de la educación y el conocimiento. Por tanto, se aborda la internacionalización desde dos claves: a) el proceso selectivo internacional (PSI) de UNILA y b) la tríada fundacional de las actividades de Enseñanza, Investigación y Extensión basadas en el bilingüismo, plurilingüismo e interculturalidad.

Palabras clave: Internacionalización; Internacionalización a corta distancia; Interculturalidad; Educación Superior; Descolonización

Internationalisation et Interculturalité: l'expérience de la UNILA

RÉSUMÉ

L'article vise à présenter l'expérience d'UNILA (Universidade Federal da Integração Latino-Americana) dans le domaine de l'internationalisation de l'enseignement supérieur au Brésil et en Amérique latine et dans les Caraïbes. Dans ce thème ressort la spécificité de la mission de l'institution, fondée sur l'intégration de l'Amérique latine et des Caraïbes par l'éducation et la connaissance. Par conséquent, l'internationalisation est abordée à partir de deux clés : a) le processus de sélection internationale (PSI) de l'UNILA) et b) le trépied fondateur des activités d'enseignement, de recherche et d'extension basées sur le bilinguisme, le plurilinguisme et l'interculturalité.

Mots clés : Internationalisation; Internationalisation à courte distance; Interculturalité; Enseignement supérieur; Décolonisation.

1. INTRODUÇÃO

Este texto propõe uma reflexão sobre o processo de internacionalização do ensino superior, em chave intercultural, a partir da experiência da UNILA – Universidade Federal da Integração Latino-Americana – situada na região trinacional formada pelas cidades de Foz do Iguazu (Brasil), Ciudad del Este (Paraguai) e Puerto Iguazu (Argentina). Nossa contribuição insere-se em um conjunto de trabalhos científicos publicados na última década que colocam

a UNILA como objeto de estudo e análise no campo da integração regional, da internacionalização do ensino superior e da educação em bases interculturais⁽¹⁾.

A proposta da UNILA, criada em 12 de janeiro de 2010 por meio da Lei 12.189, foi aprovada por unanimidade pelo Congresso Nacional Brasileiro e no dia 16 de agosto do mesmo ano foram iniciadas as atividades acadêmicas. Ressalte-se que a criação da universidade vem atender ao preceito constitucional relativo aos princípios que regem as relações internacionais do país, a saber: “A República Federativa do Brasil buscará a integração econômica, política e social dos povos da América Latina, visando à formação de uma comunidade latino-americana de nações” (Art. 4º da CF/1988 – Direitos Fundamentais). Nesse sentido, a UNILA nasce lastreada por uma política de Estado que justifica a missão e a vocação internacional da integração pela dimensão da Educação que caracteriza tal universidade. Cabe contextualizar também que a UNILA resultou do protagonismo do governo brasileiro à época, como resposta à discussão em âmbito mercosulino a respeito da criação de uma universidade voltada para a integração regional. Nesse sentido, conforme apontam Honório et al (2020), a UNILA não se torna internacional ao longo de sua existência, ela já nasce, desde sua concepção, internacionalizada.

Atualmente a UNILA conta com 29 cursos de graduação, entre os quais 7 são licenciaturas. Dos 23 cursos já avaliados pelo MEC, a universidade recebeu conceitos 4 e 5 (em uma escala de 1 a 5). Em termos comparativos, em âmbito federal, a UNILA está entre as 100 melhores universidades públicas do país (70º posição). Em termos de Pós-Graduação, contamos com 7 Especializações, 12 Mestrados e 1 Doutorado. Outro dado não menos importante refere-se à atuação extensionista do seu corpo docente e técnico-administrativo: só em 2018 foram executadas 210 ações de extensão.

Na sua curta (porém intensa) história, a UNILA, entre 2010 e 2019, passa do quantitativo de mais ou menos 15 professores e 200 estudantes oriundos do Cone Sul (Brasil, Argentina, Uruguai e Paraguai), a 408 docentes, entre os quais 05 são naturalizados(as) brasileiros(as) e 58 são internacionais. Já o corpo estudantil está composto de 29,5% (graduação: 1351 e pós-graduação: 109) de discentes internacionais de 28 nacionalidades da América Latina e outros continentes, em um cômputo total de quase 6000 estudantes.

É neste contexto que a UNILA, cujas bases político-pedagógicas estão estruturadas sobre o bilinguismo (português-espanhol), a interdisciplinaridade e o projeto de integração latino-americana, se constrói como uma universidade intercultural para a América Latina. Seu cotidiano acadêmico requer de sua comunidade (docentes, discentes e técnicos administrativos) um pensar contextualizado que se alimente das dimensões culturais que fazem parte de nossa cotidianidade acadêmica e regional. Em outras palavras, tanto a gestão universitária quanto a prática pedagógica, extensionista e investigativa da UNILA exigem, da sua comunidade, um grande esforço para a criação de relações que se estabeleçam sobre bases interculturais, como consequência de sua diversidade étnica, linguística e cultural.

Por outro lado, não é um dado menor pensar que tal diversidade também precisa dialogar com uma região igualmente diversa, pluricultural, que incrementa, ainda mais, a necessidade de refletir sobre as fronteiras territoriais e/ou culturais que a distinguem de qualquer outra universidade na América Latina. Em nosso contexto específico, a internacionalização a curta distância, em um viés físico, aproveitando o potencial das fronteiras entre o Brasil e praticamente todos os países da América do Sul (com exceção do Chile e do Equador), assim como a interculturalidade, compõem um cenário muito próprio de internacionalização da educação superior.

Entendemos que tais reflexões, baseadas na experiência concreta dos primeiros onze anos desta universidade, são relevantes na medida em que apontam caminhos diferentes, diferenciados, para as práticas de gestão universitária, assim como para políticas públicas que, de forma cada vez mais constante, defendem a internacionalização do ensino superior, exaltando uma direção já suficientemente fomentada pela tradição acadêmica latino-americana: o caminho em direção ao Norte e o nível da Pós-Graduação. A UNILA, para atender a sua missão de criação, necessariamente precisou abrir novos sendeiros para chegar a constituir-se e enriquecer-se em sua diferença: fortalecer o caminho em direção ao Sul, alterando a rota da geopolítica do conhecimento, ampliando possibilidades e potencializando a diversidade, sempre compreendida como valor. Como afirma Rita Segato:

Somos emanaciones de un paisaje atravesado por los hechos de la conquista y organizado desigualmente por el orden de la colonialidad, con historias nacionales y regionales que dan conti-

nuidad y localizan esa herencia general. Por eso, en el plano global somos, los de aquí, todos no-blancos, y nuestra academia entera se encuentra situada fuera de la blancura. (Segato, 2015, p. 131)

Ainda é cedo para afirmar que a UNILA também poderia ser compreendida como modelo para a descolonização da Universidade, tornando-se isenta dos “extractivismos geoepistémicos y socioculturales, además de la naturaleza” (Walsh, 2015, p. 103) que marcam a sociedade moderna e contemporânea, embora sim possamos afirmar que há, em diversos setores, uma espécie de germe que se for fecundado ao longo das próximas décadas, poderá nos trazer indícios que orientem direções e perspectivas, pois vivenciamos, no cotidiano unileiro pluricultural e fronteiriço, as perguntas fundamentais de qualquer projeto descolonizador⁽²⁾: “[...] de dónde, para qué y para quién del conocimiento que se imparte/construye en ellas [las universidades].” (Palermo, 2015).

A opção descolonial vem se instaurando como perspectiva teórica e prática nos ambientes universitários, à medida que os setores populares ingressam nesses espaços via políticas públicas positivas para o fomento da democratização do ensino. Por isso, estamos de acordo com Segato, ao considerar que:

[...] Interculturalidad no solo significa el fomento, por parte de la institución educativa, de las relaciones de intercambio y amistad entre las comunidades que conviven en una localidad o región y comparten un espacio educativo, ni tampoco significa solamente la transmisión de contenidos de dos o más patrimonios de cultura, o la enseñanza en más de una lengua en escuelas bilingües. Significa que también los conocimientos canonizados por el Estado, representado localmente por la escuela o la universidad, puedan ser transformados a medida que nuevos sujetos colectivos ingresen a la educación y sean reconocidos en los espacios de enseñanza como tales, en su diferencia y con la debida valorización de los saberes que aportan a la nación. [...] No hay interculturalidad sin descolonización activa de las prácticas educativas. (Segato, 2015, p. 139)

Após essa breve introdução, o artigo organiza-se da seguinte forma: na seção 2 apresenta-se a UNILA como um ator demandante dos processos de integração regional na América Latina, a partir de um entendimento de que

a integração regional deve vir desde abaixo e que os atores nacionais têm papel relevante em demandar políticas públicas que culminem em articulação regional entre os países. Além disso pontua-se o modelo de internacionalização universitária conveniente a tal missão institucional; na seção 3 aborda-se o Processo Seletivo Internacional (PSI), instrumento pelo qual estudantes não-brasileiros ingressam na universidade bem como a inovação e os desafios que tal processo trouxe no âmbito dos sistemas educacionais e de acesso ao Ensino Superior em nossa região; na seção 4 aborda-se o pilar de sustentação da missão institucional da UNILA, a saber: o bilinguismo, o plurilinguismo e a interculturalidade; e a última seção trata dos desafios da implementação e execução de uma internacionalização do ensino superior sob a chave solidária.

O trabalho que segue busca comunicar ao mundo uma proposta inovadora de internacionalização do Ensino Superior pensada a partir da ideia de compartilhamento de um futuro comum regional e intercultural. Pretende-se falar desde La Triple Frontera dos desafios, dificuldades e sucessos das experiências da UNILA para que possam servir de inspiração, reflexão e crítica de uma internacionalização que valorize os saberes, os corpos e o conhecimento a partir do Sul Global.

2. A UNILA COMO ATOR DEMANDANTE DE INTEGRAÇÃO REGIONAL

Ancorada na especificidade de sua missão institucional, resguardada pela força da lei que a rege em seu Art. 14, a internacionalização “unileira” deve buscar contribuir para “formar recursos humanos aptos a contribuir para a integração latino-americana, o desenvolvimento regional e o intercâmbio cultural, científico e educacional da América Latina (...)” (Art. 14, Lei 12189/2010). Nesse sentido, traço marcante da internacionalização a partir da experiência da UNILA é o requisito em compreender essa dinâmica em sua totalidade prática (envolvendo ações em todas as áreas e funções acadêmico-administrativas da universidade) e epistemológica (pensando-a a partir das condicionalidades latino-americanas), ou seja, a internacionalização para além de seu padrão mainstream, restrita apenas a intercâmbios e interações no âmbito da pesquisa e, como já mencionado, com parcerias em instituições do Norte.

Segundo Leal e Moraes (2018) não há consenso sobre o significado do conceito de internacionalização universitária na literatura, ou os caminhos que as instituições devem percorrer para se internacionalizar.

É comum que os discursos relacionados à internacionalização da educação superior a considerem como meio para um fim. Nessa ótica, ela não existe por si só; assume valor instrumental: refere-se a um caminho para alcançar ou aprimorar objetivos (de Wit, 1998; Hunter, de Wit & Howard, 2016; Knight, 2004, 2015; Mückenberger & Miura, 2015). Na literatura, a internacionalização é constantemente associada aos objetivos de aprimoramento da qualidade, da pertinência e da relevância do ensino, da pesquisa e da extensão. Nesse aspecto, Lima e Contel (2011) apontam para a prevalência de abordagens apologéticas, que enaltecem as virtudes da internacionalização e induzem diversos pesquisadores a decretar a inevitabilidade do fenômeno. (Leal e Moraes, 2018, p.10)

Nesse sentido, Perrota e Del Valle (2018) apresentam dois modelos principais de internacionalização universitária: 1) o mainstream (dominante): aqui a internacionalização é atrelada a critérios produtivistas das academias europeias e anglo-saxãs. As ações universitárias orientadas por esse modelo buscam a melhoria das instituições em rankings internacionais a partir de parcerias com universidades do Norte global, sejam intercâmbios entre pesquisadores, programas conjuntos ou publicações em revistas internacionais e 2) modelo solidário: focado na cooperação entre instituições do Sul global, portanto regionalmente localizada, e cujas ações de internacionalização são orientadas para fomentar a inserção autônoma das universidades na geopolítica do conhecimento e potencializar tais atores como ferramentas de mudanças nas sociedades nacionais (Honório et al., 2020, p.65).

Conforme Honório et al (2020) se o primeiro modelo estimula a competição entre as instituições a partir da lógica produtivista dos rankings internacionais e de uma visão mercantilizada da educação superior, o segundo modelo preza pela cooperação solidária entre as universidades por meio do intercâmbio de experiências, práticas e pessoas que potencializem o papel social dessas instituições. Assim:

(...) tomando por base os estudos de Perrota (2018) e as reflexões dos autores a partir da Conferência Regional de Educação Superior-CRES em 2018⁽³⁾, compreendemos que os princípios que

consideramos como basilares do modelo solidário são: a) o plurilinguismo; b) o diálogo intercultural; c) a integração solidária, educação de qualidade e garantias de acesso e permanência de classes vulneráveis; d) o fomento e organização de redes interuniversitárias; e) o fortalecimento das capacidades nacionais mediante a colaboração entre pares acadêmicos em escala regional e internacional; e f) a Educação como direito básico de todo ser humano. Tais princípios, como pressupostos das estratégias de internacionalização, permitem a circulação e a apropriação do conhecimento produzido como bem estratégico, favorecendo o desenvolvimento da região e de nossos países, desvinculando-o da lógica do conhecimento enquanto mercadoria. A importância de fortalecer a América Latina como alternativa e contraponto aos interesses hegemônicos dos países centrais reside no principal objetivo desse modelo de internacionalização. (Honório et al., 2020, p.68)

A partir dos dois modelos acima apresentados, pontua-se nesse artigo que a internacionalização a partir da UNILA segue o segundo tipo e que as atividades de Ensino, Extensão e Gestão Administrativa universitária são entendidas como integrantes do escopo das políticas/ações de internacionalização da instituição. Isso significa dizer que a particularidade institucional da UNILA, a missão da integração regional pela via da Educação, faz com que as ações no âmbito da Administração universitária, do Ensino, da Pesquisa e da Extensão levem em consideração a diversidade de nacionalidades que compõem o corpo docente e discente e, portanto, das realidades culturais, econômicas, sociais e educacionais de desses grupos.

As atribuições finalísticas da UNILA (Pesquisa, Ensino e Extensão) para que possam ser integralmente alcançadas, conforme sua lei de criação, devem contribuir, no plano prático, para a dilatação do escopo da internacionalização universitária em uma visão mainstream já mencionada anteriormente, baseada em rankings internacionais e intercâmbios de pesquisa na área da pós-graduação com instituições do Norte.

Por reputar tal entendimento ampliado e solidário da internacionalização, presente na especificidade de sua missão, pensar tal dinâmica na UNILA implica questionar os indicadores da internacionalização mainstream e da geopolítica

de conhecimento hierárquica estabelecida a partir de bases da colonialidade (Quijano, 2005) e da mercantilização da Educação a nível global.

Conforme Leal e Moraes (2018), estudos críticos acerca da internacionalização salientam justamente o instrumentalismo econômico criado pelos regimes de governança acadêmica no campo da internacionalização, consoantes com o neoliberalismo e ancorados no mesmo molde cultural da colonialidade (Leal; Moraes, 2018, p.12). A internacionalização, enquanto reprodução da colonialidade, aprofunda a condição de inferioridade das instituições do Sul global e periférisam o conhecimento produzido nesses lugares. Ainda: “Os estudos críticos às contradições presentes no contexto da internacionalização reforçam a necessidade de estudos e políticas públicas que freiem a perspectiva mercadológica e contribuam para a qualidade acadêmica social” (Morosini, 2006, p. 107 apud Leal e Moraes, 2018, p.19).

Portanto, a perspectiva descolonial traz aportes importantes para reposicionar os debates críticos sobre internacionalização nas universidades do Sul Global, questionando as bases epistemológicas e político-econômicas de tal processo na educação superior. No âmbito específico da UNILA, o nexa entre a decolonialidade e a interculturalidade com a internacionalização reside na própria “razão de ser” da universidade, forjada nos pilares do bilinguismo, na construção de um conhecimento a partir e para a América Latina (ciclo comum de estudos) e a composição de metade do seu corpo discente e docente de não-brasileiros. Portanto, as contribuições das perspectivas descoloniais e interculturais tornam-se mister na elaboração do significado prático e epistemológico da internacionalização na universidade.

Pode-se dizer, dessa forma, que a UNILA traz desafios, demandas e experiências centrais para o avanço da internacionalização universitária pensada a partir do modelo solidário, e, portanto, descolonial, e da integração regional na dimensão do conhecimento e da interculturalidade na América Latina. Enquanto fenômeno das Relações Internacionais, a integração regional é multidimensional nos temas que abarca, polissêmica em seu sentido político, pluralista no que se refere aos atores que dela participam e socialmente construída no que tange ao seu processo histórico.

Um dos motores dos processos de integração, sejam eles formais ou informais, é a capilaridade dos laços integracionistas nas sociedades nacionais dos países que integram determinado processo de integração. Isso quer dizer que quanto

maior a percepção, conhecimento, reconhecimento, empatia e compartilhamento de laços culturais, sociais, econômicos e históricos por parte das populações envolvidas em dito processo, maior a possibilidade de a integração alcançar sucesso; maior a coesão e a consciência regional.

Uma das formas mais eficientes apontadas na literatura para alcançar uma consciência regional (Hurrell, 1995) a respeito da importância da integração junto às sociedades nacionais, reside na capacidade dessas populações enxergarem a integração como um espaço de alcance de demandas que afetam o cotidiano de suas vidas. A ideia contida nesse raciocínio é que as ações de integração regional “ofertadas”, impulsionadas pelos Estados e governos, geram menos mobilização do que a integração “demandada” por essas populações. A maior mobilização das pessoas em torno da viabilização de mecanismos de integração a partir de uma demanda específica explica-se por um motivo óbvio: as necessidades da vida real em diferentes temas. Como por exemplo, no livre-trânsito entre fronteiras, no reconhecimento de diplomas ou títulos acadêmicos, na harmonização de leis trabalhistas, em temas econômicos, dentre outros.

Opõe-se, assim, a partir do que foi apresentado no parágrafo acima, duas visões a respeito das lógicas causais dos processos de integração regional: 1) a visão de cima para baixo (top-down), na qual os principais atores são os Estados e governos nacionais que criam processos de integração e “ofertam” tais temáticas e dimensões a partir de mecanismos formais e; 2) a visão de baixo para cima (bottom-up), que envolve uma dinâmica de demanda por parte de atores subnacionais e não-governamentais dos países por viabilização e busca de soluções nas mais variadas dimensões da integração regional.

Pelo caráter sui generis de sua criação, a UNILA pode ser entendida tanto como resultado de uma ação top down de integração, quanto como ator demandante a partir de uma lógica bottom-up. No que toca ao primeiro ponto, a criação da UNILA foi resultado de um processo de discussão que nasceu no Setor Educacional do Mercosul na primeira década de 2000 e que posteriormente é encampada e implementada pelo governo brasileiro, em 2010. Não obstante o caráter federal e, portanto, nacional, da personalidade jurídica da universidade, o fato de sua missão institucional vir atrelada ao fomento da integração regional denota clara referência ao seu papel de relevância no desenvolvimento da dimensão Educacional, ou da Educação, na agenda de integração

do Brasil na região. Assim, a criação da UNILA pode ser classificada dentro de uma visão top down, ao que pese os reconhecidos esforços de setores não-governamentais e civis no setor educacional do Mercosul que impulsionaram os primeiros debates sobre a criação de uma universidade mercosulina, posto que ela é criada por meio de ato administrativo do governo brasileiro.

À medida que a UNILA foi se institucionalizando e desenvolvendo-se em direção ao cumprimento da missão institucional que lhe foi atribuída em sua integralidade, tornou-se claro que os desafios que a instituição enfrenta para operacionalizar, por exemplo, um processo seletivo internacional equitativo e isonômico para estudantes de diferentes nacionalidades latino-americanas e, portanto, de diferentes sistemas educacionais; ou ainda implantar pedagogicamente e nas instâncias administrativo-burocráticas o bilinguismo, assim como garantir a validação de seus diplomas nos países de origem dos egressos, eram problemáticas que envolviam o próprio desenvolvimento destes temas em âmbito regional.

Pontualmente, para dar um exemplo, o tema da validação dos diplomas e da equalização das creditações de cursos universitários no âmbito do Setor Educacional do Mercosul é discutido desde 1991. Em 2006, para cuidar especificamente desse assunto, foi criado o Sistema de Acreditação de Cursos universitários do Mercosul (ARCU-SUL)⁽⁴⁾. Dessa forma, recuperando o principal argumento da força da integração demandante, a UNILA, ao longo de sua existência, tornou-se verdadeiro laboratório de demandas na dimensão da Educação na integração regional.

As necessidades que vão se apresentando ao longo do desenvolvimento das atividades de Ensino, Pesquisa, Extensão, Gestão universitária e Assistência estudantil na universidade geram demandas integracionistas pelo seu próprio caráter originador. É nesse sentido que consideramos que a UNILA é agente demandante de integração no campo da Educação na América Latina. Essa característica implica consequências diretas para o sentido da internacionalização em nossa universidade, conforme o artigo busca demonstrar ao longo do texto. Outro ponto essencial da UNILA, enquanto agente demandante no campo da integração do conhecimento, diz respeito ao posicionamento geopolítico dessa demanda.

A UNILA, como universidade pública na América Latina, cumpre importante função social de garantia de acesso a direitos, inclusão, promoção dos Direitos Humanos, da diversidade cultural, linguística, de gênero, de classe e étnica.

Dessa forma, inserida no cenário do papel da Educação nas sociedades latino-americanas e, especificamente, do Ensino Superior, as demandas geradas pela universidade não podem perder de vista tais elementos estruturais do campo educacional no continente.

À vista disso, as políticas universitárias executadas ao longo dos onze anos de existência da UNILA procuraram incorporar tais elementos na sua composição e implementação. A busca de uma internacionalização alinhada com os princípios de cooperação solidária pode ser entendida no movimento de ampliação do Processo de Seleção Internacional de Estudantes, objeto que utilizamos para ilustrar as conquistas e os desafios na busca de consolidação da missão institucional internacionalizada de nossa universidade.

3. PROCESSO DE SELEÇÃO INTERNACIONAL (PSI) DA UNILA

Embora todos os anos seja disponibilizado o quantitativo de 50% das vagas de todos os cursos de graduação, nunca conseguimos alcançar a simetria no ingresso de brasileiros(as) e não-brasileiros(as) devido a inúmeros fatores no quadro atual de maioria de estudantes brasileiros(as). Segundo as regras que regem o PSI, as vagas podem ser remanejadas em caso de não preenchimentos pelos(as) candidatos(as) não-brasileiros(as), devendo a UNILA primar pela sua maior ocupação em detrimento da manutenção de vagas ociosas. Nesse sentido, as vagas que não são ocupadas pelo PSI são redirecionadas aos/às estudantes brasileiros(as) selecionados(as), com base na nota do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), por meio do Sistema de Seleção Unificada (SISU).

Cristiane Dutra Struckes (2018, p. 15) sintetiza o processo de Seleção Internacional da UNILA, ou seja, o processo de ingresso de estudantes internacionais para vagas nos cursos de graduação, elencando as seguintes etapas, atualmente a cargo da Pró-Reitoria de Relações Institucionais e Internacionais (PROINT): “construção dos editais normativos, definição de métodos de inscrições, de avaliação dos candidatos, nomeação de banca e comissão executiva para realização dos trabalhos, acompanhamento aos candidatos, divulgação e publicidade dos editais e seus resultados.”

O processo atual é fruto do amadurecimento de uma integração sem precedentes no âmbito do ensino superior brasileiro. No início (entre 2010 e 2012), a seleção se realizava de maneira indireta, organizada pelo Ministério da Educação ou órgãos correlatos dos países envolvidos. Neste período, cada país

realizava a seleção dos futuros estudantes da UNILA com critérios próprios e independentes. Em 2014 começa a organizar-se o Processo de Seleção Internacional próprio da UNILA.

Já sob a tutela da universidade, este processo sofre várias alterações até alcançar o formato atual. Segundo Struckes (2018, p. 24), a partir de 2016 centraliza-se exclusivamente na UNILA, devido à recomendação da Controladoria-Geral da União (CGU), “a fim de garantir a transparência e lisura do processo”:

Os processos seletivos internacionais da UNILA representam um novo desafio, igualado talvez apenas ao desafio enfrentado por sua universidade irmã, a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), que, assim como a UNILA, possui vagas para cursos de graduação reservadas para estudantes não brasileiros. [...] Apesar de não haver base para comparação com processos semelhantes, sua evolução representa uma tentativa de abranger e respeitar toda a diversidade educacional da América Latina, a despeito de ser uma instituição federal brasileira, submissa a esta legislação exclusiva, e este é o desafio que se apresenta. Mesmo seguindo normativas legais e respondendo aos órgãos de controle, o processo preza pela democratização do acesso à Educação Superior, buscando diminuir ou minimizar as barreiras das desigualdades para este acesso. Neste sentido, a UNILA vai ao encontro de uma integração mais social e fraterna ao passo que busca uma internacionalização horizontal, ao promover a superação de assimetrias pela educação, também em seu processo de seleção de estudantes. (Struckes, 2018, p.24)

A partir de 2017, com ingresso em 2018, o PSI foi ampliado, passando a abarcar dois processos suplementares, através de Editais específicos para Indígenas (aldeados) e Refugiados e Portadores de Visto Humanitário, contabilizando uma vaga por curso para cada um destes perfis. Além destes novos processos, também foram ampliadas as nacionalidades admitidas na UNILA: de 19 para 32 países, incluindo-se, finalmente, o Caribe.

Em 2010, o alunado internacional da UNILA estava composto por três nacionalidades: Argentina, Paraguai e Uruguai, somando 88 discentes internacionais.

Com 114 brasileiros, alcançamos, no primeiro semestre, um total de 202 estudantes. Esse período inicial foi o de maior simetria. Já em 2020, apesar de o número total de novos estudantes ter aumentado para 1.295, com 22 nacionalidades além da brasileira, percentualmente perdemos em simetria, pois 962 são ingressantes brasileiros/as. A cada ano estes números variam, de acordo com fatores muitas vezes externos à UNILA, mas também em função de fatores institucionais como a queda dos auxílios estudantis fornecidos pela Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis ou pelas Pró-Reitorias de Pesquisa e Extensão, na modalidade de bolsas. O quadro 1 mostra a entrada de estudantes na UNILA por nacionalidade no período de 2010 a 2020, aponta-se também o alargamento da oferta de cursos de graduação e pós-graduação ao longo dos anos como variável explicativa para os números.

4. BILINGUISMO, PLURILINGUISMO E INTERCULTURALIDADE

Em consonância com o artigo 17 do Tratado de Assunção de 1991 que estabelece o espanhol e o português como idiomas oficiais do Mercado Comum do Sul - MERCOSUL, tanto o Estatuto (UNILA, 2012) quanto o Plano de Desenvolvimento Institucional (UNILA, 2013) definem a educação bilíngue (Português e Espanhol) como um dos princípios norteadores da universidade, atravessando seus diferentes âmbitos: pedagógico, administrativo e científico-acadêmico. Desta maneira, faz-se necessária a criação de estruturas e mecanismos que viabilizem a efetivação do bilinguismo institucional, português-espanhol, assegurado pela Lei de criação da UNILA: produção e tradução de documentos, práticas de ensino, planejamento curricular, atendimento à comunidade acadêmica, entre outras. No que tange ao bilinguismo institucional português-espanhol, o eixo de Línguas Adicionais do Ciclo Comum de Estudos⁽⁵⁾ constitui uma parte importante da proposta pedagógica da universidade, configurando uma ação de ensino concreta e permanente no currículo. Entretanto, para além do ensino de português e de espanhol nos cursos de graduação, é importante destacar que:

A construção desse bilinguismo português-espanhol carrega sua complexidade e suas especificidades, já que [...] todo ambiente de educação bilíngue envolve atitudes e crenças dos atores envolvidos, que atribuem valores às línguas, especialmente se con-

Tabela 1. *Discentes ingressantes por nacionalidade/ano.*

PAÍS	ANO										
	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Angola										1	2
Alemanha					1						
Argentina	22	12	27		17	24	22	24	15	12	11
Barbados									1		
Benin									1		
Bolívia		27	36		15	33	12	4	12	10	3
Brasil	114	318	318	1	583	1003	842	948	1126	1180	962
Chile		2	14			31	12	12	8	12	17
China						2			1		
Colômbia			45		25	18	73	69	57	86	95
Congo										1	
Costa Rica							3	2	3	2	7
Cuba							4	2	5	5	16
Rep. Dominicana							1	1	3	4	3
Equador		1	70		13	16	8	6	4	10	5
Espanha						1					
França					1						
Gana										2	
Guatemala							1	1		2	4
Guiné										4	5
Haiti						75	10		39	26	45
Honduras									2	6	8
Japão							1				1
México			1					4	2	1	1
Nicarágua								1	1	4	3
Panamá								2	3	1	1
Paquistão										1	
Paraguai	49	98	101		106	122	122	119	80	63	53
Peru		9	66		2	7	14	54	37	29	28
Rússia										1	
Síria										1	
El Salvador			6			6	10	7	3	3	7
Togo											1
Uruguai	17	42	29		19	10	2		1	2	
Venezuela			40		1	1	5	4	18	22	17
TOTAL	202	509	753	1	783	1349	1144	1261	1418	1493	1295

Fonte: Elaboração das autoras com dados da Pró-Reitoria de Graduação da UNILA (2021).

siderarmos a ideologia monolíngue que cultivamos com relação aos dois idiomas. Assim, é preciso criar espaços e oportunidades efetivos de contato com as línguas adicionais: construir um plano de encontro entre o português e o espanhol, buscando promover uma mudança na perspectiva monolíngue tão arraigada no nosso modo de ver e perceber as relações linguísticas, que afeta não apenas o vínculo entre os dois idiomas majoritários, mas também a visão acerca das demais línguas que povoam esse cenário. (Carvalho, 2018, p. 14-15)

Assim, atendendo a vocação internacional da universidade, tem-se colocado em pauta as possibilidades de implementação de políticas linguísticas que possam contemplar a educação bilíngue na instituição, valorizando, igualmente, o contexto de diversidade linguístico-cultural promovido pela circulação de várias línguas, tais como o guarani, o quéchua, o aimará, o creole haitiano, o francês, o alemão, o inglês, entre outras (Archanjo, 2014 apud Miranda; Stallivieri, 2017, p. 606).

Se o Brasil espera ter sucesso nos programas de educação internacional e impulsionar as iniciativas de internacionalização econômica, política, social, educacional e cultural, precisa desenvolver programas abrangentes para promover o multilinguismo.

Nesse sentido, uma das ações recentemente aprovadas e instituídas foi o NIELI - Núcleo Interdisciplinar de Estudos da Língua(gem) e Interculturalidade (UNILA, 2018) -, órgão complementar do ILAACH (Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História) que tem por finalidade principal atuar no desenvolvimento da Política e Planejamento de Linguagem da UNILA, articulando programas, projetos e ações que incentivem a educação bilíngue português-espanhol na instituição. Outro objetivo importante do NIELI é contribuir para a formação de uma comunidade acadêmica plurilíngue e intercultural, por meio da produção conjunta de conhecimento e da valorização da diversidade.

A formação linguística para fins de internacionalização também tem sido contemplada pela oferta de cursos do Programa Nacional Idiomas sem Fronteiras (IsF-SESu/MEC), ao qual a UNILA está credenciada desde 2013, e que constitui outra importante ação no âmbito da implementação de políticas

linguísticas institucionais, também em articulação com o NIELI. Por meio do Edital de credenciamento (Edital MEC nº 29/2017), a UNILA foi aprovada e teve seu Núcleo de Línguas do Programa Idiomas sem Fronteiras (NuLi-IsF-UNILA) credenciado para a oferta de capacitação linguística da comunidade interna nos seguintes idiomas: português para estrangeiros, inglês, alemão e espanhol, bem como a aplicação do exame Test of English as a Foreign Language (TOEFL), exame de proficiência em língua inglesa com reconhecimento internacional.

Tabela 2. Núcleo de Línguas do Idiomas sem Fronteiras – NuLi-IsF-UNILA

Vagas nos cursos de idiomas	2017	2018	2019	Total de vagas
Alemão	20	30	157	207
Espanhol	25	75	50	150
Inglês	300	225	225	750
Português para estrangeiros	50	75	75	200
Total de Vagas oferecidas	395	405	507	1307

Fonte: Elaboração das autoras com dados do NuLi-IsF

É importante destacar que, até junho de 2019, a cota de bolsas CAPES do idioma inglês do Programa Idiomas sem Fronteiras era usada como parâmetro para a definição do orçamento a ser recebido pela instituição. No caso do NuLi-IsF-UNILA, entre 2013 e 2019, participaram do Programa 4 bolsistas CAPES inglês. Em 2017, foram implementadas as bolsas institucionais (PROINT) de outros dois idiomas: uma de Português para Estrangeiros e uma de Espanhol. Em 2018, foram selecionados candidatos no Processo Seletivo do cadastro de reserva dos seguintes idiomas, que atuaram entre março e dezembro de 2019: Português para Estrangeiros, Espanhol e Alemão. Os(as) bolsistas eram acompanhados(as) em suas atividades pelas coordenadoras pedagógicas nomeadas pela PROINT e, via ofício, homologadas pelo MEC. A coordenação geral e as coordenações pedagógicas não recebiam bolsa.

Além da oferta de cursos para a comunidade interna, o Programa Idiomas sem Fronteiras constitui um importante espaço de promoção de ações voltadas à formação de professores de línguas adicionais, uma vez que oferta residência

docente especializada para a formação inicial e continuada, com foco na capacitação de profissionais para a internacionalização. Nesse sentido, além dos cursos de formação a distância e dos encontros pedagógicos presenciais promovidos pelo Núcleo Gestor do IsF, os(as) professores-bolsistas também participam de ações de formação docente desenvolvidas localmente.

No caso do IsF-UNILA, entre 2018 e 2019, ações locais de formação foram promovidas por meio do Projeto de Extensão Idiomas sem Fronteiras: Ensino, Formação e Pesquisa em Línguas Adicionais. Tais ações de formação docente envolviam toda a equipe do NuLi-IsF-UNILA em reuniões nas quais eram abordadas questões teóricas, propostas pedagógicas e materiais didáticos, a fim de desenvolver estratégias de planejamento mais adequadas para aprimorar os processos de ensino, aprendizagem e acompanhamento dos(as) estudantes. O aprimoramento constante da formação docente também envolvia a discussão de questões administrativas e estratégicas quanto à internacionalização da comunidade acadêmica, considerando as demandas específicas da comunidade.

Infelizmente, com o Decreto 9.741, de 29 de março de 2019, que bloqueou dotações orçamentárias previstas no orçamento público, houve o corte de bolsas CAPES para o Programa IsF, o que afetou as ações do idioma inglês em nível nacional e, conseqüentemente, as demais ações de línguas articuladas ao Programa. A partir de 2020, o Programa IsF foi reconfigurado e desvinculado do MEC, tornando-se uma ação de política linguística da ANDIFES (Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior). O nome do Programa foi alterado para Rede ANDIFES Nacional de Especialistas em Língua Estrangeira – Idiomas sem Fronteiras (Rede ANDIFES – IsF) à qual estão credenciadas atualmente 52 Instituições de Ensino Superior. No caso do Núcleo de Línguas IsF-UNILA, vinculado ao NIELI, foram mantidas as ofertas de cursos de capacitação linguística nos seguintes idiomas: Alemão, Espanhol e Português para Estrangeiros.

Outra ação importante no contexto de implementação de políticas linguísticas na UNILA é a administração do único exame de proficiência em língua portuguesa no mundo, o CELPE-BRAS (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros), conferido aos(às) estrangeiros(as) com desempenho satisfatório em teste padronizado de português, desenvolvido pelo Ministério da Educação. O exame é aplicado semestralmente no Brasil e no

exterior pelo Inep, com apoio do Ministério da Educação (MEC) e em parceria com o Ministério das Relações Exteriores. A UNILA é Posto Aplicador do exame desde 2014, e está vinculado institucionalmente ao NIELI desde 2020. A equipe de aplicação é composta por docentes que atuam no ensino de Português como Língua Adicional na UNILA. O Posto Aplicador atende estudantes da instituição provenientes de outros países, bem como imigrantes residentes na região fronteira e entorno, que precisam apresentar o certificado de proficiência em português para fins acadêmicos ou para atender às exigências documentais nos trâmites de reconhecimento de diploma ou de naturalização, por exemplo.

Tabela 3. *Vagas oferecidas pelo Posto Aplicador do Exame CELPE-BRAS UNILA (2017-2019)*

Ano	Vagas
2017	200
2018	200
2019	160
Total de Vagas	560

Fonte: Elaboração das autoras com dados da UNILA.

A partir do fortalecimento de tais políticas linguísticas, tem-se dado maior visibilidade às línguas que circulam na comunidade universitária e na região fronteira, e seu papel fundamental como promotores da interculturalidade. Considera-se, portanto, que a política e as ações desenvolvidas no âmbito do NIELI têm favorecido o processo de internacionalização universitária, com enfoque no bilinguismo espanhol-português, mas também incluindo as demais línguas que circulam na instituição. Desse modo, a construção de políticas e planejamento de linguagem direcionadas ao bilinguismo/ plurilinguismo da comunidade acadêmica tem buscado contemplar práticas de interculturalidade que permeiam os processos de integração dos sujeitos à/na vida universitária.

Como concepto y práctica, la interculturalidad significa “entre culturas”; pero no simplemente un contacto entre culturas, sino un intercambio que se establece en términos equitativos, en condi-

ciones de igualdad. Además de ser una meta por alcanzar, la interculturalidad debería ser entendida como un proceso permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre personas, grupos, conocimientos, valores y tradiciones distintas, orientada a generar, construir y propiciar un respeto mutuo, y a un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos, por encima de sus diferencias culturales y sociales. En sí, la interculturalidad intenta romper con la historia hegemónica de una cultura dominante y otras subordinadas y, de esa manera, reforzar las identidades tradicionalmente excluidas para construir, en la vida cotidiana, una convivencia de respeto y de legitimidad entre todos los grupos de la sociedad. (Walsh, 1998 apud Dineb, 2005, p. 4)

Nessa perspectiva, a interculturalidade constitui um processo dinâmico de compartilhamento, comunicação e aprendizagem de saberes e práticas, com vistas à construção de um espaço de negociação no qual se reconhecem os conflitos para refletir sobre modos de intervenção solidária, contribuindo, assim, para o reconhecimento e valorização da diversidade. Assim, a universidade configura-se enquanto espaço em que convivem sujeitos constituídos por repertórios linguísticos e culturais diversos, expressando diferentes modos de pensar, viver e se relacionar com o conhecimento.

Ao nos defrontar com essa realidade, a instituição [UNILA] nos dá oportunidade de olhar para as complexas relações entre esses atores, suas línguas e culturas, constituindo um espaço onde o “confronto” intercultural é elemento constante, nos fazendo refletir sobre questões históricas e de poder que envolvem tais relações. A universidade [UNILA] é, sem dúvida, um “laboratório vivo”, com muito a nos ensinar no plano da integração cultural, do ensino e da produção de conhecimento, se estivermos dispostos a aprender com ela. (Carvalho, 2018, p. 28)

O grande desafio que se impõe nesse processo dinâmico é pensar políticas linguísticas institucionais que valorizem a diversidade de saberes e memórias culturais imbricadas nos repertórios linguísticos portadores de distintas cosmovisões, identidades e alteridades, considerando que o ponto de partida da interculturalidade é justamente a diversidade. Nesse sentido, a perspectiva

de interculturalidade que tem sido almejada institucionalmente na UNILA é a da “interculturalidade crítica” proposta por Walsh (2012), que objetiva fomentar “outros modos de poder, saber, ser e viver” estabelecendo pontes com uma “pedagogia decolonial” (Walsh, 2012, p. 11).

Para Walsh, a interculturalidade crítica não tem o objetivo de apenas reconhecer a diferença, a tolerância ou a incorporação da diversidade dentro do domínio ocidental e eurocêntrico que já está estabelecido, mas de descentralizar, reconceitualizar e estabelecer novas bases existenciais, epistemológicas e sociológicas para as instituições. (Leroy, 2018, p. 154)

O conceito de interculturalidade crítica, assim, pode ser articulado à perspectiva intercultural defendida por Candau (2008), uma vez que considera premente a “promoção deliberada da inter-relação entre diferentes grupos culturais presentes em uma determinada sociedade” (Candau, 2008, p. 51), o que demanda uma concepção de cultura não fixa, mas dinâmica e historicamente constituída, e, portanto, em constante (re)construção. Assim como a perspectiva de interculturalidade crítica defendida por Walsh (2012), a teorização de Candau (2008) “está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade” (Candau, 2008, p. 51) e vem acolher identidades em movimento, que se misturam e se constroem em “processos de hibridização cultural” permeados por relações de poder e por conflitos, “relações fortemente hierarquizadas, marcadas pelo preconceito e pela discriminação de determinados grupos” (Candau, 2008, p. 51).

Tal abordagem intercultural almeja a promoção de uma educação que reconheça a alteridade como um meio para a construção de diálogos e negociações culturais em direção à integração na/pela diversidade, o que nos remete ao que argumenta Bhabha (2002, p. 18): “Es en la emergencia de los intersticios (el solapamiento y el desplazamiento de los dominios de la diferencia) donde se negocian las experiencias intersubjetivas y colectivas de nacionalidad [nationness], interés comunitario o valor cultural”. Considerando essa perspectiva, é crucial que as ações de ensino, pesquisa e extensão universitária promovam espaços interculturais de reflexões e debates junto à comunidade acadêmica e comunidade externa, levando-os(as) a protagonizar e negociar sentidos de

suas experiências e vivências nas suas línguas-culturas, em sua heterogeneidade intrínseca. Nesse sentido, a interculturalidade praticada e defendida institucionalmente na UNILA constitui um elemento central para a construção de processos de internacionalização voltados à cooperação solidária e à integração, conforme abordaremos a seguir.

5. DESAFIOS PARA A INTERNACIONALIZAÇÃO SOLIDÁRIA

Além dos desafios legais, atentos e alinhados às normativas federais como também próprias da universidade, há que se observar os desafios acadêmicos, de âmbito pedagógico, que a ampliação da diversidade confere ao ambiente universitário. Ambos os desafios impõem à UNILA a construção de estratégias e procedimentos inovadores (muitas vezes demandantes, como foi elaborado acima) a partir da adaptação de modelos já experimentados em outros contextos universitários.

Especificamente em relação ao PSI, a cada nova edição foram sendo construídos os procedimentos mais adequados para que o acesso fosse, ao mesmo tempo, o mais amplo possível, mas também promotor da manutenção da qualidade acadêmica inerente a qualquer processo seletivo estudantil. Quando a UNILA assume a centralidade do processo, este se estabelece sobre os seguintes parâmetros: Inscrições gratuitas e online, via plataforma digital, e seleção à distância, com base na análise curricular do ensino médio.

Neste novo contexto, o primeiro desafio que se apresenta é em relação à diversidade de formações escolares (curriculares) dos países postulantes. Para buscar soluções que trouxessem simetria, a PROINT criou, através da Portaria PROINT UNILA Nº 01, de 09 de março de 2016 (publicada no boletim de serviço UNILA nº 196, de 11 de março de 2016), o Grupo de Trabalho Permanente (GTP), destinado a apoiar e sugerir procedimentos para o Processo de Seleção de estudantes internacionais, tendo como objetivo, segundo sua portaria de criação, “buscar informações para subsidiar o procedimento de normatização dos históricos escolares e outras pertinentes ao bom andamento do processo de seleção de estudantes estrangeiros, registrando-as em relatório”:

A diversidade curricular da América Latina e seu impacto no processo seletivo resultou em um primeiro trabalho, quando o GTP, em 2016, apresentou um documento com o compilado de equi-

valências de anos de ensino equivalente ao ensino médio no Brasil, que foi construído tomando por base as atas dos processos seletivos anteriores e o decreto 6729/200932. (Struckes, 2018, p. 33)

Uma vez solucionada a questão das equivalências curriculares (em termos de anos escolares cursados), chegamos ao próximo desafio: Equacionar critérios de equivalência.

a) saber os anos de ensino médio nos demais países equivalentes ao ensino médio do Brasil; b) estipular os critérios de equivalência de conceitos dos diversos sistemas de qualificação dos países para o sistema do Brasil; e c) estabelecer formas de conversão das notas dos países para o sistema brasileiro. Algumas definições, no entanto, precisaram ser consensuadas, como por exemplo: adotar o entendimento de que o sistema de notas na Argentina vai de zero a dez; a aceitação do resultado da avaliação do Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) em substituição do histórico escolar, para os candidatos da Colômbia; o estabelecimento de valores numéricos para converter notas que apresentavam apenas níveis conceituais; assumir que, sempre que o sistema de notas for numérico, a escala teria início em zero. (Struckes, 2018, p. 33)

Assim, cada produto do trabalho de pesquisa deste grupo ou, posteriormente, dos(as) servidores(as) da PROINT, foram gerando os anexos que hoje fornecem o embasamento para que docentes e técnicos(as) possam realizar o Processo de Seleção Internacional. Da mesma forma, cada Comissão procedeu a deliberação de questões que foram surgindo durante as análises curriculares, como por exemplo:

Como converter as notas, como equivaler anos de estudo, a inexistência de determinadas disciplinas em alguns países, a dúvida em computar as notas de bom comportamento, ensino religioso, a aceitação de provas e certificados emitidos por outros órgãos com competência interna para certificar saberes, a padronização documental [...]. (Struckes, 2018, p. 37)

É importante ressaltar que, pese as várias indeterminações que permeiam o PSI, a sua continuidade se baseia na disponibilidade de servidores(as) técnicos(as) e docentes de atuarem de forma pró-ativa, tomando estas mesmas indeterminações como desafios e não como obstáculos. É neste contexto que nasce, por exemplo, o Grupo de Pesquisa EducAL, liderado pela Prof. Juliana Balestra a partir da sua participação na Comissão Executiva do PSI em agosto de 2017. Segundo consta no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq⁽⁶⁾:

O EducAL é um Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Educação na América Latina, formado por pesquisadoras da UNILA – docentes, discentes e técnicas em administração – em parceria com a Pró-Reitoria de Relações Institucionais e Internacionais (PROINT) para investigar a escolarização e os sistemas de ensino na América Latina e Caribe. O Grupo foi formado em 2017 a partir da experiência de trabalho no PSI e atualmente conta com 35 pesquisadoras cadastradas no Diretório de Grupos de Pesquisas do CNPq, que desenvolvem pesquisas em quatro grandes linhas: 1) Currículos Latino-Americanos; 2) Educação Superior; 3) Princípios Filosóficos da Educação na América Latina; 4) Políticas Públicas para a Educação na América Latina. (Balestra et al., 2019, p. 4)

Ainda como parte deste processo, foi aprovada, pelo Conselho Universitário da UNILA, a sua Política de Internacionalização (Resolução CONSUN N° 05 de 08 de abril de 2019), construída sobre os 4 eixos que sustentam a sua missão institucional. Além disso, esta Política é fruto da reflexão sobre o sentido de responsabilidade social advindo do seu papel na integração regional:

Este documento visa, portanto, reconhecer os quatro eixos basilares da política de internacionalização da UNILA – Documentos Fundacionais da UNILA, Comunidade Acadêmica, Localização de Fronteira, Bilinguismo e Diversidade Linguística –, buscando ratificar práticas e procedimentos que vêm sendo elaborados e discutidos pela comunidade acadêmica. Em outras palavras, visa sistematizar e fortalecer a internacionalização inerente de seus sujeitos, em consonância com as ações cotidianas de ensino, pesquisa e extensão universitária, em uma perspectiva solidária e

horizontal, comprometida com a realidade da América Latina e Caribe. [...] Justamente por isso, mais importante do que perguntar por que internacionalizar é refletir sobre como internacionalizar. A resposta demanda vários cuidados: quais os objetivos de curto, médio e longo prazo? Que atores estarão envolvidos no processo? Qual o impacto desse processo no território institucional e de influência da universidade? (Política Internacionalização, 2019, p.6)

Por outro lado, para que a internacionalização da UNILA alcance a sua missão institucional e mantenha o sentido de cooperação solidária e horizontal que a caracteriza, foi necessário incluir, através de medidas de ação afirmativa, dois novos perfis que, por razões diversas, mantêm-se à margem da Educação Superior no continente: Indígenas e migrantes em condição de vulnerabilidade humanitária. Para uma universidade que carrega no próprio nome a missão da integração regional e que, por sua vez, está localizada em uma região de fronteira trinacional, é de fundamental importância a manutenção de tais ações, em coerência com sua missão institucional.

Porém, se o desafio para o acesso de 32 nacionalidades latino-americanas e caribenhas parece muito grande, maior ainda é o desafio da permanência destes(as) estudantes no ambiente universitário. As relações interpessoais e interculturais ganham prioridade em um ambiente marcado pela extrema diversidade: grupos de estudantes se formam, via de regra por nacionalidade, para apoiarem-se mutuamente, para acolher os(as) novos(as) ingressantes e para celebrarem (por quê não?) a integração latino-americana e caribenha. Este ambiente, no qual a internacionalização se materializa em línguas e corpos diferenciados, requer o entendimento da interculturalidade não apenas como posição teórica, como aporte conceitual:

[...] nem tampouco [como] um diálogo de/e/entre culturas [...], no qual as culturas se tomam como entidades espiritualizadas e fechadas; senão que interculturalidade quer designar, antes, aquela postura ou disposição pela qual o ser humano se capacita para, e se habitua a viver “suas” referências identitárias em relação com os chamados “outros”, quer dizer, compartilhando-as em convivência com eles. Daí que se trata de uma atitude que abre o ser humano e o impulsiona a um processo de reaprendizagem e

recolocação cultural e contextual. É uma atitude que, por nos tirar de nossas seguranças teóricas e práticas, permite-nos perceber o analfabetismo cultural do qual nos fazemos culpáveis quando cremos que basta uma cultura, a “própria”, para ler e interpretar o mundo. (Fornet-Betancourt, 2004)

A construção de políticas de ensino, pesquisa e extensão baseadas nesta atitude intercultural demanda dos sujeitos unileiros um compromisso que extrapola os muros da academia. Os processos de mediação vivenciados no dia a dia promovem um ambiente de extrema criatividade, mas, também, de tensionamentos permanentes (PEREIRA, 2015); potencializam os saberes que elaboramos coletivamente e, ao mesmo tempo, nos desafiam a construir bases de entendimento, normatizações e consensos mínimos⁽⁷⁾.

Para que seja efetivo e tenha continuidade, esse viés de internacionalização a curta distância, ou de internacionalização Sul-Sul, horizontal e solidária, precisa ser mantida por políticas públicas que priorizem a educação como direito humano e bem público universal.

O entendimento da Educação Superior como mobilizador do crescimento social, da produção de sociabilidade vinculada à cultura da paz, precisa somar-se a outro entendimento: a excelência acadêmica pode (e deve) ser fruto da potencialização da criatividade (processo inerente à potencialização da diversidade). A união dessas duas perspectivas poderá promover um modelo de integração regional assentado na responsabilidade social, de caráter inclusivo, promotor da descolonização do fazer acadêmico na América Latina. Para isso, a assistência estudantil é condição *sine qua non*.

Portanto, este viés de internacionalização da Educação Superior pode (e deve) constituir-se como um mecanismo importante para a descolonização do conhecimento, através da ampliação das cartografias acadêmicas e culturais (sempre tão submetidas ao Norte), em busca da diversidade que confere ao continente soluções criativas e próprias em todos os âmbitos, da ciência e tecnologia à filosofia ou à arte. Segundo palavras do primeiro Reitor Pró-Tempore da UNILA, o sociólogo Hélgio Trindade:

Se espera que la comunidad universitaria de la Unila contribuya, con competencia y actitud ética, para el surgimiento de escenarios sociales y políticos a la altura de la responsabilidad planetaria

que se requiere en este nuevo milenio para todas las personas e instituciones. [...] Deberá ser una universidad sin muros e sin fronteras, que combine el avance de la ciencia y de la tecnología con la interacción entre los saberes elaborados por la academia con los saberes producidos por los más diversos segmentos sociales, con vistas a hacer del conocimiento un instrumento de promoción humana. (Trindade, 2013, p. 20)

6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A América Latina e o Caribe enquanto lócus geográfico, cultural, político, social e espiritual constitui-se una y diversa. A UNILA, enquanto proposta de integração pela via da Educação e do conhecimento, traz em si o desafio de responder à altura da riqueza e diversidade cultural dos povos de Nuestra América no que toca aos processos de ensino-aprendizagem, pesquisa, extensão, na gestão da administração universitária e no espaço de convivência acadêmico.

Esse artigo buscou compartilhar a experiência inovadora da UNILA enquanto ator de uma internacionalização universitária pensada de maneira integral, ou seja, envolvendo todos os níveis do Ensino Superior e a partir da capilaridade desta a todas as dimensões da gestão administrativa universitária, como por exemplo a permanência estudantil, o ingresso e as políticas de Ensino, Pesquisa e Extensão. Tal visão pensada a partir do modelo de internacionalização solidária (Perrota; Del Valle, 2018) e partindo de uma perspectiva da interculturalidade crítica (Walsh, 2012).

Dentre os avanços alcançados nos onze anos de existência da universidade foi destacado a construção do PSI e seu funcionamento, a aprovação da Política de Internacionalização da UNILA e a criação de organismos internos para a promoção do bilinguismo e da interculturalidade como o NIELI, dentre outras atividades apontadas no texto.

A integração regional, enquanto processo político-social, evoca a ideia de permanente movimento de construção/desconstrução. A UNILA ritma seu movimento no compasso do rompe tus fronteras, porém quanto mais se caminha maior é a estrada a ser percorrida. Os desafios impostos pela missão institucional da UNILA surgem como resultado dos próprios avanços na consolidação da universidade ao longo dos anos. Se o bilinguismo foi nosso

ponto de partida, o plurilinguismo é hoje uma realidade, os desafios de uma educação em bases interculturais com discentes da América hispânica e lusófona trilhou os primeiros caminhos e políticas, a América francófona, Creole, a Indoamérica Guarani, Quechua, Aymarà e de tantos outros povos originários que constroem nossa universidade nos lançam como catapultas às prerrogativas do olhar descolonial, intercultural e da internacionalização solidária, para se pensar a universidade.

Como a flecha lançada, a UNILA só cumprirá o seu devir nesses termos, não há existência no retrocesso. As ideias aqui defendidas, para além do diagnóstico teórico e da contribuição científica almejada, refletem também as transformações nas práticas educativas e bases epistemológicas das autoras a partir da experiência enquanto docentes, gestoras e pesquisadoras da UNILA; neste sentido, o artigo sintetiza visões e reflexões que só se tornaram possíveis a partir das vivências experienciadas na Universidade Federal da Integração Latino-Americana.

REFERENCIAS

- Archanjo, R. (2014). Languages...what for? Birkbeck Comments. University of London. <https://acortar.link/JFwYrq>
- Balestra, J., Amato, L.; Struckes, C.; Ferreira, M.; Perpetua, S.; Ramirez, N. (2018) Currículos Latino-Americanos: a formação pregressa das/dos estudantes internacionais da UNILA. Relatório Técnico-Científico Relatório de Pesquisa resultante do Edital IMEA 06/2018 - Estudos Sobre a UNILA. Disponível em: <https://acortar.link/nzMfS7> Acesso em 19 set. 2021.
- Bhabha, H. (2002). El lugar de la cultura. Manantial.
- Candau, V. M. (2008). Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação* [online]. v. 13, n. 37, pp. 45-56. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000100005>
- Carvalho, T. P. (2016) *Avaliação de Política e Planejamento da Linguagem: um estudo sobre os efeitos de um projeto de integração regional* [Tese de Doutorado, Universidade Federal Fluminense, Brasil].

- Carvalho, S. da C. (2012). As relações de status entre as línguas na implementação em processo de uma proposta acadêmica bilíngue em um cenário institucional multilíngue latino-americano. [Dissertação Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Sul] <http://hdl.handle.net/10183/130000>
- Carvalho, S. da C. (2018). Políticas linguísticas e integração latino-americana: desafios de uma proposta bilíngue para o ensino superior. *Revista Digital do Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História - UNILA*, v. 11, p. 1-29.
- CRES. *Declaração final da CRES 2018*. Disponível em: [www.cres2018.org/uploads/declaracion_cres2018%20\(2\).pdf](http://www.cres2018.org/uploads/declaracion_cres2018%20(2).pdf). Acesso em: 26 jun.2018.
- DINEB - Ministerio de Educación. *La Interculturalidad en la Educación*. UNICEF/Gobierno de Perú, 2005.
- Erazo Munõz, A. M. (2016) *L'intercompréhension dans le contexte plurilingue de l'Université Fédérale de l'intégration Latino-Américaine (UNILA): expériences, contact et interaction plurilingue*. [Tese de doutorado. Université Grenoble Alpes. Versão consultada: em espanhol].
- Fornet-Betancourt, R. (2004). *Interculturalidade. Críticas, diálogos e perspectivas*. Nova Harmonia.
- Góes, V. S. dos S. (2018) *Colonialidade do saber e a dinâmica universitária latino-americana: reflexões desde e com o eixo de Fundamentos de América Latina da UNILA*. 180 f. [Dissertação Mestrado em Integração Contemporânea da América Latina. Instituto Latino-americano de Economia, Sociedade e Política, Universidade Federal da Integração Latino-americana]
- Honório, K. S.; Baumgratz, D.; Strucks, C.; Yatim, L.; Almeida, F. C. (2020). Desafios da UNILA em seu Projeto de Internacionalização e no Processo de Integração Regional: reflexões sobre o Processo Seletivo Internacional (PSI). In: Manolita Correia Lima (Org.); Solange Rodrigues Bonomo Assumpção (Org.); Ivor Prolo (Org.); Rosilene Carla Vieira (Org.). *Narrando experiências formativas que valorizam pessoas, culturas e projetos no ambiente universitário: o caso da UNILA*. 1ed.EdUnila, v. 1, p. 11-371.
- Hurrell, A. (1995). O ressurgimento do regionalismo na Política Mundial. *Revista Contexto Internacional*, vol.17, n.1, jan/jun 1995, p.23-59.

- Leal, F. G.; Moraes, M.C. B. (2018). Decolonialidade como epistemologia para o campo teórico da internacionalização da Educação Superior. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(87).
- Leroy, H. R. (2018). *Dos Sertões para as Fronteiras e das Fronteiras para os Sertões: as (in)visibilidades das identidades performativas nas práticas translingues, transculturais e decoloniais no ensino aprendizagem de Língua Portuguesa Adicional da UNILA*. 2018. 285 f. [Tese Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Estadual do Oeste do Paraná] <https://acortar.link/QFT1UX>
- Mignolo, W.; Carballo, F. (2014) *Una concepción descolonial del mundo: conversaciones de Francisco Carballo con Walter Mignolo*. Del Signo.
- Palermo, Z. (2015) (Comp.). *Des/decolonizar la universidad*. Del Signo.
- Paula, P. H. S. de. (2020). Perspectivas desde o Sul Global: uma análise do ciclo comum de estudos da Unila. *Journal of Latin American Studies*, 19(36), 64-88. <https://doi.org/10.11606/issn.1676-6288.prolam.2020.167981>
- Pereira, D. A. (2015). A UNILA em processo: mediação como prática. *Revista SURES*. Ano: 2015, jul, Número: 6, pág. 102-111. <https://acortar.link/Lq14kS>
- Perrota, D.; Del Valle, D. (2018). Las redes académicas: Entre los discursos y las políticas para la internacionalización con integración regional. In: Del Valle, D.; Korsunsky, L.; Miranda, E.; Suasnábar, C. *Internacionalización y producción de conocimiento: el aporte de las redes académicas*. 1. ed. IEC – CONADU: CLACSO, p. 35-60.
- Prolo, I.; Lima, M. C.; Moniz, G., C. (2019). UNILA: a universidade como vetor da integração regional. *Educação & Sociedade*, Vol.40. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302019189894>
- Quijano, A. (2005). Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: E. Lander (Org.). *A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais*. Perspectivas latinoamericanas. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).
- Segato, R. L. (2015) Brechas descoloniales para una universidad nuestramericana. In: Palermo, Z. (Comp.). *Des/decolonizar la universidad*. Del Signo.

- Struckes, C. D. (2018) *O processo seletivo internacional da Unila: problemas e perspectivas*. 46.p. Artigo de especialização (Curso de especialização em Relações Internacionais Contemporâneas). Biblioteca Digital UNILA. <https://acortar.link/gG6Rb6>
- Tallei, J. I. (2019). *A dimensão política e intercultural na formação continuada de docentes que atuam nas escolas de fronteira: análise do Programa "Pedagogia Intercultural" da UNILA*. [Tese Doutorado. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação].
- Trindade, H. (2013). *Por un nuevo proyecto universitario: De la Universidad en ruínas a la "Universidad Emancipatoria"*. RevIU IMEA-UNILA Vol. 1, Num. 1, p. 1-22.
- Universidade Federal da Integração LatinoAmericana (2012). *Estatuto da UNILA*. Aprovado pela Portaria MEC nº 32, de 11 de abril de 2012. Disponível em: <https://acortar.link/lRePnt>
- Universidade Federal da Integração LatinoAmericana (2013). *Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI 2013-2017*. UNILA. <https://acortar.link/CV25bu>
- Universidade Federal da Integração LatinoAmericana (2018). Núcleo Interdisciplinar de Estudos de Língua(gem) e Interculturalidade. UNILA: Resolução CONSUN nº 15, de 07 de junho de 2018. <https://acortar.link/g9vyBq>
- Universidade Federal da Integração LatinoAmericana (2019). *Política de Internacionalização*. UNILA: Resolução CONSUN Nº 05, de 08 de abril de 2019. <https://acortar.link/P0vXq8> Acesso em 08 de setembro de 2019.
- Walsh, C. (2012) *Interculturalidade crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des)de el insurgir, re-existir e re-vivir*. *Coleção Digital*. PUC-Rio. Disponível em: <https://acortar.link/Pj1MwJ> Acesso em: 11 out 2018.
- Walsh, C. (2015). (Des)humanidad(es). In: PALERMO, Zulma (Comp.). *Des/decolonizar la universidad*. Del Signo.
- Zuck, D. V. (2021). *A integração da América Latina e a formação na UNILA*. (465 p.) [Tese doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP]. <https://acortar.link/EGvEso>

NOTAS

⁽¹⁾ Como exemplos desses estudos estão Carvalhal (2016), Carvalho (2012), Góes (2018), Erazo Muñoz (2016), Leroy (2018), Tallei (2019), Zuck (2021). Ressalte-se que um levantamento documental foi sistematizado no Apêndice 1 da tese de Zuck (2021, p. 413-418), totalizando 41 registros de pesquisas realizadas sobre a UNILA em nível de Mestrado, Mestrado Profissional e Doutorado entre 2010 e 2019.

⁽²⁾ Como descolonização compreendemos a opção pelo desprendimento da colonialidade (ou matriz colonial de poder) que se fundamenta em “estrategias imperiales para controlar cuerpos, territorios, recursos naturales, género, sexualidad, sensibilidad, etnicidad, conocimiento, etc.” (Mignolo, 2014, p. 30). Ou ainda: “La colonialidad o matriz colonial de poder designa la estructura conceptual profunda de la civilización occidental, estructura que guía los diseños globales en nombre de y en referencia a la modernidad. La modernidad, por lo tanto, no es el resultado de los procesos planetarios en la historia de la humanidad, sino la ficción más poderosa que por un lado afirmó la civilización occidental como modernidad y al mismo tiempo hizo posible justificar la expansión imperial/colonial a lo largo y a lo ancho del globo terráqueo (Mignolo, 2014, p. 148); “[...] la colonialidad se constituyó en esos quinientos años como una estructura de gestión, de control, de formación de subjetividades [...] y, sobre todo, el fundamento oculto de la civilización occidental.” (Mignolo, 2014, p. 150)

⁽³⁾ III Conferência Regional de Educação Superior, realizada pelo Instituto para Educação Superior na América Latina e Caribe (IESALC-ONU), em junho de 2018 na cidade de Córdoba, na Argentina.

⁽⁴⁾ Para mais informações sobre o ARCU-SUL ver o site institucional disponível em: <http://edu.mercosur.int/arcusur/index.php/pt-br/historia>.

⁽⁵⁾ O Ciclo Comum de Estudos (CCE) constitui a base da proposta político-pedagógica da UNILA, configurando uma etapa obrigatória do processo formativo de todos os cursos de graduação. O CCE compõe-se de três eixos: Estudo compreensivo sobre a América Latina e Caribe; Epistemologia e Metodologia; Línguas Portuguesa e Espanhola. Para uma análise do currículo do CCE enquanto proposta de integração e de internacionalização, cf.: Paula (2020) e Zuck (2021).

⁽⁶⁾ O Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq, fundação pública vinculada ao Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações, tem como principais atribuições fomentar a pesquisa científica, tecnológica e de inovação e promover a formação de recursos humanos qualificados para a pesquisa, em todas as áreas do conhecimento.

⁽⁷⁾ A antropóloga Rita Segato chama a atenção para a necessidade, por parte da universidade, da criação de direitos como parte de um processo histórico que precisa enfrentar-se ao passado/presente colonial da região, e para tanto sinaliza que é imprescindível “inocular la conciencia de la maleabilidad, la historicidad y el carácter inalienablemente público del discurso de los derechos humanos como patrimonio de todos y abierto a la creatividad constante.” (Segato, 2015, p. 136)



unesco

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

PRODUCCIÓN CIENTÍFICA
INTERNACIONALIZACIÓN
RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA
INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR
FINANCIAMIENTO
ACCIÓNES AFIRMATIVAS
PRODUCCIÓN CIENTÍFICA
INTERNACIONALIZACIÓN
FINANCIAMIENTO
PLANIFICACIÓN

ESS: Educación Superior y Sociedad

Vol. 34 No. 1 (2022)

DEMOCRATIZACIÓN
GOBERNANZA
PLANIFICACIÓN
ACCIÓNES AFIRMATIVAS
GESTIÓN
INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR
DEMOCRATIZACIÓN
RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA

**Sección
General**



1. Educación superior en universidades interculturales y comunitarias: Una mirada al marco legal y políticas públicas en Centroamérica

Higher Education in Intercultural and Community Universities:
A look at the legal framework and public policies in Central America

Alta Hooker Blandford ¹  @ Carlos Manuel Flores ²  @

^{1,2} Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense, Nicaragua

RESUMEN

Los países de la región centroamericana, por años, han asumido retos y desafíos que ponen en relieve el compromiso de promover y garantizar una educación pertinente, apropiada y ajustada a los contextos interculturales y multiculturales. Este escrito indaga el contexto que implica repensar retos en medio de una pandemia que evidencia otros desafíos colectivos y personales, los que profundizan las brechas y desigualdades a las que se enfrentan los pueblos. Para el desarrollo de este, se consideró la exploración de textos y escritos desde la identificación y selección descriptiva, para ello, se revisó la base legal partiendo de las Constituciones Políticas de seis (6) países y se indagó en ciertas políticas públicas referidas a educación. Para el caso, se focalizó la región centroamericana. Pese a que los diferentes países cuentan con un sin número de políticas, decretos y planes educativos, aún queda mucho por hacer para consolidar las bases de un proceso educativo completo, que reduzca las desigualdades y que promueva la justicia social, sobre todo, aquellos referidos a los pueblos indígenas y afrodescendientes. Los resultados y discusiones manifiestan que el valor radica en el involucramiento del ser humano como centro de nuevos espacios de aprendizajes, de tal manera que se dé continuidad a la lucha histórica de los pueblos contra todo aquello que pretenda colonizar la razón, el saber, el sentir y el ser.

Palabras clave: Educación Superior; Interculturalidad; Pueblos indígenas y afrodescendientes

Higher Education in Intercultural and Community Universities: A look at the legal framework and public policies in Central America

ABSTRACT

For years, the countries of the Central American region have taken on challenges that highlight the commitment to promote and guarantee a pertinent and appropriate education, adjusted to intercultural and multicultural contexts. This article investigates the changing context, starting from a recent and current past, which implies the complexity of living in the midst of a pandemic that shows other collective and personal difficulties, which deepen the gaps and inequalities that peoples face. For the development of this article, the exploration of texts and writings from the identification and descriptive selection was considered, in terms of the theme raised in the magazine: Public Policies, in which the Political Constitutions was also investigated. For this case, the Central American region was focused. Despite the fact that different countries have a number of educational policies, decrees and plans, much remains to be done to consolidate the foundations of a complete educational process that reduces inequalities and promotes social justice. The results and discussions show that the value lies in the involvement of the human being as the center of new learning spaces, in such a way that the historical struggle of peoples, can continue against everything that seeks to colonize reason, knowledge, feeling and being.

Keywords: Higher education; Interculturality; Indigenous and Afro-descendant peoples

Educação Superior em Universidades Interculturais e Comunitárias: Um olhar sobre o Quadro Jurídico e Políticas Públicas na América Central

RESUMO

Durante anos, os países da região centro-americana assumiram desafios que realçam o compromisso de promover e garantir uma educação pertinente e adequada aos contextos interculturais e multiculturais. Este trabalho explora os desafios que mudam no meio de uma pandemia que destaca outros desafios colectivos e pessoais, que aprofundam as lacunas e desigualdades enfrentadas pelos povos da região. Para o desenvolvimento do artigo, a exploração de textos e escritos foi considerada, a partir da identificação e seleção descritiva. A base jurídica foi revista com base nas Constituições Políticas de 6 países e certas políticas públicas relacionadas com à educação foram investigadas. Para o caso, o foco foi a região da América Central. Apesar de di-

versos países possuem diversas políticas, decretos e planos educacionais, há ainda muito a fazer para consolidar as bases de um processo educacional completo que possa diminuir as desigualdades e promover a justiça social. Os resultados e discussões mostram que o valor reside no envolvimento do ser humano como centro de novos espaços de aprendizagem, de forma que a luta histórica dos povos contra tudo que procura colonizar a razão, o conhecimento, o sentimento e o ser, possa continuar.

Palavras-chave: Educação superior; Interculturalidade; Povos indígenas e afrodescendentes

L'enseignement supérieur dans les universités interculturelles et communautaires : un regard sur le cadre juridique et les politiques publiques en Amérique centrale

RÉSUMÉ

Depuis des années, les pays de la région d'Amérique centrale ont relevé des défis et des enjeux qui mettent en évidence l'engagement de promouvoir et de garantir une éducation pertinente, appropriée et adaptée aux contextes interculturels et multiculturels. Cet article explore le contexte changeant, qui implique repenser les défis au milieu d'une pandémie qui montre d'autres défis collectifs et personnels, qui aggravent les écarts et les inégalités auxquels les populations sont confrontées. Pour son élaboration, l'exploration des textes et des écrits a été envisagée à partir de l'identification et de la sélection descriptive. Pour cela, le cadre juridique a été revu sur la base des Constitutions Politiques de 6 pays et certaines politiques publiques liées à l'éducation ont été étudiées. Dans ce cas particulier, la région d'Amérique centrale a été ciblée. Malgré le fait que les différents pays disposent d'innombrables politiques, décrets et plans éducatifs, il reste encore beaucoup à faire pour consolider les fondements d'un processus éducatif complet qui réduise les inégalités et promeuve la justice sociale, surtout en ce qui concerne les populations indigènes et les afro-américains. Les résultats et les discussions montrent que la valeur réside dans l'implication de l'être humain en tant que centre de nouveaux espaces d'apprentissage, de manière à donner une continuité à la lutte historique des peuples contre tout ce qui cherche à coloniser la raison, le savoir, sentiment et être.

Mots clés: Enseignement supérieur; Interculturalité; Populations indigènes et afro-américains

1. INTRODUCCIÓN

Centroamérica está compuesta por los Estados nacionales de Guatemala, El Salvador, Honduras, Nicaragua, Costa Rica y Panamá. Son territorios que gozan de una enorme y gran diversidad cultural. En este sentido, la Organización Internacional del Trabajo afirma que los indígenas representan alrededor de 18% de la población total en la subregión. De igual manera, en el caso de los afrodescendientes, el Sistema de Integración Centroamericano, anunció en el 2018 que en la región “existen 30 grupos de afrodescendientes, lo cual representa el 18 % de la población total”.

Las brechas de acceso a los derechos humanos fundamentales de los pueblos indígenas y afrodescendientes están marcadas en los surcos de la historia. Desde el desconocimiento de su existencia como pueblos, con conocimientos, saberes y sabidurías, hasta la invisibilización en los marcos legales, la escasa información en los censos poblacionales y el poco reconocimiento de su cultura.

La realidad de los pueblos indígenas y afrodescendientes de Centroamérica, tiene mayores desafíos en este contexto con la presencia del Covid- 19, en el que se ponen a prueba, no solo las estructuras de los Estados ante la atención de personas contagiadas, sino que evidencia otras realidades que reafirman las asimetrías históricas como el derecho elemental del ser humano a la educación, pero que a su vez, la vivencia y sobrevivencia al virus trastoca la cultura y la manera misma del pensamiento de los pueblos.

En el año 2001, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, afirmó en la Declaración sobre la Diversidad Cultural, en su artículo 3 que, el crisol de culturas “amplía las posibilidades de elección que se brindan a todos; es una de las fuentes del desarrollo, entendido no solamente en términos de crecimiento económico, sino también como medio de acceso a una existencia intelectual, afectiva, moral y espiritual satisfactorio”.

Precisamente, esa diversidad cultural centroamericana se entreteje desde la historia, fundamentada en la memoria colectiva, la lengua, las cosmovisiones, las espiritualidades, los conocimientos, saberes y sabidurías ancestrales que conducen a la identidad de los pueblos.

En este contexto de reconocimiento de la diversidad cultural, así como la persistencia en las prácticas de actitudes de homogenización, intolerancia,

dispositivos de exclusión, procesos de aculturación y diferentes formas de discriminación, que atentan contra la justicia, la convivencia, la armonía y la paz, es un desafío necesario, plantear la interculturalidad en la educación como un proceso permanente en construcción. Debe ser el espacio donde las diferencias, lejos de ser una amenaza, pueden beneficiar la acción de la comunidad, a contribuir a la solidaridad intelectual que lucha contra la intolerancia, el racismo y los prejuicios, ayudando a cimentar y fortalecer la paz.

En efecto, la invisibilización institucionalizada de los pueblos está pensada en que solo con la inclusión de estos en los discursos, basta para garantizar los derechos humanos, pero esto no legaliza su restitución, en vista que se requiere la construcción de las bases sólidas para un reconocimiento de su existencia, de los aportes, de su cultura, participación e involucramiento activo en la vida social, con indicadores contruidos entre ambas partes, para que puedan ser evaluadas.

Existen documentos elaborados por diversos autores abordando la temática de la educación superior que apuesta a la reducción de las desigualdades y la promoción de la justicia social, desde un enfoque intercultural y con el planteamiento de la necesidad de hacer visible a los pueblos indígenas y afrodescendientes y los aportes brindados a lo largo de la historia.

A pesar de estos planteamientos, la lucha constante de los diferentes pueblos por su visibilización, la existencia de tratados, leyes, convenios y declaraciones internacionales, continúan las desigualdades e inequidades por los vacíos en los indicadores que no permiten medir con pertinencia, esas realidades propias de indígenas y afrodescendientes en Centroamérica.

Sigue siendo una tarea pendiente la visibilidad de las diferentes voces, colores, y pensamientos que aspiran los pueblos para hacer sus propias investigaciones, planteamientos, sistematización de sus experiencias y compartir sus conocimientos, saberes, sabidurías y prácticas en las instituciones de educación superior centroamericana.

Este escrito indaga el contexto que implica repensar retos en medio de una pandemia que evidencia otros desafíos colectivos y personales, los que profundizan las brechas y desigualdades a las que se enfrentan los pueblos.

Entonces cabe preguntar, ¿de qué manera las políticas públicas han incentivado las innovaciones educativas que reduzcan las desigualdades y promueva la justicia social y el derecho a la educación propia de los Pueblos en Centroamérica?

El presente trabajo es un artículo de revisión bibliográfica. Para el desarrollo de este, se consideró la exploración de textos y escritos desde la identificación y selección descriptiva, asimismo la revisión de Constituciones Políticas y Políticas públicas. Para el caso, se focalizó la región centroamericana, a su vez, se indagó su correspondencia con el derecho a la educación de los pueblos. Esta indagación bibliográfica permitió hacer valoraciones en cuanto a cómo es el contexto actual de los pueblos, en un escenario con la presencia del COVID-19, tomadas como referencias para la construcción de futuras perspectivas.

Del mismo modo, se establecieron ciertas consideraciones de los contenidos seleccionados en cuanto a: contexto, relevancia sobre el tema y sentido orientador a partir de la pregunta formulada.

Posteriormente, se retomó la perspectiva deseada, consolidando un documento final a presentarse.

1.1. Antecedentes y contexto. Marco legal y jurídico

A finales de la década de los años noventa, en el umbral del nuevo siglo, se comienza a gestar la llamada “sociedad del conocimiento y la información”, que conlleva la valorización del conocimiento, tal y como lo afirma Krüger (2006), en una de las conceptualizaciones hace referencia a que ese conocimiento se convierte en uno de los principales causantes del crecimiento junto con los factores capitales y trabajo.

En este sentido, se asocia el conocimiento a una visión mercantilista y con ribetes económicos, tomando distancia de la calidad humana. Por tanto, la existencia de modelos “tradicionales” de universidades que vienen formando generaciones pasadas y presentes lo han hecho desarraigándoles de su matriz cultural, generando conocimiento, pero desvinculados de sus formas de comunicación propia, su lengua, su cultura, espiritualidad y cosmovisión.

De ahí que, es vital atender la calidad y la pertinencia de los procesos educativos, el que se desarrolla en los espacios de aprendizajes, de tal manera que se propicie la interacción de las diversas matrices culturales y que, a su vez, sean una oportunidad para recrear y crear nuevos conocimientos.

Históricamente, el propósito de la universidad ha sido el de conducir al individuo a la libertad del pensamiento, apostando a la autonomía de una conciencia crítica, a tener la posibilidad de problematizar su entorno para que, con base a sus necesidades, establezca un cambio social.

En otras palabras, tal y como lo establece Juan Bautista Arrién (2013), en relación con otras visiones del mundo desde otro tipo de universidades, como las de pensamiento comunitario, interculturales o indígenas, se debe reconocer que:

... el imperativo de autodefenderse y el desarrollo intrínseco de los pueblos originarios ha creado y acumulado una fuerza excepcional que ahora emerge con ímpetu especial, porque culturalmente hablando posee todos los componentes de una gran cultura, provocando la necesidad de una verdadera relación de igual a igual con las otras arterias de la cultura universal que apunta a una nueva civilización con base en la interculturalidad. (p.19)

En este sentido, el valor radica en el involucramiento del ser humano como centro de estos espacios de aprendizajes, de tal manera que se dé continuidad a la lucha histórica de los pueblos contra todo aquello que pretenda colonizar la razón, el saber, el sentir y el ser, con la apuesta de una globalización basada en números y estadísticas, disfrazada de caminos que conducen a la globalización inhumana.

De igual forma, se toma como referencia el término "Pueblos" cuando hace alusión al colectivo de personas indígenas y afrodescendientes, como una categoría que le reviste de derechos propios, inalienables y de autodeterminación, que en reiteradas ocasiones son incumplidos por los Estados e instituciones.

En Nicaragua, la Ley de régimen de propiedad comunal de los pueblos indígenas y comunidades étnicas de las Regiones Autónomas de la Costa Atlántica de Nicaragua y de los ríos Bocay, Coco, Indio y Maíz, (Ley 445), define a los pueblos indígenas como:

(...) la colectividad humana que mantiene una continuidad histórica con las sociedades anteriores a la Colonia cuyas condiciones sociales, culturales y económicas les distingue de otros sectores de la sociedad nacional y que están regidos total o parcialmente por sus propias costumbres y tradiciones. (Ley 445 de la República de Nicaragua, 2002)

La invisibilización y el folklorismo institucionalizado son características de las actuales Constituciones Políticas de la mayoría de los países de Centroa-

mérica. En efecto, una mirada básica a la legislación de cada uno de los ellos evidencia lo planteado.

Por ejemplo, de los seis países de la región, cuatro de ellos incluyen de manera general la presencia de los pueblos. Guatemala, en su Artículo 66 de la Constitución Política, menciona la “diversidad étnica”, haciendo mayor énfasis en los Mayas, mediante la promoción a sus formas de vida, costumbres, tradiciones, uso de trajes, idiomas y dialectos, también hay un reconocimiento y protección a las tierras donde habitan (Artículo 67). No se menciona nada al respecto de los afrodescendientes.

El Salvador, en el Artículo 62 de la Constitución de la República de El Salvador, afirma que las lenguas autóctonas son consideradas patrimonio cultural y serán objeto de preservación, difusión y respeto. Posterior a esto, no hace ninguna referencia alusiva al tema.

En el caso de Honduras, la Constitución de la República de Honduras, en el Artículo 346, menciona que es deber del Estado dictar medidas de protección de los derechos e intereses de las comunidades indígenas existentes en el país, especialmente de las tierras y los bosques donde estuvieran asentadas. Pese a esto, no hay un registro explícito ni directo sobre el reconocimiento de sus lenguas propias.

Por su parte, Costa Rica, en su Constitución Política, hace un reconocimiento expreso como república democrática, libre, independiente, multiétnica y pluricultural, en su Artículo 1⁽¹⁾, y posteriormente en el Artículo 76 define las lenguas indígenas nacionales a modo de “mantenimiento y cultivo”.

En cambio, Panamá reconoce en el Artículo 88 de la Constitución Política de la República de Panamá, “las lenguas aborígenes y los programas de alfabetización bilingüe en las comunidades indígenas”. Posteriormente, en el Artículo 90, indica que, “El Estado reconoce y respeta la identidad étnica de las comunidades indígenas nacionales, mediante la realización de programas para la promoción y desarrollo integral de “dichos grupos humanos”. Asimismo, el Estado desarrollará programas de educación y promoción para los grupos indígenas, ya que “poseen patrones culturales propios...” (Artículo 108). Establece una atención especial a las comunidades campesinas e indígenas para promover su participación económica, social y política en la vida nacional (Artículo 124). A su vez, mandata a incluir a las comunidades indígenas en las políticas de desarrollo nacionales “de acuerdo con los métodos científicos de cambio

cultural" (Artículo 126). Finalmente, establece respeto y garantía de la reserva de tierras necesarias y propiedad colectiva de las comunidades indígenas, en el Artículo 127.

Igualmente, el caso de Nicaragua es quien presenta un marco legal robusto, que garantiza esa búsqueda constante de los derechos humanos, individuales y colectivos a favor de los pueblos.

En el Artículo 2 y en el Art. 5 de la Constitución Política de Nicaragua, se reconoce el derecho de poder soberano del Estado, a través de las Asambleas Territoriales y comunales de los pueblos originarios y afrodescendientes. La naturaleza multiétnica del pueblo nicaragüense queda establecida en el Artículo 8. Así como el uso oficial de las lenguas maternas en la Costa Caribe, en el Artículo 11. De igual manera, la libre expresión y preservación de sus lenguas, arte y cultura, se manifiesta en el Artículo 90. En cuanto al derecho a la educación intercultural en lengua materna, se recoge en el Artículo 121, y la participación en la administración de justicia (Artículo 160) a través de los líderes tradicionales de los pueblos originarios, queda establecido en el Artículo 160.

Siendo el Artículo 180 el que registra y cristaliza el anhelado sueño de los pueblos, en el establecimiento del Estatuto de la Autonomía, el que contiene, entre otras normas, las atribuciones de sus órganos de gobierno, su relación con el Poder Ejecutivo, Legislativo, los municipios, territorios y comunidades en el ejercicio de sus plenos derechos.

Para el historiador afrodescendiente nicaragüense, Jhonny Hodgson afirma en su conferencia que, con la reforma a la Constitución Política y la aprobación del Estatuto de la Autonomía de las Regiones de la Costa Atlántica de Nicaragua en 1987, se inició un nuevo camino, afrodescendientes e indígenas ganaron el reconocimiento de su existencia como nicaragüenses. "La Constitución, antes de la autonomía, definía a Nicaragua como un Estado monoétnico, que reconocía solo una lengua, el español, sin embargo, las lenguas de nosotros no se mencionaban en lo absoluto" (URACCAN, 2019, 1H16m41s). Anterior a la reforma, en el año 1894, se había incorporado a la fuerza y con las armas el Caribe nicaragüense al territorio nacional, los recursos naturales, minerales y marítimos, pero las personas estaban ausentes.

Es notorio que, en aquellas constituciones políticas que hacen referencia a la diversidad, son los pueblos indígenas quienes han tenido mayor reconocimiento, en cambio, los pueblos afrodescendientes son los que permanecen

invisibles en la mayoría de los países centroamericanos. Se infiere que, la probable razón es que los pueblos originarios han articulado de manera más proactiva sus propuestas y demandas, estableciendo posicionamientos claros, concretos, teniendo mayor oportunidad de visibilización.

Por lo antes expuesto, la única Constitución Política, que hace referencia a indígenas como pueblos, es Nicaragua. En el año 1987, después de décadas de luchas y resistencias, el Estado nicaragüense articuló y consensuó una ley especial dirigida a la administración, gobierno, dominio y autonomía territorial para las poblaciones multiétnicas que habitan el 52 % del territorio nacional. Otro dato histórico revela que, con las reformas a la Constitución Política de Nicaragua, en el año 2014, reconoce a los afrodescendientes como pueblos.

La globalización ha crecido a pasos agigantados, condicionando el desarrollo con identidad de los pueblos, que se ajustan a las limitaciones existentes, pero que también promueven y practican la convivencia y la promoción del conocimiento propio que les ha permitido resistir y pervivir por cientos de años. Hoy, la globalización (García, 2006) ha sido el principal condicionante del deterioro de la Madre Tierra y de los ecosistemas que ponen en peligro la vida de los seres (hombres – mujeres – animales – Madre naturaleza), esa que por miles de años ha sido resguardada por los indígenas desde su cosmovisión. Por esta razón, cabe hablar de educación para la vida, los pueblos, son portadores del conocimiento ancestral, pero también han sido marginados, estigmatizados y excluidos.

La formulación y creación de políticas públicas no ha sido el problema, sino su debida implementación; hacerlas real, es el mayor desafío de los Estados, puesto que, significa una responsabilidad social y humana con indígenas y afrodescendientes, quienes creen, crean y practican una educación diferente a las establecidas, estructuradas por sus propios autores: Mayores, Conocedores, Sabedores, Sabios y Sabias.

En el siguiente apartado, se revisarán las políticas públicas asumidas por los Estados centroamericanos, y su correspondencia con esa diversidad cultural.

1.2. Breve mirada a las políticas públicas educativas en Centroamérica

Costa Rica. Mora (2008), destaca que, ha sido una sociedad caracterizada por su complejidad étnica y cultural, sin embargo, a pesar de esta realidad, aún “predominan los enfoques curriculares centrados en los elementos de la

cultura considerada oficial desde una visión academicista y normalizada, sustentada más en la competitividad individual que en la pluralidad social y cultural" (p. 58).

Asimismo, en esta nación centroamericana, desde su Política Educativa hacia el Siglo XXI, le da realce y mayor interés al factor económico que a lo social y lo ecológico. Al respecto, Torres (2010), asegura que, "la conceptualización de lo económico es mucho más rica, desarrollada y planteada" (p.39) y, además, menciona que "es necesario reconocer que, en la Constitución Política y en la Ley Fundamental de Educación no se contempla el ejercicio del derecho a la educación por parte de los grupos y sectores más vulnerables de la población" (p.44), lo que limita un proceso educativo inclusivo y de trascendencia para pueblos indígenas, tal como se menciona en párrafos anteriores.

A pesar de que el Convenio Centroamericano sobre unificación básica de la Educación (aprobado por Costa Rica, Nicaragua, Honduras, El Salvador y Guatemala el 22 de junio de 1962) en la que afirma, la vinculación de un sistema educativo básico, así como, sus planes y programas de estudio debe de "fortalecer los vínculos espirituales de sus pueblos; aprovechar todos los recursos de mutua cooperación en el desenvolvimiento cultural a fin de lograr la reestructuración de la Patria Grande", no se han dado pasos sustanciales que garantice el involucramiento y el rol de los pueblos indígenas y afrodescendientes en esta vasta región, lo que debe preocupar y asumir el compromiso de avanzar hacia la integración de un modelo educativo regional que integre los conocimientos y saberes de los pueblos históricamente olvidados y excluidos.

Honduras. La Constitución Política de este país, establece en su Artículo 151 que, "la educación es función esencial del Estado para la conservación, el fomento y difusión de la cultura, la cual debe proyectar sus beneficios a la sociedad sin discriminación de ninguna naturaleza", sin embargo, es una deuda pendiente por concretar. En este sentido, el Colegio Profesional Superación Magisterial Hondureño, asegura que, "el sistema educativo nacional continúa, igual que a lo largo de su historia, sufriendo una severa y profunda crisis estructural que no se soluciona con decisiones que pretenden resolver las consecuencias y no las causas que originan los problemas educativos del país" (COLPROSUMAH, 2019, p. 20).

Por su parte, los objetivos generales de la educación en Honduras mencionan que, es "voluntad del Estado establecer un nuevo modelo educativo (la Escuela

Morazánica) que forme para la vida democrática, la participación con equidad, la protección, la conservación y utilización racional de los recursos naturales y el desarrollo humano en todos sus órdenes" (UNESCO-IBE, 2006, p. 1). Aún, una deuda pendiente que los sistemas educativos deben incorporar para responder a la realidad de los pueblos.

El Salvador. A pesar de que, han impulsado una significativa serie de planes y políticas educativas, no se identifican a las comunidades indígenas y afrodescendientes como prioridad.

En este país centroamericano, según Muñoz Morán (2019), "hay poca coherencia entre las leyes y las políticas que se han diseñado para garantizar el derecho a la educación y su respectiva implementación, pues, aunque se cuenta con un marco normativo, falta impulsar las estructuras que le den seguimiento" (p. 23). Además, la autora, añade que, "factores como la pobreza, condición de discapacidad, pertenencia a pueblos originarios, enfermedad crónica o trabajo infantil, entre otros, pueden determinar la exclusión desde el sistema educativo, si se configuran como mecanismos de marginación social propios de dicho sistema" (p. 25).

Ante esta realidad, es más que urgente la necesidad de incluir aspectos claves en el sistema educativo. Al respecto, Poggi (2010), afirma que, "las identidades que se relacionan con la raza, la etnia o el lenguaje, cuando son analizadas en términos de los indicadores educativos, evidencian también la situación de desventaja en la que se encuentran, por ejemplo, la población indígena y afrodescendiente".

Aun cuando El Salvador cuenta con políticas educativas expresadas en instrumentos como la Ley de Educación Superior, Política de Educación Inclusiva, el Plan Salvador Educado, el Plan Nacional de Educación 2021, entre otros, no ha sido suficiente en hacerlos real desde la inclusión efectiva e integral, dado que no se aborda a los pueblos originarios y afrodescendientes como agentes activos de esta sociedad en pleno siglo XXI.

La educación en el Salvador tiene como uno de sus grandes desafíos asegurar la igualdad para toda su población. "La educación en El Salvador continúa siendo desigual para todos, certificando la pobreza, pero otorgando credenciales adecuadas a los no- pobres" (Ascencio, 2015, p. 32).

Guatemala. En una sociedad multicultural como la guatemalteca, las políticas establecidas favorecen al que ostenta o a los que ejercen mayor estatus social.

Un ejemplo claro es que, a pesar de que en este país casi la mitad de su población es indígena, ellos pueden desarrollar sus estudios en su lengua materna, pero antes, deben adaptarse en un curso previo, como antesala, para estudiar el español y seguir con su profesionalización. Lo que limita y condiciona el aprendizaje.

Esto causó una multitud de problemas y conflictos para el niño y la niña mayas, monolingües o bilingües incipientes: incomunicación, incomprensión, enajenación, miedo, descalificación de la propia cultura, desprecio de la identidad, resistencia psicológica, odio a la educación escolar hasta el punto de desertar, y otras consecuencias más. (Zimmermann, 1997, p. 2)

Al respecto, Fortin et al, han expresado que ...“En Guatemala, la población maya sufrió por mucho tiempo la exclusión de varios servicios, tales como la educación. Actualmente, un alto porcentaje de la población asiste a escuelas rurales que no cuentan con insumos adecuados, como infraestructura y equipamiento” (Fortin et al., 2008, p 233).

Aunque el Estado de Guatemala cuenta con un sin número de políticas, decretos y planes educativos, aún queda mucho por hacer para consolidar las bases de un proceso educativo completo; y debe de crear mecanismos para mejorar la eficiencia, la calidad y la pertinencia de la educación, partiendo de esa Educación Intercultural Bilingüe, necesaria para el desarrollo con identidad y el buen vivir de los pueblos.

Panamá. El acceso a la educación superior en Panamá permite la participación a todos sus ciudadanos sin distinción racial, pero refleja una brecha marginal en torno al aseguramiento de recibir e integrar a estudiantes indígenas y afrodescendientes en sus universidades, dado que no cuentan con mecanismos suficientemente sólidos para garantizar la admisión de estos jóvenes.

De acuerdo a la UNESCO, en su informe Nacional de Educación Superior en el año 2003, “uno de los cuestionamientos a la educación superior universitaria en Panamá, ha sido la falta de vinculación con los sectores productivos, el Estado y la Sociedad en general” (Castillo Noemí, 2003, p. 10) donde se podría incluir a los pueblos indígenas y afrodescendientes con mayor énfasis, dado que, habitan en zonas rurales mayoritariamente y esto les limita aún más, dado que un alto porcentaje de los que ingresan a las universidades viven en el casco urbano.

En Panamá a pesar de que sus niveles educativos son bastante buenos, sus “resultados siguen sin repercutir suficientemente en determinados grupos de población, sobre todo entre los indígenas” (Freire et al., 2012, p. 75).

Territorialmente, en Panamá habitan más de siete pueblos indígenas y representa el 12% de la población total de este país, ubicada en territorios con ciertas limitaciones de acceso. Este aislamiento ha provocado una elevada marginación, muy bajos niveles educativos y altos niveles de pobreza y pobreza extrema (CEPAL, 2008).

Nicaragua. El marco legal institucional nicaragüense, en materia educativa, registra aspectos sustanciales para el acceso a la educación en términos generales, sin embargo, en la actualidad presenta algunos vacíos al momento de asegurar el acceso a estudiantes provenientes de la Costa Caribe Nicaragüense que se trasladan, algunas veces, a realizar sus estudios a universidades del Pacífico.

Es importante destacar que las Instituciones de Educación Superior, miembros del Consejo Nacional de Universidades, son de servicio público, su función social es la formación profesional y ciudadana de los estudiantes universitarios (Ley 89, 1990), y que asegura el ingreso de los estudiantes de forma abierta. Sin embargo, aún se enfrenta el desafío por crear mecanismos para la atención a estudiantes indígenas y afrodescendientes. Como consecuencia se han producido y registrado situaciones de asimetrías, complejas e incomprensibles, en las que se les estigmatiza, desvaloriza y discrimina por su condición étnica, pensamiento político y religión (Herrera, et al., 2010).

Contar con la Ley de Autonomía (Ley 28) ha permitido crear nuevos espacios y mecanismos para la formación y educación en el Caribe, desde donde se cuenta con el Sistema Educativo Autónomico Regional (SEAR), que asegura una educación intercultural, así como la creación de dos instituciones de educación superior: la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN) y la Bluefields Indian and Caribbean University, (BICU), ambas instancias reconocidas en la Ley 582 (2006).

Es importante mencionar algunas instituciones educativas regionales como el Consejo Superior Universitario de Centroamérica, CSUCA, cuyo objetivo estratégico es de contribuir a la integración y el fortalecimiento de la Educación Superior en la Región Centroamericana, fortaleciendo el desarrollo institucional de las Universidades Públicas de Centroamérica en el marco de la Autonomía Universitaria. Promoviendo la internacionalización de las universidades e im-

pulsando cambios e innovaciones académicas acordes con las necesidades de los países de la región frente a los desafíos del siglo XXI.

Al mismo tiempo, el Parlamento Centroamericano (Parlacen) cuya misión es la de ser el órgano de representación democrática y política de los pueblos centroamericanos y dominicano, ejerciendo las funciones parlamentarias del Sistema Comunitario de la Integración Regional, que permita lograr la unión de los pueblos y que ha venido impulsando políticas dirigidas a la visibilización de los derechos colectivos e individuales desde su Comisión de pueblos indígenas y afrodescendientes.

Asimismo, existen organizaciones indígenas y afrodescendientes que luchan por la implementación de los espacios y derechos ganados, tales como la Organización Negra de Centro América y la diáspora, ONECA, así como el Consejo Indígena Centroamericano, CICA. Espacios con trayectorias reconocidas en la construcción de alianzas y estrategias favorables a los pueblos.

Existen esfuerzos con respecto a Latinoamérica, determinantes para la educación superior, siendo uno de ellos la Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES), desarrolladas en 1996 en La Habana (Cuba), en el 2008 en Cartagena de Indias (Colombia) y en 2018 en Córdoba (Argentina), donde participaron más de 3.500 integrantes de la comunidad académica regional y gobiernos. En esos espacios han asistido diferentes organizaciones indígenas, afrodescendientes y diversas redes, incidiendo y posicionando sus sueños y aspiraciones. La Declaración final de la CRES 2008, en el apartado C, sobre Cobertura y modelos educativos e institucionales, indica que:

Se deben promover la diversidad cultural y la interculturalidad en condiciones equitativas y mutuamente respetuosas. El reto no es sólo incluir a indígenas, afrodescendientes y otras personas culturalmente diferenciadas en las instituciones tal cual existen en la actualidad, sino transformar a estas para que sean más pertinentes con la diversidad cultural. Es necesario incorporar el diálogo de saberes y el reconocimiento de la diversidad de valores y modos de aprendizajes como elementos centrales de las políticas, planes y programas del sector. (CRES, 2008, p. 12)

2. DISCUSIÓN

Las Naciones Unidas asumen la justicia social, como un principio fundamental para la convivencia pacífica y próspera, dentro los países y entre ellos. En lo que concierne a justicia social, Olivé (2004) refiere este concepto a que “una sociedad justa es una sociedad que ha establecido instituciones, mecanismos y organizaciones públicas para distribuir beneficios y cargas, ventajas y desventajas, de una manera que calificamos justa según un cierto criterio” (p. 126). Y agrega que el principio de justicia se basa en la garantía de la satisfacción de las necesidades básicas de todos los miembros de la sociedad (Idem).

Si esto es así, entonces se deduce que cada una de las normativas legales, deberían no solo reconocer el derecho de los pueblos, sino que asegure la garantía de satisfacer las necesidades básicas de su educación propia, a partir de su lengua, contexto y cultura, tierra y territorio, respetando su manera de ver el mundo, la convivencia con la Madre Tierra y su misma espiritualidad.

Ahora bien, el panorama se complica, precisamente por todo ese proceso de racismo estructural, el cual se evidencia a lo largo del discurso planteado, pero que contrasta con las luchas y demandas desde, para y por los pueblos.

Esta actitud se fundamenta en las nuevas formas de colonización del pensamiento. Cunningham (2019) aduce que la descolonización “significa desmantelar la ideología que sustituyó los conocimientos, los modelos de gobernanzas, la forma de organización de los propios pueblos indígenas en nuestra región” (p. 94). En tanto, Høiskar (2019) afirma que se necesita “conocer el mundo en que vivimos, su diversidad, las estructuras que lo construyen, que lo constituyen y nuestro papel en él. La descolonización puede empoderar a estos grupos que históricamente han sido discriminados” (p. 86).

Asimismo, en este contexto, el COVID-19 manifiesta una realidad que profundiza la individualidad, tensiona las prácticas espirituales, la colectividad, y la comunitariedad separa a las familias de su entorno, trastocando la misma solidaridad compartida.

La pandemia, en Centroamérica, pone al descubierto las limitaciones de los aprendizajes en las escuelas. Con el avance de las tecnologías, las brechas de los pueblos se profundizan por ubicarse en desventajas con el resto de los colectivos, al contar con docentes en su mayoría empíricos, sin supervisión a maestras y maestros, sin acceso a la luz eléctrica ni computadoras, menos al

internet. Sumado a condiciones particulares de los niños y niñas con hiperactividad, dislexia, discalculia, digrafías, entre otras.

El gran reto en el contexto del COVID-19, es que las y los adolescentes con irregularidades en los estudios durante la pandemia, una vez llegados a las universidades, demandarán estrategias específicas para su atención. En este sentido, se hará oportuno el diseño de currículos “emergentes y flexibles” que atiendan con calidad y pertinencia al estudiante, de tal manera que personalice la educación y la adecúe a sus necesidades.

Por lo tanto, pese a que las políticas públicas en Centroamérica son limitadas en cuanto a la promoción de innovaciones educativas, se valoran acciones puntuales que implica otras iniciativas favorables a la construcción de puentes que reduzcan las desigualdades, promueva la justicia social y el derecho a la educación.

A continuación, a modo de cierre se comparten tres experiencias que dan cuenta de avances de un entretener de acciones que construyen puentes hacia los valores que promueve la igualdad, la justicia social y el pleno derecho a la educación.

3. A MANERA DE CONCLUSIONES

Red de Universidades Indígenas, Interculturales y Comunitarias de Abya Yala, RUIICAY

Después de muchos esfuerzos implementados por las organizaciones de los diferentes pueblos, para preparar a sus propios talentos humanos que aportan al desarrollo, de acuerdo con sus perspectivas, tales como becas y cupos en las universidades convencionales, y al no obtener los resultados esperados, comienzan a partir de los años 90 a la creación de las universidades propias, fundamentados en el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT). Específicamente en el artículo 27, que establece:

Los programas y los servicios de educación destinados a los pueblos interesados deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con estos a fin de responder a sus necesidades particulares, y deberán abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales.

Al fundarse la RUIICAY en el año 2008, surge para:

- a) Crear un sistema de Educación Superior Intercultural Continental con Identidad, dentro de un marco de integralidad del conocimiento que permita superar la ruptura entre la práctica y la teoría del conocimiento.
- b) Determinar un posicionamiento político y legislativo en torno a la construcción de una nueva sociedad y ciudadanía intercultural-conviencial.
- c) Impulsar y fortalecer las instituciones de educación superior indígena, Intercultural y comunitaria en el marco de los Estados Nacionales.
- d) Promover un sistema de Evaluación y Acreditación de los centros del conocimiento mayor Indígena, Intercultural y Comunitaria y de sus modelos educativos.
- e) Sistematización y publicación de los procesos de recreación y generación de conocimientos que aporten propuestas y proyectos de vida de los pueblos para el Buen Vivir, Vivir Bien y vivir con Dignidad, fundamentados en procesos investigativos y de emprendimiento con los componentes dialógicos, conceptuales con rigurosidad y profundidad.
- f) Generar estrategias para la sostenibilidad económica y financiera de la Red de Universidades.

Las diez universidades han planteado que la red constituye un espacio donde se construyen puentes de confianza, se practican valores como el respeto, la solidaridad, la complementariedad, fundamentados en el diálogo, el consenso y la concertación. Uno de los propósitos es tejer la interculturalidad, así mismo trabajar en la interculturalización de la Educación Superior, desarrollando un enfoque intercultural como un tema estratégico, teniendo el pasado y la memoria como elementos de sustentación.

Se considera el trabajo que se realiza, como un aporte al conocimiento universal, visibilizando las diversas cosmovisiones que permiten a los pueblos y nacionalidades originarias mirar de manera diferente la vida, el trabajo, la educación, la familia y la espiritualidad.

La responsabilidad ha sido y es investigar, revalorizar, potenciar los saberes ancestrales, reafirmar lo identitario, defender la madre tierra y construir las ciencias del conocimiento.

Hasta la fecha, han logrado incidir en la construcción de indicadores para el proceso de evaluación y acreditación, diálogo con los ministros de educación de los diferentes países, preparación de sus propios talentos humanos en el ámbito de diplomados, licenciaturas, maestrías y la formación de docentes con sus doctorados interculturales.

Diplomado en gobernanza de tierras y recursos naturales en territorios indígenas de Centroamérica

Diseñado entre la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense, URACCAN, el Consejo Indígena de Centro América, CICA, y la Unión Internacional para la Conservación de la Naturaleza, UICN, con la participación de 50 jóvenes, 23 hombres y 27 mujeres, provenientes de pueblos indígenas y afrodescendientes, de los países de Guatemala, Honduras, El Salvador, Costa Rica, Panamá y Nicaragua.

Una iniciativa que aspira a ser una herramienta de trabajo y reflexión, en el que los estudiantes puedan hacer una lectura política de su propia realidad y las articulaciones con el mundo externo, a fin de establecer redes y alianzas centroamericanas que responda a la defensa de sus derechos, a la autodeterminación y las autonomías propias de cada uno de los pueblos y comunidades participantes del diplomado.

El Cultivo y Crianza de Sabidurías y Conocimiento, CCRISAC

El CCRISAC es un método de investigación propia e innovador, concebido, construido y concertado como una propuesta pedagógica y metodológica con posicionamiento epistémico y filosófico para el desarrollo de los procesos de Creación, Recreación de Conocimientos, Saberes y Prácticas de los Pueblos, las organizaciones e instituciones, como un aporte de la RUIICAY, que favorezca la construcción de procesos de manera holística, donde las comunidades sean sujetos y no objetos de estudios. Las comunidades cuentan con diferentes espacios dentro de los pueblos y culturas de Abya Yala (Latinoamérica), donde se desarrollan distintas actividades, ceremonias y rituales, que son propicios para la implementación de las diferentes formas o técnicas.

América Latina, El Caribe y fundamentalmente sus pueblos, reclaman cambios profundos a la manera tradicional de mirar y atender la ciencia, los conocimientos, las sabidurías y el desarrollo.

En este marco, es vital, incluir la interculturalidad como elemento básico de los diferentes sistemas, implica que se asume la diversidad cultural desde una perspectiva de respeto y equidad social, una perspectiva que todos los sectores de la sociedad deben asumir hacia los otros. Esta visión tiene que partir de la premisa de que todas las culturas tienen el derecho a desarrollarse y a contribuir, desde sus particularidades y diferencias, a la construcción de los países y naciones.

En virtud de lo anterior, cobra relevancia y sentido lo expresado por Tamarit, coordinador de la Conferencia Regional de la Educación Superior, CRES 2018:

Este camino nos convoca a trabajar de manera humilde, pero potente, a llevar la voz de la interculturalidad, donde tomemos conciencia de la necesidad de transformarnos para transformar nuestras realidades, la necesidad de reconocernos, revisar nuestras prácticas y no escapar de la responsabilidad de respetar la diversidad cultural y rescatar las formas tradicionales y experimentales como parte de las culturas presentes.

En este sentido, se mencionan las perspectivas de futuro, para repensar nuevas estructuras del conocimiento, entre ellas:

- Fortalecimiento de redes académicas para la generación del debate intercultural fundamentado en el diálogo de saberes, en el que se fomenten las investigaciones conjuntas concertadas con el liderazgo de los pueblos, de tal manera que les sirva a las comunidades para avanzar a su desarrollo deseado.
- Diseño de sistemas evaluativos flexibles con indicadores que aseguren su evaluación y reconocimiento universitario, apropiado para el establecimiento y continuo mejoramiento de la calidad de la educación superior intercultural.
- Diálogo franco en las redes centroamericanas donde participan las principales autoridades universitarias para analizar temas que tengan que ver con el acceso, equidad, justicia social, inclusión, interculturalidad y acordar indicadores mínimos para asegurar su cumplimiento.
- Diálogo abierto entre las autoridades universitarias centroamericanas dirigidas por el CSUCA con las organizaciones afrodescendientes e indi-

genas para analizar con ellos, sus propias propuestas educativas y tomar acuerdos claros sobre qué medidas serán implementadas.

- Las universidades convencionales necesitan construir sus ofertas académicas interculturales, asegurando las transformaciones desde lo profundo de sus estructuras y modelos, para la atención a la diversidad cultural con indicadores mínimos que los aseguren.

Para que la educación superior sea de calidad, debe estar vinculada a la pertinencia y responsabilidad con el desarrollo sostenible de la sociedad. Ello exige impulsar un modelo académico incluyente, que se debe caracterizar por conocer los principales problemas y necesidades de su población, debe saber su modo de producción y su manera de transferencia del valor social de los conocimientos. Para ello se deben promover los mecanismos de participación activa de los pueblos originarios y afrodescendientes y demás comunidades étnicas en la definición de esas prioridades y en el establecimiento de instrumentos y políticas educativas, así como en el monitoreo y la evaluación de estas.

El abordaje intercultural en la educación superior no es solo un reto para las universidades indígenas e interculturales. Este debe ser un reto para todas las instituciones formadoras de recursos humanos de nuestros países, que, siendo marcadamente multiétnicos, pluriculturales y multilingües, deben desarrollar las capacidades para permitir la inclusión de cada uno de nuestros pueblos y culturas. Esto sin duda alguna enriquecerá sustancialmente el acervo cultural de todas las naciones.

Sabemos que este reto requiere de la acción consensuada entre la academia, los Gobiernos, el liderazgo comunitario, las agencias de cooperación, la sociedad civil y la cooperación entre las universidades, para avanzar en el establecimiento de modelos educativos incluyentes. Lo que significa una oportunidad para responder a los pueblos originarios y afrodescendientes, de modo que, se dispongan de los instrumentos que permitan ser parte del proceso de desarrollo, para transformarnos de objetos de intervención en verdaderos sujetos de cambio.

REFERENCIAS

Arrién, J.B (2013, 4 de diciembre). La interculturalidad, cultura de culturas. [Sesión de conferencia] <https://bit.ly/3A6exCz>

- Ascencio Velásquez, M. (2015). Una educación transformadora para El Salvador: propuesta y obstáculos para alcanzarla. *Comunicación*, 24(2), 31-46.
- Castillo, N. (2005) Informe nacional de educación superior de Panamá. <https://bit.ly/3A30xtk>
- COLPROSUMAH (2019). *Propuesta de Política Pública Educativa Alternativa para Honduras: 2019 – 2030 “Hacia una educación sin muros”* <https://bit.ly/3BQmIEs>
- Comisión Económica para América Latina. (2008). Panamá. Pobreza y distribución del ingreso en el período 2001-2007. CEPAL. Organización de las Naciones Unidas.
- Conferencia Regional de Educación Superior [CRES]. (2018) Declaración de la CRES 2018. <https://bit.ly/3zlt4Da>
- Constitución Política de la República de Costa Rica [Const] Artículos 1 y 76. Noviembre de 2016 (Costa Rica).
- Constitución Política de la República de El Salvador [Const]. Artículo 62. 15 de diciembre de 1983 (El Salvador).
- Constitución Política de Nicaragua [Const]. Artículos 2, 5, 8, 11, 90, 121, 180. 17 de julio de 1987 (Nicaragua).
- Constitución de la República de Honduras [Const]. Artículo 346. 11 de enero de 1982 (Honduras).
- Constitución Política de Guatemala [Const]. Artículo 66, 67. 17 de noviembre de 1993 (Guatemala).
- Convenio Centroamericano sobre unificación básica de la educación. Segunda Reunión del Consejo Cultural y Educativo de la Organización de los Estados Centroamericanos, realizado en San Salvador, 1966, <https://bit.ly/3BQP8ya>
- Cunningham, M. (2019, del 29 al 30 de octubre) El papel de las universidades comunitarias interculturales en el proceso de acompañamiento a los pueblos del Abya Yala [Panel]. 25 aniversario de la creación de la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN), “25 años tejiendo la interculturalidad con los pueblos”. Bilwi, Región Autónoma de la Costa Caribe, Nicaragua. <https://bit.ly/3bkNnrr>
- Fortin, Poortinga, Y., & van de Vijver, F. (2008). Evaluación y políticas educativas en Guatemala: promoviendo una postura común. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 43(2), 223-242.

- Freire Seoane, M. J., Núñez Flores, M., & Teijeiro Álvarez, M. (2012). La educación en Panamá: Estado de la cuestión. *Perfiles educativos*, 34(138), 75-91.
- García, E. (2006). El cambio social más allá de los límites al crecimiento: un nuevo referente para el realismo en la sociología ecológica. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, (27), 1-24.
- Herrera, S., Pérez, C., & Sequiera, F. (2010 del 02 al 03 de septiembre). Situación de los estudiantes Afrodescendientes, indígenas y mestizos, procedentes de la Costa Caribe en las universidades del Pacífico nicaragüenses miembros del CNU, en el periodo 2006- 2010 [Panel]. Primer Simposio Internacional sobre Interculturalidad y Educación Superior. Managua, Nicaragua.
- Hoiskar, S (2019, del 29 al 30 de octubre) De la descolonización hacia la educación liberadora [Panel]. 25 aniversario de la creación de la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN), "25 años tejiendo la interculturalidad con los pueblos". Bilwi, Región Autónoma de la Costa Caribe, Nicaragua. <https://bit.ly/3A5LC1m>
- Krüger, K. (2006). El concepto de sociedad del conocimiento. *Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, 11(683), 1 - 14. <https://bit.ly/3bBA7Wj>
- Ley 445 de 2002. Ley de Régimen de propiedad comunal de los pueblos indígenas y comunidades étnicas de las regiones autónomas de la Costa Atlántica de Nicaragua y de los ríos Bocay, Coco, Indio y Maíz. 13 de diciembre de 2002. Diario Oficial, No. 16. Asamblea Nacional de Nicaragua. <https://bit.ly/3JH3kel>
- Ley 89 de 1990. Ley de Autonomía de las Instituciones de Educación Superior. 5 de abril de 1990. Gaceta Diario Oficial N°77. Asamblea Nacional de Nicaragua. <https://bit.ly/3Pg07Ta>
- Ley No. 28 Estatuto de Autonomía de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe de Nicaragua. (2016, 18 de agosto). Asamblea Nacional. La Gaceta, Diario Oficial No 155. <https://bit.ly/3JCucg2>
- Ley No. 582 Ley General de Educación. (2006, 22 de marzo). Asamblea Nacional. La Gaceta, Diario Oficial No 150. <https://bit.ly/3bCONo3>
- Mora, T. E. M. (2008). Desafíos de la Ley 7600 ante las nuevas tendencias de la educación inclusiva. *Revista Educación*, 32(2), 57-71. <https://bit.ly/3A3Qvbs>

- Muñoz Morán, C. A. (2019). Educación Inclusiva en El Salvador. Una Reflexión desde las Políticas Educativas. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 13(1), 21-36.
- Oficina Internacional de Educación de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO IBE]. Datos Mundiales de Educación: Sexta edición 2006-07 <https://bit.ly/3zln4u7>
- Olivé, L. (2004). Interculturalismo y Justicia Social. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2001, 2 de noviembre) Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural. <https://bit.ly/3d8ub7j>
- Organización Internacional del Trabajo, OIT. Pueblos indígenas en América Central, Haití, Panamá y República Dominicana. <https://bit.ly/3vNEaWf>
- Poggi, M. (2010). Una radiografía de los sistemas educativos de América Latina. Desafíos para las políticas educativas. *Pensamiento Iberoamericano*, 7, 5-25.
- Sistema de Integración de Centro América, SICA. (2018, 6 de diciembre) SICA: analizan orígenes africanos en Centroamérica. <https://bit.ly/3Syrso6>
- Torres, V. N. (2010). La política educativa y su compromiso con la equidad social y el desarrollo sostenible. *Revista Electrónica Educare*, 14(1), 37-45.
- URACCAN (15 de agosto de 2019) XV Encuentro de jóvenes Afro de la Organización Negra Centroamericana (ONECA "Liderazgo joven afro para el cambio social". Bluefields, Nicaragua. [Archivo de video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=7Po96jxn2i8> (1:16:52)
- Zimmermann, K. (1997). Modos de interculturalidad en la educación bilingüe. Reflexiones acerca del caso de Guatemala. *Revista Iberoamericana de Educación*, 13, 113-127.

NOTAS

(1) Único Artículo reformado en la Ley N° 9305 del 24 de agosto del 2015.



2. Ações afirmativas e povos indígenas: Democratização do acesso e da permanência na Universidade do Estado de Santa Catarina

Affirmative actions and Indigenous peoples: Democratization of access and permanence in the University of the State of Santa Catarina

Janine Soares da Rosa de Moraes ¹  @ Orivaldo Nunes Junior ²  @

Cristiano Mariotto ³  @ Vera Márcia Marques Santos ⁴  @

^{1,2,4} Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

³ Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

RESUMO

Este artigo apresenta uma pesquisa documental que investiga as ações afirmativas de acesso e permanência, direcionadas aos povos indígenas na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), relacionando com o georreferenciamento que localiza os campi da UDESC e as terras e reservas das 3 etnias indígenas presentes em Santa Catarina (SC): Guarani, La Klãnõ/Xokleng e Kaingang. Questionamos como a UDESC tem formulado suas ações afirmativas para os povos indígenas e objetivamos compreender o processo de formulação, apresentar um georreferenciamento e dados populacionais das comunidades das Terras e Reservas Indígenas no estado de SC, discutir o Processo de Consulta aos Povos Indígenas e as possibilidades de acesso e permanência no Ensino Superior. As reflexões apresentadas compõem as vivências das/os pesquisadoras/es na coleta de dados e diálogos com integrantes dos povos indígenas. Esta investigação faz parte de uma caminhada coletiva do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB-UDESC), no âmbito do Observatório de Políticas de Ações Afirmativas (OPAAS) e na pesquisa que realiza um estudo comparado das ações afirmativas para população negra, comunidades quilombolas e povos indígenas, entre a UDESC e a Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA). Os resultados e as discussões apontam para uma contribuição com os esforços contínuos de grupos de trabalho da UDESC, para ampliação das ações afirmativas.

Palavras-chave: UDESC, UNIFESSPA, Ações Afirmativas, Povos Indígenas, Democratização Ensino Superior

Affirmative actions and indigenous peoples: Democratization of access and permanence in the University of the State of Santa Catarina

ABSTRACT

This article presents a documentary research which investigates the affirmative actions of access and permanence, aimed at indigenous peoples at the State University of Santa Catarina-UDESC, relating to the georeferencing that locates the UDESC campuses and the lands and reserves of the 3 indigenous ethnic groups present in Santa Catarina: Guarani, La Klãnõ/Xokleng and Kaingang. We question how UDESC has formulated its affirmative actions for indigenous peoples. We aim to understand the formulation process, present a georeferencing and population data of the communities of Indigenous Lands and Reserves in the state of SC, discuss the Consultation Process with Indigenous Peoples and the possibilities of access and permanence in higher education. The reflections presented make up the experiences of researchers in data collection and dialogues with members of indigenous peoples. This investigation is part of a collective work of the Afro-Brazilian Studies Nucleus (NEAB-UDESC), Observatory of Affirmative Action Policies (OPAAS) and in the research that conducts a comparative study of affirmative actions for the black population, quilombola communities and indigenous peoples, among UDESC and the Federal University of the South and Southeast of Pará (UNIFESSPA). The results and discussions point to a contribution to the ongoing efforts of UDESC working groups to expand affirmative action.

Keywords: UDESC, UNIFESSPA, Affirmative Actions, Indigenous Peoples, Higher Education Democratization

Acciones afirmativas y pueblos indígenas: Democratización del acceso y permanencia en la Universidad del Estado de Santa Catarina

RESUMEN

Este artículo 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 indígenas. Grupos étnicos presentes en Santa Catarina: Guaraní, La Klãnõ / Xokleng y Kaingang. Cuestionamos cómo la UDESC ha formulado sus acciones afirmativas a favor de los pueblos indígenas. Nuestro objetivo es comprender el proceso de formulación, presentar una georreferenciación

y datos poblacionales de las comunidades de Tierras y Reservas Indígenas en el estado de SC, discutir el Proceso de Consulta con los Pueblos Indígenas y las posibilidades de acceso y permanência em Educación Superior. Las reflexiones presentadas conforman las experiencias de investigadores en recolección de datos y diálogos con miembros de pueblos indígenas. Esta investigación es parte de una caminata colectiva del Núcleo de Estudios Afrobrasileños (NEAB-UDESC), dentro del marco de Observatorio de Políticas de Acción Afirmativa (OPAAS) y en la investigación que realiza un estudio comparativo de acciones afirmativas para la población negra, comunidades quilombolas y pueblos indígenas, entre la UDESC y la Universidad Federal del Sur y Sureste de Pará (UNIFESSPA). Los resultados y las discusiones apuntan a una contribución a los esfuerzos en curso de los grupos de trabajo de la UDESC para expandir la acción afirmativa.

Palabras clave: UDESC, UNIFESSPA, Acciones Afirmativas, Pueblos Indígenas, Democratización de la Educación Superior

Actions affirmatives et peuples autochtones : Démocratisation de l'accès et de la permanence à l'université de l'état de Santa Catarina

RÉSUMÉ

Cet article présente une recherche documentaire qui enquête sur les actions positives d'accès et de permanence, destinées aux peuples autochtones à l'Université d'État de Santa Catarina (UDESC), concernant le géoréférencement qui localise les campus de l'UDESC et les terres et réserves des 3 ethnies présentes à Santa Catarina: Guarani, La Klãnõ/Xokleng et Kaingang. Nous nous demandons comment l'UDESC a formulé ses actions positives en faveur des peuples autochtones. Nous visons à comprendre le processus de formulation, à présenter un géoréférencement et les données démographiques des communautés des terres et réserves autochtones dans l'état de SC, à discuter du processus de consultation avec les peuples autochtones et des possibilités d'accès et de permanence dans l'enseignement supérieur. Les réflexions présentées constituent les expériences de chercheurs en matière de collecte de données et de dialogues avec les membres des peuples autochtones. Cette enquête s'inscrit dans le cadre d'une marche collective du Noyau d'études afro-brésiliennes (NEAB-UDESC), Observatoire des politiques d'action positive (OPAAS) et dans la recherche qui mène une étude comparative des actions positives pour la population noire, les communautés quilombolas et les peuples autochtones, entre l'UDESC et l'Université fédérale du Sud et du Sud-Est du Pará (UNIFESSPA). Les résultats et les discussions indiquent une contribution aux efforts en cours des groupes de travail de l'UDESC pour étendre l'action positive.

Mots clés: UDESC, UNIFESSPA, Actions positives, Peuples autochtones, Démocratisation de l'enseignement supérieur

1. INTRODUCCIÓN

Neste artigo apresentamos uma pesquisa documental que investiga as Ações Afirmativas (AA) de acesso e permanência no Ensino Superior, direcionadas aos povos indígenas na Universidade do Estado de Santa Catarina-UDESC, relacionando com o georreferenciamento que localiza os *campi* da UDESC e as Terras e Reservas⁽¹⁾ das 3 etnias indígenas presentes em Santa Catarina - Guarani, La Klãnõ/Xokleng e Kaingang. Em diálogo com a vasta produção sobre AA em educação, aplicada ao Ensino Superior, compreendemos que as AA são um conjunto de ações em âmbito público e privado, de caráter compulsório, com tempo determinado e período previsto para readequação e avaliação, pensadas para combater a discriminação racial e também “de gênero, deficiência física e de origem nacional/regional, bem como para corrigir ou ao menos minimizar os efeitos presentes destas discriminações” (Gomes, 2001 *apud* Breternitz, 2017, p. 3), efetivando a igualdade material e formal prevista na Constituição Brasileira de 1988.

Na década de 80 do século XX, o Brasil estava vivendo o fim da ditadura civil militar. Em 1987, entrava em um período de redemocratização, tendo os movimentos negros, indígenas, de mulheres e sociais como protagonistas na construção da nova constituição. Povos de diferentes etnias foram à Assembleia Constituinte para entregar um documento com suas reivindicações, tendo Ailton Krenak⁽²⁾ como um dos coordenadores da organização “Povos Indígenas na Constituinte”. No bojo destas lutas históricas, reivindicavam também uma educação que garantisse a autonomia dos povos, possibilitando a democratização do acesso e da permanência no Ensino Superior. O país viveu avanços importantes nos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), Luis Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016), em relação ao acesso à Educação Superior, entretanto estas conquistas foram postas à prova com o golpe de 2016. Mato (2017, p.19), ao abordar a Educação Superior e Povos Indígenas e Afrodescendentes na América Latina, afirma que “Las sociedades latinoamericanas contemporáneas están muy lejos de constituir ejemplos positivos de democracia y equidad.” Este debate segue atual, con-

siderando o que vivemos no Brasil, visto os ataques à Democracia, Educação e às Universidades públicas⁽³⁾.

As práticas racistas historicamente constituídas nas sociedades latino-americanas (Mato, 2017) impactam todas as instituições, mostrando em todos os níveis educativos as bases excludentes institucionais e epistemológicas. Neste sentido, é necessário reconhecer que a educação, em todos os níveis, da forma que está estruturada é também parte do problema (Almeida, 2018). Por este motivo é urgente que a formulação e a implementação de políticas institucionais de democratização do acesso e da permanência ao Ensino Superior, sejam amplamente discutidas e executadas nas Instituições de Ensino Superior (IES).

Neste contexto, nos perguntamos como a UDESC tem formulado suas Ações Afirmativas, em especial para os povos indígenas. Ao problematizar esta questão, nosso objetivo é compreender alguns fatos importantes deste momento da IES, apresentar um georreferenciamento e dados populacionais das comunidades das Terras e Reservas Indígenas no estado de SC⁽⁴⁾, fazendo relação com os *campi* da UDESC e discutir o Processo de Consulta aos Povos Indígenas e as possibilidades de acesso e permanência.

Com este texto pretende-se somar aos debates sobre o tema, que no ano de 2022 vive um momento de avaliação nacional da Lei Federal 12.711/2012, conforme consta em seu Art. 7º: no prazo de dez anos “será promovida a revisão do programa especial para o acesso às Instituições de Educação Superior de estudantes pretos, pardos e indígenas e de pessoas com deficiência” (Brasil, 2012). E também para que possamos contribuir com os esforços contínuos de grupos de trabalho e centro de ensino da UDESC, que visam a ampliação das ações afirmativas já existentes, contribuindo para uma universidade mais plural e democrática.

Cabe ressaltar ainda que as reflexões, experiências, inquietações e investigações apresentadas neste trabalho, compõem as vivências das/os pesquisadoras/es na coleta de dados e nos diálogos com integrantes dos povos indígenas. Esta investigação faz parte de uma caminhada coletiva do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB-UDESC)⁽⁵⁾, que em seu projeto de extensão Observatório de Políticas de Ações Afirmativas (OPAAS) e no Projeto de Pesquisa Estudo Comparado⁽⁶⁾: Ações Afirmativas para População Negra, em especial Comunidades Quilombolas e Povos Indígenas, entre a UDESC e a

Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), com recorte temporal entre 2009 a 2019, vem levantando e analisando dados apresentados neste trabalho. As discussões da Comissão de Ações Afirmativas e Diversidades (CAAD/UDESC)⁽⁷⁾ também estão presentes neste texto.

Na primeira seção apresentamos os principais momentos do processo de formulação de AA direcionadas aos povos indígenas na UDESC, construindo um georreferenciamento e apresentando dados populacionais Indígenas em Santa Catarina, com povos Guarani, La Klãnõ/Xokleng e Kaingang, em relação aos *campi* da UDESC⁽⁸⁾. Na segunda seção discutimos o processo de Consulta aos Povos Indígenas, conforme a Convenção 169 da OIT, quanto à elaboração de Políticas Públicas de Ações Afirmativas, as formas de acesso e de permanência de indígenas na UDESC e as considerações finais com sugestões de atuação da instituição catarinense.

2. UDESC E AS AÇÕES AFIRMATIVAS PARA POVOS INDÍGENAS

A UDESC, criada em 1965, dispõe de estrutura multicampi⁽⁹⁾, com 12 centros de ensino distribuídos em nove cidades catarinenses, sendo Balneário Camboriú, Chapecó, Florianópolis, Ibirama, Joinville, Lages, Laguna, Pinhalzinho e São Bento do Sul. Atualmente a IES oferece 54 cursos de Graduação presenciais e 4 cursos à distância, conta ainda com 32 Polos de Ensino à Distância pelo estado.

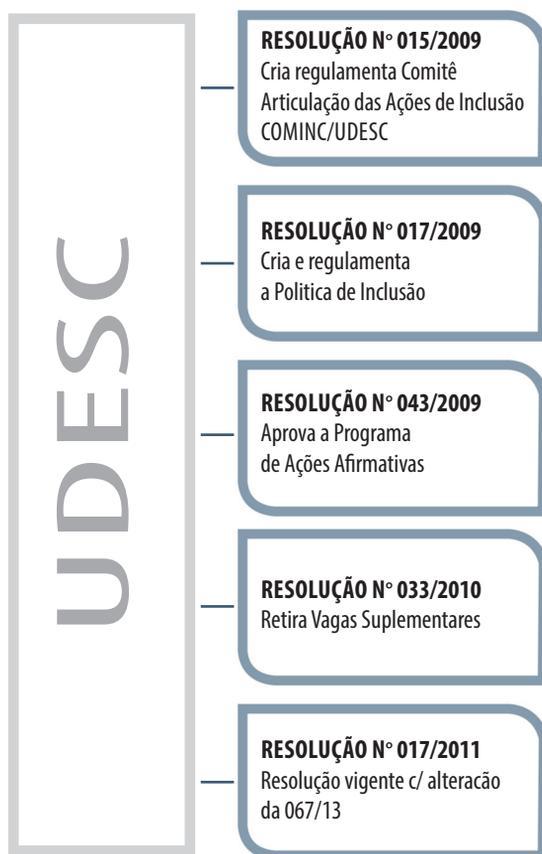
A instituição iniciou a formulação de AA a partir de 2007⁽¹⁰⁾. Entretanto, cabe ressaltar que a existência de políticas institucionais no Ensino Superior para democratizar o acesso às universidades estaduais não é uma questão nova, pois temos a formulação e implementação de normativas que visam não apenas a entrada de estudantes de Escolas Públicas, mas também de estudantes que possam refletir a diversidade étnico-racial da população brasileira (Paiva, 2010). Um exemplo é a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), em que uma lei estadual no ano 2000 estabeleceu que as universidades estaduais fluminenses⁽¹¹⁾ deveriam reservar 50% das vagas para alunos de escolas públicas. A Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), que em 2002 por uma Lei Estadual previu a reserva de vagas aos vestibulandos indígenas⁽¹²⁾. No mesmo período também estavam nesta construção a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), em 2002, e a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), em 2004, entre muitas outras⁽¹³⁾ IES pelo país.

O estado de Santa Catarina e a UDESC articulam-se aos debates e aos movimentos transnacionais e nacionais da luta por Direitos Humanos e equidade. Em pesquisa de Soares et al., (2021, p. 116) “baseada em uma análise de acordos internacionais, legislações nacionais e documentos institucionais da UDESC e UNIFESSPA”, ao analisar as Atas, Portarias, Resoluções e Editais, podemos perceber a presença das reflexões e discussões que ocorreram em Durban, na África do Sul, em 2001, cenário da III Conferência das Nações Unidas Contra o Racismo, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas. O debate sobre AA é introduzido na UDESC, visando dar resposta ao Projeto de Lei Estadual 0353.2/2001⁽¹⁴⁾ da Assembleia Legislativa, do Deputado Estadual Francisco Assis, que obrigava a UDESC a reservar anualmente 50% das vagas para alunos que tivessem cursado integralmente o Ensino Fundamental e Médio em escolas públicas. O referido Projeto de Lei (PL) foi recebido e discutido na IES, para que em nome da autonomia universitária a UDESC pudesse aplicar e deliberar sobre suas políticas.

Em 2002 a UDESC desenvolveu uma de suas primeiras AA, no Curso de Pedagogia à Distância do Centro de Educação a Distância/CEAD, em que quarenta mulheres negras da Grande Florianópolis acessaram a Universidade a partir do desenvolvimento do Projeto “Formando Educadoras Negras” proposto pela Associação de Mulheres Negras Antonieta de Barros (AMAB)⁽¹⁵⁾. No ano seguinte, em 2003, criou-se formalmente o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB), com a finalidade de auxiliar na produção e disseminação do conhecimento por meio do ensino, pesquisa e extensão, no desenvolvimento de políticas de diversidade étnico-racial, promoção de igualdade e valorização das populações de origem africana e indígena. Com uma equipe multidisciplinar e interétnica, formada por estudantes de graduação e pós-graduação, professores/as, técnicos/as, pesquisadoras/es associadas/os, movimentos sociais e comunidade, o NEAB-UDESC acompanhou, participou, incentivou e promoveu as AA na UDESC.

Em 2007 e 2008 com duas portarias, nº. 925/07 e 242/08, constituiu-se a Comissão Especial e iniciou-se a elaboração de uma proposta de resolução de Ações Afirmativas na UDESC, com ampla divulgação nos Centros de Ensino da instituição.

Com as referidas portarias iniciaram-se os trabalhos de formulação, entre 2009 a 2011, de uma política de inclusão na UDESC, sendo implementada a

Figura 1. Pesquisa Documental AA para acesso UDESC

Fonte: Estudo Comparado: Ações Afirmativas para População Negra, em Especial Comunidades Quilombolas e Povos Indígenas – UDESC/SC – UNIFESSPA/PA (2009-2019)

partir de 2011. Apresentamos as resoluções (Figura 1) que tratam do acesso e não traremos, no presente texto, as resoluções que regulamentam a permanência, pois os indígenas, apesar de serem descritos nas resoluções como sujeitos da Política de Inclusão (PI) e do Programa de Ações Afirmativas (PAA) da UDESC, não são contemplados no processo de implementação das mesmas.

Cabe informar aqui que a resolução 017/2011 seguiu com alterações em 2013 e 2014. Uma análise documental completa das AA na UDESC será abordada em outra produção.

Em 2009, retomando discussões iniciadas no Conselho Universitário (CONSUNI) da UDESC, em 2008, foram apresentadas e aprovadas duas propostas de resoluções com a “Criação e Regulamentação do Comitê de Articulação das Ações de Inclusão na UDESC – COMInc” e a “Criação e Regulamentação da Política de Inclusão na UDESC”. A primeira regulamentou o Comitê e tem por finalidade formular, elaborar e estudar propostas de políticas de inclusão. A segunda apresentou a concepção de inclusão e os sujeitos a serem contemplados nesta política.

Art. 1º. Entende-se por inclusão: I. O processo sistemático e intencional que possibilita o acesso à Universidade, de sujeitos marcados por atributos identitários, historicamente, subordinados nas relações de poder social (idosos, mulheres, negros, negras, indígenas, portadores de necessidades especiais, gays, lésbicas, travestis, transexuais, transgêneros). (UDESC, 2009a, p.01)

Esta normativa institucional organizou suas ações de inclusão considerando as identidades culturais, contemplando diferentes sujeitos e apontando, no processo de formulação, que a UDESC reconhece a pluralidade existente na sociedade catarinense. Na sequência, ainda em 2009, a Comissão Especial⁽¹⁶⁾ apresentou o texto “Justificativas para a Implantação de uma Política de Ação Afirmativa na UDESC”, em que apontam que as desigualdades nacionais estão presentes no estado de SC, que construiu uma imagem de identidade étnico-racial fundada na contribuição apenas de imigrantes europeus (UDESC, 2009b).

Neste documento, que diz respeito à fase de formulação da política AA da UDESC, amplamente discutido nos Centros de Ensino e no CONSUNI à época, a Comissão Especial definiu que, “com relação aos indígenas sugerimos, assim como outras instituições de Ensino Superior Público do Brasil o fizeram, que sejam oferecidas vagas suplementares por curso, proporcionais à população indígena no Estado” (UDESC, 2009b). Após um longo debate sobre desigualdades sociais e acompanhando o contexto e as demandas da sociedade, em 10 de setembro de 2009, aprovou-se o PAA, “que se define pela adoção de um

sistema de cotas, através do estabelecimento de reservas de um percentual de vagas em todos os cursos da Udesc” (UDESC, 2009b), sendo destinados 30% das vagas da UDESC aos cotistas, distribuídas em 20% para candidatos e candidatas que tenham cursado Ensino Médio em escolas públicas e 10% para negros. Em seu artigo segundo definiu a quem se destina:

I – tenham cursado integralmente o ensino fundamental⁽¹⁷⁾ e médio em instituição de ensino pública, isto é, mantida pelo governo federal, estadual ou municipal; II – pertençam ao grupo racial negro, na forma prevista por esta resolução; III – pertençam aos povos indígenas; IV – sejam pessoas com deficiência. (UDESC, 2009c, p.01)

Povos indígenas e pessoas com deficiência ficaram com as vagas suplementares da seguinte forma:

I- 05 vagas suplementares para candidatos pertencentes a grupos indígenas; II- 20 vagas suplementares para candidatos com deficiência que tenham cursado integralmente o ensino fundamental e médio em instituições públicas de ensino (UDESC, 2009c, p.03).

Sobre os percentuais destinados às cotas e às vagas suplementares, a Comissão Especial explicou que foram atribuídos segundo os dados coletados pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), de 2003, e a síntese dos indicadores sociais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de 2004. À época, os negros representavam 10,4% da população (2,8% de pretos e 7,6% de pardos) no estado de Santa Catarina. Povos indígenas e pessoas com deficiência apresentavam percentuais que não se encaixariam para as cotas, pois ainda que optassem por reservar uma vaga em cada curso para os referidos sujeitos, ficaria muito acima da representação destes sujeitos no estado, por este motivo a opção por vagas suplementares.

A Resolução nº. 043/09 continuou sendo pauta de discussão no CONSUNI durante o ano de 2010, ano em que foram retiradas as vagas suplementares com a justificativa⁽¹⁸⁾ de necessidade de um exame mais cuidadoso das condições de financiamento do Programa por parte do conselho de administração e, ainda, a realização de um estudo mais apurado para a implementação das vagas suplementares para povos indígenas e pessoas com deficiência.

Ao longo dos anos de 2011⁽¹⁹⁾ e 2012⁽²⁰⁾, temos portarias que designam servidores para compor comissões de elaboração de propostas de AA para indígenas e pessoas com deficiência. Apesar de estipular prazos de vigência e entrega de trabalhos, até o momento da escrita deste texto não conseguimos localizar documentos que indiquem resultados destas comissões. O que os documentos analisados indicam, especialmente se analisarmos a Resolução nº. 017/2011, ainda vigente, é que os indígenas são sujeitos da política na fase de formulação, entretanto a UDESC não conseguiu avançar no sentido de operacionalizar a implementação do acesso a esse grupo.

No âmbito das AA na Pós-Graduação da UDESC, em 2019 foi criada uma Comissão no Centro de Ciências Humanas e da Educação (FAED), com intuito de elaborar uma proposta de texto base para Instrução Normativa de Política de Ações Afirmativas para negros (pretos e pardos), indígenas, quilombolas, trans (transgênero, travestis e transexuais), solicitante de refúgio ou imigrante com visto humanitário e pessoas com deficiência, para acesso nos níveis de Mestrado e Doutorado. As vagas foram distribuídas em ampla concorrência, sendo aquelas que não estão submetidas a nenhuma modalidade de reserva de vagas; 30% de vagas reservadas para candidatos/as que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas, com recorte de renda; vagas para autodeclarados negros (pretos e pardos), indígenas, quilombolas, pessoas com deficiência, pessoas trans (transexuais, transgêneros e travestis); solicitante de refúgio ou refugiado e/ou imigrante com visto humanitário, optantes por esta modalidade; e vagas suplementares para candidatos/as autodeclarados/as indígenas e solicitante de refúgio e/ou visto humanitário, optantes por esta modalidade.

Esta Comissão foi composta por representantes dos Programas de Pós-Graduação em História, Ensino em História, Planejamento Territorial e Desenvolvimento Socioambiental, Educação e Gestão da Informação. Participaram representantes de variados Programas, sendo estudantes, professores e técnicos administrativos. Contudo, o texto base para a Instrução Normativa serviu para que os próprios Programas de Pós-Graduação da FAED subsidiassem, conforme prevê a autonomia universitária, a elaboração de Editais para ingresso de estudantes conforme decisões internas. Deste modo, os Programas acima citados abriram vagas para indígenas a partir de 2020.

Diante do exposto, construímos um georreferenciamento das Terras e Reservas Indígenas em SC, bem como analisamos os dados populacionais das 3 et-

nias: Guarani, com território majoritário no litoral, nas regiões nordeste, leste e sul; La Klãnõ/Xokleng, com território majoritário na região norte e Vale do Itajaí; Kaingang, com território majoritário na região oeste. Salientamos que membros das 3 etnias habitam todas as regiões citadas. Com vistas a facilitar o acesso às informações georreferenciadas, foi elaborado pelos/a autores/a um mapa no Google com detalhes das Terras e Reservas Indígenas e Infraestrutura da UDESC⁽²¹⁾.

Deste modo, pretendemos subsidiar os/as tomadores de decisão da UDESC e lideranças indígenas em relação às AA. Ao navegar no citado mapa, é possível observar as distâncias entre as Terras e Reservas Indígenas e os campi e demais infraestruturas da instituição. Tais informações podem viabilizar a operacionalização do acesso e da permanência à medida que a IES tem como desafios compreender como e em que quantidades os/as estudantes chegam ou se deslocam até os campi, mas também pensar no auxílio moradia atendendo às especificidades de cada etnia.

Quanto às Terras e Reservas Indígenas em SC, detalhamos na Tabela 1, com nomes e quantidade de hectares de cada uma - etnias, aldeias ou comunidades -, que nelas existem na atualidade, bem como a população de indivíduos e núcleos familiares, relacionados aos municípios ao qual estão inseridas, bem como os campi da UDESC que tem maior proximidade.

Conforme observado na Tabela 1, os indígenas em Santa Catarina habitam 20 municípios, distribuídos no gráfico (Figura 2), e somam total de 31 áreas, sendo 6 Reservas Indígenas e 25 Terras Indígenas, em diferentes etapas de regularização, como pode ser visto no gráfico (Figura 3), que soma total de 84.370 hectares, onde existem 57 aldeias com população total de 13.483 pessoas e 2.948 famílias.

Cabe salientar que o território total do estado de Santa Catarina soma 9.534.600 hectares e sendo que temos 84.370,08 hectares em Áreas Indígenas, em 2021, a porcentagem de área reconhecida aos indígenas é de 0,88% do território catarinense.

No entanto, conforme Figura 4, apenas 38,7% encontram-se regularizados, com processos finalizados, enquanto 32,3% estão declaradas aguardando homologação presidencial, 16,1% estão na fase de Estudos de Identificação e Delimitação, e ainda 12,9% aguardando início dos procedimentos de regularização.

Tabela 1. Lista das Terras e Reservas Indígenas em SC com dados e relação com campi da UDESC

Nome	Hectare	Etnia	Aldeias	População	Família	Município	Situação	Campi UDESC (SC)
Águas Claras	165,41	Guarani Mbyá	Tekoá Vy'a Porã	91	35	Major Gercino	Reserva	CAMPUS I (Grande Florianópolis)
Amâncio		Guarani Mbyá	Tekoá Ygua Pora	35	7	Biguaçu	Em estudo	CAMPUS I (Grande Florianópolis)
Amaral	501,36	Guarani Mbyá	Tekoá Mymbá Roká	105	35	Biguaçu	Reserva	CAMPUS I (Grande Florianópolis)
Guarani do Araça'i	2721	Guarani	Araça'i	83	20	Cunha Porã	Declarada	CAMPUS IV (Chapeco e Pinhalzinho)
Cachoeira dos Inácios	80	Guarani Mbyá	Tekoá Marangatu	260	65	Imaruí	Reserva	CAMPUS VI (Laguna)
Cambirela		Guarani Mbyá	Cambirela	12	4	Palhoça	Em estudo	CAMPUS I (Grande Florianópolis)
Canelinha	202,75	Guarani Mbyá	Tekoá Tava'i	34	10	Canelinha	Reserva	CAMPUS I (Grande Florianópolis)
Garuva	37,40	Guarani Mbyá	Tekoá Yaká Porã	35	7	Garuva	Em estudo	CAMPUS II (Norte catarinense - Joinville e São Bento do Sul)
Massiambu	3	Guarani	Tekoá Pirá Rupá	44	24	Palhoça	Em estudo	CAMPUS I (Grande Florianópolis)
Mbiguaçu	59,20	Guarani	Tekoá Yy Moroti Wherá	148	42	Biguaçu	Regularizada	CAMPUS I (Grande Florianópolis)
Morro Alto	893	Guarani Mbyá	Tekoá Yvy Yvaté	130	30	São Francisco do Sul	Declarada	CAMPUS II (Norte catarinense - Joinville e São Bento do Sul)
Morro dos Cavalos	1983,49	Guarani Mbyá Guarani Mbyá	Tekoá Itaty Yyaká Porã	150 30	26 8	Palhoça Palhoça	Declarada	CAMPUS I (Grande Florianópolis)

Continúa en la siguiente página ▼

Tabela 1. Viene de la página anterior ▼

Nome	Hectare	Etnia	Aldeias	População	Familia	Município	Situação	Campi UDESC (SC)
Morro da Palha	240,33	Guarani Mbyá	Tekoá Itanhaem	84	23	Biguaçu	Reserva	CAMPUS I (Grande Florianópolis)
Pindoty	3294	Guarani Mbyá	Tekoá Pindoty	36	16	Araquari	Declarada	CAMPUS II (Norte catarinense - Joinville e São Bento do Sul)
			Jaboticabeira	60	12			
			Ywapuru	70	13			
			Conquista	80	12	Balneário Barra do Sul		
Piraiá	3017	Guarani Mbyá	Tekoá Piraiá	86	22	Araquari	Declarada	CAMPUS II (Norte catarinense - Joinville e São Bento do Sul)
Praia de Fora I	0,5	Guarani	Praia de Fora (Rosalina Moreira)	36	9	Palhoça	Em estudo	CAMPUS I (Grande Florianópolis)
Praia de Fora II		Guarani	Praia de Fora (Lucia Moreira)	1	1	Palhoça	Reivindicada	CAMPUS I (Grande Florianópolis)
Reta		Guarani Mbyá	Yvy Dju	30	6	São Francisco do Sul	Reivindicada	CAMPUS II (Norte catarinense - Joinville e São Bento do Sul)
Tekoá Porã		Guarani	Tekoá Porã	60	15	Biguaçu	Reivindicada	CAMPUS I (Grande Florianópolis)
Tarumã	2172	Guarani	Tarumã	70	12	Araquari	Declarada	CAMPUS II (Norte catarinense - Joinville e São Bento do Sul)
			Tarumã Mirim	20	5			
La Klãnô/Xokleng	37108	La Klãnô/Xokleng	Palmeira	318	105	José Boiteux	Declarada	CAMPUS V (Ibirama e Balneário Camboriú)
			Sede	510	102			
			Rio Tlodo	280	56			

Continúa en la siguiente página ▼

Tabela 1. Viene de la página anterior ▼

Nome	Hectare	Etnia	Aldeias	População	Familia	Município	Situação	Campi UDESC (SC)
			Pavão	235	57			
			Plypatol	695	139			
			Kopläg	190	39			
			Figueira	500	100	Vitor Meireles		
			Coqueiro	810	162	Doutor Pedrinho		
			Bugio	340	111			
		Guarani	Takuaty	34	10			
Rio dos Pardos	758,26	La Klänô/ Xokleng	Kupri	41	8	Porto União	Regularizada	CAMPUS V (Ibirama e Balneário Camboriú)
Fraiburgo		Kaingang	Fraiburgo	45	13	Fraiburgo	Reivindicada	CAMPUS III (Lages)
Kondá	2300	Kaingang	Kondá	1212	233	Chapecó	Reserva	CAMPUS IV (Chapecó e Pinhalzinho)
Toldo Chimbandue	988,66	Kaingang	Toldo	700	150	Chapecó	Regularizada	CAMPUS IV (Chapecó e Pinhalzinho)
		Guarani	Chimbandue Araçai	100	28			
Toldo Chimbandue II	954,07	Kaingang	Toldo Chimbandue II			Chapecó	Regularizada	CAMPUS IV (Chapecó e Pinhalzinho)
Toldo Imbu	1960,69	Kaingang	Toldo Imbu	208	40	Abelardo Luz	Declarada	CAMPUS IV (Chapecó e Pinhalzinho)
Toldo Pinhal	4846	Kaingang	Toldo Pinhal	110	31	Seara	Declarada	CAMPUS IV (Chapecó e Pinhalzinho)
Xapecó	15623,95	Kaingang	João Velooso Linha Manduri	154	26	Entre Rios	Regularizada	CAMPUS IV (Chapecó e Pinhalzinho)
				64	13			

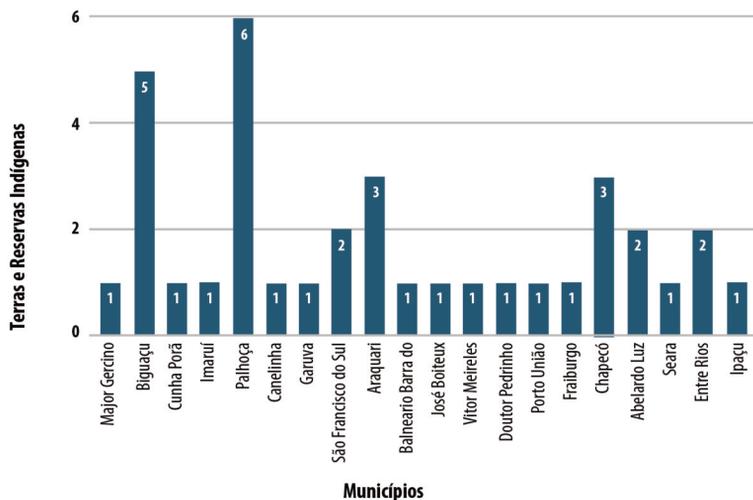
Continúa en la siguiente página ▼

Tabela 1. Viene de la página anterior ▼

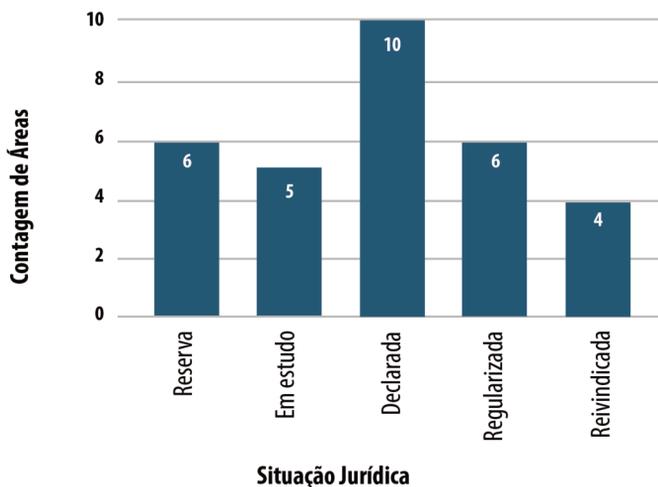
Nome	Hectare	Etnia	Aldeias	População	Família	Município	Situação	Campi UDESC (SC)
			Linha Matão	198	40			
			Paio de Barro	485	97			
			Água Branca	400	110	Ipuacu		
			Baixo Samburá	296	60			
			Fazenda São José	87	18			
			Olaria	393	80			
			Pinhalzinho	1395	280			
			Sede	1517	304			
			Serrano	77	16			
			Serro Doce	106	22			
Xaçepó (Pinhalzinho/Canhadão)	660	Guarani	Limeira	193	39		Entre Rios	Declarada
Palmas	3800	Kaingang	Palmas	0	0	Abelardo Luz	Regularizada	CAMPUS IV (Chaçepó e Pinhalzinho)
TOTAL: 31	84370	3	57	13483	2948	20		

Fonte: Dados datados de 2020, coletados em Bessa (2020) e FUNAI (2021).

Analisando os dados territoriais indígenas em SC e os dados populacionais, cruzando com as localizações dos campi da UDESC, temos que o Campus IV em Chapecó e Pinhalzinho (Tabela 1 e Figura 5) são próximos de 9 Áreas que contam com 3 etnias, constituídos por 7.778 pessoas e 1.607 núcleos familiares; seguido pelo Campus V, em Ibirama, próximo a 2 Áreas que contam com 3 etnias, contabilizando 3.953 pessoas e 889 núcleos familiares; na sequência o Campus II em Joinville, próximo a 6 Áreas com 1 etnia, 641 pessoas e 135 núcleos familiares; o Campus I em Florianópolis, próximo a 12 Áreas com 1 etnia, composta por 830 pessoas e 239 núcleos familiares; o Campus

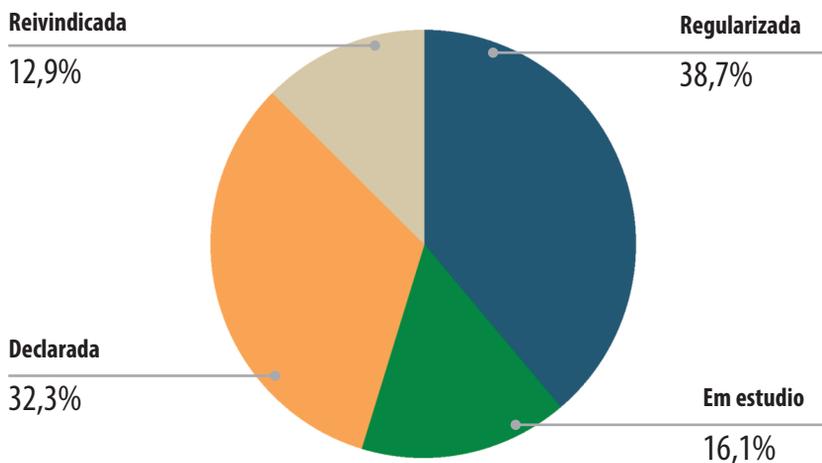
Figura 2. Gráfico da distribuição das Terras e Reservas Indígenas nos 20 municípios (SC)

Fonte: : Elaborado por Orivaldo Nunes Junior, com base em dados da FUNAI (2021)

Figura 3. Gráfico da situação jurídica do processo de regularização fundiária das 31 Terras e Reservas Indígenas em SC.

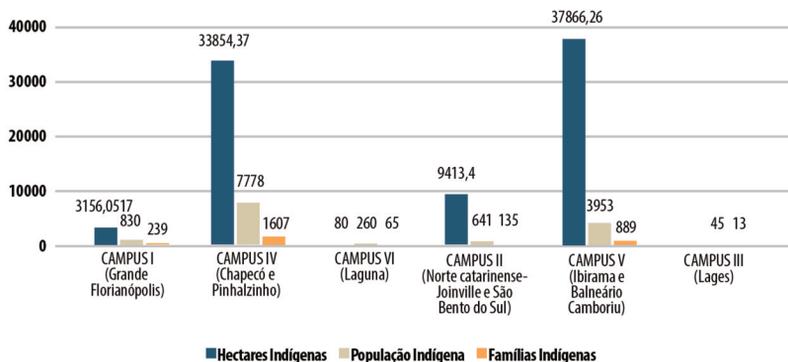
Fonte: : Elaborado por Orivaldo Nunes Junior com dados da FUNAI (2021)

Figura 4. Gráfico em porcentagem da situação jurídica do processo de regularização fundiária das 31 Terras e Reservas Indígenas em SC



Fonte: Elaborado por Orivaldo Nunes Junior, com base em dados da FUNAI (2021).

Figura 5. Gráfico da relação dos campi da UDESC em SC com as Áreas Indígenas, suas populações e grupos familiares



Fonte: Fonte: Elaborado por Orivaldo Nunes Junior, com base em dados da FUNAI (2021) e da UDESC (2021)

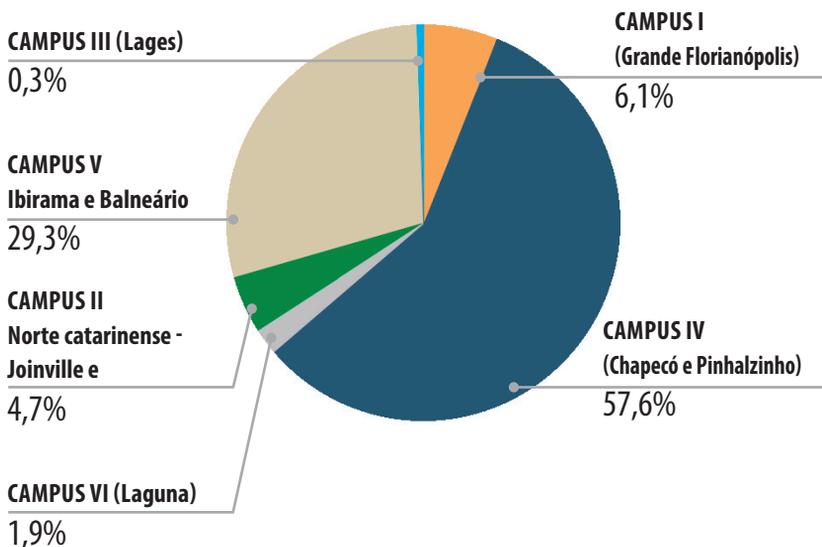
VI em Laguna, próximo a 1 Área com 1 etnia, formada por 260 pessoas e 65 núcleos familiares; e, por fim, o Campus III, próximo a 1 Área com 45 pessoas e 13 núcleos familiares.

Perante o exposto, temos o gráfico (Figura 6) que demonstra a distribuição em porcentagem da população indígena conforme a proximidade de cada Campus da UDESC em SC, com o Campus IV em Chapecó e Pinhalzinho com 57,6%; seguidos do Campus V em Ibirama com 29,3%; o Campus I em Florianópolis com 6,1%; o Campus II em Joinville com 4,7%; e o Campus VI em Laguna com 1,9%.

2.1.Consulta aos povos indígenas: AA de acesso e permanência na UDESC

No final da década de 1980, os Direitos Indígenas romperam a barreira da tutela imposta pela Lei nº 3.071, de 1º de janeiro de 1916, que instaurou o Có-

Figura 6. Gráfico da relação dos campi da UDESC em SC com percentual de população indígena nas proximidades



Fonte: Elaborado por Orivaldo Nunes Junior, com base em dados da FUNAI (2021) e da UDESC (2021).

digo Civil Brasileiro, e em seu artigo 6º, inciso IV, elencou os Povos Originários como relativamente incapazes, sujeitando-os à subordinação do Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais, alterado em 1967 para a Fundação Nacional do Índio. Em 1988 a Constituição Federal reconheceu as Organizações Sociais Indígenas - no Artigo 231 e no Artigo 232 -, e sua autonomia para se representarem como indivíduos, comunidade ou organização, sem instituição tuteladora. Na sequência, em 1989, a Organização Internacional do Trabalho reformulou a Convenção 107 de 1957, reconhecendo a autonomia dos Povos Indígenas na Convenção 169. Tal autonomia encerrou o ciclo do Indigenista Tutelar no Brasil, que durou 72 anos (1916 a 1988), e iniciou o Indigenismo Consultista, exigindo a participação livre, prévia e informada dos povos indígenas em ações que venham a afetar suas comunidades e seus territórios.

O acesso dos indígenas às universidades se justifica no âmbito da Convenção 169, que garante em seu artigo 7 que os povos deverão ter o direito de escolher suas próprias prioridades no que diz respeito ao processo e controle do seu próprio desenvolvimento econômico, social e cultural, com a formulação, aplicação e avaliação dos planos e programas. Esta demanda indígena, expressa na referida Convenção, só poderia ser garantida com a formação técnica e metodológica de indígenas no Ensino Superior para que, entre os seus, pudessem escolher membros para composição de equipes especializadas nos mais variados temas que os envolvem, por exemplo: Regularização Fundiária com Antropólogos e Ambientalistas, sendo que atualmente SC tem apenas 38,7% dos processos finalizados; Equipes de Saúde com Médicos, Dentistas, Enfermeiros, sendo que cada Terra Indígena possui um Polo Base da Secretaria Especial de Saúde Indígena e o fluxo de equipes não-indígenas é muito alto devido à distância das cidades; Defensores dos Direitos Indígenas com Advogados que conhecem a realidade dos problemas cotidianos das comunidades; Licenciados para as Escolas Indígenas Estaduais de Terra Indígena, sendo que, para ocupar cargos, os indígenas necessitam da comprovação de Ensino Superior; entre outras. Isto levou à demanda de abertura de vagas para indígenas nas universidades.

As consultas devem seguir os protocolos de cada comunidade, cada Terra ou Reserva Indígena e cada etnia, conforme suas especificidades. Quem define o protocolo é a própria comunidade consultada⁽²²⁾. Para tanto, é necessário

contatar também o órgão indigenista oficial (FUNAI), as Organizações Indígenas de cada uma das etnias, como a Articulação dos Povos Indígenas do Sul (ARPINSUL) que representa os Povos La Klãnõ/Xokleng e Kaingang nacionalmente, suas organizações locais como Conselho de Caciques Kaingang e Cacique Presidente La Klãnõ/Xokleng; bem como a Comissão Nacional Guarani Yvyrupá (CGY), que representa o Povo Guarani nacionalmente, e sua organização local chamada Comissão Catarinense Guarani Nhemonguetá. Sugere-se também solicitar apoio ao Conselho Estadual dos Povos Indígenas (CEPIN-SC) que é um órgão governamental consultivo, no qual a UDESC tem cadeira como convidado, e reúne lideranças das 3 etnias indígenas de SC.

Nesta parte do texto destacamos algumas ações que a UDESC pode considerar para implementação do acesso e da permanência direcionados aos povos indígenas. Conforme dito acima, além da consulta, é importante incluir representantes dos diferentes povos no processo de formulação de políticas⁽²³⁾ de acesso e permanência pensados e direcionados a indígenas. Questionamos o vestibular, pois é um sistema de acesso pouco inclusivo até mesmo para os não indígenas. Para o acesso, nossa sugestão é um processo seletivo específico, considerando as especificidades de cada povo e as orientações descritas na primeira resolução da UDESC, nº. 043/2009, que descreve em seu Art. 11 e 12 o processo de entrega de documentos que comprovam o pertencimento étnico.

A exemplo do que vem sendo desenvolvido na UNIFESSPA⁽²⁴⁾, instituição com a qual constituímos o projeto de estudo comparado no âmbito das políticas de ação afirmativa, existem experiências institucionais que implementam ações afirmativas para povos indígenas. Na UNIFESSPA o acesso à universidade ocorre, na grande maioria das vagas, pelo Sistema de Seleção Unificada (SISU), e este edital está em conformidade com a Lei Federal 12.711, com 50% das vagas destinadas a estudantes de escolas públicas, tendo como segundo critério o socioeconômico, “separando os estudantes de escola pública em dois grupos a partir de sua renda” (Soares; Rascke; Santos, 2021, p. 127). O terceiro critério contempla os autodeclarados pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência.

Na UNIFESSPA, indígenas e quilombolas podem acessar as vagas via SISU, via Processo Seletivo Específico da Educação do Campo (PSE)⁽²⁵⁾ ou via Processo Seletivo Específico Indígena e Quilombola (PSIQ),

Em termos de estratégias e ações para o acesso e a permanência estudantil, desde o ano de 2015 vem sendo concretizado um Processo Seletivo Específico para Indígenas e Quilombolas (PSIQ), com vagas complementares, além daquelas existentes via SISU, sistema que a universidade utiliza para ingresso de seus estudantes. O PSIQ possibilita o ingresso de 2 estudantes indígenas e 2 estudantes quilombolas em cada um dos 44 cursos da Unifesspa. Aliado ao processo seletivo específico, um Programa de Apoio ao Estudante Indígena e Quilombola também constitui política preocupada com a permanência desses estudantes ingressantes via processo seletivo específico (Soares; Rascke; Santos, 2021, p. 128)

O PSIQ é composto por duas fases: a primeira é uma prova de redação em língua portuguesa, eliminatória e classificatória; a segunda é a entrevista individual, também de caráter eliminatório e classificatório. No ato da inscrição é necessário que o/a candidato/a entregue uma declaração de pertencimento, além de histórico de Ensino Médio e documentos de identificação que comprovem o seu pertencimento étnico.

Quanto à permanência dos estudantes indígenas nas universidades, são várias as modalidades de apoio, como Casa do Estudante Indígena, Casa de Passagem, e Bolsa Permanência. As Casas do Estudante Indígena são geralmente separadas dos demais estudantes, tendo em vista as especificidades indígenas que devem ser respeitadas, o que se inicia pela arquitetura, sendo geralmente casas (não prédios) em locais com espaços para reuniões coletivas e realização de rituais tradicionais, bem como adaptadas para recepção de crianças, sendo que mulheres indígenas não se separam dos filhos, levando-os para as Universidades. Assim também são as Casas de Passagem, que geralmente são instalações em parceria com municípios, para recepção de indígenas para além dos estudantes indígenas, o que funciona como solução temporária até que as Casas do Estudante Indígena sejam efetivadas. Já a Bolsa Permanência⁽²⁶⁾ deve ser concedida aos estudantes indígenas, conforme legislação pertinente, com vistas a garantir que possam manter a frequência nos cursos e reduzir a evasão.

Ainda com relação à permanência, precisamos considerar a relação entre docentes e discentes. Urquiza (2017, p. 136) afirma que “a maior parte dos profes-

sores das universidades não estão preparados para dialogar com a diversidade em sala de aula". O racismo e o preconceito⁽²⁷⁾ estão presentes nestes espaços, por este motivo urge uma revisão nos currículos e nas práticas pedagógicas, bem como formações iniciais e continuadas com docentes e técnicos/as educacionais. Outra questão importante para a permanência é a existência de coletivos, os Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas, laboratórios, e/ou grupos de pesquisa como o Programa de Educação Tutorial (PET) Conexão de Saberes Comunidades Indígenas (Jesus, 2017), ou ainda programas de apoio como os oferecidos na UNIFESSPA,

Os chamados PAEQUI (Programa de Apoio ao Estudante Quilombola) e PAIND (Programa de Apoio ao Estudante Indígena), existentes desde o ano de 2017 na UNIFESSPA, procuram apoiar pedagogicamente tais estudantes, minimizando os impactos da chegada à universidade, ambiente acadêmico e muito distinto das realidades comunitárias de onde esses grupos sociais são provenientes. Assim, docentes, técnicos administrativos e também bolsistas apoiadores, atuam no suporte didático e pedagógico aos estudantes indígenas e quilombolas, de acordo com as especificidades de cada edital e número de vagas de bolsistas. (Soares; Rascke; Santos, 2021, p. 128)

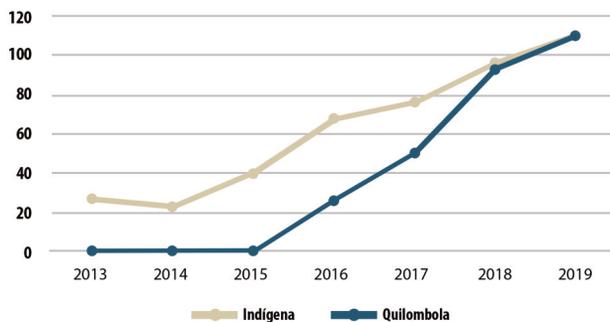
Alguns resultados destas políticas e ações afirmativas elaboradas e desenvolvidas pela UNIFESSPA podem ser observados nos números de estudantes indígenas e quilombolas matriculados e formados via SISU e PSIQ.

Com base nos dados disponibilizados pelo Centro de Registro e Controle Acadêmico (CRCA-UNIFESSPA), entre 2013 e 2019, a instituição teve um crescimento constante de matrículas de indígenas. Ao compararmos o primeiro ano 2013 com o último ano de registro do CRCA, depreende-se que a presença indígena quadruplicou na IES.

Registramos que, além da entrada via PSIQ, candidatos indígenas podem acessar as vagas via SISU, em cumprimento a lei de cotas (Lei nº 12.711/2012), e também pelo PSE da Educação do Campo, um seletivo diferenciado que a UNIFESSPA possui e que, diante da realidade de escolas em aldeias, em especial, há uma grande demanda de professores indígenas que cursam Licenciatura em Educação do Campo. Com base nos dados da Figura 8, faz-se perceptível

Figura 7. Gráfico Matriculados SISU e PSIQ/UNIFESSPA (28)

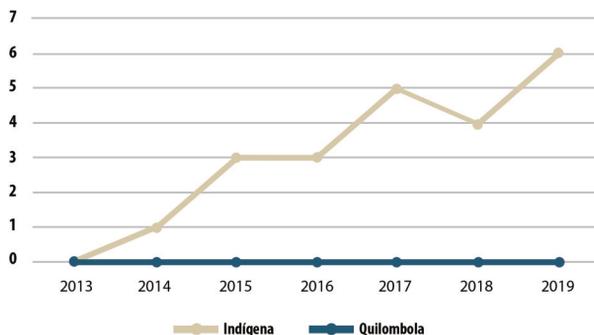
	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Indígena	23	39	67	76	96	110
Quilombola	0	0	26	52	93	110
TOTAL	23	39	93	128	189	220



Fonte: Centro de Registro e Controle Acadêmico da UNIFESSPA(29)

Figura 8. Discentes Indígenas e Quilombolas Formados/Diplomados

	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Indígena	0	1	3	3	5	4	6
Quilombola	0	0	0	0	0	0	2
TOTAL	0	1	3	3	5	4	8



Fonte: Centro de Registro e Controle Acadêmico da UNIFESSPA(30)

um aumento no número de diplomados entre 2017 e 2018, anos em que culminam ciclos de conclusão de turmas ingressantes em 2013 e 2014, quando a UNIFESSPA inicia seus cursos já desmembrada da Universidade Federal do Pará (UFPA)⁽³¹⁾.

Estes dados apresentados pelo CRCA/UNIFESSPA confirmam a nossa escolha em pesquisar a referida instituição, pois a IES apresenta processos seletivos específicos de acesso, e programas e auxílios inovadores para a permanência de estudantes indígenas. A UDESC, com a experiência da UNIFESSPA, avança em horizontes de abrangência das PAA existentes, possibilitando democratizar o acesso e a permanência dos povos indígenas em seus cursos.

Com ações como estas, cria-se, na universidade, um ambiente no qual os estudantes possam se colocar, fortalecer e se sentirem respeitados em seus modos de ser, de agir e de pensar. Precisamos lembrar ainda que democratizar o acesso à pós-graduação pode garantir a permanência e a continuidade nos estudos dos/as estudantes oriundos das ações afirmativas. A universidade também se altera quando está aberta para outras narrativas, saberes e epistemologias. Desta forma, a criação de novas linhas de pesquisa nos programas de pós-graduação devem ser considerada a partir de um diálogo que contemple e reconheça a diversidade sociocultural, étnico-racial, ética, geográfica e política dos diferentes povos existentes no país.

3. CONCLUSIONES

Diante o exposto, podemos observar que a UDESC precisa adaptar-se à legislação vigente sobre os Direitos dos Povos Indígenas ao acesso e permanência no Ensino Superior, iniciando com a inclusão do sistema de acesso diferenciado para Indígenas em todos os Campus e todos os Cursos, Graduação ou Pós-Graduação. Conforme vimos, as 3 etnias Indígenas de SC possuem população distribuídas nas várias regiões do Estado onde a UDESC possui seus Campus. Contudo, para que a qualidade da presença Indígena nos Campus é necessário o acolhimento com local apropriado para moradia temporária, sendo que as Aldeias distam consideravelmente dos Campus inviabilizando o traslado diário de Estudantes Indígenas de suas casas até o Campus. Também sugere-se a concessão da Bolsa Permanência, conforme Lei 12.801/2013, para garantir a conclusão do curso e evitar a evasão, sendo que Indígenas em

SC não contam com suas Terras Indígenas regularizadas, o que reflete diretamente na sua existência colocando-os em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

Entretanto, para garantir a efetiva execução destas medidas de acesso e permanência de indígenas na UDESC, temos alguns desafios e possibilidades. O principal desafio está em construir um regramento que possa conduzir a implementação destas ações, bem como ações de formação para os servidores da instituição, permitindo-lhes compreender que fazem parte deste processo na IES, rompendo com o imaginário atual, onde a execução destas medidas é responsabilidade do NEAB/UDESC, núcleo esse, cuja responsabilidade deve ser a de acompanhar tais medidas e dar suporte por meio de suas pesquisas e ações de extensão. Considerando essa perspectiva de acompanhamento do NEAB/UDESC, possivelmente o trabalho iniciado em 2007 com as primeiras comissões especiais, que aprovou no CONSUNI a resolução 043/2009, que foi revogada em 2010 e reorganizada na resolução 033/2010, não teria simplesmente retirado as vagas suplementares para pessoas com deficiência e povos indígenas. Outro desafio conecta o motivo de revogação da resolução 043/2009, e diz respeito ao financiamento das políticas e ações afirmativas na instituição. Pois a entrada de novos sujeitos na universidade demandaria a abertura de novas vagas, impactando na estrutura física da universidade com a necessidade de mais investimentos, seja na ampliação de salas de aula, como em espaços de moradia e convivência destes grupos.

Ao nosso ver, diferente do que se apresenta, este, possivelmente, teria sido o fecundo momento para um debate de ampliação da política de ampliação da política de AA na instituição e não ao contrário, como aconteceu ainda assim, temos conseguido manter uma frente de resistência e a boa notícia é que, mesmo com o retrocesso ocorrido com a revogação da resolução em questão, sem um debate mais qualificado e comprometido com a ampliação da política de AA, ainda temos uma janela de oportunidade dentro da instituição, visto que desde 2019 com Ato do reitor temos um grupo grande de aproximadamente 40 pessoas, entre professores, técnicos e estudantes de pós-graduação e graduação que estão trabalhando na Comissão de Ações Afirmativas e Diversidades (CAAD/UDESC) na construção efetiva de alternativas para a democratização do acesso e permanência dos povos indígenas na UDESC. Neste grupo temos a presença de importantes núcleos e laboratórios

que vem desenvolvendo estudos que envolvem a temática de políticas e ações afirmativas e práticas antirracistas na universidade.

Destacamos o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB/UDESC)⁽³²⁾ que tem representatividade na CAAD/UDESC não só em seus/as membros/as mas também na pessoa da Profa. Mestra Maria Helena Tomaz, vice-presidência da comissão e coordenadora do núcleo desde 2020, assim como pelo menos mais cinco pessoas, que juntamente com outras frentes na IES, ainda fazem parte do NEAB como membros/as pesquisadores/as, inseridos em estudos, produções e experiências de pesquisa na investigação e proposição de ações afirmativas na UDESC, assim como, por meio do Programa de Extensão Memorial Antonieta de Barros e seus projetos de extensão Observatório de Ações Afirmativas (OPPAS/NEAB), Observatório de Educação e Relações Étnico-Raciais (OBERER/NEAB) e Biblioteca de Referência do NEAB, ainda o Projeto de Extensão Itinerários de Educação Museal, ação do Programa de Extensão Memória e patrimônio: universidade, escola e comunidade unidas por um princípio educativo.

Por fim, destacamos que o presente estudo configurou-se em uma primeira aproximação, focalizando AAs direcionadas aos povos indígenas na UDESC, sendo assim não pretendemos esgotar o tema, mas levantar questões que possam ter continuidade em outros estudos. Assim, convidamos o/a leitor/a a problematizar quais são os processos de exclusão que impedem os povos indígenas a acessar a universidade dos catarinenses? Quais as estratégias que podemos adotar para avançar e ampliar as AAs, para todos/as os/as sujeitos/as indicados na Política de Inclusão da instituição? A proposição de ações práticas, que possam responder a estas questões, contribuirão para a democratização do acesso e permanência na UDESC?

REFERENCIAS

- Bessa, Í. (2020). *Indígenas Aldeados que Vivem em Santa Catarina, Pesquisa Simplificada*, Conselho Estadual dos Povos Indígenas em Santa Catarina, Abril 2020. <https://bit.ly/3JG7Qdz>
- Brasil. *Lei N° 12.711, de 29 de agosto de 2012*. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.

- Breternitz, L. D. (2017). *Análise do Programa de Ações Afirmativas da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) - 2007 A 2017*. 40 f. Trabalho de Conclusão de Curso Administração Pública. Universidade do Estado de Santa Catarina.
- Brighenti, C.A. (2012). Povos Indígenas em Santa Catarina. *Revista: Etnohistória, história indígena e educação: contribuições ao debate* 1, 37-65. 2012.
- Cardoso, P. J. F.; Lima, G.S.; Pacheco, A. J. (2014). O Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEAB/UDESC): 10 anos de história. In: SANTANA, Moisés; COELHO, Wilma de Nazaré Baía; CARDOSO, Paulino de Jesus Francisco (Orgs.). *O enfrentamento do racismo e preconceito no Brasil: a experiência dos NEABs*. Casa Aberta.
- Centro de Formação da Vila (26 de Julho de 2018). *História da discriminação racial na educação brasileira-Silvio Almeida- Escola da Vila* [Arquivo de Vídeo]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=gwMRRVPI_Yw&t=4330s
- Fundação Nacional do Índio. (2021). *Sistema Indigenista de Informações: Terras Indígenas*. FUNAI. <https://bit.ly/3vS4s9N>
- Luís Nicácio (16 de fevereiro de 2018). *Ailton Krenak - Discurso na Assembleia Constituinte*. (Arquivo de Vídeo). Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=TYICwI6HAKQ>
- Mato, D. (2017). Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Democratización, interculturalización y descolonización. In: MATO, Daniel(Org.). *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina: política y prácticas de inclusión, democratización e interculturalización*. 1ª ed. Sáenz Peña: Universidad Nacional de Tres de Febrero, p. 19-38.
- Paiva, A.R. (2010). *Entre dados e fatos: Ação Afirmativa nas universidades públicas brasileiras*. PUC-Rio, Pallas Ed.
- Soares, J. R. M. Rascke, K. L. Santos, V. M. M. (2021). Políticas em movimento: ações afirmativas para a graduação na UNIFESSPA/PA e na UDESC/SC (2009-2019). In: Rascke, K. L. Melo, V. M. C. (Orgs) *Amazônia(s) em História(s): diversidade, ensino e política*. Rosivan, p. 113-135.
- Universidade do Estado de Santa Catarina. *UDESC no Mapa*, 2021. <https://bit.ly/3SzrDzu>

- Universidade do Estado de Santa Catarina. *Resolução nº 017, de 07 de maio de 2009*. 2009a. Cria e regulamenta a política de inclusão na UDESC. <https://bit.ly/3BR3yhF>
- Universidade do Estado de Santa Catarina. *Justificativas para a implantação de uma política de Ação Afirmativa na UDESC*. 2009b. <https://bit.ly/3zKt7hI>
- Universidade do Estado de Santa Catarina. *Resolução nº 043, de 10 de setembro de 2009*. 2009c. Aprova o Programa de Ações Afirmativas da Fundação Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, aprovado pela Resolução nº 43/2009 – CONSUNI. <https://bit.ly/3BSAczC>
- Universidade do Estado de Santa Catarina. *Resolução nº 033, de 22 de junho de 2010*. 2010. Altera o Programa de Ações Afirmativas da Fundação Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, aprovado pela Resolução nº 43/2009 – CONSUNI. <https://bit.ly/3P29jvW>
- Universidade do Estado de Santa Catarina. *Resolução nº 017, de 21 de março de 2011*. 2011. Altera o Programa de Ações Afirmativas da Fundação Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, aprovado pela Resolução nº 33/2010 – CONSUNI. <https://bit.ly/3BR3WN9>
- Urquiza, A. H. A. (2017). Educação Interculturalidade e os Povos Indígenas: as fronteiras entre os saberes na educação Superior em Mato Grosso do Sul. In: Mato, D. (Org.). *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina: política y prácticas de inclusión, democratización e interculturalización*. 1ª ed. Sáenz Peña: Universidad Nacional de Tres de Febrero, p. 19-38.

NOTAS

(1) Para compreensão da diferença entre Terra e Reserva Indígena ver Lei 6.001/73, o Estatuto do Índio.

(2) Na ocasião, Ailton Krenak, importante liderança indígena e um dos maiores intelectuais indígenas do Brasil, fez um discurso impactante que podemos assistir em um trecho do documentário Índio Cidadão, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TYICwL6HAKQ>

(3) Cerca de 20 Instituições Federais de Ensino estão sob intervenção no país, segundo informações do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES). Disponível em: <https://bit.ly/3bEd8K1>

⁽⁴⁾ O foco do estudo não limita que outros povos indígenas habitantes de outros estados tenham acesso à política de AA da UDESC.

⁽⁵⁾ Criado em 2003, o NEAB-UDESC tem por finalidade auxiliar a UDESC na elaboração e desenvolvimento de políticas de promoção de igualdade e respeito à diversidade cultural em Santa Catarina (Cardoso, 2014).

⁽⁶⁾ Coordenado pela Professora Doutora Vera Márcia Marques (UDESC) e pela Professora Doutora Karla Leandro Rascke (UNIFESSPA), tendo como bolsista Janine Soares da Rosa de Moraes, o projeto é fruto de um acordo de cooperação técnico-científico firmado em 2019 entre as duas IES.

⁽⁷⁾ Sobre a CAAD/UDESC, segundo os Atos nº 238 de 18/12/2019 e nº 258 de 03/11/2020: "Este grupo é composto pelos técnicos/as e professores/as coordenadores/as do NEAB/UDESC, Núcleo de Diversidade, Direitos Humanos e Ações Afirmativas – NUDHA do CEART e Laboratório de Estudos Pós-Coloniais e Decoloniais - AYA/FAED, bem como representantes de cada centro de ensino da UDESC. Compõem também a equipe de professores convidados, além da Coordenadora de Assuntos Estudantis. A comissão está encarregada de avaliar, discutir e apresentar propostas para a Política de Ações Afirmativas, Diversidade e Direitos Humanos." (CINº 100/19 – Reitoria PROEX/CAE).

⁽⁸⁾ Não iremos nos debruçar sobre a história e culturas destes povos, dado o objetivo deste texto.

⁽⁹⁾ Ver UDESC no mapa, com "objetivo de apresentar a localização e um breve resumo dos Cursos de Graduação, Cursos de Pós-Graduação, Grupos de Pesquisa, Ações de Extensão e Serviços ao Cidadão oferecidos pela Universidade do Estado de Santa Catarina." Disponível em: <https://www.udesc.br/mapa>

⁽¹⁰⁾ Portaria 600/2007 de 15/08/2007 que designou integrantes do Comitê de Inclusão da UDESC, e a Portaria 925 de 31/10/2007 que instituiu a Comissão Especial para promover estudos das sugestões já encaminhadas pelos Centros e apresentar proposta de resolução para ser submetida ao CONSUNI sobre o "estabelecimento de um sistema de vantagens na forma de pontos adicionais no vestibular aos candidatos que cursaram o Ensino Fundamental e Médio em Escolas da Rede Pública, ou que se declararem negros, pardos ou indígenas de acordo com a definição do IBGE".

⁽¹¹⁾ Lei 3.524/2000 – Rio de Janeiro. Durante os anos de 2001, 2003 as leis foram sendo ampliadas e a Política Pública foi reconhecendo e abarcando outros sujeitos, como a população negra, indígenas e quilombolas. O histórico completo pode ser consultado em <https://bit.ly/3JHB77W>

⁽¹²⁾ Lei 2.589 de 26/12/2002 – Mato Grosso do Sul, tornou a UEMS a primeira instituição com AA para indígenas no Brasil.

⁽¹³⁾ Estudo completo pode ser consultado na obra Entre dados e fatos: Ação Afirmativa nas Universidades públicas brasileiras, organizado por Angela Randolpho Paiva.

⁽¹⁴⁾ Consultar: <https://bit.ly/3QnMnrS>

⁽¹⁵⁾ Coordenação das Professoras Neli Góes Ribeiro e Altair Lucio, do projeto “Antonietas” (Cardoso, 2014a).

⁽¹⁶⁾ Portaria nº. 925, de 31/10/2007. Em 03 de abril de 2008 pela Portaria nº. 242/08, o prazo para entrega dos trabalhos foi prorrogado até 15 de maio de 2008. Em setembro de 2008 foi designada a Comissão Especial de Ações Afirmativas no processo seletivo da UDESC. O referido texto, resultado dos trabalhos dessas Comissões Especiais, foi disponibilizado pela Secretaria dos Conselhos Superiores (SECON) como um dos documentos importantes apresentado em reunião ordinária do CONSUNI, realizada no dia 09 de julho de 2009.

⁽¹⁷⁾ Em 2014, com a alteração da resolução vigente (Resolução nº. 017/2011), mudou-se o texto do Art.2 para “I – tenham cursado integralmente o ensino médio em escola pública e gratuita [...]” (UDESC, 2011).

⁽¹⁸⁾ Ofício PROEX nº. 332/2010 com dados coletados na pesquisa documental do estudo comparado, em pautas e Atas do CONSUNI/UDESC.

⁽¹⁹⁾ Portaria nº. 189/2011. Disponível em: <http://sistemas.udesc.br/portaria/consulta/>

⁽²⁰⁾ Portaria nº. 705/2012. Disponível em: <http://sistemas.udesc.br/portaria/consulta/>

⁽²¹⁾ O material pode ser acessado no site: <https://bit.ly/3vJS4J1>

⁽²²⁾ O processo de consulta livre, prévia e informada é cíclico, portanto, recomenda-se que quaisquer atividades, seja na etapa de planejamento até a execução, tenha a participação de indígenas e suas instituições representadas.

⁽²³⁾ Conforme Convenção nº 169, sobre povos indígenas, na 76ª Conferência Internacional do Trabalho em 1989: Art. 22 - 2. Quando programas existentes de formação profissional de aplicação geral não satisfizerem as necessidades especiais dos povos interessados, os governos garantirão, com a participação desses povos, a disponibilidade de programas e meios especiais de formação. 3. Todos os programas especiais de formação deverão basear-se no ambiente econômico, condições sociais e culturais e necessidades práticas dos povos interessados. Quaisquer estudos para esse fim deverão ser realizados em cooperação com esses povos, que deverão ser consultados sobre a organização e o funcionamento desses programas. Sempre que viável, esses povos assumirão progressivamente a responsabilidade pela organização e funcionamento desses programas especiais de formação, se assim decidirem.

⁽²⁴⁾ O Processo Seletivo Indígena e Quilombola (PSIQ) é destinado à seleção de candidatos indígenas e quilombolas e garante o provimento de vagas em todos os cursos de graduação presenciais oferecidos pela UNIFESSPA. São destinadas duas vagas para pessoas pertencentes a povos indígenas e duas vagas para povos quilombolas em cada um dos cursos que a instituição oferta. A seleção compreende duas fases: redação em língua portuguesa e entrevista individual. Disponível em: <https://bit.ly/3zKhqHE> Acesso em: 20 dez. 2021.

⁽²⁵⁾ O Processo Seletivo Especial da Educação do Campo (PSE) é destinado à seleção diferenciada de candidatos para o Curso de Licenciatura em Educação do Campo.

(26) Previsto na Lei nº 12.801, de 24 de abril de 2013.

(27) Sobre este ponto indicamos a “Iniciativa para Erradicação do Racismo na Educação Superior” na qual encontramos materiais diversos e “vídeos úteis para promover la reflexión y el debate sobre las diversas formas en que el racismo y la discriminación racial se expresan en la Educación Superior, los problemas que generan y los desafíos que plantean. Se trata de videos producidos por Untref Media, la productora de contenido audiovisual de la Universidad Nacional de Tres de Febrero.” Disponível em: <http://unesco.untref.edu.ar/videos-producidos-por-untref-media> Acesso em: 20 Nov. 2021.

(28) Os dados atuais disponíveis no site do CRCA são de 2019, mas até o momento da escrita do presente texto, acreditamos que tais números se ampliaram, tendo em vista que mais turmas colaram grau nesses últimos anos, mesmo que os dados ainda não tenham sido publicados.

(29) Disponível em: <https://bit.ly/3dgmKLy> Acesso em: 10 nov. 2021.

(30) Disponível em: <https://bit.ly/3JCsFQN> Acesso em:

(31) A UNIFESSPA foi desmembrada da UFPA em 2013. Antes desse ano, a instituição era um campus da UFPA, sendo que Marabá era a cidade de localização desse campus.

(32) Para conhecer mais sobre o NEAB/UDESC indicamos: CARDOSO, Paulino de Jesus Francisco; LIMA, Graziela dos Santos; Pacheco, Ana Júlia. O Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEAB/UDESC): 10 anos de história. In: Santana, Moisés; Coelho, Wilma de Nazaré Baía; Cardoso, Paulino de Jesus Francisco (Orgs.). O enfrentamento do racismo e preconceito no Brasil: a experiência dos NEABs. Itajaí (SC): Casa Aberta, 2014. E também no texto escrito por SOARES, Janine R.M., Rascke, Karla L., Lima, Graziela S., Lopes, Ana. Experiências Neabianas No Núcleo Extensionista Rondon: Contribuições Do Núcleo De Estudos Afro-Brasileiros NEAB/UDESC. Cidadania em Ação: Revista de Extensão e Cultura, 2021. <https://www.revistas.udesc.br/index.php/cidadaniaemacao/article/view/19969>. E ainda o texto de Rascke, Karla Leandro; Cardoso, Paulino De Jesus Francisco; Lima, Graziela dos Santos; Pacheco, Ana Julia. Reeducação das relações étnico-raciais e ensino de Áfricas: formação continuada de professores (NEAB-UDESC/SC, 2014). Educação (Santa Maria. Online), v. 43, p. 79, 2018.



3. Universal access to higher education: Trends, barriers and drivers

Acceso universal a la educación superior: Tendencias, barreras y factores impulsores

Daniele Vieira do Nascimento ¹  @ Jaime Roser Chinchilla ²  @
Takudzwa Mutize ³  @

¹ Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Brazil

^{1,2} UNESCO International Institute for Higher Education in Latin America and the Caribbean, Caracas, Venezuela

³ University of the Free State, South Africa

ABSTRACT

This paper develops a global analysis on access to higher education and how it has evolved between 2000 and 2018, and the associated drivers and impediments to its achievement. The paper also addresses the concept of higher education's importance to human, social and economic development, as well as from a human rights' perspective. The study draws from a two-pronged methodology. First, a data analysis on the main indicators used to monitor access to higher education, disaggregated by region, gender and income group. Secondly, a comprehensive literature review on the drivers and barriers to achieving access to higher education. This access has increased globally, however, stark differences are noticed at region, gender, and income-group level. Economic development of nations and the rise of middle-class aspirations, the growth of private institutions and the expansion of distance education institutions have been major contributors to this increase in access. Poverty, crises, adverse institutional admission practices and the location of institutions pose continuous challenges to universal access. A combination of policies and actions can be adopted and taken by national governments and higher education institutions to further increase access, taking into particular account populations which are falling behind.

Keywords: Higher Education; SDG 4; Inclusion; Equity; Access

Acceso universal a la educación superior: Tendencias, barreras y factores impulsores

RESUMEN

Este artículo desarrolla un análisis global sobre el acceso a la educación superior y cómo este ha evolucionado entre el 2000 y el 2018, así como sus factores impulsores y las barreras para su consecución. También aborda la importancia de la educación superior para el desarrollo humano, social y económico, así como desde la perspectiva de los derechos humanos. Este estudio utiliza dos aproximaciones metodológicas. En primer lugar, un análisis cuantitativo de los principales indicadores utilizados en el monitoreo de la educación superior, desagregados por región, género y grupo de ingresos. En segundo lugar, una revisión completa de la literatura en relación con los factores impulsores y las barreras para el acceso a la educación superior. Este acceso ha aumentado a nivel global; sin embargo, marcadas diferencias se pueden apreciar a nivel regional, de género y de nivel de ingresos. El desarrollo económico de las naciones y el auge de las aspiraciones de clase media, el crecimiento de las instituciones privadas y la expansión de las instituciones de educación a distancia han sido los principales contribuyentes a este aumento del acceso. La pobreza, las crisis, las prácticas institucionales de admisión adversas y la ubicación de las instituciones suponen un desafío continuado para el acceso universal. Una combinación de políticas públicas y acciones puede ser adoptada por los gobiernos nacionales y las instituciones de educación superior para aumentar aún más el acceso, teniendo particularmente en cuenta a quienes se están quedando atrás.

Palabras clave: Educación superior; ODS 4; inclusión; equidad; acceso

Aceso universal ao ensino superior: Tendências, barreiras e motivadores

RESUMO

Este artigo desenvolve uma análise global sobre o acesso ao ensino superior e como ele evoluiu entre 2000 e 2018, bem como seus fatores impulsionadores e barreiras para seu alcance. Este artigo também aborda a importância da educação superior para o desenvolvimento humano, social e econômico, levando também em consideração uma perspectiva de direitos humanos. Este estudo usa duas abordagens metodológicas. Em primeiro lugar, é feita uma análise quantitativa dos principais indicadores utilizados no monitoramento do ensino superior, desagregados por região, gênero e faixa de renda. Em segundo lugar, é feita uma revisão abrangente da literatura sobre

os motivadores e as barreiras ao acesso ao ensino superior. O acesso ao ensino superior aumentou globalmente; no entanto, diferenças marcantes podem ser vistas em nível regional, de gênero e de renda. O desenvolvimento econômico das nações e a ascensão das aspirações da classe média, o crescimento das instituições privadas e a expansão das instituições de educação à distância têm sido os principais contribuintes para esse maior acesso. Pobreza, crises, práticas institucionais de admissão adversas e a localização das instituições representam um desafio contínuo para o acesso universal. Uma combinação de políticas públicas e ações podem ser tomadas pelos governos nacionais e instituições de ensino superior para aumentar ainda mais o acesso, especialmente levando em consideração aqueles que estão sendo deixados para trás.

Palavras-chave: Ensino Superior; SDG 4; inclusão; equidade; acesso

L'accès universel à l'enseignement supérieur: Les tendances, les obstacles et les moteurs

RÉSUMÉ

Cet article présente une analyse globale sur l'accès à l'enseignement supérieur et son évolution entre 2000 et 2018 ainsi que ses moteurs et obstacles pour sa réussite. L'article aborde aussi l'importance de l'enseignement supérieur pour le développement humain, social et économique, ainsi que la perspective des droits humains. Cette étude utilise deux approches méthodologiques. Premièrement, une analyse de données sur les principaux indicateurs utilisés dans le suivi de l'accès à l'enseignement supérieur, désagrégés par région, genre et groupe de revenu. Deuxièmement, un examen exhaustif de la littérature sur les moteurs et obstacles à l'accès à l'enseignement supérieur. Cet accès a augmenté au niveau global, néanmoins, des différences importantes peuvent être identifiées au niveau de la région, du sexe et du niveau de revenu. Le développement économique des nations et la hausse des aspirations des classes moyennes, la croissance du nombre d'établissements privées et l'expansion des établissements d'enseignement à distance ont été des facteurs importants pour cette augmentation en matière d'accès. La pauvreté, les crises, les systèmes d'admission défavorables et la situation géographique des établissements présentent des défis à l'accès universel. Une combinaison de politiques publiques et d'actions peut être adoptée par les gouvernements nationaux et les établissements d'enseignement supérieur pour continuer à accroître l'accès en accordant une attention particulière aux des populations qui sont laissées pour compte.

Mots clés : Enseignement Supérieur ; ODS 4 ; inclusion ; égalité ; accès

1. INTRODUCTION

Access to higher education institutions (HEIs) has been a highly debated topic over the past two decades, particularly taking into account the increasing number of individuals (students and non-students) they affect. While contributing to, and in some cases, even enabling the progress of students in their professional and personal lives, HEIs also play a central role in the local development of the regions in which they are located.

The matter of increased access is also important for the HEIs themselves. HEIs per se are facing an interesting and at the same time, challenging historical moment, with variations according to areas: their role as institutions (traditional academic/research values versus increasing market and future of work demands), their target audience (massification of enrollment and diverse student backgrounds), their geographical location (expansion of campuses and transnational online provisions), their curriculum, a more intensive use of technology, etc. A greater understanding of how access to these institutions has advanced over the past years and what the main dynamics behind this phenomenon are, becomes an ever-important area of concern. The purpose of this study is to analyze the evolution of universal access to HE over the past two decades, its main drivers and impediments.

The study's main significance is to identify policy-making data and contribute to an understanding of how universal access to HE institutions can be supported. It informs governments and institutions on recent data and successful global initiatives, highlighting persisting challenges and providing recommendations for future action. Finally, it also seeks to inform on actions geared towards fulfilling Sustainable Development Goal (SDG) 4 – ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all.

The study develops as follows: Section 2 provides a background on the principle of universal access to higher education and reviews the literature which advocates for its importance. Section 3 describes the methodology utilized to lead to the results produced in section 4. Sections 5 and 6 discuss and conclude the observations on access to HE, while proposing some policy alternatives for national governments and HEIs.

2. THEORETICAL BACKGROUND

HE encompasses all types of education (academic, professional, technical, artistic, pedagogical, distance learning, etc.) provided by universities, technological institutes, teacher training colleges, etc., which are normally intended for students which have completed a secondary education, and whose education objective is the acquisition of a title, a degree, certificate, or diploma of higher education (UNESCO, 2005).

Universal access to higher education, devoid of discrimination and exclusion, is the cornerstone of the right to education. Yet, it remains a global concern. While the perception of the importance of education for development is generally increasing, the unfair distribution of educational opportunities has led to ongoing international attention, since it represents a drawback to achieving Sustainable Development Goal (SDG) 4 and the other SDGs. Universal access to higher education is in line with SDG 4, Goal 4.3 which envisages that by 2030 we must “ensure equal access for all women and men to affordable and quality technical, vocational and tertiary education, including university” (UN DESA, 2021).

This article focuses on universal higher education from the perspective of its access, not from the other characteristics (i.e. in governance and management, curriculum, institutional diversity) that have been attributed to universal higher education systems. These systems stand in opposition to the two types typically referred in the literature: elite systems, where only a minority -either by privilege or by merit- can access, and mass access systems, where a considerable share of the population does enter higher education, but without a guarantee of access for everyone who wants it and has the academic capacity to take advantage of it (Trow, 1970, 1973, 1974, 2000, 2006). Beyond those theoretical categories, more nuanced or intermediate situations can and do take place in practice; for example, as already remarked by Trow (1976), the consolidation of universal systems has not fully eliminated the existence of ‘elite’ subsystems inside of them.

The newer framing of ‘high participation’ systems (Marginson, 2016), which uses high quantitative enrolment figures as their main defining feature, also fails to encapsulate the importance of the right to higher education -under a framing of lifelong learning- as a defining element of universal systems

and an overall policy approach, independently of whether the rate of enrolment is high or very high (UNSG, n.d., 2003, 2019). Worth noting here is the literal content of Article 26.1 of the Universal Declaration of Human Rights, which states that “higher education shall be equally available to all on the basis of merit”, where the emphasis of the right is the availability of education and its access conditions, not on whether every or most citizens actually enroll in it.

Education is essential for both individual and societal development. As part of UNESCO’s Futures of Education initiative, it is classified as transformative: ‘Knowledge and learning are humanity’s greatest renewable resources for responding to challenges and inventing alternatives. Education does more than respond to a changing world. Education transforms the world.’ (UNESCO, 2019a, p.1). As such, policymakers and educational institutions should ensure that all students have equal and equitable opportunities to obtain an education. The widespread use of the term “access” in education, along with related terms such as “equity” and “inclusion,” is indicative of increased global attention to the needs of the populations which have historically been underserved by schools, who have failed to take full advantage of their education, whose learning needs have been overlooked, and/or who have otherwise “fallen through the cracks” (ED Glossary, 2014).

The Education 2030 Agenda reiterates the importance of ensuring access to, and completion of, quality education for all children and youth and promoting lifelong opportunities for all (UNESCO, 2016). The right to education is the fundamental principle of education for all. The fundamental principles of non-discrimination, solidarity, equality of opportunity and treatment and universal access to education are enshrined in UNESCO’s Constitution (UNESCO, 2020a). Moreover, the UNESCO Convention against Discrimination in Education occupies the frontline position among UNESCO standard-setting instruments in the field of education and is the first international legally-binding instrument protecting the right to education for all. This instrument encompasses the idea that education is not a luxury, but a fundamental right and underscores the state obligation to proscribe any form of discrimination in education while promoting equal educational opportunities (UNESCO, 2007a). The main provisions in this Convention include:

- Free and compulsory primary education;
- Secondary education in its different forms, generally available and accessible to all; Higher education equally accessible to all on the basis of individual capacity;
- Equivalent education standards for all public educational institutions of the same level and conditions relation to quality;
- Opportunities for continuing education (lifelong education);
- Training opportunities for the teaching profession without any discrimination.
- Education shall be directed to the full development of the human personality and to the strengthening of respect for human rights and fundamental freedoms;
- The freedom of choice for parents regarding their children's education, in accordance with their moral and religious beliefs;
- The right of members of national minorities to carry on their own educational activities. (UNESCO, 2007a, p.1)

Economic and social development are other important dimensions relating to wider access to education, in addition to being an extension of basic human rights and a key to achieving all other human rights. Education is expected to foster socioeconomic development through four separate but interrelated missions: humanistic, through the development of individual and collective humane virtues to their full extent; civic, through enhanced public life and active participation in a democratic society; economic, by providing individuals with intellectual and practical skills that make them productive and enhance their, and society's living conditions; and through fostering social equity and justice (Spiel et.al, 2018). More so, disparities in educational opportunities reinforce and often amplify disparities in outcomes throughout people's lives. Thus, it is critical to ensure that all students receive comprehensive support in order to improve the well-being of underrepresented individuals.

Universal access to HE has also been recognized by governments as pivotal in the pursuit of development and social transformation. This recognition is captured in the international goals, strategies and targets that have been set during the past 20 years including the Millennium Development Goals (MDGs) and the SDGs. The set of MDGs formulated in 2000 with targets for 2015 crys-

tallized the growing consensus which emerged during the 1990s, namely, that poverty reduction and the provision of basic social services need to be at the center of development policy. Of the eight MDGs, two were directly related to education systems. MDG2 called for the achievement of universal primary education by 2015 whereby every child will complete full primary education. MDG3 called for the promotion of gender equality and the empowerment of women specifically with the elimination of gender disparities at the primary and secondary school levels by 2005 and across all education levels by 2015. The remaining MDGs focused on other interrelated development areas that are greatly influenced by the progress made towards the achievement of MDGs 2 and 3 (UNESCO, 2010a).

In the case of the SDGs, access to HE remains a high priority in the development agenda with SDG4 as the education goal which aims to “ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all.” SDG4 has one specific target (4.3) devoted to HEI access: “by 2030 ensure equal access for all women and men to affordable quality technical, vocational and tertiary education, including university” (UN DESA, 2021). Access to HE plays a well-recognized role of enabler for many areas under the SDGs; conversely, progress in other areas may affect education in many ways. Whether contributing by research, by knowledge generation, by awareness campaigns, by granting access to universities, or by forming a more prepared work force, tertiary education is critical for the overall achievement of the SDGs.

In other words, despite the relatively limited explicit references to HE within the SDG framework, none of the SDGs can be achieved without the contribution of HE through research, teaching and community engagement, emphasizing the need to ensure its universal access. More specifically, through their research function, HEIs play a fundamental role in creating knowledge and underpinning the development of analytical and creative capacities that enable solutions to be found for local and global problems in all fields of sustainable development (UNESCO, 2016). Thus, accelerating the movement towards universal access to HE will therefore lead directly to acceleration in other SDGs. For instance, HE forms an important part of other goals related to poverty (SDG1); health and well-being (SDG3); gender equality (SDG5) governance; decent work and economic growth (SDG8); responsible consumption and production (SDG12); climate change (SDG13); and peace, justice and

strong institutions (SDG16) (UNESCO, 2019b). Conversely, progress towards achieving the SDGs will be retarded if the universalization of HE is not accelerated. A stronger focus on equity can generate a virtuous cycle to achieve other SDGs (UNESCO, 2019b).

Increased access to HE enables people to maximize their potential and further universal sustainable development. HE enables individuals to expand their knowledge and skills, clearly express their thoughts both orally and in writing, grasp abstract concepts and theories, and increase their understanding of the world and their community (UK BIS, 2013). It has also been shown to improve an individual's quality of life in studies which illustrate that:

compared to high school graduates, college graduates have longer life spans, better access to health care, better dietary and health practices, greater economic stability and security, more stable employment and greater job satisfaction, less dependency on government assistance, greater understanding of government, increased community service and leadership, more self-confidence, and less criminal activity and incarceration. In addition, college graduates have higher rates of access to the internet, more time to devote to leisure and artistic activities, and higher voting rates. (UK BIS, 2013, p.1)

However, despite all of these benefits and its key role as an enabler of personal and societal development, increased access to higher education cannot be expected to singlehandedly eliminate inequalities between graduates. As some authors argue, even once quantitative outcomes of education have been equalized (such as the total number of years of education), inequalities can persist in the form of a qualitative educational advantage for socioeconomically well-off students (such as the nature and features of the programs studied, for example). These dynamics, which have been referred Effectively Maintained Inequality, can allow patterns of advantage and disadvantage to reproduce over time, well beyond the point in which countries have ensured universal access to higher education (Lucas and Byrne, 2017; Lucas, 2017). Similarly, the concept of Maximally Maintained Inequality is used to argue that those from advantaged socioeconomic status are better placed to benefit from emerging educational opportunities while the expansion is still ongoing

(Raftery and Hout, 1993; Hout, 2006). These two limiting factors to the equalizing power of higher education access should lead to paying closer attention to ensure the quality and relevance of all programs, therefore minimizing them as differentiating factors between graduates.

On a societal level, HE has a vital role to play in a country's development and participation in the international economy. More importantly in low- and middle-income countries which are still on the path to industrialization, HE is important as it offers higher levels of science, technology, innovation and eventually research capacity which are essential for industrial development and trade competitiveness. Developing countries get left behind in a global marketplace, if adequate attention is not paid to developing countries' 'knowledge economies' (St. George, 2006).

Noting the importance of HE for the development of individuals, societies and countries, tracing how its access has evolved over the years is imperative, firstly, to see whether the world is on track to achieve SDG4 targets; secondly, a comparative analysis of regions which have outperformed others in closing the access gap would help identify good practices that can be applied to other regions; and thirdly, to assist in making evidence-based policies that target those sectors of society which are lagging in access to HE.

3. METHODOLOGY

The study draws from a two-pronged methodology. First, data analyses on the performance of the main indicators used to monitor access to HE. There are three indicators associated with SDG4.3 which assist in measuring the progress made in access to higher education, namely:

- 4.3.1 - Participation rate of youth and adults in formal and non-formal education and training in the previous 12 months, by sex;
- 4.3.2 - Gross enrollment ratio for tertiary education;
- 4.3.3 - Participation rate in technical-vocational programs (15- to 24-year-olds).

The Gross Enrollment Ratio (GER) is the most commonly used indicator in monitoring how different regions have fared in increasing access to higher education (Mittal et.al, 2020). This ratio expresses enrollment as a percentage

of the population who are in the five-year age group span immediately following secondary school graduation (typically ages 19 to 23) (UNESCO, 2020b).

A high GER generally indicates a high degree of participation, whether the pupils belong to the official age group or not. When the GER exceeds 90% for a particular level of education, the aggregate number of places for pupils is approaching the number required for universal access of the official age group. (UNESCO, 2020b, *n.d.*)

Data on the GER is collected from universities and national governments and published by the UNESCO Institute for Statistics (UIS). The data is publicly available.

Secondly, a comprehensive literature review will be undertaken on the drivers and barriers in achieving access to HE. Document analyses, constituting a review of existing literature, online documents including, for example, policy documents and official reports from countries, as well as academic articles, are utilized.

It is important at this point to address some limitations which accompany this study. The GER does not take account of differences in duration of programmes between countries or between different levels of education and fields of study. It may “underestimate participation especially in countries with poorly developed tertiary education systems or those where provision is limited to first tertiary programmes (which are generally shorter than 5 years in duration)” (UIS, *n.d.*). More so it can exceed 100% due to the inclusion of over-aged and under-aged students because of early or late entrants, and grade repetition. In this case, a rigorous interpretation of GER needs additional information to assess the extent of repetition, late entrants, etc. (UNESCO, 2020b).

The GER is a good measure for tertiary participation rates, but it does not measure outcomes of that participation such as graduation rates and employability. While these are important metrics to analyze, the interrelation of access, graduation and employability rates are more broadly covered by UNESCO-IESALC (2020), primarily from a quantitative perspective. By contrast, this study provides a wider analysis of secondary sources, with the aim for better understanding the dynamics that lie underneath these global and regional trends.

4. RESULTS

4.1. Main global and regional trends in HE enrolment

Overall, universal access to HE has been increasing worldwide over the past two decades. Following a historical path of expansion – enrollment worldwide went from 13 million students in 1960 to 137 million students in 2005 (UNESCO-IESALC, 2008). In the first decade of the 2000s, participation rates in HEIs increased by 10 percentage points or more in many regions like Asia, Europe and Latin America and the Caribbean (Altbach et. al., 2009).

Between 2000 and 2018, the global HE GER increased from 19% to 38%. The global figures obscure major differences within regions. The percentage points increases (Table 1) between 2000 and 2018 show that East and South-east Asia and Latin America and Caribbean regions have had the most rapid expansions of tertiary education participation since 2000; while Sub-Saharan Africa has had the slowest increase in participation rates. However, when we look at percentage increases (using the baseline GER), East and South-east Asia and Central and South Asia have been the global leaders in terms of expansion of tertiary education. There are a few things worth noting about the huge increases in tertiary enrollment in South-east Asia within the selected timeframe. Curaj et al. (2015) note that the changing landscape HE in this region has been chiefly characterized by massification, diversification, marketization, and internationalization. The increase in demand for HE has manifested in three forms: larger number of student population, higher interest in cross-border knowledge and experience, and the need for greater variety in academic programs. To address this, the governments of these countries have built more HEIs, allowing private sector to play a bigger role, while granting greater autonomy to public universities. HE restructuring in a number of South-east Asian countries has led to the establishment, for instance, of autonomous HEIs.

Although access to tertiary education in Sub-Saharan Africa doubled between 2000 and 2018, the enrollment rate remains low at 9% in 2018, the lowest regional average in the world, about a quarter of the global average. The growth has been insufficient to match the rising demand driven by improved access to primary and secondary education, a growing young population, and em-

Table 1. Regional tertiary education percentage change between 2000 - 2018

	GER (2000) %	GER (2010) %	GER (2018) %	Percentage point increase (2000 - 2018)	Percentage increase (2000 - 2018)
World	19	30	38	19	100
Sub-Saharan Africa	4	8	9	5	125
Latin America and Caribbean	23	41	52	29	126
North Africa and West Asia	21	31	46	25	119
Oceania	56	71	73	17	30
Central and South Asia	9	17	26	17	189
Europe and North America	55	75	77	22	40
East and South-east Asia	15	28	45	30	200

Source: UIS data (2020)

ployment shifting away from the agriculture to manufacturing and services (Gandhi, 2018). The region faces several challenges in its HE systems. For many countries in the region, it is extremely difficult to secure adequate funding for tertiary education and the costs for tertiary education remain high. Compounding these challenges, these countries have very limited options to acquire additional resources, women are still under-represented in terms of access to tertiary education in the region and large numbers of students pursue tertiary education abroad (UNESCO, 2010b). However, it is very important to acknowledge that the region has come a long way since 1970, when the GER was only about 1% (World Bank, 2020).

4.2. The impact of income inequalities in HE enrolment

HE has seen astounding growth across the world in recent decades, and according to the most recent (2019) data from UNESCO's Institute of Statistics, more than a third of the population globally now go on to some forms of post-secondary study. Yet, while there are increasing participation rates in all regions, there remain significant disparities among different groups. While there is agreement in the literature that, for low-income students from mar-

ginalized ethnic groups, education is the most powerful factor to bring about a different outcome for their lives (Gray, 2013), these groups still face a harsh reality when trying to access HEIs.

As shown in the table below, the highest increase in participation rates has been in upper middle-income countries (35 pp) while the lowest has been in low-income countries (5pp). Between 2000 and 2018, GER in upper middle-income countries increased by more than 200%. There seems to be a strong relationship between GDP per capita and tertiary GER. An increase in university enrollment tends to coincide with the rise of GDP per capita.

Table 2. *Change in tertiary participation rates between 2000 - 2018, by income group*

	GER (2000) %	GER (2018) %	Percentage point increase (2000 – 2018)	Percentage increase (2000 – 2018)
Low income	5	10	5	100
Lower middle income	11	24	13	118
Upper middle income	17	52	35	206
High income	55	77	22	40

Source: UIS data (2020)

HE remains out of reach for many of the world's poorest people. For example, an analysis of enrollment data at the regional level across wealth quintiles in Africa showed that those in the top wealth quintile do better in tertiary education enrollment than those in the poorest and middle quintiles.

Across regions, South and Central African countries perform worst in enrolling students from the poorest and middle quintile of households. When looking at enrollment ratios across some African countries, between 1998 and 2012, post-secondary enrollment for the bottom 80 percent income percentile increased 3.1 percent whereas the top 20 percent saw an 8 percent increase. In Latin America and the Caribbean, the poorest 50 percent of the population only represented about 25 percent of higher education students in 2013. In the United Kingdom, entrance to

higher education is seen to be more common for students from more geographically affluent areas as compared to the most disadvantaged. (Forsyth and Furlong, 2000, *n.d.*)

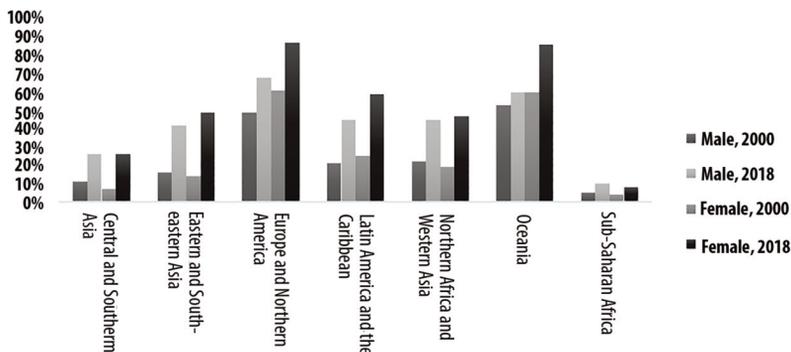
Within specific countries there are marked inequalities in opportunity. Rates of access are significantly higher for more privileged social groups, while lower-income and other marginalized communities struggle for entry, particularly in the poorest countries (McCowan, 2016).

4.3. The impact of gender in HE enrolment

Globally, there have been disparities in tertiary education participation by gender. Between 2000 and 2018, the GER for males increased from 19% to 36%, while that for females went from 19% to 41%. Women have therefore been the main beneficiaries of the rapid increases in tertiary education enrolment, especially considering that the two gender groups had the same starting point. In tertiary education, only 4% of countries have achieved gender parity, with the gender imbalance increasing at the expense of males. As South Asia moves towards closing the gap, sub-Saharan Africa is the only region where women still enroll in or graduate from tertiary education at lower rate as men. Furthermore, there is a range of less visible inequalities among the disciplines studied. In many countries, although women outnumber men as graduates in general, they lag behind men in completing science, technology, engineering and mathematics (STEM) degrees. In Chile, Ghana and Switzerland, for example, women account for less than one-quarter of all STEM degrees (UNESCO, 2018).

4.4. Main drivers of the global increase in HE enrolment

The increase in access to HE is a result of many factors, including a set of driving forces which are highlighted below in this study: economic development, rise in middle-class aspirations, growth of private institutions, and growth of distance education institutions. In addition to this, there are other several reasons for the rise in HE participation rates, including increased demand partially driven by the global shift to the knowledge economy rationale, more supportive government policies and a growing sense of responsibility for social equity (Oketch, 2016).

Figure 1. Regional tertiary GERs, by gender (2010 & 2018)

Source: UIS data (2020)

While the paper recognizes that the increase in access to, HE has been influenced by a myriad of factors such as increased global recognition of HE as a human right and the consequent advocacy of its importance by international agencies such as the OECD, UNESCO and the World Bank as well as in national legal instruments and policies, for this study specific attention is given to a few main drivers from both a supply and demand perspective.

The growth of HE participation is often represented as a function of the economic need for more skills and higher productivity in the markets for human capital (Marginson, 2016). There is a well-established relationship between gross domestic product (GDP) growth and tertiary education enrollments. This relationship is particularly strong for emerging economies with GDP per capita less than US\$10,000 where a small increase in the GDP contributes to a significant rise in the enrollment rate. In practice this is likely to reflect rising household incomes, greater wealth, growing middle classes, demand from parents to provide their children with a tertiary education, and a higher gradient of skills demand from structurally changing economies. It may also reflect an increased fiscal capacity of governments to fund and expand access to tertiary education (British Council, 2012). The high growth rates experienced in South Asia may be a reason why the GER of the region is expanding at a fast pace.

The expansion of HE is not only powered by economic growth but also by the ambitions of families to advance or maintain social position and of students for self-realization. In contemporary societies, those desires, particularly the hopes of parents for children, have become primarily focused on formal education, which is seen as the privileged pathway to professional work. Over time, the social demand for HE accumulates and trends towards the universal, and HE provision becomes large, growing and increasingly ubiquitous. Thus, universal desires for social betterment are articulated through HE systems that are themselves expanding. Socially, HE functions as a positional good in which its sorting role is as important as the absolute opportunities that it brings (Marginson, 2016).

Middle income countries with rapid growth rates in higher education have a few things in common. Along with a growing pool of eligible students, they have a growing middle class with higher occupational aspirations and a regulatory environment that is becoming more stable. They provide funding for educational infrastructure and for salaries and development of teachers, staff and administrators (Marginson, 2016).

HE institutions are diversifying alongside their student bodies. Private institutions in particular have grown in numbers, sizes, specialization and mission. New kinds of private providers have emerged, which include transnational provision in the form of international branch campuses and international online providers (Kinser and Lane, 2012). These are creating more places in HE systems while many governments reduce their direct funding role in HE.

Private enrollments have been growing steadily: they now account for 30% of all global enrollments (UNESCO, 2017).

In Latin America, for example, private enrollments account for 49% of the total. In Brazil, Costa Rica, El Salvador, Honduras, Nicaragua and Peru, more than 60% of students in 2015 were enrolled in private institutions, along with more than 80% of students in Chile and Paraguay. In Asia, private enrollments make up 36% on average, where countries such as Indonesia, Malaysia and Thailand are experiencing the same trend. (UNESCO, 2017, p. 3)

4.5. Global, regional and HE system-level challenges to the universal access to HE: low quality, lack of resources and humanitarian crisis

It is important to note, nevertheless, that there are doubts regarding the quality of private higher education institutions worldwide. While they have contributed significantly to the expansion of HE in all regions, granting access to tertiary education to many students, this sometimes happened at the cost of quality. Moreover, in many countries, for instance those in the Latin America and the Caribbean region, middle and upper classes are the ones benefitting from quality education provided in public institutions, while low-income students are more often granted access to private institutions with lower quality provision.

Similarly, to private institutions, open distance education institutions have grown as well, as a result also of new technologies and internet dissemination. Instead of research programs or other types of specialized study, many new institutions provide broad access programs that have less stringent entrance criteria (Levy, 2013). Open education providers are also gaining ground. GERs in Turkey grew from 30% in 2004 to 86% in 2014 in part due to distance education enrollments.

Access to HE is crucial for every country. It is the basis for a wide range of other critical issues such as reduction of unemployment, which in turn can lead to a decrease in poverty. However, not every country can easily provide an increase in access to HE, and there are many barriers to achieving universal access; some critical and wide-ranging of which are: poverty, crisis and emergency, high tuition fees, entrance examinations, geographical mobility, and discrimination – the main focuses of this paper. Universal access to HE becomes then a challenging objective that requires sound political strategies, sufficient time and proper resources to overcome the barriers highlighted here below.

One of the reasons some students are not in HEI is that their families cannot pay for their education. Prospective students usually have to choose between attending school and working to support their families. Child labor lowers net primary enrollment rates (ILO, 2015). In Africa, for instance, population growth, a weak economy, famine, and armed conflict have contributed to keeping child labor high and school attendance low. Low enrolment at these lower schooling levels affects tertiary GERs, which may partly explain the low

GER in Sub-Saharan Africa, which has the highest incidence of poverty and child labor. Another critical issue related to poverty is poor nutrition, which leads to illnesses and obstructs educational capabilities. This not only affects enrolment into HE, but poverty also affects academic performance and completion.

Since some countries still cope with crisis and emergency situations, proper educational services are dysfunctional, such as countries which deal with wars and political conflicts. Teachers and students often have to find some location in their refugee camps to accommodate teaching and learning. In 2016, 24 million children living in crisis zones were out of school while nearly one in four of the 109.2 million school-aged children who live in conflict areas were missing out on their education. Without a doubt, this has a direct influence on HE access. For example, it was shown that in two European countries involved in WWII – Austria and Germany – children who were ten years old during the conflict were significantly less likely to proceed into HE and lost around 20 percent of a year of schooling on average (UNESCO, 2010c). Conflicts in Tajikistan (1992-97) had a negative effect on completion of secondary schooling, particularly for boys (O'Brien, 2020). Following the sectarian conflict in Iraq in the 2000s, 84% of the HEI infrastructure was burnt, looted, or severely destroyed in some form (Milton and Barakat, 2016). The destruction of infrastructure, the absence of lecturers and recruitment of young soldiers all affect access to HE. Only 1% of the world's more than 65 million people displaced by war and conflict are attending university (ReliefWeb, 2021).

4.6. Institution-level barriers to the universal access to HE: enrolment fees, selection criteria, geography and diverse needs

The two primary institutional barriers present in most HE systems are tuition fees and entrance examinations. Tuition increases are very clearly associated with diminished attendance and completion rates. The university will be out of reach for those who come from poor households and do not have significant financial support. Entrance examinations and requirements seem a justifiable means of assessing whether students are equipped to engage in a particular course. Yet, in many cases, they privilege students from high-quality schools and those who have been able to pay for preparatory courses. The meritocratic principles of university admissions are hard to disentangle from previous

unfair social advantages and disadvantages. On the other hand, the introduction of standardized national entrance exams and affirmative actions in many countries, e.g., Brazil and Tajikistan, has reduced this entrance gap (Sabzalieva, 2015).

Participation in HE can be impacted by the domicile of the individual, and the geographical distance of institutions. The reasons for this are complex, as regional disparities may be due to socio-economic and geographical factors. However, access to HE in terms of travel distance can be a very real issue for some, particularly those who live in remote or rural areas (Mullen, 2010) and where HEIs are concentrated in urban parts of the country.

Moreover, while the number of branch campuses is increasing in order to accommodate underprivileged populations, their choice of location is often dependent on the commercial forces funding them (Briscoe and Oliver, 2006).

Discrimination in the education system is another element and occurs most obviously in education access. It can also occur within education systems and may manifest as certain groups receiving an inferior quality of education compared with others (for instance, the quality of education in urban schools tends to be higher than that found in rural areas (Du Plessis & Mestry, 2019). Also, discrimination can occur as part of the education process itself, when different groups of people are not able to draw the same benefits from the education they received.

Girls can face gender-based barriers such as child marriage, pregnancy, and gender-based violence which often prevent them from going to or contribute to them dropping-out of college (Wodon et.al, 2017). It is important to note that gender in itself is not a 'barrier' to HE, and statistical trends shown in this study illustrate that men as compared to women are under-represented.

People with disabilities or additional support needs also experience a number of barriers to higher education access (Mullen, 2010). People with disabilities can face literal accessibility issues, such as a lack of ramps or appropriate school transportation, making it difficult to get to college.

Another example refers to migrant groups. Migrants often face administrative barriers that prevent them from enrolling, effectively barring them from education systems. These include lack of supportive infrastructure and capable teachers to address cultural issues and differences.

5. DISCUSSION

Increased demand and enrollment rates in the HE system do not indicate that all segments of society are equally able to benefit from HE. Certainly, one of the most pressing challenges is not only the expansion of tertiary participation, but rather reducing the long tail of disadvantaged students failing to access tertiary education. Despite various projects and policies of governments, institutions and other political entities, there is still inequality in access to HE in many countries, which have negative consequences for both economic efficiency and social justice. Consequently, the results of this research show that more coherent efforts and targeted strategies in ensuring access to HE are required to directly address the plight of the disadvantaged minorities. Targeting or ignoring one group can ultimately affect the whole spectrum of HE accesses. There must be recognition that the right to education or access to HE benefits all. Based on the study, the recommendations below for future action are suggested so as to further increase access to HE, in light of its positive impact on individuals, societies and countries. The suggestions do not intend to be definitive but rather to stimulate policies and actions oriented towards universal access to HE, taking into particular account the inclusion and retention of vulnerable individuals.

For higher education institutions:

- Generation of data disaggregated by sex, disability, race, ethnic or social origin, economic status, religion, language, geographic location and other status to ensure the visibility of all groups of students in relation to higher education enrollment and graduation, thus identifying students who need more support due to family variables, academic deficiencies, socioeconomic status, etc.
- Provision of continuous support (financial aid, information on classes, overall professional counselling, psychological support) to students in need. This includes the provision of emergency grants and financial aid, especially those targeting students from vulnerable backgrounds and families.
- Use of technology to further increase access. Technology is not a panacea for all ills in education, but it has certainly proved that it improves

access to higher education, especially the use of open, distance and on-line learning which has enabled access to higher education at low cost. Leveraging appropriate technology is still an important aspect that needs to be focused on. Mobile phones are particularly useful in this regard, given the widespread availability and costs that are becoming increasingly affordable.

For policymakers:

- Development of national mechanisms to evaluate progress to ensure the right to higher education and inclusion at the national level, in accordance with international norms and standards.
- Provision of continuous funding support: grants and financial aid for higher education institutions which have a significant number of students from vulnerable groups.
- Development of affirmative action policies that put equity at the front and center in the admissions process

Overall, it is possible to conclude that increased access to higher education is the result, inter alia, of an interaction between growing family (and country) expectations on the demand side, and on the supply side, expanding economies and HEIs, and a number of public supportive policies, including financial support to students. Finally, it is difficult to make predictions regarding future higher education access, and this was not the objective of this exercise. However, one important component of this analysis, which should be highlighted for future endeavors, is that increase in access should be accompanied by the inclusion of vulnerable groups. Otherwise, HE systems will be supporting those who already have a privileged starting point.

REFERENCES

- Altbach, P. G., Reisberg, L., & Rumbley, L. E. (2009). *Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution*. UNESCO.
- British Council. (2012). *The shape of things to come: Higher education global trends and emerging opportunities to 2020*. British Council.

- Briscoe, F. M., & Oliver, M. D. (2006). Access to higher education: A conflict between landed interests and democratic ideals. *Education and Urban Society*, 38(2), 204-227.
- Curaj, A., Matei, L., Pricopie, R., Salmi, J., & Scott, P. (2015). The European higher education area: between critical reflections and future policies. *Springer*.
- du Plessis, P., & Mestry, R. (2019). Teachers for rural schools - a challenge for South Africa. *South African Journal of Education*, 39(Suppl. 1), s1-s9. <https://dx.doi.org/10.15700/saje.v39ns1a1774>
- ED Glossary. (2014). Access. *The Glossary of Education Reform*. Great Schools Partnership. <https://www.edglossary.org/>
- Forsyth, A., & Furlong, A. (2000). *Socioeconomic Disadvantage and Access to Higher Education*. The Policy Press.
- Gandhi, D. (2018). Figures of the Week: Higher Education Enrollment Grows in Sub-Saharan Africa Along with Disparities in Enrollment by Income. *Brookings*. <https://brook.gs/2RPiDFN>
- Gray, S. S. (2013). Framing "Risk" Students: Struggles at the Boundaries of Access to Higher Education. *Children and Youth Services Review*, 35, 1245-1251.
- Hout, M. (2006). Maximally Maintained Inequality and Essentially Maintained Inequality. *Sociological Theory and Methods*, Volume 21, Issue 2 Pages 237-252. <https://doi.org/10.11218/ojams.21.237>
- International Labour Organization. (2015). *Child Labour and Education – Progress, challenges, and future directions*. ILO. <https://bit.ly/3p5gFEs>
- Kinser, K., & Lane, J. E. (2012). Foreign outposts of colleges and universities. *International Higher Education*, 66, 2–3.
- Levy, D. C. (2013). The 'decline' of private higher education. *Higher Education Policy*, 26(1), 25–42.
- Lucas, S.R. (2017). An Archaeology of Effectively Maintained Inequality Theory. *American Behavioral Scientist*, Vol. 61(1) 3-7. <https://doi.org/10.1177/0002764216682989>
- Lucas, S.R., & Byrne, D. (2017). Effectively Maintained Inequality in Education: An Introduction. *American Behavioral Scientist*, Vol. 61(1), 8-29. <https://doi.org/10.1177/0002764216682992>
- Marginson, S. (2016). The worldwide trend to high participation higher education: Dynamics of social stratification in inclusive systems. *Higher Education*, 72, 413–434.

- McCowan, T. (2016). Equity of access to higher education. *Health and Education Advice and Resource Team*. Retrieved from: <https://bit.ly/3y1d7lm>
- Milton, S., & Barakat, S. (2016). Higher education as the catalyst of recovery in conflict-affected societies. *Globalisation, Societies and Education*, 14(3), 403–421. <https://doi.org/10.1080/14767724.2015.1127749>
- Mittal, P., Radkar, A., Kurup, A., Kharola, A., & Patwardhan, B. (2020). Measuring Access, Quality and Relevance in Higher Education. *Economic & Political Weekly*. 55 (24).
- Mullen, F. (2010). *Barriers to widening access to higher education*. Scottish Parliament Information Centre.
- O'Brien, M. L. (2020). Disruption and decline: The gendered consequences of civil war and political transition for education in Tajikistan. *Post-Soviet Affairs*, 36(4), 323–345. <https://doi.org/10.1080/1060586X.2019.1701880>
- Oketch, M. (2016). Financing higher education in sub-Saharan Africa: Some reflections and implications for sustainable development. *Higher Education*, 72, 525–539.
- Raftery, A. E., & Hout, M. (1993). Maximally maintained inequality: Expansion, reform, and opportunity in Irish education, 1921-75. *Sociology of education*, 41-62. <https://www.jstor.org/stable/2112784>
- ReliefWeb. (2021). *Education in Emergencies*. ReliefWeb. Retrieved from: <https://bit.ly/2TcdNnx>
- Sabzalieva, E. (2015). University Admissions Reform in Tajikistan. *Emma Sabzalieva*. <https://bit.ly/3mWivX1>
- Spiel, C., Schwartzman, S., Busemeyer, M., Cloete, N., Drori, G., Lassnigg, L., Schober, B., Schweisfurth, M., & Verma, S. (2018). The contribution of education to social progress. In International Panel on Social Progress, (Ed.) *Rethinking Society for the 21st Century: Report of the International Panel for Social Progress*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Trow, M. (1970). Reflections on the Transition from Mass to Elite, Higher Education, *Daedalus* 99.1 (Winter 1970). 1-42
- Trow, M. (1973). *Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education*. Berkeley: Carnegie Commission on Higher Education
- Trow, M. (1974). *Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education, General Report on the Conference on Future Structures of Post-Secondary Education*, Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development. 55-101

- Trow, M. (1976). Elite Higher Education: An Endangered Species? *Minerva* 14.3 (Autumn 1976), 355-376
- Trow, M. (2000). From Mass Higher Education to Universal Access: The American Advantage. *Minerva* 37 (Spring 2000). 1-26
- Trow, M. (2006). Reflections on the Transition from Elite to Mass to Universal Access: Forms and Phases of Higher Education in Modern Societies since WWII. In Forrest, J. F. and Altbach, P. *International Handbook on Higher Education*. (pp. 243-280). Springer
- UNESCO Institute for Statistics. (s.d.) *Gross enrolment ratio for tertiary education, by sex. Definition*. UIS-UNESCO. Retrieved from: <https://bit.ly/3SyHpuo>
- UNESCO International Institute for Higher Education in Latin America and the Caribbean. (2008). *Higher education in Latin America and the Caribbean*. UNESCO-IESALC.
- UNESCO International Institute for Higher Education in Latin America and the Caribbean. (2020). *Towards Universal Access to Higher Education: International Trends*. UNESCO-IESALC.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2005). *World Declaration on Higher Education for the Twenty-first Century: Vision and Action and Framework for Priority Action for Change and Development in Higher Education Adopted by the World Conference on Higher Education Higher Education in the Twenty-First Century: Vision and Action*. UNESCO.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2007). *The Right to Education for All: Ten Reasons Why the Convention Against Discrimination in Education is Highly Significant in Today's World*. UNESCO.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2010a). *The Central role of education in the Millennium Development Goals*. UNESCO.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2010b). Trends in Tertiary Education in Sub-Saharan Africa. *UIS Fact Sheet*, December 2010, No. 10, 1- 7.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2010c). *How does violent conflict impact on individual educational outcomes? The evidence so far*. UNESCO.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2016). *Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4*. UNESCO. <https://bit.ly/3SxGoTn>

- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2017). *Six ways to ensure higher education leaves no one behind. Policy Paper 30*. UNESCO. <https://bit.ly/3zGbEXM>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2018). *Global Education Monitoring Report Gender Review: Meeting our commitments to gender equality in education*. UNESCO.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2019a). *Futures of Education: Learning to Become*. UNESCO.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2019b). New methodology shows that 258 million children, adolescents and youth are out of school. *UNESCO Fact Sheet no. 56*. September 2019
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2020a). *Basic Texts*. UNESCO.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2020b). *Education Indicators Technical Guidelines*. UNESCO.
- United Nations Department of Economic and Social Affairs. (2021). *Goals*. UN DESA. <https://bit.ly/3y1d1jY>
- United Nations Sustainable Development Group. (n.d.). *Human Rights-Based Approach*. UNSDG. <https://bit.ly/3y1JRRP>
- United Nations Sustainable Development Group. (2003). *The Human Rights Based Approach to Development Cooperation Towards a Common Understanding Among UN Agencies*. UNSDG. <https://bit.ly/3tJrf6H>
- United Nations Sustainable Development Group. (2019). *Cooperation Framework Guidance*. UNSDG. <https://bit.ly/3MWY5ss>
- Wodon, Q., Male, C., Nayihouba, A., Onagoruwa, A., Savadogo, A., Yedan, A., Edmeades, J., Kes, A., John, N., Murithi, L., Steinhaus, M., & Petroni, S. (2017). *Economic impacts of child marriage: Global synthesis report*. The World Bank and International Center for Research on Women.
- World Bank. (September 2020). *School Enrollment, Tertiary (% gross)*. <https://bit.ly/2MXkmdS>



4. Modelo universitario de acompañamiento para la formación del compromiso social desde la perspectiva de educación para la ciudadanía mundial

University model of accompaniment for the formation of social commitment from the perspective of education for global citizenship

Flor Lizbeth Arellano Vaca *  @

* Universidad Jesuita de Guadalajara, Guadalajara, México

RESUMEN

En este artículo nos interesamos en la formación del compromiso social del alumnado de educación superior para desempeñarse como una ciudadanía activa y crítica. Tomando como referencia la educación para la ciudadanía mundial (UNESCO, 2016), realizamos una investigación descriptiva interpretativa basada en *focus group* y entrevistas semidirigidas con el profesorado de una universidad jesuita en México reconocida por sus proyectos sociales. En los resultados mostramos el modelo para la formación del compromiso social con cinco etapas y seis estrategias.

Palabras clave: Educación para la ciudadanía mundial; aprendizaje transformacional; método aprendizaje-servicio; supervisión de practicantes; educación jesuita

University model of accompaniment for the formation of social commitment from the perspective of education for global citizenship

ABSTRACT

In this article we focus on the formation of the social commitment of university students as active and critical citizens. Based on global citizenship education (UNESCO, 2016), we conducted an interpretive and descriptive research based on focus groups and semi-directed interviews with professors, at a jesuit Mexican university recognized for its social projects. In the results we show the model for the formation of social commitment with five stages and six strategies.

Keywords: Citizenship education; transformational learning; learning-service method; Internship Supervision; Jesuit education

Modelo universitário de acompanhamento para a formação do compromisso social a partir da perspectiva da educação para a cidadania global

RESUMO

Neste artigo interessa-nos a formação do compromisso social dos universitários como cidadãos ativos e críticos. Tomando como referência a educação para a cidadania global (UNESCO, 2016), realizamos uma pesquisa descritiva interpretativa a partir de grupos focais e entrevistas semi-dirigidas com professores, de uma universidade jesuíta mexicana reconhecida por seus projetos sociais. Nos resultados apontamos, o modelo de formação do compromisso social com cinco etapas e seis estratégias.

Palavras-chave: Educação para a cidadania global; aprendizagem transformacional; método de aprendizagem de serviço; supervisão de estágio; educação jesuíta

Modèle universitaire d'accompagnement pour la formation de l'engagement social dans la perspective de l'éducation à la citoyenneté mondiale

RÉSUMÉ

Dans cet article, nous nous intéressons à la formation de l'engagement social des étudiants en tant que citoyens actifs et critiques. Prenant appui sur l'éducation à la citoyenneté mondiale (UNESCO, 2016), nous avons mené une recherche descriptive interprétative basée sur des focus group et des entrevues semi-dirigées auprès des professeurs dans une université jésuite mexicaine réputée par ses projets sociaux. Nous montrons le modèle pour la formation de l'engagement social avec cinq étapes et six stratégies qui seront traitées en détail ultérieurement dans cet article

Mots clés : Éducation à la citoyenneté mondiale ; apprentissage transformationnel ; méthode de service d'apprentissage ; supervision de stages ; éducation jésuite

1. INTRODUCCIÓN

La pandemia por la enfermedad COVID-19 ha evidenciado, entre otras cosas, la inequidad social que ha traído como consecuencia un incremento del abandono escolar, dejando a la población en condiciones de marginación en una

situación de mayor vulnerabilidad y exclusión social (ONU, 2020). En el actual contexto, la educación para la ciudadanía mundial (ECM) se reafirma como un medio de transformación social para la construcción de un mundo más justo, equitativo y pacífico (UNESCO, 2015; 2020).

Aunque la noción de ciudadanía no tiene consenso (Tawil, 2013; UNESCO, 2016) podemos identificar dos orientaciones: la tradicional, centrada en los derechos y obligaciones constitucionales; y la crítica, enfocada en las prácticas de compromiso social con la comunidad para buscar la equidad y la justicia (Andreotti, 2014). En este sentido, Tawil (2013) identifica dos dimensiones en la noción de ciudadanía: la jurídica, asociada a la orientación tradicional centrada en la legislación constitucional; y la psicosocial, vinculada a la orientación crítica, donde la ciudadanía pueden identificarse con valores humanistas y participar en la defensa de los derechos humanos, la justicia social y la solidaridad internacional.

La dimensión psicosocial abarca una perspectiva ética que incluye el compromiso de la ciudadanía con la justicia social (Naval et al., 2011). El planteamiento de la educación para la ciudadanía mundial promueve la formación del compromiso social activo para buscar un mundo más justo y sostenible. La ciudadanía activa crítica y al servicio de la sociedad, es el tipo de formación que las universidades jesuitas buscan fomentar en el alumnado (Compañía de Jesús, 1993).

En ese sentido, la educación para la ciudadanía mundial implica una formación ética y política que incida en la transformación de la sociedad para volverla más justa y equitativa (Galiero, 2009; UNESCO, 2015). De acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) dicha educación requiere guiar al estudiantado hacia la búsqueda del bien común, es decir, procurar una formación ética.

Si bien la propuesta de la ECM sostiene la formación ética para el compromiso social responsable (UNESCO, 2015), no describe cómo el profesorado guía al alumnado y qué estrategias utiliza para desarrollar su compromiso social a través del ejercicio crítico de ciudadanía mundial. Todo ello es de suma importancia en el ámbito universitario, donde es primordial equilibrar la formación técnica con la humanista, crítica y ciudadana, para formar no sólo excelentes profesionales sino ciudadanos y ciudadanas profesionistas con compromiso social.

En torno a esta idea, en México, contexto de nuestro estudio, se creó el servicio social en la época de la Revolución mexicana (1910), a fin de que el estudiantado de la carrera de Medicina ofreciera gratuitamente su práctica profesional en las poblaciones más desfavorecidas. En 1917, se estableció legalmente el servicio social obligatorio para todas las profesiones, como una manera de retribuir la formación universitaria a la sociedad mexicana (ANUIES, 2014). Así, las universidades integran a la formación profesional no sólo la capacitación para que las y los profesionistas satisfagan las necesidades del mercado del trabajo, sino la comprensión de las problemáticas sociales a través del servicio social en comunidades en condición de marginación.

La práctica del servicio social contribuye a la formación del compromiso orientado a la justicia social, ésta se concibe en la educación jesuita como equidad, que se traduce en la promoción de los derechos humanos y los valores de respeto y solidaridad (Cuban y Anderson, 2007; Kolvenbach, 2000). La formación del compromiso social, en el marco de la educación jesuita, se desarrolla a través de experiencias en proyectos para emprender acciones de solidaridad y justicia social, sobre las cuales se reflexiona cognitivamente y afectivamente para que el estudiantado pueda decidir libremente con qué causas comprometerse.

La participación en proyectos de servicio social podría influir en la formación del compromiso social del alumnado iniciando con una transformación individual, producto del aprendizaje transformativo, al incorporar nuevas perspectivas en la comprensión social de la realidad. Sin embargo, la experiencia en proyectos de práctica profesional o de servicio social por sí mismos no forma una ciudadanía crítica y activa, para ello es preciso el acompañamiento reflexivo del profesorado, a fin de que el estudiantado otorgue sentido a su actuar y lo labore éticamente (Bocquillon et al., 2015; Kiely, 2005).

Si bien, la educación para la ciudadanía como formación ética se promueve a través de pedagogías activas (Barrenetxea y Barandiaran, 2020; Galiero, 2009; Millican, et al., 2011; UNESCO, 2016), por ejemplo, mediante el método aprendizaje servicio (Gil et al., 2013; Kiely, 2005; Lúquez, et al., 2012; Millican et al., 2011; UNESCO, 2016) que aspira a contribuir a la justicia social; entre las investigaciones revisadas de la educación para la ciudadanía, es poco frecuente el estudio empírico de formación para la ciudadanía en el contexto práctico (UNESCO, 2016). En este sentido, nuestro estudio contribuye al conocimiento

del acompañamiento al alumnado en proyectos, para desarrollar su compromiso social como ciudadanía mundial crítica y activa.

Nuestro estudio se inserta en la dimensión psicosocial que aspira a la formación del alumnado como ciudadanía crítica y activa para contribuir a la justicia social (Tawil, 2013). Nos interesamos particularmente en el acompañamiento que hace el profesorado al estudiantado para la formación del compromiso social traducido al atributo éticamente responsable y comprometido de la educación para la ciudadanía mundial (UNESCO, 2015).

1.1. Objetivos de la investigación

Dados los desafíos que presenta la sociedad en diferentes ámbitos –político, social y económico– es imperativo apelar a la responsabilidad social de la educación, sobre todo, de la universitaria para contribuir mediante la formación del alumnado como ciudadanos y ciudadanas profesionistas que fomenten la construcción de una sociedad más justa y sostenible (Barrenetxea y Barandiaran, 2020). Así lo refiere Yurén (2013): “los graves problemas que enfrenta la humanidad en general y la población mexicana en particular hacen urgente la formación de ciudadanos críticos y activos” (p. 17).

De acuerdo con esa idea, la pertinencia de nuestra investigación responde al llamado de organismos, como la UNESCO (2015), que promueven la educación como un factor de cambio social (Martínez, 2017); en particular, la educación para la ciudadanía mundial. Además, en concordancia con la UNESCO (2016), se plantea la necesidad de realizar investigación empírica para comprender cómo se desarrolla la educación para la ciudadanía mundial, aspecto poco atendido desde la visión del profesorado y en el contexto de práctica profesional, de acuerdo con la revisión de estudios empíricos, puesto que la mayoría de las investigaciones se centran en la perspectiva del estudiantado (Gil et al., 2013; Lorenzo y Matallanes, 2013; Lúquez, et al., 2012).

En ese sentido, durante la investigación realizada nos cuestionamos ¿cómo se desarrolla el acompañamiento del estudiantado para fomentar el compromiso social? Esto puso de manifiesto la necesidad de describir el modelo y las estrategias de acompañamiento para el desarrollo del compromiso social del alumnado.

1.2. Marco conceptual

El planteamiento conceptual de la investigación se construyó integrando la educación para la ciudadanía mundial orientada a la justicia social (UNESCO, 2016), el método pedagógico de aprendizaje servicio que favorece la formación ciudadana al integrar la práctica profesional con el servicio comunitario para resolver problemáticas (Gil, et al., 2013; Martínez, 2010; Mayor, 2019); el aprendizaje transformacional para comprender el proceso formativo de los educandos (Mezirow, 2001) y el acompañamiento ético y crítico que hace el profesorado (Jacobs y Casciola, 2016) desde el referente de la pedagogía ignaciana (Compañía de Jesús, 2013; Kolvenbach, 2000).

La finalidad formativa del estudiantado como ciudadanos y ciudadanas varía según la concepción de la educación para la ciudadanía. Desde la noción tradicional orientada al respeto de los derechos y las obligaciones que se adquieren por pertenecer a determinado país, hasta la noción crítica en la ciudadanía mundial que aspira a la justicia social a través del compromiso activo (Galiero, 2009). Si bien ambas nociones buscan el bienestar social, la tradicional se centra en que el alumnado conozca sus obligaciones y derechos cívicos, mientras que la crítica pretende que el estudiantado comprenda las problemáticas locales, nacionales y globales, y participen en su solución. La educación para la ciudadanía mundial, propuesta en 2012 por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) se inserta en la concepción crítica brindando así una orientación política de la educación en pos de la justicia social (Andreotti, 2014; Hébert y Sears, 2001; Tawil, 2013).

En el contexto de la educación superior, la ECM contribuye a la pertinencia social de las universidades y a la formación integral del estudiantado al complementar la formación técnico-profesional con la ciudadana, circunscrita en la categoría aprender a ser, para completar los cuatro pilares del conocimiento: aprender a saber, aprender a hacer y aprender a vivir juntos (Delors, 1999). Bajo la estructura de dichos pilares, la UNESCO (2015) propuso una guía de aprendizaje de educación para la ciudadanía organizada en tres ámbitos:

1. Cognoscitivo. Se centra en el análisis crítico de la realidad.
2. Socio afectivo. Se orienta al desarrollo de relaciones empáticas y de respeto a las diferencias individuales.
3. Comportamental. Se centra en la motivación para actuar.

Asimismo, se advierten tres atributos del estudiantado en relación con la educación para la ciudadanía mundial:

- a) Éticamente responsable y comprometido. Se fundamenta en el respeto a los derechos humanos. Genera los valores de responsabilidad, transformación personal y social. Desarrolla el compromiso ciudadano en torno a la participación en la solución de problemas de injusticia social.
- b) Informado y capacitado con espíritu crítico. Se basa en el conocimiento de los problemas. Promueve las capacidades en el estudiante de indagación crítica y la investigación sobre los problemas.
- c) Socialmente conectado y respetuoso de la diversidad. Se busca la construcción de una humanidad común, en base a la comprensión y respeto a las diferencias de los otros.

1.2.1. Método aprendizaje servicio

La revisión de la literatura refiere que el aprendizaje de la educación para la ciudadanía se desarrolla con base en todo tipo de experiencias, particularmente las prácticas (Pariat, 2000; UNESCO, 2015; 2016). Así, la educación para la ciudadanía mundial demanda métodos pedagógicos activos de aprendizaje (Millican et al., 2011; UNESCO, 2016), en donde el estudiantado pueda reflexionar sobre su experiencia para problematizar las decisiones que toma desde una perspectiva solidaria y ética para el bien común (Borrero, 2006; Cox, Bascopé, Castillo, Miranda y Bonhomme, 2014). En ese sentido, el método de aprendizaje servicio es un ejemplo de lo anterior, debido a que impulsa la educación ciudadana y ética para mejorar las condiciones sociales de vida mediante el compromiso social del alumnado con la comunidad (Gil, et al., 2013; Levkoe et al., 2014; UNESCO, 2016).

De acuerdo con Mayor (2019), el método de aprendizaje servicio se remonta a 1967 y consiste en el desarrollo de proyectos que integran procesos de aprendizaje con el servicio a la comunidad. Se distingue por tres rasgos fundamentales:

- a) Servicio a la comunidad que brinda una respuesta a una problemática con el fin de hacer mejoras a la realidad;

b) Participación activa e implicación de las personas involucradas en el proyecto, tanto estudiantes como quienes forman parte de la comunidad;

c) Planificación integrada del aprendizaje y del desarrollo del servicio a la comunidad.

Este método se fundamenta en la experiencia práctica y promueve la participación del estudiantado en problemas reales, lo cual es indispensable en la educación para la ciudadanía mundial, porque ésta se aprende y se construye en la acción (Cox et al., 2005). De acuerdo con Tejada (2013) el método aprendizaje servicio busca desarrollar en el alumnado habilidades de reflexividad; valores cívicos y de ciudadanía activa (participación, respeto, responsabilidad y solidaridad) y activismo para la justicia social.

1.2.2. Aprendizaje transformacional

La experiencia del estudiantado en los proyectos de aprendizaje servicio propicia cambios personales que han sido explorados a través de la teoría de aprendizaje transformacional. Los estudios de Kiely (2005) y Millican, et al., (2011) muestran cómo el método pedagógico de aprendizaje servicio promueve la transformación personal del alumnado para desarrollar su compromiso social. Según la teoría del aprendizaje transformacional y la educación para la ciudadanía mundial, transformar la sociedad implica antes una transmutación individual (Mezirow, 2001), donde la persona esté abierta a buscar un cambio a través de la colaboración ciudadana (Montero, 2010; UNESCO, 2015).

Kiely (2005) reconoció cinco etapas del aprendizaje transformacional en el método aprendizaje servicio:

a) Contexto fronterizo, donde el estudiantado reflexiona sobre la justicia social desde distintas perspectivas (personal, estructural e histórica).

b) Disonancia, en la cual el alumnado identifica incoherencias en las perspectivas personal, estructural y colectiva, por ejemplo en los ámbitos: ambiental, social, político, cultural, espiritual, etcétera.

c) Personalización, donde el estudiantado responde a la disonancia y lo expresa en distintas emociones.

d) Procesamiento, con base en la reflexión individual y el diálogo colectivo, el estudiante analiza, cuestiona, problematiza y plantea una solución a los problemas.

e) Conexión, en la cual el estudiantado comprende afectivamente y empatiza con los miembros de la comunidad.

1.2.3. Acompañamiento ignaciano reflexivo ético y crítico

El proceso ético reflexivo es indispensable para que el estudiantado cuestione su actuar personal y colectivo para la formación del compromiso social. De acuerdo con Montero (2010), en la educación para la ciudadanía es importante que el alumnado reflexione y reconozca su poder para actuar como ciudadanía activa, como principio base para la transformación social. A través de la pedagogía ignaciana, método activo de la educación jesuita, la reflexión ética implica el autoconocimiento de las creencias del estudiantado y cómo éstas influyen en sus actitudes hacia las demás personas (Compañía de Jesús, 1993).

Por ello, el acompañamiento del profesorado juega un rol central tanto para la construcción de saberes profesionales (saber-conocer y saber-hacer) como en los aspectos éticos involucrados en el desempeño de éstos (saber-ser). Así, mediante la reflexión, el estudiantado toma consciencia de su rol profesional como actor social (Desaulniers, 2002).

En este sentido, el acompañamiento a practicantes desde un enfoque crítico (Smyth, 1991), se centra en la reflexión del estudiantado para comprender el origen de las desigualdades sociales cuestionando las causas de la injusticia social y en cómo sus acciones contribuyen a perpetuarla o erradicarla. Las estrategias de cuestionamiento a través de preguntas críticas, el modelamiento para ejemplificar la conducta que se espera realiza el estudiantado, y el enmarcamiento del actuar en el contexto social (Jacobs y Casciola, 2016) podrían favorecer el empoderamiento del alumnado como actores sociales para contribuir a la construcción de una sociedad más justa y equitativa, fin último de la educación para la ciudadanía mundial que es compatible con la educación jesuita. Por consiguiente, la pedagogía ignaciana busca formar o reformar las actitudes del estudiantado, para sensibilizar y promover que se emprendan acciones de solidaridad y justicia social (Compañía de Jesús, 1993; Kolvenbach, 2000).

2. METODOLOGÍA

El método descriptivo interpretativo guio la investigación de corte cualitativa. El diseño metodológico de nuestra investigación cualitativa descriptiva interpretativa se basó en las fases de la investigación cualitativa planteadas por Gallagher (2014):

- a) Planteamiento del problema y preguntas de investigación. Para ello, realizamos una investigación documental que sustentó la problemática, la perspectiva teórica de atención al problema; así como el diseño de las preguntas de investigación centradas en conocer cómo el profesorado acompaña al estudiantado para el desarrollo de su compromiso social.
- b) Explicitación de la postura como investigadora respecto al problema, antes de la toma de datos.
- c) Selección de la muestra poblacional, previo a ello, negociamos el acceso al escenario de investigación con la coordinadora del profesorado.
- d) Desarrollo de la toma y análisis de datos. Para esto, se realizaron entrevistas semidirigidas y, en un segundo momento, *focus group*; después se validó con las personas participantes el análisis preliminar.
- e) Desarrollo del tratamiento de datos, a través de la reducción de los mismos (ver Tabla 1).

Asimismo, llevamos a cabo las estrategias propuestas por Gallagher (2014) para garantizar que los resultados en este tipo de investigación fueran significativos y creíbles:

- a) Explicitar nuestro significado de educación y nuestra motivación para realizar esta investigación.
- b) Tomar notas durante el trabajo de campo, para establecer temáticas emergentes del campo y relaciones entre los datos de las personas participantes.
- c) Realizar una codificación por dos personas o *contre codage* -por su traducción al francés-, misma que se hizo con un investigador externo internacional.

Tabla 1. Especificidades de la investigación cualitativa descriptiva interpretativa

Fases de investigación cualitativa	Descripción
Problema y preguntas de investigación	Responden a la necesidad de comprender una situación considerando la descripción de las personas.
Posición del investigador/a	Atiende a una de las medidas de precaución para garantizar resultados descriptivos interpretativos significativos y creíbles.
Muestreo	Selecciona a personas expertas en la situación estudiada a través de un muestreo teórico.
Toma y análisis de datos	Busca describir el significado de la situación estudiada. Técnicas de toma de datos utilizadas en nuestra investigación: entrevista semidirigida y <i>focus group</i> .
Tratamiento de análisis de datos	Implica tres actividades: Reducción de datos. Presentación de datos. Elaboración y verificación de conclusiones.

Fuente: Elaboración propia, con base en Gallagher (2014).

2.1. Contexto de estudio

La investigación se desarrolló en una universidad jesuita en México, particularmente en el contexto de la asignatura Proyecto de Aplicación Profesional (PAP), conformada por 32 créditos que integra la práctica profesional multidisciplinaria, el servicio social y el reporte para obtener el grado. Dicha asignatura es obligatoria para todas las licenciaturas de la universidad en el último año de formación del estudiantado o a partir de que el alumnado cuente con 70% de los créditos cubiertos. En lo sucesivo nos referiremos como personas practicantes al alumnado inscrito en PAP.

El PAP busca desarrollar alternativas a problemas del entorno con base en la colaboración universidad-comunidad. La universidad orienta esta asignatura, en modalidad pedagógica de aprendizaje servicio, como un proceso formativo que se fundamenta en el conocimiento y el análisis crítico de la realidad, una práctica profesional universitaria enfocada en el bien común, a través del desempeño socialmente comprometido que busca una vida digna para las personas.

De esta manera, el PAP es una experiencia solidaria de aprendizaje que se desarrolla prioritariamente con las poblaciones más excluidas. El servicio social, incluido en esta asignatura, es un requisito obligatorio para que el estudiantado concluya su formación profesional. Como se mencionó líneas arriba, dado su origen de retribuir con saberes profesionales a la sociedad, especialmente a las poblaciones en condiciones de marginación, se desarrollan proyectos de impacto social, aspecto reforzado por la universidad confiada a la Compañía de Jesús que promueve la formación profesional para el servicio comunitario en los sectores más vulnerables (Kolvenbach, 2000). Esta universidad entrega un reconocimiento al alumnado y al profesorado del PAP con mayor incidencia social, por su contribución a la consolidación de la vinculación de la universidad con su entorno, su innovación tecnológica e inclusión social, así como por la aplicación de los aprendizajes profesionales con una actitud solidaria (ITESO, 2014).

Cada PAP está conformado por un equipo de cinco o seis estudiantes o practicantes de distintas carreras de las áreas de Humanidades, Negocios e Ingenierías, para resolver un problema profesional real. Dada la multidisciplinariedad del proyecto, el alumnado recibe orientación de asesoras y asesores técnicos sobre aspectos particulares de la profesión para el desarrollo del PAP. El alumnado reflexiona sobre una problemática social y aplica sus saberes profesionales en el diseño de una propuesta de intervención para la solución o la mejora de la problemática. El PAP es acompañado por un profesor o profesora que guía el desarrollo metodológico del proyecto (diagnóstico multidisciplinario y participativo, propuesta de intervención e implementación), así como la documentación de la reflexión profesional y ética del compromiso social que debe plasmarse en el informe.

2.2. Muestra

Gallagher (2014) refiere que, en la investigación cualitativa interpretativa, el diseño del muestreo considera la problemática del estudio. A través de un

muestreo teórico seleccionamos a las personas participantes de manera intencional, según los objetivos de la investigación y del acceso a la población: el profesorado de PAP que acompañan la formación profesional y del compromiso social del estudiantado y el cuerpo docente relacionado con el diseño y la evaluación de la formación social de la universidad.

Los criterios de selección del profesorado del PAP fueron: a) tener una antigüedad mínima de tres años en la universidad; b) haber recibido el reconocimiento institucional al PAP, por su aporte de impacto social. Para el cuerpo docente, el criterio de selección fue haber participado en el diseño de la misión social de la universidad o de los lineamientos del servicio social.

En la investigación tuvimos un total de 43 participantes, 32 constituyen la muestra del profesorado del PAP con reconocimiento de impacto social. El cuerpo docente se conformó por 11 personas participantes que nos permitieron integrar la comprensión de la misión social de la universidad, el sentido formativo del PAP y del reconocimiento mencionado (ver Tabla 2).

Nuestra investigación aseguró la cuestión ética de los participantes, mediante la explicación del consentimiento informado, mismo que fue entregado por escrito para ser firmado por éstas y por la investigadora. En dicho documento se detalla el carácter voluntario de su participación, su libertad para retirarse li-

Tabla 2. *Participantes del estudio*

Fases del muestreo	Herramientas	Participantes	Total de participantes
1º	6 entrevistas	7 docentes	24
	5 <i>focus group</i>	17 profesoras y profesores del PAP	
2º	3 <i>focus group</i>	4 docentes 15 profesoras y profesores del PAP	19

Muestra total de la investigación: 43 participantes

Fuente: Elaboración propia, con base en la información del proceso de investigación.

brememente del estudio, así como las ventajas y las desventajas de su colaboración en la investigación (Flick, 2015; Kvale, 2011). Finalmente, garantizamos el anonimato de quienes colaboraron en el estudio, al omitir detalles que pudieran identificarlos en el informe de la investigación (Gibbs, 2012; González, 2002).

2.3. Técnicas de toma de datos

Para la toma de datos utilizamos dos técnicas: el *focus group* (Barbour, 2013; Baribeau, 2009) y la entrevista semidirigida (Kvale, 2011). De acuerdo con Baribeau (2009), la organización de *focus group* debe cubrir dos criterios: particularidad y diversidad intragrupal. La muestra del profesorado de asignatura PAP cubrió el criterio de particularidad, al convocar a quienes habían obtenido el reconocimiento institucional PAP de impacto social; y el criterio de diversidad, por el área profesional de las y los estudiantes (Humanidades, Negocios e Ingenierías).

La entrevista semidirigida es una técnica flexible que se basa en la conversación respecto de un tema para obtener la percepción y la interpretación de la persona entrevistada (Kvale, 2011). El desarrollo de la entrevista y los *focus group* se centró en dos temas:

Sobre la práctica de la formación del compromiso social de las y los universitarios (¿Qué tipo de ciudadanía plantea formar la universidad? ¿Cómo define el compromiso social? ¿Qué estrategias utiliza la universidad para el desarrollo del compromiso social? ¿Cuáles son las características del estudiantado universitario con compromiso social? ¿Cómo realiza el profesorado el acompañamiento para la formación del compromiso social de las y los practicantes?)

Sobre los aportes del entrevistado a los temas tratados en la entrevista (Alami et al., 2009). Para este artículo sólo presentaremos los datos que responden al objetivo planteado líneas arriba, dado que está centrado en el acompañamiento que hace el profesorado del PAP para la formación del compromiso social del alumnado.

2.4. Análisis de datos

Desarrollamos un análisis de datos de tipo mixto, es decir iniciamos con una plantilla de análisis de datos con categorías teóricas y añadimos también las categorías emergentes de las personas participantes. Realizamos una codificación temática según las seis actividades que plantea Flick (2015):

1. Identificar todas las declaraciones que abordan un mismo tema.
2. Definir dimensiones comparativas transversalmente a todos los casos (entrevistas semidirigidas y *focus group*).
3. Identificar similitudes y diferencias entre los casos (entrevistas semidirigidas y *focus group*).
4. Agrupar los casos en las dimensiones y analizar las combinaciones específicas.
5. Identificar patrones interpretativos y prácticos.

Para el análisis de datos, empleamos el *software* NVivo versión 12, a fin de hacer la comparación de códigos –por ejemplo, los más y menos utilizados por las personas participantes de los distintos *focus group* y las entrevistas semidirigidas–.

3. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Con respecto a la antigüedad laboral de los 43 participantes de la muestra (32 profesores PAP y 11 docentes), la menor era de 4 años 5 meses y la mayor de 28 años. Los datos se estructuraron en categorías mixtas, es decir, teóricas con respaldo en la literatura; y en emergentes o propias del contexto empírico. La creación del modelo crítico de acompañamiento integral para la formación del compromiso social ciudadano articula las categorías teóricas de tres teorías del aprendizaje transformacional de Kiely (2005), de los enfoques de supervisión crítica de Smyth (1991) y del enfoque de pedagogía ignaciana de la Compañía de Jesús (1993). Las primeras tres subcategorías de las estrategias de supervisión utilizan el nombre de las estrategias para la justicia social de Jacobs y Casciola (2016), el resto son categorías emergentes: interacompañamiento, basada en Cabaret (2016) y revisión de literatura se inspira de Smyth (1991); y convivencia afectiva (ver Tabla 3).

Enseguida se presenta la descripción de las categorías del modelo y las estrategias de acompañamiento.

3.1. Facetas del modelo

Ante la pregunta ¿Cómo se realiza el acompañamiento para el desarrollo del compromiso social del alumnado?, se identificó un modelo de cinco facetas,

Tabla 3. *Categorías del acompañamiento para el desarrollo del compromiso social*

Categoría	Subcategoría
1.1 Fase situar	1.1.1 Contexto fronterizo
	1.1.2 Problematización
	1.1.3 Contexto del aprendizaje
1.2 Fase sentir	1.2.1 Disonancia
	1.2.2 Observación y narrativa de la enseñanza
	1.2.3 Experiencia
1.3 Fase personalizar	1.3.1 Personalización
	1.3.2 Confrontación de la biografía con historia personal
	1.3.3 Reflexión
1.4 Fase comprender	1.4.1 Procesamiento
	1.4.2 Refocalización y acción
	1.4.3 Acción
1.5 Fase conectar socialmente	1.5.1 Conexión
	1.5.2 Evaluación
1.6 Estrategias	1.6.1 Cuestionamiento
	1.6.2 Modelamiento profesional y relacional
	1.6.3 Enmarcamiento
	1.6.4 Interacompañamiento
	1.6.5 Convivencia afectiva
	1.6.6 Revisión de literatura

Fuente: Elaboración propia con base en el análisis de datos de la investigación.

éstas se consideran como un proceso interactivo que se adapta a las circunstancias del PAP y del estudiantado. Asimismo, se advirtieron seis estrategias docentes para el acompañamiento.

3.1.1 Faceta situar

Se refiere a ubicar a la persona practicante desde sus expectativas y promover una visión de apertura ante las distintas perspectivas involucradas en la problemática y el contexto social del proyecto

“La experiencia de estar en un PAP de este tipo es muy didáctica en términos de atamañar la dimensión de lo que se puede hacer, y en esta cuestión profesional de diseñar una estrategia, de reconocer los límites, a dónde nos toca o hasta dónde podemos, inclusive el elemento de cuidarme a mí mismo, de no ponerme en riesgo” (4GF/IRh42SP).

3.1.2 Faceta sentir

Se centra en la reflexión de la persona practicante sobre la experiencia centrada en sus habilidades y limitaciones así como en su experiencia emotiva del proyecto como resultado del choque con otras perspectivas. El reconocimiento afectivo en la experiencia del proyecto prepara a las y los estudiantes con una actitud de apertura hacia distintas perspectivas y contribuye a reconocer la motivación de participar en el proyecto.

“Algunos estudiantes llegan al PAP sin esa habilidad tan desarrollada, y es precisamente en ese contexto confrontativo, que hace reflexionar y darse cuenta, ¿en dónde estoy yo parado?, ¿cuál es mi realidad?, y ¿cuáles son mis otros contextos en los que participo?, y eso lo hace más consciente y sensible” (6GF/PZh46SP).

3.1.3 Faceta personalizar

Se concentra en el autoconocimiento de la persona practicante, colocando la reflexión en la relación que guarda la experiencia y el aprendizaje en el proyecto con su vida personal.

“La reflexión que haces sobre esto, o sea esa moral, lo que llamamos ética, entonces lo que nosotros queremos es que nuestros estudiantes adquieran conciencia, digamos de su moral, de sus convicciones respecto de fenómenos, procesos, acontecimientos, de carácter social” (1E/JNh61P).

3.1.4 Faceta comprender

Se acompaña a la persona practicante para que integre la apreciación afectiva y cognoscitiva, a fin de entender su compromiso social. Además, el o la profesora cuestiona a las y los estudiantes sobre cómo sus decisiones y acciones contribuyen a la justicia social.

“Y empieza ese cuestionamiento, empieza ese voltear alrededor, empiezan a aprender más allá de lo técnico, de lo que ven en la formación de la carrera, y empiezan a ver el origen de muchos problemas... donde tiene que ver otro tipo de cosas, como políticas, como un cambio de actitud en la sociedad, en esos casos por lo menos ya está cuestionando el statu quo de lo que sucede en la sociedad” (5GF/PZh46SP).

3.1.5 Faceta conectar socialmente

Se acompaña a la persona practicante para que concrete su compromiso social, basado en el vínculo afectivo con el sector vulnerable y a través del proceso reflexivo constante de experiencia-reflexión-acción en tres niveles local, nacional y global.

“La distinción moral, ética, es sólo para trabajo intelectual, pero fundamentalmente es entender que hay que reflexionar, y que eso tiene que llevar a cosas prácticas; yo creo que ahí ese asunto de experiencia-acción-reflexión es muy claro” (1GF/HVh49SP).

3.2. Estrategias de acompañamiento

Finalmente, para el acompañamiento que realiza el profesorado con las y los practicantes para el desarrollo del compromiso social, reconocimos seis estrategias de acompañamiento:

3.2.1 Cuestionamiento

Se refiere al uso de la pregunta para situar a la persona practicante en la problemática y para definir el aporte profesional del proyecto. Las expectativas iniciales del estudiantado se utilizan durante todo el proceso de aprendizaje para dar sentido a la experiencia, y al final del proyecto para valorar los avances.

“El cuestionamiento, no es una pregunta escéptica, es una pregunta que me involucra, yo estoy metido en ese cuestionamiento, soy parte de ese cuestionamiento, cómo incorporar esto, que no es puramente racional, es un asunto de: ‘Arrieros somos y en el camino andamos’” (8GF/ESh61SP).

3.2.2 Modelamiento personal y profesional

Se refiere al ejemplo que el profesorado modela del desempeño para relacionarse personal y profesionalmente con quienes participan en el proyecto. De acuerdo con Arellano-Vaca (2019), la motivación para el compromiso social también se modela: *“yo digo que en la forma en que realizamos, con pericia o no, el ejercicio profesional, ya estamos enseñando el compromiso social, un mal profesionista no tiene compromiso social porque no ha sabido hacer las cosas bien” (6GF/TSh54SP).*

3.2.3 Enmarcamiento

Se refiere al encuadre teórico-contextual y relacional-afectivo de la experiencia del proyecto.

“Con el tema del acompañamiento, yo tengo una sesión de una hora antes de irnos al escenario, en donde hay revisión de documentos y comentarios, pues de la vez pasada, con tales cosas, se les revisa su bitácora semanal, se les retroalimenta” (4GF/ESh61SP).

3.2.4 Interacompañamiento

Se refiere al acompañamiento afectivo o académico que hacen las personas practicantes entre sí. *“El acompañamiento no es sólo de uno [profesorado], sino es el acompañamiento con otros iguales, con otros pares, es un trabajo, dijéramos, preferentemente en equipo”* (E5/CRh66SP).

3.2.5 Convivencia afectiva

Se refiere a la interacción, sobre todo informal, entre el profesorado y las personas practicantes, pero que promueve el clima para el acompañamiento de manera afectiva con el estudiantado. *“Una dimensión informal, que es bien relevante, y que tiene que ver con está cercanía que se va generando espontáneamente, que tiene que ver con los espacios de interacción que no están calendarizados”* (1GF/EJm35SP).

3.2.6 Revisión de literatura

Se refiere a la consulta bibliográfica que se hace con tres finalidades: introducirse a la problemática, prevenir el desgaste emocional que puede producir en la persona practicante el contexto de marginación del proyecto y sustentar las propuestas de intervención en un marco conceptual. *“Tratamos de darles una forma de prevenir el desgaste profesional, que es tener bases teóricas, entonces cuidamos la parte teórica”* (1GF/POm56SP).

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Nuestro estudio nos permitió representar las características del acompañamiento que hace el profesorado para desarrollar el compromiso social del alumnado inscrito en PAP como personas practicantes, dando origen a un modelo de acompañamiento con seis estrategias, acorde al fin de la educación para la ciudadanía mundial. Agrupamos los aspectos del acompañamiento en cinco facetas: situar, sentir, personalizar, comprender y conectar socialmente. Para interpretar cada una de ellas, nos inspiramos en tres referentes teóricos: el aprendizaje transformacional (Kiely, 2005) que nos permitió situar la vivencia

de la persona practicante; el acompañamiento desde un enfoque crítico (Smyth, 1991) nos aportó el énfasis para la justicia social; y la educación jesuita, en particular la pedagogía ignaciana (Compañía de Jesús, 1993), nos permitió estructurar el acompañamiento de las personas practicantes como un continuo experiencia-reflexión-acción, orientado también a la búsqueda del bien común y de la justicia social (Kolvenbach, 2000).

Los tres referentes teóricos (Compañía de Jesús, 1993; Kiely, 2005 y Smyth, 1991) enfatizan la importancia de situar a la persona en el contexto de aprendizaje, partiendo de sus expectativas y las distintas perspectivas que influyen en la definición de la problemática del proyecto. En concreto, la educación jesuita se interesa en que el estudiantado valore cómo el contexto social afecta su manera de concebir la realidad y sus creencias (Compañía de Jesús, 1993; Kolvenbach, 2000).

El acompañamiento incita al alumnado a reflexionar de manera integral en las dimensiones profesional, personal-afectiva, social-ética e incluso política, dirigida a la corresponsabilidad ciudadana, ésta contribuye a la formación de ciudadanía crítica (Andreotti, 2014). Nuestra investigación reveló que el acompañamiento implica una evaluación constante que cuestiona a la persona practicante su aporte personal y profesional para contribuir a la mejora de la sociedad.

El compromiso social está asociado al establecimiento de un vínculo afectivo con las y los colaboradores, nuestros hallazgos coinciden con los resultados de la investigación de Kiely (2005) en la etapa conexión del aprendizaje transformacional, donde el aprendizaje afectivo transforma a las personas practicantes. En el mismo sentido, el atributo éticamente responsable y comprometido de la educación para la ciudadanía (UNESCO, 2015) tiene la finalidad del cambio personal para posteriormente incidir en su entorno.

En la identificación de las estrategias del profesorado para desarrollar el compromiso social de las personas practicantes hacia la justicia social, nuestros resultados coincidieron con las tres estrategias: *cuestionamiento*, *modelamiento profesional* y *relacional* así como *enmarcamiento*; propuestas en el marco del acompañamiento crítico para la justicia social (Jacobs y Casciola, 2016). Asimismo, nuestro estudio contribuyó con las estrategias emergentes de *interacompañamiento*, *convivencia afectiva* y *revisión de la literatura*; en ésta aportamos una función distinta para preparar la sensibilidad de las y los practicantes respecto de la confrontación con la realidad.

El clima para el acompañamiento en la formación del compromiso social se basa en la estrategia de la *convivencia afectiva*, más allá de la relación académica entre el profesorado y el alumnado en PAP. Asimismo, se trata de una relación horizontal amistosa, de aprendizaje mutuo entre las y los profesores, estudiantado y agentes sociales, que tiene como base la aceptación, la confianza y el respeto.

Nuestro estudio reveló que el compromiso social está asociado a una decisión personal, que no puede imponerse al estar asociado a un componente volitivo, es decir, la participación está impulsada por el deseo y no por la obligación. Por ello, es importante la formación de éste, a través de diversas experiencias en proyectos de práctica profesional o de servicio social que permitan al estudiantado explorar sus intereses para optar por una causa y comprometerse socialmente con ella.

El modelo de acompañamiento para la formación del compromiso social del estudiantado universitario como ciudadanas y ciudadanos del mundo, es el resultado de la integración empírica realizada por la autora, de la perspectiva crítica de la supervisión (Jacobs y Casciola, 2016; Smyth, 1991) el aprendizaje transformacional (Kiely, 2005) y la educación jesuita (Compañía de Jesús, 1993) para la formación del compromiso social del alumnado como ciudadanía activa orientada a la justicia (Andreotti, 2014; Montero 2010; Tawil, 2013; UNESCO, 2015).

El modelo descrito forma parte de la educación para la ciudadanía mundial, se desarrolla a través de proyectos de práctica profesional que confrontan al estudiantado con realidades que impactan su sensibilidad social; donde el aprendizaje experiencial amplía la perspectiva de las y los universitarios respecto de la propia realidad en interacción con la de otras personas, sobre todo las que se encuentran en situaciones más desfavorecidas. Su experiencia de PAP como aprendizaje servicio, ha de integrarse a su historia personal para que sea la base de futuras decisiones responsables y libres; para participar y comprometerse en proyectos de mejora social.

Las universidades, a través de su función social, comprometidas con la incidencia en la comunidad pueden contribuir a través de proyectos que permitan al estudiantado experimentar su acción en ciudadanía activa y crítica para atender las problemáticas sociales. El ejercicio del alumnado en distintos proyectos sociales, a lo largo de su formación universitaria, le va empoderando como ciudadanos y ciudadanas profesionistas con compromiso social.

REFERENCIAS

- Alami, S., Desjeux, D. y Garabuau-Moussaoui, I. (2009). *Les méthodes qualitatives*. PUF.
- Andreotti, V. (2014). Soft versus critical global citizenship education. *Policy and practice: a development education review*, 3, 40-51.
- Arellano, F. (2019). *Supervisión de practicantes universitarios para desarrollar su compromiso social desde la perspectiva de ciudadanía* [Tesis doctoral, Universidad de Montreal]. <https://bit.ly/3Mj3V6e>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2014). *Anuarios estadísticos 2013-2014*. México: ANUIES. <https://bit.ly/3x0nTgs>
- Barbour, R. (2014). *Introducing qualitative research, a student's guide*. Sage.
- Baribeau, C. (2010). L'entretien de groupe: considérations théoriques et méthodologiques. *Recherches qualitatives* 29(1), 28-49.
- Barrenetxea, M. & Barandiaran, M. (2020). Respuesta de la universidad a la agenda 2030 desde el binomio: metodología-temática. *Sinergias – diálogos educativos para a transformação social*, 11, 75-89. <https://bit.ly/3aww9xi>
- Bocquillon, M., Dehon, A., et Derobertmasure, A. (2015). Interventions du superviseur lors de séances de rétroaction visant le développement de la réflexivité :étude de la variabilité inter-superviseurs. *Phronesis*, 4(1), 14-27. <https://bit.ly/3MjSL55>
- Borrero, C. (2006). Ciudadanía social activa: De los problemas a las opciones. En: Arcudi, L., Bermúdez, Á., Borrero, C., Bravo, A., Brion-Meisels, S., Castilleja, P., Chaux, E., Godson, R., Hart, R., Haste, H., Holther, A., La Russo, M., Lind, A., Milani, F., Mockus, A., Murillo, G., Padilha, P., Patti, J., Pétris, R., Pinto, L., Roche, R., y Wray, D. *Comprensiones sobre ciudadanía*. Transversales de magisterio, 201-212
- Compañía de Jesús. (1993). *Pedagogía Ignaciana: un planteamiento práctico*. Coneds. <https://bit.ly/3Qe55Dp>
- Cox, Ch., Bascopé, M., Castillo, J., Miranda, D. & Bonhomme, M. (2014). *Educación ciudadana en América Latina: Prioridades de los currículos escolares*. UNESCO. <https://bit.ly/3NR0qVR>

- Cox, C., Jaramillo, R. & Reimers, F. (2005). *Educación para la ciudadanía y la democracia en las Américas: Una agenda para la acción*. Banco Interamericano de Desarrollo. Departamento de Desarrollo Sostenible División de Estado, Gobernabilidad y Sociedad Civil Unidad de Educación. <https://bit.ly/3949urM>
- Cuban, S. & Anderson, J-B. (2007). Where's the Justice in Service-Learning? Institutionalizing Service-Learning from a Social Justice Perspective at a Jesuit University. *Equity & Excellence in Education*, 40(2), 144-155.
- Delors, J. (1999). *L'éducation: Un trésor est caché dedans*. Francia: UNESCO. <https://bit.ly/30c8hxx>
- Desaulniers, M-P. (2002). La dimension éthique de la supervision ou l'art de la médiation. En M., Boutet y N. Rousseau. *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages* (129-140). Québec: Presses de l'Université du Québec. <https://bit.ly/3zkb5EA>
- Flick, U. (2015). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Galiero, M. (2009). La educación para una ciudadanía global en la escuela de hoy. Documento de posicionamiento. Texto colectivo. Galiero, M. *Educación para una ciudadanía global. Construir un mundo justo desde la escuela*. Cidac, Inizjamed, Intermón Oxfam, Ucodep, 42-55. <https://bit.ly/3tiHoQq>
- Gallagher, F. (2014). La recherche descriptive interprétative. Corbière, M. & Larivière, N. *Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes* (pp.310-566). Presses de l'Université du Québec.
- Gil, J., Chiva, O. & Martí, M. (2013). La adquisición de la competencia social y ciudadana en la universidad mediante el aprendizaje servicio: un estudio cuantitativo y cualitativo en el ámbito de la educación física. *Revista internacional de educación para la justicia social*, 2(2), 89-108. <https://bit.ly/3Q0FjCa>
- González, M. (2000). Aspectos éticos de la investigación cualitativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, mayo-agosto, 029, OEI, pp.85-103.
- Hébert, Y. & Sears, A. (2001). L'éducation à la citoyenneté. *Association Canadienne d'éducation*. <https://bit.ly/3GRy0ZF>
- Jacobs, J. & Casciola, V. (2016). Supervision for social justice. En Glanz, J. y Zepeda, S. *Supervision: New perspectives for theory and practice* (221-240). Rowman/Littlefield.

- Kiely, R. (2005). A transformative learning model for service-learning: A longitudinal case study. *Michigan journal of community service learning*, 5-22.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata.
- Kolvenbach, P-H. (2000). *El servicio de la fe y la promoción de la justicia en la educación universitaria de la Compañía de Jesús de Estados Unidos*. <https://bit.ly/3x0KuJC>
- Levkoe, C. Z., Brail, S. & Daniere, A. (2014). Engaged pedagogy and transformative learning in graduate education: A service-learning case study. *The Canadian Journal of Higher Education*, 44(3), 68-85
- Lúquez, P., Fernández, O., Sasever, I. & Fontanilla, N. (2012). Praxis de competencias ciudadanas en el ejercicio de la Responsabilidad Social Universitaria. *Opción* 28(69), 480-497. <https://bit.ly/3NUe62l>
- Martínez M. (2017). *La importancia del análisis crítico del discurso y la gramática visual para analizar textos. Propuesta de actividades prácticas enmarcadas en la educación para el desarrollo, la educación con perspectiva de género y la educación para la paz*. Comares. 20/2017. <https://bit.ly/3GPQgCm>
- Mayor, D. (2019). El aprendizaje-servicio como eje articulador de procesos de desarrollo personal-estudiantil y social en el estudiantado universitario. *Perfiles educativos*, 41(166), 124-140.
- Mezirow, J. (2001). *Penser son expérience*. Chronique sociale.
- Millican, J., Bourner, T., Bamber, Ph., & Hankin, L. (2011). Transformative learning through service-learning: no passport required. *Education and training*, 53(2-3), 190-206.
- Montero, M. (2010). Cinco tesis psicopolíticas para la construcción de la ciudadanía. *Alteridad*, 8, 9-21.
- Naval, C., García, R., Puig, J. y Anxo, M. (2011). La formación ético-cívica y el compromiso social de los universitarios. *Encounters on education*, 12, 77-91.
- Organización de las Naciones Unidas. (2020). *Informe de políticas: la educación durante la Covid-19 y después de ella*. ONU. <https://bit.ly/3Nxz4Uj>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). *Educación para la ciudadanía mundial. Temas y objetivos de aprendizaje*. UNESCO. <https://bit.ly/3Mdvk9C>

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2016). *Estrategia de la UNESCO para la enseñanza y formación técnica y profesional (EFTP) (2016-2021)*. UNESCO. <https://bit.ly/3NRF5vo>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). *Declaración de la Reunión Mundial sobre la Educación 2020*. UNESCO <https://bit.ly/3NTgAhw>
- Pariat, M. (2000). Education, citoyenneté, développement. *Zona próxima*, (1), 64-81. <https://bit.ly/3NRR0yb>
- Smyth, J. (1991). Problematising teaching through a 'critical' approach to clinical supervision. *Curriculum Inquiry*, 21(3), 321-352.
- Tawil, S. (2013). Le concept de citoyenneté mondiale: Un apport potentiel pour l'éducation multiculturelle? *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 63, 133-144.
- Tejada, J. (2013). La formación de las competencias profesionales a través del aprendizaje servicio, *Cultura y Educación*, 25(3), 285-294.
- Yurén, T. (2013). *Ciudadanía y educación. Ideales, dilemas y posibilidades de la formación ético-política*. Juan Pablos Editor.

5. Factores incidentes en permanencia, rezago y egreso del profesorado en lengua inglesa de una universidad en Argentina

Incident factors in permanence, lag and graduation of English language teachers at a university in Argentina

Marisel Adriana Somale¹  @ Ana Claudia Ziraldo²  @ Gisela Y. Díaz³  @
Natalia Bengoa⁴  @ Lorena Stroppiano⁵  @

^{1,2,3,4,5} Universidad Nacional de Villa María, Villa María, Argentina

RESUMEN

El ingreso y la permanencia en la universidad son un derecho social que el Estado debe garantizar. Sin embargo, la deserción universitaria en la Argentina es una problemática compartida por diversas instituciones. En nuestro país, como en otros países latinoamericanos, la tasa de deserción es elevada. El Profesorado en Lengua Inglesa (PLI) de la Universidad Nacional de Villa María (UNVM) también experimenta esta situación. El número de estudiantes que se gradúa en tiempo real dista de lo establecido en el Plan de Estudios. Además, la tasa de deserción de quienes no logran cumplimentar los requisitos de graduación resulta relativamente elevada. El PLI de la UNVM presenta un escaso porcentaje de egresos en comparación con el índice de matrícula. Este estudio se basa en los postulados teóricos del Modelo de Integración Estudiantil y en la Teoría Fundamentada como estrategia para complementar la visión del objeto de estudio. Un estudio exploratorio y descriptivo con elementos de corte cualitativo y cuantitativo dividido en dos etapas permite identificar los factores académicos como principal causa incidente en la permanencia y en el rezago, lo cual explica en cierta medida el reducido índice de egreso.

Palabras clave: Enseñanza superior; formación profesional superior; lengua extranjera; Inglés

Incident factors in permanence, lag and graduation of English language teachers at a university in Argentina

ABSTRACT

University access and permanence are human rights that the State must guarantee. However, university dropout in Argentina is a serious concern shared by different institutions. In this country, as in other Latin American countries, the dropout rate is high. The English Teacher-Training Course at the Universidad Nacional de Villa María (UNVM) also experiences this situation. The time taken to graduate is by far longer than what is established in the Curriculum. In addition, the dropout rate of those who fail to meet graduation requirements is relatively high. The English Teacher-Training Course at the Universidad Nacional de Villa María (UNVM) has a low percentage of graduates compared to the enrollment rate. The study is based on the theoretical postulates of the Student Integration Model and on Grounded Theory as strategies to complement the object of this study. An exploratory and descriptive study with qualitative and quantitative elements divided into two stages allows to identify academic factors as the main cause of permanence and lag, which explains to some extent the low graduation rate.

Keywords: Higher education; Professional development; foreign language; English

Fatores incidentes na permanência, atraso e graduação de professores de língua inglesa em uma universidade na Argentina

RESUMO

A admissão e a permanência na universidade são um direito social que o Estado deve garantir. No entanto, o abandono da universitária na Argentina é um problema compartilhado por várias instituições. Em nosso país, como em outros países da América Latina, a taxa de abandono é alta. O Programa de Ensino de Inglês (PLI) da Universidad Nacional de Villa María (UNVM) também vivenciam essa situação. O número de estudantes que se formam em tempo real está longe do que está estabelecido no Plano de Estudos. Além disso, a taxa de abandono daqueles que não cumprem os requisitos de graduação é relativamente alta. Com base nos postulados teóricos do Modelo de Integração do Estudante e da Teoria Fundamentada como estratégias para complementar a visão do objeto de estudo. Este estudo exploratório e descritivo contém elementos qualitativos e quantitativos divididos em duas fases, permitindo a identificação de factores académicos como principal causa de permanência e atraso, o que em certa medida explica a baixa taxa de graduação

Palavras-chave: Ensino superior; formação profissional; língua estrangeira; Inglês

Facteurs d'incidence dans la permanence, le retard et l'obtention du diplôme des professeurs d'anglais dans une université argentine

RÉSUMÉ

L'entrée et la permanence à l'université sont un droit humain que l'État doit garantir. Cependant, la désertion universitaire en Argentine est une problématique partagée par diverses institutions. Dans notre pays, comme dans d'autres pays d'Amérique latine, le taux d'abandon scolaire est élevé. Le personnel enseignant de langue anglaise (PLI) de l'Universidad Nacional de Villa María (UNVM) connaît également cette situation. Le nombre d'étudiants diplômés en temps réel est loin de ce qui est établi dans le plan d'études. De plus, le taux d'abandon de ceux qui ne remplissent pas les conditions d'obtention du diplôme est relativement élevé. Le PLI de l'UNVM présente un faible pourcentage de diplômés par rapport au taux de scolarisation. Cette étude est basée sur les postulats théoriques du modèle d'intégration des étudiants et de la théorie en tant que stratégie pour compléter la vision de l'objet d'étude. Une étude exploratoire et descriptive avec des éléments qualitatifs et quantitatifs divisés en deux temps permet d'identifier les facteurs scolaires comme la principale cause de rétention et de retard, ce qui explique dans une certaine mesure le faible taux de diplomation.

Mots clés : Enseignement supérieur; formation professionnelle; langue étrangère; Anglais

1. INTRODUCCIÓN

El ingreso y la permanencia en la universidad constituyen un derecho social que el estado debe garantizar. Es de público conocimiento que la deserción universitaria en la Argentina es una problemática compartida; no es una cuestión que atañe sólo a una carrera de una institución en particular. No por ello es menos válido investigar el problema, pensar en acciones superadoras y aportar elementos enriquecedores tendientes a mejorar la situación. De acuerdo con datos ofrecidos por el Departamento de Información Universitaria (DIU) (2021) y la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) (2020), solo un 24% de la población estudiantil asiste a instituciones privadas, mientras que el 76% lo hace a instituciones de gestión pública. En nuestro país la tasa bruta de educación superior llegó a un 57,8% en 2016 (DIU, 2016, p.11); de ese porcentaje un 38,6% correspondió al nivel universitario. Cabe destacar que los datos arrojados por la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la

Ciencia y la Cultura (OIE) (2020) indican que en la Argentina la tasa bruta de asistencia a la educación superior es de 78,2 % y la tasa neta de asistencia es de 35,8 % (p.136). Según datos del Departamento de Información Universitaria (2021) se observa un 29,6% de egresados en tiempo teórico. Cabe señalar, además, que el Departamento de Información Universitaria (2021) identificó otro indicador, "tasa de cambio entre ofertas académicas" (TCOA), que da cuenta aproximada de estudiantes que no entrarían en lo concerniente a retención en primer año. Este indicador resulta relevante pues revela que "un porcentaje significativo de estudiantes que no continúan sus estudios en la misma carrera al año posterior a su ingreso, se encuentran inscriptas/os en otra oferta académica uno o dos años después de dicha inscripción" (p. 4).

Esta problemática educativa, que se ha estado manifestando a lo largo de los años en Latinoamérica, ha sido explorada en diversos estudios. Se destaca, a continuación, entre investigaciones internacionales y nacionales.

En primer lugar, respecto de estudios extranjeros, es preciso subrayar el trabajo de Tinto (2006) sobre retención estudiantil. Luego de haber indagado tanto en la práctica como en la investigación sobre la retención de los y las estudiantes, el autor identifica tres líneas de estudio para ser abordadas; a saber, la acción institucional, la implementación de programas y el desafío continuo de promover logros académicos de estudiantes con bajos recursos económicos. Estudios más avanzados y recientes sobre retención estudiantil revelan que las instituciones educativas poseen un rol clave en el desempeño estudiantil (Tinto, 2017). Su investigación destaca el papel protagónico de las instituciones educativas en tanto éstas pueden dar respuesta a las inquietudes estudiantiles a través de la concientización sobre las percepciones que los y las aprendices poseen sobre sus propias decisiones de persistir en la universidad. Una vez que la universidad comprenda de qué modo las percepciones de los y las estudiantes moldean sus decisiones de persistir, puede la universidad impactar en la mencionada decisión y contribuir con mayores estímulos, y, al mismo tiempo, dar respuesta a la brecha incesante que se observa en la cumplimentación de los estudios universitarios entre estudiantes de diversos contextos y características.

En otro orden, Espinosa (2017) explora el impacto de los modelos neoliberales chilenos y evalúa el paso de una educación elitista a una educación superior masificada. Los hallazgos muestran la necesidad de alcanzar mayores grados

de articulación entre la escuela media y la universitaria; igualmente, dejan en evidencia la urgencia de proveer diversas maneras de admisión para que la educación superior esté al alcance de las clases sociales menos favorecidas económicamente. Al mismo tiempo, Espinosa (2017) hace hincapié en la importancia de alcanzar los “estándares mínimos para todos los estudiantes del sistema” (p. 27). En su estudio sobre los factores incidentes en el abandono escolar en el nivel universitario Olivares Cárdenas (2019) concluye que, en el trayecto universitario confluyen diversos aspectos incidentes en el abandono, por lo cual se debería considerar que la problemática se encuentra en constante construcción. Esto se traduce en la necesidad de implementar estrategias de acompañamiento estudiantil adecuadas al contexto de cada comunidad universitaria, y que las mismas se planifiquen entre docentes, estudiantes e instituciones para poder así aportar datos contundentes al momento de diseñar políticas públicas efectivas.

Respecto de estudios a nivel nacional, en su revisión del problema de la deserción estudiantil en la Argentina, Celada (2020) propone diversas medidas para mejorar el cursado universitario y evitar el desgranamiento. La autora recalca la relevancia de una oferta educativa ampliada y flexible que atienda a las necesidades de una población estudiantil que se autopercibe imposibilitada para transitar exitosamente por la universidad por cuestiones laborales, familiares y/o económicas. Su propuesta consiste, entre otras sugerencias, en reunir un conjunto de “docentes comprometidos con brindar apoyo a los grupos de mayor riesgo detectados dentro de cada institución universitaria” (Celada, 2020, p.51). Por otro lado, Aparicio (2020) estudia en profundidad el papel fundamental que cumple la resiliencia en relación con el logro de buenos resultados. Si bien el tema aún no ha sido suficientemente profundizado, los estudios sobre resiliencia demuestran claramente que ésta es clave para lograr metas exitosas. En este sentido, Aparicio (2020) propone la creación de programas orientados hacia la promoción de competencias psicosociales a través de programas de acompañamiento.

Por último, estudios pormenorizados y profusos sobre desigualdad social y educación indican que la problemática del ingreso, la permanencia y el egreso a término siguen preocupando a los actores involucrados en el sistema educativo, no solo a nivel nacional, sino también en el plano internacional (Ezcurra, et al., 2019). El estudio de Ezcurra et al. (2019) enfatiza el valor de la vinculación

eficaz entre la planificación y la gestión de las políticas educativas para afrontar la realidad educativa que se presenta a nivel nacional e internacional en los próximos años. Una realidad educativa que muestra el escaso capital cultural de quienes provienen de estratos sociales menos privilegiados y que acceden a la universidad en virtud de las políticas de inclusión. Este capital cultural reducido revela la brecha cultural entre estudiantes privilegiados/as de los/as que no lo son culturalmente. Como resultado, la distancia entre un grupo y otro se ensancha, lo cual deja en evidencia carencias académicas y el consecuente desgranamiento.

Ahora bien, en el contexto particular de la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera en profesorados, especialmente en lo que respecta al nivel escaso de egresados y egresadas, estudios de este carácter no han sido abordados en profundidad. El Profesorado en Lengua Inglesa (de aquí en adelante PLI) de la Universidad Nacional de Villa María (UNVM), Argentina, no es ajeno al escaso porcentaje de egresos en comparación con el índice de matrícula. A partir de la reforma del Plan de Estudios de 2006 de la carrera, planteada en cuatro años de cursado, el título que se otorga en nuestra Casa de Altos Estudios habilita a los graduados y las graduadas del PLI a dar clases en todos los niveles del sistema educativo argentino. Sin embargo, la tasa de graduación indica que raramente los y las estudiantes del PLI logran aprobar todos los espacios curriculares en solo cuatro años, aunque se han registrado casos en los que un número reducido de alumnos/as ha logrado completar la carrera en 5 años.

De todos modos, la cantidad de estudiantes que se gradúa en tiempo real dista considerablemente de lo establecido en el Plan de Estudios del PLI. Además, el índice de deserción de aquellos/as estudiantes que no logran cumplir los requisitos de graduación resulta relativamente elevado (Tinto, 2006; Urbina y Ovalle, 2016). Según datos ofrecidos por el Observatorio Integral de la Región (OIR) de la UNVM (2019), es reducido el número de graduados y graduadas en comparación con el número de ingresantes, situación que no es infrecuente en otras carreras. Numerosos, aunque hasta ahora inexplorados exhaustivamente en los PLI, pueden ser los factores que condicionan el cursado, la permanencia y la graduación a término: cuestiones personales, familiares, sociales, institucionales, económicas, capital cultural, entre otras. Estimamos que la determinación de los factores que inciden tanto en la

permanencia como en el rezago permitirá comprender el problema educativo del reducido índice de egreso.

El presente artículo tiene como objetivo compartir los resultados de una investigación en curso que se realiza en la (UNVM), en el Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Humanas (IAPCH). La universidad se enclava en el centro de la provincia de Córdoba, en la República Argentina. El trabajo, que abarca el periodo 2020-2021, se enmarca en el Sistema Nacional de Incentivos Docentes y está financiado por la UNVM. Se trata de un Proyecto de Investigación Consolidado (PIC). Los datos se obtuvieron a través de encuestas auto-administradas en línea, dada la situación de adecuación pedagógica a instancias de la pandemia por COVID-19. Cabe destacar que se encuestaron a docentes de la carrera, a graduados/as y a estudiantes. Las encuestas indagaron, entre otros aspectos, las causas por las cuales los y las estudiantes del PLI perteneciente al IAPCH se atrasaron o abandonaron el cursado de la carrera. Los datos arrojados por los instrumentos permitieron categorizar las causas de rezago y abandono.

Primero, se ofrecerá un marco teórico que sustenta la investigación; segundo, se detallará la metodología abordada en este estudio; tercero, se brindará el análisis de los principales datos obtenidos; y finalmente, se arribará a conclusiones respecto de las medidas que podrían llevarse adelante para intentar dar respuesta al problema del bajo índice de egreso.

2. MARCO TEÓRICO

El concepto de permanencia ha sido estudiado en diferentes circunstancias en el ámbito educativo, por lo cual es un término conocido. Asociamos el concepto con la constante perseverancia de un estudiante en una carrera determinada. Espinosa (2017), define la permanencia como “la condición de sobrevivencia en el interior del sistema educativo” (p. 16). La permanencia está íntimamente vinculada a la motivación y a la percepción de que a través del esfuerzo y de la dedicación es posible obtener un título universitario (Urbina y Ovalle, 2016). Velázquez Narváez y González Medina (2017) destacan la diversidad del concepto. Para los autores, la permanencia se relaciona con el hecho de que un estudiante se mantenga en un curso, que lo finalice e incluso que continúe estudiando y que se perfeccione en su profesión.

Por otra parte, al referirnos a permanencia es necesario, además, detenernos en los conceptos de rezago, abandono o fracaso escolar pues evidentemente estos no conducen a la obtención de un título. En la literatura académica se utiliza una diversidad de conceptos para referir a la contrapartida de la permanencia. Precisamente, Seminara y Aparicio (2018) abordan esta problemática que atañe al campo científico, en especial al educativo, en el sentido de que, si se presentara una unificación de conceptos referidos a la deserción, abandono o rezago, sería menos complejo abordar su estudio. Mientras tanto, el rezago escolar, entendido como el atraso en los estudios, que puede manifestarse a través del ausentismo, fracaso en los exámenes, escasa o nula participación en actividades académicas institucionales, incide notablemente en la permanencia y en el egreso a término. Es posible que el abandono sea sólo por un tiempo o que el/la alumno/a haya decidido cambiar de institución; no obstante, existe evidencia de que estas circunstancias no ejercen efectos tan desfavorables (Velázquez Narváez y González Medina, 2017).

Según Seminara y Aparicio (2018), una de las razones por las cuales se produce el rezago estudiantil es la repitencia, entendida esta como "la acción de cursar reiterativamente una actividad académica o reprobación de finales" (p. 57). Así, las autoras destacan como un buen indicador de rezago el hecho de que se acumulen instancias de exámenes finales una vez aprobadas las instancias parciales. En otras palabras, la sumatoria de no rendir un examen final habiendo cursado y aprobado las evaluaciones finales, y la no participación en instancias evaluativas finales indicaría un relevante índice de rezago. Si se toma en cuenta este detalle no menor, sería factible diagramar un plan de acción para acompañar al estudiantado de modo que mejore su trayectoria por la universidad. La institución, indiscutiblemente, también influye en la toma de decisiones pues es el entorno puntual en el que se gestionan medidas de acompañamiento estudiantil en conjunto con docentes, personal de apoyo y estudiantes.

En este sentido, cobra relevancia el concepto de compromiso agéntico estudiantil. Según Velázquez Narváez y González Medina (2017) "el término es un constructo complejo y multidimensional que ha sido referido a la interrelación de factores internos -variables propias del estudiante- y externos -aspectos referidos a los docentes y a la institución educativa" (p.98). En línea con el pensamiento de Reeve y Tseng (2011), Elisondo (2020) sostiene que este involucramiento con los propios procesos de aprendizaje constituye "el con-

junto de comportamientos por medio de los cuales los y las estudiantes crean contextos educativos marcados por iniciativas personales que contribuyen al aprendizaje y la enseñanza” (p. 22). Este involucramiento es clave para impulsar el proceso de aprendizaje de los y las estudiantes porque aquí es donde encuentran el sentido de la construcción de su propio proceso de aprendizaje de manera autónoma, crítica y creativa. De este modo, resulta clave la participación activa de docentes y estudiantes en la planificación y elaboración de prácticas pedagógicas superadoras y adecuadas al contexto de aprendizaje en el cual se insertan los aprendices, quienes nutren su formación como futuros profesores de inglés como lengua extranjera.

3. METODOLOGÍA

Basada en los postulados teóricos del Modelo de Integración Estudiantil y en la Teoría Fundamentada de Tinto (2006) como estrategia para complementar la visión del objeto de estudio, esta investigación es exploratorio-descriptiva con elementos de corte cualitativo y cuantitativo. La población con la que se trabajó estuvo compuesta por 15 docentes de espacios curriculares dictados en inglés, 4 docentes que tienen a cargo espacios curriculares de formación pedagógica, 21 graduados/as y 66 estudiantes. Un aspecto a destacar es el contexto de los y las estudiantes. La UNVM cuenta con una población estudiantil proveniente de Villa María y su zona de influencia. Algunos/as de ellos/as tienen a su cargo una familia, otros/as residen en la casa de sus padres, o bien viven solos/as.

Es de subrayar que la mayoría de los y las estudiantes serán los/las primeros/as egresados/as universitarios/as de la familia. Las unidades de información estuvieron compuestas por las encuestas electrónicas auto-administradas a los tres actores del proceso educativo: docentes, estudiantes y graduados/as del PLI. Las encuestas consistieron en cuestionarios semiestructurados administrados a través de formularios en línea.

4. RESULTADOS

4.1. Voces de docentes del PLI

Se administró un cuestionario semi-estructurado a través de un formulario de Google a los y las docentes que dictan a) los espacios curriculares en inglés

del PLI, y b) docentes que dictan espacios curriculares de formación pedagógica. Los y las participantes del grupo a) fueron 15 docentes, cuya antigüedad en el PLI oscila entre 3 y 23 años; mientras que del grupo b) fueron 4 docentes cuyo desempeño en el profesorado oscila entre 7 y 22 años.

Los ejes centrales del cuestionario giraron en torno a (a) preparación, nivel de inglés y dificultades de los y las ingresantes del PLI, (b), estrategias de enseñanza y actividades empleadas para acompañar al estudiantado en su proceso de aprendizaje, (c) medidas a futuro tendientes a contribuir con un mejor desempeño estudiantil, (d) compromiso docente y (e) impacto de la pandemia por COVID-19 en el rezago y egreso de los y las estudiantes del PLI.

Se ofrecen en este apartado los resultados obtenidos a partir de los instrumentos administrados en la primera etapa de la investigación y que se encuentran organizados en los cinco ejes mencionados arriba.

a) Preparación, nivel de inglés y dificultades de ingresantes al PLI.

Torcede de 15 participantes (el 93%) afirmaron que la mayoría de los y las ingresantes no se encuentran preparados/as para iniciar los estudios universitarios y que los conocimientos en lengua inglesa adquiridos en el nivel secundario son insuficientes para afrontar el nivel universitario. Esto se debe, según los y las docentes, a dificultades relacionadas con el nivel deficiente de inglés (indicado por el 93% de los/as participantes), la deficiencia en la aplicación de estrategias de estudio (87,7%), la administración del tiempo dedicado al estudio (78,6%), razones emocionales (14,3%), factores laborales (7,1%), el nivel deficiente en el manejo de la lengua materna (7,1 %) y la falta de compromiso y dedicación (7,1 %).

b) Estrategias de enseñanza de una segunda lengua empleadas y otras acciones llevadas a cabo para acompañar a los y las estudiantes en su proceso de aprendizaje. Los y las docentes reportaron un amplio uso de estrategias de enseñanza-aprendizaje, las cuales pueden ser agrupadas de la siguiente manera: b.1) estrategias cognitivas, metacognitivas, afectivas y sociales (Oxford, 1990, 2011), b.2) estrategias de lectura, escritura, oralidad, comprensión auditiva y comprensión lectora (Oxford, 2011) y b.3), otras estrategias.

b.1) Estrategias cognitivas, metacognitivas, afectivas y sociales: Diez de los y las 15 participantes (el 67%) reportaron la implementación de

actividades o propuestas tendientes a favorecer el empleo de *estrategias cognitivas* en sus estudiantes, entre las cuales se encuentran: elaboración de presentaciones orales (27%), debate y actividades que fomentan el desarrollo del pensamiento crítico (20%), elaboración de resúmenes, guías de trabajo, cuadros conceptuales y glosarios (20%), consulta de fuentes bibliográficas confiables (13%), lluvia de ideas (6,7%) y el uso de tutoriales (6,7%). Cinco participantes informaron el empleo de *estrategias metacognitivas* en sus clases, a saber: planificación, monitoreo, evaluación y autoevaluación. Tres docentes reportaron el empleo de *estrategias afectivas* como, por ejemplo, la generación de espacios para que los y las estudiantes expresen cómo se van sintiendo sobre el desarrollo de la materia, sobre sus propios logros y los resultados en las instancias evaluativas. Cuatro docentes indicaron fomentar el uso de *estrategias sociales* a través del trabajo en grupo y la invitación a eventos extracurriculares.

b.2) Estrategias de lectura, escritura, oralidad, comprensión auditiva y comprensión lectora. Los resultados del cuestionario muestran un alto compromiso por parte de los y las docentes en el empleo de estrategias de aprendizaje durante el desempeño de las cuatro macro-habilidades lingüísticas – lectura, escritura, comprensión auditiva y oralidad- y en la enseñanza de vocabulario. Con respecto a estrategias de escritura, cinco participantes declararon el empleo de diversas estrategias de escritura como la elaboración de planificaciones o bosquejos antes de las producciones escritas, el dictado de talleres de escritura y la implementación del método de escritura en proceso. Tres participantes informaron el empleo de estrategias tales como *skimming*, *scanning* y lectura extensiva de distintos géneros. Otros tres participantes reportaron el empleo de estrategias de comprensión auditiva a través del análisis de distintos tipos de audios y material audiovisual. Cuatro docentes afirmaron que se utilizan estrategias y tareas de oralidad tales como juego de roles, lectura en voz alta, debates y otras prácticas de conversación. Finalmente, un/a participante reportó el empleo de estrategias de vocabulario en sus clases.

b.3) Otras estrategias. Otras de las estrategias mencionadas fueron la enseñanza para la comprensión, el aprendizaje combinado y la provisión de *feedback* a las producciones escritas y orales.

c) Medidas a futuro tendientes a contribuir con un mejor desempeño de los y las estudiantes. Entre las medidas sugeridas para contribuir con una mejora en el desempeño de los y las estudiantes se encuentran el dictado de talleres académicos complementarios (66,7% de los encuestados), el dictado de clases de consultas (60%), acompañamiento académico y emocional (60%), realización de tutorías sistemáticas (46,7%), trabajo sobre el aspecto motivacional de los y las estudiantes y docentes (20%), la enseñanza explícita e integrada de estrategias de aprendizaje (20%), uso de plataformas en internet y a través de la telefonía celular (6,7%), trabajo a partir del concepto de compromiso académico (6,7%), la invitación a los y las estudiantes a eventos académicos que sirvan de preparación para su vida laboral futura (6,7%) .

Asimismo, los resultados muestran un alto interés por el trabajo en equipo por parte de los y las docentes. Todos/as los/as encuestados/as se refirieron a los beneficios de la interacción y colaboración entre los y las docentes de la misma carrera, especialmente entre profesores/as de la misma disciplina o año de cursado. Entre los beneficios mencionados se encuentran la posibilidad de evaluar avances y retrocesos de los y las estudiantes, la búsqueda de posibles soluciones y el análisis conjunto sobre el desarrollo de la carrera en sí. A la vez, algunos/as docentes (13,3%) recalcaron que, si bien existe la intención de trabajar en equipo, a veces esto no se lleva a cabo de manera constante debido a la falta de coincidencia en los horarios o por falta de disponibilidad de tiempo.

d) Compromiso docente. La totalidad de los y las docentes manifestaron estar altamente comprometidos con su labor en el profesorado. Entre las acciones sugeridas para seguir fortaleciendo dicho compromiso, se mencionaron las siguientes: continuar con el desarrollo y la formación profesional, fortalecer el vínculos con colegas, ofrecer talleres y programas de acompañamiento a los y las estudiantes desde primer año, contribuir con la sistematización de tutorías a cargo de estudiantes avanzados/as, continuar la oferta de clases de consultas por diferentes medios (correos electrónicos, plataformas virtuales, en el aula), seguir teniendo los canales de comunicación abiertos a los y las estudiantes, trabajar en equipo con los/as demás docentes, crear espacios para el debate sobre aspectos emocionales y para la autoevaluación de los y las estudiantes,

repensar la propia práctica docente en función de las necesidades que los y las estudiantes manifiestan a lo largo del año académico y fomentar la participación de los y las aprendices en la toma de algunas decisiones para afianzar su compromiso académico (clase invertida).

e) Impacto de la pandemia por COVID-19 en el rezago y egreso de los y las estudiantes del PLI. Al ser consultados si la situación de pandemia por COVID-19 tuvo algún efecto sobre la permanencia, el rezago y el egreso de los y las estudiantes del profesorado, 6 docentes se refirieron a aspectos positivos sobre la modalidad virtual de enseñanza-aprendizaje, 5 remarcaron efectos tantos positivos como negativos y 4 de ellos mencionaron solo aspectos negativos.

Entre los aspectos positivos mencionados se encuentran la posibilidad de cursado desde distintos puntos del país sin necesidad de viajar o alquilar una vivienda en Villa María (lo cual es altamente favorable para la economía de los y las estudiantes), la posibilidad por parte de los y las aprendices de combinar sus tareas laborales y de estudio y administrar su propio tiempo. Además, se remarcó que muchos/as estudiantes avanzados del PLI se vieron favorecidos en cuanto a la posibilidad de continuar la carrera y en algunos casos de graduarse. Por otro lado, la flexibilización de los requerimientos académicos como la asistencia a clase favoreció la permanencia. Algunos/as encuestados/as manifestaron que no observaron cambios entre la modalidad presencial y virtual respecto de la cantidad de alumnos/as que cursan la carrera.

Respecto de los efectos negativos de la virtualidad se señaló que se vio resentida la participación de los y las estudiantes en las clases sincrónicas por problemas de conexión o con los dispositivos o por falta de medios tecnológicos. Algunos/as docentes señalaron que se intensificaron problemas ya existentes y se generaron nuevos y también se indicó que quizás hubo una mayor permanencia, pero se puso en riesgo la calidad de la formación académica. Además, se señaló que en primer año se ha demorado la consolidación de vínculos entre pares y con los y las docentes, lo que ha tornado al proceso de aprendizaje más solitario e individualista.

Por otro lado, las encuestas administradas a docentes de los espacios curriculares pedagógicos, arrojaron los siguientes resultados.

4.2. Voces de los y las docentes de espacios curriculares pedagógicos

El 50% de este grupo docente estima que los y las aspirantes se encuentran preparados/as para iniciar los estudios universitarios. Al momento de generar argumentos sobre la preparación previa o la ausencia de la misma, un docente destaca la relevancia de considerar las trayectorias previas de los y las estudiantes, las que suelen ser muy diversas, para trabajar a partir del reconocimiento de esa heterogeneidad. La minoría (25%) estima que las dificultades con las que se encuentran los y las ingresantes están relacionadas con insuficiente conocimiento general, deficiencia en la aplicación de estrategias de estudio y en la administración del tiempo dedicado al estudio. Así, el 100% de los y las docentes encuestados/as consideraron que las tutorías sistemáticas contribuirían con el mejor desempeño de los y las estudiantes durante la cursada; el 75 % estimó que los talleres académicos complementarios serían una vía efectiva para el acompañamiento pedagógico de los y las estudiantes, y un 50% señaló el acompañamiento académico y emocional como otra medida tendiente al buen desempeño de los y las aprendices.

Respecto de la importancia del trabajo en equipo con los demás docentes del PLI, afirmaron la relevancia de realizarlo no solo al interior de cada espacio curricular, sino a todo el equipo docente del profesorado. En este sentido, enfatizan el trabajo colaborativo multi-, inter- y transdisciplinar ya que permite la colaboración conjuntamente con otras acciones pedagógicas. En particular, el trabajo docente en equipo permite realizar intercambios de estrategias, valoración y apreciaciones sobre los problemas y formas de solución y acompañamiento de estudiantes, así como también poner en contexto al propio espacio curricular, sabiendo cuáles son los trayectos que recorren los y las estudiantes en todos los espacios.

Cobran destacada importancia los aportes pedagógicos brindados por este grupo de docentes quienes enumeraron una multiplicidad de herramientas pedagógicas tales como instancias de evaluación periódicas, diversificación de propuestas metodológicas que apelen a construir habilidades diferentes: escritura, oralidad, comprensión, producción, trabajos individuales y colaborativos, estrategias ligadas a la buena enseñanza, el aprendizaje, la inclusión y diversidad, a la mediación virtual y lo específico de excepcionalidad pedagógica bajo condiciones de emergencia sanitaria y educación remota. Además, des-

tacaron la relevancia de las clases de consulta y los talleres para aprender haciendo en la lectura y en la escritura, así como también el acompañamiento en los procesos de alfabetización avanzada y académica de los y las estudiantes. Finalmente, subrayaron la importancia de estimular la producción de argumentaciones escritas y orales, reflexiones teórico-prácticas, vinculación de los conocimientos pedagógicos didácticos con la de la disciplina y reflexiones sobre sus propios procesos de aprendizaje.

En líneas generales, los y las docentes enfatizan la prioridad que ocupa el trabajo en equipo y colaborativo en el que se organicen proyectos enfocados en una formación de reflexión colectiva. Como lo indica una docente, es preciso “trabajar para generar las condiciones institucionales y colectivas que puedan abarcar las distintas trayectorias educativas de los y las estudiantes al ingresar a la universidad, acompañando modos de estudio, la alfabetización académica y la formación ciudadana”.

4.3. Voces de estudiantes del PLI

En esta sección, ofrecemos los resultados obtenidos a partir de las encuestas administradas a los y las estudiantes. Cabe destacar que los datos que se incluyen aquí corresponden a los brindados tanto por aquellos/as estudiantes que se encuentran cursando la carrera como de quienes decidieron abandonar sus estudios.

Cuestionados sobre por qué decidieron optar por el Profesorado en Lengua Inglesa de la UNVM, un 68% expresó que le gustaba los idiomas, seguidos por el 47% que manifestó que le agradaba enseñar idiomas. Las buenas referencias que tenían sobre el nivel de la carrera en la UNVM representaron el 15% de las respuestas, mientras que un 9% alegaron haber tenido otros motivos para hacer la elección.

En relación con el apoyo recibido por parte de pares, 45,5% indicó haber recibido apoyo de sus compañeros en varias oportunidades, 33,3% expresó haberlo recibido siempre, 19,7% en muy pocas oportunidades y solo un estudiante manifestó no haber recibido apoyo de pares en ninguna ocasión. Consultados sobre el apoyo emocional y económico de sus familias, el 48,5% manifestó haberlo recibido siempre, 22,7% lo recibió en varias oportunidades, 19,7% en muy pocas oportunidades, y 9,1% nunca contó con respaldo emocional ni económico familiar.

El análisis de las respuestas a la pregunta respecto de la necesidad de recurrir a ayuda profesional del área de estudios para poder continuar con el cursado regular de la carrera, arroja un 53% que corresponde a quienes expresan no haberlo hecho nunca y un 27.3%, en pocas oportunidades. El 12.1% y el 7.6% manifiestan haberlo necesitado en varias oportunidades y en pocas oportunidades, respectivamente.

Cabe destacar que, al momento de administrar las encuestas, el 61.5% de los y las estudiantes encuestados se encontraba cursando o rindiendo materias de la carrera y el 38.5% no estaba cursando ni rindiendo. De la totalidad de estudiantes 85.2% se retrasaron en el cursado de la carrera y solo un 14.8% respondieron estar a término. El rango de rezago oscila en porcentajes que van desde un 37.8%, de estudiantes que se atrasaron más de tres años, un 22.2% entre dos y tres años y un 40% de estudiantes que se atrasaron de uno a dos años en sus estudios.

Con 68.1% las razones académicas son la causa principal de rezago seguido por la dificultad con los horarios con el 51%. Otras causas de rezago son razones laborales con 38.3%, familiares con 27.7% y económicas con 21.3%. Un 14.9% de encuestados/as manifiesta que son otras las causas de rezago, pero no indican cuáles.

Entre las razones académicas reconocidas como causas de rezago, la falta de tiempo para cumplir con los requerimientos de estudio y el nivel de exigencia representaron el 66.7% y el 63.9% de las respuestas, respectivamente. El 27.8% adujo insuficientes conocimientos previos de la lengua extranjera al momento de comenzar la carrera y 25% a dificultades para transferir los conocimientos adquiridos a las instancias evaluativas. Con el mismo porcentaje, 25%, los y las encuestados/as mencionaron que eran otros los motivos de rezago. Dificultad en el desarrollo de una o más macrohabilidades, 19.4%, y falta de conocimiento en el empleo de estrategias de aprendizaje, 11.1%, también contaron entre las causas principales de rezago por motivos académicos. Por otro lado, solo 4 informantes señalaron dificultades para comprender consignas de trabajo en inglés y en español tanto en las clases como en las evaluaciones, y solo un informante reveló insuficiente alfabetización digital.

De los y las estudiantes que no se encuentran cursando la carrera, ni rindiendo exámenes finales, el 59.1% aludió que la falta de tiempo para cumplir con los requerimientos de estudio fue la causa principal de su deserción por

motivos académicos. El 40.9% no especificó los motivos. Nivel de exigencias, dificultad para transferir conocimientos a las instancias evaluativas, y falta de conocimientos previos de la lengua extranjera (LE) y dificultades en el desarrollo de una o más macrohabilidades fueron otros de los motivos argumentados con 36.4%, 27.3% y 18.2% del número de encuestados/as. Desconocimiento del empleo de estrategias representó el 13.6%, y dificultades con algún espacio curricular del Núcleo de Formación Común, dificultades para comprender las consignas en inglés o en español tanto en las clases como en instancias evaluativas, e insuficiente alfabetización digital representaron el 9.1% del total.

Entre las causas por las cuales abandonaron la carrera, las razones académicas representan el 57.1% de las respuestas. Un 53.6% de los encuestados dicen que la dificultad con los horarios fue su principal motivo de abandono. Razones económicas, 35.7%, y laborales, 32.1%, son otras de las causas por las que desertaron. Con el mismo porcentaje, 8.26%, se mencionan razones familiares y otras.

Con el objeto de analizar los datos recogidos respecto de los motivos que incidieron en el abandono y/o rezago se adaptó una grilla en base a la brindada por Olivares Cárdenas (2019), luego de consultar algunas fuentes que abordan el tema de la permanencia, el rezago y el egreso. Al ser encuestados/as por los factores que motivaron el abandono de la carrera, un total de veinticuatro participantes respondieron con diversidad de información. Así, el estudio cualitativo permitió arribar, si bien de manera incipiente, a categorías concretas de análisis. Cada factor se encuentra ejemplificado con algunas de las respuestas recogidas a partir de las encuestas administradas online. Debe destacarse que las categorías están listadas desde las que más incidencia observamos en el abandono hasta las de menos incidentes. De este modo, dichos factores se agrupan en:

- a) Académicos: "El nivel de exigencia es elevado". "No tenía la capacidad de realizar un estudio que me permitiera seguir con las exigencias normales requeridas".
- b) Tiempo: "Era mucha la carga horaria". "No tenía tiempo de hacer los trabajos requeridos en las distintas materias". "Horarios de cursado muy dispersos".

c) Familiares: "Ya estaba casada y con hijos. La carga horaria era demasiado para mí". "Falta de tiempo para poder ocuparme de mi hija".

d) Económicos y laborales: "Necesito trabajar para poder estudiar". "La situación económica; no alcanza para todo el material que necesitaba".

e) Geográficos: "Se me complica viajar a Villa María fuera del marco de la pandemia". "Me voy a mudar de ciudad por razones familiares y económicas y cambiaré de universidad, pero seguiré la misma carrera allá".

f) Emocionales: "Sentía que no era suficiente el esfuerzo que estaba realizando". "Estaba muy solo durante el cursado, ni amigos, ni familia, ni nada". "Ansiedad y depresión".

g) Nivel de expectativas: "No considero que abandoné la carrera. Si bien no estoy cursando ni rindiendo, anhelo poder rendir las 3 materias que me han quedado pendientes en un futuro cercano". "No sirvo para ser profesor". "El ambiente y contenidos no eran de mi interés". "Al ver que no podía avanzar debido a mi auto-exigencia me bloqueé".

h) Tipos de propósitos: "Quería estudiar/aprender por gusto propio, no para enseñar inglés". "Me di cuenta de que no quería ser profesora de Lengua Inglesa, sino que me inclinaba más por otros aspectos de la pedagogía, aunque me apasiona el inglés y tengo mucha facilidad para el idioma". "Solo quería estudiar un 'traductorado' (y no las materias pedagógicas que abarcan un profesorado), no estaba interesada realmente en dar clases de idioma".

Por último, los datos referidos a la situación de excepcionalidad pedagógica arrojaron los siguientes resultados: un 25% de los y las estudiantes que respondieron las encuestas se vieron afectados/as negativamente en diversos aspectos. En primer lugar, las prácticas docentes no pudieron llevarse a cabo, o se extendieron. En segundo lugar, la conectividad defectuosa provocó inconvenientes en la participación virtual de las clases online. Los lazos afectivos tendieron a diluirse. A modo de ejemplo, un/a participante expresa lo siguiente: "Con la virtualidad, de los aspectos que caracterizan a la cursada, solo permaneció la exigencia y los deberes. El apoyo de amigos, el compartir momentos y saberes con compañeros, la creación conjunta de aprendizajes y el trabajo colaborativo flaquearon". En tercer lugar, el factor económico incidió en aquellos/as estudiantes que perdieron su trabajo a instancias de la pandemia. En

cuarto lugar, la escasa familiarización con los recursos que la tecnología ofrece entorpeció el desarrollo corriente de las clases. Finalmente, la adecuación a una modalidad diferente demostró tener ciertos obstáculos.

4.4. Voces de egresados/as del PLI

Los y las participantes encuestados/as fueron 21 egresados/as dentro de los cuales el 62 % se graduó entre 2005 y 2019. En los años 2020 y lo transcurrido del 2021 egresaron un total de 8 alumnos/as que corresponden al 38%. Es decir que el período de excepcionalidad pedagógica con fuerte énfasis en la virtualidad favoreció el egreso en el profesorado. El 90% de los y las egresados/as que respondieron el cuestionario no culminó la carrera en los años propuestos por el plan de estudios. Sólo el 10% pudo egresar en 4 años. El 81% de los mismos indicó que 4 años de cursado no son suficientes para terminar la carrera. Con respecto a los motivos de rezago, ninguno de los y las encuestados/as manifestó que el atraso en el cursado de la carrera se debiera a razones económicas. No obstante, un alto porcentaje (84.2%) indicó razones académicas. En segundo lugar, un importante número de egresados y egresadas (36.8%) señaló haber tenido dificultades con los horarios, mientras que en tercer lugar (21.1%) se mencionaron motivos laborales. Finalmente, algunos pocos (10.5%) manifestaron que el rezago fue debido a razones familiares.

Al solicitarse a los y las encuestados/as que marcaron razones académicas como motivo del rezago más especificidad en la información, la mayoría indicó la falta de tiempo para cumplir con los requerimientos del estudio como factor primordial y, en segundo lugar, señalaron el nivel de exigencia requerido por los espacios curriculares. En tercer lugar, los y las encuestados/as seleccionaron otros motivos sin mayores detalles y algunos/as mencionaron dificultad para transferir los conocimientos adquiridos a las instancias evaluativas. En menor medida, los y las egresados/as señalaron el nivel insuficiente de conocimiento de la lengua extranjera al momento de iniciar la carrera y la falta de conocimiento en el empleo de estrategias de aprendizaje como razones académicas del rezago. Con respecto a los espacios curriculares que presentaron mayor dificultad, la mayoría indicó haber tenido más complicaciones en los espacios curriculares troncales como Lengua, Gramática y Fonética y, en segundo lugar, se señalaron los espacios curriculares del Núcleo de Formación Común. Cabe destacar que ninguno de quienes

respondieron el cuestionario encontró dificultades en los espacios curriculares electivos del núcleo de formación.

En cuanto a las razones que motivaron a optar por el PLI, una amplia mayoría seleccionó su interés por los idiomas o la enseñanza de los mismos. Además, la mayoría respondió que optó por la carrera en la UNVM debido a las buenas referencias respecto de la calidad educativa de la misma. En segundo lugar, seleccionaron otros motivos no especificados y, en tercer lugar, destacaron el nivel académico de los y las profesores/as como un factor que motivó la elección de esta institución.

Durante el cursado de la carrera, la mayoría recibió apoyo de sus pares de manera asidua y ninguno/a señaló no haber recibido nunca ayuda de sus pares. Cuando se consultó respecto de la necesidad de recurrir a ayuda profesional específica del área de estudio para poder continuar con el cursado de la carrera, el 65% respondió no haber recurrido nunca a ayuda externa y el 35 % restante indicó haberlo hecho en pocas oportunidades.

Casi la totalidad de los y las egresados/as está ejerciendo la profesión actualmente y consiguió su primer trabajo antes del año posterior a la graduación. Los y las graduados/as se desempeñan mayormente en el ámbito privado (escuelas y academias) y en instituciones públicas (nivel secundario y primario).

Las recomendaciones que brindaron para que un/a estudiante pueda cursar y egresar en tiempo y forma se centraron principalmente en el apoyo entre pares y por parte de los y las docentes. También mencionaron dedicación, responsabilidad, compromiso, esfuerzo, motivación, constancia, organización, sistematicidad teniendo en cuenta la exigencia de la carrera. Varios sugirieron dedicarse todo el tiempo al estudio y no trabajar para no atrasarse. Algunos/as consideraron importante tener experiencia docente antes de realizar las prácticas.

4.5. Recomendaciones de los y las egresados/as para propiciar el egreso a término

Se destacó la necesidad de mayor acompañamiento de las trayectorias estudiantiles desde primer año, no sólo en relación con el ámbito académico sino también los aspectos afectivos y psicológicos. Entre las propuestas concretas se detallaron: ofrecer más horarios de consulta y tutorías, brindar más retroalimentación a los y las estudiantes, permitir más instancias de

recuperación de las evaluaciones, y enseñar a aprender y a estudiar mediante estrategias de aprendizaje. En segundo lugar, los y las egresados/as recomendaron revisar la estructura del profesorado, reducir la carga horaria, desdoblarse cuarto año, agregar un año más de cursado a la carrera, e incluir un cursillo de ingreso más largo o de carácter eliminatorio. Con respecto al nivel de exigencias, algunos/as alumnos/as expresaron la necesidad de mantener el grado de exigencias académicas mientras que otros/as sugirieron reducirlo. Finalmente, algunos/as propusieron incluir más instancias de prácticas docentes, extender las mismas a todos los niveles del sistema educativo y prolongarlas durante todo un año (en cuarto año). También mencionaron la necesidad de reforzar las prácticas docentes respecto a la formulación de los planes de clase y a las estrategias didácticas en el aula.

Por último, este grupo de encuestados/as sugirió una serie de acciones para favorecer el compromiso de los y las estudiantes con la carrera. Entre las propuestas se destacaron: reforzar la asistencia académica mediante clases de consulta y de recuperación, mantener el seguimiento del estudiante y la personalización de la enseñanza, brindar mayor disponibilidad para el diálogo y mayor flexibilidad para adaptarse a las necesidades de los y las alumnos/as. Otros/as egresados/as propusieron hacer énfasis en la motivación y la crítica constructiva donde se marquen los errores, pero también las fortalezas y los aciertos, ayudar a los y las alumnos/as a identificar sus dificultades y brindarles estrategias para superarlas. Finalmente, se señaló a los docentes la necesidad de claridad en cuanto a lo que se pretende de los y las estudiantes y demostrar compromiso con la tarea docente como actitudes que favorecen el compromiso de los y las estudiantes con la carrera.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El análisis de los datos relevados señala tres factores académicos como principales causas incidentes en la permanencia y el rezago: el tiempo insuficiente para cumplimentar los requerimientos de estudio, el nivel de exigencias y el bajo nivel de conocimiento previo de la LE al iniciar la carrera. Lo anterior pareciera evidenciar, por una parte, que los y las alumnos/as con conocimientos previos están en posición de ventaja respecto de quienes carecen de ellos; por otra parte, estaría demostrando la necesidad de una

nivelación de conocimientos previos de la lengua extranjera. Desde el cognitivismo aprender una lengua extranjera es lo mismo que aprender otros contenidos; sin embargo, quienes han tenido mayor exposición a la LE en el tiempo han desarrollado destrezas y estrategias de aprendizaje de una LE que les facilitan la apropiación de los nuevos aprendizajes (Piaget, 1969/2001; Vygotsky, 1978).

Otro aspecto que puede observarse es el de la autonomía alcanzada por los y las estudiantes, tal como lo indica más del 50 % de los encuestados. Esto da cuenta de las escasas situaciones en que los y las alumnos/as necesita apoyo académico externo, y menor aún del número de ocasiones en que esta ayuda externa se requiere de forma permanente. Ahora bien, si la mayoría de los y las estudiantes indicó razones académicas como motivos de abandono, las propuestas didácticas deberán estar orientadas hacia ese tipo de acompañamiento. Por otro lado, dada la situación de adecuación pedagógica a instancias de la pandemia por COVID-19, es oportuno evaluar la posibilidad de apuntar a un modelo de enseñanza-aprendizaje híbrido en el que se combine presencialidad y virtualidad de modo de afrontar diversos inconvenientes, como el cumplimiento con los horarios de cursado establecidos, incompatibilidad horaria con el trabajo, razones geográficas, entre otros.

Finalmente, las condiciones institucionales en las que los y las estudiantes lleven adelante su carrera también constituyen un aspecto relevante para abordar la problemática planteada en este trabajo. A través del esfuerzo conjunto de toda la comunidad académica —docentes, estudiantes, personal de apoyo y autoridades institucionales— es altamente probable que se logre una disminución en los índices de abandono y un consecuente aumento en los niveles de graduación a término. En línea con lo planteado por Velázquez Narváez et al. (2017), el compromiso estudiantil se logra mediante la participación de todos los agentes que forman parte de la comunidad académica. Igualmente, las voces de estudiantes, de docentes y de graduados/as brindan datos suficientes y significativos que permitirán diseñar una propuesta pedagógica eficaz para favorecer el tránsito de los y las estudiantes en la carrera y garantizar la cumplimentación de sus estudios de grado. Sin embargo, no se desestima la indagación del escenario institucional en una etapa posterior a este estudio.

La exploración de los factores que condicionan la permanencia y el egreso de los y las estudiantes del PLI de la UNVM, ofrece el fundamento necesario

para pensar y diseñar un plan de mejora tendiente a promover la trayectoria académica de los y las estudiantes asegurando su permanencia, su egreso a término y la disminución del índice de rezago. Es necesario que se orienten los esfuerzos institucionales para acompañar no sólo académicamente, sino también emocionalmente a aquellos/as estudiantes que muestren deficiencias académicas en sus primeros pasos por la universidad. Un aspecto que debería abordarse es la resiliencia como factor que cumple un rol fundamental en el egreso (Aparicio, 2020). Entendemos que el estudio resulta complejo de abordar ya que se debe tener presente una amplia gama de factores incidentes en el rezago universitario para poder idear un plan que garantice no solo la permanencia en los estudios superiores, sino también la graduación a término. Quizás, en línea con lo argumentado por Tinto (2017), no es factible llegar a indicar una definición puntual que reúna la complejidad de los factores que condicionan el paso por la universidad y el logro de un título. No obstante, sí es factible conocer cuáles son esos factores y qué medidas pueden llevarse a cabo para atender estos requerimientos y así poder garantizar la educación de los y las ciudadanos/as.

Los resultados obtenidos en este estudio seguramente permitirán la concreción de un plan de acción específico y adecuado a los requerimientos de la carrera sin descuidar la calidad académica de los y las estudiantes universitarios/as. Se espera que luego de haber explorado y analizado las diversas variables condicionantes de la permanencia se obtengan soluciones prácticas para ser compartidas con el cuerpo docente del PLI de la UNVM y de otras entidades educativas de nivel superior con el fin de reforzar el desempeño académico y así intentar lograr la promoción de los y las estudiantes de la carrera.

Para finalizar, destacamos la relevancia del trabajo conjunto y el diálogo permanente entre todos los docentes de la carrera, de los docentes con las autoridades de la institución y la consideración de los y las estudiantes como centros de la intervención pedagógica. Los esfuerzos y las preocupaciones deben orientarse hacia los y las aprendices para realizar ajustes y acompañamientos entre aquellos/as alumnos y alumnas que no reúnen los requisitos académicos esperados para su óptimo rendimiento en el cursado en la carrera. Sin lugar a dudas, el nivel de compromiso con el buen desempeño de docentes, de estudiantes y el apoyo institucional son clave para la cursada efectiva y la graduación a término.

REFERENCIAS

- Aparicio, M. (2020). Resilience: A “psychosocial” competency and its role in the pathways of university students in intercultural research (Pre and Post-COVID-19). *European XI Journal of Interdisciplinary Studies*, 6(2), 32-51. <https://bit.ly/3m6oh8h>
- Celada, V. (2020). Acerca de las causas de deserción universitaria en Argentina a principios del siglo XXI, de las políticas implementadas y nuevas propuestas de retención de población estudiantil. *Revista Científica de UCES*, 25(2), 33 – 54. <https://bit.ly/3LS48wT>
- Departamento de Información Universitaria. (2016). Síntesis de información estadísticas universitarias (2016-2017). Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. <https://bit.ly/3NyFvXe>
- Departamento de Información Universitaria. (2021). Síntesis 2019-2020. Sistema universitario argentino. *Docer Argentina*. <https://bit.ly/39W49Ti>
- Elisondo, R. (2020). Compromiso y creatividad en contextos educativos: relaciones necesarias. En D.Y. Rigo (Coord.). *Compromiso y educación. Redefinición del aula como contexto de aprendizaje* (pp. 21-27). Alicante: Colección Mundo Digital. 10.14198/MEDCOM/2020/13_cmd
- Espinosa, O. (2017). Acceso al sistema de educación superior en Chile. El tránsito desde un régimen de elite a uno altamente masificado y desregulado. *Universidades*, 74,7-30. <https://bit.ly/3GI0BV6>
- Ezcurra, A. M., García, P. D., Chiroleu, A., Cambours de Donini, A., Gorostiaga, J., Parrino, M. C., Gluz, N., y Feeney, S. (2019). *Derecho a la educación. Expansión y desigualdad: Tendencias y políticas en Argentina y América Latina*. (Ezcurra, Coord.). UNTREF. <https://bit.ly/3sV2dBd>
- Observatorio Integral de la Región (OIR) (2019). <https://bit.ly/3NHlYal>
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2020). El estado de la ciencia. *Red INDicES indicadores*. <https://bit.ly/3z2kPms>
- Olivares Cárdenas, G. (2019). Categorías para el análisis del abandono y la permanencia escolar en la educación superior. *Cumbres.5* (1): 21-40. <https://bit.ly/3NBuFzU>

- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies. What every teacher should know*. Heinle.
- Oxford, R. (2011). *Teaching and researching language-learning strategies*. Pearson.
- Piaget, J. (2001). *Psicología y pedagogía*. (F.F. Buey, Trad. Primera edición) Editorial Ariel S.A. (Trabajo Original publicado en 1969).
- Reeve, J., y Tseng, C. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 257-267. <https://bit.ly/3PN8DMD>
- Secretaría de Políticas Universitarias. (2020). <https://bit.ly/3PG23HL>
- Seminara, M. y Aparicio, M. (2018). La deserción universitaria ¿un concepto equívoco? Revisión de estudios latinoamericanos sobre conceptos alternativos. *Revista de Orientación Educativa*, 32(61), 44-72. <https://bit.ly/3PNizp4>
- Tinto, V. (2006). Research and practice of student retention: What is next? *Journal of College Student Retention*, 8, 1-19. <https://bit.ly/3NyFRNy>
- Tinto, V. (2017). Through the eyes of students. *Journal of College Student Retention* 19, 3. 1-16. <https://bit.ly/39W585W>
- Universidad Nacional de Villa María. (2021, 29 de junio). *Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Humanas - Profesorado en Lengua Inglesa*. <https://bit.ly/3INJHqI>
- Urbina, J. y Ovalle, G. (2016). Abandono y permanencia en la educación superior: Una aplicación de la teoría fundamentada. *Sophia* 12(1): 27-37. <https://bit.ly/3wPAjbX>
- Velázquez Narváez, Y. y González Medina, M. (2017). Factores asociados a la permanencia de estudiantes universitarios: caso UAMM-UAT. *Revista de la Educación Superior* 46(184) (2017) 117-138. <https://bit.ly/3wSfub6>
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press. <https://bit.ly/3PWq3qa>



6. Pensar la enseñanza en las universidades nacionales del conurbano bonaerense: Los casos de UNAJ y UNPAZ

An assessment of teaching in national universities located in the suburbs of Buenos Aires: The cases of UNAJ and UNPAZ

Ingrid L. Sverdllick¹  @ Lucía Petrelli²  @ Silvia Storino³  @
Rosario Austral⁴  @

¹ Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ), Florencio Varela, Argentina
^{2,3,4} Universidad Nacional de José Clemente Paz (UNPAZ), José C. Paz, Argentina

RESUMEN

Este artículo se propone conjugar análisis y reflexiones en torno de la enseñanza en la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ) y la Universidad Nacional de José Clemente Paz (UNPAZ), a partir de una investigación en curso. El foco está puesto en la enseñanza como una dimensión de singular importancia en los documentos institucionales y en los testimonios de diversos referentes con gravitación en la gestión de ambas casas de estudio. La política inclusiva de sectores sociales antes excluidos de la educación superior es el punto de partida para problematizar la cuestión de la enseñanza universitaria. En estas instituciones, estas prácticas parecen distanciarse de sus formas más tradicionales y buscar otros sentidos en el marco de una concepción que define a las universidades en un diálogo con los territorios en que están emplazadas. Se trata de una enseñanza que se interroga y que se deja interpelar por los saberes que portan las y los estudiantes, desde un posicionamiento que propone otras formas del vínculo y de la construcción de conocimiento. El análisis se sustenta en un corpus de 20 entrevistas realizadas con autoridades y referentes de la vida universitaria de estas instituciones que, en todos los casos, ejercen la docencia. Asimismo, se tomó como referencia un corpus de información primaria que reunió los decretos de creación y estatutos de UNAJ y UNPAZ, datos sobre la oferta académica consignados en las páginas web, informes de evaluación internas y externas, entre otros.

Palabras clave: Enseñanza universitaria; inclusión educativa; universidad y territorio; conocimiento y sociedad

An assessment of teaching in national universities located in the suburbs of Buenos Aires: The cases of UNAJ and UNPAZ

ABSTRACT

This article aims to combine analysis and reflection on teaching at the Arturo Jauretche National University (UNAJ) and the José Clemente Paz National University (UNPAZ), based on ongoing research. The focus is on teaching as a dimension of singular importance in institutional documents and on the testimonies of various representatives who carry weight in the management of both colleges. The policy of including social sectors previously excluded from higher education is the starting point to question university education. In these institutions, teaching seems to deviate from its more traditional forms and seek other meanings within the framework of a conception that defines universities as a dialogue with the areas in which they are located. It is a practice that questions itself and lends itself to be questioned by other forms of knowledge construction. The analysis is based on a corpus of 20 interviews carried out with authorities and representatives of these institutions, all of whom are teachers. Additionally, a corpus of primary information was taken as a reference, which included the UNAJ's and UNPAZ's founding charters and statutes, data from the academic offerings' sections on their websites, internal and external evaluation reports, among others.

Keywords: University teaching; educational inclusion; university and territory; knowledge and society

Pensando em ensinar nas universidades nacionais dos subúrbios de Buenos Aires: Os casos da UNAJ e UNPAZ

RESUMO

Este artigo tem como objetivo conjugar análises e reflexões sobre o ensino na Universidade Nacional Arturo Jauretche (UNAJ) e na Universidade Nacional José Clemente Paz (UNPAZ), a partir de pesquisas em andamento. O enfoque está no ensino como dimensão de singular importância nos documentos institucionais e nos depoimentos de vários referentes com gravitação na gestão das duas casas de estudo. A política inclusiva de setores sociais anteriormente excluídos do ensino superior é o ponto de partida para problematizar a questão da educação universitária. Nessas instituições, o ensino parece se distanciar de suas formas mais tradicionais e buscar outros significados no marco de uma concepção que define a universidade em um diálogo com os territórios em que está inserida. Trata-se de um ensino que se questiona e se deixa questionar pelos saberes carregados pelos alunos, a partir de uma postura que propõe outras formas de vinculação e construção de saberes. A análise baseia-se em um

corpus de 20 entrevistas realizadas com autoridades e referentes da vida universitária dessas instituições que, em todos os casos, lecionam. Da mesma forma, tomou-se como referência um corpus de informações primárias que reuniu os decretos de criação e estatutos da UNAJ e UNPAZ, dados sobre a oferta acadêmica consignados nas páginas da web, relatórios de avaliação interna e externa, entre outros.

Palavras-chave: Educação universitária; inclusão educacional; universidade e território; conhecimento e sociedade

Penser à enseigner dans les universités nationales de la banlieue de Buenos Aires: Les cas de l'UNAJ et de l'UNPAZ

RÉSUMÉ

Cet article vise à combiner des analyses et des réflexions sur l'enseignement à l'Université nationale Arturo Jauretche (UNAJ) et à l'Université nationale José Clemente Paz (UNPAZ), à partir de recherches en cours. L'accent est mis sur l'enseignement comme dimension d'importance singulière dans les documents institutionnels et dans les témoignages de divers référents gravitant dans la gestion des deux maisons d'études. La politique inclusive des secteurs sociaux auparavant exclus de l'enseignement supérieur est le point de départ pour problématiser la question de l'enseignement universitaire. Dans ces institutions, l'enseignement semble prendre ses distances avec ses formes plus traditionnelles et chercher d'autres significations dans le cadre d'une conception qui définit les universités dans un dialogue avec les territoires dans lesquels elles se situent. Il s'agit d'un enseignement qui se questionne et qui se laisse questionner par les savoirs portés par les élèves, à partir d'une position qui propose d'autres formes de lien et de construction de savoirs. L'analyse s'appuie sur un corpus de 20 entretiens réalisés auprès d'autorités et de référents de la vie universitaire de ces établissements qui, dans tous les cas, enseignent. De même, un corpus d'informations primaires a été pris comme référence qui a rassemblé les décrets de création et les statuts de l'UNAJ et de l'UNPAZ, des données sur l'offre académique consignées dans les pages Web, des rapports d'évaluation internes et externes, entre autres.

Mots clés: enseignement universitaire ; inclusion éducative; université et territoire; connaissance et société

1. INTRODUCCIÓN

Entre los años 2009 y 2015 se produjo en la Argentina una nueva ola de creación de universidades públicas pensadas territorialmente para convocar a sec-

tores de la población que tradicionalmente no habían accedido a ese nivel educativo. En la lógica de estas creaciones, la cuestión de la enseñanza aparece colocada en el centro de la escena como una problemática que requiere particular atención para la formación de profesionales en el nivel superior. Ahora bien, independientemente de la relevancia que pueda haber adquirido la enseñanza a partir de la implementación de políticas inclusivas en el ámbito universitario, se trata de un problema que ha adquirido cada vez más espacio en la agenda por la propia configuración del profesorado, orientada tradicionalmente por un énfasis en el desarrollo académico antes que en las preocupaciones pedagógico-didácticas.

Ejercer la docencia en el nivel universitario tiene como primer requisito formal el haberse graduado en la universidad, aunque hace tiempo que este requerimiento de base se ha tornado insuficiente para ser aceptado como profesor o profesora, y cada vez está más extendida la exigencia de posgrados e incluso del nivel de doctorado como título académico para concursar en las categorías superiores del profesorado. Asimismo, el ascenso en la carrera docente se realiza con base en “la productividad académica” evaluada desde una lógica mercantilista que hegemoniza su “medida”, fundamentalmente a través de las publicaciones en revistas indexadas. De este modo, la forma mercantilista que ha tomado la carrera académica ha logrado devaluar a las prácticas de enseñanza, generando una vacancia para debatir sobre las especificidades pedagógicas que reclaman las diferentes disciplinas en este nivel educativo (Sverdllick, 2020). Si bien esta es la tendencia general, podemos afirmar que las universidades que constituyen nuestros casos de estudio ponderan positivamente la formación pedagógica de los docentes a la hora de los concursos, aunque aún no sea un requisito excluyente.

La configuración de una carrera académica que se evalúa en función del desarrollo de la investigación científica y no de actividades ligadas al campo de la enseñanza se vincula con concepciones tradicionales del vínculo universidad/territorio desde las que se espera un efecto “derrame” del conocimiento/saberes que se producen en “las casas de altos estudios” hacia la sociedad o comunidad circundante. La función de “extensión” o desde concepciones más neoliberales, la de “servicios o transferencia”, propone una relación de subestimación de los saberes territoriales. En la lógica productivista que señalamos antes, referida a la jerarquización de la investigación, se podría decir que hay

una concepción sobre la extensión basada en un modelo de transferencia tecnológica. Desde este enfoque, la extensión universitaria forma parte del "circuito ciencia-innovación-aplicación". En este continuo, la ciencia estaría ligada a la función de investigación, mientras que el ámbito de la aplicación es el que le corresponde a la extensión. Es así donde los extensionistas ocupan el rol de traductores o transmisores que comunican a la sociedad lo que pasa en los laboratorios. Es claro que esta forma de comprender la extensión no es única ni universal y que, como bien señala Cano (2015), los modos en los que históricamente las universidades han concebido y desarrollado su función de extensión no pueden comprenderse disociados de los modos en que han concebido su rol respecto al proceso general de la sociedad, en articulación, tensión o contradicción con las demandas y expectativas -económicas, políticas y culturales- provenientes de ésta. Como tales demandas y expectativas no constituyen un cuerpo homogéneo, sino que están formuladas y atravesadas por el propio conflicto social, no es de esperar una respuesta homogénea por parte de las instituciones de educación superior.

A partir de estas consideraciones iniciales y genéricas sobre la enseñanza en el ámbito universitario y su relación con el modo en que se ha ido configurando la profesión académica, y las concepciones tradicionales sobre la relación universidad/territorio; en estas páginas nos proponemos poner el foco en el modo en que la enseñanza aparece tematizada en las fuentes normativas y testimoniales consultadas en las Universidades Nacionales de José Clemente Paz (UNPAZ) y Arturo Jauretche (UNAJ). Pensamos que es un asunto de especial gravitación, dado que se trata de instituciones que surgieron durante la última ola de creación de universidades públicas nacionales en Argentina, en el marco de políticas educativas que se orientaron a una educación universitaria como espacio de inclusión y de promoción de derechos de sectores sociales hasta entonces excluidos del acceso a la educación superior.

Con anclaje territorial en el Conurbano bonaerense, se trata de instituciones que se preocupan por debatir las concepciones de enseñanza habituales para el ámbito universitario y por buscar opciones en las que se contemple la complejidad de las prácticas pedagógico-didácticas en las diferentes disciplinas y frente a la heterogeneidad del estudiantado. Las universidades que nos proponemos analizar (UNAJ y UNPAZ) expresan en sus documentos constitutivos dos particularidades: un fuerte anclaje territorial expresado en la selección y

elaboración de sus ofertas académicas, actividades de vinculación y propuestas de investigación; y la preocupación explícita acerca de la inclusión educativa⁽¹⁾.

El artículo ha sido elaborado a partir del análisis de 20 entrevistas realizadas con autoridades y referentes de la vida universitaria de estas instituciones que, en todos los casos, ejercen la docencia. Asimismo, se tomó como referencia un corpus de información que reunió los decretos de creación y estatutos de UNAJ y UNPAZ, datos sobre la oferta académica consignados en las páginas web, informes de evaluación internas y externas, entre otros.

El texto se presenta organizado en tres apartados: el primero contiene una descripción de las universidades Arturo Jauretche (UNAJ) y de José Clemente Paz (UNPAZ); el segundo refiere a cómo la docencia y la enseñanza aparecen tematizadas en los documentos institucionales, mientras que el tercero se centra en cómo los actores conciben la vinculación de la universidad con el territorio y los sentidos específicos que construyen sobre enseñar en estos espacios universitarios.

2. LAS UNIVERSIDADES NACIONALES ARTURO JAURETCHE (UNAJ) Y DE JOSÉ C. PAZ (UNPAZ)

Las universidades del conurbano bonaerense surgieron con una impronta rupturista respecto del modelo reformista de las universidades públicas tradicionales (Mollis, 2007), y existe en ellas un reconocimiento unánime respecto de las características del público aspirante a la universidad, en relación con las variables socioeconómicas, sociodemográficas y socioculturales que inciden en las trayectorias de los estudiantes (Marquina, 2011). La función social de la universidad se asume como un debate necesario y se problematiza la enseñanza (Barefoot et al, 2005) desde un enfoque de derechos. El ejercicio de la docencia y la preocupación por el aprendizaje cobran protagonismo, poniendo en cuestión no sólo las condiciones para enseñar y aprender: la infraestructura, los recursos didácticos, los horarios, el régimen de correlatividades, la estructura de cátedras, el sistema de evaluación y promoción, etc., sino también las cuestiones epistemológicas referidas al conocimiento, su producción y criterios de validez. Otras voces, otros saberes y posiciones respecto del conocimiento se van haciendo escuchar desde las bases fundacionales de estas instituciones.

Emplazada en la zona sur del conurbano, la UNAJ fue creada por la Ley 26.576 en 2009, comenzando sus actividades académicas en 2011. Desde entonces, se iniciaron un conjunto de acciones de planificación, organización y gestión de la nueva propuesta educativa asentada en los valores democráticos, el derecho a la educación, el trabajo interdisciplinario y la relación comprometida con la comunidad. En su Proyecto Institucional se sostiene que “la sola apertura de nuevas universidades, si bien facilita el ingreso más equitativo a los estudios superiores, no produce per se una verdadera oportunidad de estudio si no se consideran las diferentes necesidades de los grupos anteriormente excluidos de este nivel educativo y los niveles de rezago educativo en los que podrían estar algunos potenciales estudiantes universitarios (...) para orientarlo hacia la retención y la disminución de los bajos niveles de desempeño estudiantil que podrían presentarse en algún sector del alumnado” (UNAJ, 2010, pág. 775 y sigs.).

La UNAJ se posiciona en sus documentos como una institución que busca construirse a partir de una estrecha vinculación con la comunidad:

Solamente cuando la comunidad universitaria logra apropiarse de la complejidad de lo local y construye interpretaciones que apuntan a su transformación social, se puede dar el paso de la universidad profesionalizante a la universidad social. (...) es necesario ejercer, desde y mediante el conocimiento, la acción política transformadora del entorno local, transformándose, a su vez, a sí misma. Jauretche señalaba: ‘lo nacional es lo universal visto por nosotros, con la debida conciencia de que no hay nada universal que no haya nacido de una reflexión inspirada en lo particular. (Proyecto Institucional, pág. 16. UNAJ, 2009)

En línea con pensar desde el inicio una Universidad diferente, la institución se estructura con dependencias de gobierno cuya denominación ya daría cuenta de otra forma de funcionamiento. Lo habitualmente conocido como “Secretaría Académica”, se denomina en UNAJ “Centro de Política Educativa”; de la misma manera, lo conocido como “Secretaría de Extensión”, lleva en UNAJ el nombre de “Centro de Política y Territorio”. No se trata de meros cambios en la denominación, sino de una apuesta por establecer el carácter político de las decisiones que se toman en cada ámbito, por un lado, y como

una forma de ampliar a lo educativo lo que se restringe a “académico” y a la vinculación territorial, lo estrechado en la idea de “extensión”, por el otro.

La organización de la UNAJ por institutos puede atribuirse a una definición de política institucional que entiende que es eficaz una lógica de funcionamiento centralizada en oposición a una que se construye sobre una federación de facultades, más propias de otras universidades como la Universidad de Buenos Aires (UBA) y la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Esta definición se ve tensada por los procesos administrativos, el crecimiento de la matrícula, de la oferta académica y del desarrollo de los institutos que tienen a demandar mayor autonomía en sus definiciones formativas y curriculares.

La UNPAZ fue creada en 2009 con la Ley N° 26.577. Se ubica en la localidad homónima, en un área en la que el desarrollo económico es escaso en función de la baja incidencia en la localidad de la producción industrial. La mayoría de su población trabajadora desarrolla sus actividades fuera del distrito y en tareas vinculadas a la construcción, a la producción industrial y al servicio doméstico. De ese conjunto, al menos la mitad trabaja de manera informal. En términos del acceso al nivel superior y según el mismo censo, anterior al inicio de actividades académicas de la universidad, el porcentaje de habitantes que poseían nivel superior universitario -ya fuera incompleto o completo- era de alrededor del 8%, casi la mitad por debajo del promedio provincial para ese año, lo que evidencia la necesidad e importancia de la creación de una institución universitaria en este territorio (Álvarez Newman, 2018).

En reconocimiento de esta realidad local, desde su creación, la universidad se propuso “articular esfuerzos con gobiernos, organizaciones sociales y culturales, además de los distintos sectores productivos, con la finalidad de mejorar la calidad de vida de los ciudadanos de la región y del país” (UNPAZ, 2016, p.6). Por otra parte, en su Plan de Desarrollo Institucional, la UNPAZ reconoce a la educación superior “como un derecho social fundamental para el desarrollo económico, social y cultural de la región y para el fortalecimiento del estado de derecho y de los valores democráticos del pueblo” (UNPAZ, 2016, p.3). De ese modo, se busca “dar respuesta a la demanda de los estudiantes que encuentran por primera vez una oportunidad de acceso a una educación universitaria (...) dando sentido a la premisa

que el derecho a la universidad no es un mero derecho individual de cada uno de los estudiantes, sino que es también un derecho social, que se concreta cuando la universidad impulsa sus acciones de creación, sistematización y transferencia del conocimiento en diálogo efectivo con toda la comunidad" (UNPAZ, 2016, p.3).

Con respecto de su estructura, la UNPAZ adopta una organización de carácter departamental que, al igual que la UNAJ, se aparta de la estructura por facultades. En este caso, los departamentos académicos tienen a su cargo preponderantemente la función de enseñanza en articulación con las secretarías dependientes de rectorado en las que se concentran las políticas comunes para el conjunto de la comunidad académica. En este sentido, se advierte un desarrollo institucional común en ambas universidades en la medida en que las primeras definiciones organizativas parecieran encontrar en los rectorados una necesaria concentración de funciones y gestión de políticas que aseguren el gobierno y cierta unidad en la ejecución, leída como esperable y necesaria en estos primeros años de vida institucional

La estructura departamental se vincula para el caso de la UNPAZ con una estructura de designación docente por área y unidad curricular que no responde a la lógica de la cátedra y que, en términos de configuración de los equipos docentes, supone un trabajo más compartido de las principales definiciones curriculares y de enseñanza. En este sentido, la estructura de los departamentos expresa la intención de generar respuestas organizativas que respondan mejor al desafío de generar otras condiciones de enseñanza y de ampliar las capacidades pedagógicas de los equipos docentes.

En los primeros 10 años de funcionamiento, ambas universidades han experimentado un crecimiento exponencial en términos de matrícula y una ampliación significativa de su oferta académica. Hoy en día, la UNAJ ofrece 23 carreras y 13 posgrados (2 maestrías, 3 especializaciones y 8 diplomaturas), mientras que la UNPAZ cuenta con 16 carreras y 17 posgrados (2 maestrías, 1 especialización y 14 diplomaturas).

3. LA DOCENCIA Y LA ENSEÑANZA EN LOS DOCUMENTOS INSTITUCIONALES

Entendemos que el análisis de los documentos institucionales y los sentidos de la enseñanza que en ellos se expresan, ofrece un marco de sentido para

comprender las prácticas docentes. Desde nuestra perspectiva, se trata de prácticas cuya responsabilidad no puede ser atribuida a cuestiones individuales por parte de quienes las llevan adelante -y por lo tanto comprendidas como un problema de orden privado- sino, por el contrario, entendemos que las prácticas de enseñanza se desarrollan en un entorno institucional que les otorga sentido y contorno. No se dan en el vacío ni se replican mecánicamente, sino que cobran especificidad en la organización y sistema de formación en el que se desarrollan y al que contribuyen también a dar forma.

Tal como sostiene Ezpeleta- citada por Terigi (2004)-, la enseñanza requiere ser pensada en su dimensión institucional, trascendiendo su comprensión como problema doméstico. El carácter político de la enseñanza atiende, en los planteos de Terigi, no solo a su no neutralidad, sino particularmente a la necesidad de considerarla como dimensión estructurante y estructurada desde las políticas educativas que se preocupan entonces por las condiciones pedagógicas y didácticas. En este artículo retomamos estas consideraciones que superan una visión individual sobre la enseñanza, para reconstruir especialmente sus sentidos y expresiones institucionales, toda vez que las universidades en estudio se han posicionado sobre esta función central en sus documentos, y se esfuerzan por caracterizarla más allá de las capacidades y conocimientos que profesoras y profesores portan al respecto. En este sentido entendemos que no se pueden comprender las prácticas de enseñanza prescindiendo de los marcos institucionales ni de las matrices discursivas de las organizaciones en las cuales estas prácticas se desarrollan. Así creemos sustantivo establecer vinculaciones entre los mandatos político /educativos que estas universidades portan en su creación, sus documentos fundacionales, las referencias a las prácticas de enseñanza y los modos de organización académica que contribuyen a darle forma.

En cuanto al lugar de la docencia y la enseñanza en el ámbito de la UNAJ, los documentos institucionales reflejan una fuerte vinculación territorial. En este sentido, las asignaturas, la modalidad de trabajo y las orientaciones áulicas prestan especial atención a la cuestión local, lo territorial y las condiciones en las que se insertan los graduados en ese territorio. Esta perspectiva no sólo remite a una particular manera de pensar la relación teoría-práctica desde una idea de circularidad en la construcción social del conocimiento, sino también un profundo compromiso de todos los actores que conforman la comu-

nidad para dar cuenta de ese particular posicionamiento. En el análisis documental hemos podido constatar una intención clara en generar procesos reflexivos contextualizados y críticos con respecto del conocimiento, vinculados también a una formación que tiene fuerte presencia de la dimensión práctica en los planes de estudio.

La UNAJ logró atraer a docentes formados que vieron sus posibilidades de crecimiento profesional obturadas en universidades con más años y con cuerpos docentes muy afirmados. Es importante señalar en este punto que, en 2014, el Ministerio de Educación de la Nación y los gremios nacionales de la docencia universitaria lograron acordar un convenio colectivo de trabajo que expresa una noción de carrera docente vinculada a la titulación, experiencia y producción académica que habilitó una lógica disruptiva respecto de estructuras más clásicas de carrera y de la organización de cátedra tradicional. Ello significó la posibilidad de que cada docente obtuviera su categoría de acuerdo a sus antecedentes, separándose jerarquía y función. De este modo, una designación titular no necesariamente estará cumpliendo la función de coordinación de una materia y tendrá responsabilidad de aula al igual que otros cargos.

La política de formación docente en UNAJ ha tenido particular énfasis desde la comprensión de la necesidad de formar pedagógicamente a quienes suelen tener exclusivamente una formación profesional o disciplinar con pocas herramientas didácticas para encarar sus clases. En esta línea, cabe mencionar que la Especialización en Docencia Universitaria fue acreditada recientemente por CONEAU.

En el caso de la UNPAZ, el Informe de Autoevaluación institucional de la correspondiente al período 2010-2018 presenta una historización del proceso de conformación institucional y un balance en relación con algunos temas referidos a la docencia y la enseñanza. En cuanto a los concursos docentes, se explica que durante la etapa de institucionalización plena (entre 2015 y 2018) se llevaron a cabo planes anuales de concursos docentes, y se aprobó un Reglamento de Concursos Docentes (Resolución CS 34/2018) con participación de los gremios docentes (en esos años se duplicó la cantidad de cargos regulares e interinos). El documento refiere a las ventajas de los concursos por áreas, de modo de promover una inserción en distintas unidades curriculares de diversas carreras, fortalecer la perspectiva específica del campo y la consistencia de la enseñanza de la disciplina en el conjunto de carreras (p.95). En este sentido, los

concursos por áreas y no por unidades curriculares aparecen como modo de potenciar el trabajo pedagógico y didáctico alrededor de la enseñanza, de profundizar la integración del currículum y establecer una relación más consistente y cohesionada entre profesoras, profesores y cada departamento (p.96). Una definición complementaria a la lógica departamental.

En relación con las propuestas de enseñanza, el mismo documento otorga sustantivo valor a las áreas de la Dirección General de Gestión Curricular, en la medida en que las mismas concentran las acciones de formación docente, colaboran técnicamente en la elaboración de planes y programas de estudio y fomentan el inicio de la carrera docente a través de las ayudantías estudiantiles. En este sentido se resalta la importancia de favorecer, en el mediano plazo, la presencia de docentes formados en el propio territorio, así como una retroalimentación entre investigación y enseñanza.

En cuanto a la docencia universitaria, se reconoce un alto nivel de preparación académica y profesional en el campo disciplinar, aunque no siempre acompañado por conocimientos específicos sobre las prácticas de enseñanza. Esto sugiere una tensión entre saberes pedagógicos y contenidos de la propia formación disciplinar (p.126). De ahí la importancia de la creación de una Especialización en Docencia Universitaria⁽²⁾ para la mejora de las prácticas docentes y los procesos de enseñanza, de modo de “brindar propuestas formativas vinculadas con las necesidades del pueblo que la sostiene, con calidad académica e inclusión social” (<https://www.unpaz.edu.ar/edocenciauniversitaria>). También en el Estatuto provisorio de 2015, aparecen referencias a la cuestión de la enseñanza. Se plantea allí la importancia de la generación de un pensamiento crítico y de un sistema de enseñanza-aprendizaje basado en la integración de docentes y alumnos que promueva el trabajo grupal y la construcción colaborativa de conocimiento.

4. LA UNIVERSIDAD EN EL TERRITORIO Y LA CUESTIÓN DE LA ENSEÑANZA DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS ACTORES INSTITUCIONALES

En este apartado incorporamos las voces de autoridades y referentes institucionales que participaron de entrevistas, proponiendo una estructura en torno a tres núcleos de análisis vinculados a las universidades en el territorio y la enseñanza.

4.1 Universidades, sujetos, territorios y saberes

Hemos podido observar que los sentidos que las autoridades institucionales construyen sobre la enseñanza en estas universidades se enmarcan en perspectivas que enfatizan el vínculo universidad/territorio y docentes/estudiantes y que está presente el contrapunto entre universidades “tradicionales” y de más reciente creación.

En el relato de autoridades de UNPAZ, se expresa la idea de un entramado socio-territorial en el que la universidad viene a insertarse, y que reclama una forma de inserción respetuosa del contexto al cual pretende enriquecer. El enfoque que predomina ubica a la institución universitaria como otro actor en la construcción de saberes, de problemáticas, y de vida social en general. Las experiencias y conocimientos que se desarrollan en la comunidad forman parte del diálogo que hace a dicha construcción. Así puede apreciarse en algunos testimonios:

(...) que la universidad se inserte no desde un rol protagónico sino desde un rol de paridad, con lo que ya hay, y mucho, en el territorio en el cual viene a colaborar y a trabajar. Con lo que ya hay, con lo que ya existe y se sabe. (Autoridad departamental, UNPAZ)

Entonces la universidad tiene que estar un poco más en esa igualdad, o proponerse como un sujeto más colaborativo que como un sujeto que venga con pretensiones de enseñar o de mostrar saberes o trasladar conocimientos. (Autoridad departamental, UNPAZ)

[Es necesario] nutrirse de los saberes y de las prácticas y experiencias que traen nuestros estudiantes, nuestras comunidades territoriales en las cuales la universidad se inserta, más que pretender ser un sujeto que monopoliza el saber o el conocimiento y que desde ahí lo traslada. (Autoridad departamental, UNPAZ)

También autoridades de la UNAJ se detuvieron en la relación universidad/territorio, sin circunscribir sus reflexiones al propio ámbito institucional sino de manera más abarcativa, como rasgo de las Universidades del Bicentenario:

Yo creo que la marca de las Universidad del Bicentenario es esa, son universidades con las patas en el barro, con las patas en el territorio, por eso el concepto de extensión no es ajeno, no es un concepto reformista, iluminista, de una universidad que extiende su saber hacia el territorio. Nosotros hablamos de vinculación, otros hablan de cooperación. (Autoridad, UNAJ)

En el Estatuto de la UNAJ se plantea como misión primaria para la universidad contribuir al desarrollo económico, social y cultural de la región a partir de “priorizar la articulación y cooperación entre los distintos productores del saber, transformar la información en conocimiento y en su tarea hermenéutica y axiológica, atender las demandas sociales”. En este sentido, la vinculación con el territorio se plasma en los documentos fundacionales y vuelve a emerger como aspecto nodal en los discursos de quienes asumen responsabilidades de gestión en la universidad. Restará esclarecer en una segunda etapa de la investigación cuánto de todo esto permea efectivamente las perspectivas docentes y sus prácticas de enseñanza.

A partir de estos extractos testimoniales y documentales, es posible afirmar que las universidades se insertan en territorios a los que se reconoce y valora a partir de las experiencias, prácticas y saberes construidos antes y durante la existencia de la Universidad. En esta clave, el conocimiento asociado al ámbito de “la universidad” entraría a jugar en un campo más amplio de conocimientos, que venía desarrollándose con anterioridad. Estas ideas pueden leerse como propone De Sousa Santos (2015) no existe conocimiento ni ignorancia en general sino diversos tipos de conocimiento que en su diálogo enriquecen al conocimiento de la sociedad. Para las formas racionalistas de considerar al conocimiento, esta cuestión rompe con la lógica de validación que reclamaría un “saber producido desde la universidad”.

De manera complementaria, es importante señalar que, en los pasajes de entrevista citados, parece operar el contrapunto universidades “tradicionales” de reciente creación: la idea que estas universidades *son*, en cuanto tienen “las patas en el barro”, de que deben insertarse “*no desde* un rol protagónico”, de que “*tienen que estar un poco más* en esa igualdad” o “*proponerse como un sujeto más colaborativo*” aparentan ser indicios de ello. En este punto surge el interrogante sobre cómo articular en las prácticas universitarias los conoci-

mientos presentes en los territorios sin necesidad de tener que rendir cuentas en los términos de *criterios de validación cientificista*, hegemónicos en el campo del conocimiento del sistema universitario, y a la vez como legitimar en el campo académico estos saberes de manera de construir una hegemonía que sea más concordante con esta posición epistemológica o, con otras palabras, cómo este posicionamiento político epistemológico puede legitimarse en tanto enfoque académico o que pugne por serlo en el campo de disputas acerca de lo que se considera “académico”.

Otro aspecto presente en los fragmentos de nuestras entrevistas de campo nos ha permitido observar la importancia que se da a la intención de aportar desde un trabajo colaborativo, en pos de la mejora de las condiciones de vida de la comunidad mediante, por ejemplo, el desarrollo de investigaciones que tengan impacto en la formulación de política pública. En síntesis, se concibe una universidad que produce *con otros* que traen consigo saberes y conocimientos que irán entrecruzándose con los que se generen desde el espacio universitario. La noción de conocimiento pluriuniversitario (De Sousa Santos, 2015) resulta especialmente fértil para pensar los proyectos institucionales que organizan la producción de conocimiento explicitando coordenadas contextuales y teniendo como referencia la aplicación que se le pueda dar y apuntando a formar comunidades epistémicas amplias.

La relación universidad/territorio también emerge en los discursos asociada a las estructuras institucionales. Es imaginable que, a la hora de definir dichas estructuras para la organización y dinámicas de funcionamiento, se busque coherencia con las concepciones sobre la universidad planteadas en los estatutos constitutivos y las formas de considerar al conocimiento que allí se produce, la relación con el entorno social y con la trama territorial en la que se inscriben. Ahora bien: resulta comprensible que las propias dinámicas de funcionamiento vayan reclamando ajustes respecto de lo pensado originalmente. En esta línea, uno de nuestros entrevistados reflexionó sobre el Consejo Social en su universidad como parte de los órganos de gobierno: “Son tantas las relaciones con el territorio, y tan cercanas, que el Consejo Social quedó sin funciones y hasta ralentiza” (Autoridad, UNAJ).

Esta referencia textual da cuenta de lo expandidas y/o fluidas que parecen estar las relaciones y el trabajo con los actores sociales del territorio, a tal punto que llevan a poner en duda la necesidad de un área destinada a esta vinculación. Al parecer, toda la estructura queda permeada por esta vinculación territorial en

la que las relaciones entre universidad y comunidad parecen haber sobrepasado la representación formal del territorio y sus actores en el gobierno universitario de UNAJ, para impregnar las distintas dimensiones de la vida universitaria...

4.2 La docencia y la enseñanza en UNAJ y UNPAZ

En este punto nos proponemos desarrollar la siguiente pregunta: ¿qué sentidos específicos sobre la docencia y la enseñanza emergen en el marco de las reflexiones sobre el entramado universidad/territorio que venimos documentando?

Tomamos como disparador un fragmento de un documento institucional de una de las universidades bajo estudio. El Estatuto provisorio de la UNPAZ del año 2015 hacía referencia a que “La interrelación de la universidad con la realidad que la rodea junto con el reconocimiento de los valores culturales y los actores sociales de esta última ampliarán el campo de la enseñanza y el aprendizaje convirtiendo a la institución en una auténtica universidad abierta”. En el cruce entre este fragmento y nuestro material de campo identificamos que la cuestión de los “perfiles docentes” -presente en el relato de algunos de nuestros interlocutores- podría pensarse como una de las dimensiones para hacer efectiva la ampliación del campo de la enseñanza y el aprendizaje.

Un entrevistado señaló que la tarea demanda perfiles docentes determinados ligados a la “militancia”, el “compromiso” con el proyecto de universidad, y/o bien “tiempo destinado a la reflexión sobre aspectos pedagógico-didácticos” que permitan ir configurando esquemas originales, no importados de espacios universitarios tradicionales, para el abordaje de situaciones “hiper novedosas para alguien que no solamente nunca pisó la universidad sino que no tiene ningún... en su círculo cercano... te das cuenta que necesariamente siendo un docente en ese contexto, tenés (sic) que dedicarle un tiempo a lo pedagógico y a lo didáctico más allá del contenido disciplinar de la materia que estás dando porque si no esa gente se queda afuera” (Docente y representante gremial, UNPAZ).

Nos interesa señalar que el extracto mismo va relativizando la idea inicial de perfiles determinados para desarrollar proyectos como el de la UNPAZ al colocar que, en todo caso, lo que se requiere es disposición por parte de los docentes y tiempo para trabajar en aspectos pedagógico-didácticos que permitan ir delineando propuestas contextualizadas, que estén en relación con la población estudiantil que asiste, sus saberes y desafíos. Este entrevistado hace

referencia a la población estudiantil que asiste a UNPAZ como lo que se denomina en la literatura académica primera generación de estudiantes universitarios, que habría accedido al nivel recientemente y a partir del emplazamiento de casas de estudios en territorios en los que previamente no existía oferta y de otras políticas que promovieron el acceso.

Más allá de que el material de campo permite tensionar la idea que las y los docentes que ingresan en las universidades como las que estudiamos deben reunir tales o cuales características, la idea de “compromiso” con el proyecto institucional fue recurrente en las entrevistas en ambas universidades. Por ejemplo, una autoridad de UNAJ planteaba:

(...) la convocatoria a docentes muy comprometidos con el proyecto institucional, a quedarse en Varela y a que no sea solamente un carguito más fue central en ese sentido. No solo entramos a ese tema con la formación docente, sino que también jugó un rol la selección de los perfiles y en quienes confiamos la coordinación de la materia. Por eso la coordinación de la materia no se concursaba, sino que es una elección del coordinador de la carrera que recae en un docente que tenga un cargo de adjunto en adelante porque obviamente tiene un rol de supervisión y de formación que le da un poquito de historia, pero que, sobre todo, se elija un coordinador comprometido y muy unido al proyecto institucional. (Autoridad, UNAJ)

La cuestión de la formación docente que esta autoridad introduce inmediatamente después de la mención a la convocatoria de “docentes muy comprometidos con el proyecto institucional” confirma la búsqueda de un profesorado que manifieste interés en los proyectos y abierto a participar de instancias de formación que se les oferten:

Lo que se hizo con el plan de formación docente que creo que es del 2014, si mal no me acuerdo, es poner un par de bloques obligatorios y después una serie de módulos optativos vinculados a ciertas temáticas. Los módulos obligatorios tenían que ver con estas cuestiones iniciales del rector con los docentes, que es tratar de abrir la cabeza al docente, decirle “estás acá”. (Autoridad, UNAJ)

Esa idea de “abrirle la cabeza al docente” y mostrarle dónde está (“estás acá”) resulta tan potente como compleja, dado que estaría exigiendo revisar las propias prácticas pedagógicas y reconfigurarlas.

Uno de nuestros entrevistados fue colocando referencias a las relaciones entre docentes y estudiantes que se promueven como modo de caracterizar, en ese mismo acto, las prácticas pedagógicas que se impulsan. En este sentido, su planteo indica que el ordenador de esas relaciones sería la escucha -por parte de las y los docentes- de las necesidades y saberes de las y los estudiantes, todo lo cual permitiría “nutrir” la enseñanza misma. Esa premisa vinculada a la escucha estaría promoviendo, en lugar de una figura docente aferrada a formas predeterminadas de enseñar, la búsqueda de otras posibilidades y alternativas para hacerlo. En esta concepción, la clase se desdibuja como lugar de “lucimiento de saberes docentes” (y quizás de posible hermetismo frente a las y los estudiantes) para tratarse de un trabajo de “puesta a disposición” y diálogo donde la o el docente también “pueda nutrirse a través de la escucha de sus estudiantes, a través de las necesidades que están manifestando”. Como señala la misma autoridad:

El lenguaje que utilizamos y las palabras, los términos y categorías y demás, deben ser algo que lleguen al estudiante y no que hagan lucir al docente. El docente tiene que bajar o debiera bajar de algún pedestal en el cual muchas veces se ubica por tradición. (Autoridad departamental, UNPAZ)

Esto remite a diversos tipos de posicionamiento docente a la hora de la enseñanza; lleva a plantear una contraposición entre unilateralidad (el “mostrar”) y posición dialógica (de co-construcción e interacción con otros saberes). Y si se trata de horizontalidad, se pone en cuestión la “presunción de identidad compartida” como supuesto para la enseñanza (Jackson, 2002): la noción de un “igual a igual” humano que sienta la base para la convicción de que el proceso de enseñar-aprender es posible y que, a la vez, reconoce diferencias que obligan a una búsqueda activa de modos de llevarlo a cabo⁽³⁾.

Nuestra indagación permite advertir que estos actores exponen sus reflexiones ligando las referencias a las y los estudiantes y la novedad que para ellos trae el mundo universitario, con las dimensiones de una práctica docente que parece estar recreándose a la luz del proceso de conocer la dinámica ins-

titucional y los sujetos que le dan forma, y de poner en juego viejos saberes y transformarlos en el marco de un proyecto novedoso de universidad. En este punto cabe reponer que la enseñanza debe entenderse desde las condiciones contextuales y biográficas desde las que se materializa, como construcción social, como devenir, duración, transformación (Basabe y Cols, 2007). En este sentido, las prácticas de enseñanza en la universidad bajo estudio se despliegan en el marco de las políticas de democratización del acceso a la educación superior y de la llegada a la universidad de los sectores de menores ingresos que marcaría la necesidad de que las y los docentes puedan “repensar las habilidades que tenían hasta entonces para dar clase o comunicarse con los estudiantes” (Autoridad departamental, UNPAZ). Estos últimos ofrecerían, según este mismo entrevistado, algunos de los trazos que organizarían el trabajo docente en estos contextos buscando generar en los profesores algo...

... distinto a lo que éramos como docentes. ¿Por qué? Porque nuestros alumnos nos exigen otras cosas. Porque nuestros alumnos no se contentan con que le demos una bibliografía que no la encuentran útil. Porque no necesitan de un docente para admirar. Necesitan un docente que sea un compañero en la tarea que decidieron emprender que es cursar una carrera universitaria (...). Necesitan un acompañante en una experiencia novedosa. Un tutor, un sostén que los incentive, oriente, que les de las pautas necesarias y las herramientas necesarias para un camino que decidieron emprender en contexto de muchísima dificultad. (Autoridad departamental, UNPAZ)

La idea de acompañar en una experiencia novedosa que estarían atravesando las y los estudiantes de primera generación nos remite a una noción de enseñanza como una práctica social, históricamente situada y sobre la cual se construyen diversos sentidos y perspectivas. Algunas de ellas hacen referencia a la noción de pasaje o transmisión, ya sea de conocimientos o habilidades en el seno de una relación (Fenstermacher, 1989) o de un contenido (Basabe y Cols, 2007).

A estas perspectivas, provenientes del campo pedagógico-didáctico deben sumarse aquellas que desde la filosofía política comprenden a la educación y por ende a la enseñanza como una práctica emancipatoria capaz de generar

una relación pedagógica que constituya a los estudiantes en sujetos convencidos de sus capacidades de comprender y conocer en pie de igualdad (Rancière, 2002). Relación que, en tanto dialógica, favorece la concientización del sujeto y sus posibilidades de comprender y transformar las condiciones subjetivas y materiales en la que vive. Esta perspectiva liberadora está presente en toda la obra freireana, de notable influencia en todo el pensamiento pedagógico mundial (Kohan, 2020). Esta idea de enseñanza como transmisión de un conocimiento que se considera valioso y -fundamentalmente- en tanto práctica emancipatoria, puede vincularse con un modo particular de entender el conocimiento:

No basta con tener acceso al conocimiento disponible de nuestro tiempo, sino que lo importante es que podamos relacionarnos con él de manera que contribuya a transformarnos a nosotros y a nuestro mundo a mejor. Si lo sabemos potencialmente todo, pero no podemos nada, ¿de qué sirve este conocimiento? (...) Hay que ir más allá, por tanto, de la lucha por el acceso libre al conocimiento, que es condición necesaria pero no suficiente de la emancipación. (Garcés, 2017, pp. 45-46)

Esta pregunta por el “para qué sirve” puede ser abordada desde la distinción que establece De Sousa Santos (2015) entre un conocimiento como regulación versus un conocimiento como emancipación. Como hemos visto en el primer apartado, la idea de promover una visión crítica del mundo aparece plasmada en los documentos fundacionales, de modo de interpelar cualquier sentido meramente acumulativo del conocimiento para, en su lugar, propiciar la construcción de conocimientos contextualizados y transformadores de la realidad.

En este punto parece claro que conocer quiénes son los docentes y quiénes son los estudiantes resulta central para pensar (y hacer) el proyecto institucional. Ahora bien, es posible seguir complejizando las referencias recurrentes a los “perfiles docentes” que se requerirían para trabajar en estos contextos, o a las características de esta primera generación que estudia en la universidad incorporando al análisis el tema del régimen académico y los modos en que se expresa. Esta fue la vía tomada por otra entrevistada para el análisis de la cuestión de la enseñanza en estos entornos:

La pregunta por la pedagogía es una pregunta válida, casi más importante que esa, las formas de los regímenes académicos, que era lo que habíamos aprendido mucho con la escuela secundaria y sus investigaciones, no son los sujetos solos, son las formas académicas, son la organización del régimen académico, el modo en que se expresa el régimen académico y, por lo tanto, el particular modo de agrupar saberes, conocimientos, personas, tiempos, etc. (Autoridad, UNPAZ)

El planteo de esta entrevistada retira del foco la particularidad de los estudiantes de primera generación a la hora de pensar en sus posibilidades de aprender. No cabe, para ella, responsabilizarlos, así como tampoco a las y los docentes:

Para mí lo principal es el régimen académico, y la forma en que se estructuran los regímenes académicos, inclusive más que lo que el profe enseña, porque el profe quizás enseña más o menos, pero si la materia está ubicada en el año correcto, los pibes vieron los contenidos que tenían que ver antes y ven después los que tienen que ver después y medianamente las cosas funcionan, ese profe (...) no necesita hacer la revolución permanente. (Autoridad, UNPAZ)

En este pasaje de entrevista, nuevamente se dirige una mirada reflexiva y crítica hacia aquellos aspectos institucionales que trazan las coordenadas donde transcurren el enseñar y el aprender. En este sentido, los discursos tensan aquello "instituido" para revisarlo y cuestionarlo. Quizás abone a esto el que se trate de instituciones aún jóvenes, en proceso de consolidación, donde está gran parte "por hacer, por construir". Esta perspectiva también elude la clásica contraposición entre buenas y malas prácticas de enseñanza ligadas a una cuestión generacional -y nuevamente con ecos de contraposición con la enseñanza tradicional-, deslizando el eje de la cuestión a la formulación de interrogantes con respecto a cómo enseñar, a cómo incluir:

No pertenezco a ninguna escuela que crea que hay una escuela tradicional y otra no...para mí todo eso no existe, o sea, para mí existe gente que hace cosas que hacen que otros aprendan y

otros que no, y cómo se llega a eso...no es siempre dos más dos, porque nosotros tenemos profes en la universidad súper formales (...) que por algún motivo los pibes se enganchan y están ahí y les gusta y es de los que uno llamaría 'profesor tradicional' y quizás tenés (sic) otro que es el 'activismo de los '80 al poder' y que después los pibes no [repite varias veces] pudieron estructurar el contenido. (Autoridad, UNPAZ)

4.3 Hacia otras relaciones pedagógicas: nuevas epistemologías en territorio

En función de lo expuesto hasta aquí, podemos señalar que en las entrevistas se evidencia una perspectiva político-pedagógica que parte de un vínculo de reconocimiento hacia las y los estudiantes y el territorio que los ubica en una posición de igualdad y que, a la vez, los comprende como distintos al espacio universitario tradicional, distinción que da existencia a una práctica de enseñanza también diferente. En este sentido, advertimos que la trama vital de los estudiantes, sus experiencias y conocimientos se expresan en el aula y parecieran tener una incidencia sustantiva en la forma en que se desarrolla la enseñanza y el aprendizaje.

Estos saberes contruidos por jóvenes y adultos, pertenecientes a los sectores denominados populares y al tercer cordón del Conurbano bonaerense, parecieran contar con una relevancia tan decisiva que deben ser considerados e incorporados al proceso de enseñanza tanto como aquellos saberes que provienen del paso por el sistema educativo. Sin mayores precisiones acerca de los mismos ni mayores descripciones que ayuden a caracterizarlos, el proceso pedagógico valoriza como distintivos no tanto los conocimientos aprendidos en la escuela secundaria sino aquellos de carácter idiosincrático, biográfico, comunitario, en un pensamiento pedagógico que, en este caso, propone un esfuerzo de integración por oposición al excluyente de la pedagogía moderna.

Similar cuestión puede plantearse con el territorio, como un espacio con autonomía y capacidad para producir propias dinámicas y saberes que constituyen una realidad a ser incorporada a las dinámicas de investigación, extensión y enseñanza, para dar lugar a una experiencia inédita que se diferencia de los modos más tradicionales de comprender la formación en el nivel superior. La noción de territorio, tan centralmente incorporada en los discursos de los en-

trevistados, reposiciona para la educación superior una categoría colectiva que vincula con el interés común y la perspectiva social del derecho a la educación. No se trata del derecho personal ni del beneficio individual que este nivel de enseñanza aporta a quienes lo transitan (que sin duda es especialmente sustantivo) sino de una perspectiva común y colectiva del derecho en el que el territorio, como espacio de intercambio de sujetos, identidades, prácticas y procesos ofrece y se apropia de estos intercambios, se integra y prospera en este proceso formativo.

Quizás resulte pertinente tomar la idea de ecología de saberes (Santos, 2015) como conjunto de prácticas que promueven la convivencia activa de saberes bajo el supuesto de que todos ellos se pueden enriquecer en ese diálogo. En este sentido, la cultura institucional propia de la universidad aparecería como una construcción colectiva que promueve cierto tipo de posicionamiento frente a las y los estudiantes, ciertas formas de enseñar. En palabras de una autoridad de la UNPAZ:

La verdad es que creo mucho en la cultura institucional y lo que las instituciones producen hacia adentro, que no es explicable ni traducible... no te lo podría explicar por qué, pero claramente es como los profes dicen "acá somos distintos", "acá damos clases distinto". (Autoridad UNPAZ)

5. A MODO DE CIERRE

En este artículo hemos puesto el foco en los modos en que se tematiza la enseñanza en el ámbito de dos universidades bonaerenses que llevan unos diez años de historia institucional: la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ) y la Universidad Nacional de José C. Paz (UNPAZ). Entendemos que se trata de un asunto particularmente relevante dado que ambas expresan en sus documentos constitutivos un fuerte anclaje territorial y una preocupación explícita por la inclusión educativa, y parecen dar señales de ruptura respecto de las concepciones de enseñanza habituales en el ámbito universitario.

Tal como señalamos en la Introducción, independientemente de la relevancia que pueda haber adquirido la enseñanza a partir de la implementación de políticas inclusivas en el ámbito universitario, se trata de un problema manifiesto y evidente que asienta en la propia configuración y requerimientos que

ha tenido el profesorado de ese nivel educativo. En ese sentido, comenzamos haciendo referencia a los requisitos necesarios para ejercer la docencia en el nivel universitario y a la lógica productivista que rige el ascenso en la carrera docente y que se referencia en actividades ligadas a la investigación científica y no al campo de la enseñanza. Precisamos, a continuación, que esa concepción de la carrera académica se vincula con formas también tradicionales de pensar el vínculo universidad/territorio desde las que se espera un efecto “derrame” del conocimiento/saberes que se producen en “las casas de altos estudios” hacia la sociedad o comunidad circundante.

En función de estas consideraciones, en un primer apartado presentamos las universidades Arturo Jauretche (UNAJ) y de José C. Paz (UNPAZ) y, en un segundo, ofrecimos un panorama sobre los modos en que la docencia y la enseñanza aparecen tematizadas en los documentos institucionales. En un tercero desarrollamos un análisis más pormenorizado sobre cómo los actores entrevistados conciben estas mismas cuestiones (docencia, enseñanza) en el marco de reflexiones más amplias sobre la marcha de los procesos institucionales en los que están implicados y las relaciones entre las universidades y los territorios en que están emplazadas.

El material de campo nos permite advertir miradas sobre la UNAJ y la UNPAZ como instituciones que se insertan en el territorio y pasan a formar parte de tramas preexistentes, ricas y complejas, y desde las que se generan saberes y conocimientos que es necesario reconocer y validar desde el ámbito universitario. Estas universidades estarían incorporándose desde un lugar de igualdad, disponiéndose al trabajo colaborativo, teniendo como meta la mejora de las condiciones de vida de la población. Algunos extractos de entrevista plantean la necesidad de que los docentes que se desempeñan en estas instituciones puedan recuperarlos para así “nutrir” sus modos de desarrollar la enseñanza. En este sentido la universidad no es vista como un enclave o institución colonizadora de espacios ajenos al proyecto civilizatorio sino, por el contrario, la universidad se conforma originalmente en un propio proyecto formativo que habilita -al menos en el discurso-, la incorporación de núcleos de sentido menos presentes en el discurso universitario más vinculado a las “viejas universidades”. No se trata de monopolizar, sino que es posible reconocer una constelación de saberes y experiencias que tienen entidad y legitimidad para ser parte de ese proceso educativo.

En el análisis hemos recurrido a las nociones de conocimiento pluriuniversitario y ecología de saberes desarrolladas por De Sousa Santos (2015) para iluminar formas particulares de concebir la construcción de conocimiento en espacios universitarios inclusivos pensados para la ampliación de los derechos educativos de la población, ámbitos donde los diversos saberes se conjugan para construir respuestas a las necesidades de la propia sociedad en cada contexto territorial.

También nos hemos detenido más específicamente en las concepciones de los entrevistados sobre la docencia y la enseñanza. Identificamos un uso extendido y recurrente de la noción de “perfiles docentes” en tramos en los que los actores se referían al desarrollo de los proyectos institucionales inclusivos. Sin embargo, advertimos que casi paralelamente problematizaban esa idea, incorporando en sus reflexiones aspectos como las condiciones de trabajo docente, el régimen académico y la “cultura institucional”. De este modo, la configuración de una enseñanza inclusiva ya no quedaba circunscrita a ideas abstractas de docentes “comprometidos” o “militantes” sino a una enseñanza concebida como responsabilidad y problema institucional y político.

Hemos visto cómo la postulación de igualdad en el plano pedagógico se despliega en dos direcciones: por un lado, con respecto a aquellos sujetos que llegan a la universidad portando saberes que, lejos de ser puestos en suspenso, requieren de su revalorización en espacios académicos inclusivos; y a la vez, con respecto a un territorio con dinámicas y núcleos de sentido que, mediante articulación e integración, contribuyen a desandar el lugar de la universidad como enclave ajeno al propio contexto social.

REFERENCIAS

- Álvarez Newman, D. (2018). Estructura socioproductiva del Municipio de José C. Paz. Entre la vulnerabilidad social y la desindustrialización. En N. Goren y P. Isacovich (Comps.), *El trabajo en el Conurbano Bonaerense. Actores, instituciones y sentidos*. José C. Paz: EDUNPAZ.
- Barefoot, B. O., Gardner, J. N., Cutright, M., Morris, L. V., Schroeder, C. C., Schwartz, S. W., Siegel, M. J., & Swing, R. L. (2005). *Achieving and sustaining institutional excellence for the first year of college*. Jossey-Bass.
- Basabe, L. y Cols, E. (2007). La enseñanza. En A. Camilloni, E.; L. Basabe y S. Fee-ney, *El saber didáctico* (125-161). Paidós.

- Cano, A. (2015). La extensión universitaria en la transformación de la universidad latinoamericana del siglo XXI: disputas y desafíos. En A. Acosta Silva et al., *Los desafíos de la universidad pública en América Latina y el Caribe*. CLACSO.
- De Sousa Santos, B. (2015). *La universidad en el siglo XXI*. México DF: Siglo XXI Editores.
- Fenstermacher, G. (1989). Tres aspectos de la Filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En M. Wittrock, *La investigación de la enseñanza I. Enfoques, teorías y métodos*. Paidós.
- Garcés, M. (2017). *Nueva ilustración radical*. Anagrama.
- Jackson, P. (2002). *Práctica de la enseñanza*. Amorrortu.
- Kohan, W. (2020). *Paulo Freire más que nunca*. CLACSO.
- Marquina, M. (2011). El ingreso a la universidad a partir de la reforma de los 90: las nuevas universidades del conurbano bonaerense. En N. Gluz (Comp.), *Admisión a la universidad y selectividad social* (63-86). Editorial de la Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Mollis, M. (2007). La educación superior en Argentina: balance de una década. *Revista de la educación superior*, 36 (142), 69-85.
- Rancière, J. (2002). *El maestro ignorante*. Laertes.
- Sverdlick, I. (2020). Narrativas en la formación docente del profesorado universitario. En B. González Alba y P. Cortés González (Coords.), *El uso de las narrativas en la enseñanza universitaria. Experiencias docentes y perspectivas metodológicas*. Octaedro.
- Terigi, F. (2004). La enseñanza como problema político. En G. Frigerio y G. Diker (Comps.), *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*. Ediciones Novedades Educativas.
- Universidad Nacional Arturo Jauretche (s/f). *Proyecto institucional-UNAJ*. <https://bit.ly/3BPXUw8>
- Universidad Nacional de José C. Paz (s/f). *Informe de Autoevaluación Institucional 2010-2018*. UNPAZ. <https://bit.ly/3d9B7kF>
- Universidad Nacional de José C. Paz (s/f). *Estatuto provisorio-UNPAZ*. <https://bit.ly/3Qv3rws>

NOTAS

⁽¹⁾ El artículo se inscribe en el proyecto “Condiciones de la enseñanza y trayectorias educativas en las universidades nacionales del conurbano bonaerense. El desafío de la inclusión”, dirigido por la Dra. Ingrid Sverdlick.

⁽²⁾ La misma cuenta con tres ejes de formación: a) análisis del sistema universitario, b) los fundamentos de la Práctica Docente Universitaria y c) la intervención docente específica.

⁽³⁾ Otras presunciones serían la “de existencia de un público” y la “de ignorancia” (Jackson, 2002).



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?

Universities in the scenario of the pandemic and post-pandemic by COVID-19: Planning for the conjuncture and/or for the prospective strategic?

Rutilia del Socorro Calderón Padilla ¹  @ Rina Patricia Munguia López ²  @

^{1,2} Universidad Nacional Autónoma de Honduras, Tegucigalpa, Honduras

RESUMEN

La pandemia por el COVID-19 es visible en diferentes disciplinas, sectores y campos de acción y a su llegada la sociedad no estaba preparada para enfrentarla y contenerla. En las Instituciones de Educación Superior, la abrupta suspensión de las actividades presenciales de docencia, investigación y vinculación con la sociedad y gestión tuvo y continúa teniendo un fuerte impacto en la vida institucional. Existe una fuerte demanda interna y externa para hacer de la pandemia una oportunidad para que la Universidad se transforme, con el propósito de contribuir de manera más efectiva al desarrollo sostenible de los países y regiones. A partir de referentes teóricos y una base empírica construida, de la triangulación metodológica que integra aspectos cuantitativos y cualitativos, la revisión documental y de indicadores se argumentan y analizan los resultados del monitoreo de un Plan Estratégico para el Desarrollo de la Educación Superior en un país concreto. Esto, con el objetivo de establecer la planificación como proceso fundamental para que las universidades aborden de la manera más integral posible la complejidad, disminuyan los altos niveles de incertidumbre, logren unidad de criterios y acción en la diversidad y contribuyan desde el conocimiento científico a la superación de los principales problemas y retos que enfrentan nuestras sociedades y países durante la pandemia de COVID-19 y en la etapa de la pospandemia.

Palabras clave: Planificación; Estrategia; Prospectiva; Monitoreo y Evaluación

Universities in the pandemic and post-pandemic scenario by COVID-19: Planning for the conjuncture and/or for the prospective strategic?

ABSTRACT

The COVID-19 pandemic is visible in different disciplines, sectors and fields of action and when it arrived, society was not prepared to face and contain it. In Higher Education Institutions, the abrupt suspension of face-to-face activities in teaching, research, social outreach and management had and continues to have a strong impact on institutional life. There is a strong internal and external demand to turn the pandemic into an opportunity for the University to transform itself, in order to contribute more effectively to the sustainable development of countries and regions. Based on theoretical references, a constructed empirical base, a methodological triangulation that integrates quantitative and qualitative aspects, a documentary review and indicators, the results of monitoring a Strategic Plan for the Development of Higher Education in a specific country are argued and analyzed. This, with the aim of establishing planning as a fundamental process for universities to address complexity as comprehensively as possible, to reduce the high levels of uncertainty, to achieve unity of criteria and action in diversity and to contribute from scientific knowledge to overcoming the main problems and challenges faced by our societies and countries during the COVID-19 pandemic but also in the post-pandemic stage.

Keywords: Planning; Strategy; Prospective; Monitoring and Evaluation

Universidades no cenário pandêmico e pós-pandêmico pela COVID-19: Planejamento para a conjuntura e/ou para a estratégia prospectiva?

RESUMO

A pandemia da COVID-19 é visível em diferentes disciplinas, setores e campos de ação, e a sociedade não estava preparada para enfrentá-la e contê-la quando ela chegou. Nas Instituições de Ensino Superior, a suspensão abrupta das atividades de ensino presencial, pesquisa, divulgação e gestão teve e continua tendo um forte impacto na vida institucional. Há uma forte demanda interna e externa para transformar a pandemia em uma oportunidade para a universidade se transformar, a fim de contribuir mais efetivamente para o desenvolvimento sustentável dos países e regiões. Com base em referências teóricas, num fundamento empírico construído, na triangulação metodológica que integra aspectos quantitativos e qualitativos, na revisão documental

e indicadores, os resultados do monitoramento de um Plano Estratégico para o Desenvolvimento do Ensino Superior em um país específico são discutidos e analisados. O objetivo é estabelecer o planejamento como um processo fundamental para que as universidades abordem a complexidade da forma mais abrangente possível, reduzam os altos níveis de incerteza, alcancem a unidade de critérios e ação na diversidade e contribuam do conhecimento científico para a superação dos principais problemas e desafios enfrentados por nossas sociedades e países durante a pandemia da COVID-19 e na fase pós-pandêmica.

Palavras-chave: Planejamento; Estratégia; Prospectiva; Monitoramento e Avaliação

Les universités dans le scénario pandémique et post-pandémique du COVID-19: ¿Planification en fonction de la conjoncture et/ou de la prévision stratégique?

RÉSUMÉ

La pandémie de COVID-19 est visible dans différentes disciplines, secteurs et domaines d'action et à son arrivée, la société n'était pas préparée pour l'affronter et la contenir. Dans les établissements d'enseignement supérieur, la brusque suspension des activités d'enseignement présentielle, de recherche, de relations avec la société et de gestion a eu et continue d'avoir un fort impact sur la vie institutionnelle. Il existe une demande interne et externe pour que la pandémie devienne une opportunité de transformation pour l'Université, dans le but de contribuer plus efficacement au développement durable des pays et des régions. A partir de références théoriques et d'un socle empirique construit, de la triangulation méthodologique qui intègre des aspects quantitatifs et qualitatifs, de la revue documentaire et d'indicateurs, les résultats du suivi d'un Plan Stratégique de Développement de l'Enseignement Supérieur dans un pays concret ont été argumentés et analysés. Ceci, dans le but d'établir la planification comme un processus fondamental pour les universités afin d'aborder la complexité de la manière la plus complète possible, de réduire les niveaux élevés d'incertitude, d'atteindre l'unité de critères et d'action dans la diversité et de contribuer, à partir des connaissances scientifiques, à surmonter les principaux problèmes et défis auxquels nos sociétés et nos pays ont été confrontés au cours de la pandémie de COVID-19 et la phase post-pandémique.

Mots clés : Planification ; Stratégie ; Prévision ; Suivi et Évaluation

1. INTRODUCCIÓN

En el escenario de la Pandemia actual, la Educación Superior de los países enfrentan nuevos retos y desafíos; Honduras no es la excepción, su situación se agudiza aún más en vista de dos catástrofes naturales que azotaron al país en octubre y noviembre del año 2020. El Sistema de Educación Superior Nacional, cuenta con un Plan Estratégico de Desarrollo enmarcado en el período 2014 – 2023 (Sistema de Educación Superior/SES, 2014) el cual plantea diversidad de objetivos con visión prospectiva que deben ser alcanzados; sin embargo, se requiere el compromiso de todos los actores para avanzar en su cumplimiento, en vista que se observan rezagos en su ejecución, además de la necesaria actualización dado los escenarios actuales.

La planificación estratégica es importante para lograr saltos cualitativos en la política educativa en materia de Educación Superior, en tanto se establezcan metas de cobertura, calidad, pertinencia e inclusión. Para ello es importante plantearse preguntas sobre los procesos de planificación universitaria, entre ellas si, ¿es posible planificar para la coyuntura y además con visión prospectiva estratégica?

En el presente artículo se sintetiza el proceso de investigación realizado para generar respuestas a dichas preguntas; partiendo de la hipótesis que las Universidades, sobre todo las de naturaleza pública, contribuyen desde su Misión al análisis y comprensión de problemas y situaciones presentes, actuales o coyunturales en la sociedad, y simultáneamente también apoyan a dimensionar y referenciar prospectivamente problemas / situaciones que pueden impactar el entorno y a la propia Universidad.

Con base en el planteamiento anterior, se formuló como problema de investigación, que, en el caso de un país concreto con débil institucionalidad pública, con un Estado que poco garantiza el ejercicio pleno de derechos de la ciudadanía, tal como se refiere en los informes de Corrupción e impunidad, institucionalidad democrática y desconfianza ciudadana (Mejía Rivera y Jerez Moreno, 2022) y en el informe intitulado El quebrantamiento del estado de derecho por los titulares de la administración pública hondureña y su efecto directo en la transparencia, la corrupción y la impunidad (Fernández, 2022), aun cuando las Instituciones de Educación Superior cuentan con un Plan Estratégico de Desarrollo con altos niveles de consenso, pertinencia, calidad y relevancia social, existe el riesgo de discontinuidad en la implementación del

mismo; en parte, porque la Universidad no controla todas las variables y recursos que requiere el plan y, en complemento, por la propia agenda de prioridades institucionales que pasa a enfocarse en lo coyuntural en detrimento de lo estratégico prospectivo.

Se propusieron como objetivos de investigación los siguientes:

- a) Generar evidencias de la demanda, para que las Instituciones de Educación Superior, desarrollen planificación estratégica y coyuntural, que optimice la toma de decisiones y fortalezca su capacidad anticipatoria.
- b) Retomar la implementación del Plan Estratégico de Desarrollo de la Educación Superior, con el propósito de contribuir al desarrollo humano sostenible del país.

1.1. Algunos desafíos de la planificación en las Universidades Latinoamericanas

De acuerdo con Gallardo Núñez (2012) los procesos de planificación en América Latina a nivel general, han servido como instrumentos para promover el desarrollo y su uso en Latinoamérica deriva de las resoluciones de la Carta de Punta del Este en 1961 y de su mecanismo principal: La Alianza para el Progreso. Posteriormente la planificación del desarrollo en los años sesenta, empezó a ser objeto de crítica, al aducirse que la misma era rígida, ortodoxa, basada en planes economicistas e incompletos, además de burocrática y utópica. Siendo hasta mediados de la década de los noventa con el peso de haber retrocedido más de una década en el ámbito económico y social, que vuelven a surgir una serie de ideas, conceptos y desarrollos teóricos importantes en el campo de la economía y sobre todo vinculadas a la relación que debe darse entre el Estado y el mercado⁽¹⁾.

La Universidad pública latinoamericana no fue ajena a estos procesos y la planificación universitaria, fue abordada como tema prioritario en todas las Conferencias Regionales de Educación Superior⁽²⁾, partiendo de la Misión social de la Universidad de contribuir desde sus funciones esenciales al desarrollo de los países y la Región, a la construcción de sociedades más justas, incluyentes y sostenibles.

Testa (1989) propone que no se trata de planificar para la coyuntura (en este caso para este momento de pandemia por COVID-19) o para el largo plazo

como que si fueran acciones contradictorias o excluyentes entre sí. Se trata de entender la planificación como un proceso en el que se establecen comienzos y también puntos de llegada, en el que se articulan de manera sinérgica y complementaria el corto, mediano y largo plazo.

El proceso de planificación entendido de esa manera es, en palabras de Testa, estratégico, porque la estrategia no es una manera de alcanzar la meta, sino una manera de ponerse en situación de aproximarse a alcanzar la meta: ganar espacio, ganar tiempo, establecer condiciones favorables a nuestro propio desempeño. En el contexto de la educación superior, Lockwood & Davis (1985), definieron el concepto de «planificación estratégica» como el ejercicio de previsión continuo y colectivo de estas instituciones en el proceso integrado de toma de decisiones en el presente para el futuro. O sea, que las bases de lo que la Universidad será en los próximos diez o veinte años se deben construir ahora; un argumento más a favor de que planificar en la coyuntura y a largo plazo no es excluyente, por lo que las universidades deben abocarse a ese proceso con dicha claridad.

Desde el punto de vista de la planificación, las universidades tienen que efectuar elecciones estratégicas sobre las funciones a cumplir y las actividades a realizar, para poder desarrollarlas con el nivel de calidad y exigencia adecuados, y considerar a quién tienen que rendir cuentas por sus actividades, con qué grupos de interés tienen que aliarse y cómo involucrarlos para poder cumplir sus objetivos (Solé Parellada y Llinás-Audet, 2011).

García-Aracil (2013), plantea que a las universidades no sólo se les exige hoy un nivel excelente de docencia (primera misión) e investigación (segunda misión), sino también relevancia social, esto es, que contribuyan al desarrollo social y económico (la llamada tercera misión). Cada vez más, se espera que las universidades asuman esa tercera misión y que se comprometan a aumentar sus interacciones con los agentes económicos y sociales del entorno y caben serias dudas de que estas expectativas sean realistas, es decir, de que las universidades sean capaces de equilibrar una amplia gama de nuevas tareas, además de su misión central tradicional, cuya importancia no debe disminuirse (Bueno Campos y Casani Fernández, 2007). Avanzar en el cumplimiento de estas misiones requiere principalmente de procesos de planificación que articulen principios, intereses, objetivos y agendas de los actores universitarios y de actores sociales relevantes en cada país y región.

Según Taylor y Machado (2006) y Álamo Vera y García Soto (2007) la planificación estratégica de la universidad pública, tanto en el ámbito nacional como internacional, ha quedado principalmente marginada por el papel predominante en la consideración de las formas de gobierno y las estructuras de poder de la institución universitaria. Es decir, predomina la preocupación por esclarecer quién o quiénes deben tener el poder de tomar las decisiones, soslayando el examen específico de los procesos decisorios y sus efectos proyectados.

Abordar entonces el tema de la planificación universitaria es central a la vida institucional, máxime en un presente donde la pandemia por COVID-19 ha impactado negativamente en algunos de los indicadores de desarrollo universitario: cobertura, equidad en el acceso, calidad, satisfacción de miembros de las comunidades educativas y de las familias, cumplimiento de las misiones universitarias, mejora continua de la inclusión y la equidad, entre otros; como se evidencia en múltiples estudios realizados, entre ellos el realizado por el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC/UNESCO) sobre la COVID-19 y Educación Superior (IESALC / UNESCO, 2020).

En Miklos y Arroyo (2016) se afirma que el futuro lo construyen los actores sociales y únicamente ellos, asumiendo que el análisis prospectivo es un proceso y no un producto terminado; de igual manera se afirma que una buena planificación estratégica y prospectiva integra variables e indicadores de índole económica, social, cultural, política, ambiental, etc. y en el tiempo actual y futuro las de índole tecnológico que son relevantes, pero no las únicas o las más importantes. Dicha integración se realiza porque en este caso las universidades son sistemas complejos e interdependientes, siendo una de las principales interdependencias la de los productores de conocimiento con los agentes económico-sociales de cada país, región y mundo.

Otro aspecto importante mencionado en *El Futuro a Debate* es que el mismo, es múltiple y que los hechos acontecen porque no hicimos nada para evitar o provocar que ocurrieran. De modo que, si las situaciones actuales marcadas fuertemente por la pandemia del COVID-19 tienen una explicación en el pasado, lo que va a suceder en el futuro de las sociedades y de las universidades se está decidiendo en el presente, no serán producto del azar sino de lo que planifiquemos o dejemos de planificar, con sentido y contenido estratégico y prospectivo. Tal como lo ha indicado Miklos y Aroyo (2016), se ha documentado

ampliamente que cuando las universidades no avanzan en ese proceso se tienden a reproducir los bajos rendimientos académicos, la baja productividad científica, la poca contribución a la superación de problemas prioritarios del desarrollo y por ende se reproduce la poca legitimidad social de las instituciones universitarias que no se transforman. La calidad institucional y sus servicios, no es resultado del azar, sino de integrar procesos, resultados e indicadores de calidad en la planificación institucional, existiendo referencias como Lamarra (2014).

En el proyecto Los futuros de la Educación Superior de IESALC/UNESCO (2022), se visualiza como uno de los futuros posibles que la multimodalidad pasará a ser parte del cotidiano de la vida institucional en las funciones universitarias esenciales, no solo en la docencia; ya que la investigación y la vinculación Universidad-Sociedad o extensión universitaria también incorporarán múltiples modalidades, no solo la presencial, para su desarrollo con pertinencia y calidad.

Un número importante de las Universidades Latinoamericanas, optaron frente a la pandemia del COVID-19 por incorporar la docencia a la modalidad a distancia, utilizando desde las formas tradicionales de la misma hasta la forma virtual o en línea. En muchos de los casos, dicha incorporación no fue producto del proceso de planificación institucional sino de la presión por dar respuesta casi inmediata a la decisión de las autoridades gubernamentales y de salud de suspender todas las actividades presenciales no esenciales, entre ellas la docencia en todos los niveles educativos; situación que con algunas excepciones se mantiene en los inicios del año 2021.

Si la modalidad educativa a distancia en todas sus formas pasará a integrarse de manera permanente a la vida universitaria, es importante que la misma sea desde ya objeto del proceso de planificación estratégica prospectiva de las universidades, partiendo de lo que América Latina ya ha avanzado en dicha modalidad y que sienta las bases para un futuro con mayor calidad, pertinencia y equidad de la modalidad. Rama (2017), hace un intento de clasificación de las fases de la evolución de la educación a distancia en América Latina, identificando a cinco de ellas: desde una primera generación cuando se crean las primeras universidades públicas en la Región y que incorporan la modalidad a distancia de tipo semi presencial, hasta una quinta generación de habilitación en las universidades de ofertas MOOC's. Este proceso evolutivo

es de carácter sistémico, por lo que en la actualidad se articula con otros procesos como la evaluación y acreditación de la calidad y la internacionalización de las universidades en su institucionalidad, programas y servicios.

La articulación de estos múltiples procesos requiere cada vez más de políticas públicas que garanticen de manera progresiva el derecho humano y ciudadano a la Educación Superior que es un bien público y social; pero eso no se logrará si los actores universitarios no se comprometen en liderar y promover una planificación estratégica prospectiva que logre posicionarse en los escenarios de pandemia y pos pandemia que los actores sociales de los Estados y de las Sociedades prioricen la Educación Superior como factor esencial e insustituible para enfrentar los retos y desafíos del desarrollo sostenible en el corto, mediano y largo plazo.

Por otro lado, Enric y Gilló (2012), plantean las preguntas: ¿Qué podemos hacer?, ¿Qué deberíamos hacer?, reflexionan que una aproximación a la disciplina emergente de los estudios de futuro puede ayudar a dar respuesta a esas interrogantes, ya que uno de los objetivos de dichos estudios consiste en ayudar a individuos y organizaciones a comprender mejor los procesos de cambio, para que así se puedan crear futuros preferidos y más razonables. En el caso de Honduras, la Universidad Nacional Autónoma de Honduras que la Constitución de la República en su Artículo 160 le otorga la exclusividad de dirigir, organizar y desarrollar la Educación Superior en el país realizó en el año 2015 el estudio Oferta y demanda de profesionales de educación superior de Honduras, que en uno de sus capítulos aborda el tema de Globalización y Tendencias en Educación, en un intento de identificar las mejores prácticas para lanzar a la Universidad hondureña, sobre todo la pública, a la construcción de nuevos paradigmas sobre la propia Universidad y su misión de formación de profesionales, que atiendan los retos presentes y futuros que Honduras enfrenta para avanzar hacia el desarrollo humano sostenible en escenarios de pospandemia.

La prospectiva estratégica no busca, en consecuencia, adivinar el futuro, sino construirlo, edificarlo, hacer que ocurra lo más conveniente y evitar que se realice lo que no nos beneficia. Sin embargo, no se trata insistimos solo de anticiparnos a la solución de los problemas del futuro, sino de construir el mañana de manera inteligente, con creatividad y sentido de la innovación, sin preocuparnos mucho de caer en el terreno de la utopía. (Miklos y Arroyo, 2016).

1.2. Plan Estratégico de Desarrollo de la Educación Superior en Honduras

En Honduras, la organización, dirección y desarrollo de la educación superior y profesional es facultad constitucional de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras, (UNAH). La Ley de Educación Superior (1994) enmarca su propósito en propiciar la transformación social del país; además se concentra en pilares como: la investigación científica, humanística, tecnológica y cultural para el fomento de la ciencia e identidad nacional a través de la formación integral de sus ciudadanos con la mayor calidad y responsabilidad.

En el transcurso de 174 años se han creado 21 Instituciones de Educación Superior, seis de carácter público y 15 privadas. En términos de gobernanza, el órgano de direccionamiento del sistema es el Consejo de Educación Superior (CES) rectorado por la UNAH, que además cuenta con el Consejo Técnico Consultivo (CTC), donde tienen participación y representación todas las instituciones señaladas, para dictar las políticas educativas del nivel superior, su brazo operativo es la Dirección de Educación Superior (DES). El Art. 31 de la Ley de Educación Superior, insta la necesidad de crear un Plan Nacional de Desarrollo de Educación Superior, que con el transcurso de los años fue diseñado en el año 2014.

Es así como el Consejo de Educación Superior, aprobó el Acuerdo No. 2837-278-2014 el Plan de Desarrollo Estratégico del Sistema de Educación Superior de Honduras 2014-2023, que contempla trece objetivos estratégicos y diversas acciones integrales, con el fin de dar cumplimiento a la normativa establecida, además de propiciar el desarrollo educativo del nivel superior en el país. Entre los objetivos se encuentran (figura 1).

1.2.1. Priorización de Objetivos estratégicos:

Durante el período 2016 – 2018, se priorizaron cinco (5) objetivos estratégicos con estrategias concretas a fin de lograr avanzar en las acciones propuestas. (figura 2).

Cobertura

La principal problemática se concentra en atender a los Jóvenes que Ni estudian Ni trabajan (los denominados NINIS), que a junio del 2016 ascendían al 25.3% de la población; en las edades de 20–24 años se concentra en 8.5 años de estudio promedio, mientras que de 12–13 es más alarmante arrojando, 5.5

Figura 1. Objetivos y síntesis de acciones del Plan**01****Promover
e impulsar
el crecimiento
armonioso
e integral**

- a) Consolidado el rol integral y funcionamiento armonioso de la Gobernanza.
- b) Fortalecida la institucionalidad, competitividad internacional y capacidad operativa de las universidades .
- c) Mejorado el conocimiento, tecnología y recursos para el fortalecimiento y desarrollo de las instituciones de educación superior y de sus instancias de gestión académica y administrativa.

02**Aumentar
la cobertura de
Educación Superior
al promedio
latinoamericano**

- a) Ampliada la cobertura geográfica diversificando las modalidades de estudio; creados mecanismos para incentivos de excelencia académica.
- b) Creados programas para atención de grupos étnicos y vulnerables.
- c) Gestionados diversificación de fondos.
- d) Promovidas alianzas estratégicas entre los centro de educación superior nacionales e internacionales, para la ampliación de la oferta con pertinencia, calidad y competencias requeridas.

03**Elevar
la oferta
académica en
el nivel de
postgrados**

- a) Planificado el Desarrollo para ampliación de la oferta con pertinencia y calidad.
- b) Clasificados los programas de postgrado, además de fortalecida la investigación.
- c) Ampliada la oferta de maestrías al 30% y doctorado al 10%.

Continúa en la siguiente página ▼

Figura 1. Viene de la página anterior ▼

04

Diversificar la oferta académica: grado y posgrado, con énfasis en ciencia y tecnología

- a) Implementado un plan de desarrollo de la oferta en el nivel de grado.
- b) Promovido el equilibrio de la oferta orientado el 50% en ciencias básicas productivas.

05

Fomentar estructuras administrativas y gestión académica curricular, además de la planificación estratégica

- a) Creadas progresivamente las estructuras para la gestión administrativa, académica con unidades de diseño y evaluación curricular.

06

Promover en las instituciones de educación la elaboración de su Plan Estratégico y definición de su Modelo Educativo

- a) Formulados los planes estratégicos y modelos educativos por parte de las IES con visión de corto, mediano y largo plazo.

Continúa en la siguiente página ▼

Figura 1. Viene de la página anterior ▼

07

Promover el Programa de Formación Permanente: personal directivo y docente

- a) Creados e implementados programas de formación para el personal técnico y docente.
- b) Fortalecidas las competencias del personal con actividades formativas en los niveles superiores de decisión.

08

Promover la investigación y la vinculación

- a) Rankeadas las IES en la Clasificación Iberoamericana de investigación.
- b) Creado el sistema de investigación y vinculación para las IES.
- c) Implementado un programa permanente de formación de investigadores.
- d) Organizados congresos de investigación y vinculación.
- e) Desarrollados proyectos de investigación y vinculación.

09

Promover el uso y adecuación de las tecnologías de la información

- a) Mejorado el uso de las tecnologías de comunicación e información, mediante mecanismos compartidos.

Continúa en la siguiente página ▼

Figura 1. Viene de la página anterior ▼

10

Implementar el Sistema de Evaluación, Acreditación y Certificación de Calidad de la Educación Superior

- a) Funcionando el sistema Hondureño de Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (SHACES).
- b) Integrado el comité de aseguramiento de la calidad de la Educación Superior.

11

Aprobar nuevos estándares para apertura de centros de educación superior, sedes y carreras

- a) Desarrollada la propuesta para la aplicación de nuevos estándares para las instituciones
- b) Armonizados los nuevos estándares para apertura y funcionamiento de centros de educación superior.

12

Actualizar las normas académicas de educación superior acorde a las tendencias de homologación/armonización en la región centroamericana

- a) Analizados los sistemas de la región para aspirar a la armonización de títulos y su validación.
- b) Recopilados y analizados los convenios regionales y estandarizados para la homologación.
- c) Actualizada la normativa para el reconocimiento, incorporación, emisión de dictámenes.

Continúa en la siguiente página ▼

Figura 1. Viene de la página anterior ▼

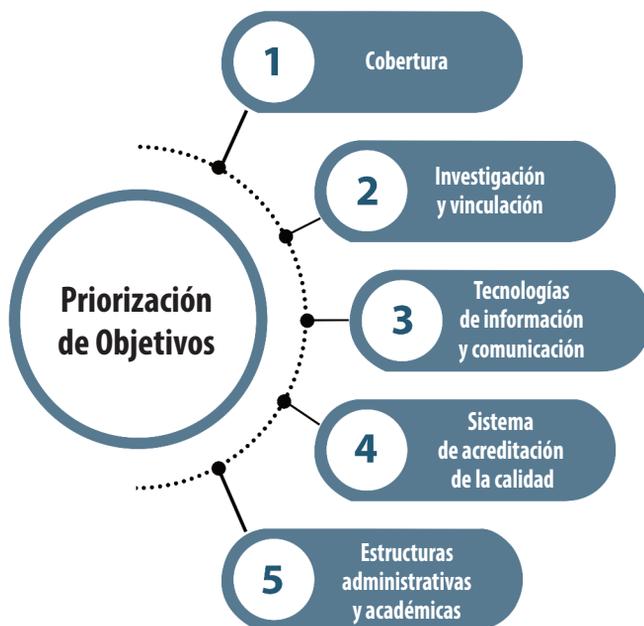
13

Certificar la gestión y calidad del sistema de Educación Superior

- a) Evaluado el funcionamiento de los órganos de Gobernanza.
- b) Diseñado un plan de mejora para el aseguramiento de la calidad de los órganos del sistema.

Fuente: Construido a partir del Plan Estratégico de Desarrollo del Sistema de Educación Superior de Honduras, 2014 – 2023

Figura 2. Priorización de objetivos estratégicos del Plan.



Fuente: Construido a partir del Plan Estratégico de Desarrollo del Sistema de Educación Superior de Honduras, 2014 – 2023

años (Instituto Nacional de Estadística, 2016). En adición el bono demográfico, vence en el país en el año 2035, en la región centroamericana alcanza a 5.4 millones de jóvenes que se encuentran fuera del sistema educativo, requiere políticas públicas que atienda esta población, en vista que la situación genera más desigualdad, pobreza y falta de oportunidades (V Informe del Estado de la Región Centroamericana, 2016).

En complemento, según datos de la empresa privada hondureña, 2020 la generación denominada Millenials considera que el país no ofrece condiciones para generar emprendimientos, representado por un 77% (Consejo Hondureño de la Empresa Privada, COHEP, 2021).

Para el caso de Educación Superior, alcanzó en el 2018 la mayor tasa bruta de cobertura de los últimos diez años, representada por 21.4%; sin embargo el 2019 comenzó a disminuir con 17.2% respectivamente. Los fenómenos de cambio climático y la pandemia ha acentuado aún más la problemática, para el año 2020 se espera una caída importante en la tasa de cobertura bruta de 4%⁽³⁾, la siguiente tabla ilustra la situación actual en todos los niveles educativos:

Tabla 1. Tasas de Cobertura del Sistema Educativo Nacional 2017-2020

Tasas Neta de Cobertura Nivel Educativo	2017	2019	2020
Prebásica	36.7%	38%	38%
Básica I y II Ciclo	92%	86%	85%
III Ciclo	46.7%	46%	46%
Media	16.5%	27%	26%
Superior*	16.5%	17.2%	*dnd

Fuente: Construido por los autores a partir de datos del Plan Sectorial de Educación 2014 – 2023, Secretaría de Educación 2019, 2020, UNAH, 2019.

Nota: Educación Superior, Tasa de Cobertura Bruta. 2017, 2019. (*) Dato no disponible (dnd), 2020. Datos construidos por los autores, base: Proyecciones Poblacionales 2013 - 2030 del Instituto Nacional de Estadísticas y Matrícula.

De acuerdo a diversas fuentes de información, se estima que la cobertura neta en educación superior para el año 2020, tenga una disminución de alrededor del 3%, ante la situación actual de la pandemia.

Durante el período 2016 - 2018 para la ampliación de la cobertura aprobó el Consejo de Educación Superior, el Reglamento del Sistema de Educación Téc-

nica y Tecnológica en el nivel Superior de Honduras ⁽⁴⁾, inicia con la apertura de programas del nivel 5 de la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE), 2011, CINE 5 A – 551 Educación Terciaria Vocacional y Tecnólogo o técnico universitario CINE 5 A – 554 Educación Terciaria de ciclo corto vocacional, basada en los principios de pertinencia, calidad y equidad además de contribuir a los Objetivos de Desarrollo Sostenible para el logro de aprendizaje a lo largo de la vida y aumentar la cobertura, adaptando la formación a las necesidades sociales y productivas como alternativa de formación.

Investigación

En términos de investigación, se creó el Sistema de Investigación Científica y Tecnológica en Educación Superior de Honduras (SICES)⁽⁵⁾, como una instancia para contribuir al desarrollo integral del país para el fortalecimiento de la innovación, conocimientos por medio de la investigación, acorde a las necesidades sociales, productivas y dando cumplimiento a la función de universidad sociedad.

El SICES, desde su concepción aspira a la conformación, fortalecimiento y desarrollo de las capacidades investigativas de todas las IES de Honduras, mediante capacitaciones, conformación de grupos de investigación, poniendo a disposición recursos, facilitando publicaciones entre otros.

Por primera vez el país ha contado con el diseño, publicación y divulgación de la Revista del SICES, compilando el trabajo de diversos investigadores de todas las universidades a nivel nacional, entre ellos docentes, estudiantes en los niveles académicos de grado y posgrado. Las publicaciones se desarrollan en cinco áreas del conocimiento: Ciencias de la Educación, Humanidades y Artes, Ciencias Sociales y Derecho, Ciencias de la Economía y la Administración, Ciencias Físicas, Agropecuarias, Matemáticas, e Ingeniería y Ciencias Biológicas y de la Salud. En adición, se efectuaron reconocimientos a la excelencia de las mejores tesis de Posgrado, dando lugar a publicaciones.

1.3. Uso de las Tecnologías de información y comunicación

La iniciativa para potenciar el uso adecuado de las TIC para las IES, surgió de la necesidad de fortalecer las universidades que imparten la educación en modalidad a distancia con mediación virtual, en el país es crucial la ampliación de las oportunidades de acceso para disminuir las brechas educativas, además de diseñar, mejorar y evaluar los modelos pedagógicos propios de la modali-

dad. Para ello, se desarrolló la iniciativa de trabajar mediante redes; analizando la capacidad instalada por medio de diagnósticos y diseño de un plan de trabajo para desarrollar mejoras en las habilidades, destrezas y potencialidades, por medio de un programa de formación de talento humano y acompañamiento sistemático, en la gestión universitaria y académica de la Educación Superior a Distancia de las universidades del país.

1.4. Sistema Hondureño de Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (SHACES)

El mejoramiento de la calidad es un reto constante para Educación Superior, las acciones realizadas fueron en primera instancia, orientadas a la conformación de la comisión de aseguramiento de la calidad, además de la búsqueda de espacios físicos y el aporte financiero tanto del Estado y de las IES. La Secretaría Nacional de Ciencia y Tecnología, a través del Sistema Nacional de la Calidad, alojó físicamente y facilitó los recursos laborales para iniciar los trabajos de la comisión. Sin embargo, a pesar de crear las instancias nacionales para que los procesos de acreditación de la calidad sean consolidados, existen IES que han sido acreditadas con entes internacionales para ese fin.

2. METODOLOGÍA

La triangulación metodológica fue la opción de los autores, ya que el objeto de estudio es complejo e integra diferentes dimensiones (de gestión, académica, política, técnica, y ética), por lo que la metodología a utilizar debía integrar aspectos cuantitativos y cualitativos, la revisión documental con el análisis de indicadores del propio Plan, y las diferentes perspectivas de actores sociales relevantes.

Utilizando la triangulación metodológica se analizaron los resultados del monitoreo de un Plan Estratégico para el Desarrollo de la Educación Superior. Para conocer la perspectiva de los actores, se diseñó un instrumento utilizando como referencia el Plan analizado, centrándose en identificar si los objetivos actuales del Plan Estratégico se encuentran vigentes, dada la situación resultante del impacto de COVID-19 en el proceso educativo. La información fue recolectada bajo la técnica de encuesta, con la perspectiva de Rectores y Vicerrectores Académicos, fue procesada con apoyo de herramientas tecnoló-

gicas, en este caso Google forms, arrojando resultados importantes que ayudan a posicionar el Plan Estratégico de Desarrollo como herramienta para abordar la coyuntura y escenarios prospectivos para los cambios educativos en el país y para que la Educación Superior contribuya de manera efectiva, a la necesaria e impostergable transformación y reconstrucción del país.

3. RESULTADOS

En el escenario de la pandemia y el impacto de los fenómenos naturales en el país, se identifica que el Plan Estratégico, requiere ajustes, ya que situaciones y problemas coyunturales, no son abordados en el mismo.

Tal como lo indica Testa (1989), el Plan referenciado, debe integrar de manera sinérgica y complementaria, el corto mediano y largo plazo, no obstante, se identifica que no contempla el largo plazo, además, no considera la construcción de consensos con actores externos a la educación superior, entre ellos: actores del campo político, cultural, ambiental, económico. Al identificar dichos grupos de interés, como aliados para la implementación además de su legitimación, elemento coincidente con lo propuesto por Llinàs-Audet et al. (2011).

Entre las fortalezas que se destacan del plan, se encuentra el abordaje integral de las tres misiones de docencia, investigación y relevancia social, descritas por Bueno y Casani (2007); Casani y Pérez Esparrells (2009); Uyarra, (2010).

Por su parte, lo propuesto por Lockwook & Davies, (1985) en relación a que el plan estratégico debe ser un ejercicio de previsión continuo y colectivo, es necesario incorporar un análisis de riesgos que permita prever y anticipar situaciones, que pongan en riesgo su implementación. En complemento, los autores Taylor y Machado (2006); Álamo Vera y García (2007), la planificación debe contemplar la gobernanza y el modelo de gestión, aspecto que se considera en el Plan analizado.

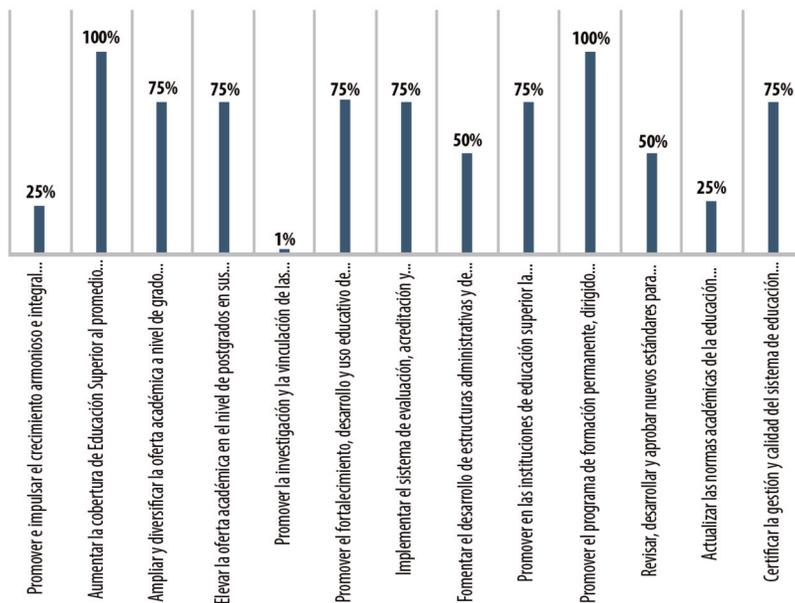
Entre las tareas pendientes, de acuerdo con Miklos y Arroyo (2016), está una actualización constante de la planificación estratégica con visión prospectiva, asumiendo que es un proceso y no un producto finalizado. En atención a lo señalado en el abordaje conceptual, es necesario que las universidades se transformen para superar el riesgo de contar con poca legitimidad social, a través de procesos de planificación para el desarrollo con enfoque prospectivo.

Entre los principales hallazgos, los objetivos del Plan que se encuentran con un grado importante de validez son:

a. Aumentar la cobertura de Educación Superior al promedio latinoamericano, con equidad poblacional, regional, étnica y con atención a la población; **b.** Promover el Programa de Formación Permanente, dirigido a personal directivo y docente de las instituciones de Educación Superior; **c.** Ampliar y diversificar la oferta académica a nivel de grado y postgrado, en carreras orientadas fundamentalmente al desarrollo de la ciencia y la tecnología; **d.** Elevar la oferta académica en el nivel de postgrados en sus diferentes estadios: especialidades, sub-especialidades, maestrías y doctorados; **e.** Promover el fortalecimiento, desarrollo y uso educativo de las Tecnologías de la Información y Comunicación en todos los ámbitos de la Educación Superior, para ampliar el acceso a oportunidades de aprendizaje, mejorar los logros de aprendizaje y calidad de la educación incorporando métodos avanzados de enseñanza-aprendizaje, así como reducir la brecha digital y favorecer la equidad en la Educación Superior; **f.** Implementar el Sistema de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Superior; **g.** Promover en las instituciones de educación superior la elaboración de su Plan Estratégico y definición de su Modelo Educativo, basado en su filosofía, misión, visión, sus objetivos y su finalidad; **h.** Certificar la gestión y calidad del sistema de Educación Superior.

De acuerdo con Lockwook & Davies (1985), es importante que la mayor parte de los objetivos identificados, correspondan con situaciones estructurales, reforzando así el argumento a favor de planificar en la coyuntura y largo plazo no son excluyentes. (gráfico 1)

En relación a la pandemia por COVID-19 y las dos tormentas tropicales ETA e IOTA que impactaron negativamente en el Sistema de Educación Superior en el país, las instituciones han tomado decisiones en diferentes ámbitos para mitigar y enfrentar dichos impactos entre las más destacadas se encuentran: a) Virtualización de asignaturas; b) Capacitación docente en el uso de las nuevas TIC aplicadas a la educación; c) Capacitación de estudiantes en el uso de las nuevas TIC aplicadas a la educación; d) Redefinición de procedimientos administrativos para facilitar su uso y acceso; e) Puesta en línea de procedimientos administrativos rediseñados; f) Adquisición de plataformas digitales educativas de uso público; g) Virtualización de planes de estudio de carreras.

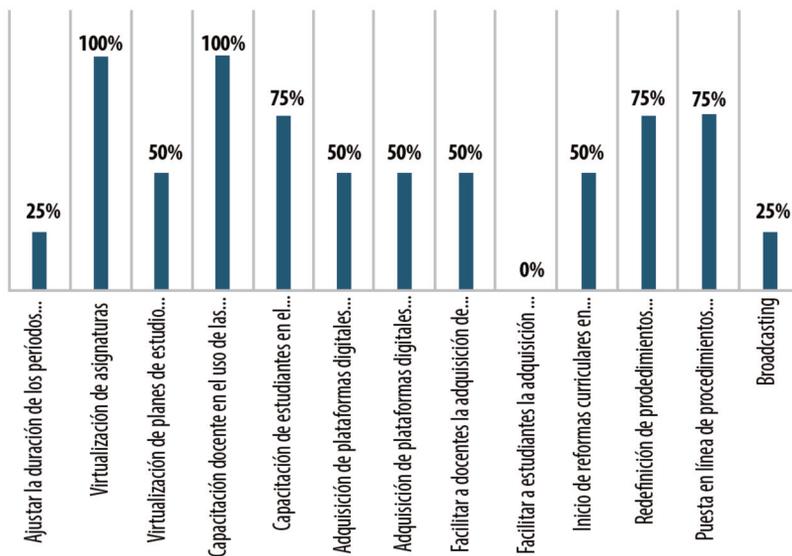
Gráfico 1. *Objetivos pertinentes para el actual y los futuros escenarios del país*

Fuente: Construcción propia, a partir del Plan Estratégico y el instrumento aplicado a las Autoridades Universitarias.

En este caso, las fases de evolución de la educación a distancia, propuestas por Rama (2017), no siguieron su sentido estricto, dada la urgencia de generar respuestas al tomar la decisión de cerrar las universidades la modalidad presencial, de cara a la pandemia. No obstante, un aspecto positivo, es que se dieron las condiciones habilitantes, para potenciar el uso el uso adecuado de las TIC para las IES, con la iniciativa de trabajar mediante redes; analizando la capacidad instalada por medio de diagnósticos y diseño de un plan de trabajo para desarrollar mejoras en las habilidades, destrezas y potencialidades, por medio de un programa de formación de talento humano y acompañamiento sistemático, en la gestión universitaria y académica de la Educación Superior a Distancia de las universidades del país. (gráfico 2)

En adición, se destacan algunos procesos de internacionalización que se desarrollaban previo a la pandemia que han mantenido continuidad: a. Convenios

Gráfico 2. Decisiones de mitigación: impactos de la pandemia y fenómenos naturales



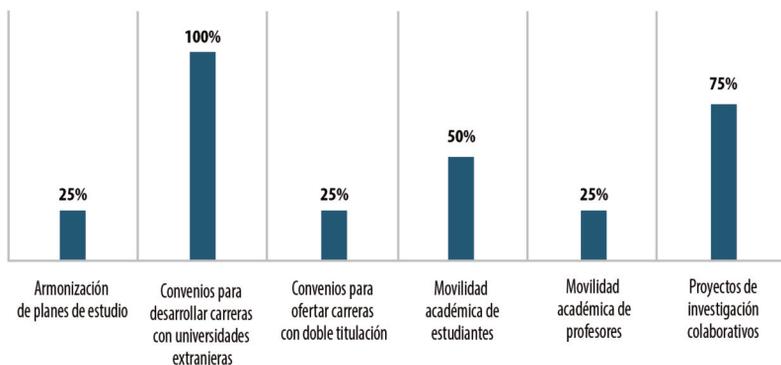
Fuente: Construcción propia, a partir del Plan Estratégico y el instrumento aplicado a las Autoridades Universitarias.

para desarrollar carreras con universidades extranjeras; **b.** Proyectos de investigación colaborativos; **c.** Movilidad académica de estudiantes. (gráfico 3)

Para enfrentar la suspensión de actividades educativas presenciales, se destaca el uso en las IES de las plataformas digitales como Moodle y Zoom entre otras, como herramientas de apoyo virtual al proceso educativo. Si bien la emergencia sanitaria catalizó el uso de dichas plataformas, no se ha logrado avanzar hacia lo que Rama, (2017), identifica como la quinta generación de habilitación en las universidades de ofertas MOOC's, por la falta de un proceso evolutivo que es de carácter sistémico y que se articula con otros procesos como la evaluación y acreditación de la calidad y la internacionalización de las universidades en su institucionalidad, programas y servicios. (gráfico 4)

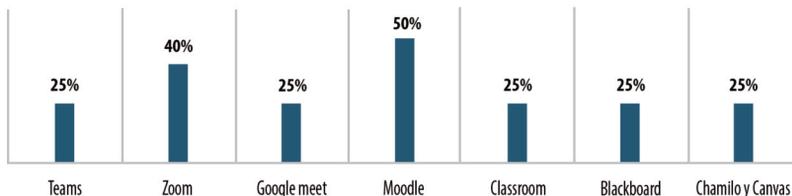
Entre las principales barreras de acceso para que los estudiantes continúen sus estudios, se encuentran las más destacadas: **a.** Nivel de ingreso económico; **b.** Disponibilidad de Dispositivos digitales; **c.** Acceso a Conectividad de internet.

Gráfico 3. Internacionalización de las IES en la pre - pandemia



Fuente: Construcción propia, a partir del Plan Estratégico y el instrumento aplicado a las Autoridades Universitarias.

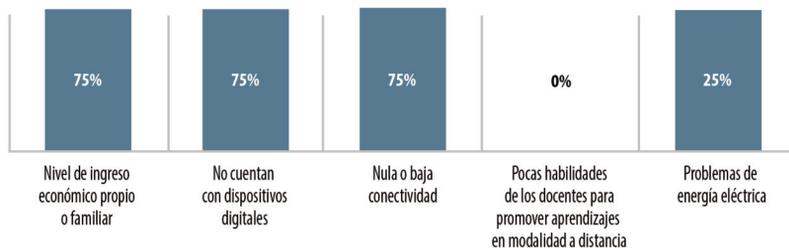
Gráfico 4. Plataformas digitales utilizadas para el proceso educativo



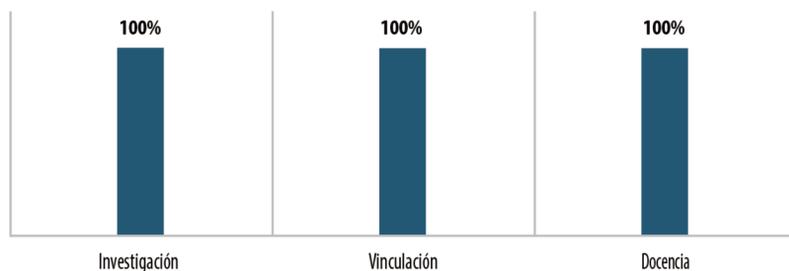
Fuente: : Construcción propia, a partir del Plan Estratégico y el instrumento aplicado a las Autoridades Universitarias.

La evidencia muestra, que tal como se había previsto la cobertura bruta en educación superior para los años 2020 y 2021, tuvo una disminución, aún no documentada totalmente ante la situación de la pandemia. (gráfico 5)

A pesar de la situación actual, entre los hallazgos principales se destaca que las funciones académicas de docencia, investigación y vinculación con la sociedad se continúan desarrollando durante la situación actual, no obstante, al momento se desconoce el impacto de la pandemia sobre el grado de implementación de las mismas. (gráfico 6)

Gráfico 5. Barrera de acceso en estudiantes de educación superior

Fuente: : Construcción propia, a partir del Plan Estratégico y el instrumento aplicado a las Autoridades Universitarias.

Gráfico 6. Funciones académicas en desarrollo durante la pandemia

Fuente: : Construcción propia, a partir del Plan Estratégico y el instrumento aplicado a las Autoridades Universitarias.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

a) Las autoridades de las IES de Honduras indican de manera consensuada que el Plan Estratégico de Desarrollo de la Educación Superior en Honduras, debe continuar su vigencia, en vista de la trascendencia que tiene para el proceso de transformación y reconstrucción del país. En complemento, es necesario ajustar el Plan a las condiciones coyunturales y estratégicas, priorizando objetivos, estrategias, acciones y recursos para su implementación, así como el establecimiento de alianzas con actores relevantes externos.

b) A partir de la investigación realizada, se identifica que, entre los ajustes más importantes requeridos por el Plan Estratégico se encuentran: abordaje de situaciones y problemas coyunturales relacionados con la pandemia, el impacto de los fenómenos naturales y la crisis de país en sus diferentes dimensiones.

c) Incorporar un análisis de riesgo que permita prever y anticipar situaciones que obstaculicen o limiten la implementación del plan, así como mejorar la temática relacionada con la gobernanza y el modelo de gestión. Considerar ejercicios de prospectiva para la planificación estratégica en la educación superior, además de incorporar indicadores de seguimiento, monitoreo y evaluación, con un diagnóstico actualizado y coherente.

d) Otros ajustes necesarios están relacionados con la educación a distancia con mediación virtual, la capacitación docente para el desarrollo de nuevas competencias técnicas y pedagógicas, deben priorizarse y dinamizarse con acciones concretas para obtener mejores resultados. Además, que el uso de plataformas digitales como herramientas de apoyo ha sido importante para dar continuidad al proceso educativo, pero debe de mejorarse el proceso didáctico y los contenidos de aprendizaje.

e) A los retos históricos de la educación superior como cobertura, acceso y calidad, se incorporan entre otros: la equidad, innovación curricular y tecnológica, la transformación de la formación docente inicial y permanente, el fortalecimiento de la vinculación de las IES con los sectores productivos y sociales, así como otros generadores de empleo digno; ampliar los ámbitos de la internacionalización, continuar con el desarrollo de la investigación principalmente para el desarrollo sostenible del país; además de crear y mejorar mecanismos que favorezcan la gobernanza y la gobernabilidad del sistema de educación superior en el país.

REFERENCIAS

Álamo Vera, F. R., y García Soto, M. G. (2007). El proceso estratégico en el sector público: análisis en el contexto de las universidades españolas. *Investigaciones Europeas de Dirección y Economía de la Empresa*, 113-129.

- Bueno Campos, E., y Casani Fernández, F. (2007). La tercera misión de la Universidad. *Economía industrial*, 43-59.
- Centro Regional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. (18 de Noviembre de 1996). Conferencia Regional sobre políticas y estrategias para la transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. RAU:Red académica Uruguaya: <https://bit.ly/3BMWu5G>
- CONARE (2016). *V Informe del Estado de la Región Centroamericana*. Costa Rica : Programa Estado Región.
- Enric, B., y Gilló , M. (2012). *Prospectiva e Innovación*. Plaza y Valdez Editores.
- Estadística, I. N. (2016). *Jóvenes que ni trabajan ni estudian*. Tegucigalpa: Encuesta Permanente de Hogares.
- Fernández, O. A. (10 de Marzo de 2022). El quebrantamiento del Estado de Derecho por los Titulares de la Administración Pública Hondureña y su efecto en la transparencia, la corrupción y la impunidad. <https://bit.ly/3AqaaVP>
- García Aracil, A. (2013). La planificación estratégica en las universidades públicas en España: un análisis de sus objetivos. *Aula*, 19, 111–132. <https://doi.org/10.14201/14689>
- Honduras, S. d. (2014). *Plan Estratégico de Desarrollo del Sistema de Educación Superior de Honduras*.
- Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. (2008). *Declaración y Plan de Acción de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe*. IESALC-UNESCO. <https://bit.ly/3Q5gFjw>
- Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. (2018). *Declaración final de la III Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe*. IESALC-UNESCO <https://bit.ly/3A7v5u7>
- Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. (2020). *COVID-19 y educación superior: de los efectos inmediatos al día después*. IESALC/UNESCO. <https://bit.ly/3A6xu8b>
- Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (10 de marzo de 2022). *Los futuros de la educación superior*. IESALC/UNESCO. <https://bit.ly/3vNvhfg>

- Lamarra, N. F. (2014). Los procesos de evaluación institucional y de la docencia y la planificación estratégica universitaria en Argentina. *Revista Argentina de Educación Superior*, 74 - 90.
- Lockwood, G., & Davis, J. (1985). *Universities*. Guildford, Surrey : Society for Research into Higher Education: Windsor.
- Mejía Rivera, J., y Jerez Moreno, R. (03 de Marzo de 2022). <https://bit.ly/3dhuUTV>
- Micklos, T., y Arroyo, M. (2016). *El futuro a debate: respuestas estratégicas y perspectivas ante el fenómeno global*. Limusa.
- Miklos, T., y Arroyo, M. (2016). *El futuro a debate*. Limusa.
- Núñez, R. G. (2012). Rompiendo paradigmas: la planificación del Siglo XXI. <https://bit.ly/3d9DVhH>
- Privada, C. H. (2020). *Millenials 2020*. Delco Marketing.
- Privada, C. H. (2021). *Estrategias de Empresas Sostenibles, propuesta de cambio y desafíos 2022 - 2025*. COHEP.
- Rama, C. (2017). *Políticas, Tensiones y Tendencias de la Educación a Distancia y Virtual en América Latina*. Mastergraft.
- Solé Parellada, F., y Llinás-Audet, X. (2011). De la burocracia profesional a la tecnópolis: los desafíos. *Revista de educación*, 17-30.
- Superior, Dirección de Educación (2014). *Plan Estratégico de Desarrollo del Sistema de Educación Superior de Honduras*. <https://bit.ly/3JDqI2e>
- Taylor, J., & Machado, M. (2006). Higher Education Leadership and Management: from conflict to interdependence through strategic planning. *Tertiary Education and Management*, 137-160.
- Testa, M. (1989). *Pensamiento Estratégico y Lógica de Programación (El Caso de Salud)*. <https://bit.ly/3Su3BWF>
- Universidad Nacional Autónoma de Honduras.(Febrero de 1994). Ley de Educación Superior. Francisco Morazán. UNAH: Dirección de Educación Superior.
- Universidad Nacional Autónoma de Honduras. (2015). *Oferta y demanda de de profesionales de educación superior de Honduras*. UNAH: Dirección de Investigación Científica y Posgrado.
- UNESCO. (2011). *Manual Operativo CINE 2011*. UNESCO - UIS .

NOTAS

⁽¹⁾ Académico y ex Ministro de Planificación Nacional y Política Económica de Costa Rica en el periodo 2012-2014

⁽²⁾ I Conferencia se realizó en La Habana, Cuba en 1996, la II Conferencia Regional en Cartagena de Indias, Colombia, en 2008 y la III Conferencia Regional se celebró del 11 al 15 de junio de 2018 en la ciudad de Córdoba, Argentina

⁽³⁾ Dato construido de manera preliminar con la Matrícula 2019 y la disminución de 50,000 estudiantes reportado por las universidades en el año 2020

⁽⁴⁾ Diario Oficial La Gaceta, 2016 91208059405

⁽⁵⁾ Acta 298 del Consejo de Educación Superior, 2016.



8. Disparidades entre la matrícula y el financiamiento de las instituciones públicas de educación superior

Disparities between enrollment and financing of Higher Public Education Institutions

Daniel Poblano-Chávez *  

* Universidad Pedagógica Nacional, Ciudad de México, México

RESUMEN

El estudio se centra en las disparidades del mayor número de estudiantes que ingresan a las Instituciones de Educación Superior (IES) frente a su decreciente financiamiento real del 2014 al 2020. La investigación analítica conceptual comprende sólo las IES con mayores recursos presupuestales en el período de estudio. El apoyo en el discurso político no se corresponde en mayores presupuestos públicos destinados a este nivel educativo. La aparente alza en el presupuesto, en pesos corrientes, muestra su verdadera cara al realizar análisis en pesos constantes. La realidad refleja la disminución sostenida de los apoyos económicos, lo cual puede repercutir negativamente en el funcionamiento de las universidades al tener más alumnos y menos presupuesto.

Palabras clave: Educación superior; presupuesto público; financiamiento

Disparities between enrollment and financing of Higher Public Education Institutions

ABSTRACT

The study focuses on the disparities of the greater number of students entering Higher Education Institutions (HEI) compared to their decreasing financing from 2014 to 2020. The conceptual analytical research includes only HEIs with greater budget resources in the study period. Political discourses supporting higher education does not correspond to higher public budgets. The apparent rise in the public budget, in current pesos, shows its true face when analyzing in constant pesos. The reality reflects the sustained decrease in financial support, which can harm the functioning of universities by having more students and less budget.

Keywords: Higher education; public budget; financing

Disparidades entre matrículas e financiamento das Instituições Públicas de Ensino Superior

RESUMO

O estudo incide sobre as disparidades do maior número de alunos ingressando nas Instituições de Ensino Superior (IES) em relação ao seu decrescente financiamento real de 2014 a 2020. A pesquisa analítica conceitual contempla apenas IES com maiores recursos orçamentários no período estudado. O apoio no discurso político não corresponde a maiores orçamentos públicos para este nível de ensino. O aparente aumento do orçamento, em pesos correntes, mostra sua verdadeira face quando se analisa em pesos constantes. A realidade reflete a diminuição sustentada dos apoios financeiros, que podem ter um impacto negativo no funcionamento das universidades por terem mais alunos e menos orçamento.

Palavras-chave: Ensino superior; orçamento público; financiamento

Disparités entre la scolarisation et le financement des établissements publics d'enseignement supérieur

RÉSUMÉ

L'étude se concentre sur les disparités du plus grand nombre d'étudiants entrant dans les établissements d'enseignement supérieur (EES) par rapport à leur financement réel décroissant de 2014 à 2020. La recherche analytique conceptuelle ne considère que les EES avec les plus grandes ressources institutionnelles pas la période étudiée. Le soutien dans le discours politique ne correspond pas à des budgets publics plus élevés pour ce niveau d'enseignement. La hausse apparente du budget, en pesos courants, montre son vrai visage lorsqu'on l'analyse en pesos constants. La réalité reflète la diminution soutenue du soutien financier, qui peut avoir un impact négatif sur le fonctionnement des universités en ayant plus d'étudiants et moins de budget.

Mots clés : Enseignement supérieur; budget public; financement

1. INTRODUCCIÓN

Se entiende por Instituciones de Educación Superior (IES), en primera instancia, a las instituciones federales que imparten educación superior, dentro de las cuales se encuentran las universidades federales, institutos federales y tecnológicos que forman parte del sistema nacional del sector. En segunda instancia se encuentran los Organismos Públicos Descentralizados (ODEs) con apoyo presupuestal federal, compuestos por las Universidades Públicas Estatales (UPE), Universidades Públicas Estatales con Apoyo Solidario (UPEAS) y Universidades Interculturales (UI). El hablar de instancias no significa una jerarquía entre las IES sino una clasificación para facilitar el análisis.

El estudio se centra en las IES que obtienen mayor presupuesto público debido a que son representativas de la distribución de los recursos en cuanto a los alumnos y la calidad mantenida a lo largo de los años. Por supuesto, existen muchas otras universidades de menor tamaño que también reciben presupuesto público, pero el dinero se encuentra muy disperso. La investigación es de carácter analítico conceptual en tanto se describen las disparidades entre el creciente número de alumnos y la disminución real del presupuesto público. Las fuentes documentales están basadas en leyes, planes y programas, fuentes de la web, entre ellos, datos, estadísticas e información generada por organismos como el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la Secretaría de Hacienda y Crédito Público (SHCP) así como libros y artículos.

Estos documentos sustentan la descripción y análisis, este último cuantitativo, acerca del financiamiento público a las IES y la cantidad de alumnos que han recibido a lo largo del período de estudio. Se opta utilizar sólo cifras oficiales para denotar que, aún con estos datos, los análisis demuestran una disminución real del dinero público destinado a las IES y un aumento constante en su matrícula estudiantil. En cada uno de los períodos presidenciales se prometen crecientes apoyos a estas instituciones, pero la realidad muestra exactamente lo contrario. Frente a un menor presupuesto público y mayores presiones políticas para aceptar a un mayor número de estudiantes, es necesario reflexionar si esto contribuye a la mejora del funcionamiento propio de las IES. Son indispensables algunos antecedentes históricos para comprender el contexto del período del estudio.

Desde finales del siglo pasado, se impulsan cambios en toda la administración pública mexicana para tener en el eje de su actuación los resultados, en este sentido, los procesos y los objetivos pasan a un segundo plano. Este cambio tiene como piedra angular la Nueva Gestión Pública (NGP) como mecanismo para impulsar los principios de la administración privada en la administración pública. Las dependencias y entidades públicas⁽¹⁾ son las primeras en tratar de implantar estos cambios y, desde sus espacios, realizar la filtración hacia las demás organizaciones públicas. La educación no escapa a este nuevo tipo de gestión y son las IES las que primero se adaptan a las nuevas exigencias. Los demás niveles educativos también entran a las transformaciones, aunque las realizan un poco más tarde.

Los principios que rigen en la NGP están permeados por las técnicas de gestión y administración del sector privado, de esta manera se vuelven relevantes las auditorías, el análisis de impacto, las evaluaciones, los incentivos basados en el rendimiento y el financiamiento con base en resultados. En este sentido, también se vuelven centrales conceptos como la eficiencia, eficacia y efectividad. Las dos primeras entendidas como el uso óptimo de los recursos y el logro de los objetivos. Vale la pena mencionar que se puede ser eficiente sin ser eficaz y se puede ser eficaz sin ser eficiente. La efectividad puede ser entendida cuando existe una combinación de eficiencia y eficacia. Esta última, sería el ideal de los principios perseguidos por la NGP.

En el mundo globalizado, la optimización de los recursos económicos se traduce en la contención del gasto público sobre todo por la muy criticada crisis fiscal del estado de bienestar. Esto significa menores recursos en general, pero también, menos presupuesto público para las universidades; sin embargo, esta baja no disminuye la exigencia de mantener y, aún subir, la calidad de sus servicios, reto que se vuelve interesante, sobre todo si se piensa que, en el 2000, existen en México 2,047,895 alumnos en educación superior, para el 2010 la cifra asciende a 2,981,313 y para el 2020 4,030,616 (SEP, 2021). En 20 años prácticamente se duplica en número de estudiantes en este nivel educativo.

En este supuesto proceso modernizador, también se crean en la educación superior, desde finales del siglo pasado, mecanismos como los incentivos económicos y salarios diferenciados. Ejemplo de ellos se tienen en el Sistema Nacional de Investigadores (1984), el Programa Nacional de Superación del Per-

sonal Académico y posteriormente el Programa de Mejoramiento del Profesorado (1996) los cuales

... introdujeron nuevas reglas para el ejercicio de la profesión académica, impulsaron la profesionalización mediante la formación de posgrado, crearon nuevas instancias colegiadas y homologaron las condiciones de trabajo, especialmente las reglas de acceso y de permanencia en la actividad. (Moreno, 2017, p. 30)

Desde los primeros años de la década de los noventa, el Fondo para la Modernización de la Educación Superior (FOMES) utiliza, por primera vez, el sistema de financiamiento basado en resultados. En el inicio del nuevo siglo los resultados de las IES son el principal criterio para otorgarles financiamiento. Diversos son los proyectos desarrollados para conseguir mayores apoyos presupuestales tales como:

... proyectos de actualización curricular, de formación de profesores e investigadores, de diversificación de la oferta académica, de inversión en infraestructura y equipamiento, de modernización de procesos de gestión y administración y de desarrollo de posgrados, entre otros rubros. (Moreno, 2017, p. 30)

En el sentido marcado por la NGP también toman fuerza las acreditaciones y certificaciones. En México se crean los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) desde 1991 y para el 2000 nace el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES). Asimismo, el desempeño de las universidades se vuelve un criterio para su financiamiento, ésta es la razón de la creación del Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI). En los dos primeros casos se crean metodologías para calificar el trabajo de las carreras impartidas en las IES. En el segundo, se diseñan una serie de indicadores para medir su desempeño. El PIFI nace en el 2011 de la fusión del FOMES y del Fondo de Inversión de Universidades Públicas Estatales con Evaluación de la ANUIES (FIUPEA).

Todos estos mecanismos son filtros para asignar presupuesto a las IES, siempre y cuando cumplan con los requisitos establecidos, en consecuencia, se apoyan licenciaturas específicas o bien profesores de manera individual o agrupados en cuerpos académicos reducidos.

Para tener una idea clara del contexto se hace necesario describir el proceso de elaboración del presupuesto y su asignación con el fin de conocer los criterios imperantes para su distribución.

1.1. Los criterios presupuestales en México

En las finanzas públicas existen tres momentos: ingreso, administración y gestión de los ingresos y gasto público. El marco jurídico fundamental⁽²⁾ en el que se sustentan estos tres momentos se compone por la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Ley de ingresos, Ley de Coordinación Fiscal y Presupuesto de Egresos.

La Ley de ingresos es anual, pero existen otras normatividades que se deben cumplir. La Ley Federal de Presupuesto y Responsabilidad Hacendaria (LFPRH) en el artículo 42 establece que el ejecutivo federal debe entregar a la cámara de diputados, a más tardar el 1º de abril, los escenarios sobre las principales variables macroeconómicas para el año siguiente, es decir, crecimiento, inflación, tasa de interés y precio del petróleo.

El presupuesto de egresos corre de manera concomitante a la proyección de ingresos. Las dependencias de gobierno elaboran el anteproyecto de los programas, proyectos, actividades y presupuesto a ejecutar el año siguiente. Los anteproyectos son entregados a la SHCP quien integra la estructura programática del Proyecto de Presupuesto de Egresos. En el artículo 42, fracción II, de la LFPRH indica que dicha estructura debe ser entregada a la Cámara de Diputados el 30 de junio, como fecha límite.

Posteriormente, la SHCP integra el Proyecto de Presupuesto de Egresos de la Federación (PPEF) tomando en cuenta –y en su caso modificando– los anteproyectos realizados por parte de las dependencias y entidades del gobierno federal. En teoría, en los planes y programas quedan enmarcadas estas acciones. La propia Secretaría establece techos financieros para el año en cuestión.

Tal y como lo establece la LFPRH en su artículo 42, fracción III, el 8 de septiembre la SHCP debe presentar ante la cámara de diputados el paquete económico integrado por: Criterios Generales de Política Económica, Iniciativa de Ley de Ingresos de la Federación (LIF) y PPEF.

El siguiente momento inicia con el proceso de análisis del paquete económico por parte de la cámara de diputados. En su interior, el grupo responsable de dirigir la discusión y revisión del PPEF es la Comisión de Presupuesto y Cuenta

Pública. Esta comisión envía información a las demás comisiones (por ejemplo, Desarrollo Social, Educación Pública, etc.) para que éstas, en el ámbito de su competencia, puedan emitir opinión. Una vez estudiado el proyecto, la Comisión presenta al pleno de la cámara de diputados un dictamen con los comentarios, modificaciones o reasignaciones propuestas. En el caso de los ingresos, la cámara de senadores realiza un proceso similar a la de diputados.

En el proceso, la cámara de diputados debe aprobar la iniciativa de Ley de Ingresos, para el 20 de octubre y la cámara de senadores el día 31 del mismo mes. La Cámara de Diputados tiene la facultad exclusiva de aprobar el Presupuesto de Egresos de la Federación (PEF) teniendo como plazo el 15 de noviembre (LFPRH, artículo 42, fracción V).

Tanto la LIF como el PEF deberán publicarse en el Diario Oficial de la Federación (DOF) en 20 días naturales después de aprobadas. Existen una serie de plazos a ser cumplidos, una vez aprobados los ingresos y egresos. El ejecutivo federal, por conducto de la SHCP, deberá enviar a la cámara de diputados, a más tardar 20 días naturales después de publicado el PEF en el DOF todos los tomos y anexos del presupuesto, los cuales deben incluir las modificaciones respectivas.

Dentro de los 10 días hábiles posteriores a la publicación del PEF, nuevamente el ejecutivo federal, por conducto de la SHCP, debe comunicar a las dependencias y entidades la distribución de sus presupuestos aprobados por unidad responsable, es decir, por dirección general. Cabe destacar, que los niveles jerárquicos superiores de una dependencia o secretaría de estado están conformados por la secretaría, subsecretarías, coordinaciones y direcciones generales, en orden descendente. Se debe enviar copia a la cámara de diputados de los comunicados de los presupuestos aprobados, A su vez, las oficinas encargadas de la administración interna de cada dependencia y entidad deberán comunicar la distribución correspondiente a sus respectivas unidades responsables a más tardar 5 días hábiles después de recibir la comunicación por parte de la SHCP.

Asimismo, la SHCP deberá publicar en el DOF, dentro de los 15 días hábiles posteriores a la publicación del PEF, el monto y la calendarización del gasto federalizado⁽³⁾ con el fin de contribuir a mejorar la planeación del gasto de las entidades federativas y de los municipios. En este monto y calendarización del gasto, las IES conocen, de manera oficial, el presupuesto que van a tener durante el año respectivo.

En el proceso de asignación del presupuesto de egresos las IES, sobre todo aquellas que reciben mayores recursos y las que presentan problemas en sus ingresos-egresos, son particularmente activas en visitar a los diputados para tratar de conseguir mayores cantidades de recursos. Los rectores realizan este *lobbin* todos los años, cuando los ciclos económicos van a la baja, suelen ser más activos y cuando los ciclos van al alza esa actividad suele ser menos intensa. El obtener mayores recursos presupuestales, les permite tener beneficios para las IES que dirigen.

La necesidad de conseguir crecientes recursos financieros se vuelve imprescindible frente a la presión política por aceptar mayor cantidad de alumnos en las aulas de las IES, esfuerzos que no siempre se ven recompensados por parte de los diputados.

1.2. Consideraciones jurídicas preliminares con respecto a la Educación Superior

En el DOF del 9 de febrero del 2012 se publican y dan a conocer los cambios que se realizan en los artículos 3º y 31 de la CPEUM en donde se declara la educación media superior (EMS) como obligatoria. Esto significa que el estado se compromete a crear las condiciones necesarias para que todos los jóvenes que demandan ingresar a este nivel educativo puedan tener un espacio para realizar sus estudios. En el Plan Nacional de Desarrollo 2013 – 2018 se afirma que en este nivel educativo se atiende a 4.4 millones de estudiantes

... correspondiendo el 91.3% a los bachilleratos y 8.7% a la educación profesional técnica, donde se incluyen los planteles del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP). Por cada 100 egresados del bachillerato, 85.9 se inscriben en alguna institución de educación superior. (Plan Nacional de Desarrollo [PND], 2013 – 2018, 2013, p. 60)

La declaratoria de obligatoriedad de la EMS, con el pasar de los años, genera presión a las IES en tanto más jóvenes demandan educación superior. En el mismo Plan se menciona que la

... matrícula de la educación superior es de 3.3 millones de alumnos, lo que representa una cobertura del 29.2%. En la medida en que se incrementa el índice de absorción (proporción de estu-

diantes que ingresan al siguiente nivel educativo en relación con el total de alumnos que egresaron del último grado del nivel educativo inmediato anterior) y se reduzca la deserción en la educación media superior, se podrá avanzar en la cobertura. (PND 2013 – 2018, 2013, p. 60)

Hacia el 2019, se establece en la CPEUM, artículo 3, fracción X lo siguiente:

La obligatoriedad de la educación superior corresponde al Estado. La autoridad federal y locales establecerán políticas para fomentar la inclusión, permanencia y continuidad, en términos que la ley señale. Asimismo, proporcionarán medios de acceso a este tipo educativo para las personas que cumplan con los requisitos dispuestos por las instituciones públicas. (CPEUM, 2019, p. s/n)

Por su parte la Ley General de Educación (LGE), como ley secundaria, también establece en su artículo 6 “La obligatoriedad de la educación superior corresponde al Estado en los términos dispuestos por la fracción X del artículo 3º. Constitucional y las leyes en la materia”. Asimismo, en el artículo 48 se menciona que “La obligatoriedad de la educación superior corresponde al Estado, el cual la garantizará para todas las personas que cumplan con los requisitos solicitados por las instituciones respectivas. (LGE, 2019, p. 3 y 19)

En el artículo 119 de la LGE se reitera otorgar a la educación el 8% del PIB, “De este monto, se destinará al menos el 1% del producto interno bruto al gasto para la educación superior y la investigación científica y humanística, así como al desarrollo tecnológico y la innovación en las instituciones públicas de educación superior” (LGE, 2019, p. 45), es decir, aproximadamente 240,000.00 mdp a precios corrientes.

De la misma manera, la Ley General de Educación Superior (LGES) del 2021, en su artículo 3º reitera

La obligatoriedad de la educación superior corresponde al Estado conforme a lo previsto en el artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en los Tratados Internacionales de los que el Estado Mexicano sea parte y las disposiciones de la presente Ley. (LGES, 2021, p. 2)

Una vez en el régimen de Andrés Manuel López Obrador, iniciado en diciembre del 2018, se plantea la política de ofrecer un espacio a todos los jóvenes que deseen ingresar a educación universitaria. Esta política se plasma en el Plan Nacional de Desarrollo 2019 – 2024 el cual establece “ningún joven que desee cursar estudios de licenciatura se quedará fuera de la educación superior por falta de plazas en las universidades...” (PND, 2019, p. 26).

En México todas las IES tienen exámenes de admisión para los jóvenes que desean ingresar a sus diversas licenciaturas. Estos procesos selectivos se dan en todo el mundo y garantizan cierto nivel educativo de ingreso; sin embargo, en el sexenio 2018 – 2024 se presiona a las IES para que los estudiantes egresados de la EMS pasen sin ningún filtro a este nivel educativo. Por supuesto las IES se opusieron, entre otras razones por la capacidad en cuanto a número de estudiantes aceptados (todas las universidades tienen un límite, tanto físico como de recursos) así como por la calidad de la educación.

Estas posiciones crean tensiones entre el gobierno y la IES, las cuales enfrentan una constante amenaza de ver reducidos sus presupuestos, o bien aceptar una mayor cantidad de estudiantes sin aumentos reales en el dinero público que reciben.

1.3. Presupuesto destinado a las IES en México

El presupuesto federal para las IES es una bolsa de recursos públicos destinada a ellas. Para fines de esta investigación lo divido en dos grandes rubros. En el primero se incluyen las universidades federales, institutos federales y el Tecnológico Nacional de México. El segundo rubro lo conforman las Universidades Públicas Estatales (UPE), Universidades Públicas Estatales con Apoyo Solidario (UPEAS) y Universidades Interculturales (UI).

En términos jurídicos las UPE son organismos públicos descentralizados que gozan de autonomía con facultades y responsabilidades de gobernarse a sí mismos, creados por decreto de los congresos de las entidades federativas. Las UPEAS también son organismos públicos descentralizados, creados por decreto de los congresos de las entidades federativas, pero sectorizados a la Secretaría de Educación Pública del Estado, con representantes del gobierno estatal en su junta directiva. Por su parte, las UI son instituciones públicas de educación superior que se caracterizan por su pertinencia cultural y lingüística

y tienen por misión promover la formación de profesionales comprometidos con el desarrollo económico, social y cultural, particularmente, de los pueblos indígenas del país (SEP, 2021).

El criterio preponderante para el estudio lo constituye el monto de los recursos presupuestales públicos, en este sentido, sólo se consideran las IES que reciben mayores recursos fiscales del gobierno federal. Por ejemplo, dentro del primer grupo se encuentran la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), Instituto Politécnico Nacional (IPN) y el Tecnológico Nacional de México (TecNM). El segundo grupo se compone de 35 UPE, 23 UPEAS y 10 UI, en total 68 instituciones educativas. Son representativas, por el monto de recursos recibidos por la federación, la Universidad de Guadalajara (UdeG), Universidad Autónoma de Nuevo León (UNL), Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) y Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS).

Estas IES son representativas en el estudio debido a la cantidad de recursos que reciben, pero también por el número de alumnos que estudian en sus espacios. Aunado a lo anterior juegan un papel preponderante en el conjunto de la educación superior. Lo que realizan en la práctica suele influir en otras IES, por ello se vuelven un punto nodal para el sistema educativo superior y para las políticas del gobierno federal.

2. EL DISCURSO FRENTE A LA REALIDAD

En los diferentes regímenes presidenciales del siglo XXI, en el discurso oficial es reiterado el apoyo a IES. Las promesas suelen girar en torno a un mayor presupuesto, fortalecimiento de sus capacidades institucionales, mayores recursos para investigación, así como el fortalecimiento de las capacidades, habilidades y destrezas de sus egresados; sin embargo, la asignación de recursos a estas instituciones, no reflejan lo manifestado por los políticos en sus campañas a la presidencia de la república y, tampoco, cuando asumen el poder.

Antes de seguir adelante, es necesario mencionar que el INEGI toma como último año base del Índice Nacional de Precios al Consumidor (INPC) el 2013. Este es el año más reciente para poder deflactar cifras y tener los precios reales de los productos. En otras palabras, al deflactar los precios corrientes, se puede tener el poder adquisitivo real de cada año subsecuente.

El marco jurídico constituye el andamiaje sobre el cual funciona la educación, por ejemplo, en el artículo 119 de la Ley General de Educación se establece:

El monto anual en términos de la ley que el Estado destine al financiamiento en educación pública y en los servicios educativos garantizando la accesibilidad y la gratuidad en la educación, no podrá ser menor al equivalente del 8% del producto interno bruto del país. (LGE, 2019, p. 45)

El Producto Interno Bruto (PIB) de México en el 2014 es de 17,161,371 (CEFP. s/f: p. s/n) millones de pesos (mdp) a precios corrientes. Para el año 2020 asciende a 24,333,531 mdp contabilizado en los mismos precios (INEGI. 2021: s/p). En el propio 2020, el presupuesto destinado a la educación es de 807,305.0 mdp a precios corrientes, este monto incluye lo asignado a la función educación y lo destinado a la SEP.

Si el PIB para el 2020 es de 24,333,531 mdp significa que cada punto del PIB asciende a 243,335.3 mdp. 8% del PIB suma 1,946,682.5 mdp. Para alcanzar los 8 puntos porcentuales del PIB, que deberían destinarse a la educación, faltan 1,139,377.5 mdp, es decir el 70.8%. Si se toma a precios del 2013, el PIB del 2020 es de 17,965,150.0 mdp, cada punto del PIB asciende a 179,651.5 mdp, lo cual significa que 8% del PIB alcanza la suma de 1,437,212.0 mdp. Los datos anteriores dan una clara idea de la disminución del gasto en educación del 2014 al 2020, a precios corrientes y a precios constantes.

México se compone de 32 estados. En el 2014, las entidades federativas que más aportan al PIB del país son: Ciudad de México (16.5%), Estado de México (9.3%), Nuevo León (7.3%) y Jalisco (6.5%) (INEGI, 2015, p. 4). En este año, los cuatro estados contribuyeron con 39.6% del PIB nacional. El restante 60.4% lo generan 28 entidades federativas. En contraste, en el 2019, se tiene 16.1%, 8.8%, 8.0% y 7.1% respectivamente (INEGI, 2020, p. 5). Nuevamente, cuatro estados aportan el 40% del PIB, en tanto 28 entidades federativas generan el 60%. Como se puede apreciar, la Ciudad de México y el Estado de México reducen ligeramente su aportación al PIB, por su parte, Nuevo León y Jalisco lo aumentan.

En la Ciudad de México (CDMX) se encuentran la más grandes IES del país, es decir, UNAM, UAM, IPN y la sede del TecNM⁽⁴⁾, este último

... constituido por 254 instituciones, de las cuales 126 son Institutos Tecnológicos federales, 128 Institutos Tecnológicos Descentralizados, cuatro Centros Regionales de Optimización y Desarrollo de Equipo (CRODE), un Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica (CIIDET) y un Centro Nacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico (CENIDET). (SEP, 2021, p. s/n)

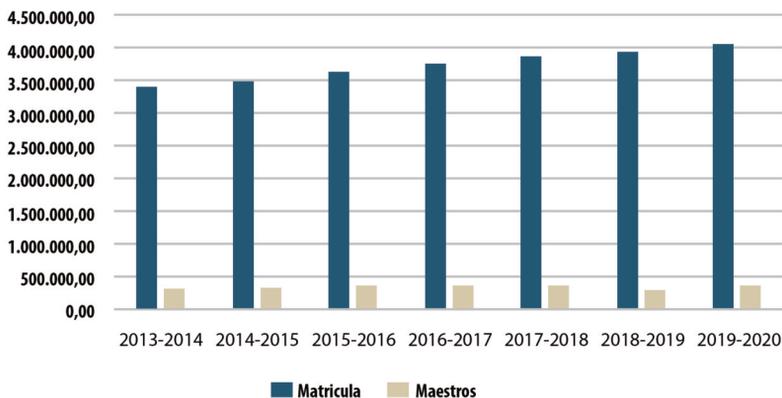
La CDMX no aporta recursos para las grandes IES asentadas en su territorio, en este caso sólo la federación les destina presupuesto público, más lo que generan como recursos propios. El Estado de México, Nuevo León y Jalisco si aportan presupuesto estatal para las más grandes universidades públicas localizadas en su territorio, como lo es la UAEM⁽⁵⁾, UdeG y la UANL. A pesar de que el Estado de México aporta una buena cantidad de recursos al PIB nacional, la UAEM recibe menores recursos comparada con la propia UdeG y la UANL.

Debido al sistema nacional de coordinación fiscal imperante en México, no siempre los estados que más riqueza generan reciben un presupuesto federal proporcional a los ingresos generados. Ello limita sus recursos en general y, los montos destinados a la educación en particular, con afectaciones a su crecimiento.

3. UNIVERSO DE IES, MAESTROS Y ALUMNOS 2014 -2020

El número de IES del 2014 al 2020, de acuerdo con estadísticas publicadas por la SEP, muestran tendencias a la baja del 2015 al 2019 al descender de 7000 en el 2014 a alrededor de 5300, con un ligero repunte en el 2020 para llegar a cerca de 6000. En estas cifras se incluyen las licenciaturas universitarias y tecnológicas por ser el universo que recibe apoyo del gobierno federal.

Con respecto a los alumnos, los datos reflejan un constante aumento del 2014 al 2020. Uno de los sistemas que más ha crecido en los últimos años son los estudios a distancia con el uso de las TIC, es decir, la modalidad no escolarizada. En números absolutos, la cantidad de alumnos en el sistema escolarizado pasa de 3,419,400 en el ciclo 2013 – 2014 a 4,061,600 en el ciclo 2019 – 2020. Por su parte, los maestros suman 348,922 en el 2013 – 2014 y 394,189 en el 2019 – 2020. La matrícula de alumnos crece 16% en tanto la de maestros tan solo sube 12% (SEP. 2014 a 2020⁽⁶⁾).

Gráfica 1. Cantidad de alumnos y maestros del 2014 al 2020

Fuente: : Elaboración propia con base en Principales cifras Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos 2014-2015; 2015-2016; 2016-2017; 2017-2018; 2018-2019 y 2019-2020, SEP

La SEP (2021) reporta que el porcentaje de cobertura en la educación superior, en la modalidad escolarizada, en el ciclo 2019 – 2020 es de 31%. Si se toma en cuenta la modalidad escolarizada y no escolarizada el porcentaje llega al 41.6%, es decir, de cada 10 estudiantes que demandan educación superior, sólo 4 de ellos logran ingresar a una IES. Si se mantienen estas cifras constantes, para que ningún estudiante quede fuera de alguna IES se tendría que aceptar el ingreso de 10,154,000 alumnos en este nivel educativo, lo cual es imposible en el corto plazo. En su defecto, la planta académica tendría que crecer a 872,305 profesores. Esto significa que el presupuesto tendría que incrementarse un 60%, algo imposible de lograr en el presente sexenio, sobre todo desde el 2020, año en que empieza la pandemia COVID-19. Tampoco se prevé un aumento de esta naturaleza en los tres años que restan del régimen. El aumento previsto es el inercial con base a la inflación anual, es decir, el aumento del presupuesto va en relación directa con la inflación.

Las tendencias en los sexenios anteriores muestran variantes en la cobertura de educación superior. En el sexenio 2006 – 2012 se parte de una cobertura del 25% (PND. 2007 – 2012, 2007, p. s/n), el siguiente período sexenal arranca con el 29.2% (PND. 2013 -02018, 2013, p. s/n) y el sexenio iniciado en el 2018 inicia con 39.7%. Para el 2021 se llega al 42%. Mientras que en un sexenio se

avanzan cuatro puntos, en el siguiente son diez y en lo que va del presente régimen se avanza dos puntos más. El promedio de avance en 15 años es de 17 puntos. Si este crecimiento se mantiene constante, se requieren 45 años para llegar a una cobertura del 93%. La Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa⁽⁷⁾ de la SEP informa una cobertura del 34.5% en las licenciaturas escolarizadas, si se incluye el sistema escolarizado y no escolarizado la suma alcanza el 42% en el 2021. Como puede apreciarse, aún con cantidades oficiales, existen discrepancias en las cifras, si bien pueden ser menores, de todas maneras, las diferencias están presentes.

Con los números del Censo Nacional de Población y Vivienda del 2020, el INEGI reporta 126, 014,024 millones de mexicanos, de los cuales, 51.2% son mujeres y 48.8% son hombres (INEGI, 2021, p. 1). El segmento de población de 15 a 19 años suma 8.6 millones de habitantes. Las personas de 18 y 19 años son las que potencialmente pueden ingresar al nivel superior de estudios; sin embargo, el siguiente segmento de 10 a 14 años alcanza la cifra de 8.7 millones de habitantes, esta cifra es ligeramente superior al segmento de 15 a 19 años, lo cual representa una mayor presión para las IES, en tanto más estudiantes tratarán de ingresar a este nivel educativo. Si el Estado Mexicano realmente desea cumplir con la obligatoriedad del nivel superior de estudios, faltan muchos recursos de toda índole para lograr este ambicioso objetivo. Es claro que con los presupuestos actuales es imposible cumplirlo. A esto se adiciona una baja real del presupuesto destinado a las IES. De acuerdo con la OCDE, entre el 2012 y el 2017 el gasto destinado a las IES

...se redujo a una tasa promedio del 0.6% anual, mientras que el número de estudiantes creció en promedio un 1.5% anual. Esto dio como resultado una tasa de crecimiento anual promedio de -2% en el gasto por estudiante durante este periodo. (OCDE, 2020, p. 8)

4. PRESUPUESTO PÚBLICO DESTINADO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR

El gasto federal destinado a la educación del 2014 al 2020 constituye el monto más elevado en todos los años del estudio, de hecho, el gasto federal consignado a la educación superior es casi tan grande como lo aportado a los diferentes niveles educativos por las entidades federativas, también denomi-

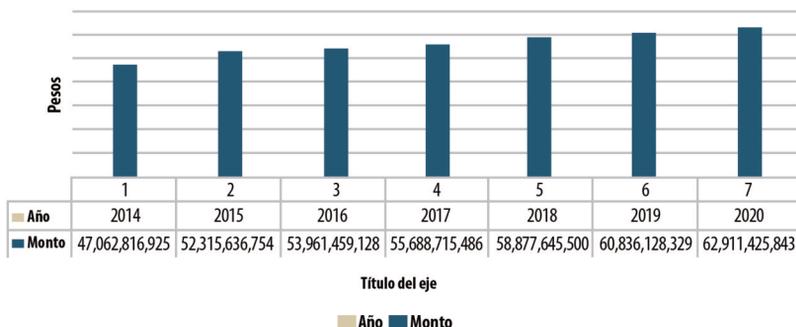
nadas estados. Lo anterior permite ver la gran dependencia de las IES del presupuesto público federal y la reducida aportación de los estados a la educación superior, habría que analizar si el creciente número de estudiantes que ingresa a este nivel educativo se ve correspondido con una mayor cantidad de recursos o si los recursos son suficientes para mantener la calidad educativa.

El tomar como base del estudio un período de seis años permite realizar un análisis del dinero público asignado a las universidades. Este período abarca dos regímenes presidenciales, prácticamente la totalidad de uno y la tercera parte del otro. A pesar de tomar sólo dos años del sexenio actual, es posible denotar claramente las políticas respecto al presupuesto público reservado a la educación superior. En términos reales, la tendencia en el período muestra una baja continua. Como ya se mencionó anteriormente, la asignación del presupuesto es inercial, en tanto se calcula tomando como referencia la inflación y, sobre ese cálculo, se asigna el aumento del presupuesto del año siguiente. El problema es que la inflación normalmente supera lo proyectado, con la consecuente pérdida de poder adquisitivo y merma real en los recursos públicos destinados a la educación en general y, a la educación superior, en particular. Los números reflejan con claridad la distribución del dinero asignado a las IES.

Con los ingresos federales se apoya presupuestariamente a 68 instituciones en 31 entidades federativas, 35 de ellas son UPE, 23 UPEAS y 10 UI. En el 2014 los recursos ascendieron a 47,062,816,925 pesos, en tanto, en el 2020 la cifra es de 62,911,425,843 pesos. En el período 2014-2020, el monto asignado a la totalidad de estos entes alcanza la cifra de 391,653,827,965 pesos. Para tener una idea más clara del monto, se puede contrastar con el presupuesto asignado a las grandes universidades de México, las cuales recibieron en el mismo período 510,885,783,950 pesos (PEF. 2014 a 2020⁽⁸⁾). Cabe mencionar que éstas últimas son las IES con una trayectoria histórica sólida y con reconocimiento por la calidad de su trabajo, tanto en el ámbito nacional como en el internacional.

Por su parte, las entidades federativas apoyan con recursos propios a las IES estatales de acuerdo con sus posibilidades presupuestales. El problema es que no siempre las universidades ubicadas en entidades federativas con mayor generación de riqueza reciben mayores recursos públicos. La tendencia muestra que las universidades con montos considerables de recursos financieros, dentro del universo de todas las universidades estatales, se mantienen con

Gráfica 2. Apoyo Federal a IES estatales



Fuente: : Elaboración propia con datos de SHCP, *Proyecto de presupuesto de egresos de la federación. Distribución del gasto por unidad responsable y al nivel de desagregación de capítulo y concepto de gasto* del 2014; 2015; 2016; 2017; 2018; 2019 y 2020.

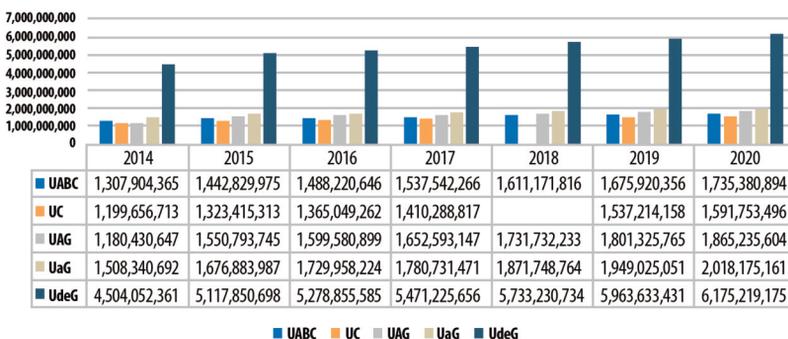
apoyos mayores a lo largo del período de estudios. Asimismo, con base en estos datos es posible ver la baja probabilidad de cambios drásticos en el futuro inmediato, ya sea en los montos o en la forma de asignación de recursos, tanto de la federación como de los estados.

Es un hecho que estas universidades también son preferidas entre los estudiantes por su prestigio y calidad entre todas las IES de México. El recibir más recursos les permite tener mejores instalaciones y un mayor número de profesores, entre otras cosas, para la atención de la matrícula estudiantil.

Las gráficas 3a, 3b y 3c se dividen en tres partes para efectos de presentación y mejor visualización. Las IES u ODEs, tal como los denomina la SEP, que mantienen mayores apoyos financieros son la UdeG, UANL, BUAP y UAS. Por ejemplo, de los 62,911,425,843 pesos destinados en el 2020 al conjunto de las ODEs, 20,479,158,536 pesos, es decir el 32.5% se destina a 4 ODEs, prácticamente una tercera parte del presupuesto federal en el ramo (PEF. 2014 a 2020). Es posible resaltar que del total de alumnos de las ODEs estatales en el 2020, el 37.9% estaba inscrito en las cuatro universidades referidas, es decir, prácticamente uno de cada cuatro estudiaba en estas instituciones educativas.

Si se compara el número de alumnos frente al presupuesto federal destinado a las mismas, resulta en un desequilibrio. Desequilibrio aminorado por las en-

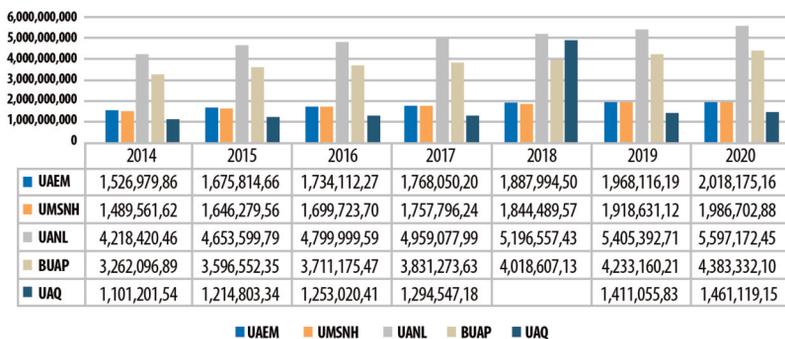
Gráfica 3a. IES con mayor presupuesto Federal 2014 - 2020



Fuente: Elaboración propia con datos de ANUIES, Anuarios Estadísticos de Educación Superior. Ciclos escolares del 2014 al 2020⁽⁹⁾, México

Notas: UABC Universidad Autónoma de Baja California
 UC Universidad de Colima
 UG Universidad Autónoma de Guanajuato
 UaG Universidad Autónoma de Guerrero
 UdeG Universidad de Guadalajara

Gráfica 3b. IES con mayor presupuesto Federal 2014 – 2020



Fuente: Fuente: elaboración propia con datos de ANUIES, Anuarios Estadísticos de Educación Superior. Ciclos escolares del 2014 al 2020⁽¹⁰⁾, México

Notas: UAEM Universidad Autónoma del Estado de México
 UMSNH Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo
 UANL Universidad Autónoma de Nuevo León
 BUAP Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
 UAQ Universidad de Querétaro

tidades federativas en tanto las apoyan con presupuesto local; sin embargo, estos recursos resultan insuficientes dada la necesidad de aceptar más estudiantes. Si las entidades federativas dejaran de destinar con presupuesto propio a las universidades estatales, estas enfrentarían grandes problemas para mantener la planta estudiantil y académica, además de la calidad educativa.

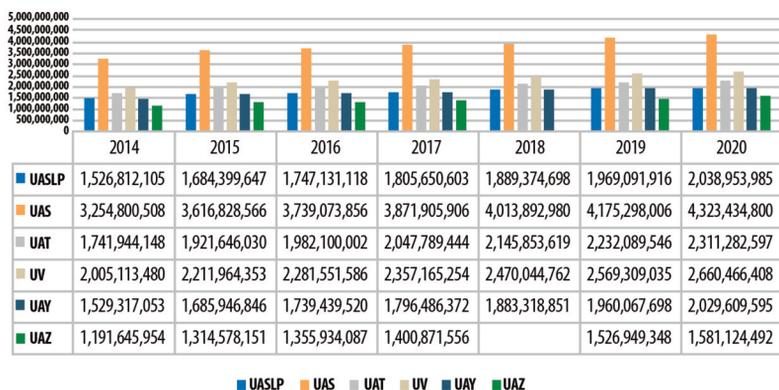
De todas maneras, la cantidad de alumnos atendidos por estas grandes universidades, tanto federales como estatales, muestra la insuficiencia de recursos monetarios frente a políticas que demandan mayor cobertura a nivel superior⁽¹¹⁾. Esta es una de las razones por las cuales se requiere de mayores apoyos presupuestales para mantener un crecimiento constante, tanto cuantitativo como cualitativo.

Si bien las grandes IES federales y las grandes ODEs concentran buena parte del presupuesto, siguen siendo las que mayor número de alumnos preparan para el bienestar de la población mexicana. En todo caso, el gobierno federal y las entidades federativas tendrían que preguntarse si esta es la tendencia a seguir para que más estudiantes accedan a este nivel educativo. Estas IES han logrado consolidar sus sistemas educativos y varias de ellas están muy bien posicionadas, no sólo en el ámbito nacional, sino en el internacional, por ejemplo, la UNAM. La interrogante siempre abierta es ¿Podríamos utilizar a estas grandes IES para asesorar la expansión de este nivel educativo, dada su experiencia y demostrada calidad? ¿Podrían servir de guía para que otras ODEs medianas y, aún las pequeñas, puedan tener un crecimiento sólido, además de ofrecer más espacios a los estudiantes en sus zonas de ubicación? La respuesta a ambas interrogantes es afirmativa.

En cada una de las gráficas anteriores es posible ver de manera clara las diferencias en cuanto a los recursos que reciben cada una las ODES estatales. Cuando se contrasta el PIB producido por las entidades federativas y el dinero recibido por las cuatro grandes instituciones no siempre existe una correspondencia entre generación de riqueza y recursos recibidos. Sería conveniente repensar la política al respecto, de tal suerte que a mayor PIB correspondiera una cantidad de recursos creciente para la educación superior. También es una constante que, en los estados con menor generación de PIB, las ODES reciben menores recursos financieros.

En la gráfica 4 se muestran las cantidades de presupuesto federal asignado a las IES federales de gran envergadura como la UNAM, UAM, IPN y el TecNM.

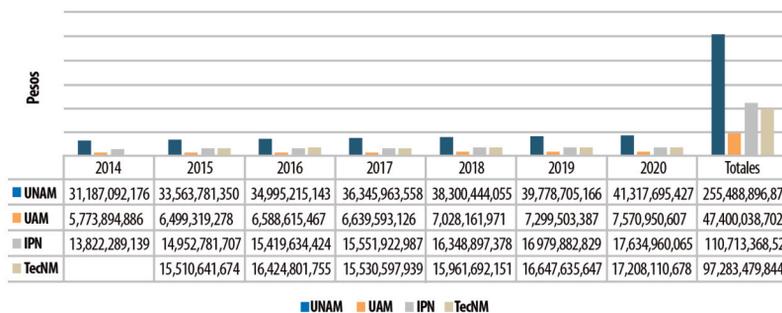
Gráfica 3c. IES con mayor presupuesto Federal 2014 - 2020



Fuente: Elaboración propia con datos de ANUIES, Anuarios Estadísticos de Educación Superior. Ciclos escolares del 2014 al 2020⁽¹²⁾, México

Notas: UASLP Universidad Autónoma de San Luis Potosí
 UAS Universidad Autónoma de Sinaloa
 UAT Universidad Autónoma de Tamaulipas
 UV Universidad Veracruzana
 UAY Universidad Autónoma de Yucatán
 UAZ Universidad Autónoma de Zacatecas

Gráfica 4. Presupuesto Federal destinado a las Grandes IES de México



Fuente: Elaboración propia con datos de SHCP, Proyecto de presupuesto de egresos de la federación. Distribución del gasto por unidad responsable y al nivel de desagregación de capítulo y concepto de gasto del 2014; 2015; 2016; 2017; 2018; 2019 y 2020.

El monto general en el período de estudio es de 510,885,783,950 pesos (SHCP. 2014 a 2020). El total por cada institución y por año se especifica en esta gráfica 4.

Estas cantidades aparentan ser cuantiosas, pero se debe tomar en cuenta que, sólo en el nivel licenciatura, atienden al 8.3% de total del alumnado de este nivel educativo. Al estar asentadas en la capital mexicana y núcleo de la más grande concentración poblacional, es lógico que tengan mayor número de alumnos. Por ejemplo, en la Ciudad de México, de acuerdo con el Censo de Población y Vivienda 2020 el INEGI reporta 9,202,944 millones de personas, al agregar la zona conurbada la cantidad llega a 22 millones, es decir, prácticamente el 20% de la población total de México. Asimismo, la UNAM, el IPN y la UAM producen el 50% de la investigación en el país⁽¹³⁾. Existen varios indicadores para evaluar el trabajo de estas IES, no es el propósito del presente estudio analizar esos asuntos, sino trabajar en las asignaciones presupuestales, sobre todo frente a los discursos políticos de los diferentes sexenios del siglo XXI, en particular del 2014 a la fecha.

Baste mencionar que, en el 2020, el presupuesto asignado a 68 ODEs es 12.7% mayor, en comparación con el asignado a las grandes IES federales. El análisis muestra que una buena cantidad de recursos se destina a la UNAM, UAM, IPN, TecNM y a las ODEs como la UdeG, UANL, BUAP y UAS. Una ruta a seguir es el apoyo a la expansión de estas IES en los diversos estados de la república dada su demostrada calidad, o bien apoyar a otras ODEs, sin demérito de lo alcanzado y lo que puedan seguir logrando las IES muy consolidadas.

Lo anterior necesariamente lleva a analizar si los modelos “descentralizados” de la educación, por lo menos en este nivel educativo, son los más adecuados y si es conveniente basar en ellos la expansión y crecimiento de las demás IES o, como se pretende en la práctica, en el sexenio actual, centralizar en la SEP gran parte del sistema educativo.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En el período de estudio, las tendencias presupuestales federales a las IES y ODES muestran apoyos descendentes reales frente a un alza en el número de alumnos. Aunado a este hecho, en el sexenio iniciado en el 2018 se agrega presión para admitir mayores cantidades de alumnos en sus aulas. La política

actual de no dejar fuera a nadie que solicite ingresar al nivel superior es imposible de cumplir en el corto plazo.

Si se piensa en una mayor cobertura de las IES, esta tiene que ser una política de largo plazo en donde se aumente la capacidad instalada y los recursos tanto financieros, como humanos, materiales y tecnológicos, con el fin de dar un servicio de calidad en beneficio de los aprendizajes y enseñanzas de los educandos. En la expansión del nivel superior, tanto el gobierno federal como de las entidades federativas se ven en la necesidad de otorgar crecientes apoyos presupuestales para que las IES y ODEs expandan sus fronteras a más estudiantes.

Es inconveniente disminuir el presupuesto federal a las IES y ODEs que han demostrado calidad en su trabajo, todo lo contrario, frente a labores consolidadas sería conveniente apoyarlas de manera decidida sin dejar de aumentar los apoyos a las IES medianas y pequeñas para coadyuvar en el desarrollo más equilibrado del país. La formación de mayor número de profesionales es una parte esencial en la política educativa de cualquier país, más aún cuando están ligados a las necesidades sociales y al mundo laboral.

La política presupuestal de la educación superior de largo plazo puede contribuir al desarrollo y no simplemente al crecimiento del país. Las tendencias presupuestales, más que ir a la baja, tendrían que subir. La educación en general, en particular la educación superior, son una inversión más que un gasto. El monto destinado por estudiante debiera mostrar un alza constante para que impacte positivamente al país.

El discurso político de mayores apoyos a la educación superior debe traducirse en hechos una vez que el presidente en turno asume el poder. Las IES son una parte fundamental en la profesionalización de los jóvenes en las licenciaturas, además de imprescindibles en la especialización vía maestrías y doctorados.

Por todo lo anterior, el presupuesto destinado a las IES es fundamental para avanzar en el conocimiento, para realizar más y mejores investigaciones, so pena de caer en el atraso con las graves consecuencias que puede representar para México. Al declarar la educación superior como obligatoria el gobierno se ve en la necesidad de ampliar la cobertura para cumplir la política de ingreso de una mayor cantidad de estudiantes a las IES y ODES, por supuesto, sería conveniente que esta política se acompañe de recursos financieros crecientes.

La experiencia de instituciones consolidadas podría servir de base para hacer crecer a las universidades medianas y pequeñas, sobre todo en áreas en donde las primeras han mostrado tener buenos resultados. El asesoramiento para crear nuevos centros de estudio, en áreas específicas, puede ser una forma de construir sobre bases firmes áreas que logren una consolidación rápida y que se vuelvan un polo de atracción para el estudiantado. Ello requiere el apoyo presupuestal decidido tanto de la federación como de los gobiernos de los estados.

Las tensiones creadas entre la SEP y ciertas IES y ODES disminuye el aliento para avanzar en todos los terrenos de la educación superior, sobre todo cuando se piensa en los presupuestos destinados a estos importantes centros creadores de conocimiento, por ello, la política presupuestal podría reconsiderar la canalización de "apoyos" a grupos vulnerables y destinarlos para que asistan a la educación, con corresponsabilidad, sobre todo a las IES y ODES.

REFERENCIAS

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2015). *Anuarios Estadísticos de Educación Superior. Ciclo Escolar 2013 - 2014*. ANUIES.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2016). *Anuarios Estadísticos de Educación Superior. Ciclo Escolar 2014 - 2015*. ANUIES.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2017). *Anuarios Estadísticos de Educación Superior. Ciclo Escolar 2015 - 2016*. ANUIES.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2018). *Anuarios Estadísticos de Educación Superior. Ciclo Escolar 2016 - 2017*. ANUIES.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2019). *Anuarios Estadísticos de Educación Superior. Ciclo Escolar 2017 - 2018*. ANUIES.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2020). *Anuarios Estadísticos de Educación Superior. Ciclo Escolar 2018 - 2019*. ANUIES.

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2021). *Anuarios Estadísticos de Educación Superior. Ciclo Escolar 2019 - 2020*. ANUIES.
- Cámara de Diputados (2019). *Series Históricas de Indicadores Macroeconómicos de México a 2018*. Centro de Estudios de las Finanzas Públicas.
- Centro de Estudios de las Finanzas Públicas (2021). *Producto Interno Bruto Nominal Trimestral por actividad económica 2010-2015*. CEFP. <https://bit.ly/3SEAOIk>
- Centro de Investigación en Política Pública. (19 de febrero de 2020). *Hablemos de ingresos en los estados*. <https://bit.ly/3A9bc5T>
- Dirección de Evaluación Institucional (2020). *Estudio comparativo de las universidades mexicanas*. DEI-UNAM.
- Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa (2021) *Estadística Educativa*. República Mexicana. Ciclo Escolar 2020 – 2021. SEP-DGPPyEE.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2020). *Censo de Población y Vivienda 2020*. INEGI.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2020). *Pirámide de Población de México 2020*. INEGI. <https://bit.ly/3Q8uWw0>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (25 de enero de 2021). *Comunicado de Prensa Número 24/21. Censo de Población y vivienda 2020*. INEGI. <https://bit.ly/3BN86pi>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2015). *Producto Interno Bruto por Entidad Federativa 2014*. INEGI. <https://bit.ly/3BR3qij>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2020). *Producto Interno Bruto por Entidad Federativa 2019*. INEGI. <https://bit.ly/3vOR8D8>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2021). *Producto Interno Bruto trimestral, base 2013*. INEGI. <https://bit.ly/2IUE122>
- Ley Federal de presupuesto y Responsabilidad Hacendaria. 30 de marzo de 2006. Diario Oficial de la Federación. <https://bit.ly/3dd4se3>
- Ley General de Educación. 30 de septiembre de 2019. Diario Oficial de la Federación. <https://bit.ly/3JWEO86>
- Ley General de Educación Superior. 24 de abril de 2021. Diario Oficial de la Federación. <https://bit.ly/3SzMzq3>

- Ley de Ingresos de la Federación para el ejercicio fiscal 2021. 25 de noviembre del 2020. Diario Oficial de la Federación. <https://bit.ly/3JCGEFV>
- Moreno, C. I. (2017). Las reformas de la educación superior en México: rupturas y continuidades. *Revista de Educación Superior*, 46(182), 27-44.
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (2020). *Panorama de la Educación 2020*.
- Plan Nacional de Desarrollo 2007 – 2012. 31 de mayo de 2007. Diario Oficial de la Federación. <https://bit.ly/3Q2QLwR>
- Plan Nacional de Desarrollo 2013 – 2018. 20 de mayo del 2013. Diario Oficial de la Federación. <https://bit.ly/3Qb0EiY>
- Plan Nacional de Desarrollo 2019 – 2024. 12 de julio 2019. Diario Oficial de la Federación. <https://bit.ly/3QsNSVP>
- Presupuesto de Egresos de la Federación para el ejercicio fiscal 2021. 29 noviembre del 2021. Diario Oficial de la Federación. <https://bit.ly/3SEromW>
- Secretaría de Educación Pública (2021). *Tecnológico Nacional de México*. SEP. <https://bit.ly/3A60ScZ>
- Secretaría de Educación Pública (2021). *Estadísticas Históricas por escuelas, alumnos y maestros, según el nivel educativo para los ciclos escolares 1893-1894 a 2020-2021 (Nacional)*. SEP. <https://bit.ly/3A6FMNF>
- Secretaría de Educación Pública (2021). *Plataforma de Transparencia*. SEP. <https://bit.ly/3QpUX9G>
- Secretaría de Educación Pública (2015). *Principales cifras Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos, Ciclos 2014-2015*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2016). *Principales cifras Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos, Ciclos 2015-2016*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2017). *Principales cifras Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos, Ciclos 2016-2017*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2018). *Principales cifras Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos, Ciclos 2017-2018*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2019). *Principales cifras Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos, Ciclos 2018-2019*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2020). *Principales cifras Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos, Ciclos 2019-2020*. SEP.

- Secretaría de Hacienda y Crédito Público (2014). *Proyecto de presupuesto de egresos de la federación 2014. Distribución del gasto por unidad responsable y al nivel de desagregación de capítulo y concepto de gasto*. SHCP.
- Secretaría de Hacienda y Crédito Público (2015). *Proyecto de presupuesto de egresos de la federación 2015. Distribución del gasto por unidad responsable y al nivel de desagregación de capítulo y concepto de gasto*. SHCP.
- Secretaría de Hacienda y Crédito Público (2016). *Proyecto de presupuesto de egresos de la federación 2016. Distribución del gasto por unidad responsable y al nivel de desagregación de capítulo y concepto de gasto*. SHCP.
- Secretaría de Hacienda y Crédito Público (2017). *Proyecto de presupuesto de egresos de la federación 2017. Distribución del gasto por unidad responsable y al nivel de desagregación de capítulo y concepto de gasto*. SHCP.
- Secretaría de Hacienda y Crédito Público (2018). *Proyecto de presupuesto de egresos de la federación 2018. Distribución del gasto por unidad responsable y al nivel de desagregación de capítulo y concepto de gasto*. SHCP.
- Secretaría de Hacienda y Crédito Público (2019). *Proyecto de presupuesto de egresos de la federación 2019. Distribución del gasto por unidad responsable y al nivel de desagregación de capítulo y concepto de gasto*. SHCP.
- Secretaría de Hacienda y Crédito Público (2020). *Proyecto de presupuesto de egresos de la federación 2020. Distribución del gasto por unidad responsable y al nivel de desagregación de capítulo y concepto de gasto*. SHCP.

NOTAS

⁽¹⁾ Las dependencias son las secretarías de estado y las entidades son los organismos descentralizados, las empresas de participación estatal mayoritaria y los fideicomisos públicos.

⁽²⁾ Existen otras leyes como la Ley Federal de Presupuesto y Responsabilidad Hacendaria y el Código Fiscal de la Federación, entre otras normativas de las finanzas públicas.

⁽³⁾ El gasto federalizado son los recursos que transfiere el ámbito de gobierno federal a las entidades federativas. Para tener una idea de la importancia de estos recursos baste decir que las entidades federativas, en promedio, sólo generan el 12% del total de sus recursos.

⁽⁴⁾ El TecNM es un órgano desconcentrado de la SEP, creado por Decreto Presidencial el 23 de julio de 2014, publicado en el DOF.

⁽⁵⁾ Las cifras específicas se ven más adelante.

⁽⁶⁾ Secretaría de Educación Pública (SEP) Principales cifras Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos 2014-2015; 2015-2016; 2016-2017; 2017-2018; 2018-2019 y 2019-2020, SEP. Cada ciclo es un documento individual elaborado por la SEP.

⁽⁷⁾ DGPPEE (2021) Estadística Educativa. República Mexicana. Ciclo Escolar 2020 – 2021, SEP.

⁽⁸⁾ Presupuesto de Egresos de la Federación (PEF) 2014; PEF 2015; PEF 2016; PEF 2017; PEF 2018; PEF 2019 y PEF 2020.

⁽⁹⁾ Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) Anuarios Estadísticos de Educación Superior. Ciclo Escolar 2013-2014; 2014-2015; 2015-2016; 2016-2017; 2017-2018; 2018-2019; y 2019-2020. Cada ciclo corresponde a un documento diferente

⁽¹⁰⁾ Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) Anuarios Estadísticos de Educación Superior. Ciclo Escolar 2013-2014; 2014-2015; 2015-2016; 2016-2017; 2017-2018; 2018-2019; y 2019-2020. Cada ciclo corresponde a un documento diferente.

⁽¹¹⁾ Aún con el apoyo presupuestario del gobierno federal y de las entidades federativas, la Universidad Autónoma del Estado de Morelos; Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca; Universidad Autónoma de Zacatecas; Universidad Autónoma de Chiapas; Universidad Autónoma del Estado de México; Universidad Juárez Autónoma de Tabasco; Universidad Veracruzana; Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo; Universidad Autónoma de Nayarit; Universidad Autónoma de Guerrero y Universidad Autónoma de Baja California, no cuentan con los recursos suficientes para su operación anual. Este déficit se debe, entre otras cosas, al crecimiento de su matrícula estudiantil y docente, por lo que el gobierno federal las apoya con recursos extraordinarios para evitarles mayores problemas. Información más abundante se puede consultarse en el estudio encargado por la SEP a Integralia, en el 2019, denominado Planeación, Programación y Rendición de Cuentas del Presupuesto de las Universidades Públicas en México: Razones, Resultados y Retos. En ese estudio se exponen otras razones de las dificultades financieras de las universidades mencionadas. No es el tema central de esta investigación indagar las diferentes causas de los problemas que enfrentan estas universidades.

⁽¹²⁾ Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) Anuarios Estadísticos de educación Superior. Ciclo Escolar 2013-2014; 2014-2015; 2015-2016; 2016-2017; 2017-2018; 2018-2019; y 2019-2020. Cada ciclo corresponde a un documento diferente.

⁽¹³⁾ Dirección de Evaluación Institucional (2020), Estudio comparativo de las universidades mexicanas, UNAM, México



9. ¿Emparejamiento dispar en la educación superior? Determinantes del mismatch en Universidades chilenas

Disparate pairing in tertiary education?
Determinants of mismatch in Chilean universities

Sebastián Andrés Carpentier Nazal¹   Pablo Andrés Arias Araya²  

Rodrigo Román Fernández³  

¹ Universidad de Chile, Santiago, Chile

^{2,3} Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile

RESUMEN

El presente estudio 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. Controlando por los antecedentes socioeconómicos y académicos de los estudiantes, se estimó la magnitud de la brecha de emparejamiento entre grupos de interés identificados como atingentes por la literatura. Luego, se estudiaron los potenciales determinantes de las brechas evidenciadas, como la distancia geográfica, el área de estudios, el tipo de financiamiento y la relevancia de la escuela secundaria. Los resultados muestran que los alumnos vulnerables y las mujeres sistemáticamente terminan accediendo a carreras menos selectivas y/o con menores retornos económicos, *ceteris paribus*. Se obtuvo que los factores más relevantes a la hora de explicar las brechas de correspondencia son el establecimiento escolar de educación secundaria, el área de estudios escogida por el estudiante y el tipo de financiamiento utilizado para costear la carrera. Los resultados resaltan la importancia de generar campañas de difusión de información para estudiantes vulnerables y de género femenino.

Palabras clave: Educación superior; mismatch; correspondencia académica; emparejamiento; acceso a la educación superior

Disparate pairing in tertiary education? Determinants of mismatch in Chilean universities

ABSTRACT

This study seeks to identify and quantify the existence of asymmetries in the mismatch between student aptitudes and the quality of the higher education program to which they enroll. Controlling for students' socioeconomic and academic background, the magnitude of the mismatch gap between interest groups identified as relevant by the literature was estimated. Then, the potential determinants of the evidenced gaps were studied, such as geographic distance, area of study, type of financing and relevance of high school. The results show that vulnerable students and women systematically end up accessing less selective programs and/or with lower economic returns, *ceteris paribus*. It was found that the most relevant factors in explaining the matching gaps are the secondary school establishment, the subject of study and the type of funding used to finance the program.

Keywords: Higher education; mismatch; academic matching; access to higher education

Emparelhamento desigual no ensino terciário? Determinantes da descoordenação nas universidades chilenas

RESUMO

Este estudo procura identificar e quantificar a existência de assimetrias de desencontro entre as aptidões dos estudantes e a qualidade do programa do ensino superior em que se inscrevem. Controlando para os antecedentes socioeconômicos e acadêmicos dos estudantes, foi estimada a magnitude da diferença de correspondência entre os grupos de interesse identificados como relevantes pela literatura. Em seguida, foram estudados os potenciais determinantes das lacunas evidenciadas, tais como distância geográfica, área de estudo, tipo de financiamento e relevância do ensino secundário. Os resultados mostram que estudantes e mulheres vulneráveis acabam sistematicamente por aceder a carreiras menos selectivas e/ou com rendimentos económicos mais baixos, *ceteris paribus*. Verificou-se que os factores mais relevantes para explicar as lacunas de correspondência são o estabelecimento de ensino secundário, o campo de estudo escolhido pelo aluno e o tipo de financiamento utilizado para pagar o diploma.

Palavras-chave: Ensino superior; descasamento; correspondência académica; adequação; acesso ao ensino superior

Correspondance déséquilibrée dans l'enseignement supérieur ? Déterminants de l'inadéquation dans les universités chiliennes

RÉSUMÉ

Cette étude cherche à identifier et à quantifier l'existence d'asymétries d'inadéquation entre les aptitudes des étudiants et la qualité du programme d'enseignement supérieur dans lequel ils sont inscrits. En contrôlant le contexte socio-économique et académique des étudiants, l'ampleur de la disparité de correspondance entre les groupes d'intérêt identifiés comme pertinents par la littérature a été estimée. Ensuite, les déterminants potentiels des décalages constatés, tels que la distance géographique, la zone d'étude, le type de financement et la pertinence de l'école secondaire, ont été examinés. Les résultats montrent que les étudiants vulnérables et les femmes accèdent systématiquement aux programmes moins sélectifs et moins rémunérés, *ceteris paribus*. Il a été constaté que les facteurs les plus pertinents pour expliquer les inégalités de correspondance sont l'établissement d'enseignement secondaire, le domaine d'études choisi par l'étudiant et le type de financement utilisé pour payer le degré.

Mots clés : Enseignement supérieur ; inadéquation ; correspondance académique ; concordance ; accès à l'enseignement supérieur

1. INTRODUCCIÓN

La formación de capital humano y las posibilidades de movilidad social son claves en el progreso de los países en desarrollo, razón por la cual la posibilidad de acceder a la educación superior (en adelante, "ES") juega un papel central en generar mayores oportunidades educativas y económicas en los individuos. Tanto en Latinoamérica como en el resto del mundo, se han desarrollado investigaciones que buscan dilucidar qué factores facilitan la expansión de la cobertura y la reducción de brechas socioeconómicas en el acceso a la ES.

Dentro de los más aspectos más discutidos por la literatura internacional se destacan las alternativas de financiamiento (Ocegueda et al., 2017; Murphy et al., 2019) y la creación de políticas orientadas a la expansión de la ES (Carranza & Ferreyra, 2019; Deng & Rong, 2021). Aunque muchos países han logrado consolidar avances importantes en términos de cobertura y equidad en el acceso, se han visto enfrentados a nuevas problemáticas: altas tasas de deserción, bajos índices de titulación oportuna y excesos de duración

sobre todo en estudiantes vulnerables. Estos fenómenos se repiten en países como Australia (Carroll & Li, 2020), Italia (Contini et al, 2018) y Chile (Santelices et al, 2016).

En los últimos años, ha tomado relevancia el estudio de una problemática que afecta las posibilidades de éxito académico y movilidad social de los jóvenes: la asimetría en el emparejamiento (en adelante, “mismatch”) entre las aptitudes del estudiante y la calidad del programa o institución de educación superior (en adelante, “IES”) a la cual accede.

Se ha documentado que aquellos estudiantes que se matriculan en programas donde sus pares cuentan con menos aptitudes y habilidades (en adelante, “undermatch”) obtienen peores resultados académicos y menores expectativas de renta (Dillon & Smith, 2020). Análogamente, Arcidiacono y Lovenheim (2016) demostraron que también se ven mermadas las probabilidades de éxito cuando la asimetría ocurre en la dirección contraria, es decir, cuando estudiantes se matriculan en programas donde la mayoría de sus pares cuentan con mejores antecedentes académicos que ellos (en adelante, “overmatch”). Así, Dillon & Smith (2017) concluyen que se maximiza el bienestar social cuando existe un equilibrio entre la exigencia del programa y las aptitudes del estudiante.

En Chile se han realizado avances sustanciales (Canales, 2016; Santelices et al, 2020; Cox et al, 2018) para comprender cuáles son las fuentes de información que motivan y condicionan la transición a la ES de los jóvenes, pero aún no existe literatura que identifique y cuantifique el mismatch entre la calidad de las IES y las aptitudes de los estudiantes. Canales (2016) concluye que el origen socioeconómico influye en la forma en que los estudiantes evalúan sus capacidades y posibilidades de éxito, lo que sugiere que podrían existir diferencias en la magnitud del mismatch incurrido por estudiantes de distintos estratos socioeconómicos. Entonces, estudiar los niveles de mismatch y sus determinantes permitiría realizar recomendaciones de cara a reducir los perjuicios que genera sobre los jóvenes.

Así, esta investigación busca responder a las siguientes preguntas: ¿Qué tan eficiente es el emparejamiento⁽¹⁾ entre los estudiantes y universidades? ¿Existen estudiantes que sistemáticamente terminan optando por carreras menos (más) selectivas o con menor (mayor) retorno económico que sus pares de iguales antecedentes académicos? ¿Cuáles son las asimetrías que predominan en el sistema universitario chileno?

Para responder a estas interrogantes se entrelazaron fuentes de información del Proceso de Admisión 2019, que contienen los resultados de los estudiantes en la Prueba de Selección Universitaria (en adelante, "PSU") y la información de los programas en los que se matricularon, con los registros académicos y sociodemográficos de la cohorte de estudiantes que ingresaron al primer año de universidad en 2019. Así, se realizó un seguimiento a 101.058 estudiantes para construir dos medidas de correspondencia entre sus aptitudes y la calidad de la combinación universidad-programa (en adelante, "carrera") en la cual se matricularon.

El desempeño académico del estudiante se estima en base a un ranking de aptitud de los 101 mil estudiantes, considerando sus puntajes PSU y calificaciones que obtuvieron en sus últimos cuatro años de enseñanza escolar. Análogamente, se genera un ranking de las carreras universitarias existentes en función del puntaje ponderado en la PSU del estudiante mediano de cada carrera. Además, se elabora un segundo ranking basado en la renta que obtiene un egresado promedio. Calculando las diferencias entre el percentil del ranking del estudiante y el de la carrera, se construyeron dos medidas de match llamadas emparejamiento por "selectividad académica" y "por rentabilidad".

Utilizando estas medidas se calcula el mismatch presente en el sistema universitario chileno y se identifica a los grupos que incurren en mayores niveles de asimetría. En particular, se busca determinar cuál es la magnitud de la brecha en el mismatch que se observa en función del estrato socioeconómico (en adelante, "ESE") y el género. Luego, a través de un modelo multivariado, se evalúa si las brechas persisten a pesar de controlar por características sociodemográficas y antecedentes académicos de los estudiantes.

El documento se ordena de la siguiente manera. En el primer apartado se exponen los antecedentes del sistema y bibliografía atingente sobre el emparejamiento entre estudiantes y carreras. Luego, se describe la metodología manejada para estimar el nivel de mismatch, enumerando las fuentes de información utilizadas. Posteriormente, se exponen los resultados a nivel descriptivo e inferencial. Finalmente, se concluye respecto del alcance y las limitaciones de los resultados.

2. ANTECEDENTES

Para identificar la presencia del mismatch en Chile resulta imperativo conocer que factores facilitan la asimetría en el emparejamiento, así como comprender cómo estas dimensiones operan en el sistema chileno. Diversos estudios internacionales han destacado la relevancia de factores geográficos, restricciones financieras y asimetrías de información (Avery & Hoxby, 2013; Smith et al, 2013; Dillon & Smith, 2017). En este apartado se revisarán los antecedentes del sistema chileno en relación con los tres ejes mencionados.

2.1. Distancia Geográfica

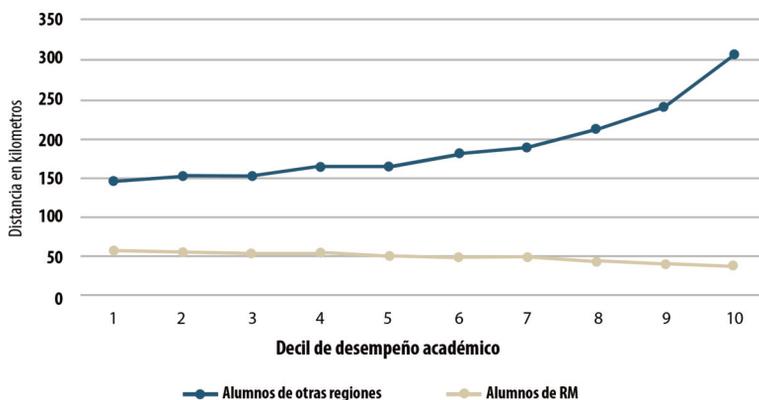
El trabajo de Gibbons & Vignoles (2012), en el Reino Unido, evidenció que, si bien la distancia geográfica no impacta en la decisión de ingresar o no a la ES, si influye en la elección de la IES. En Chile, los estudiantes que habitan en regiones con una oferta académica variada tendrían más posibilidades de emparejarse correctamente, disminuyendo la probabilidad de mismatch. Por el contrario, quienes viven en regiones donde la oferta académica es escasa tienen que optar por cambiar su residencia para tener más alternativas educativas, o bien matricularse en alguna universidad cercana, lo cual podría llevar a que estudiantes con buenos antecedentes se matriculen en carreras menos selectivas.

La Figura 1 expone la distancia promedio entre la comuna del establecimiento de egreso de la enseñanza media (en adelante, "EE") y la comuna de la universidad de los matriculados en primer año en 2019, por decil de desempeño académico.

Se deja en evidencia que los jóvenes que habitan en la Región Metropolitana (en adelante, "RM") egresaron de establecimientos más cercanos a la sede universitaria donde se matricularon. Contrariamente, quienes egresaron en otras regiones, donde la oferta académica es menos variada, tienden a desplazarse más kilómetros para continuar sus estudios superiores. Adicionalmente, la diferencia en los kilómetros recorridos crece a medida que aumenta la calificación de los jóvenes, lo que podría explicarse por una concentración de la oferta de carreras más selectivas en la región metropolitana.

Si bien los resultados no permiten inferir que la aislación geográfica genera mayores niveles de *mismatch*, si entrega antecedentes que sugieren que la

Figura 1. Distancia promedio entre la comuna de EE y la comuna de la Universidad del matriculado, por decil de desempeño académico



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Mineduc y del Demre.

Nota: Se consideraron únicamente las universidades que se encuentran acreditadas, debido a que es un requisito para ser parte del Sistema Único de Admisión (SUA).

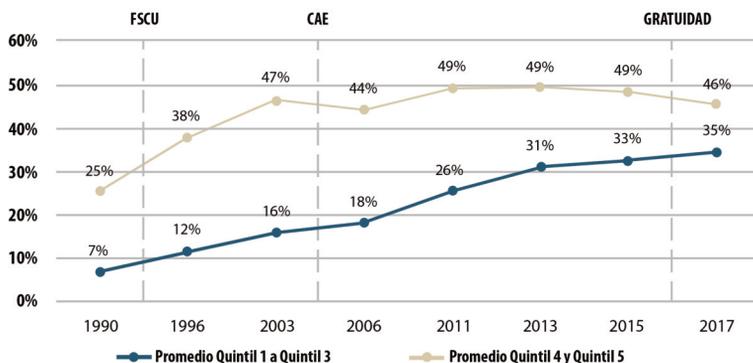
escasez de oferta académica en ciertas regiones obligaría a muchos estudiantes a trasladarse para continuar sus estudios.

2.2. Restricciones Financieras

En los últimos treinta años la cobertura en ES ha aumentado sustancialmente en Chile, sobre todo en los sectores más vulnerables. Como se aprecia en la Figura 2, la cobertura neta⁽²⁾ en los tres primeros quintiles de ingreso socioeconómico se ha multiplicado por cinco. Las becas de arancel⁽³⁾ entregadas por el Ministerio de Educación de Chile (en adelante Mineduc) y los créditos de educación superior⁽⁴⁾ (CAE y FSCU) que son financiados o subsidiados por el Estado contribuyeron a expandir los niveles de cobertura.

Por su parte, la implementación de la política de gratuidad⁽⁵⁾ desde 2016 no ha logrado aumentar los niveles de cobertura. No obstante, si cambió el tipo de IES en la cual se matriculan los alumnos vulnerables⁽⁶⁾. En la Tabla 1, se puede apreciar la distribución de la matrícula de estudiantes vulnerables en el año 2015 y 2019: la concentración de estudiantes vulnerables en IES con gratuidad

Figura 2. Evolución de la cobertura neta en ES por quintil de ingreso socioeconómico



Fuente: Elaboración propia a partir de las encuestas Casen 1990 a 2017.

aumentó un 50% en cuatro años. Más aún, la proporción de alumnos vulnerables matriculados en instituciones estatales⁽⁷⁾ creció en un 128% durante el mismo periodo, evidenciando el impacto del incentivo a estudiar en estas IES.

Dado que solo los estudiantes pertenecientes al 60% de menores ingresos del país pueden acceder a la gratuidad, resulta lógico pensar que esta política podría desencadenar diferencias en la calidad del emparejamiento entre alumnos de distintos ESE. Además, solo un 42% de las IES se encuentran adscritas a la gratuidad, lo que genera que cerca de 200 mil estudiantes vulnerables sigan sin gozar del beneficio. Entonces, se puede afirmar que las restricciones financieras siguen vigentes para una proporción relevante de los estudiantes vulnerables.

Tabla 1. Distribución de la matrícula de estudiantes vulnerables

5,2 Antes (2015) y después (2019) de la implementación de la gratuidad			
Año	% matriculado en IES con gratuidad	% matriculado en IES estatales	% matriculado en IES técnicas
2015	40,3%	7,6%	54,2%
2019	60,4%	17,3%	47,4%

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Mineduc

Por otro lado, cerca del 65% de la matrícula no accede a gratuidad y, a pesar de contar con la posibilidad de acceder a créditos y becas, cerca del 90% de este grupo debe pagar por sus propios medios la fracción del arancel que no es cubierta por la beca o el crédito (en adelante, "copago").

Si añadimos que en Chile los beneficios existentes rara vez cubren los costos de manutención más altos, podemos concluir que los estudiantes se enfrentan a restricciones financieras más relevantes que sus pares de Australia o el Reino Unido, donde pueden aspirar a créditos contingentes al ingreso que financian el costo de la vida y totalidad de los aranceles (Barr et al, 2019; Bolton, 2020). Por consiguiente, resulta plausible que en Chile las barreras financieras tengan un impacto considerable en el nivel de mismatch, como sucede en Estados Unidos (Avery & Hoxby, 2013).

2.3 Asimetrías de Información

Múltiples investigaciones han revelado la importancia del acceso a información en las posibilidades de ingresar a la ES. Por ejemplo, Canales (2016) demostró que en Chile el origen socioeconómico tiene una influencia en las postulaciones que trasciende a la relación que existe entre el ESE y los antecedentes académicos. Sus resultados concluyen que la educación parental es el factor socioeconómico más influyente en la decisión de postular al sistema de admisión universitario (SUA), ya que los padres con educación superior completa pueden entregar a sus hijos asistencia, información y/o guía en el proceso de postulación.

Análogamente, Santelices et al (2020) concluyen que, si bien los postulantes se sienten informados respecto de los programas, cuentan con escasa información sobre las ayudas financieras, aranceles de los programas y expectativas laborales. Además, los jóvenes cuyas madres tienen una carrera universitaria cuentan con mayor conocimiento sobre el sistema y recurren a más fuentes de información que sus pares cuyas madres tienen menores credenciales académicas. Por ende, el nivel educacional de los padres podría influir al momento de postular e impactar en la calidad del emparejamiento. A nivel internacional, los trabajos de Dynarski (2018) y McNally (2016) destacan la relevancia de proveer correctamente información a alumnos de ESE bajo para mejorar la calidad del emparejamiento.

3. FUENTES DE INFORMACIÓN Y METODOLOGÍA

3.1. Definiciones

Para analizar las inequidades de emparejamiento existentes en Chile se replica el modelo planteado por Campbell et al (2020), donde analizan el mismatch del sistema de admisión británico. Una de las semejanzas entre ambos países es que la postulación a la ES universitaria se hace de forma centralizada mediante una plataforma administrativa única, lo que facilita el acceso a información. Además, todos los postulantes deben rendir los mismos exámenes para participar del proceso de selección, lo cual hace que sus resultados sean comparables.

El Departamento de Evaluación, Medición, y Registro Educativo (en adelante, "DEMRE⁽⁸⁾") es el organismo encargado de coordinar y desarrollar el proceso de selección desde su diseño hasta su implementación. Entre sus funciones se destaca el desarrollo y aplicación de la batería de instrumentos de evaluación junto con el análisis y la publicación de sus resultados. Además, el DEMRE se encarga de procesar las postulaciones de los candidatos a las Universidades del SUA y realizar la selección a nivel nacional de manera pública y objetiva.

Vale destacar que 45 de las 56 Universidades que hoy existen en Chile forman parte del SUA y concentran el 91% de la matrícula universitaria del país. Existen dos tipos de admisión reconocidos por el SUA, la regular y la especial. En el proceso de admisión regular -mediante el cual se seleccionan un 97% de los matriculados- todos los postulantes se someten a los mismos estándares de selección. Dado que los mecanismos y herramientas de selección varían para los postulantes de la admisión especial, este estudio se centra en analizar el mismatch incurrido por los 101.058 matriculados por vía regular en 2019.

Todos los postulantes debieron rendir la PSU, batería de exámenes compuesta por dos pruebas obligatorias - matemáticas y lenguaje- y dos pruebas optativas - ciencias e historia-. Adicionalmente, se consideran en el proceso de selección las calificaciones de los últimos cuatro años de enseñanza escolar (conocidas como notas de enseñanza media, en adelante, "NEM") y la posición relativa del estudiante respecto de su promoción de egreso del establecimiento escolar (en adelante, "ranking de notas").

Una de las ventajas del modelo chileno es que la postulación es gratuita y permite postular a un máximo de 10 carreras, lo cual eliminaría las barreras

económicas asociadas a cada postulación adicional. De cada postulación se deriva un puntaje ponderado del postulante, el cual se construye como una suma ponderada de cinco de los seis factores de selección mencionados, siendo una de las dos pruebas optativas el único instrumento descartado. Debido a que las ponderaciones de los distintos instrumentos varían en función de la carrera a la que se está postulando, el puntaje ponderado de un mismo postulante puede variar en función del programa.

3.2. Bases de Datos

Para caracterizar la calidad de los estudiantes se utilizaron las bases de datos del proceso de admisión 2019 provistas por el DEMRE. En la Tabla 2 se puede identificar la población de estudio, que corresponde a los 101.058 estudiantes que se matricularon por vía regular en el proceso de admisión 2019.

Tabla 2. *Inscritos y matriculados del proceso de admisión del SUA en 2019*

Por vía de ingreso y año de egreso de la enseñanza media			
Año de egreso de la enseñanza media	Inscritos en proceso de admisión 2019	Matriculados por admisión regular	Matriculados por admisión especial
2018	211.820	56.632	3.110
Previo a 2018	94.232	44.426	0
TOTAL	306.052	101.058	3.110

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Mineduc

Las bases mencionadas contienen el registro de todos los inscritos que rindieron la PSU 2018, entregando también información sociodemográfica como género, etnia, región, comuna de origen, escolaridad de los padres, ingreso de la familia, número de personas en el hogar, etc. Los registros del DEMRE también proveen información sobre el EE y año de egreso de la enseñanza media. A su vez, se incluyen los puntajes obtenidos por los postulantes en cada uno de los factores de selección: NEM, ranking de notas y los resultados del conjunto de pruebas que compone la PSU.

Con el objeto de complementar la información se recurre a otras fuentes de información sobre los resultados académicos del estudiante y el mecanismo

de financiamiento utilizado para financiar el arancel de su carrera. Por un lado, se utilizaron las bases de datos del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (en adelante, "SIMCE"⁹⁾) para obtener el puntaje promedio de las pruebas SIMCE de lenguaje y matemática, evaluación diagnóstica que se rinde en promedio a los 16 años⁽¹⁰⁾. Mediante el cruce de bases del DEMRE y SIMCE, se logró identificar el puntaje SIMCE para el 82% de la muestra.

Adicionalmente, se recurre a las bases de datos de asignación a beneficios del Mineduc para identificar qué estudiantes recibieron ayuda financiera Estatal. Esta información permite evaluar si el acceso a algún crédito, beca y/o gratuidad tiene incidencia en la elección de la carrera y en el nivel de mismatch.

Por último, con el objetivo de obtener una medida complementaria de calidad de la carrera, se utiliza la base de empleabilidad e ingresos del Servicio de Información de Educación Superior (en adelante, "SIES"⁽¹¹⁾) para obtener información respecto de los ingresos que percibe al cuarto año un egresado promedio de cada carrera.

3.3. Construcción de las medidas de mismatch

Con el objetivo de evaluar la asimetría de emparejamiento que existe en Chile se construyeron dos medidas de mismatch, una mide la correspondencia estudiante-carrera con respecto a la selectividad de la carrera y la otra lo hace con respecto a la renta esperada.

Para determinar el desempeño del estudiante se utilizó el promedio de los cuatro factores más relevantes del SUA en el proceso de admisión: PSU Lenguaje, PSU matemáticas, NEM y ranking de notas. Dado que el peso relativo de cada factor puede variar entre carreras e instituciones, se les otorgó una misma ponderación a los cuatro factores, obtenido un puntaje ponderado equivalente para cada individuo. Con base en el puntaje obtenido, se genera un ranking de "aptitud" de los estudiantes, lo cual permite determinar el percentil de calidad del estudiante en relación con su posición relativa entre los 101.058 jóvenes de la muestra. Así, el 1% de los estudiantes con puntaje promedio más alto pertenece al percentil 100 de calidad, mientras que el 1% con peores resultados pertenece al primer percentil.

Análogamente, se determinó el nivel de selectividad de la carrera usando el puntaje ponderado mediano de los estudiantes que ingresaron a la carrera en 2019. El puntaje mediano obtenido permitió calcular la posición relativa

de cada carrera con respecto a toda la oferta académica, obteniendo así el percentil de selectividad de cada combinación programa-institución. Alternativamente, se realizó un segundo ranking de carreras basado en la renta que percibe un egresado promedio al cuarto año de egreso. Entonces, el percentil de rentabilidad de cada una de las carreras permitió obtener el ranking de renta esperada de las carreras.

Luego, se calculó el emparejamiento por selectividad académica como la diferencia entre el percentil del desempeño del estudiante y el percentil de selectividad de la carrera. También, se obtiene un indicador de emparejamiento por rentabilidad al sustraer el percentil de rentabilidad del programa al percentil de desempeño del estudiante. Se derivan dos medidas continuas de mismatch para cada estudiante, donde ambas representan la distancia de la calidad de la carrera elegida por el estudiante con respecto a su posición en la distribución de rendimiento académico.

Se considera que un estudiante tiene emparejamiento perfecto cuando su mismatch es 0, es decir, su percentil de desempeño es equivalente al percentil de calidad de su carrera. Un joven matriculado en una carrera con un percentil menor que el suyo estaría *undermatched* o subemparejado. Alternativamente, si se matricula en una carrera con un ranking mayor al suyo en la distribución de rendimiento académico, se considera que existió *overmatch* o sobreemparejamiento.

Por un lado, el indicador de emparejamiento por selectividad académica mide si los estudiantes se están matriculando en una carrera con un nivel de selectividad acorde a sus antecedentes académicos. Por otro lado, la correspondencia por rentabilidad indica si los estudiantes se matriculan en programas con una renta esperada proporcional a sus calificaciones. La presencia de mismatch a nivel de rentabilidad podría mermar las posibilidades de movilidad social si es que los estudiantes de ESE más bajo están sistemáticamente incurriendo en un subemparejamiento.

3.4. Determinación del Estrato Socioeconómica (ESE)

Utilizando la información socioeconómica contenida en la base DEMRE, se crearon deciles y quintiles de ingreso socioeconómico al interior del grupo de estudiantes inscritos para rendir la PSU 2018. En concreto, se dividió el ingreso familiar reportado por cada estudiante en el número de personas que viven

en su hogar, obteniendo así el ingreso per cápita. Luego, se creó un ranking de menor a mayor ingreso por persona en el hogar de cada inscrito, lo cual permitió agrupar en deciles y quintiles de ingreso per cápita a los estudiantes.

Para generar los deciles socioeconómicos se utilizó la información de los 306.052 inscritos en el proceso de admisión 2019. Entonces, el decil (en adelante, "decil ESE") o quintil socioeconómico de los inscritos (en adelante, "quintil ESE") refiere a la condición socioeconómica relativa del estudiante con respecto al grupo de jóvenes que participaron del proceso. Esto es relevante, ya estaríamos ante un sesgo de autoselección, si el indicador socioeconómico se hubiese construido con base en la muestra.

3.5. Metodología

Para dimensionar la magnitud del mismatch y poder identificar sus determinantes se emplearon tres metodologías. Primero, se elaboraron figuras donde, para cada decil de rendimiento académico, se expone el decil promedio de calidad de las carreras. El ejercicio se repitió para los dos indicadores de calidad de la carrera.

En el caso hipotético de que todos los estudiantes estuviesen perfectamente emparejados con su carrera, la línea graficada sería recta y tendría una pendiente de 45 grados. Todos los puntos situados por sobre (bajo) dicha línea corresponden a estudiantes sobreemparejados (subemparejados), siendo la distancia del punto a la línea de 45 grados la representación gráfica de la magnitud del mismatch. El ejercicio se realiza diferenciando por género y ESE del estudiante.

Luego, se estimó la brecha de emparejamiento socioeconómico y de género, controlado por las características sociodemográficas de los estudiantes y sus resultados académicos en la prueba SIMCE. La especificación del Modelo 1 es la siguiente:

$$Mismatch_{ir} = \beta_0 + \beta_j QESE_j + \delta Género_{ir} + \sigma E + \theta R_{ir} + \gamma SIM_{ir} + \varepsilon_{ir} \Delta r \quad (1)$$

La variable dependiente del modelo es la medida de asimetría en el emparejamiento. El estimador representa la brecha de correspondencia socioeconómica entre los individuos del quintil J (J va de 2 a 5) y los del quintil ESE 1. Análogamente, corresponde a la brecha de género en la calidad del emparejamiento. Por último, se incluyen tres variables de control: (variable binaria

que indica si el estudiante pertenece a algún pueblo originario), (variable binaria que indica si el estudiante egresó de la enseñanza media antes del 2018), y γ , que corresponde al percentil de rendimiento del estudiante en la prueba SIMCE.

Se debe considerar que quienes están en la parte más baja de la distribución de rendimiento no pueden estar subemparejados, así como aquellos que se encuentran en el percentil 100 jamás podrían estar sobreemparejados. Por ende, se estima una ecuación por decil de rendimiento (Δr), empleando errores estándar de clúster por EE.

Finalmente, para identificar los determinantes de las brechas obtenidas, se incorporan de manera separada al modelo original una serie de posibles variables explicativas y de control (γ). Con esto se busca analizar cuanto se reduce la brecha de género y socioeconómica estimada originalmente al incluir nuevos controles en regresiones distintas. Se realizaron cuatro regresiones adicionales con la siguiente forma:

$$\text{Mismatch}_{it} = \beta_0 + \beta_j \text{QESE}j + \delta \text{Género}_{it} + \sigma E + \theta R_{it} + \gamma \text{SIM}_{it} + \pi C + \varepsilon_{it} \quad (2)$$

Primero, se busca explorar la relevancia del aislamiento geográfico, controlado por la distancia entre la comuna del EE (establecimiento de egreso de la enseñanza media) del estudiante y la comuna de su Universidad. Luego, para disociar la elección del área de estudios de la selección de Universidad, se incluyeron 22 variables binarias que indican el área que escogió cada matriculado. Así, se controla por el mismatch promedio en el que incurren los estudiantes de una cierta área. En la tercera regresión del modelo 2 se busca evidenciar el impacto de las restricciones financieras, incorporando tres variables binarias que indican al tipo de financiamiento al que accedió el estudiante (créditos, becas o gratuidad). Por último, utilizando efectos fijos con respecto al EE se busca controlar por el efecto que tienen las variables no observables de cada escuela, para así poder aislar el efecto de las características individuales.

4. RESULTADOS

Ambas medidas de emparejamiento tienen una distribución casi simétrica con una concentración relevante en los estudiantes bien emparejados, pese a que existe una dispersión sustancialmente mayor en la medida de mismatch

por rentabilidad. El resultado anterior es bastante intuitivo si consideramos que los programas exigen requisitos académicos a sus postulantes, mientras que no existen restricciones de esta índole con respecto a la renta esperada.

Si se emplea el criterio binario de mismatch utilizado por Dillon & Smith (2017), donde se asume que existe asimetría si la diferencia entre el percentil del estudiante y la carrera es superior 20 puntos porcentuales (en adelante, "pp"), se obtiene que un 24% de la muestra estudiada estaría mal emparejada académicamente. Más aún, al calcular el mismo porcentaje utilizando la correspondencia por rentabilidad se obtiene que un 27,4% estaría overmatched y un 23,7% estaría undermatched, es decir, casi un cuarto de los matriculados ingresa a un programa con una renta esperada inferior a la que podría optar.

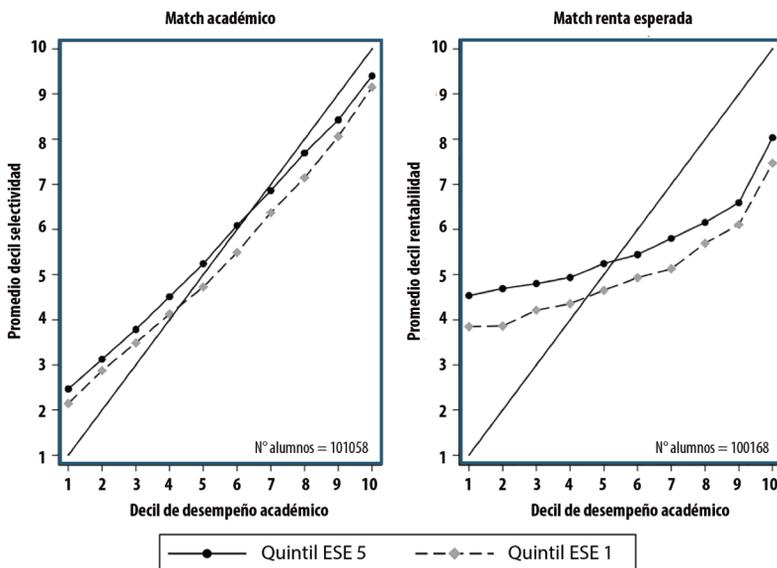
4.1. Brecha de emparejamiento por ESE y género

Con el objeto de estudiar las diferencias en la calidad del emparejamiento por ESE de los estudiantes, se construyó la Figura 3, donde se puede comparar el emparejamiento perfecto (línea de 45 grados) con la correspondencia efectiva observada en los estudiantes más vulnerables y favorecidos (quintiles ESE 1 y 5, respectivamente). Las dos medidas de correspondencia presentan una tendencia cuasi lineal con una pendiente inferior a uno, lo que implica que los matriculados de bajo rendimiento son más propensos a estar overmatched y aquellos de mejores antecedentes académicos tienden a estar subemparejados.

Por otro lado, la curva de correspondencia por rentabilidad es más plana, implicando una magnitud mayor del mismatch en toda la distribución de desempeño. Ambos indicadores de emparejamiento dejan en evidencia brechas socioeconómicas sustantivas con relación a la calidad del match. Es decir, a iguales antecedentes académicos, los estudiantes de ESE elevado se matriculan en carreras mejor rankeadas que sus pares del primer quintil de ingresos.

En el match académico, la brecha más elevada se observa entre los deciles 5 y 8 de rendimiento, donde los estudiantes más vulnerables se matriculan en carreras rankeadas en promedio 5 pp más abajo que sus pares del quintil ESE 5 con antecedentes académicos similares. Más aún, en los deciles 5 y 6 de rendimiento se observa que los estudiantes del quintil ESE 5 se encuentran sobreemparejados en promedio, mientras que los más vulnerables se encuentran undermatched.

Figura 3. Emparejamiento por ESE y decil de desempeño académico



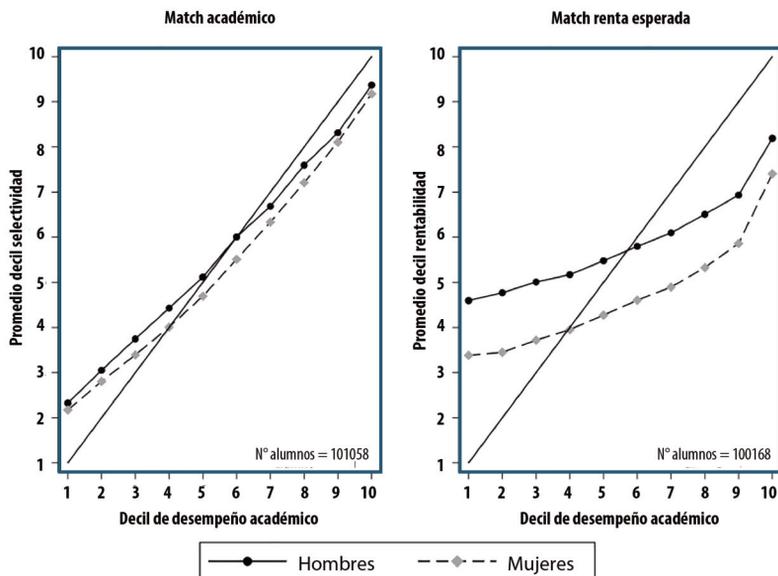
Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Mineduc y del Demre

Nota: La línea de 45° representa el emparejamiento perfecto.

Al analizar el emparejamiento por rentabilidad se reporta una brecha socioeconómica más pronunciada, particularmente en la primera mitad de la distribución de rendimiento, donde con iguales resultados académicos los estudiantes más vulnerables se matriculan en carreras ubicadas 7 pp más abajo en la distribución de rentabilidad. En otras palabras, los estudiantes del primer quintil ESE ingresan a carreras con un ingreso esperado 104 dólares menor que sus pares más favorecidos con iguales antecedentes académicos. A pesar de que la brecha tiende a reducirse a medida que avanza la distribución de rendimiento de los estudiantes, nunca se reduce a menos de 5 pp.

Alternativamente, la Figura 4 evidencia la brecha de género en el match estudiante-carrera. Por el lado del emparejamiento por selectividad se reporta una brecha más moderada, donde la diferencia promedio es de 3 pp en desmedro de las mujeres.

Figura 4. Emparejamiento por género y decil de desempeño académico



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Mineduc y del Demre

Nota: La línea de 45° representa el emparejamiento perfecto

No obstante, el match por nivel de renta esperada expone una enorme brecha de género. En casi todos los deciles de la distribución de desempeño (salvo el 10), los hombres se matriculan en una carrera rankeada al menos 10 pp más arriba en la distribución de rentabilidad (diferencia promedio de 12 pp). Es decir, teniendo antecedentes académicos igualmente competitivos, las mujeres ingresan a programas con un ingreso esperado 204 dólares más bajo en promedio.

4.2. Brecha de emparejamiento condicional

En el apartado anterior se evidenciaron brechas del match académico y de rentabilidad según el nivel socioeconómico y el género del estudiante. Para comprobar la robustez de estos resultados a lo largo de toda la distribución de rendimiento, se utilizó el Modelo 1 para calcular las brechas condicionadas

a las características de los estudiantes y el rendimiento obtenido en la prueba SIMCE, para cada decil de desempeño. Así, cada punto de las Figuras 5 y 6 representa una regresión separada por decil de desempeño académico.

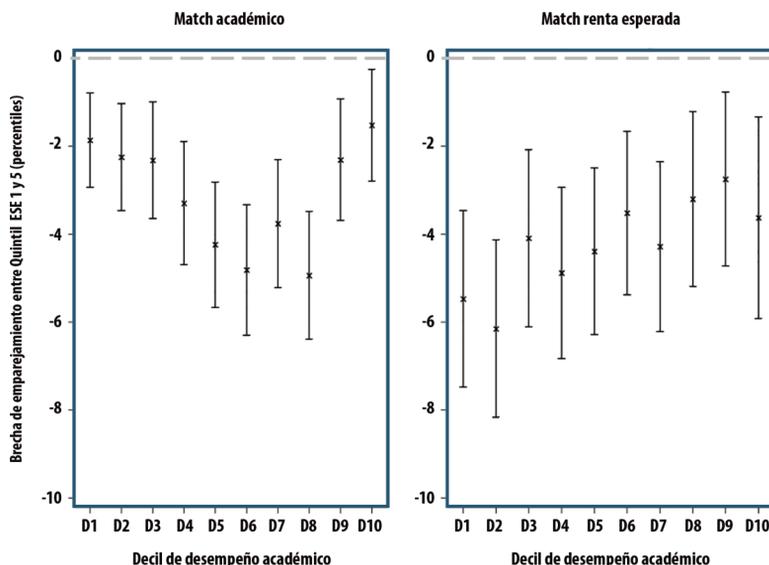
En particular, la Figura 5 expone la brecha de correspondencia entre el quintil de estudiantes más vulnerables socioeconómicamente y el quintil ESE 5, controlado por todas las variables incluidas en el Modelo 1. La figura del lado izquierdo muestra la diferencia socioeconómica en la correspondencia por selectividad para cada decil de rendimiento académico, mientras que el gráfico del lado derecho evidencia la brecha socioeconómica de emparejamiento por renta esperada. De manera análoga, la Figura 6 presenta la brecha condicional de género para el match por selectividad y rentabilidad.

Los resultados expuestos en la Figura 5 permiten corroborar la presencia y magnitud de las diferencias en el emparejamiento por estrato socioeconómico, aun controlado por los antecedentes de los estudiantes. En efecto, la brecha socioeconómica en el match académico se mantiene cercano a los 5 pp entre los deciles 5 y 8 de desempeño. Además, se observa que esta brecha se reduce sustancialmente en los extremos de la distribución, llegando a menos de 2 pp de diferencia en los deciles 1 y 10 de desempeño.

La brecha socioeconómica en el match condicional por renta esperada presenta una tendencia al alza a medida que se avanza en la distribución. Dentro del grupo de los estudiantes de peor desempeño académico (deciles 1 y 2) se observa que los más vulnerables se matriculan en carreras 6pp más abajo en la distribución de rentabilidad.

Por su parte, se observa una diferencia de 4 pp en desmedro de los estudiantes más vulnerables en el grupo más calificado (decil 10). Así, estudiantes de menores recursos, pero de excelente rendimiento, ingresan sistemáticamente a carreras con una renta esperada 100 dólares menor que sus pares del quintil 5. Esto implicaría que incluso estos estudiantes, quienes tienen mayores libertades y opciones para elegir una carrera, se estarían matriculando en programas menos rentables, atenuando la posibilidad de movilidad social que ofrece la ES.

Por otro lado, la brecha condicional de género en el emparejamiento académico presentada en la Figura 6 muestra una tendencia similar a la brecha por ESE, ya que se reportan magnitudes más acotadas (2 pp) en los extremos de la distribución de rendimiento (deciles 1, 2, 9 y 10), mientras que la diferencia

Figura 5. Brecha socioeconómica en el match condicional

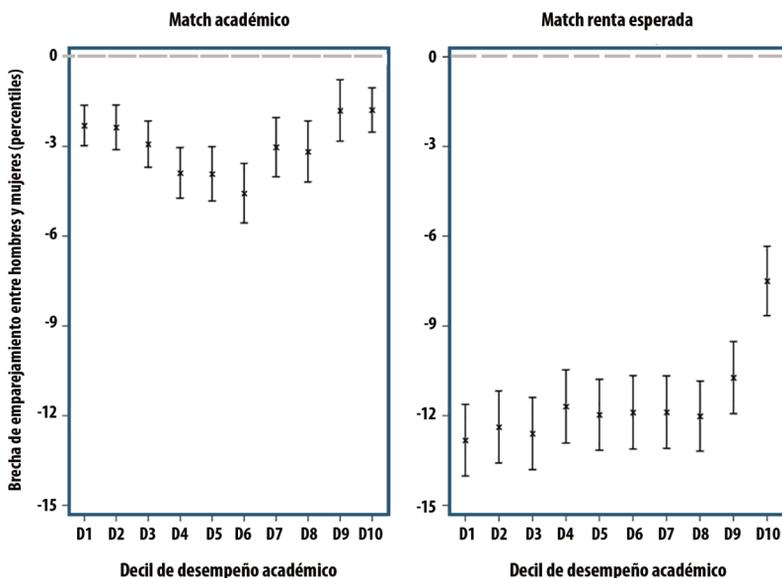
Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Mineduc y del Demre

Nota: Cada punto representa la brecha de emparejamiento entre el quintil ESE 1 y 5, derivada del Modelo 1.

más relevante se observa en torno a la mediana del rendimiento (4,5 pp). Vale mencionar que, controlando por antecedentes sociodemográficos y académicos, la brecha reportada favorece a los hombres, es decir, las mujeres se matriculan en promedio en carreras menos selectivas que sus pares del género opuesto.

Al estimar la brecha de género en el emparejamiento por renta esperada se obtienen magnitudes similares a las reportadas en la Figura 4, es decir, a la brecha estimada sin controlar por antecedentes socioeconómicos y académicos. Nuevamente, la brecha de género se sitúa en torno a los 12 pp en toda la distribución de rendimiento, con la excepción del decil 10. En resumen, a pesar de tener características observables idénticas, las mujeres de toda la distribución de rendimiento se matriculan en carreras con una renta anual promedio 2.500 dólares más baja que los hombres.

Figura 6. Brecha de género en el match condicional



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Mineduc y del Demre

Nota: Cada punto representa la brecha de emparejamiento entre hombres y mujeres, derivada del Modelo 1.

4.3. Potenciales determinantes

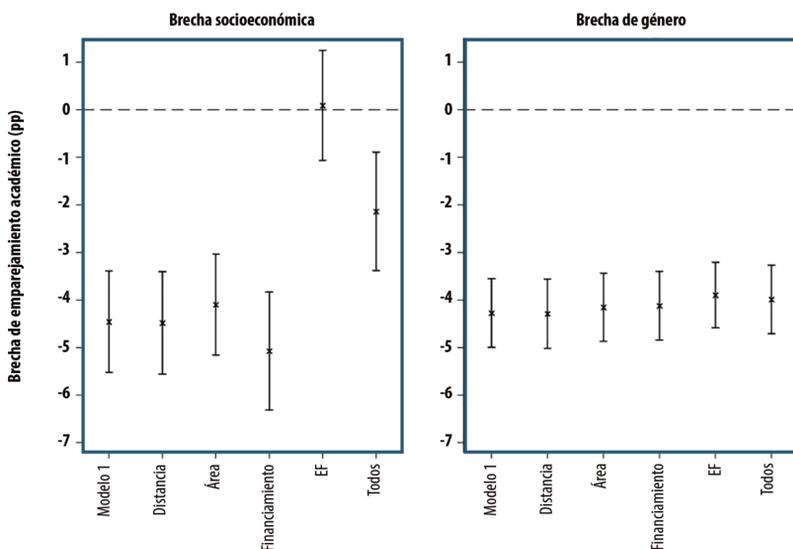
Luego de comprobar que la brecha socioeconómica y de género se mantienen al incorporar variables socioeconómicas y académicas, se agregan nuevas variables de control al modelo para poder identificar algunos determinantes de dichas brechas. Como se mencionó en el apartado metodológico, se realizaron cuatro regresiones adicionales donde se incorporaron por separado cada uno de los sets de potenciales determinantes: distancia geográfica, área de estudios, factores de financiamiento y efectos fijos de la escuela (EF). Finalmente, se aplicó una quinta especificación que incluyó de manera simultánea todos los factores.

Las Figuras 7 y 8 evidencian como varía la brecha condicional, bajo los dos enfoques de emparejamiento, al incorporar las nuevas variables explicativas

al modelo. Así, la Figura 7 expone la brecha socioeconómica (izquierda) y de género (derecha) luego de incorporar por separado cada uno de los cuatro sets de potenciales determinantes. Se calculó la brecha para los estudiantes pertenecientes al tercer quintil de la distribución de rendimiento porque corresponde al grupo (deciles 5 y 6) donde se evidenció una brecha académica de mayor magnitud en el Modelo 1⁽¹²⁾. Adicionalmente, esto permitió duplicar el tamaño de la muestra utilizada para estudiar los potenciales determinantes de la brecha, incrementando la significancia de los coeficientes obtenidos.

Análogamente, la Figura 8 presenta la variación de la brecha socioeconómica y de género en la correspondencia por renta al añadir los potenciales determinantes al Modelo 1. En este caso se estimaron las brechas para los estudiantes del primer quintil (deciles 1 y 2) de la distribución de rendimiento, ya

Figura 7. Brecha socioeconómica y de género en el emparejamiento académico, controlando por distancia geográfica, área, financiamiento y EE



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Mineduc y del Demre

Nota: Cada punto representa la brecha de emparejamiento académico, estimada para el quintil 3 de rendimiento.

que fue el grupo que presentó las brechas más pronunciadas en el primer modelo⁽¹³⁾. Al igual que en el caso anterior, analizar la brecha para un quintil de rendimiento completo permitió aumentar el número de estudiantes analizados de 8 mil a 16 mil.

La parte izquierda de la Figura 7 demuestra que la brecha socioeconómica en la correspondencia académica no varía significativamente al incorporar distancia geográfica, área de estudios o tipo de financiamiento al modelo, lo cual sugiere que no serían los factores más determinantes en el nivel de mismatch académico presente en la ES. Al incorporar los efectos fijos por EE al modelo se observa que la brecha reportada se reduce a cero. Se debe considerar que este resultado no es significativo estadísticamente, por lo que resulta más pertinente interpretar los resultados del último modelo.

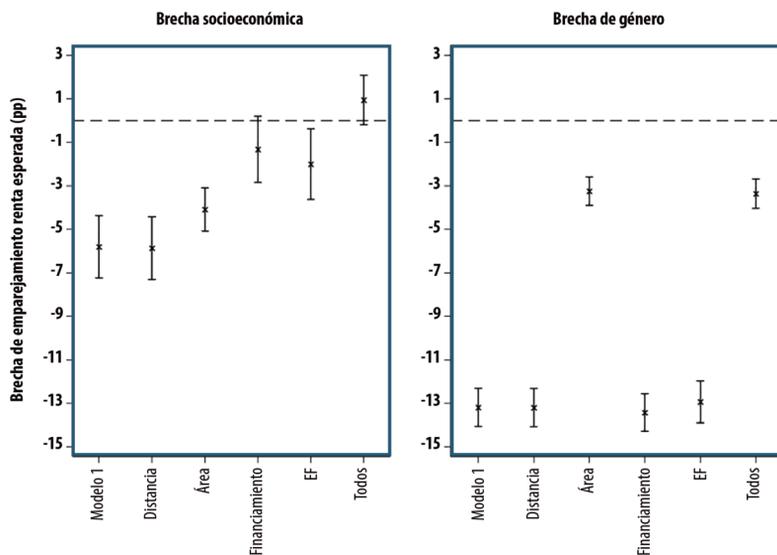
Al incorporar todas las variables simultáneamente se observa que la diferencia de asimetría entre los estudiantes más pobres y los del quintil ESE 5 se reduce a menos de la mitad, obteniendo en este caso un coeficiente significativo estadísticamente. Este resultado sugiere que más de la mitad de la brecha socioeconómica en el emparejamiento académico se debe a factores no observables que predominan en las escuelas donde se matriculan más estudiantes vulnerables.

Contrariamente, la incorporación de variables explicativas adicionales no logra explicar la brecha de género encontrada en el Modelo 1 para el enfoque académico de correspondencia, ya que la magnitud de esta última se mantiene casi igual en todos los modelos. Entonces, son otros los factores que determinan la diferencia de emparejamiento académico reportada entre hombres y mujeres.

Por otro lado, el lado izquierdo de la Figura 8 deja en evidencia que los factores de financiamiento explican la mayor parte de la brecha socioeconómica en el emparejamiento por renta esperada, reduciéndola de 5,9 a 1,3 pp. Similarmente, el área de estudios y las características de la escuela también parecen explicar parte de la diferencia en el match reportada entre estudiantes de distintos ESE, pero en menor magnitud. Vale destacar que el coeficiente de la brecha de correspondencia por renta es significativo en las distintas especificaciones, excepto en la última, lo que podría explicarse por una sobre especificación al incluir todas las variables.

Por último, se obtiene que la brecha de género en el emparejamiento por renta -que corresponde a la de mayor magnitud- es significativa al 99,9% de

Figura 8. Brecha socioeconómica y de género en el emparejamiento por renta, controlando por distancia geográfica, área, financiamiento y EE



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Mineduc y del Demre

Nota: Cada punto representa la brecha de emparejamiento por renta, estimada para el quintil 1 de rendimiento.

confianza estadística en todos los modelos expuestos en la figura. Los resultados verifican que más de un 75% de la brecha de género en términos de renta esperada se explica por el área de estudios escogida por los estudiantes. Esto comprueba que las mujeres sistemáticamente ingresan a áreas de estudio con menores ingresos esperados que sus pares del sexo opuesto, a pesar de controlar por todas las demás variables observables.

5. CONCLUSIONES

El acceso a la educación superior en Chile juega un papel central en generar mayores oportunidades educativas y económicas en los individuos. Sin embargo, la existencia de mismatch puede afectar las trayectorias académicas

de los alumnos y disminuir las posibilidades de movilidad social. Consecuentemente, para alcanzar un óptimo social se debe velar por minimizar los niveles de asimetría en el emparejamiento entre estudiantes y carreras.

Para estudiar la magnitud y los determinantes del mismatch en la ES chilena se crearon dos medidas de calidad del emparejamiento, una basada en la correspondencia académica estudiante-carrera, y una segunda medida de match sustentada en la renta esperada asociada a cada programa. Bajo el primer enfoque se obtuvo que un 24% de los matriculados en primer año estuvo mal emparejado, mientras que el emparejamiento por rentabilidad arrojó que la mitad de los 101 mil alumnos se encontraba desemparejado.

Al estimar la magnitud de las brechas de emparejamiento, controlando por los antecedentes socioeconómicos y académicos de los estudiantes, se obtuvo que los alumnos más vulnerables y las mujeres sistemáticamente terminaron accediendo a carreras menos selectivas y con menores retornos económicos que sus pares con credenciales académicas similares. Lógicamente, estos resultados tienen implicancias relevantes sobre las posibilidades de movilidad social que ofrecen los estudios superiores.

Por ejemplo, los dos enfoques de emparejamiento estudiados evidencian que los estudiantes del quintil socioeconómico más vulnerable se matriculan en carreras peor rankeadas que sus pares de sectores más favorecidos, *ceteris paribus*. A pesar de contar con antecedentes académicos equivalentes, los estudiantes más pobres ingresan a carreras menos selectivas y con peores ingresos futuros, lo cual debilita el potencial vehículo de movilidad social asociado a ingresar a la Universidad. Al indagar que factores estarían ocasionando esta brecha, se concluye que la escuela secundaria y el tipo de financiamiento tienen un papel preponderante a la hora de explicar los niveles dispares de mismatch reportados en distintos estratos socioeconómicos.

Vale recalcar, que el presente estudio no busca determinar exactamente qué características de las escuelas o que mecanismos de financiamiento son los que provocan la brecha de correspondencia. No obstante, identificar y cuantificar la relevancia de estas variables permite abrir el camino para futuras investigaciones en esta materia. A modo de ejemplo, se podría evaluar el impacto de características específicas de las escuelas secundarias, como la composición socioeconómica del estudiantado, la influencia parental, la calidad de los docentes o la información difundida al interior de la escuela con respecto a la oferta aca-

démica. Alternativamente, se podría estudiar de manera más focalizada el efecto que tienen los incentivos económicos asociados a los distintos mecanismos de financiamiento como la gratuidad o los créditos de educación superior.

Por otro lado, la medida de correspondencia por renta esperada dejó de manifiesto una enorme brecha de género. En efecto, a pesar de contar con antecedentes académicos y socioeconómicos similares, las mujeres de toda la distribución de rendimiento se matriculan en carreras con una renta anual promedio 2.500 dólares más baja que los hombres. El estudio de los determinantes de esta brecha verificó una tendencia demostrada anteriormente por la literatura: el área de estudios escogida por las mujeres explica un 75% de la brecha de género en términos de renta esperada.

En suma, el trabajo presentado destaca la importancia de generar campañas de difusión de información sobre los potenciales ingresos y la competitividad asociada a cada carrera, institución y área de estudios. Adicionalmente, la orientación sobre las ayudas financieras, aranceles de los programas, y ambiente laboral también podría contribuir a disminuir las brechas evidenciadas.

Por último, se debe considerar que el estudio no contó con información extraacadémica que podría ser sumamente relevante, como la motivación, vocación y/o preferencias de los estudiantes al momento de postular a la universidad. El estudio de estas variables podría contribuir a explicar y a entender de mejor manera la asimetría en el emparejamiento.

REFERENCIAS

- Arcidiacono, P. & Lovenheim, M. (2016). Affirmative Action and the Quality-Fit Trade-Off. *Journal of Economic Literature*, 54(1), 3-51. DOI: [10.1257/jel.54.1.3](https://doi.org/10.1257/jel.54.1.3)
- Avery, C. & Hoxby, C. (2013). The Missing "One-Offs": The Hidden Supply of High-Achieving, Low-Income Students. *Brookings Papers on Economic Activity*, 44(1), 1-65. <https://bit.ly/3P9oWBC>
- Barr, N., Chapman, B., Dearden, L., & Dynarski, S. (2019). The US college loans system: Lessons from Australia and England. *Economics of Education Review*, 71(1), 32-48. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2018.07.007>

- Black, S., Cortes, K. & Arnold, J. (2015). Academic Undermatching of High-Achieving Minority Students: Evidence from Race-Neutral and Holistic Admissions Policies. *American Economic Review*, 105(5), 604–610 <http://dx.doi.org/10.1257/aer.p20151114>
- Bolton, P. (2020). Student loan statistics. *Briefing Paper Number 1079*, House of Commons Library. <https://bit.ly/3vNZv1P>
- Campbell, S., Macmillan, L., Murphy, R. & Wyness, G. (2020). Matching in the Dark? Inequalities in student to degree match. *CEPEO Working Paper Series*, 20-01, UCL Centre for Education Policy and Equalising Opportunities. <https://bit.ly/3P9p7wM>
- Canales, A. (2016). Socioeconomic differences in the application to Chilean universities: The role of academic and non-academic factors. *Calidad en la educación*, (44), 129-157. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652016000100006>
- Carranza, J. & Ferreyra, M. (2019). Increasing Higher Education Access: Supply, Sorting, and Outcomes in Colombia. *Journal of Human Capital*, 13(1), 95-136. <https://doi.org/10.1086/701435>
- Contini, D., Cugnata, F. & Scagni, A. (2018). Social selection in higher education. Enrolment, dropout and timely degree attainment in Italy. *Higher Education*, 75, 785-808. <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0170-9>
- Cox, L., Hernando, A. & Rebolledo, A. (2018). Una Evaluación de la Educación Superior: la Mirada de los Estudiantes. *Centro de Estudios Públicos*, 150, 7-74. <https://bit.ly/3dfGy8d>
- Deng, F. & Rong, L. (2021). China's Higher Education Expansion and Its Impact on Equality in Educational Opportunity. *International Journal of Educational Reform*. 31(1), 79-97. <https://doi.org/10.1177/10567879211026667>
- Dillon, E.W & Smith, J.A. (2017). Determinants of the Match between Student Ability and College Quality. *Journal of Labor Economics*, 35(1), 45-66. <https://doi.org/10.1086/687523>
- Dillon, E.W & Smith, J.A. (2020). The Consequences of Academic Match between Students and Colleges. *Journal of Human Resources*, 55(3), 767-808. <https://bit.ly/3p4s4UQ>
- Dynarski, S., Libassi, C.J, Michelmore, K., & Owen, S. (2018). Closing the gap: The effect of a Targeted, Tuition-Free promise on College Choices of High-Achieving, Low-Income Students. *National Bureau of Economic Research*. Working Papers Series, Number 25349. <https://bit.ly/3bCC7NQ>

- Gibbons, S. & Vignoles, A. (2012). Geography, choice and participation in higher education in England. *Regional Science and Urban Economics*, 42(1-2), 98-113. ISSN 0166-0462. <https://doi.org/10.1016/j.regsciurbeco.2011.07.004>
- Li, I. & Carroll, D. (2020). Factors influencing dropout and academic performance: an Australian higher education equity perspective. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 42(1), 14–30. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2019.1649993>
- McNally, S. (2016). How important is career information and advice? *IZA World of Labor*, 317. <https://bit.ly/3J1F96>
- Murphy, R., Scott-Clayton, J. & Wyness, G. (2019) The end of free college in England: Implications for enrolments, equity, and quality. *Economics of Education Review*, 71, 7-22. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2018.11.007>
- Ocegueda, J., Miramontes, M., Moctezuma, P. & Mungaray, A. (2017). Análisis comparado de la cobertura de la educación superior en Corea del Sur y Chile: una reflexión para México. *Perfiles Educativos*, 39(155), 141 - 159. <https://doi.org/10.22201/issue.24486167e.2017.155.58061>
- Santelices, M., Zarhi, M., Horn, C., Catalán, X. & Ibáñez, A. (2020). Information sources and transition to higher education: Students, teachers and school counselors' perspectives. *International Journal of Educational Research*, 103, 101617. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101617>
- Santelices, M., Catalán, X., Kruger, D. & Horn, C. (2016). Determinants of persistence and the role of financial aid: lessons from Chile. *Higher Education*, 71, 323-342. <https://doi.org/10.1007/s10734-015-9906-6>
- Smith, J., Pender, M., & Howell, J. (2013). The full extent of student-college academic undermatch. *Economics of Education Review*, 32, 247-261. ISSN 0272-7757. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2012.11.001>

NOTAS

⁽¹⁾ Se utilizará el término emparejamiento, correspondencia y match de forma indistinta.

⁽²⁾ Representa el porcentaje de las personas entre 18 y 24 años que se encuentra matriculado en la ES.

⁽³⁾ Se consideraron todas las becas de arancel. Mayor detalle disponible en: <https://portal.beneficiosestudiantiles.cl/becas/becas-de-arancel>

(4) Mayor detalle disponible en: <https://portal.beneficioestudiantiles.cl/becas/creditos-de-educacion-superior>.

(5) La política contempla el costo del arancel y matrícula de los estudiantes pertenecientes al 60% de menores ingresos de la población, inscritos en instituciones adscritas a este beneficio.

(6) "Estudiantes vulnerables" se refiere a aquellos pertenecientes al 60% de menos ingresos del país.

(7) Por ley todas las IES estatales deben estar adscritas a la política de financiamiento por gratuidad.

(8) El DEMRE es un organismo cuya misión es proponer, desarrollar, aplicar y analizar instrumentos de medición para la admisión a la educación superior.

(9) El SIMCE es un conjunto de exámenes usados en Chile para medir el dominio curricular de los estudiantes.

(10) Cabe señalar que no todos los estudiantes tienen un puntaje Simce debido a dos motivos principales: i) pertenecen a escuelas con una matrícula total menor a 20 alumnos o ii) hubo problemas al momento de aplicar la prueba que obligó a anular el puntaje. Ahora bien, de los casi 250 mil estudiantes que rinde Simce en 2do medio cada año, solo un 10% no tiene un puntaje asignado.

(11) El SIES pertenece al Mineduc y es el organismo encargado de desarrollar y mantener un Sistema Nacional de Información de la Educación Superior.

(12) Revisar el lado izquierdo de las Figuras 5 y 6.

(13) Revisar el lado derecho de las Figuras 5 y 6.



10. Racial and social university quotas: Academic performances. Lessons from the Brazilian experience

Cuotas universitarias raciales y sociales: Rendimientos académicos. Lecciones de la experiencia brasileña

Luciana Menezes da Cunha Rêgo Oliva ¹   Jorge Madeira Nogueira ²  

Carolina Tavares da Silva Bernardo ³   Roberta Teodoro Santos ⁴  

^{1,2,3,4} Universidade de Brasília, Brasília, Brasil

³ Universidade do Minho, Braga, Portugal

ABSTRACT

This paper aims to analyze effects of the Quotas Policy for Access to the University of Brasília (UnB) after the sanction of Law n°. 12.711 in 2012. This Brazilian federal Law wishes to promote greater democratization and equal access to higher education by different social and ethnical groups in the country. We evaluate the overall students' Academic Performance Index (IRA in Portuguese) in 39 undergraduate courses of UnB from 2014/1 to 2018/2 (ten academic semesters), both by the Universal System and by reserving openings for Blacks and Students from Public Schools. Our results reveal that in 11 of the 39 courses, there are no significant differences between the students of the three access categories. Differently, in 25 courses the averages of the IRAs were statistically lower for Quotas' students from Public Schools vis-à-vis the Universal System, against two courses that presented the opposite result. In only ten courses, IRA averages were statistically lower for Black students vis-à-vis the Universal System, against two that presented the opposite result. Therefore, we indicate that there is need for actions to incorporate quota students - particularly those from public schools - successfully into UnB's academic activities.

Keywords: Affirmative actions; racial and social quota policy; higher education; effectiveness

Cuotas universitarias raciales y sociales: Rendimientos académicos. Lecciones de la experiencia brasileña

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo analizar los efectos de la Política de Cuotas para el Acceso a la Universidad de Brasilia (UnB) a raíz de la sanción de la Ley No. 12.711 en 2012. Esta Ley Federal Brasileña tiene como objetivo promover una mayor democratización e igualdad de acceso a la educación superior de los diferentes grupos sociales y étnicos en el país. Evaluamos el Índice de Desempeño Académico (IRA en portugués) de los estudiantes que ingresan en la UnB en 39 cursos diferentes de pregrado durante el período comprendido entre el primer semestre académico de 2014/1 y el segundo semestre académico de 2018/2, tanto por el Sistema Universal como por la reserva de plazas para negros y estudiantes de la Red de Escuelas Públicas. Los resultados revelan que en 11 de los 39 cursos no existen diferencias significativas entre los alumnos provenientes de las tres alternativas de acceso. Por otro lado, en 25 cursos, los promedios del IRA fueron estadísticamente más bajos para los estudiantes del Sistema de Cuotas para las Escuelas Públicas en relación al Sistema Universal, frente a dos que presentaron resultados opuestos. En sólo 10 cursos, el IRA promedio fue estadísticamente más bajo para los estudiantes negros del Sistema de Cuotas Raciales frente al Sistema Universal, frente a dos que presentaron resultados opuestos. Por lo tanto, se percibe la necesidad de tomar acciones para que los titulares de cuotas -especialmente los de la red pública- se incorporen efectivamente a las actividades académicas de la UnB.

Palabras clave Acciones afirmativas; política de cuotas raciales y sociales; educación universitaria; efectividad

Cotas universitárias raciais e sociais: desempenho acadêmico. Lições da experiência brasileira

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar os efeitos da Política de Cotas de Acesso à Universidade de Brasília (UnB) após a sanção da Lei nº. 12.711 em 2012. Esta Lei Federal brasileira deseja promover maior democratização e acesso igualitário ao ensino superior por diferentes grupos sociais e étnicos do país. Avaliamos o Índice de Desempenho Acadêmico geral (IRA) dos alunos ingressantes na UnB em 39 cursos de graduação de 2014/1 a 2018/2 (dez semestres letivos), tanto pelo Sistema Universal quanto pela reserva de vagas para Negros e alunos da Rede de Escolas Públicas. Os

resultados revelam que em 11 dos 39 cursos, não há diferenças significativas entre os alunos das três alternativas de acesso. Diferentemente, em 25 cursos, as médias dos IRAs foram estatisticamente inferiores para os alunos das Cotas de Escolas Públicas em relação ao Sistema Universal, contra dois que apresentaram resultado contrário. Em apenas dez cursos, as médias dos IRAs foram estatisticamente menores para os alunos das Cotas para Negros em relação ao Sistema Universal, contra dois que apresentaram resultado contrário. Percebe-se, portanto, a necessidade de ações para que os cotistas - principalmente os da rede pública - sejam efetivamente incorporados às atividades acadêmicas da UnB.

Palavras-chave: Ações afirmativas; política de cotas raciais e sociais; educação superior; eficácia

Quotas raciaux et sociales à l'université: performances académiques. Les leçons de l'expérience brésilienne

RÉSUMÉ

Cet article vise à analyser les effets de la politique de quotas dans l'accès à l'Université de Brasília (UnB) après la sanction de la loi n°. 12 711 en 2012. Cette loi fédérale brésilienne souhaite promouvoir une plus grande démocratisation ainsi que l'égalité d'accès à l'enseignement supérieur pour les différents groupes sociaux et ethniques du pays. Nous évaluons l'indice de rendement universitaire (IRA en portugais) des étudiants entrant à l'UNB dans 39 différents cours de premier cycle entre le premier semestre académique de 2014/1 et le deuxième semestre académique (dix semestres académiques), à la fois par le système universel et par la réservation de places pour les noirs et les étudiants du réseau des écoles publiques. Les résultats montrent que dans 11 des 39 cours, il n'y a pas de différences significatives entre les élèves appartenant aux trois modalités d'accès. Par contre, dans 25 cours, les moyennes de l'IRA étaient statistiquement inférieures pour les étudiants du système des quotas provenant d'écoles publiques vis-à-vis à ceux du système universel, contre deux qui présentaient des résultats opposés. Dans seulement 10 cours l'IRA moyen était statistiquement inférieur pour les étudiants noirs du système de quota racial par rapport au système universel, contre deux qui présentaient des résultats opposés. Par conséquent, il est nécessaire de prendre des mesures pour que les détenteurs de quotas - en particulier ceux du réseau public - soient effectivement intégrés aux activités académiques de l'UnB.

Mots clés : Actions affirmatives; politique de quotas raciaux et sociaux; enseignement supérieur; efficacité.

1. INTRODUCTION

University censuses and research into racial and social inequalities in Brazil have pointed to an enormous disparity in the presence of black, indigenous, and low-income students from public schools in Brazilian federal and state-level public universities. This disparity exists even though these universities are free of charge. Quota systems have been created to minimize these discrepancies and promote a system of equal opportunities of access to public higher education. The basic instrument of the Brazilian quota systems is to introduce reserve of places in the selection processes for black, indigenous, and public school candidates (Santos, 2013).

These quota systems have been established in individual universities as components of a set of initiatives shaped to reduce those inequalities since the beginning of the current century. In this context, the Brazilian Congress approved a national policy known as the Quotas Law (Federal Law No. 12,711/2012) less than ten years ago. This Law states the mandatory reservation of places in all Brazilian public, federal and state, universities and federal institutes of education, science, and technology for students who had attended all secondary education in public schools. In the following years, the Law also determined that all federal higher education institutions should progressively reserve 50% of their places for students from public schools (Brazil, 2012). Furthermore, from this initial limit, these educational institutions should adopt a second division by income, reserving 25% of the vacancies for students with per capita family income equal or lower than 1.5 minimum wage and 25% of the vacancies for students from public high schools with per capita income higher than 1.5 minimum wage. Finally, from this second division, a third step would be considered by race/ethnicity: reserving for the two income groups the same percentage established by the Census for populations or groups classified as black (black and mixed-race) and indigenous in each state of the Brazilian federation (Brazil, 2012).

In the framework of this ruling, this paper develops an evaluation of the effectiveness of the quota policy implemented by the Brazilian Quotas Law. We emphasize effects of it upon the academic performance of selected students, comparing different models of access into public universities: quotas versus no quotas. Thus, we sought to understand whether there are differences in

the academic achievement of these groups of students and to test a frequent argument: there has been a drop in academic quality at the public university performance due to the quota system. Our empirical analyses are based upon data from the University of Brasilia (UnB, hereafter), the federal public university located in Brazil's capital.

UnB was a pioneer in introducing a racial quota system at the beginning of the present century. In 2013, UnB presented an extensive report evaluating its quota system's first ten years of implementation (Universidade de Brasília, 2013). We compared our results with the Reports to highlight the consequences of the changes proposed by the 2012 federal legislation. This comparison provides a new comparative look at the impacts of UnB's combined social and racial quota systems and their effectiveness.

This paper has three central sections, complemented by this Introduction and the Conclusion. The first section reviews assessments regarding the quota system applied in Brazilian universities in general, including assessments of the experience at the UnB. The second section presents the methods and procedures for collecting and analyzing empirical information. Finally, the third section analyses our results and discusses the effectiveness of the Quota Law at the UnB.

2. QUOTA SYSTEM ASSESSMENT AT BRAZILIAN UNIVERSITIES⁽¹⁾

The first proposals for affirmative action in Brazilian public higher education generated an intense academic, media, and political debate throughout the first decade of the 21st century. Initially, scholars focused their research upon understanding the justifications for adopting a system of reservation of places in public universities for blacks, minority ethnic and low-income groups, and/or for those students from public high school students. As of 2005, with the adoption of differentiated systems for booking vacancies in several federal and state universities (Santos, 2013), studies also started to assess the performance of quota students in various institutions that adopted different inclusion mechanisms and affirmative policies.

As already noted, the unification of affirmative policies regarding reserving places for students who graduated from public high schools, including income and ethnic-racial cuts, only took place after the Quotas Law in 2012 (Brazil, 2012). From 2002 to 2012, dozens of public institutions of higher education

adopted, following the principle of university administrative autonomy, different models of these policies. Guarnieri and Melo-Silva (2017) produced an extensive mapping of academic investigations that evaluated the quota systems published between 2003 and 2013. They divided the analyzed writings into two distinct temporal moments and according to the central ideas about quotas addressed by the authors: the first period from 2003 to 2008 and the second from 2009 to 2013.

Among the results obtained, Guarnieri and Melo-Silva (2017) initially pointed to the differences in the themes discussed in each of these two periods. The first was marked by the scientific debate related to quotas and focused on the controversy of its constitutionality, nature, necessity, and authenticity as public policy, based upon arguments most used by the authors, sometimes against, sometimes in favor of the system. The second period (2009 to 2013), on the contrary, was noticeable by the acceptance of quotas constitutionality and other necessities as a public policy, as well as by debates on the most appropriate ways to apply them and on the consequences of the Brazilian experience upon society and universities until that moment (Guarnieri & Melo-Silva, 2017)⁽²⁾. Our research follows this second group of studies being pioneer in focusing on a long period after the approval of the Quotas Law.

One of the most followed procedures by scholars to assess quotas is to base their empirical evidences on data provided by Federal Institutions of Higher Education (IFES) correlated to students' academic performance. These data are usually organized as the Coefficient of Student Performance (CR in Portuguese anachronism) or, in the case of UnB, the Academic Performance Index (IRA). For example, Peixoto et al. (2016) point out that, soon after the approval of Law No. 12,711/12, studies of academic performance, intending to evaluate the impacts of quotas on universities, underwent a significant increase in terms of quality and quantity.

Santos (2013)⁽³⁾ organized a book with an extensive balance of papers with evaluations of the quota systems adopted in different Brazilian public universities in the previous decade. The diversity of models⁽⁴⁾ allowed a comparative look at the impacts of the quota systems adopted until 2012. Even though it presents an overview of only seven universities, compared to the total of Brazilian IFES (60 federal universities and 40 federal institutes at the time of

the study) ⁽⁵⁾, the publication has innovatively contributed to a historical evaluation of quotas in the Brazilian context (Santos, 2013). In all of its chapters, students were divided into two distinct groups: quota and non-quota. The authors analyzed the number of admission places offered and occupied, academic performance, dropout rates, failure rates, course completion, and other indicators. They also emphasized analyses of data referring to academic performance and those focused on courses with greater social and professional prestige or high competition (Santos, 2013, pp. 12).

The case directly analyzed by Neves (2013) in one of the chapters was the place reserve policy of the Federal University of Sergipe (UFS), aimed at students coming from public schools and non-white (black, mixed-race, and indigenous) racial characteristics. The author based his valuation mainly on measuring the direct impacts of quotas on the university, using data provided by the institution, and comparing the academic results of quota and non-quota students. Regarding course dropouts, the survey identified that, in all UFS centers and among newcomers' students in 2010, the highest dropout rate was among non-quota students. The same occurred among students who entered in 2011, thus remaining quota students with the lowest dropout rates from courses (Neves, 2013, pp.259). As for the general failure rates due to absences, non-quota students also had the highest numbers, both for the class that joined in 2010 and 2011.

Nevertheless, in specific courses, the survey identified some differences concerning these results. This was the case of some engineering courses, in which the students with more failure due to absences were the quota holders. Finally, concerning the generally weighted averages, the research by Neves (2013) identified that, in 2010, the average of all students who entered without quotas was 5.7, and that of students who entered by racial or public school quotas was 5.6. The author states that these results contradicted one of the initial expectations presented as a hypothetical argument against affirmative action public policy that there would be significant discrepancies between quota students and non-quota students due to differences in public and private primary education in Brazil. In this case, in most of the evaluated UFS courses, this discrepancy was much smaller than expected, although there is an important exception for exact sciences courses (Physics, Mathematics, Statistics, and Medical Physics).

In another assessment, also published in Santos (2013), Tragtenberg et al. (2013) analyzed the impact of affirmative actions at the Federal University of Santa Catarina (UFSC)⁽⁶⁾, between 2008 and 2012. They grouped students according to the three forms of admission: general classification without quotas, blacks' quotas, and public schools' quotas. The study aimed to assess the achievement of quota and non-quota students, and for that, the subjects taken and those students failed between the first semester of 2008 and the second semester of 2011 (Tragtenberg et al., 2013, pp.216).

Among quota students from public schools, the rate of failure in courses taken (17%) was practically the same as the rate among newcomers from the general classification, non-quota students (17.1%). The highest proportion of failure was for students entering the quotas for blacks (29.1%). The authors warn that further evaluation would be necessary, which could reveal the reasons for the greater failure of entering students by the racial quotas system (Tragtenberg et al., 2013, pp.217). As for the dropout rate⁽⁷⁾, the survey found favorable numbers for vacancies occupied by candidates served by affirmative action policies. Non-quota students were the ones who dropped out the most, with a rate of 28.8%. The dropout rates were tied for the two remaining groups (racial quotas and public school quotas), representing 22.5% of total admissions (Tragtenberg et al., 2013, pp.218).

The Federal University of Bahia (UFBA) was one of the universities that in 2004⁽⁸⁾ started to adopt a quota system for students who attended high school, and another year of the elementary school, in public schools. Queiroz and Santos (2006) evaluated the impacts of quotas on UFBA, in the period between 2004 and 2012, and highlighted the main changes observed with data prior to 2004. According to them, until the end of the 1990s the difference between admission of students from private and public schools at UFBA reached 60.5% for students from the private system (Queiroz & Santos, 2006, pp.39). They noticed that from 2005, with the beginning of the quotas, the percentage of students from public schools increased significantly in several courses while consequently decreasing the presence of students from private schools.

Regarding performance in the admission exam, the data showed that the cut-off grades for approval increased between 2003 and 2005. In the authors' opinion, this data contradicted one of the hypotheses used in the initial debates on quotas. Those critical of the system of quotas directed to public

school students or to blacks hypothesized that the system could reduce the quality of higher education offered by public universities (Queiroz & Santos, 2006, pp. 54). In analyzing student performance indices in the courses, Queiroz & Santos (2006) chose two cuts. First, analyzing the IRA of students with indices between 5.00 and 10.00 and then the IRA of students with indices between 7.6 and 10.00. Once again, the data revealed an equivalent performance between quota holders and non-quota holders.

In another study centered on UFBA⁽⁹⁾, Santos (2012b) evaluated the academic performance of quota and non-quota students. Results drew attention to revealing a significant increase in the number of quota students who obtained a high average for the Electrical Engineering course. At the same time, there was a decrease in the number of non-quota students with averages at the same level. Among the courses in which quota students showed an increase in averages over the semesters vis-à-vis non-quota students, Dentistry was the most significant difference. In the area of Philosophy, Humanities, and Social Sciences, they analyzed four courses in which the position between quota students and non-quota students was similar regarding their participation in the highest level of academic achievement.

The Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS) has adopted affirmative action policies for indigenous students since 2008. A study evaluating UFRGS experience was published in 2018. It analyzed students' different ways of access and permanence for regular courses offered by the university (Bergamash et al., 2018, pp.40). The authors concluded that the number of indigenous students increased considerably in Brazil and that indigenous quotas in higher education were responsible for promoting a reflection on the university's social role and pedagogical practice, contributing to validate an intercultural dialogue. However, the imbalance between existing studies on the subject became evident, with little concentration or attention devoted to analyzing the policy of reservation of places for indigenous students in the country.

In the specific case of the UnB, the institution approved the reservation of places for black and indigenous candidates in 2004. Racial quotas were implemented in the second semester of 2004. Only after Law No. 12,711/2012 did UnB institute the quota system for students from public schools, with income and ethnic-racial cuts, gradually implemented from the first semester of 2013. In this context, UnB exclusively adopted the system of reserving 20%

of the vacancies in each entrance exam for black students between 2003 and 2013. As such, UnB was one of the few IFES in the country to adopt only a racial focus in its affirmative policy during that period. Thus, most evaluation studies on quotas at UnB refer to racial quotas in force until 2013.

In this context, Velloso (2009) assessed whether racial quotas affected the academic standard of UnB, when comparing the average academic achievement (IRA) obtained by students who entered both through Racial Quotas and the Universal system between 2004 and 2006. Furthermore, the study considered the level of prestige ⁽¹⁰⁾ (major and minor) of courses in the areas of Humanities, Sciences and Health. He based his categorization on the definitions presented in the literature on the existence of a relationship between the social prestige of the courses and the socioeconomic level of their students (Velloso, 2009, pp.624).

The general results obtained in the comparisons between quota students and non-quota students in the Human Sciences were positive for quota students. However, they revealed a particular trend in higher grades for non-quota students in the most valued courses. The study also revealed that in 11% of courses in the Humanities, quota holders performed better. For Science⁽¹¹⁾, in the majority of the most prestigious courses, the results showed higher averages for non-quota students. In general, in 2004, the quota students had a lower performance than the non-quota ones, but in the following two years (2005 and 2006) the results were favorable to the non-quotas in about 5% (Velloso, 2009, pp.637). In the area of Health, with eight courses analyzed, the difference in performance between quota students and non-quota students revealed positive results for quota students. Overall, Velloso's (2009) research found a constant similarity between the performance of quota and non-quota students over the three years analyzed. The author also concluded that if the quotas for blacks did not exist, the chances of admission of black students would hardly change at UnB, maintaining the small enrolment rates registered until 2003⁽¹²⁾.

Also, within the scope of UnB, Costa (2013) and Costa and Nogueira (2015) analyzed whether the characteristics of higher education candidates' social origin influenced their approval on the UnB entrance exam and their choice of a particular course. The survey assessed whether the channels to enter UnB's undergraduate courses were effective in promoting its students' eco-

conomic mobility. Therefore, the authors analyzed data on the socioeconomic profile of the students who passed the Entrance Exam (Universal System and Quota Policies for Blacks and Students of Public Schools) and in the PAS (Serial Evaluation Program). These data were from the Sociocultural Questionnaires (QSCs) carried out at the time of registration for the selection (Costa & Nogueira, 2015, pp. 83 and 84).

The study also traced a relationship between the type of student's high school of origin and the declared Race/Ethnicity. It observed that the number of individuals from private schools approved exceeded that of individuals from Public Schools for all Race/Ethnic groups. The educational background variable had more influence on the approval than the candidate's Race/Ethnicity variable. The data also indicated that the relationship between the students' family income and their Race/Ethnic group was another impact factor to consider, capable of increasing or decreasing the chances of their approval at UnB. Therefore, the authors concluded that the characteristics of the students' origin represented barriers to accessing higher education in the major public university in the Brazilian capital (Costa & Nogueira, 2015, pp.97).

It is relevant to highlight that UnB itself produced a report to assess its quota system for black candidates in 2013, ten years after its implementation. The data presented considered the two vacancy reservation systems: racial and that of Law No. 12,711/2012. However, as to the latter data, only one academic semester was analyzed (1/2013) (Universidade de Brasília, 2013). It was found that from the second semester of 2004 to the second semester of 2012, 18.5% of the students who entered the UnB did so through the racial quota system, a rate very close to that predicted by the public policy, which was 20% (Universidade de Brasília, 2013, pp.9)⁽¹³⁾.

The Report also shows that, from the point of view of academic performance and taking into account all areas of knowledge, the experience of UnB presented positive outcomes concerning the affirmative action policy objectives. In particular, it verifies that the average income of graduated students did not vary much between quota students and non-quota students. In addition, the Report shows that, had there not been a system for booking places for black candidates at UnB, a large part of quota students would not have entered the university. According to the Report, even though the established planned goal had not been largely fulfilled, UnB had already reached in 2012 a per-

centage of 41% of black students, a number much higher than the number of black students at UnB in 2000 (Universidade de Brasília, 2013)⁽¹⁴⁾.

Effectiveness of the quota systems and their consequences upon the academic performance of students and institutions have motivated researchers all over Brazil. However, the vast majority of their investigations have been related to actions that had been implemented before the enactment of the Brazilian federal Quotas Law. Moreover, almost a decade has passed since that UnB Report. Therefore, a new evaluation of affirmative policies in Brazil and, in particular, at the University of Brasília is necessary. The quota system has undergone considerable changes since Law No. 12,711/2012. It is unmistakable the need of a renewed appraisal of effects of this Law upon the reality of Brazilian higher education.

3. METHODS AND PROCEDURES

In order to carry out this renewed appraisal, we carried out a comparative study of the average Academic Performance Index (IRA) among students who entered the UnB through the quota systems for Public Schools and for Black Students, and students who entered the Universal system. Therefore, the object of study was UnB, which is a reference in the matter for having been a pioneer among federal universities in the implementation of Quotas for Blacks throughout Brazil between 2003 and 2004.

3.1. The database for the period 2014 to 2018

The database used allowed the construction of a systematic diagnosis involving information about all active students (quota and non-quota students) who entered the UnB between the period that extends from the First Academic Semester of 2014 (2014/1) to the Second Academic Semester of 2018 (2018/2). The three central access systems considered active students and incoming students to UnB: a) Universal System (Vestibular, ENEM, and PAS –denominated IU hereafter)⁽¹⁵⁾; b) Quota System for Public School (IEP)⁽¹⁶⁾ and c) Quota System for Blacks (ICN). All data were provided by the Academic Administration Secretariat (SAA) of UnB and were collected through requests in the Integrated Graduate System (SIGRA) and in the Data Processing Centre (CPD) of the same UnB.

3.2. Statistical data analysis

Among the information analyzed for the research, the following categories were considered: a) Total number of active students at UnB; b) Total number of newcomers to UnB; c) Total number of graduates and graduates per course per semester; and d) Academic performance measured by the Academic Performance Index (IRA), from 2014/1 to 2018/2.

This last category represents the most relevant parameter in this paper. The analyses presented here compare IRA averages, general and specific, by course and admission system (IU, ICN, and IEP). Initially, the fit of the data to the normal distribution was tested using the *Shapiro-Wilk* test. The result is in Table 1. According to the Shapiro-Wilk test, the mean IRA variable does not have a normal distribution. Thus, to test the existence or not of equality in the distributions of the means of the IRAs of each admission system in each of the analyzed courses, the non-parametric Kruskal-Wallis test was performed. For all tests, the significance level adopted was ($p \leq 0.05$). For statistical analysis, we used the Statistical Package for Social Sciences (SPSS) software, version 21.0.

Table 1. Normality Tests of the Mean IRA variable

Shapiro-Wilk			
Shapiro-Wilk	Statistic	Gf	p-value
Average_IRA	0.971	2330	0.000

Font: Prepared by the authors

4. RESULTS: EVALUATION OF THE EFFECTIVENESS AND ACADEMIC QUALITY OF QUOTAS

For the stipulated period of analyses from 2014/1 to 2018/2, we identified 46,939 newcomers to the UnB. Of this total, 15,292 enrolled under the Quotas for Public Schools (IEP), 2,320 entered under the Quotas for Blacks (ICN), and 29,327 enrolled under the Universal System (IU). In total, we examined 89 undergraduate courses (day and evening period). It is relevant to highlight that, although the data provided may suggest 2018/2 as the end of the academic period for first-year students in 2014/1, some students entered the 2014/1 aca-

demographic period and who had not graduated until 2018/2. In the same way, some students graduated during the analyzed period and joined UnB before 2014/1.

The **effectiveness** of the Quotas Law may be assessed by comparing the number of new students at UnB between the first semester (2014/1) and the last semester (2018/2) of admission in the period. Table 2 presents the information in terms of admission percentages by different systems. The stability of student enrolment through the ICN system is evident: 5% of total entrants in 2014/1 and 4% in 2018/2. The percentage of students who entered through the IEP system increased from 18% to 36% in the eight admission periods. As a result, the total percentage of new entrants through the IU declined from 77% to 60% in the same period. It should be noted that the Quotas for Public Schools also include vacancies for blacks, reaffirming the stability of the percentage of blacks in the total number of new students at UnB. It is unmistakable that the number of Quota-holders in Public Schools has increased significantly at UnB over the five years examined, after the approval of the "Quotas Law". This fact is in line with compliance with the Law, which has its main objective to promote greater equity of access to public higher education.

For a more detailed comparative analysis, we selected some courses and organized them by area of knowledge. For them, we look at the total number of entrants (in each of the three admission systems) and the average overall IRA for each course. Subsequently, we compared the average IRA obtained by students enrolled at the IU with the average IRA achieved by students who enrolled through the IEP and ICN. We exclude some courses from the analysis due to inconsistent data. We also decided to choose the same courses that were analyzed in the already mentioned Report by UnB (2013) to compare the "with" and "without" Quota Law.

Table 2. *Percentage of Newcomers by System - UnB - 2014/1 and 2018/2.*

Entrance System	2014/1 (%)	2018/2 (%)
Quotas for Blacks (ICN)	05	04
Quotas for Public School (IEP)	18	36
Universal (IU)	77	60

Font: UnB Academic Administration Secretariat (SAA)

The 39 courses chosen were grouped into the following areas of knowledge: Engineering (four courses), Exact Sciences (six), Health Sciences (four), Agricultural and Biological Sciences (six), Human Sciences (eight), Social Sciences (six) and Languages and Arts (five courses). For each of these areas, we performed statistical tests to compare the average IRAs of students from the three admission systems. Table 3 summarizes the results of statistical tests for these areas of scientific knowledge. It is evident that only for the Language and Arts area we cannot reject the null hypothesis - that all IRA averages are equal among the three different admission categories.

Table 3. Summary of Hypothesis Tests of Major Areas of Knowledge

Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
The distribution of the average_IRA is the same in the Admission to Engineering categories.	Kruskal-Wallis (KW) Independent Test Samples	0.000	Reject the null hypothesis
The distribution of the IRA_average is equal in the Exact Sciences Admission categories.	Independent KW Test Samples	0.000	Reject the null hypothesis
The distribution of the mean_IRA is the same in the Health Sciences Admission categories.	Independent KW Test Samples	0.000	Reject the null hypothesis
The distribution of average_IRA is equal in the categories of Admission to Agricultural and Biological Sciences.	Independent ANOVA Test Samples	0.035	Reject the null hypothesis
The distribution of the IRA_average is equal in the Human Sciences Admission categories.	Independent KW Test Samples	0.048	Reject the null hypothesis
The distribution of the IRA_average is equal in the Social Science Admission categories.	Independent KW Test Samples	0.005	Reject the null hypothesis
The distribution of the average_IRA is equal in the Entrance to Language and Arts categories.	Independent KW Test Samples	0.353	Retain the null hypothesis

Font: Prepared by the authors

From this initial general result, we disaggregated the analysis for each course within the different areas of knowledge and for a comparison between the different access systems. We highlight the results obtained through Tables 4 and 5 derived from the Statistical Appendix. Table 4 shows that for only 11 of the 30 courses analysed, **no significant difference was found** in the averages of the IRAs of students who entered the UnB by the three systems (see column Result A). These courses are: Medicine, Agronomy, Political Science, Geography, History, Pedagogy, Library Science, Social Communication, Performing Arts, Languages and Music⁽¹⁷⁾. It is noteworthy that only one of them fits in what Velloso (2009) classified as courses with the highest level of prestige (Medicine).

When analysing the two-by-two crossings between admission systems (ICN vs IEP; IEP vs IU; and ICN vs IU), the main results are:

1. There are rare cases of significant differences in IRAs between ICN students and IEP students (Result B)⁽¹⁸⁾; this occurred in only eight of the 39 courses analysed; nevertheless, in most courses the averages of ICN students are higher than those of the IEP;

2. On the other hand, there are significant differences in the IRAs of IEP and IU students (Result C), which was observed in 27 of the 39 courses; and

3. Result D indicates that, in 12 courses, the average IRA of the ICN students presented a significant difference in relation to the average IRA of the IU students.

The results, therefore, **indicate differences in the IRA averages between the three systems**. We have not mentioned anything, however, about the direction of these differences. These directions of differences are highlighted⁽¹⁹⁾ in terms of Results C and D in Table 4 and summarized in Table 5 that shows an academic performance – based only on the analysis of the average of IRAs – of students who accessed undergraduate education through the three systems.

It is worth noting that in terms of the total sample, the general IRA average obtained its lowest index in the Exact Sciences courses (2.5) and its highest index in the Health Sciences courses (3.4). The two biggest differences found in the IRA averages between Quota holders and Non-Quota holders were: 0.74 points in the Mechatronics Engineering course; and 0.64 points in the

Table 4. Comparison of means of IRAs among students of the three Admission Systems at UnB.

Knowledge area / Number of Courses	Result A	Result B	Result C	Result D
Engineering / 4	0	1	4	3
Exact Sciences / 6	0	2	6	3
Health Sciences / 4	1	1	3	2
Agricultural and Biological Sciences / 6	1	1	5	0
Human Sciences / 8	4	1	4	2
Social Sciences / 6	2	2	3	1

Font: Statistical Appendix that are provided by request

Notation: Result A - Number of Courses with IRA Averages that DON'T DIFFER for students of the three access systems; Result B – Number of Courses with Average IRA for freshmen under the Black; Quotas system DIFFERENT from the Average IRA for freshmen under the Public Schools Quotas system; Result C – Number of Courses with Average IRA for freshmen through the Public School system DIFFERENT from the Average IRA for freshmen through the Universal system; Result D – Number of Courses with Average IRA for newcomers using the Black Quotas system DIFFERENT from the Average IRA for newcomers using the Universal system.

Economic Sciences course. Both differences were greater for students who entered through the IU in relation to IEP quota holders. There are only two courses (Environmental Management and Visual Arts) for which the average IRA of IEP students was higher than the average IRA of IU students for the 39 courses listed in Table 5.

Our results suggest that students who accessed higher education via IEP have faced greater difficulty in achieving academic performance similar to that of their colleagues who entered via IU. This is particularly worrying in the areas of Engineering (occurs in all four courses), Exact Sciences (occurs in all six courses), Agricultural and Biological Sciences (in five of the six courses) and Health Sciences (in three of the four courses analysed). This gap in performance can affect the academic standard of UnB courses and requires actions at (and from) UnB so that it can be eliminated. At UnB, student support schemes must exist in terms of complementary activities for these students inside the university. UnB shall cooperate with public secondary schools in order to overcome current teaching obstacles.

Table 5 also displays the averages of IRAs of students who accessed undergraduate education through the ICN system and those who did so through

Table 5. Comparison of the average of IRAs among students entering the three different systems: Quotas for Blacks, Public School Quotas and Universal System

Period between 2014/1 and 2018/2			
Knowledge area Course	Average IRA Students Quotas in Public Schools	Average IRA Black Quota Students	Average IRA Universal System Students
Engineering			
Civil Engineering	3.17	3.30	3.60
Electrical Engineering	2.92	2.99	3.47
Mechatronics Engineering	2.48	2.94	3.22
Mechanical Engineering	2.75	3.00	3.32
Exact Sciences			
Computing	2.16	2.74	2.61
Statistic	2.70	2.73	2.98
Physics	2.13	2.27	2.73
Geology	2.74	2.75	3.29
Mathematics	2.30	2.34	2.73
Chemistry	2.26	2.71	2.84
Health Sciences			
Nursing	3.43	3.50	3.64
Medicine	4.04	3.95	4.06
Nutrition	3.43	3.37	3.68
Dentistry	3.24	3.55	3.69
Agricultural and Biological Sciences			
Agronomy	3.01	3.09	3.06
Biological Sciences	3.22	3.42	3.53
Natural Sciences	2.84	2.54	3.03
Forestry	2.79	2.97	2.98
Environmental Management	3.23	2.64	3.17
Agribusiness Management	2.48	2.75	2.76
Human Sciences			
Political Science	3.37	3.53	3.60
Social Science	3.04	3.11	3.37
Philosophy	3.12	2.56	3.13
Geography	2.88	2.87	2.86

Continúa en la siguiente página ▼

Table 5. Viene de la página anterior ▼

Period between 2014/1 and 2018/2			
Knowledge area Course	Average IRA Students Quotas in Public Schools	Average IRA Black Quota Students	Average IRA Universal System Students
History	3.21	3.29	3.78
Pedagogy	3.78	3.65	3.80
Psychology	3.80	3.93	4.22
International Relations	3.68	3.68	3.89
Social Sciences			
Architecture and Urbanism	3.88	3.65	3.96
Archivology	3.57	3.43	3.69
Librarianship	3.60	3.64	3.64
Economics	2.56	2.87	3.20
Social Communication	3.76	3.80	3.91
Law	3.81	3.85	4.00
Language and Arts			
Performing Arts	3.60	3.60	3.63
Visual Arts	3.78	3.65	3.57
Languages	3.33	3.44	3.47
Translation	3.22	3.13	3.53
Music	3.68	3.63	3.58

Font: UnB Academic Administration Secretariat

Notes: The courses that have their average IRAs justified on the right are those eleven (11) for which no significant difference was found in the average IRAs of students who entered the UnB by the three systems analysed. For courses with grey stripes, the average IRA for the ten semesters of Public School Quota's students was higher than the average IRA of students in the Universal system. For courses in italics, the average IRA of students from Quotas for Blacks presents a performance superior to those of the Universal system.

the IU. It is evident that a result similar to that reported above is repeated here: quota students had lower average achievements than IU students, with the exception of Computer and Visual Arts students, for which ICN students perform better than IU students. One aspect deserves emphasis: when comparing the two columns with IRAs, it is evident that the averages of the IRAs of the ICN students are systematically higher than the averages of the IRAs of

the IEP students. This result, together with the lower number of courses with differences in average IRAs for ICN students compared to those of the IU vis-à-vis the number of courses for IEP students, indicates again that there is a clear need for actions to effectively adapt students from public schools in the academic activities of UnB.

5. CONCLUSION

This paper evaluates the impacts of the quota policy implemented by the Federal Law No. 12,711/2012 (Quotas Law). We sought to observe and identify what were its effects on the quality of academic activities by analysing the academic performance of students. In order to do so, we compare the average Academic Performance Index (IRA) of freshmen by the three access systems (Quotas for Public School, Quotas for Blacks and the Universal System). In addition, an attempt was made to evaluate whether public policy has been effective in reaching the percentage targets for admission for students from public schools (50%) and black quota holders (5%), which produces greater equity in access to public higher education. We use the experience of University of Brasília (UnB) as a case study.

The participation in the total number of new students entering by the quotas for public schools at UnB was 18% in 2014/1. After four years, this share increased to 36%. However, there is still a difference between the systems. The data characterise a significant increase in the participation of public school students in the total number of entrants to UnB. One of the possible explanations for the lower-than-expected rate of admissions (the reservation of places is 50%) is the fact that UnB went through a transition period for the full implementation of the new quota policy. The adoption was gradual, as provided by the Law, with a duration of three years and a transition from the old system of quotas for blacks (with reservation of 20% of places) and the new system introduced from the Law n° 12,711/2012.

With regard to the academic performance of quota students and non-quota students, we observed that, compared to the survey carried out by UnB in 2013, the average IRA fell in all seven areas of knowledge. This reduction varies from 0.60 points, among Health Science courses, up to 1.09 points in Agricultural and Biological Science courses. In this case, as the objective of the research

was not to identify the exact reasons for the decrease in the IRA, we suggest that future researches carry out a specific analysis of these data.

Almost ten years after the approval of Law No. 12,711/2012, the analysis of data referring to the first years of implementation of the reserve of places for students from public schools (which also involves a cut by income and an ethnic-racial one) allows for some conclusions, at least for the case of the University of Brasília.

The comparison of the results between students from the universal system, quota students from public schools and black quota students allowed us to observe that in 11 of the 39 courses there are no statistically significant differences between students in the three accesses. On the other hand, in 25 courses, the averages of the IRAs were statistically lower for students of Quotas in Public Schools vis-à-vis the Universal system, against two who presented the opposite result. Finally, in only 10 (ten) courses, the averages of the IRAs were statistically lower for students of Quotas for Blacks vis-à-vis the Universal system, against also two who presented the opposite result.

Therefore, there is need for actions so that quota students - in particular, those from public schools - can be incorporated into the academic activities of UnB. Some of these actions can be developed inside the UnB itself, with the establishment of disciplines at the beginning of the entrance of students to reduce the deficiencies that they bring from public high schools, particularly in terms of content in mathematics, physics, chemistry and biology. Other actions have to be jointly established with public schools in the Federal District in terms of supporting teaching activities by professors and graduate students from UnB.

Finally, it is suggested that future studies be carried out within the scope of the Brazilian public universities, in order to continuously monitor the effects of the Quotas Law on the admission policy, on the academic performance and, also, in order to broaden the perspective of permanence and completion of the course by quota students in Brazilian public universities.

ACKNOWLEDGMENTS

The authors thank two anonymous referees for helpful comments and the financial support provided by the Rectory of University of Brasília (UnB) to the first author.

REFERENCES

- Araújo, IE. (2013). Socioeconomic analysis of the qualities of quotas for blacks at the University of Brasília. Dissertation (Professional Master in Economics), Postgraduate Program in Economics, University of Brasília. <https://bit.ly/3PJRK5j>.
- Brazil. (2012). Law N°. 12,711 - Provides for admission to federal universities and federal institutions of secondary technical education and other measures. *Official Gazette of the Union*, Brasília, DF, 29 Aug. 2012. <https://bit.ly/3INLMma>
- Bergamaschi, MA.; Doebber, MB.; Brito, PO. (2018). Indigenous students in Brazilian universities: a study of access and permanence policies. *Brazilian Journal of Pedagogical Studies*, 99(251), 37-53. <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.99i251.3337>.
- Costa, CRA. (2013) *Higher education: a tool for economic mobility? An analysis of the UnB experience*. Dissertation (Masters in Economics), Postgraduate Program in Economics, University of Brasília. <https://bit.ly/3wTtTzY>.
- Costa, CRA.; Nogueira, JM. (2015). Higher education: a tool for economic mobility? Lessons from the UNB access alternatives experience. *Revista Gestão Universitária in Latin America - GUAL*, 8(4), 77-100. <https://doi.org/10.5007/1983-4535.2015v8n4p77>.
- Guarnieri, FV.; Melo-Silva, LL. (2017). University Quotas in Brazil: Analysis of a decade of scientific production. *School and Educational Psychology*, 21(2), 183-193. <https://doi.org/10.1590/2175-3539201702121100>
- Neves, PSC. (2013). The Federal University of Sergipe's vacancy reservation policy for public and non-white school students: a preliminary assessment. In Santos, J. T. dos (org.), *The impact of quotas on Brazilian universities (2004-2012)*. CEOA.
- Oliva, LMCR. (2020). *Quota System at the Brazilian Public University: evaluation of the UnB experience after Law 12,711/12*. University of Brasília: Department of Economics, Master's Thesis, Economic Management of Public Finance. <https://bit.ly/3wQ7fA9>

- Peixoto, ALA.; Ribeiro, EMBA.; Bastos, AVB.; Ramalho, MCK. (2016). Quotas and academic performance at UFBA: a study based on performance coefficients. *Evaluation*, 21(2), 569-592. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772016000200013>
- Queiroz, DM.; Santos, JT. (2006). Quota system: a debate. From data to maintaining privileges and power. *Education & Society*, 27(96), 717-737. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000300005>
- Santos, JT (org.). (2012). *Quotas at Universities. Analysis of decision processes*. CEAO.
- Santos, JT (2012) Affirmative actions and higher education in Brazil: a critical balance of production. *Brazilian Journal of Pedagogical Studies*, 93(234), 401-422. <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.93i234.447>
- Santos, JT (org.). (2013) *The impact of quotas on Brazilian universities (2004-2012)*. CEAO.
- Tannuri-Pianto, ME.; Francis, AM. (2012). The redistributive equity of affirmative action: Exploring the role of race, socioeconomic status, and gender in college admissions. *Economics of Education Review*, 31(1), 45-55. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2011.08.005>
- Tragtenberg, MHR.; Boing, AC.; Boing, AF.; Tassinari, AML. (2013). The Impact of Affirmative Actions at the Federal University of Santa Catarina (2008-2011). In: *The impact of quotas on Brazilian universities (2004-2012)*. Santos, J. T dos (org.). CEAO.
- Universidade de Brasília. (2013). *Analysis of the Quota System for Blacks at the University of Brasília*. Brasília: UnB/CESPE. <https://bit.ly/3wRicCy>
- Velloso, J. (2009). Quota-holders and non-quota students: performance of students at the University of Brasília. *Research Notebooks*, 39(137), 621-644. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742009000200014>

NOTES

⁽¹⁾This is a review of studies considered iconic on the subject. For a comprehensive and recent analysis of this literature on the effectiveness, efficiency and equity of different systems of access to Brazilian higher education, see Oliva (2020).

⁽²⁾Also Guarnieri and Melo-Silva (2017, pp.185) identified which were the themes most discussed by the authors regarding quotas in the literature and classified them into five categories: "Theoretical and legal conflicts" (70.6%); "Impacts of Quotas" (70.6%); "Public

Policy Perspectives" (36.7%); "Assessment criteria" (17.4%) and "Comparisons between countries" (14.7%).

⁽³⁾ The book presents an evaluation of the quota systems adopted by seven Brazilian universities: State Universities of Mato Grosso do Sul and Londrina and Federal Universities of Bahia, Juiz de Fora, Rio Grande do Sul, Santa Maria and Sergipe.

⁽⁴⁾ These alternated reservations of places for black, indigenous, public school and low-income students from the beginning of the decade, the results observed on a national scale and in several institutions.

⁽⁵⁾ There were also six faculties in the study, one linked to the Ministry of Education (MEC - INES) and five linked to other ministries (ENCE, ITA, IME, AMAN and EsEFEx).

⁽⁶⁾ "UFSC reserved, from 2008 to 2012, 20% of the vacancies in each undergraduate course for students from public elementary and high schools; 10% of vacancies for blacks, preferably from public elementary and high schools; and from five (in 2008) to nine (in 2021) additional vacancies for indigenous people" (Tragtenberg et al., 2013, pp.216).

⁽⁷⁾ "The dropouts are those who failed to enroll in the following semester and those who signed a document with UFSC officially giving up the vacancy. We will call the ratio between these and those who entered gross evasion" (Tragtenberg et al., 2013, pp.219).

⁽⁸⁾ In Brazil, even before Law No. 12,711/2012, several universities also adopted the so-called social quotas, aimed at students from public schools. In the case of UFBA, "(a) measure established the percentage of 43% of vacancies for all courses, and has a differential in relation to the ethnic-racial condition of the student: 85% of this reserve (that is, 36.5% of the total) are directed to self-declared blacks and mixed races, and 15% (6.5% of the total) to self-declared non-black (white and/or Asian descendants). A percentage of 2.0% is destined to descendent Indians, and a reserve of two extra places, in each course, for indigenous and students from quilombola communities" (Queiroz & Santos, 2013, pp.37).

⁽⁹⁾ At the UFBA, the performance of quota and non-quota students was observed, comparing the performance coefficients obtained in the second (2005/2) and ninth semesters (2009/1) of the course and the situation of both the groups with respect to failure due to absence in the respective courses. The first contingent of students who entered UFBA after the implementation of the policy for reservation of vacancies in 2005, whose largest proportion was destined to self-declared black students, was analysed. See also Santos (2012a).

⁽¹⁰⁾ "In the area of Humanities, in the group with the greatest social prestige (Humanidades-1), there were courses such as Administration, Architecture, Law, Social Communication; in the group of the least valued (Humanities-2), Accounting, Philosophy, Letters and Pedagogy (Velloso, 2009, pp.625).

⁽¹¹⁾ In the field of Science, in the group of the most valued (Sciences-1), illustrative careers are Biology, Computing, Mechatronics Engineering, Physics (Computational Physics); in the group of the least valued (Sciences-2), Agronomy, Geology, Degrees in Physics and Mathematics. In the area of Health, in the most prestigious group (Health-1), were placed

Medicine, Pharmacy and Dentistry. Those with relatively lower social prestige (Health-2) include careers such as Nursing, Physical Education and Nutrition" (Velloso, 2009, pp.625).

⁽¹²⁾ For a complementary assessment, see Araújo (2013).

⁽¹³⁾ For further academic treatment, see Tannuri-Pianto and Francis (2012).

⁽¹⁴⁾ The document also raised an important question about Federal Law No. 12,711/2012. The reservation of places for students in public schools could be responsible for a possible setback in the ethnic and racial inclusion policy when compared to the racial quotas adopted at UnB. In short, the criticism involved the separation and exclusion criteria that were used to fill the remaining vacancies of the different quota groups, which would then prioritize the socioeconomic situation to the ethnic-racial issue (Universidade de Brasília, 2013).

⁽¹⁵⁾ For the purpose of this analysis, we will not differentiate the three forms of admission - Vestibular, ENEM and PAS - considering only the total number of admissions.

⁽¹⁶⁾ In the case of incoming students, the total number of students was considered by booking places for graduates from public schools, although this type of quota is subdivided into four groups according to conditions specified by Law No. 12,711/2012.

⁽¹⁷⁾ The averages of the IRAs are shown in Table 5, in which these eleven courses have the IRAs justified to the right for better visualization.

⁽¹⁸⁾ It is important to highlight that the same course can be listed in Results B, C and D.

⁽¹⁹⁾ Due to limit to the number of pages for this article, we will not present all results for all courses. They are available by request to anyone wishing to consult them.



11. La “Diplomacia del Conocimiento”: Respuesta a los desafíos de la internacionalización de las IES

“Knowledge Diplomacy”: Response to the challenges of the internationalization of HEI

Dennis Sorondo Salazar ¹  @ Aneris Mariana Cao ²  @

¹ Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea, País Vasco, España

² Universidad Nacional de Tres de Febrero, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina

RESUMEN

El objetivo de este artículo es explorar una nueva forma de internacionalización de las Instituciones de Educación Superior (IES) a través del concepto de la “diplomacia del conocimiento”. Para ello, mediante un trabajo teórico-reflexivo estableceremos una relación triádica entre la diplomacia, las IES y el conocimiento. Partiendo de la definición de la ‘diplomacia del conocimiento’ de Jane Knight y vinculándola con los trabajos teóricos de la ‘diplomacia como mediación del extrañamiento’, trataremos de concebir una internacionalización más integral, inclusiva y transversal. Una internacionalización que, por un lado, nos permita mediar los múltiples extrañamientos que se generan en torno a los procesos de internacionalización y, por otro lado, responda a los retos del presente y del futuro de la educación superior. De esta manera, en este artículo de reflexión subrayaremos la trascendencia del conocimiento como pilar de la sociedad y la relevancia de las IES como actores que promueven el desarrollo del conocimiento mediante la cooperación y la colaboración; en definitiva, a través de la diplomacia.

Palabras clave: Educación; conocimiento; educación superior; diplomacia; internacionalización

“Knowledge Diplomacy”: response to the challenges of the internationalization of HEI

ABSTRACT

The objective of this article is to explore a new form of internationalization of the Higher Education Institutions (HEI) through the concept of “knowledge diplomacy”. To this end, through theoretical and reflective work, we will establish a triadic relationship between diplomacy, the HEI and knowledge. Drawing on Jane Knight's definition of ‘knowledge diplomacy’ and linking it to theoretical work on ‘diplomacy as the mediation of estrangement’, we will try to conceive of a more comprehensive, inclusive, and transversal internationalization. An internationalization that, on the one hand, allows us to mediate the multiple strangeness that is generated around the processes of internationalization and, on the other hand, responds to the challenges of the present and future of higher education. Thus, in this reflective article we will underline the importance of knowledge as a pillar of society and the relevance of HEIs as actors promoting the development of knowledge through cooperation and collaboration - in short, through diplomacy.

Keywords: Education; knowledge; higher education; diplomacy; internationalization

A ‘diplomacia do conhecimento’: resposta aos desafios da internacionalização do IES

RESUMO

O objetivo deste artigo é explorar uma nova forma de internacionalização das Instituições de Ensino Superior (IES) por meio do conceito de “diplomacia do conhecimento”. Para tanto, por meio de um trabalho teórico-reflexivo, estabeleceremos uma relação triádica entre diplomacia, IES e conhecimento. Partindo da definição de “diplomacia do conhecimento” de Jane Knight e ligando-a aos trabalhos teóricos de “diplomacia como mediação de estranhamento”, tentaremos conceber uma internacionalização mais abrangente, inclusiva e transversal. Uma internacionalização que, por um lado, nos permite mediar os múltiplos distanciamentos que se geram em torno dos processos de internacionalização e, por outro lado, responde aos desafios do presente e do futuro do ensino superior. Desta forma, neste artigo de reflexão iremos sublinhar a transcendência do conhecimento como pilar da sociedade e a relevância das IES como atores promotores do desenvolvimento do conhecimento através da cooperação e colaboração; em suma, por meio da diplomacia.

Palavras-chave: Educação; conhecimento; educação superior; diplomacia; internacionalização

La 'Diplomatie de la Connaissance': réponse aux défis de l'internationalisation des EES

RÉSUMÉ

L'objectif de cet article est d'explorer une nouvelle forme d'internationalisation des établissements d'enseignement supérieur (EES) à travers le concept de «diplomatie du savoir». Pour ce faire, à travers un travail de réflexion théorique, nous établissons une relation triadique entre diplomatie, EES et savoir. En partant de la définition de Jane Knight de la «diplomatie du savoir» et en la reliant aux travaux théoriques de la «diplomatie comme médiation de l'éloignement», nous essaierons de concevoir une internationalisation plus globale, inclusive et transversale. Une internationalisation qui, d'une part, permet de médiatiser les multiples éloignements générés autour des processus d'internationalisation et, d'autre part, répond aux défis du présent et de l'avenir de l'enseignement supérieur. De cette manière, dans cet article de réflexion, nous soulignerons la transcendance de la connaissance en tant que pilier de la société et la pertinence des EES en tant qu'acteurs qui promeuvent le développement des connaissances par la coopération et la collaboration; bref, par la diplomatie.

Mots clés : Éducation; connaissance; enseignement supérieur; diplomatie; internationalisation

El origen de la diplomacia se encuentra en la voluntad -y seguramente la necesidad- de los grupos humanos de relacionarse entre sí, de manera estable y pacífica, para vencer el extrañamiento y el asombro original que suscita el descubrimiento de la diferencia y la alteridad (...) (Cornago, 2016, p. 17)

La pandemia del COVID-19 nos ha hecho cuestionar múltiples realidades. Las Instituciones de Educación Superior (IES), por ejemplo, pasaron de un día otro a ser espacios clausurados. No había ni estudiantes ni académicos y las actividades académicas a duras penas se sostuvieron de manera virtual. Este acontecimiento nos fuerza a repensar el pasado y el presente para afrontar así un futuro que se vislumbra hoy más incierto que nunca. Desde un plano teórico-reflexivo, y siendo conscientes de que esta pandemia condicionará los modos de vivir y ser de los sujetos, así como el quehacer de las distintas instituciones académicas, este trabajo tiene por objetivo reflexionar acerca de la internacionalización de las IES, estableciendo para ello una relación triádica entre las IES, el conocimiento y la diplomacia. Es decir, apostando por un

modelo de internacionalización integral, amplio y solidario que supere los marcos competitivos; y, mostrando la potencialidad que el concepto de la 'diplomacia del conocimiento' tiene para pensar la internacionalización en términos de cooperación, colaboración y mediación de los extrañamientos que tanto a nivel interno, como externo e institucional se generan entorno a las IES, esperamos estar en disposición de pensar las universidades y las IES como espacios de articulación de una diplomacia del conocimiento que, en definitiva, nos permita comprender y habitar el mundo.

Para ello, hemos dividido el trabajo en cinco partes. En la primera parte, o la parte introductoria, hablaremos de qué forma el virus del COVID-19 amenazó la internacionalización. En la segunda parte, expondremos las dos tendencias principales en cuanto a las dinámicas o procesos de internacionalización de las IES. En cuanto a la tercera parte, trataremos de descubrir la relación triádica que mantienen las IES, la diplomacia y el conocimiento. En la cuarta parte, en cambio, desarrollaremos el concepto de la "diplomacia del conocimiento" como una forma de mediar los múltiples extrañamientos que genera la internacionalización de la educación superior en la actualidad. De esta forma trataremos de concebir dinámicas y procesos de internacionalización más integrales, inclusivos y transversales.

Por último, en el último capítulo, expondremos las consideraciones finales del trabajo.

1. INTRODUCCIÓN: LA AMENAZA DE UN VIRUS INTERNACIONAL

A partir de la década de los 80 del siglo pasado varias condiciones estimularon el proceso de internacionalización de las IES. El desarrollo de las tecnologías de la comunicación e información, la liberalización comercial, el incremento de la movilidad laboral internacional y la economía de mercado o el desarrollo de la sociedad del conocimiento fueron algunas de las condiciones que posibilitaron el auge de los procesos de internacionalización de las universidades o las IES (Knight, 20014, p. 7; Perrotta, 2016).

En la actualidad, sin embargo, en el contexto de una pandemia que ha imposibilitado durante un tiempo toda movilidad internacional y, consecuentemente, los ingresos que la movilidad estudiantil reporta a las IES, las condiciones parecen ser las opuestas.

En 2017, Marguerite J. Dennis, anticipándose a la contingencia actual, afirmaba, refiriéndose al reclutamiento de los estudiantes internacionales por parte de las universidades, que la misma no estaba aislada y que no podía separarse de los eventos mundiales. Sus predicciones, no obstante, han quedado eclipsadas por la pandemia del COVID-19 (Dennis, 2017, p. 3).

En este sentido, reparar en las consecuencias negativas que ha ocasionado la pandemia no solo es relevante porque habilita anticiparse a otras pandemias, sino porque permite analizar cuál era y sigue siendo hoy la naturaleza de la internacionalización de las IES. A este respecto, la mayoría de los análisis han señalado que la pandemia ha incidido, sobre todo, en la movilidad estudiantil y, como consecuencia de ello, en la financiación de las universidades (Dennis, 2020). Philip G Altbach y Hans de Wit, por ejemplo, en un trabajo publicado en marzo del 2020 afirmaban que “sin ninguna duda, habrá una reducción en la movilidad” y dada la sujeción que tienen las universidades de los ingresos directos que generan los estudiantes extranjeros “es probable que las instituciones que dependan de estos ingresos tengan problemas significantes” (Altbach y de Wit, 2020).

Estos mismos autores, influenciados por la evolución de la pandemia, argumentaban, en un artículo del día 4 de abril de 2020, que, dadas las tendencias nacionalistas que podrían acentuarse como consecuencia de la crisis económica que puede generar la contingencia actual, el propio futuro de la globalización podría estar en cuestión (Altbach y de Wit, 2020).

La movilidad estudiantil, por ejemplo, que ya de por sí era una práctica de una minoría (Jones y de Wit, 2018; de Wit, 2019) que no tenía por qué ser de la clase más adinerada, pues tal como señala Nic Mitchell era la clase media la que sostenía la movilidad (Mitchell, 2020), se volverá aún más exclusiva por el descenso de los ingresos de las familias. En este sentido, aunque es cierto que el COVID-19 no distingue entre razas, género o clases sociales, no es menos cierto que, como en toda contingencia, aquellos que parten con ventaja, bien porque su situación era mejor antes de la pandemia o bien porque la misma pandemia no tiene el mismo impacto en todo el mundo, han salido o saldrán de ésta antes y en mejores condiciones.

Por lo tanto, aunque es cierto que la pandemia ha ocasionado un retroceso en los procesos de internacional de las IES, la propia crisis puede concebirse como una nueva oportunidad para repensar las formas de internacionaliza-

ción del futuro. Una internacionalización que tendrá que ser sustentable y resiliente frente las crisis y amenazas que vendrán. No obstante, antes de hablar acerca de esas nuevas formas de internacionalización tendremos que analizar las dos tendencias principales de internacionalización que venían desarrollándose hasta el momento. Hablamos de la tendencia competitiva y de la cooperativa.

2. LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LAS IES: DOS MODELOS A DEBATE

Es incuestionable que la universidad, tal como indica su significado etimológico, posee una naturaleza universal (García-Guadilla, 2004, pp. 1-3; Knight y de Wit, 1995; Neave, 2001; Scott, 2003). En cuanto a su naturaleza internacional, Daniela Perrotta realiza una interesante puntualización al afirmar que, aunque la universidad tiene una pretensión universalista-cosmopolita, esto no significa que tenga un carácter internacional inherente a su origen, pues en la época en que surgieron las universidades “aún no había surgido la figura del Estado-nación y, por lo tanto, la movilización de estudiantes y profesores respondía más a un carácter interterritorial en vez de internacional” (Perrotta, 2016, pp. 11-12). Por tanto, la internacionalización no es un fenómeno que haya surgido como una respuesta funcional a las condiciones socioeconómicas contemporáneas; o como consecuencia de las racionalidades políticas, académicas, culturales y económicas (Knight, 2004, pp. 5-31) del presente. Al contrario, estamos ante el resultado de un proceso histórico, con sus avances y retrocesos (de Wit, 2002).

A lo largo del siglo XV, por ejemplo, la circulación de los estudiantes devino en un asunto de las elites. Hasta entonces, el movimiento inter-territorial había sido amplio. En esa época, sin embargo, las dinámicas iniciales de territorialización de las instituciones públicas limitaron el movimiento de estudiantes. La universidad, además, pasó a ser, en muchos casos, una herramienta de consolidación de la idea del estado-nación, restringiendo su naturaleza, sentido y funcionalidad originales. No es casualidad que una de las primeras prerrogativas defendidas por los nuevos estados-nación que comenzaron a emerger tras el Tratado de Westphalia fuese el derecho propio a establecer “(nuevas) universidades” (García-Guadilla, 2004, p. 14).

Por último, a partir del siglo XIX, con la emergencia en paralelo de la universidad y el Estado moderno, la primera comenzó a institucionalizarse formando parte así de las transformaciones sociales y políticas de la era moderna (Wittorck, 1996, p. 333). Desde entonces, las universidades o las IES han tenido que convivir con las tensiones que emergen entre ese impulso universal inicial y los intereses particulares de los estados que, en muchos casos, han visto en las IES y en la educación un medio mediante el que avanzar en la construcción de una idea de estado-nación exclusivo y excluyente, que colisiona con la pretensión universal-cosmopolita inherente a la universidad. Esta tensión entre la tendencia universal-cosmopolita y las tendencias particulares de los estados también se manifiesta en las actuales dinámicas de internacionalización. Unas dinámicas que vivieron un auge relevante durante la década de los 80 del siglo pasado.

Antes de exponer las tensiones y las dinámicas actuales de internacionalización debemos aclarar el significado que adquiere el concepto de "internacionalización" en el ámbito de la IES. Estamos ante un concepto que, tal como destaca Jane Knight, "se viene usando cada vez más para hablar acerca de la dimensión internacional de la educación superior y, más ampliamente, de la educación postsecundaria. Es un término que significa cosas distintas para distintas personas y por lo tanto se usa de varias maneras" (Knight J, 2004, p. 5).

Creemos, sin embargo, que la definición que aporta Knight es adecuada para delimitar el concepto de internacionalización en el ámbito de las IES. Dice así: la internacionalización es "el proceso de integrar una dimensión internacional o intercultural a las funciones de enseñanza, investigación y servicio de una institución" (Knight, 2005, p. 12).

Una vez definido el concepto de "internacionalización", volvamos a hablar de las tensiones y dinámicas actuales en torno a la internacionalización de las IES. A este respecto, Perrotta identifica dos tendencias o proyectos contrapuestos. Por un lado, como la tendencia hegemónica tendríamos la internacionalización fenicia. Es decir, una "internacionalización competitiva, orientada al mercado y fundada en la búsqueda de ganancia bajo criterios de racionalidad económica". Esta tendencia concebiría la internacionalización como un fenómeno más de las dinámicas y procesos de "instalación y profundización de un orden económico neoliberal a nivel mundial que coloca al conocimiento como un valor estratégico en el marco de tendencias de mercantilización de la edu-

cación y privatización del conocimiento público" (Del Valle y Perrotta, 2018, p. 38). Por otro lado, en cambio, estaría la internacionalización solidaria como la tendencia contrahegemónica o alternativa (Perrotta, 2016, pp. 53-54). Tendencia que concibe la internacionalización como cooperación. Es decir, como un proceso horizontal de relación que estaría "fundada en el acuerdo mutuo basado en el entendimiento y el diálogo" (Perrotta, 2016, pp. 11-12).

Marijk C. van der Wende hace una distinción similar. Habla así de la internacionalización competitiva y otra cooperativa (Van Der Wende, 2001, p. 250). Entre estas dos tendencias, sin embargo, se estaría imponiendo la tendencia competitiva. Tal como destaca Arif Dirlik, el "giro comercial" (Dirlik, 2012, p. 49), donde prevalece la racionalidad económica, estimulada por la economía global y la incorporación del conocimiento y la educación superior a las dinámicas del mercado, estaría desplazando así a las racionalidades políticas, culturales y académicas.

Estas tendencias, o la manera de concebir la internacionalización de las IES, influye sobremedida en los procesos de fortalecimiento de la formación, investigación, innovación y transferencia tecnológica. Hans de Wit, combinando el análisis político-económico y las consecuencias educativas generales que conllevan consigo estas decisiones político-económicas, afirma que en la actualidad existiría una "tensión entre una aproximación neoliberal a corto plazo, enfocado principalmente en la movilidad y la investigación, y una aproximación de calidad integral a largo plazo que buscaría un conocimiento global para todos" (de Wit, 2019, p. 9).

En este sentido, es innegable que la mayoría de las IES, arrastradas por la ola de la internacionalización, han tratado de alcanzar la internacionalización como si de un objetivo cuantificable y medible se tratase. De ahí la relevancia que han adquirido los rankings que fomentan la competición, la jerarquía y la performance (Marginson, 2017, pp. 6-7), o las agencias de evaluación y acreditación universitaria. De esta forma, tal como destaca Jesús Sebastián, la educación recibe el tratamiento de "servicio comercial en lugar de un derecho" (Sebastián, 2015). Servicio comercial en el que la circulación de estudiantes a escala global y la exportación de campus, de programas y de cursos adquieren, muchas veces, mayor relevancia que el propio conocimiento. Esto genera, a su vez, dinámicas competitivas entre universidades o las IES, disminuyendo así la cooperación.

En la actualidad, sin embargo, las dinámicas globales que estimularon la internacionalización de las IES reaparecen como obstáculos. Las crisis, como momentos de cambio e incertidumbre, permiten cuestionar formas antiguas de hacer. En este sentido, la pandemia, pone bajo revisión, sino es bajo amenaza, los "conceptos, modelos y prácticas" (Chasi, 2020) anteriores. No obstante, esta crisis puede concebirse, también, como una oportunidad 'forzosa' que nos permita replantear las dinámicas y los procesos de internacionalización que se han desarrollado hasta el momento.

Con la intención de contribuir a ese debate, o al proceso de replanteamiento al que están abocados las IES, en las siguientes páginas trataremos de exponer y descubrir un planteamiento teórico que, estableciendo una relación triádica entre las IES, el conocimiento y la diplomacia, nos permita articular una internacionalización integral y amplia que mejore la calidad de la educación y la investigación. Para ello, partiremos de lo que Jane Knight denomina "diplomacia del conocimiento".

3. LAS IES, LA DIPLOMACIA Y EL CONOCIMIENTO: UNA RELACIÓN TRÍADICA

Jane Knight define el concepto "diplomacia del conocimiento" como el "rol que la educación superior internacional, la investigación y la innovación pueden jugar en el fortalecimiento de las relaciones entre los estados" (Knight, 2018). En este sentido, aunque es pertinente la distinción que realiza Knight entre la diplomacia del conocimiento y otras formas de diplomacia, como pueden ser la diplomacia cultural, la diplomacia científica o la diplomacia educativa, destacando que la diplomacia del conocimiento es más amplia e integral (Knight, 2019) que las otras, y que como tal "puede aportar las competencias y la investigación del sector de la educación superior, en colaboración con otros sectores o disciplinas o actores, para abordar los apremiantes problemas globales que exceden la capacidad de resolverlo de un solo país" (Knight, 2018), al concebir la diplomacia como el "manejo o el fortalecimiento de las relaciones entre los estados" (Knight, 2018) enmarca y constriñe la diplomacia del conocimiento al ámbito de los Estados. De esta forma, queda limitado el alcance y la potencialidad que pudiese tener el concepto.

La relación entre la diplomacia y el conocimiento, sin embargo, va más allá de una relación pragmática o funcional entre la educación superior y los estados, o los problemas locales y los globales. Si reparáramos en la historia de la diplomacia, por ejemplo, esta revela, tal como destaca Noé Cornago, "la extraordinaria relevancia que la información y el conocimiento han tenido siempre no solo para la práctica diplomática en un contexto espacial y temporal específico sino, y más significativamente, para la evolución de las representaciones históricas del pasado" (Cornago, 2016, p. 134). La definición común de la diplomacia que emplea Knight oculta, por tanto, tal como señala Cornago, que el

origen de la diplomacia se encuentra en la voluntad -y seguramente la necesidad- de los grupos humanos de relacionarse entre sí, de manera estable y pacífica, para vencer el extrañamiento y el asombro original que suscita el descubrimiento de la diferencia y la alteridad y escapar de ese modo de la guerra, la desconfianza mutua, el temor, y la inseguridad. (Cornago, 2016, p. 17)

Como vemos, existen ciertos paralelismos entre la evolución histórica de la universidad y el de la diplomacia. Es decir, al igual que la universidad fue perdiendo su naturaleza universal a medida que iba formando parte de las estructuras particulares de los estados-nación, "el valor humanístico de la diplomacia como una forma de mediar entre diversas circunscripciones fue más tarde desplazado por su papel estratégico como una nueva institución burocrática y formalizada" (Cornago, 2016, p. 7).

Es, precisamente, tratando de recuperar ese valor humanístico, y vinculando el conocimiento con la diplomacia, que Cornago concibe esta última como una forma de heterología. Es decir, como un modo "de tratar con el extraño, con el extranjero, en otras palabras, como una forma de compromiso mutuo con la otredad" (Cornago, 2016, p. 134). Esta relación con lo extraño, con la otredad o con el extranjero es consustancial a la diplomacia. James Der Derian (Der Derian, 1987) y Paul Sharp (Sharp, 1999), entre otros, destacan, cada uno mediante su lenguaje y sus términos, que la diplomacia es la mediación del extrañamiento y la separación.

Cuando hablamos del extrañamiento hacemos alusión, tal como destaca Jeffrey Robertson, "a la separación entre dos entidades" (Robertson, 2019, p.

2). Aunque en las Relaciones Internacionales el extrañamiento haga referencia a la separación entre dos países, en el mundo anglosajón el concepto se emplea, también, para referirse a la “separación o alienación de un individuo respecto del afecto de un grupo o de otra entidad”. Así se habla de un “extrañamiento familiar” o un “extrañamiento parental”. Un estado no natural de separación y alienación que “requiere de una reconciliación o mediación” (Robertson, 2019, p. 2).

Aunque en un principio todo ello nos parezca que es ajeno al ámbito de la universidad y las IES, estas mantienen igualmente una relación estrecha con lo extraño. Ariel Birlik argumenta, por ejemplo, aunque lo haga de soslayo, que en sus inicios la universidad mantenía una relación de extrañeza con su entorno inmediato (Dirlik, 2012, p. 49). Una extrañeza que era reflejo de la autonomía que la universidad tenía respecto a las instituciones territoriales de la época. Esta relación es más directa si tomamos en cuenta el concepto de “conocimiento”.

Si acudimos al diccionario de la Real Academia de la Lengua Española veremos que la primera definición de la palabra conocimiento habla de la “acción y efecto de conocer”. Palabra “conocer” que es definida, a su vez, de la siguiente manera: “averiguar por el ejercicio de las facultades intelectuales la naturaleza, cualidades y relaciones de las cosas”. Vemos, por tanto, que el conocimiento implica un desconocimiento previo pues conocer implica tener una “noción, saber o noticia elemental de algo” que antes nos era extraño. Se podría decir, por tanto, que, si la diplomacia es la mediación del extrañamiento, el conocimiento implica su superación.

Esta relación trídica entre las IES, la diplomacia y el conocimiento va más allá del plano teórico. En el plano práctico, el conocimiento es vital para los otros dos ámbitos que componen la tríada. La relevancia de los papers y los patentes a la hora de establecer los rankings universitarios o la cuestión de la propiedad intelectual son un ejemplo de la relación entre el conocimiento y las IES. Más allá de esta dimensión competitiva, el conocimiento es asimismo vital cuando se trata de mejorar la calidad de la educación e investigación. En cuanto a la diplomacia, Jovan Kurbalija afirma que “el conocimiento -la combinación de información, formación e intuición- es lo que permite a los diplomáticos actuar apropiadamente en situaciones impredecibles” (Kurbalija 1999).

Lo mismo se podría decir de las IES. Es decir, que la combinación de información, formación y conocimiento que se alcance entre distintas IES a través de formas diplomáticas de relación y negociación son imprescindibles para garantizar una educación e investigación de calidad.

Es en el campo de las relaciones internacionales donde la relación entre los tres elementos que componen la tríada se hace más visible. En este sentido, son cada vez más las voces que afirman que las IES (Ruiz-Gutierrez 2014), siendo ya actores internacionales, pueden desarrollar formas de diplomacia alternativa mediante las que exponer y potenciar regiones y/o países. Pero, también, y es en este sentido donde adquiere mayor relevancia o potencialidad la relación triádica, las IES pueden servir para establecer relaciones internacionales paralelas entre profesionales e investigadores (García, Jiménez y Zapata, 2018, p. 38).

Estas formas diplomáticas paralelas podrían perfectamente concebirse como una forma de diplomacia del conocimiento. Es decir, y parafraseando las palabras que Noé Cornago emplea para exponer la idea de la diplomacia, el conocimiento en el ámbito de las IES y la diplomacia y las prácticas diplomáticas en torno a las IES pueden ser vistos como el intento y la necesidad de "los grupos humanos de relacionarse entre sí, de manera estable y pacífica, para vencer el extrañamiento y el asombro original que suscita el descubrimiento de la diferencia y la alteridad" (Cornago). También pueden concebirse, tal como destacan Jane Knight y Hans de Wit, como alternativa al paradigma del poder. Afirman así que,

la diplomacia del conocimiento implica la contribución que la educación y la creación, el intercambio y el uso del conocimiento hacen a las relaciones y el compromiso internacional. Pero la diplomacia del conocimiento debería ser visto como un proceso recíproco. El beneficio mutuo y el intercambio de doble-dirección son por lo tanto esenciales para el concepto de la educación y la investigación internacionales como herramientas de la diplomacia del conocimiento. En resumen, el intercambio de conocimiento y el beneficio mutuo son fundamentales para la comprensión y la operacionalización de la diplomacia del conocimiento (Knight y de Wit, 2018, p. 3)

Parecería, por tanto, que la universidad o las IES, como “espacio privilegiado en la construcción del conocimiento” (Silveira, 2012, pp. 37-41) permitirían mediar los múltiples extrañamientos que emergen en lo social. Su proceso de internacionalización no sería más que la restauración de su ethos natural. Es decir, la universalidad y, como tal, toda superación de los extrañamientos. Sin embargo, la realidad se muestra diferente. Tal como destacan Hans de Wit y Elspeth Jones, una aproximación inclusiva de la internacionalización no solo “debe tener en cuenta la variedad de contextos sociopolíticos, económicos y demográficos en diferentes partes del mundo”, también “debe abordar la problemática de que las políticas y prácticas de internacionalización no son inclusivas y dejan fuera a la gran mayoría de estudiantes de todo el mundo” (Jones y de Wit, 2018, p. 17).

Vemos, por tanto, que la diplomacia del conocimiento permite entrever, por un lado, la posibilidad de una internacionalización más solidaria e inclusiva de las IES (Ramírez, 2011, p.152), Es decir, estableciendo el conocimiento como eje central tanto de los procesos de internacionalización de las IES como de sus relaciones con otros múltiples actores del ámbito internacional podríamos concebir formas de trabajar colaborativas, abiertas, participativas y democráticas que superasen los marcos competitivos de internacionalización. Por otro lado, el concepto alumbra los extrañamientos que los modos actuales de internacionalización generan y que la pandemia, casi seguro, ha acentuado. Múltiples extrañamientos individuales, sociales, institucionales y de otro tipo que la diplomacia y el conocimiento, como una forma de “diplomacia del conocimiento”, podrían mediar. Para ello, no obstante, es necesario hacer emerger y exponer esos extrañamientos.

4. LAS IES Y LA “DIPLOMACIA DEL CONOCIMIENTO”: LA MEDIACIÓN DE LOS EXTRAÑAMIENTOS

Daniela Perrotta argumenta que la internacionalización solidaria se basa en “relaciones horizontales de cooperación interuniversitaria, que no dejan de lado el leitmotiv de la universidad: ser un espacio de producción y circulación de pensamiento crítico, en el complejo balance entre las necesidades locales, nacionales y regionales y la contribución al avance del conocimiento” (Perrotta, 2016, p. 53).

Betty Leask, Elspeth Jones y Hans de Wit, por su lado, afirman que el hecho

de dirigirnos hacia un “aprendizaje inclusivo internacional e intercultural para todos”, significa que nos volvemos más respetuosos con diversos contextos, agendas y perspectivas a escala global” (Jones, Leask y de Wit, 2018).

Para alcanzar una internacionalización solidaria e inclusiva, no obstante, primero habrá que mediar los múltiples extrañamientos que vienen generando los procesos y las dinámicas de internacionalización de las IES. En nuestro caso, repararemos en tres formas de extrañamiento que están interrelacionados entre sí. Hablamos de un extrañamiento interno, que opera a nivel institucional y dentro de las IES; de un extrañamiento externo, visible en la interrelación entre los planos internacional, nacional y local; y, por último, de un extrañamiento en torno a lo extraño, que es generador de desigualdades a todos los niveles.

4.1. Extrañamiento interno

La internacionalización como dinámica y proceso genera desigualdades institucionales u orgánicas dentro de las IES. En los últimos años, como consecuencia de la relevancia que ha adquirido la internacionalización, las IES y, en concreto, las universidades han impulsado oficinas que gestionan de manera exclusiva estas dinámicas. Estas oficinas se encuentran, muchas veces, aisladas del resto de las oficinas por la distribución de las tareas que impulsan las instituciones educativas por cuestiones prácticas y de eficiencia. Ello hace que la internacionalización acabe siendo una cuestión o un objetivo de una oficina particular en vez de un proceso integral y transversal de la institución en su totalidad.

Este extrañamiento institucional incide en la visión comercial o competitiva de la internacionalización. La diplomacia del conocimiento, concibiendo la internacionalización como un proceso, en vez de como un objetivo, y situando el conocimiento como eje central permitiría emplazar a la propia internacionalización como un eje transversal de las IES. De esta forma, la internacionalización dejaría de verse como un ente extraño, ajeno e incluso exterior a la institución para pasar a verlo como un fenómeno intrínseco. Un fenómeno que es parte del ethos de la educación.

Para ello, debería de haber una relación directa y horizontal entre distintas áreas de la universidad. Es decir, entre las áreas de investigación, innovación y educación, así como entre las áreas de internacionalización, vinculación y extensión. De esta manera, una universidad que integrase dentro de sí y en

torno al conocimiento los distintos ámbitos que están a su alcance, podría ejercer como un nodo sobre el que gravitasen distintos planos y distintas problemáticas internacionales, nacionales y locales. Es decir, como una "organización híbrida y polimorfa" (Andion, 2009) que desarrollase de manera intensiva la internacionalización, la formación, la investigación, la innovación y la vinculación con el medio para articular espacios de discusión y debate que, teniendo como eje el conocimiento de lo extraño, permitiesen generar procesos y dinámicas internacionales e interculturales.

4.2. Extrañamiento externo

Hemos mencionado previamente, cuando hemos hecho referencia al trabajo de Ariel Dirlik, que las universidades o las IES ha mantenido una relación de extrañamiento con su zona de influencia social, siendo esta la base de su autonomía. Un extrañamiento externo, con el entorno, que la universidad moderna logró reducir al desarrollar una mayor conciencia social, así como una visión práctica más aguda. No obstante, tal como señala Dirlik, la brecha entre el pueblo y la universidad nunca se eliminó del todo (Dirlik, 2012, p. 53). De ahí el uso del término "torre de marfil" para referirse a la las IES y al mundo académico.

Este extrañamiento de la IES con su entorno se ha ido acentuando en los últimos años. Como consecuencia de la globalización y la necesidad de las IES de convertirse en internacionales, se han ido olvidando de su implantación nacional y local. La homogeneización de sistemas educativos y la imitación de modelos de éxito por parte de instituciones educativas que carecen de una realidad semejante son un ejemplo de lo anterior.

La diplomacia del conocimiento, tal como destaca Jane Knight, "reconoce que muchos de los problemas locales son hoy problemas locales; y, al contrario, que muchos de los retos globales son ahora retos locales" (Knight, 2018). Esta afirmación adquiere hoy mayor relevancia que nunca, pues las IES como actores "glonacales", es decir, a la vez globales, nacionales y locales, con "una fase de convergencias intermedias también en los espacios regionales" (Brunner, 2016, p. 17), ya no pueden optar, tal como señala Krottsch, "por cooperar, crear interdependencias y configuraciones. Existen determinaciones estructurales que las obligan a ello" (Perrotta, 2016, p. 9).

Tal como hemos destacado previamente, Jane Kinght define la diplomacia del conocimiento a partir de la relación que establece entre las IES y los

estados. Es decir, como la capacidad de las primeras de fortalecer, a través de la investigación y la innovación, las relaciones (internacionales) de los segundos. La diplomacia del conocimiento, sin embargo, tal como lo venimos planteando en el trabajo, permite reforzar relaciones que trascienden toda concepción territorial del mundo, permitiendo mediar a través del conocimiento múltiples extrañamientos. En este sentido, las IES como espacios de generación y difusión del conocimiento son actores esenciales. Con ello no queremos decir que los estados no jueguen un papel relevante en la internacionalización de las IES. Pero creemos que en el presente, las entidades estatales, en vez de dirigir, tendrán que ser elementos 'catalizadores' (Hocking, 1999; Lind, 1992) fomentando tanto la autonomía de las IES como su vínculo con el entorno social.

A modo de ilustración, y como ejemplo que podría replicarse a distintas escales y en distintos espacios, cabe mencionar el proyecto S4D4C (Using Science For/In Diplomacy For Addressing Global Challenges). El proyecto, coordinado por el Centro de Innovación Social (ZSI) y financiado por el programa de investigación e innovación de la Unión Europea Horizon 2020, busca apoyar la diplomacia científica europea actual y futura en beneficio de las capacidades europeas, los objetivos de la política exterior de la UE y, especialmente, el desarrollo de soluciones para los desafíos globales. Este programa, teniendo como eje el conocimiento y la ciencia, vincula instituciones públicas como la Fundación Española de Ciencia y Tecnología e institutos privados sin ánimo de lucro como el Centro de Innovación Social (ZSI) con IES como la Universidad de Lille (ULille) o la de Sheffield (USFD). Es decir, vincula múltiples actores a través de la diplomacia y la ciencia para desarrollar, así, un conocimiento que permita responder a los retos del futuro.

4.3. Extrañamiento en torno a lo extraño

Aunque se ha argumentado que la educación superior es un medio que permite reducir las desigualdades sociales y económicas, la internacionalización, tal como hemos señalado en los puntos anteriores, genera múltiples desigualdades a nivel global, dentro de los estados y al interior de las IES (Marinoni y de Wit, 2019a; y Marinoni y de Wit, 2019b). La internacionalización vista como un objetivo a alcanzar y como un espacio de competición diferencia, por ejemplo, entre aquellos que lo alcanzan y los que no. De esta forma, la internacionalización pasa a ser un ámbito en el que y por el que se compete.

Creando así dinámicas de inclusión y exclusión que posibilitan clasificar y ordenar las universidades y las IES en rankings y a los investigadores y alumnos como internacionales o, en ausencia de este rasgo, como locales. Dinámicas que crean tensiones entre el carácter igualitarista primigenio de la universidad y las realidades de desigualdad social cada vez más visibilizadas.

La diplomacia del conocimiento, teniendo como motor la cooperación y la solidaridad, debería permitir reducir estas desigualdades concibiendo la internacionalización como un proceso integral inclusivo. Para ello, puede ser de gran interés el concepto de la internacionalización en casa. Jos Beelen y Elspeth Jones definen la internacionalización en casa como el "propósito de integrar dimensiones internacionales e interculturales en los currículos formales e informales de todos los estudiantes dentro de sus ámbitos domésticos de aprendizaje" (Beelen y Jones, 2015). Esta forma de internacionalización ayudaría, a su vez, tal como señala Knight, "a los estudiantes a desarrollar una conciencia internacional y destrezas interculturales" (Knight, 2008, pp. 22-24). El modelo COIL (Collaborative Online International Learning), por ejemplo, busca que los estudiantes alcancen competencias interculturales y capacidades digitales mientras trabajan de manera colaborativa en tareas y actividades específicas. Hace referencia, por tanto, a experiencias de 'movilidad virtual' que se incorporan al plan de estudio oficial, tal como se hacía antes en los casos de 'movilidad real' (Desilus y Marcillo-Gomez, 2016; Annan y Appiah-Kubi, 2020).

Para ello, la internacionalización debe dejar de concebirse como algo exógeno a las IES para verse como algo endógeno, consustancial y transversal (Didou, 2017). Una internacionalización que, dado el contexto actual en el que la movilidad estudiantil tardará en recuperarse, deberá conjugar el plano externo-internacional (internacionalización fuera) y el plano interno-internacional (internacionalización en casa). Todo ello, con el objetivo de generar dinámicas y procesos que permitan adquirir conocimiento de aquello que nos es extraño. Solo de esta forma podrá ir fortaleciéndose la función socialmente productiva de las IES y el espíritu humanista que no solo está en la raíz del conocimiento sino en la raíz de las instituciones educativas (Fuentes y Boto, 2020).

En este sentido, y sin pretender minusvalorar el impacto que la pandemia del COVID-19 tendrá en el mundo y en los seres humanos, esta contingencia puede ser una oportunidad para replantearse las formas de internacionalización que

se han venido desarrollando en los últimos años y abrir espacio a formas novedosas que tengan como eje el conocimiento y como principio la cooperación.

5. CONSIDERACIONES FINALES

En un mundo cada vez más interconectado, global y a la vez local, con desafíos que afectan los intereses y los derechos legítimos de cada individuo y de las sociedades que estos componen, se hace imperativo abordar y responder a los retos del presente y del futuro de manera conjunta. Se hace indispensable, por tanto, problematizar los procesos y las dinámicas de internacionalización de las IES generando espacios de discusión que nos hagan repensar el por qué, el para qué y el cómo de la internacionalización.

Tal como destaca Jesús Sebastián de manera certera en un artículo cuyo título en el contexto actual es tan provocador como revelador, *¿Internacionalizarse o morir?*, “no se trata de internacionalizarse para cumplir exigencias administrativas, sino se trata de internacionalizarse por convicción y compromiso institucional para fortalecerse y desarrollarse, entendiendo la complejidad del proceso” (Sebastián, 2015).

La internacionalización de las IES, por tanto, debería ser el resultado de un proceso continuo y reflexivo que tuviese como eje principal el conocimiento y como objetivo último el aprendizaje internacional e intercultural, la formación transversal interdisciplinar y la generación y la transferencia del conocimiento tanto de forma presencial como virtual.

En este sentido, aunque el artículo haya planteado un acercamiento teórico-reflexivo al concepto de la “diplomacia del conocimiento”, este concepto podría emplearse también para articular una internacionalización que, teniendo como principio la cooperación y la colaboración, crease sinergias y complementariedades para mediar así los múltiples extrañamientos sociales, económicos, culturales y de otro tipo que se generan como consecuencia del desconocimiento de aquello que nos es extraño.

La “diplomacia del conocimiento” podría ejercer, así, como idea motriz o como un principio vertebrador. Debería ser, por ejemplo, una idea siempre presente cuando discutimos otras formas diplomáticas, como pueden ser la diplomacia científica (Berkman, 2019; Flink, 2020; Ruffini, 2020) o la diplomacia educativa (Hone, 2015; Whitehead, 2016). Pero debería estar presente, también,

cuando tratamos de impulsar la agencia de las IES dentro las nuevas formas paradiplomáticas, o cuando tratamos de desarrollar nuevas herramientas de docencia, investigación, innovación y transferencia tecnológica en pregrado y postgrado.

Para ello, habría que desarrollar nuevas perspectivas de investigación que examinasen el concepto de la "diplomacia del conocimiento" en dos ámbitos. Por un lado, en el plano teórico. Ello nos permitiría discutir y teorizar acerca del propio concepto, pero, también, acerca de las nuevas formas que deberían de adoptar tanto las instituciones de educación, investigación e innovación como los programas de internacionalización en el futuro. Por otro lado, en el plano práctico o pragmático. Concibiendo, para ello, la "diplomacia del conocimiento" como una herramienta o como un principio que hiciese emerger los extrañamientos e impulsase dinámicas de internacionalización transversales, integrales e inclusivas. Teoría y práctica que, en definitiva, nos permitiría mediar los múltiples extrañamientos que emergen en lo social, comprender y habitar el mundo, y articular nuevas formas de ser y vivir para responder así a los retos del presente y del futuro.

REFERENCIAS

- Altbach, P. G. y de Wit, H. (2020). COVID-19: The internationalisation revolution that isn't. *University World Press*, 14 de marzo. <https://bit.ly/3PjudkR>
- Andion, M. (2009). La universidad nodo como modelo universitario. *Casa de Tiempo*, 2(24), Universidad Autónoma de México, Distrito Federal, pp. 22-25. <https://bit.ly/3PlzMjH>
- Annan E. y Appiah-Kubi, P. (2020). A Review of a Collaborative Online International Learning. *iJEP*, Vol. 10, No. 1, pp. 109-124. DOI:10.3991/ijep.v10i1.11678
- Beelen, J. y Jones, E. (2015). Redefining Internationalization at Home. The European Higher Education Area: Between Critical Reflections and Future Policies. En A. Curaia, L. Matei, R. Pricopie, J. Salmi, y P. Scott (edit.). *The European Higher Education Area*, Dordrecht: Springer, pp. 67–80. <https://bit.ly/3MTJM82>
- Berkman, P. A., (2019). Evolution of Science Diplomacy and Its Local-Global Applications. *European Foreign Affairs Review* 24, pp. 63–80. <https://bit.ly/3wPVkUg>

- Brunner, J. (2016). *Educación Superior en Iberoamérica Informe 2016*. Universia.
- Chasi S. (2020). COVID-19 has put HE internationalization under review. *University World Press*, 9 de abril. <https://bit.ly/3yWDoZv>
- Cornago, N. (2013). (Para)diplomatic Cultures: Old and New. Artículo presentado en el taller internacional *Alternative Cultures of Diplomacy*, Diplomatic Cultures Research Network, Red de Investigación financiado por AHRC, UNPO/La Haya, Países Bajos. <https://bit.ly/3GiNp4V>
- Cornago, P. (2016). Diplomacia como heterología: pluralismo social y múltiples mediaciones institucionales en la frontera. En S. González, N. Cornago y C. Ovando (edit.). *Relaciones transfronterizas y paradiplomacia en América Latina. Aspectos teóricos y estudios de casos*. Ril editores. <https://bit.ly/3wSiMyG>
- Cornago, N. (2016). Diplomatic knowledge. En C. M. Constantinou, P. Kerr y P. Sharp, *The SAGE Handbook of Diplomacy*, Londres: The SAGE Knowledge, 2016, pp. 133-145. DOI: [10.4135/9781473957930.n12](https://doi.org/10.4135/9781473957930.n12)
- de Wit, H. (2002). *Internationalization of higher education in the United States of America and Europe: A historical, comparative and conceptual analysis*. Westport, CT: Greenwood.
- de Wit, H. (2011). Globalización e internacionalización de la educación superior. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento* 8(2), julio, pp. 77- 84. <https://bit.ly/3NzEKNN>
- de Wit, H. (2019). Internationalization in higher education, a critical review. *Simon Fraser University Educational Review*, 12(3), primavera, pp. 9-17. DOI: [10.21810/sfuerv.12i3.1036](https://doi.org/10.21810/sfuerv.12i3.1036)
- Del Valle, D. y PerrottA, D. (2018). Las redes académicas: Entre los discursos y las políticas para la internacionalización con integración regional. En L. Korsunsky, D. Del Valle, E. Miranda y C. Suasnabar ORSUNSKY L. *Internationalización y producción de conocimiento. El aporte de las redes académicas. Cuaderno 3. Aportes para pensar la Universidad Latinoamericana*. IEC – CONADU, pp. 35-60.
- Dennis, M. J. (2017). International student mobility and the new world disorder. *Enrollment Management Report*, 21(8), p. 3. DOI: [10.1002/emt.30354](https://doi.org/10.1002/emt.30354)
- Dennis, M. J. (2020). COVID-19 will speed up fall in international enrolment. En *University World Press*, 25 de abril. <https://bit.ly/3sV6yEA>

- Der Derian, J. (1987). *On diplomacy: A genealogy of western estrangement*. Oxford University Press.
- Desilus, B. y Marcillo-Gómez, M. (2016). Collaborative Online International Learning Experience in Practice. Opportunities and Challenges. *Journal of Technology Management & Innovation*, vol. 11, issue 1, pp. 30-35. [DOI:10.4067/S0718-27242016000100005](https://doi.org/10.4067/S0718-27242016000100005)
- Didiou, S. (2017), *La internacionalización de la educación superior en América Latina: transitar de lo exógeno a lo endógeno*. Cuadernos de Universidades, UDUAL.
- Dirlik, A. (2012). Transnationalization and the University: The Perspective of Global Modernity. *Boundary 2*, 39(3), p. 47-73. [DOI:10.2307/4180962](https://doi.org/10.2307/4180962)
- Flink, T. (2020). The Sensationalist Discourse of Science Diplomacy: A Critical Reflection. *The Hague Journal of Diplomacy*, 15, pp. 359-370. <https://doi.org/10.1163/1871191X-BJA10032>
- Fuentes, M. y Boto G. (2020, mayo 31). ¿Hacia una Universidad virtual?. Ctxt. Contexto y Acción, extraído el 5 de junio de 2020, disponible en: <https://bit.ly/3MOyiTe>
- García, D. H., Jiménez, P. y Zapata, M. G. (2018). La Paradiplomacia Universitaria: La internacionalización de la educación superior en América. *Revista Política, Globalidad y Ciudadanía* 4(8), p. 38. [DOI:10.29105/pgc4.8-3](https://doi.org/10.29105/pgc4.8-3)
- García-Guadilla, C. (2004). Access to Higher Education: between Global Market and International and Regional Cooperation. *UNESCO FORUM Knowledge, Access and Governance: Strategies for Change*, Paris, Diciembre, pp. 1-3.
- Hocking, B. (1999). Catalytic Diplomacy: Beyond 'Newness' and 'Decline'. En J. Melissen (edit.). *Innovation in Diplomatic Practice*, Londres: Palgrave Macmillan. [DOI:10.1007/978-1-349-27270-9_2](https://doi.org/10.1007/978-1-349-27270-9_2)
- Hone, K. (2015), What is Diplomacy? Towards Education Diplomacy?. Diplo, extraído el 5 de junio de 2020, de <https://bit.ly/39YgcP0>
- Jones, E. y de Wit, H. (2019). Inclusive Internationalization: Improving Access and Equity. *International Higher Education* (94), verano, pp. 16-18. [DOI:10.6017/ihe.2018.0.10561](https://doi.org/10.6017/ihe.2018.0.10561)
- Jones, E., Leask, B. y de Wit, H. (2018). Towards inclusive intercultural learning for all. En *University World News*, 7 de diciembre. <https://bit.ly/3wNrf07>

- Knight, J. (2004). Internationalization remodeled: Definition, approaches, and rationales. *Journal of studies in international education* 8(1). DOI: [10.1177/1028315303260832](https://doi.org/10.1177/1028315303260832)
- Knight, J. (2005). Un modelo de internacionalización: respuesta a nuevas realidades y retos. En H. De Witt, I. C. Jaramillo, J. Knight y J. Gacel-Ávila. *Educación Superior en América Latina*. Colombia: Banco Mundial, Ediciones Mayol, pp. 1-38. <https://bit.ly/3lGU6nT>
- Knight, J. (2008). *Higher Education in Turmoil. The Changing World of Internationalization*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Knight, J. (2018). Knowledge diplomacy or knowledge divide. *University World News*, 16 de febrero. <https://bit.ly/3MLm0zI>
- Knight, J. (2019). Clarifying misconceptions about knowledge diplomacy. *University World News*, 31 de Agosto. <https://bit.ly/3GmcawP>
- Knight, J. y De, Wit H. (1995). Strategies for Internationalization of Higher Education: Historical and Conceptual Perspectives. En H. de Wit (edit.). *Strategies for Internationalization of Higher Education*, Amsterdam: European Association for International Education, pp. 5-32. DOI: [10.1007/978-94-017-9553-1_222-1](https://doi.org/10.1007/978-94-017-9553-1_222-1)
- Knight, J. y de Wit, H. (2018). Internationalization of Higher Education: Past and Future. *International Higher Education*, 95, 2018, pp. 2-4, DOI: [10.6017/ihe.2018.95.10715](https://doi.org/10.6017/ihe.2018.95.10715)
- Kurbalija J. (1999). *Knowledge and diplomacy*. Diploprojects.
- Lind, M. (1992). The Catalytic State. *The National Interest*, 27. <https://bit.ly/39Vq25y>
- Marginson S. (2017) Do rankings drive better academic performance?. *International Higher Education*, 89, pp. 6-8. DOI: [10.6017/ihe.2017.89.9833](https://doi.org/10.6017/ihe.2017.89.9833)
- Marinoni, G. y de Wit, H. (2019a). Is internationalisation creating inequality in higher education?. *University World News*, 11 de enero. <https://bit.ly/3NDi7YG>
- Marinoni, G., y de Wit, H. (2019b). Is inequality in internationalisation of HE on the rise?. *University World News*, 8 de junio. <https://bit.ly/3PlsKeC>
- Neave, G. (2001). *Educación superior: historia y política. Estudios comparativos sobre la universidad contemporánea*, Barcelona: Gedisa.
- Perrotta, A D. (2016). *La internacionalización de la universidad. Debates globales, acciones regionales*. Ediciones UNGS.

- Ramírez, A. A. (2011). Condiciones para la internacionalización de la educación superior: entre la inclusión y la exclusión en un mundo globalizado. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 8(2), pp. 152-163. DOI: [10.7238/rusc.v8i2.1072](https://doi.org/10.7238/rusc.v8i2.1072)
- Robertson J. (2019). Estrangement in Diplomatic Practice. *Kdi School Working Paper Series*, working paper 29-07. DOI: [10.2139/ssrn.3391038](https://doi.org/10.2139/ssrn.3391038)
- Ruffini, P-B. (2020). Collaboration and Competition: The Twofold Logic of Science Diplomacy. *The Hague Journal of Diplomacy*, 15, pp. 371-382. DOI: [10.1163/1871191X-BJA10028](https://doi.org/10.1163/1871191X-BJA10028)
- Ruiz-Gutierrez, C. (2014). *Internacionalización de la educación superior-paradiplomacia universitaria y la gestión de la comunicación en este proceso*. Universidad de Piura.
- Scott, P. (2003). Changing Players in Knowledge Society. En G. Breton y M. Lambert (edit.). *Universities and Globalization, Private Linkages, Public Trust*. UNESCO-Universite Laval.
- Sebastián, J. (2015). ¿Internacionalizarse o morir? En *Más allá de las fronteras: internacionalización de la educación superior*, Tandil: Estudios UNICEN. <https://bit.ly/3IKCc3r>
- Sharp, P. (1999). For diplomacy: representation and the study of international relations, *International Studies Review*, vol. 1, num. 1, primavera 1999, pp. 33-57. DOI: [10.1111/1521-9488.00140](https://doi.org/10.1111/1521-9488.00140)
- Silveira, E. (2012). El ámbito universitario como espacio privilegiado en la construcción del conocimiento. *Reflexión Académica en Diseño & Comunicación*, Año XIII. Vol 19. Agosto. pp. 37-41.
- Van der Wende, M. C. (2001). Internationalisation policies: about new trends and contrasting paradigms. *Higher Education Policy*, 14, pp. 249-259. DOI: [10.1016/S0952-8733\(01\)00018-6](https://doi.org/10.1016/S0952-8733(01)00018-6)
- Whitehead, D. (2016). *Education Diplomacy: A way forward for workforce development*. Diplomatic Courier. Extraído el 5 de junio de 2020. <https://bit.ly/3JxcnWa>
- Wittrock, B. (1996). Las tres transformaciones de la universidad moderna. En S. Rothblatt y B Wittrock. *La Universidad europea y americana desde 1800. Las tres transformaciones de la universidad moderna*. Ediciones Pomares, p. 333.



12. A ciência da informação e a produção científica brasileira sobre informação ambiental

Information science and the Brazilian scientific production on environment information

Hamilton Vieira de Oliveira ¹  @ Marta Lígia Pomim Valentim ²  @

¹ Universidade Federal do Pará, Belém-Pará, Brasil

² Universidade Estadual Paulista, Marília-São Paulo, Brasil

RESUMO

Analisa a produção de conhecimento sobre informação ambiental no Brasil no âmbito da Ciência da Informação no período de 2000 a 2019. Recupera a produção sobre o tema nas principais fontes bibliográficas nacionais e internacionais de artigos científicos e de teses e dissertações. A leitura, fichamento e análise dos trabalhos encontrados indicam que a produção identificada não abrange de maneira equilibrada as principais categorias de estudo do campo científico da Ciência da Informação, bem como encontra-se dispersa no que se refere às instituições de origem, aos editores e à articulação entre os autores. Considera que por meio de um planejamento acadêmico-científico a Ciência da Informação pode contribuir de forma expressiva para uma produção científica sobre informação ambiental mais institucionalizada, mais bem distribuída em suas subáreas de estudo e mais alinhada à relevância social da questão ambiental.

Palavras-chave: Informação ambiental; ciência da Informação; produção científica; questão ambiental; sustentabilidade ambiental

Information science and the Brazilian scientific production on environment information

ABSTRACT

The paper analyzes the knowledge production on environmental information in Brazil within the scope of Information Science in the period 2000-2019. It retrieves the production on the subject in the main national and international bibliographic sources

of scientific articles and theses and dissertations. The reading, classification and analysis of the papers found indicate that the identified production does not cover, in a balanced way, the main categories of study in the scientific field of Information Science, and that it is dispersed with regard to the institutions of origin, editors and the articulation among the authors. We believe that by means of an academic-scientific planning, Information Science can significantly contribute to a more institutionalized scientific production on environmental information, better distributed in its subareas of study and more aligned with the social relevance of the environmental issue.

Keywords: Environmental Information; information science; scientific production; environmental issue; environmental sustainability

La ciencia de la información y la producción científica brasileña sobre información ambiental

RESUMEN

El presente trabajo analiza la producción de conocimiento en materia de información ambiental en Brasil en el ámbito de las Ciencias de la Información en el período 2000-2019. Es un trabajo que recupera la producción sobre el tema en las principales fuentes bibliográficas nacionales e internacionales de artículos científicos y de tesis y disertaciones. La lectura, clasificación y análisis de los trabajos encontrados indica que la producción identificada no cubre, de manera equilibrada, las principales categorías de estudio en el campo científico de la Ciencia de la Información, además de estar dispersa respecto a las instituciones de origen, los editores y articulación entre los autores. El artículo considera que a través de una planificación académico-científica, la Ciencia de la Información puede contribuir significativamente a una producción científica más institucionalizada en materia de información ambiental, mejor distribuida en sus sub-áreas de estudio y más alineada con la relevancia social del tema ambiental.

Palabras clave: Información ambiental; ciencias de la información; producción científica; problema medioambiental; sostenibilidad del medio ambiente

Les sciences de l'information et la production scientifique brésilienne sur l'information environnementale

RÉSUMÉ

Cet article analyse la production de connaissances sur l'information environnementale au Brésil dans le cadre des sciences de l'Information de 2000 à 2019. Cette étude recueille la production sur le sujet dans principales sources bibliographiques nationales et internationales, d'articles scientifiques et de thèses et dissertations. La lecture, le

classement et l'analyse des travaux trouvés indiquent que la production identifiée ne couvre pas de manière équilibrée les principales catégories d'études dans le domaine scientifique des sciences de l'information, ainsi qu'elle est dispersée en ce qui concerne les institutions d'origine, les éditeurs et l'articulation entre les auteurs. Il considère que, grâce à une planification académique et scientifique, les sciences de l'information peuvent contribuer de manière significative à une production scientifique plus institutionnalisée en matière d'information environnementale, mieux répartie dans ses sous domaines d'étude et plus alignée sur la pertinence sociale de la question environnementale.

Mots clés: Information Environnementale; Science de l'Information; production scientifique; question environnementale; durabilité environnementale

1. INTRODUÇÃO

Há tempos a questão da sustentabilidade ambiental tornou-se prioritária e, a cada dia, a necessidade de enfrentá-la se mostra mais urgente. Isso é tanto verdade para as pessoas, quanto para as organizações e sociedades. No que tange a este tema que trata da relação da espécie humana com a natureza, ressalta-se a responsabilidade da universidade em desenvolver e disseminar maneiras de aperfeiçoá-la, modificando-a de bruta e danosa para inteligente e sustentável.

São muitos os agentes sociais que, sensibilizados, chamam para si e para as instituições sob sua liderança, a responsabilidade sobre a questão ambiental, desta feita já na condição de causa humanitária. Em atitude que supera a dimensão religiosa o atual líder da Igreja Católica, o Papa Francisco, por meio da Encíclica "Laudato Si", 'Louvado Sejas' em português, faz uma exortação a que se pense no planeta Terra como a nossa casa comum da qual precisamos cuidar. Para o Pontífice, o desafio ambiental e as suas raízes humanas nos dizem respeito e nos impactam a todos.

O historiador e escritor Yuval Noah Harari, da Universidade de Jerusalém, em sua obra '21 lições para o Século 21' (2019), apresenta a questão ecológica como um desafio urgente. Alerta para o fato de que a ação humana de intensa extração de recursos, combinada com o despejo de lixo e veneno no meio ambiente, está mudando a composição do ar, da água e do solo. Ressalta Harari (2019), que o risco maior é o de um colapso ecológico decorrente das mudanças climáticas, que ocorreria no momento em que o atual ciclo de de-

sequilíbrio ultrapassasse um certo limite crítico irreversível. Este autor adverte para a incapacidade dos regimes nacionalistas em oferecer respostas eficientes a esse tipo de problema, uma vez que exige solução global.

A mesma postura ativa em perspectiva global no enfrentamento dos problemas ambientais é claramente defendida por Edgar Morin em sua obra 'Os sete saberes necessários à educação do futuro'. Para Morin (2005, p. 114) "[...] enquanto a espécie humana continua sua aventura sob a ameaça da auto-destruição, o imperativo tornou-se salvar a humanidade, realizando-a". Trata-se, na visão do autor, de um desafio na perspectiva de um conceito de cidadania que necessariamente integra nossa condição de indivíduo/sociedade/espécie, uma cidadania terrena. Morin recorre a Kant para quem a finitude geográfica da terra nos impõe o princípio da hospitalidade universal, que reconhece ao outro o direito de não ser tratado como inimigo.

A lógica de atuação global para o enfrentamento de um problema que é de toda a humanidade tem orientado a atuação de organismos internacionais com destaque para Organização das Nações Unidas (ONU), e o que tem realizado por meio de conferências internacionais sobre o clima e o desenvolvimento sustentável desde 1972 em Estocolmo, Suécia, ocorrendo a segunda no Rio de Janeiro, Brasil, em 1992, a terceira em Joanesburgo, África do Sul (Rio+10), em 2002, seguida de um retorno ao Rio de Janeiro em 2012 (Rio+20). Antecipando-se em relação a uma sequência de conferências a cada dez anos, a ONU realizou em Nova York, em 2015, a Cúpula de Desenvolvimento Sustentável, em que buscou o compromisso dos países membros definindo os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) e o Pacto Global a serem implantados até 2030, denominando de Agenda 2030.

A Agenda 2030 de desenvolvimento sustentável prevê dezessete ODS que se constituem em desafios globais. Na medida em que a ONU busca comprometer os países membros com esses objetivos, destacamos que são desafios que exigem atitudes e respostas nacionais e locais. De quem se busca essas respostas? Os tratados e convenções são assinados pelos governos nacionais, mas evidenciamos que as respostas necessitam da ação e conduta de diferentes agentes conforme suas possibilidades, envolvimento e competências, sendo que em cada segmento há de se lidar com interesses muitas vezes contraditórios.

A questão ambiental, em toda a sua amplitude e complexidade, exige compromisso e ação de todos os agentes políticos e autoridades constituídas em todas as dimensões de poder, requer atenção dos agentes econômicos em todos os ramos e segmentos de atividade empresarial, carece da vigilância e da interferência de organizações sociais, com destaque para as que se dedicam à causa da sustentabilidade e, também, depende do permanente controle dos cidadãos. O que queremos destacar e examinar, todavia, são as possibilidades e potencialidades da universidade brasileira frente a esse desafio. E a que está desafiada a academia brasileira se não indicar a íntima relação entre o desenvolvimento da Ciência e a possibilidade de descoberta e proposição de alternativas inteligentes da relação entre o homem e o universo natural que o acolhe.

Ocorre-nos que nesse contexto acadêmico haja um desafio específico para a Ciência da Informação que entendemos ser, compartilhando o entendimento de urgência da questão ambiental, realizar por meio de pesquisas e reflexões, o aperfeiçoamento de recursos que favoreçam a disseminação da informação de que necessitam todos os agentes sociais com responsabilidades frente à questão da sustentabilidade, sejam ativistas, cidadãos, políticos, empresários, pesquisadores, grupos profissionais, organizações de governo e não governamentais, educadores. Neste texto procuramos mostrar o que tem sido feito e refletir sobre o que poderemos fazer mais e melhor.

Ao longo da história são comuns os questionamentos sobre a função social da Ciência. Esse fazer social, todavia, ainda que possa constituir-se em instrumento de reprodução de um estado de coisas na sociedade, de modo geral se reelabora na perspectiva de constituir-se num instrumento de mudança social em benefício do desenvolvimento pessoal, comunitário, da nação e mesmo da sociedade global.

Ao tratar da importância do ato de ler, portanto de informar-se, Freire (1994) apresenta a ideia de que a leitura do texto se prolonga na leitura do contexto e que, da mesma maneira que podemos reescrever o texto, também somos capazes de reescrever o contexto, de reelaborá-lo. Podemos afirmar que o conhecimento da realidade nos favorece transformá-la, nos possibilita interferir na nossa própria história. Nas reflexões de Freire nos é atribuída a condição de sujeitos que pelo acesso ao conhecimento do mundo podemos nos posicionar melhor em relação ao nosso destino.

Nessa perspectiva, mas aludindo a uma condição de cidadania global, de identidade terrena, Morin (2005) defende princípios capazes de nos conduzir para uma relação de responsabilidade em relação ao nosso destino não apenas como indivíduos, mas, também, como membros de comunidades e pertencentes à espécie humana. Essas responsabilidades no âmbito da cidadania em geral, da cidadania ambiental local e global e no âmbito das responsabilidades sociais constam de modo bastante usual, nos planos de desenvolvimento institucional das universidades e, por alinhamento estratégico, deveriam constar nos objetivos dos programas de pós-graduação em geral e nos de Ciência da Informação (CI). Nesse contexto, como sujeitos da história, mas destacadamente como agentes da Ciência, temos responsabilidades relacionadas às possibilidades de mudanças sociais, em que se incluem as responsabilidades com os ideais de sustentabilidade ambiental.

O nosso objetivo neste estudo, numa abordagem predominantemente quantitativa, é examinar o que estamos fazendo na Ciência da Informação, quanto à questão da sustentabilidade ambiental, mais especificamente o que estamos produzindo sobre este tema que no que seja da nossa responsabilidade como área de estudo, isto é, sobre a informação ambiental. Ressalte-se que esta temática tem amparo nos estudos sobre a função social da Ciência, em vista de sua contribuição para o desenvolvimento social e para o aprimoramento da cidadania, com possibilidades de desdobramento no planejamento estratégico dos nossos programas de pós-graduação.

Após apresentar nesta introdução a discussão sobre a urgência da questão ambiental e o seu objetivo, este estudo apresenta a produção de conhecimento sobre o tema no Brasil, enfocando a responsabilidade das universidades como produtoras de conhecimento por meio dos seus programas de pós-graduação. Em seguida descrevemos os procedimentos metodológicos adotados relacionados a cada uma das fontes de informação eletrônicas analisadas.

Com base nos dados coletados e analisados, apresentamos o quantitativo referente a produção científica no âmbito da CI, mais especificamente artigos, teses, dissertações e trabalhos em eventos. A produção recuperada foi analisada tendo em vista a identificar o enfoque das pesquisas que vêm sendo realizadas sobre a temática; a tipologia da produção examinada artigos, teses, dissertações e trabalhos em eventos; e os fatores que podem ter influenciado positivamente ou negativamente esse desempenho. As considerações finais destacam os

achados mais importantes, apresenta reflexões sobre as potencialidades dos estudos para as áreas sociais estratégicas; destaca de que modo os estudos podem ser aproveitados no âmbito da Ciência da Informação e indica possibilidades de desdobramento da pesquisa em termos de novos estudos.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Tendo como perspectiva a responsabilidade social da ciência, este estudo é de natureza predominantemente quantitativa com base na aplicação de um protocolo de Revisão Sistemática de Literatura – RSL. Os documentos encontrados nos permitiram de forma adicional examinar, em seus conteúdos, a presença de subtemas da área da Ciência da Informação que por sua vez foram analisados com o uso das categorias acesso à informação ambiental, comportamento informacional de usuários de informação ambiental, instituições, organismos e indivíduos mediadores da informação ambiental, apropriação e compartilhamento de informação ambiental, organização e tratamento da informação ambiental e políticas públicas relacionadas à informação ambiental, sendo que as mesmas foram definidas após o exame dos estudos.

No intuito de desvelar a situação da produção do conhecimento sobre informação ambiental no Brasil, consideramos as premissas de que a produção do conhecimento no País ocorre predominantemente nas universidades, por meio do sistema nacional de pós-graduação e suas linhas de pesquisa, que se organiza por meio de grupos de pesquisa, e que se visibiliza predominantemente por meios da publicação de dissertações, teses, artigos de periódicos e trabalhos em eventos.

O procedimento inicial foi a aplicação da Revisão Sistemática da Literatura (RSL), em vista de desenvolver uma exploração em busca de artigos, trabalhos publicados em anais de eventos, teses e dissertações que pudessem ser recuperados em fontes de informação eletrônicas, por meio do termo ‘informação ambiental’, o que nos propiciou descrever o panorama da produção acadêmica nacional, gerada por pesquisadores da área de Ciência da Informação sobre a referida temática. Os parâmetros para este procedimento inicial estão indicados no Quadro 1 a seguir.

Vale ressaltar que optamos pelo não uso do termo ‘desenvolvimento sustentável’ em razão de seus múltiplos e até controversos sentidos, bem como

Quadro 1. Protocolo RSL.

Protocolo RSL	Descrição
Objetivo Geral	Identificar a produção científica brasileira relacionada à informação ambiental no campo da Ciência da Informação
Fontes de Informação Pesquisadas	Nacionais: Base de dados de Periódicos em Ciência da Informação (BRAPCI); Scientific Electronic Library Online (SciELO) e Catálogo de Teses e Dissertações (CTD/CAPES). Internacionais: Web of Science (Wos); Library and Information Science Abstracts (LISA) e Networked Digital Library of Theses and Dissertations (NDLTD)
Restrições	O período pesquisado se refere a 20 (vinte anos), compreendendo de 2000 a 2019.
CrITÉrios de Inclusão e de Exclusão	Inclusão: Textos em português, inglês, francês e espanhol; artigos publicados em periódicos científicos, trabalhos publicados em anais de eventos e teses e dissertações. Exclusão: Textos em outros idiomas; textos de outras áreas do conhecimento e livros e capítulos de livro.
Campos Pesquisados	Título; palavras-Chave; resumo
Seleção	Leitura do abstract dos textos recuperados, no intuito de verificar a pertinência do conteúdo ao objetivo geral do Protocolo RSL.
CrITÉrios de Análise	Estabelecimento de categorias de análise a posteriori, a partir da leitura dos textos selecionados.
WoS Palavras-Chave	Informação Ambiental (Português); Environmental Information (Inglês); Information Environnemental (Francês); Información Ambiental (Espanhol).
LISA Palavras-Chave	Informação Ambiental (Português); Environmental Information (Inglês); Information Environnemental (Francês); Información Ambiental (Espanhol).
BRAPCI Palavras-Chave	Informação Ambiental (Português); Environmental Information (Inglês); Information Environnemental (Francês); Información Ambiental (Espanhol).
SciELO Palavras-Chave	Informação Ambiental (Português); Environmental Information (Inglês); Information Environnemental (Francês); Información Ambiental (Espanhol)
CTD/CAPES Palavras-Chave	Informação Ambiental
NDLTD Palavras-Chave	Informação Ambiental (Português); Environmental Information (Inglês); Information Environnemental (Francês); Información Ambiental (Espanhol).

Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

por ser utilizado por um número expressivo de disciplinas e áreas do conhecimento, cujos enfoques evidenciam apenas aspectos econômicos ou ecológicos. A controvérsia em torno do termo 'desenvolvimento sustentável' é antiga e permanente. Mello (1996) identificou em um grupo, ao qual denominou de "*ecologistas sociais*", a preocupação com a natureza e sua preservação com o ambiente em que vive o homem. Esse grupo, na visão desta autora, evidenciou uma contradição fundamental entre a lógica do capitalismo baseada na acumulação, no estímulo ao máximo consumo e produção pela transformação do ambiente, e a lógica da preservação ambiental.

Para essa corrente do movimento ecológico, a concepção preponderante de desenvolvimento sustentável não é satisfatória, visto ter sido criada não para proteger o meio ambiente natural, mas para sustentar o desenvolvimento. Os participantes dessa linha de pensamento, consideram que o desenvolvimento é insustentável em função do padrão de consumo dos países ricos e sugerem a necessidade de se repensar as bases teóricas do desenvolvimento, o que incluiria superar a prevalência da dimensão econômica e considerar as dimensões política e epistemológica.

O termo 'informação ambiental' por outro lado, tem sido usado de maneira regular na literatura técnico-científica da CI, acentuadamente a partir da Década de 1990, sempre aludindo a informação relacionada à questão da sustentabilidade ambiental, o que incluiria os conhecimentos e tecnologias presentes em diferentes fontes como projetos, legislação, políticas, livros, artigos, relatórios, sistemas de informação, bases de dados, resultados de eventos e muitos outros voltados para ou oriundos da relação entre o ser humano e a natureza em vista de sua preservação, conforme evidenciam: Bellesi & Silva (1992), Caribé (1992), Vieira (1992), Targino (1994), Barros (2000), Tavares & Freire (2003), Barros (2010), Ferreira & Araújo (2015), Barros (2017) e Maia et al., (2017).

Para identificar as teses e dissertações optamos pelo uso do Catálogo de Teses e Dissertações (CTD) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), uma vez que em relação a esses produtos encontra-se atualizada e disponibiliza alguns filtros como, por exemplo: se tese ou dissertação; a data de defesa; autor(a); orientador(a); grande área; área de avaliação; área de concentração; nome do programa, membros da banca; e biblioteca depositária. Destacamos que esses filtros foram úteis para os propó-

sitos deste estudo. Além disso, também buscamos na Networked Digital Library of Theses and Dissertations (NDLTD), visando cobrir as teses e dissertações produzidas por brasileiros no exterior sobre a temática pesquisada.

Quanto ao levantamento de artigos de periódicos e trabalhos publicados em eventos, optamos pelo uso da Base de dados de Periódicos em Ciência da Informação (BRAPCI), que por sua característica de cobertura da área de conhecimento específica da CI, bem como os resultados obtidos em pré-teste utilizando o termo escolhido, mostrou-se uma fonte adequada e satisfatória. Outra vantagem se refere a facilidade de busca, uma vez que possibilita a recuperação de termos presentes nos campos título, palavra-chave e resumo, de modo isolado ou integrado, além da possibilidade da recuperação por autor e, ainda, o novo recurso de busca no texto completo. Uma vantagem adicional do uso da BRAPCI é que ela indexa, a partir de 2017, o principal evento científico em Ciência da Informação no Brasil, o Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação (ENANCIB). Além disso, também pesquisamos nas bases de dados Scientific Electronic Library Online (SciELO), na Web of Science (WoS) e Library and Information Science Abstracts (LISA), conforme demonstrado no Protocolo RSL (Quadro 1).

2.1. Universidade, Sociedade e Produção de Conhecimento

Em relação ao papel da Ciência em diferentes contextos históricos, Velho (1997) observa que após visar à glória de Deus no Século XVII e se auto justificar no Século XIX, a Ciência ao não responder satisfatoriamente a prementes questões sociais como as doenças e a distribuição de renda, voltou a carecer de algum tipo de justificação sobre o seu papel social. Esta autora menciona pelo menos três razões, para que a sociedade passasse a exercer algum tipo de controle sobre a atividade científica, sobretudo pelo fato de que as pesquisas desenvolvidas no País, frequentemente, são financiadas com dinheiro público. Tais razões são: a) garantia da participação na consecução dos objetivos econômicos e sociais de diferentes países; b) limitação de recursos para o financiamento dessa atividade em relação aos outros setores da sociedade; c) mau desempenho dos cientistas em decidir, exclusivamente, sobre a aplicação dos recursos destinados à Ciência.

A relação entre a Ciência e a sociedade que a financia, acolhe nas reflexões sobre o “domínio da política da Ciência” a quem competiria, em uma perspec-

tiva de garantia da responsabilidade social, indicar suas prioridades que deveriam ser orientadas para o benefício de muitos e não para poucas indústrias de alto lucro e prestígio, ou à guerra, ou ao deleite intelectual de poucos (Ziman, 1981, p. 363). No caso brasileiro, a despeito do avanço expressivo das instituições de ensino superior de natureza privada, a ação do Estado permanece decisiva para que a Ciência, como atividade científica, responda adequadamente aos desafios da sociedade. A esse propósito Castells (2000, p. 29) ressalta que ao longo da história, na China e em outros países, o estado se constitui na principal força de inovação.

O prestígio da Ciência e a valorização das universidades, no mundo e no Brasil, alcançam um outro patamar a partir das mudanças estruturais inerentes à Sociedade da Informação e a uma compreensão crescente de que o conhecimento é um fator de produção essencial e expressivo nesse novo contexto socioeconômico. Sustentado em estudos de economistas norte-americanos, publicados nos anos cinquenta e sessenta do século passado, Dagnino (2015, p. 294) revela que essas descobertas demonstraram que o conhecimento incorporado à produção econômica correspondia, em 1958, à 28% do produto interno bruto dos Estados Unidos.

Dagnino (2007) também alerta que a vinculação entre a produção científica das universidades associada à produção econômica tem seus limites, quando se trata de países em desenvolvimento que, em geral, sustentam a produção de tecnologia desenvolvida em outros países, muitas vezes por investimento privado. O autor apresenta dados, destacando que “[...] as 20 empresas que mais gastam em pesquisa no mundo investem mais que a França e Grã-Bretanha, dois países líderes em muitos campos do conhecimento” (p. 313), ou de que apenas “Uma dessas grandes empresas têm dez prêmios Nobel em sua folha de pagamento, enquanto o Japão, teve seis prêmios Nobel em ciência; e apenas três trabalhavam em seu país no momento de recebê-lo” (p. 313). A partir dessas considerações, Dagnino defende que a universidade pública brasileira pode constituir-se em uma “[...] alavanca para a construção de um cenário desejável de maior equidade, justiça e sustentabilidade ambiental” (p. 295).

Além de uma maior participação direta do setor privado na produção de conhecimento, como lastro para o desenvolvimento econômico globalizado, os interesses mercantis avançam também na definição das diretrizes de organismos internacionais com reflexo nas políticas nacionais voltadas às instituições de ensino superior.

Em um estudo sobre a mudança de discurso da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), entre as conferências mundiais sobre o mesmo tema, realizadas em 1998 e 2009, Calderón (2011) observou que entre os dois eventos ocorreu uma inflexão referente aos princípios aprovados no primeiro, segundo os quais as instituições de educação superior deveriam constituir-se “[...] como direito social fornecido, sobretudo, pelo Estado; [...] como bem público sem fins lucrativos; [...] como lugar específico para a pesquisa científica”, em relação às diretrizes emanadas do segundo, com acentuada adesão aos princípios mercantis adotados pelo Banco Mundial, no qual o entendimento da educação superior como direito social é preterido pela concepção da “Educação Superior como serviço comercial, provida pelo mercado”.

Dagnino (2016, p. 672) observa que no Brasil a responsabilidade social das instituições de ensino superior despertou interesse de pesquisadores de múltiplas áreas do conhecimento, mais da administração do que da educação, após a aprovação do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES), aprovado em 2004, sendo que nesse sistema de avaliação não mais se discute a natureza do financiamento do ensino superior.

Para Santos (2011, p. 18) a mudança no padrão de investimento do Estado nas universidades faz parte das imposições do modelo de globalização neoliberal, que orienta a redução da participação do Estado em áreas sociais como Saúde, Educação e Previdência, inicialmente em benefício do capital nacional, e na sequência em favor do capital internacional. Adverte Santos (2011, p. 21) que “[...] o desinvestimento do Estado na universidade pública e a globalização mercantil da universidade são duas faces da mesma moeda”.

Em contribuição oportuna para esta pesquisa, pelo tema que aborda, Santos (2011, p. 40) evidencia que vivenciamos alterações significativas e profundas nas relações entre o conhecimento e a sociedade, capazes inclusive de alterar a nossa concepção sobre esses conceitos. Observa, ainda, que esse fenômeno de natureza estrutural, tem contribuído para uma relativa perda de hegemonia da universidade como instituição que gera conhecimento científico por excelência e a tenha “[...] transformado em um alvo fácil de crítica social”.

Essa mudança social é caracterizada pela emergência que Santos (2011, p. 42) designa, em contraponto ao conhecimento universitário, como conhecimento pluriversitário, este orientado para aplicações necessárias, interdisci-

plinares e definidas por critérios de relevância acordados entre pesquisadores e utilizadores. Essa mudança, na visão deste autor, não beneficia necessariamente o setor produtivo da economia, mas numa perspectiva solidária e cooperativa, pode também se desenvolver por meio de parcerias com diferentes tipos de organizações sociais. Nessa perspectiva da relação entre universidade e sociedade, na visão de Santos (2011, p. 44), prevalece a interatividade em detrimento da tradicional unilateralidade da Ciência tradicional.

Uma característica desse novo conhecimento se refere a sua característica de abertura e diálogo com outras formas de conhecimento, algo enfaticamente reclamado especialmente nas produções e reflexões sobre as questões ambientais. Em reflexão sobre matrizes interpretativas do ambiente natural, Fun-towicz e Marchi (2003, p.110) ponderam que “É nesse contexto que a cultura ilustrada surge como uma parede invisível que demarca o território humano contra a natureza selvagem”.

Nesse sentido, ao tratar da complexidade da questão ambiental, Leff (2003, p.19) afirma que a problemática ambiental é também um questionamento “[...] da ciência e da razão tecnológica com as quais a natureza foi dominada e o mundo moderno foi economizado”, e reitera como um dos princípios para aprender a complexidade ambiental o entendimento de que ela “[...] se constrói e se aprende em um processo dialógico, no intercâmbio de saberes, na hibridação da ciência, a tecnologia e os saberes populares” (Leff, 2003, p. 60).

O escritor português José Saramago, mais conhecido por suas obras de ficção, em um ensaio sobre democracia e universidade, publicado pela Universidade Federal do Pará (UFPA), em 2013, originalmente apresentado no formato de conferência na Universidad Complutense de Madrid (UCM), em 2005, defende que os conceitos sobre democracia e universidade têm em comum o uso da ideia e da palavra como fatores que impulsionam a sociedade para patamares de cidadania mais avançados. A ênfase de Saramago se volta à instrução, à formação universitária, mas sua ideia pode ser aplicada à produção de conhecimento como locus de reflexão crítica sobre a Ciência como produto e sobre sua aplicação.

Os desafios da universidade brasileira quanto à produção de conhecimento, no contexto atual, são muitos e são complexos. Trata-se de que sejam consideradas as especificidades e demandas regionais e nacionais por Ciência e

Tecnologia; as implicações éticas e políticas do conhecimento produzido; de refletir e produzir sobre si mesma, sobre os seus fazeres e seus saberes na relação com outros saberes; de preservar sua autonomia e sua liberdade de modo a participar de forma crítica das reflexões e decisões sobre o seu próprio destino; de que sejam consideradas as demandas da indústria numa perspectiva de produção e desenvolvimento econômico, mas também da possibilidade de produção de conhecimento em vista do desenvolvimento humano e da sustentabilidade ambiental.

3. RESULTADOS

A busca e a recuperação de artigos de periódicos e trabalhos em eventos na BRAPCI, aplicados os critérios do protocolo de RSL (Quadro 1), somaram 31 (trinta e um) e no SciELO 19 (dezenove). Na WoS, recuperou-se inicialmente 4.231 (quatro mil, duzentos e trinta e um) textos utilizando-se o termo '*Environmental Information*', e após a aplicação dos filtros referente ao período combinado à área '*Information Science/Library Science*' recuperou-se apenas 51 (cinquenta e um), não havendo resultados em outros idiomas que não o inglês. Na LISA resgatou-se inicialmente 161 (cento e sessenta e um) textos, com redução para 124 (cento e vinte e quatro) após a aplicação do filtro 'periódicos revisados por pares', e para 42 (quarenta e dois) textos com a aplicação do filtro '*Brazil*', não havendo resultados para o idioma 'francês'. Dessa maneira, os trabalhos oriundos deste resultado final foram analisados para verificar a pertinência do texto para o presente estudo.

Ao se realizar a busca no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, inicialmente foram recuperados 108 (cento e oito) trabalhos. Aplicando-se o filtro por "Grandes Áreas", mais especificamente Ciências Sociais Aplicadas e Multidisciplinaridade, recuperou-se 82 (oitenta e dois) trabalhos e, finalmente, ao aplicar o filtro por "Áreas do Conhecimento", mais especificamente Ciência da Informação, Ciências Ambientais e Comunicação, recuperou-se 32 (trinta e dois) trabalhos.

Em relação a ND LTD inicialmente foram recuperados 153 (cento e cinquenta e três) trabalhos utilizando-se a palavra-chave 'informação ambiental', ao aplicar os filtros '2000-2019' e a "Tagged" 'informação' obteve-se 28 (vinte e oito) trabalhos. Em relação ao termo em inglês o total recuperado foi de 1.166 (hum mil cento e sessenta e seis) trabalhos, e após a aplicação dos filtros ob-

teve-se 20 (vinte) trabalhos. Ao usar o termo em francês recuperou-se 40 (quarenta) trabalhos, e após a aplicação dos filtros obteve-se 6 (seis) trabalhos. Por último, pesquisando-se por meio do termo em espanhol, obteve-se como resultado 25 (vinte e cinco).

4. ANÁLISE DOS RESULTADOS

O exame dos conjuntos de trabalhos recuperados nas bases de dados pesquisadas nos conduziu à uma seleção de 32 (trinta e dois) trabalhos representativos da produção brasileira sobre informação ambiental desenvolvidos no âmbito da área de Ciência da Informação. Os trabalhos selecionados consistiram em 18 (dezoito) publicações em periódicos científicos, 1 (uma) apresentação em evento, 1 (uma) tese e 13 (treze) dissertações.

Todos os periódicos em que os trabalhos foram publicados integram a área de Comunicação e Informação do Qualis Periódicos da CAPES, com destaque para o periódico 'Perspectivas em Ciência da Informação' que publicou 5 (cinco) dos 18 (dezoito) artigos, seguida da 'Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação', com 3 (três) trabalhos, e dos periódicos 'Transinformação', 'Informação & Informação' e 'Ciência da Informação', com 2 (dois) trabalhos cada. Os 4 (quatro) trabalhos restantes foram publicados nos periódicos 'DataGramZero', 'Revista ACB', 'Ciência da Informação em Revista' e 'Biblio-on-line'.

A tese e as 13 (treze) dissertações foram desenvolvidas nos programas de pós-graduação, da seguinte maneira: 4 (quatro) na Universidade de Brasília (UnB); 3 (três) na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) em convênio com o Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT); 2 (duas) na Universidade Federal do Amazonas (UFAM); e as demais nas universidades: Federal da Bahia (UFBA), Federal de Minas Gerais (UFMG), Federal do Pará (UFPA), Estadual Paulista (Unesp) e Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas), com 1 (um) trabalho cada. Destes trabalhos 10 (dez) foram apresentados em programas de pós-graduação em Ciência da Informação, e 4 (quatro) foram desenvolvidos por bibliotecários(as) em programas da área ambiental.

Quanto à distribuição dos trabalhos no período examinado, detectamos uma prevalência de publicações nos períodos em torno das conferências mundiais sobre clima e meio ambiente promovidas pela ONU. Em períodos

de cinco anos, 2 (dois) antecedentes e 2 (dois) posteriores, em torno das conferências Rio + 10 (2002), Rio + 20 (2012) e da cúpula mundial sobre meio ambiente (2015) foram publicados 27 (vinte e sete) dos 32 (trinta e dois) trabalhos selecionados, levando-se a considerar que tais conferências influenciam na atenção dispensada por pesquisadores da Ciência da Informação ao tema 'informação ambiental'. Esse resultado indica, de outro modo, certa irregularidade da produção de conhecimento sobre o tema e sua disseminação para a sociedade, e indica uma provável falta de grupos de pesquisa estruturados e consolidados voltados à referida temática.

No quesito autoria destacamos o melhor desempenho de três autores, com 3 (três) produções cada, e outros três com 2 (duas) produções cada, sendo que no caso de cinco desses seis pesquisadores, 1 (uma) das produções é a própria dissertação. Nos chamou atenção o fato de que os três pesquisadores mais produtivos são paraenses e vinculados à UFPA, dois como docentes do quadro efetivo e um como discente de doutorado. Cabe destacar que apesar de ter iniciado a pós-graduação em Ciência da Informação com o mestrado acadêmico regular a partir de 2016, a UFPA está entre as maiores universidades federais brasileiras e possui programas regulares de pós-graduação, em sentido estrito, na área ambiental, desde 1977, por meio do Núcleo de Altos Estudos Amazônicos (NAEA), e de 2007 por meio do Núcleo de Meio Ambiente (NUMA). Dois dos três pesquisadores que se destacam pela maior produção possuem pelo menos um vínculo com uma dessas unidades acadêmico-científicas.

No que se refere às categorias temáticas em que se alinham os textos analisados, encontramos uma ocorrência maior de trabalhos sobre "acesso à informação ambiental" e "comportamento informacional de usuários de informação ambiental", com 9 (nove) ocorrências cada, seguidas pela categoria "instituições, organismos e indivíduos mediadores da informação ambiental", com 8 (oito) trabalhos. Os textos também abordam a temática "apropriação e compartilhamento de informação ambiental", com 5 (cinco) trabalhos, "organização e tratamento da informação ambiental" e "políticas públicas relacionadas à informação ambiental", essas duas últimas categorias com 3 (três) ocorrências cada. A baixa ocorrência de publicações na categoria "organização e tratamento da informação ambiental", com apenas 3 (três) trabalhos, contrasta com a atenção dispensada pela CI e por profissionais da informação às questões da organização da informação.

Quanto aos fins ou objetivos do trabalho identificamos maior atenção à fins como a educação ambiental e o exercício qualificado da cidadania voltada aos temas ambientais. Depreendemos da verificação dessas finalidades, combinada com a maior atenção dos trabalhos às categorias “acesso à informação ambiental” e “instituições, organismos e indivíduos mediadores da informação ambiental”, uma adesão dos pesquisadores às questões e às causas ambientais. A verificação desse compromisso social, de algum modo corrobora as proposições de Freire (1994) sobre a possibilidade de reescrita da realidade, neste caso quando se trata do modo como nos relacionamos com a natureza e como a defendemos que, por sua vez, estão em sintonia com Morin (2005) quando alude a nossa condição de cidadãos do planeta, dois aspectos examinados na introdução deste estudo.

Não encontramos trabalhos indicativos da responsabilidade dos profissionais vinculados à Ciência da Informação sobre planejamento, desenvolvimento ou gestão de sistemas de informação voltados ao atendimento das demandas por informação ambiental por diferentes grupos. Trata-se de um resultado negativo, na medida em que sistemas de informação sustentadas por tecnologias atuais poderiam tornar mais ágeis e eficientes o atendimento dos segmentos com interesse ou necessidade nesse campo. Estariam contemplados nesses estudos os repositórios institucionais e outras fontes de informação com conteúdo completo ou mesmo bases referenciais. Ainda que seja um aspecto mais específico, essa carência dialoga com a baixa ocorrência de trabalhos sobre a categoria “organização e tratamento da informação ambiental”.

Outra lacuna observada refere-se à ausência ou a falta de destaque de trabalhos sobre o “planejamento e gestão de instituições mediadoras de informação ambiental”, aí incluídas as instituições tradicionais usualmente estudadas pela CI, como os diferentes tipos de bibliotecas entre outras. Nota-se que nesse ponto, também, é possível identificar uma relação entre essa lacuna com o baixo desempenho da categoria “políticas públicas relacionadas à informação ambiental”, uma vez que passa pela gestão e pelo planejamento estratégico a responsabilidade de indicar as intervenções e ações institucionais possíveis frente aos problemas sociais observados no seu ambiente externo e passíveis de serem enfrentados de forma inovadora. Essa mesma lógica exige da gestão institucional o encaminhamento e a defesa junto ao poder público, de decisões e ações em favor de causas socialmente legítimas, que

se consolidam por meio de políticas institucionais ou de políticas públicas.

Pode-se afirmar com base nos trabalhos examinados, que a produção científica no âmbito da Ciência da Informação brasileira, no período examinado, reflete sensibilidade e atenção à questão da informação ambiental, que os pesquisadores compreendem a informação ambiental como um insumo necessário para o exercício qualificado da cidadania ambiental e para a efetividade da educação ambiental, mas pode-se afirmar também que essa produção foi menos voltada para o aperfeiçoamento ou melhor gestão dos instrumentos, equipamentos e recursos profissionais, pelos quais a sua mediação poderia tornar-se mais eficaz, perene e institucionalizada.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No período examinado, o tema 'informação ambiental' recebeu atenção da área de Ciência da Informação materializada na produção de artigos, dissertações e teses, mas não se pode evidenciar que essa produção seja resultado de um direcionamento ou indução por instituições, ou mesmo pelos programas de pós-graduação em CI existentes no País, mas que se trata de uma produção dispersa no tempo e entre os programas, que resultou mais do interesse pessoal dos pesquisadores igualmente dispersos.

Entendemos que o modo como nos relacionamos com a natureza é predominantemente predatório e que interferir nesse processo, no sentido de viabilizar que se torne inteligente e sustentável, é um desafio que se impõe à Ciência. Consideramos, ainda, que a parte desse desafio que nos é mais afeita, diz respeito aos estudos e aplicações voltados para a informação ambiental. Nesse sentido, estamos como campo científico denominado de 'Ciência da informação', desafiados não apenas a pesquisar e produzir sobre informação ambiental, mas que essa produção, o quanto possível, resulte de uma orientação estratégica que a conecte com o tratamento já recebido pelo tema no contexto social atual em escala global.

A sensibilidade pessoal dos pesquisadores na escolha deste tema permanece relevante, mas ela poderia estar consonante com decisões previamente expressas por meio de instrumentos formais de planejamento como os Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI), que no caso das universidades brasileiras orienta e acolhe o planejamento das subunidades acadêmicas como os

programas de pós-graduação com suas disciplinas, linhas de pesquisa e grupos de estudo formais. Planejar a atenção ao tema da 'informação ambiental', no âmbito da Ciência da Informação, permitiria ainda maior equilíbrio na distribuição da produção científica entre as diversas competências da área, algo diferente do que encontramos neste estudo.

Os desafios propostos, quanto a formalizar na Ciência da Informação a atenção ao tema da 'informação ambiental', a depender da realidade das instituições ou unidades acadêmicas que optem por enfrentá-los, são para médio e longo prazo o que conflita com a urgência da questão ambiental e nos cobra que enfrentemos essa questão o quanto antes. Entendemos que a identificação de pesquisadores qualificados no tema no âmbito dos programas, a aproximação da CI com programas de pós-graduação da área ambiental, a articulação entre pesquisadores interessados no tema em âmbito nacional e internacional e a criação de linhas e grupos de estudo sobre o tema são caminhos promissores, temos expectativa de que este estudo possa contribuir para desvelá-los, percorrê-los e para consolidar as contribuições da Ciência da Informação para a preservação do planeta.

REFERÊNCIAS

- Barros, A. T. (2000). Informação ambiental para a comunidade científica. *Informação & Informação*, 5(1), 7-22, <https://bit.ly/3QwaYuC>
- Barros, L. V. (2017). Sustentabilidade ambiental e direito de acesso à informação verdadeira: de Estocolmo aos dias atuais. *Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação*, 13 (n. esp. CBBDD), pp. 2923-2940. <https://bit.ly/3Qx8e0q>
- Barros, L. V. & Paiva, R. O. (2010). A sistematização de informações sobre desmatamento da Amazônia na perspectiva do direito à informação. *DataGramaZero*, 11(4).
- Bellesi, L. M. & Silva, A. R. S. R. (1992). A informação ambiental em sistema cooperativo automatizado: o Siamaz. *Ciência da Informação*, 21(1), pp. 69-71, <https://bit.ly/3JCQZ7b>
- Calderón, A. I.; Gomes, C. F. & Borges, R. M. (2016). Responsabilidade social da educação superior: mapeamento e tendências temáticas da produção científica brasileira (1990-2011). *Revista Brasileira de Educação*, 21(66), pp. 653-679, <https://bit.ly/3vNHQag>

- Caldeón, A. I.; Pedro, R. F. & Vargas, M. C. (2011). Responsabilidade social da educação superior: a metamorfose do discurso da UNESCO em foco. *Interface*, 15(39), pp. 1185-1198, <https://bit.ly/3A6KBpV>
- Camargo, S. X. & Pinheiro, A. C. D. (2010). Fundamentação ética do desenvolvimento sustentável em Kant, Habermas e Hans Jonas. *Revista de Direito Público*, 5(2), 177-193. <https://bit.ly/3PavAb0>
- Caribé, R. C. V. (1992). Infoterra - sistema mundial de informação ambiental. *Ciência da Informação*, 21(1), 72-73, <https://bit.ly/3QLFNvR>
- Castells, M. (1999). *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra. v.1 (A Era da Informação: economia, sociedade e cultura).
- Dagnino, R. (2015). Como é a universidade que o Brasil precisa? *Avaliação*, 20(2), 293-333. <https://bit.ly/3zzltFy>
- Dagnino, R. (2007). *Ciência e tecnologia no Brasil: o processo decisório e a comunidade de pesquisa*. Ed. da Unicamp.
- Ferreira, J. T. L & Araújo, R. F. (2015). Compartilhamento de informação ambiental e a repercussão do código florestal no Twitter. *Ciência da Informação em Revista*, 2(1), 44-54, <https://bit.ly/3p2r4k3>
- Francisco, Papa (2020). *Laudato Si*. (encíclica papal). <https://bit.ly/3P3w6aN> Acesso em: 3 abr. 2020
- Freire, P. (1994). *A importância do ato de ler*. (29. ed.). Cortez.
- Funtowicz, S. & Marchi, B. (2003). Ciência pós-normal, complexidade reflexiva e sustentabilidade. In: Leff, E. (Coord.). *A complexidade ambiental*. Cortez, pp. 65-120.
- Harari, Y. N. (2019). 21 lições para o século 21. Companhia das Letras.
- Leff, E. (2003). Pensar a complexidade ambiental. In: Leff, E (Coord.). *A complexidade ambiental*. Cortez, pp.15-64.
- Maia, P. C. C; Vasconcellos Sobrinho, M. & Condurú, M. T. (2017). Terminologia aplicada à produção científica sobre gestão ambiental: diretrizes à elaboração de um microtesouro. *Perspectivas em Ciência da Informação*, 22(1), 80-99. <https://bit.ly/3A4J0po>
- Mello, V. C. (1996). Globalização e desenvolvimento sustentável: o caso da Amazônia brasileira. *Contexto Internacional*, 18(2), <https://bit.ly/3d4J8r0>
- Morin, E (2005). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. (10. ed.). Cortez. UNESCO.

- Onu (2020). *Conferências de meio ambiente e desenvolvimento sustentável: um miniguia da ONU*. <https://bit.ly/3QbVYCu>
- Santos, B. S. (2011). *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. (3. ed.) Cortez.
- Saramago, J. (2013). *Democracia e universidade*. Edufpa; Fundação José Saramago.
- Targino, M. G. (1994). Informação ambiental - uma prioridade nacional? *Informação & Sociedade: Estudos*, 4(1), <https://bit.ly/3p4Sk1s>
- Tavares, C. & Freire, I. M. (2003). Informação ambiental no Brasil: para quê e para quem. *Perspectivas em Ciência da Informação*, 8(2), 208-215. <https://bit.ly/3SzCr0m>
- Vieira, A. S. (1992). Meio ambiente e desenvolvimento sustentável: fontes para compreensão do discurso político-ambiental do governo brasileiro. *Ciência da Informação*, 21(1). <https://bit.ly/3A4wXUk>
- Velho, L. (1997). A Ciência e seu público. *Transinformação*, 9(3), 15-32. <https://bit.ly/3JGBoaZ>
- Ziman, J. M. (1981). *A força do conhecimento*. USP.



13. Científicos sociales doctorados en el noreste de México. Desarrollo y reconocimiento recientes

Social scientists holding PhDs from northeastern Mexican universities. Recent developments and recognitions.

Juan Sordo*  

*Universidad Regiomontana, Monterrey, México

RESUMEN

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. Para ello, se compara el número de ingresos al Sistema Nacional de Investigadores de egresados de doctorados locales, nacionales y extranjeros entre 1990 y 2019. También se identifican las instituciones de educación superior y los programas doctorales locales con mayor contribución y se determinan sus niveles de endogamia. Los resultados muestran un crecimiento acelerado de los investigadores formados localmente durante el último lustro del periodo estudiado, con patrones que confirman la concentración de la actividad científico-social mayormente en dos instituciones; así como una importante participación del sector privado y el predominio de programas incluidos en el Padrón Nacional de Posgrados de Calidad. En cuanto a los niveles de endogamia, se registra una amplia variación entre instituciones y programas, lo que sugiere que la formación que ofrecen algunos doctorados es ampliamente reconocida en la región, mientras que otros programas se orientan principalmente a habilitar al personal de su propia institución.

Palabras clave: Profesión académica; política científica; posgrado; investigadores

Social scientists holding PhDs from northeastern Mexican universities. Recent developments and recognitions

ABSTRACT

This paper analyzes how the recently created local doctorates have contributed to social science research in a Mexican subnational region from a sociological approach which considers that science in peripheral spaces shows a structural dependence on foreign input and on national policies. For this purpose, we compare the number of admissions by the Sistema Nacional de Investigadores of local, national, and foreign PhD graduates between 1990 and 2019. We also identify the higher education institutions and local doctoral programs with the highest contribution and determine their levels of endogamy. The results show an accelerated growth of locally trained researchers during the last five years of the period studied, with patterns that confirm the concentration of scientific activity mostly in two institutions, as well as an important participation of the private sector and the predominance of programs included in the Padrón Nacional de Posgrados de Calidad. As for the levels of endogamy, there is a wide variation among institutions and programs suggesting that the training offered by some doctoral programs is widely recognized in the region, while other programs are mainly oriented towards training their own personnel.

Keywords: Academic profession, science policy, postgraduate studies, researchers

Cientistas sociais doutorados no noroeste do México. Desenvolvimento e reconhecimentos recentes

RESUMO

Este trabalho analisa como doutorados locais criados recentemente têm contribuído para a pesquisa em Ciências Sociais em uma região subnacional mexicana, a partir de um enfoque sociológico que considera que a ciência em espaços periféricos mostra uma dependência estrutural do exterior e das políticas nacionais. Para tanto, se compara o número de ingressos no Sistema Nacional de Investigadores de egressos de doutorados locais, nacionais e estrangeiros entre 1990 e 2019. Também se identificam as instituições de educação superior e os programas de doutorado locais com maior contribuição e se determinam seus níveis de endogamia. Os resultados mostram um crescimento acelerado de pesquisadores formados localmente durante os últimos cinco anos do período estudado, com padrões que confirmam a concentração da atividade científico-social majoritariamente em duas instituições; assim como uma importante participação do setor privado e a predominância de programas que integram

o Padrón Nacional de Posgrados de Calidad. Quanto aos níveis de endogamia, se registra uma ampla variação entre instituições e programas, o que sugere que a formação oferecida por alguns doutorados é amplamente reconhecida na região, enquanto outros programas visam principalmente formar pessoas advindas de suas próprias instituições.

Palavras-chave: Profissão acadêmica; política científica; pós-graduação; pesquisadores

Des chercheurs en sciences sociales titulaires d'un doctorat obtenu dans le nord-est du Mexique. Développement et reconnaissance récent

RÉSUMÉ

Ce travail analyse comment les doctorats locaux récemment créés ont contribué à la recherche en sciences sociales dans une région infranationale mexicaine, à partir d'une approche sociologique qui considère que la science dans les espaces périphériques montre une dépendance structurelle à l'extérieur et aux politiques nationales. Pour ce faire, on compare le nombre d'admissions au Sistema Nacional de Investigadores des diplômés des doctorats locaux, nationaux et étrangers entre 1990 et 2019. Les établissements d'enseignement supérieur et les programmes doctoraux locaux les plus contributifs sont également identifiés et leurs niveaux de endogamie. Les résultats montrent une croissance accélérée des chercheurs formés localement au cours des cinq dernières années de la période étudiée, avec des schémas qui confirment la concentration de l'activité scientifique et sociale principalement dans deux institutions; ainsi qu'une participation importante du secteur privé et la prédominance des programmes qui sont inclus dans le Padrón Nacional de Posgrados de Calidad. En ce qui concerne les niveaux d'endogamie, il existe une grande variation entre les institutions et les programmes, ce qui suggère que la formation offerte par certains doctorats est largement reconnue dans la région, tandis que d'autres programmes visent principalement à responsabiliser le personnel de leur propre institution.

Mots clés : Profession universitaire, politique scientifique, diplôme post-universitaire, chercheurs

1. INTRODUCCIÓN

Las universidades latinoamericanas históricamente habían estado abocadas a la formación de profesionistas y, hasta la década de 1960, no habían contemplado “la investigación científica y la organización sistemática de la educación de postgrado entre sus actividades principales” (Schwartzman, 1996, p. 79). Si bien esto comenzó a cambiar en el siguiente decenio, especialmente en Brasil, México y Argentina (Sagasti et al., 1984), fue en los últimos años del siglo XX cuando los posgrados en América Latina experimentaron un intenso impulso (de la Fare y Roveli, 2021), a la luz de una concepción del conocimiento como elemento central para el desarrollo económico y social (Labraña et al., 2021).

En este contexto, en México se venían formulando políticas federales que, a través de mecanismos de evaluación y asignación condicionada de estímulos económicos al profesorado y las instituciones de educación superior (IES), instauraron un patrón de legitimidad académica (Álvarez Mendiola, 2004) que priorizó los títulos doctorales y la dedicación a la investigación empírica. En articulación con otras iniciativas de apoyo al posgrado y a las capacidades de investigación, el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC)⁽¹⁾ ha sido clave en este proceso. Se trata de un esfuerzo conjunto del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) y la Secretaría de Educación que tiene por objeto apoyar el desarrollo de posgrados concebidos como “espacios de formación, investigación, desarrollo tecnológico e innovación, para la atención de las problemáticas científicas y sociales prioritarias del país y del mundo desde un enfoque de incidencia, así como de rigor científico y pertinencia social” (CONACyT, 2021, p. 4).

Gracias a ello, en décadas recientes el sistema científico nacional experimentó un crecimiento significativo y una notable descentralización. El padrón del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), creado en 1984 con 1 396 miembros, supera hoy los 35 mil, mientras que su concentración en la Ciudad de México se redujo de 47 a 27% en los últimos 30 años. Por su parte, la producción científica generada fuera de la capital pasó del 18 al 56% del total nacional entre 1980 y 2013 (Flores y Collazo, 2017).

Ahora bien, aunque avances como estos se observan en diversos países latinoamericanos, se ha señalado que en la región la situación de la ciencia con-

tinúa siendo marginal respecto a las dinámicas sociales y económicas (Labraña et al., 2019). Con ello, ante el crecimiento de la oferta de posgrados surgen legítimas preocupaciones sobre la posibilidad de colocar laboralmente a una creciente cantidad de posgraduados, así como sobre la pertinencia y la calidad de su formación. Estas preocupaciones se agudizan en el caso de las Ciencias Sociales puesto que “su contribución resulta difícilmente valorizable en términos inmediatos de mercado” (Brunner y Labraña, 2021, p. 13), como lo demandan los paradigmas evaluativos dominantes.

Para el caso de México, que pasó de 850 estudiantes de doctorado en 1980 a 50 mil en 2020 según datos de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), hay otro elemento que abona a tales preocupaciones. La apertura de programas de posgrado respondió en buena medida a la necesidad de habilitar a un amplio sector del profesorado de universidades públicas que, ante la desregulada expansión de la matrícula en las décadas de los sesenta y los setenta, se habían incorporado a la docencia en condiciones improvisadas (Ramírez García, 2021).

Adicionalmente, para terminar de delinear el contexto en el que tuvo lugar esta ampliación de los doctorados nacionales debe observarse que, como ocurrió en Argentina y Brasil, “la institucionalización de los primeros programas [de posgrado] se nutre de la captación de personas con título de doctorado en otros países” (de la Fare y Rovelli, 2021, p. 2). Para el caso de México, Ramírez García ha subrayado que se logró una “acción combinada [entre] la salida de becarios para la formación en áreas específicas del conocimiento [y las] diversas acciones para desarrollar y fortalecer el posgrado nacional” (2021, p. 110). Así, de 1970 a 2015 el CONACyT otorgó más de 60 mil becas para posgrados fuera de México (CONACyT, 2015) y solo por el programa Cátedras Patrimoniales aproximadamente mil investigadores extranjeros llegaron al país entre 1992-2001 (Izquierdo, 2010); es decir, durante una década clave para el crecimiento de posgrados locales.

Sin embargo, en algunas regiones subnacionales sin tradición científica arraigada, ha sido más complicado desarrollar y sostener capacidades locales para la formación de investigadores. En el caso de las Ciencias Sociales, esto ha resultado un reto particularmente intenso. El Consejo Mexicano de Ciencias Sociales (COMECESO) en 1984 reconocía que la “falta de personal calificado para sus centros de estudio y falta de posgrados, se manifestaron como los [pro-

blemas] más agudos en [...] provincia" (Benítez Zenteno y Silva Ruiz, 1984, p. 19). Una década después, un estudio registró 29 doctorados en Ciencias Sociales el país; 21 en la Ciudad de México (Béjar Navarro y Hernández Bringas, 1996). Ninguno de los 8 restantes se localizaba en los estados de la región noreste, aun cuando desde 1970 uno de ellos (Nuevo León) concentraba más el 20% de la matrícula de posgrado nacional (Ramírez Garzía, 2021).

En general, el noreste mexicano⁽²⁾ ha experimentado dificultades para el desarrollo de la actividad científico-social (Sandoval Hernández, 2008; Sordo, 2020). En contraste con otras regiones del país, la mayoría de las entidades académicas norestenses dedicadas a Ciencias Sociales son de reciente creación y, en conjunto, poseen menos cuerpos académicos (Cappello et al., 2015). Solo recientemente, la región ha registrado un crecimiento importante en el número de científicos sociales que entre el año 2000 y 2019 se multiplicaron por 15 en el Sistema Nacional de Investigadores de México (SNI) y pasaron de 3.1% a 7.7% como parte del total nacional para las Ciencias Sociales (Sordo, 2020).

Es ante este panorama que en este trabajo nos planteamos describir cómo el desarrollo de doctorados en el noreste de México ha contribuido a fortalecer el campo científico-social de esta región subnacional desde 1990 hasta el presente. Consideramos que la atención a un proceso común al espacio latinoamericano, pero concentrada en un ámbito geográfico menor al nacional -en el que generalmente ha sido estudiado-, permite observar dinámicas y efectos concretos de las políticas de fomento al posgrado, de su interacción con otras políticas científico-educativas y en relación con las legítimas preocupaciones sobre la pertinencia y la calidad de los programas de posgrado que se impulsan.

2. ENFOQUE TEÓRICO

El desarrollo de los posgrados latinoamericanos fue fuertemente influido por la tesis de que la globalización y las transformaciones en el mundo productivo hacían que, en adelante, la generación de conocimiento sería el factor central para lograr el desarrollo económico y social, y que los doctorados eran el espacio adecuado para formar a los investigadores que esta nueva sociedad del conocimiento demanda (Labraña et al., 2021). Sin embargo, se ha señalado que tal concepción suele sobredimensionar el papel del conocimiento en las dinámicas económicas y sociales y no se corresponde con la marginalidad

que guarda la actividad científica latinoamericana respecto del sector productivo (Labraña et al., 2019).

Esto no conduce a desestimar la relevancia del conocimiento sino a reflexionar sobre sus potenciales contribuciones y sobre las condiciones en las que puede ser producido y aprovechado. Para el caso de las ciencias sociales, dadas las dificultades para sopesar sus aportaciones desde los parámetros dominantes de evaluación científica, conviene considerar la larga lista que Brunner y Labraña proponen, de la que destacamos lo siguiente:

comprensión histórica de los fenómenos [...] convivencia entre religiones y culturas, [...] intermediación entre negocios y comunidades, señalar riesgos sociales asociados a las condiciones productivas, colaborar con poblaciones étnicas en sus procesos de integración a la sociedad, anticipar reacciones políticas y sociales, examinar comportamientos gubernamentales y de agencias públicas [...] mejorar la comprensión de mercados globales y de conflictos socioculturales en que aquellos se desenvuelven. (2021, pp. 4,13)

En cuanto la consideración de las condiciones de producción y aprovechamiento del conocimiento, partimos desde un enfoque de la Sociología de la Ciencia y la Educación Superior que considera que la actividad científica en países periféricos al sistema científico mundial tiene lugar en una situación de precariedad permanente, por contraste con los centros globales de generación de conocimiento con los mantiene una integración subordinada (Vessuri, 2017; Rodríguez Medina, 2014). Por otra parte, problematizamos las posibilidades de incorporación plena de los sistemas universitarios latinoamericanos a las dinámicas de la sociedad del conocimiento tal y como son concebidas en los países centrales (Labraña et al., 2019) y enfatizamos las tensiones que, en el intento por lograrlo, pueden surgir entre una actitud meramente credencialista respecto a la emisión de diplomas y el compromiso con una formación que promueva “la conexión entre producción y uso del conocimiento [articulada] a proyectos nacionales y sociales que se orienten [...] hacia metas sociales relevantes” (Núñez Jover, 2010, p. 75).

La integración subordinada con los centros científicos globales condiciona tanto las decisiones sobre los lugares de formación de los futuros investigadores

locales como el reconocimiento que recibe dicha formación. Así, aunque desde finales del siglo pasado exista una nutrida oferta nacional de doctorados en México, no solo su desarrollo dependió en ciertos momentos de la llegada de académicos formados en el exterior, sino que el diploma obtenido en el extranjero había sido, "si no una condición, por lo menos un factor determinante en el acceso al rango de élites científicas" (Didou Aupetit y Gérard, 2011, p. 42). Ahora bien, conforme ha avanzado la capacidad local para formar nuevos investigadores, su creciente incorporación al SNI puede implicar reacomodos de las dinámicas de los campos científicos locales y modificaciones en el reconocimiento otorgado a instituciones, entidades y grupos académicos.

Por su parte, las presiones hacia una transformación acelerada de la profesión académica que se ejercieron con la exigencia del grado doctoral y al posicionar al profesor-investigador de tiempo completo como el "perfil deseable" derivaron de una lectura "idealizada, y con fuerte descuido", según Gil Antón, de las condiciones del trabajo académico "en las IES de los países más desarrollados y en las de mayor prestigio" (2000, p. 26). Con ello, es latente el riesgo de que una parte del creciente número de académicos con doctorado sea producto de estrategias credencialistas en las que "se crean posgrados a los fines de satisfacer las demandas de acreditar conocimiento y avanzar en las carreras profesionales, sin atender, a veces, [...] las condiciones en las cuales se cursa y se egresa de estos posgrados" (Fuentes, 2016, p. 891)

A este riesgo, se suma a otro más que fue tempranamente identificado ante la instauración en México de mecanismos para la entrega de estímulos económicos en los que los diplomas doctorales fungen como uno de los criterios de acceso. Estos mecanismos incentivan el uso de "estrategias para acceder a los recursos asociados a los programas, lo que ha generado prácticas de simulación, cooperación y productivismo para acumular puntos, de acuerdo a los indicadores propuestos por los propios programas" (Acosta Silva, 2006, p. 84).

Sin desestimar tales advertencias, pero, a la vez, reconociendo que el ámbito académico continúa siendo el principal espacio de desarrollo laboral para los doctorados en Ciencias Sociales no puede dejar de reconocerse que "la pertenencia al SNI es el indicador más relevante y robusto respecto de las capacidades de investigación tanto en el plano institucional como en el regional" (Puga Espinosa y Contreras, 2015, p. 27).

3. MÉTODO

Como hemos venido señalando, el SNI representa uno de los principales mecanismos de reconocimiento de capacidades de investigación y de reparto de prestigio académico. Si bien otorga nombramientos a investigadores individuales, como sugieren Didou Aupetit y Gérard (2011), a través de ellos también se realiza una valoración de los prestigios de las instituciones en donde los postulantes han obtenido sus más altos títulos académicos. Así, para el objetivo de este trabajo, los padrones anuales del SNI representan una valiosa vía de acceso.

Para determinar cómo los doctorados en el noreste de México han contribuido al desarrollo del campo científico-social de esta región nos planteamos, concretamente: a) describir cómo ha evolucionado la presencia en los padrones anuales del SNI de científicos sociales titulados en doctorado locales, tanto en términos absolutos como respecto de quienes se doctoraron en otras regiones del país o el extranjero y b) identificar las IES y los programas doctorales que han formado a los científicos sociales miembros del SNI en la región, así como algunos de sus rasgos más relevantes que permiten hacer algunas inferencias sobre su posición en el campo científico-social regional, su pertinencia y su calidad.

Así, desarrollamos una estrategia metodológica predominantemente cuantitativa; utilizando como fuente principal de información los padrones del SNI entre 1999 (año en que se comenzó a registrar de forma independiente el área de Ciencias Sociales) y 2019. En estos padrones se identificaron, primero, los miembros del área de Ciencias Sociales adscritos en instituciones de los estados de Coahuila, Nuevo León y Tamaulipas (en adelante SNI-V-NE)⁽³⁾. Esto arrojó un universo de 548 miembros del SNI. Para ellos se identificó su año de ingreso al Sistema y todas las adscripciones institucionales que hubiesen registrado dentro de la región.

Posteriormente se obtuvo la información del país, institución, programa y año de obtención del título de doctorado para todo este universo. El proceso de obtención de esta información requirió varias etapas. Partió de una base de datos facilitada por el CONACyT a partir de los datos que los propios investigadores vigentes en 2019 registraron ante el Consejo, por lo que resultaba incompleta. Adicionalmente, se realizó una búsqueda exhaustiva de los datos curriculares de los investigadores en páginas web de sus instituciones de adscripción y en registros personales en portales científicos (*Orcid*, *ResearchGate*

o *Academia*). En casos excepcionales, se recurrió a solicitar la información directamente a los investigadores. A partir de estos datos se reconstruyó la evolución de los ingresos al SNI desde 1990 hasta el 2019 por lustros, distinguiendo los lugares de obtención de sus diplomas doctorales.

Además de esta aproximación panorámica a los lugares de formación, se estimó de forma más precisa el reconocimiento que se otorga a los egresados de doctorados locales dentro del campo científico regional, tanto en conjunto, como desagregados por institución y programa. Esto se realizó por cuatro vías:

a) Se compararon, por periodos de ingreso, las proporciones de investigadores que han alcanzado los diferentes niveles dentro del SNI (Candidato, I, II y III) según su lugar de formación doctoral (región noreste, resto de México, extranjero). Esta comparación se realizó solo para los periodos 2005-2009 y 2010-2014⁽⁴⁾.

b) Se cuantificó la incorporación al SNI de egresados de cada IES del noreste y de cada programa de doctorado.

c) Se determinaron los niveles de endogamia de sus egresados para cada IES y cada programa; es decir, qué proporción de ellos han estado adscritos laboralmente solo en la institución que los doctoró. Se considera que menores niveles de endogamia reflejan mayor reconocimiento a través de la contratación de egresados por otras instituciones.

d) Para cada programa se determinó si ha pertenecido al PNPC y la categoría alcanzada en este programa.

Complementariamente, a lo largo de su presentación, los resultados de este análisis cuantitativo son contextualizados en relación con algunos rasgos del campo científico-social regional. Para ello, se recurrió a la caracterización del campo y la reconstrucción de su evolución, desarrolladas en fases previas del proyecto de investigación del que se desprende este trabajo, a través de la revisión bibliográfica y documental, así como entrevistas a informantes clave.

4. RESULTADOS

4.1. Inicio de los programas doctorales en Ciencias Sociales en el noreste

En general, la creación de posgrados en América Latina demoró hasta bien entrada la segunda mitad del siglo XX y, todavía más, en el caso de las Ciencias

Sociales en algunas regiones subnacionales. En el noreste, los primeros programas doctorales que hemos identificado son los doctorados en Administración que en 1991 abrieron en la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL) y el Tecnológico de Monterrey (ITESM)⁽⁶⁾. La pertenencia de este tipo de programas al área de las Ciencias Sociales, sin embargo, es motivo de controversia. Si bien CONACyT así los clasifica, suelen no orientarse a la investigación, tener una visión circunscrita a la empresa privada, localizarse organizacionalmente en espacios afines a las Ingenierías y no establecer diálogo con otras disciplinas sociales. El referido doctorado del ITESM se creó junto a los de Informática e Ingeniería Industrial (ITESM, 1995), mientras que el de la UANL se localizaba en la Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica (Garza Guajardo, 1994).

Cuatro años después de la aparición de estos programas la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT) creó un doctorado en Educación Internacional, que fue uno de los primeros ofertados a distancia en México. Lamentablemente, su modalidad contribuyó a que predominara un estudiantado conformado por profesores y empleados administrativos de diversas universidades del país, sin dedicación de tiempo completo a los estudios y mayoritariamente sin interés en la investigación. Aunque desde su creación el programa fue incluido en el padrón de Posgrados de Excelencia de CONACyT, al poco tiempo perdió la distinción por su baja eficiencia terminal (Schmelkes, 2020) y, pese a haber operado durante 20 años, solamente colocó en el SNI-V-NE a uno de sus egresados.

Una trayectoria muy diferente ha tenido el doctorado en Trabajo Social y Políticas Comparadas de Bienestar Social, ofertado por la UANL desde 1996, también incluido en el Padrón de Excelencia (primera denominación del PNPC) desde su puesta en marcha. El programa, impartido en conjunto con la Universidad de Texas en Arlington durante sus primeros años, logró posicionarse como uno de los principales semilleros de investigadores en la región. A la fecha, tiene en el PNPC la categoría "consolidado". Es, según hemos podido documentar, el primero de los programas doctorales en Ciencias Sociales que se propuso explícitamente alinearse a los criterios de calidad y pertinencia instaurados por las políticas científicas federales.

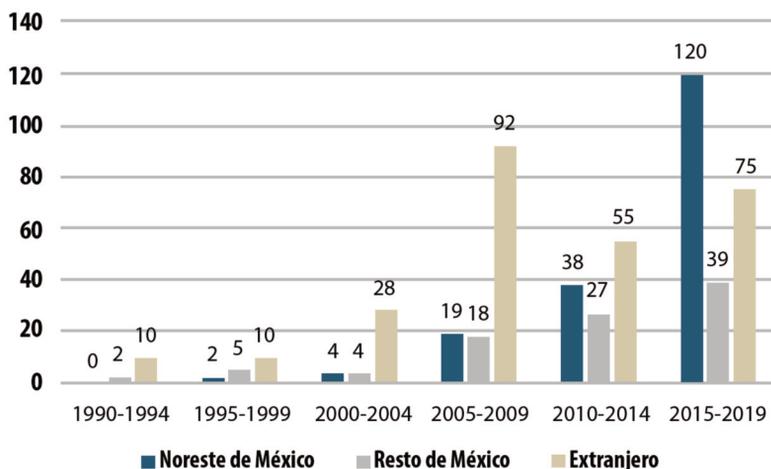
En la primera década de este siglo, la oferta de doctorados continuó desarrollándose, aunque primero a un ritmo lento. La región contabilizaba solo 5 doctorados en Ciencias Sociales en el PNPC en el año 2008. Dos años después, la matrícula de doctorado en Ciencias Sociales y Administración era de 354

estudiantes en 13 programas diferentes (ANUIES, 2011). En 2020 la matrícula alcanzó los 1,043 estudiantes en 59 programas en total (ANUIES, 2021). De estos últimos, solo 16 estaban incorporados al PNPC. Así, aunque se observa una proliferación reciente en la oferta de programas, la mayor parte no se orienta a la investigación ni poseen una calidad académica reconocida.

4.2. Incremento de científicos sociales egresados de doctorados locales

Durante el periodo estudiado estuvieron activos en IES de la región noreste 548 científicos sociales con membresía en el SNI. De estos, 183 son egresados de programas doctorales ofrecidos por IES de la propia región, lo que representa un tercio del total. Como cabe esperar por lo tardío que ha sido el desarrollo de los posgrados en Ciencias Sociales en la región, la mayor parte de estos investigadores formados localmente ingresaron al Sistema en un periodo muy reciente. Antes de 2010 su presencia había sido muy marginal y el campo fue claramente dominado por académicos formados en el extranjero, quienes sumaban más del 70% del total regional (ver Figura 1).

Figura 1. Científicos sociales en el noreste de México (1999-2019), por periodos de ingreso al SNI y lugar de obtención del doctorado.



Fuente: Elaboración propia, a partir de datos del Sistema Nacional de Investigadores de México (SNI) de México.

Para el año de 1999 solamente dos científicos sociales doctorados en programas locales (de Administración) eran miembros del SNI. En cambio, el padrón registraba ya 27 investigadores miembros del SNI-V-NE que habían sido formados fuera de la región (mayoritariamente en el extranjero). Esto obedeció de manera directa de los estímulos económicos y las dinámicas de evaluación externa que las políticas de ciencia y educación superior instauraron.

Durante la década de 1990, como recién comentamos, algunas entidades académicas regionales comenzaron a alinearse a las políticas de ciencia y educación superior y a aprovechar los programas federales. Por lo tanto, en los siguientes años comenzó a observarse un incremento en el otorgamiento de nombramientos del SNI a doctores formados localmente. Estos prácticamente se multiplicaron por cinco en el periodo 2005-2009 respecto del lustro anterior (aunque representaron todavía menos de 15% del total de los nuevos nombramientos). En ese mismo periodo, una mayor articulación de las diversas políticas de ciencia y educación -así como las estrategias de algunas IES locales para robustecer sus platillas docentes- detonaron la incorporación de académicos formados principalmente en el exterior. El ITESM y la UANL comenzaron a figurar entre las instituciones de mayor atracción de académicos extranjeros a nivel nacional (Didou Aupetit y Durand Villalobos, 2013), lo que les permitió crear nuevos programas de posgrado y fortalecer los ya existentes. Como resultado, en el periodo 2010-2014, uno de cada tres nuevos investigadores nacionales se había doctorado en el noreste, superando claramente a los graduados en otras regiones de México. Finalmente, entre 2015 y 2019, la región se convirtió en el principal lugar de obtención del doctorado de los nuevos ingresos al Sistema.

Este crecimiento acelerado de investigadores egresados de programas doctorales de reciente creación, como antes se indicó, debe alertar sobre la posibilidad de prácticas credencialistas y del relajamiento del rigor formativo esperado en este nivel educativo. Si bien la pertenencia al SNI brinda cierta certeza sobre el cumplimiento de estándares de actividad científica, no garantiza completamente la ausencia de prácticas de simulación académica ni la calidad de los programas en los que se formaron sus miembros. Ante esto, un indicador relevante a considerar es la categoría de reconocimiento alcanzada dentro del SNI por los investigadores que ingresaron en un mismo periodo y fueron formados en diferentes latitudes. Siguiendo este procedi-

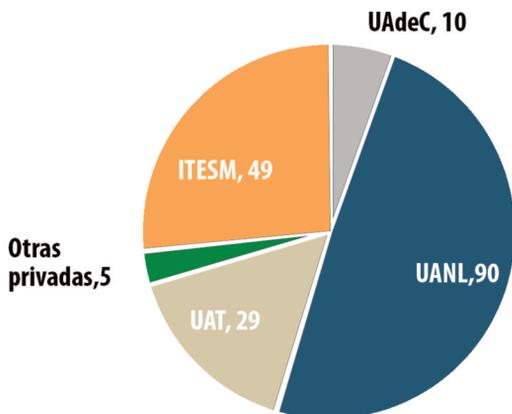
miento, es interesante observar que entre los ingresos del periodo 2005-2009, los formados en el noreste han alcanzado los niveles más altos de reconocimiento que otorga al Sistema (II y III) en proporciones similares a los formados en el extranjero e, incluso, en mayor medida que los titulados en otras regiones de México. En cambio, para el siguiente periodo de ingreso (2010-2014), ninguno de los doctorados en la región ha logrado esos niveles de reconocimiento; mientras que sí los han alcanzado 10% de los formados en el resto del país y 18% de los formados en el exterior. En otras palabras, aumentó la capacidad regional para formar egresados con cualidades suficientes para ingresar al SNI, pero estos reciben colectivamente menores niveles de reconocimiento en comparación con sus pares doctorados fuera del noreste.

4.3. Instituciones formadoras de científicos sociales en el noreste

Para avanzar en la caracterización del panorama regional de los doctorados que forman científicos sociales, debemos considerar no solo los doctorados locales en su conjunto, sino la participación de cada IES. Coincidentemente con la concentración de las actividades de educación superior y de investigación regionales en Nuevo León y su zona metropolitana, la UANL y el ITESM son las instituciones que cuentan con más egresados reconocidos como investigadores sociales por parte del SNI, la primera con prácticamente la mitad del total y el segundo con más de la cuarta parte. Es destacable la amplia presencia del sector privado, principalmente del ITESM que junto a otras IES privadas suma casi 30% de los científicos sociales doctorados en la región (ver Figura 2). Por su parte, las otras dos universidades públicas estatales, la UAT y la Universidad Autónoma de Coahuila (UAdeC), contribuyen con 16 y 5% respectivamente de los científicos sociales en el SNI.

Contribuye a esta situación y al dominio de la UANL y del ITESM la relativamente débil presencia en el noreste de Centros Públicos de Investigación (CPI) en Ciencias Sociales. En otras regiones estas instituciones son focos importantes de la actividad científica local y su creación fue uno de los principales motores de la descentralización científica. En el noreste, en cambio, durante la década de 1980 solamente se instalaron sedes secundarias de El Colegio de la Frontera Norte y, hasta 1997, una pequeña sede del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social. Hasta el momento, ninguna de estas instituciones ofrece doctorados en la región. Fue hasta 2002

Figura 2. Científicos sociales en el SNI doctorados y adscritos en el noreste de México (1999-2019), por IES de doctorado



Fuente: Elaboración propia

Nota: UAdeC (Universidad Autónoma de Coahuila); UANL (Universidad Autónoma de Nuevo León); UAT (Universidad Autónoma de Tamaulipas); ITESM (Tecnológico de Monterrey).

cuando se creó El Colegio de Tamaulipas -único CPI de origen local- que, aunque 10 años después abrió un programa doctoral, no ha colocado aún a ningún egresado en el SNI.

Pasemos ahora a observar el nivel de endogamia que en cada IES muestran sus egresados miembros del SNI-V-NE. Esto, permite tener una aproximación al reconocimiento que, en conjunto, se otorga dentro del campo científico regional a cada institución (ver Tabla 1). A menores niveles de endogamia, puede suponerse mayor reconocimiento. En contraparte, este indicador también ofrece otra forma de advertir posibles prácticas credencialistas que podrían explicar al incremento acelerado de doctorados locales. Considerados en conjunto, 62% de los egresados presentan una adscripción institucional endogámica. Esto podría implicar cierta inmadurez de las dinámicas de intercambio entre las instituciones, o bien, como antes se indicó, la presencia de programas doctorales destinados principalmente a acreditar al profesorado propio. Tomaremos este dato como referencia para considerar el comporta-

miento de cada IES. Así, es llamativo el bajo nivel de endogamia mostrado por el ITESM que ha colocado en otras instituciones a la mayoría de sus egresados miembros del SNI-V-NE; lo que indicaría el reconocimiento del que gozan la institución y sus programas de formación. Igualmente llamativo, y probablemente relacionado con ese reconocimiento, resulta que entre los científicos sociales adscritos a esta institución casi 70% posean títulos doctorales extranjeros; claramente la mayor concentración observada en la región. En el extremo opuesto se encuentra la UAT, donde permanecen laborando nueve de cada diez de los científicos sociales reconocidos por el SNI que ha doctorado.

Tabla 1. Nivel de endogamia entre científicos sociales en el SNI (1999-2019) adscritos y doctorados en el noreste de México, por IES de titulación

Instituciones	Egresados miembros del SNI	Egresados miembros del SNI adscritos a la institución	Egresados miembros del SNI adscritos a otras instituciones	Nivel de endogamia
UAdeC	10	7	3	70%
UANL	90	62	28	68.8%
UAT	29	26	3	89.6%
ITESM	49	20	29	40.8%
Otras	5	0	5	0%
Total	183	115	68	62.8%

Fuente: Elaboración propia

El caso de la UANL, que ha doctorado prácticamente a la mitad del universo de académicos estudiado y que muestra un nivel de endogamia de 69% (superior al promedio regional), requeriría un estudio más detallado para poder explicar satisfactoriamente su situación. Si bien podría tener una extendida presencia de las prácticas credencialistas referidas, al menos en algunos de sus programas, también debe tenerse en cuenta que es la mayor empleadora de científicos sociales en todo el noreste y que la zona metropolitana de Monterrey donde se localiza, es el centro urbano que brinda mayores oportunidades de desarrollo académico.

4.4. Principales programas doctorales en Ciencias Sociales en la región

La consideración de los programas específicos de doctorado que forman investigadores sociales nos permitirá identificar algunos rasgos comunes a algunos de ellos -independientemente de las instituciones que los albergan-, así como describir con mayor precisión el comportamiento de cada IES. En primer lugar y como cabría esperarlo, esto nos muestra que son los programas reconocidos por el PNPC los que consiguen colocar a más egresados como investigadores nacionales (ver Tabla 2), pues la inclusión en este programa da acceso a becas para incorporar de tiempo completo a sus estudiantes, lo que genera condiciones para una formación rigurosa y favorece la eficiencia terminal. El predominio de programas en el PNPC confirma también a nivel de esta región subnacional la percepción de que se ha dado una complementariedad entre las diferentes políticas federales de apoyo a la actividad científica y el posgrado.

Ahora bien, si agrupamos los programas doctorales locales, por disciplinas o áreas temáticas, son los doctorados en Administración los que concentran al mayor número de egresados reconocidos por el SNI, con una cuarta parte de los miembros del Sistema titulados en la región. Estos programas se ofrecen en todas las IES identificadas; algunas, incluso han ofrecido más de un doctorado en Administración de forma simultánea. Pero, como antes se mencionó, estos programas mantienen un estatus ambiguo respecto al resto de las Ciencias Sociales y se comenzaron a crear más tempranamente dentro de espacios académicos plenamente legitimados en la región. Por otro lado, cabe suponer que tienen un mayor potencial para vincularse con el sector productivo local, aunque no necesariamente para incidir en otras dimensiones de la pertinencia social más propias de las disciplinas sociales mencionadas en el apartado teórico.

Entre el resto de los programas, con excepción de tres de Economía y uno de Ciencia Política, no están representadas las otras disciplinas sociales de más larga tradición como son la Sociología o la Antropología Social. En cambio, conforman una mayor parte de los programas aquellos delimitados temáticamente (como Innovación Educativa o Desarrollo Sustentable), lo que abona a una tendencia a la aplicación práctica de los saberes acorde a la tesis de la sociedad del conocimiento. En el ITESM observamos designaciones de programas más genéricas, como Ciencias Sociales o Estudios Humanísticos; aun-

Tabla 2. Principales programas doctorales del área de Ciencias Sociales con egresados miembros del SNI en el noreste de México

	Egresados miembros del SNI	Año del primer ingreso al SNI	Nivel de endogamia	Nivel PNPC
UANL				
Trabajo Social y Políticas Comparadas de Bienestar Social	21	2004	48%	C
Ciencias Sociales con Orientación en Desarrollo Sustentable	15	2009	60%	CI
Derecho (varios programas)	14	2007	71%	CI
Administración	10	2006	90%	ED
Ciencias Políticas	9	2012	89%	ED
Métodos Alternos de Solución de Conflictos	8	2018	88%	C
Ciencias Económicas	5	2017	40%	ED
ITESM				
Administración (varios programas)	23	1996	39%	CI
Estudios Humanísticos	10	2011	30%	C
Política Pública	9	2012	56%	ED
Ciencias Sociales	5	2013	20%	ED
Innovación Educativa (dos programas)	2	2004	100%	RC
UAT				
Administración (dos programas)	11	2008	82%	ED
Educación (dos programas)	3	2007	100%	NA
Derecho	6	2008	83%	NA
Economía y Ciencias Sociales	3	2013	100%	NA
UAdeC				
Economía Regional	6	2015	50%	C
Ciencias de la Educación	3	2018	100%	NA
Administración y Alta Dirección	1	2013	100%	ED

Fuente: Elaboración propia

Nota: RC (reciente creación); ED (en desarrollo); C (consolidado); CI (competencia internacional); NA (no aplica).

que como veremos en un momento, dentro de este último destaca una especialidad en Comunicación y Estudios Culturales que parece responder a la lógica de la aplicabilidad del conocimiento científico.

El doctorado individual que más egresados en el SNI suma es el de Trabajo Social y Políticas Comparadas de Bienestar Social de la UANL; nuevamente,

un programa orientado a la investigación aplicada. Se trata de uno de los doctorados más longevos, reconocido como “consolidado” en el PNPC y con una tasa de endogamia por debajo del promedio regional e institucional (52% de sus egresados SNI han estado adscritos fuera de la UANL) (ver Tabla 2). Es el único programa que ha colocado egresados en instituciones de los 3 estados de la región, así como en un CPI; lo que refleja que tiene un extendido reconocimiento en la región. También es considerado en la comunidad académica como uno de los proyectos de formación que más tempranamente logró adaptarse a las políticas científico-educativas formuladas en décadas pasadas.

La UANL presenta, sin embargo, comportamientos muy dispares en otros de sus programas. El doctorado en Ciencias Sociales con Orientación en Desarrollo Sustentable, alojado en su Instituto de Investigaciones Sociales, llegó a alcanzar la categoría de “competencia internacional” en el PNPC y tiene una tasa de endogamia de 60% para sus 15 egresados en el SNI. En cambio, su doctorado en Ciencias Políticas, el de Métodos Alternos de Solución de Conflictos y el de Administración tienen cierta relevancia cuantitativa, pero alcanzan tasas de alrededor de 90% de endogamia. El mismo porcentaje tiene su doctorado en Administración. Esto sugeriría una orientación a habilitar a su propio personal, especialmente si comparamos con la proporción de doctorados en Administración del ITESM que permanecen en esa institución que es menor a 40%. Un programa más reciente de la UANL que resulta prometedor por colocar exogámicamente a la mayoría de sus egresados SNI, es el doctorado en Ciencias Económicas, actualmente clasificado “en desarrollo” dentro del PNPC.

Entre los programas del ITESM que aportan científicos sociales egresados a otras instituciones regionales, el conjunto de sus doctorados en Administración resulta el más prolífico. Del resto de sus programas doctorales destaca el de Estudios Humanísticos (particularmente su especialidad en Comunicación y Estudios Culturales), con 11 investigadores nacionales y solo tres adscritos en el mismo ITESM. Por su parte, el doctorado en Ciencias Sociales de esta institución mostraba el grado de endogamia más bajo que registramos en toda la región, con 20%. Por ello, su reciente cierre significó trancar una iniciativa con evidente potencial de contribuir al desarrollo del campo científico regional. La excepción a este patrón de baja endogamia lo presenta en esta IES el doc-

torado en Innovación Educativa, con sus 2 egresados en el SNI adscritos en la propia institución⁽⁶⁾.

Todos los programas hasta ahora referidos son o han sido parte del PNPC. No ocurre así, en cambio, con la totalidad de los programas identificados de la UAdeC y la UAT. Esto es comprensible al ser instituciones de más reciente creación en comparación con la UANL y el ITESM (creados en 1933 y 1943, respectivamente) y con mayores retos para cumplir los estándares demandados por este programa; incluida una menor capacidad de atraer y retener a investigadores formados en el extranjero. Si bien estas universidades han logrado mantener vigentes diversos programas de posgrado y han colocado egresados en el SNI, estos se desempeñan mayoritariamente dentro de sus propias plantillas docentes. Esto sugiere que, aunque las políticas federales ciertamente generan algunos efectos deseables a nivel de regiones subnacionales, tienen un limitado alcance para reducir desigualdades al interior de estas diversas regiones. Ante este panorama más complicado que enfrentan Tamaulipas y Coahuila, resulta muy destacable el caso del doctorado en Economía Regional de la UAdeC, albergado en su Centro de Investigaciones Socioeconómicas. En tan solo 12 años este programa ha logrado alcanzar el nivel "consolidado" en el PNPC y seis de sus egresados laboran como investigadores sociales en la región, la mitad de ellos fuera de la institución. Esto demuestra un buen posicionamiento dentro del campo regional y sugiere un importante potencial de desarrollo en el futuro.

Este último programa comparte con otros de los doctorados destacados que antes mencionamos, algunos rasgos que contribuyen a explicar su buen desempeño. Entre estos, pueden referirse: la meta explícita desde su concepción de aprovechar los diversos programas federales de apoyo; un periodo inicial de impartición conjunta con otra institución de mayor consolidación (El Colegio de la Frontera Norte, en este caso); un profesorado con una proporción importante de investigadores formados en el extranjero; cierta autonomía organizacional respecto de dinámicas institucionales que no priorizan los criterios académicos en la toma de decisiones. Este último rasgo les permite, por ejemplo, asignar cargos basados en el mérito académico, establecer medidas que contribuyan a la calidad formativa y mantener procesos más rigurosos de selección de estudiantes que el resto de la universidad.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Como ha podido mostrarse, en los estados mexicanos de Coahuila, Nuevo León y Tamaulipas tuvo lugar un crecimiento significativo en el número de científicos sociales doctorados en la misma región, que se desempeñan en las IES locales y que han sido reconocidos por el Sistema Nacional de Investigadores. Tal crecimiento se registra tanto en términos absolutos como en relación con sus pares que obtuvieron sus diplomas en otras regiones del país o en el extranjero. La mayor parte de estos investigadores formados localmente ha ingresado al padrón del SNI en años muy recientes, cuando a nivel nacional este crecía aceleradamente y ya se había adoptado de forma generalizada el patrón de legitimidad académica que valora especialmente la obtención de doctorados y la dedicación a la investigación.

Si se tiene en cuenta que la región noreste (sobre todo en Nuevo León) es un polo de educación superior tempranamente desarrollado resulta llamativo lo reciente que ha sido este crecimiento. En todo caso, muestra que la valoración de las disciplinas sociales, y sobre todo de las actividades de generación de conocimiento dentro de ellas, ha dependido marcadamente de las políticas federales y de los esquemas de evaluación externa del desempeño de las IES.

En relación con las áreas disciplinares o temáticas de la mayoría de los doctorados identificados puede concluirse que predominan las áreas orientados a la aplicación del conocimiento en detrimento de las disciplinas sociales tradicionales. Esto resulta congruente con la noción de pertinencia dominante que demanda conocimientos útiles para la solución de problemas concretos.

También se constató que este proceso de desarrollo de la investigación social, en general, refuerza características del campo académico regional como son el papel dominante de la zona metropolitana de Monterrey, la importante presencia del sector privado y la mayor legitimidad social de campos de estudio como la Administración. Aunque se identificaron, igualmente, experiencias destacables de programas doctorales que no responden a estos patrones dominantes: que el programa más prolífico sea orientado al trabajo y la política sociales o que uno de los posgrados con mayor potencial de desarrollo futuro se localice en la universidad pública estatal con menor participación de egresados en el SNI. Esto muestra que efectivamente las políticas científico-educativas federales pueden contribuir a modificar dinámicas re-

gionales, pero de forma limitada y solo a través de los proyectos académicos que mejor logran adaptarse a sus criterios de evaluación.

Asimismo, se confirmó que la mayor parte de los programas de formación regionales que colocan egresados en el SNI han sido reconocidos por el PNPC, lo que muestra una articulación entre estos dos programas federales de desarrollo científico. Igualmente se observó una intensa incorporación al SNI de investigadores formados en el extranjero durante el lustro previo al mayor incremento de los ingresos de académicos doctorados localmente. Este dato, por una parte, sugiere que los primeros –al incorporarse en los cuerpos docentes de los programas doctorales de reciente creación– habrían contribuido a la formación de estos últimos; abonando a la idea de que ha existido complementariedad entre diversas políticas científicas (en este caso las de becas al exterior, las de atracción de científicos extranjeros y las de fomento al posgrado nacional). Por otra parte, subraya que la relación de esta región subnacional con los polos de formación extranjeros es relevante en su estructuración, pero transita hacia una situación de menor dependencia.

Ahora bien, pese a este panorama favorable al desarrollo de la investigación social en el noreste se identificaron algunos motivos de alerta. Los resultados obtenidos ofrecen indicios de que el crecimiento acelerado en los últimos años podría implicar el relajamiento del rigor académico que habrían mostrado algunos doctorados que surgieron en la región en la década de 1990 y los primeros años de este siglo. Dos datos sugieren la presencia de prácticas credencialistas: que todas las IES tengan programas con más de 90% de endogamia entre sus egresados SNI; y que aún no accedan a los niveles superiores del Sistema quienes se han doctorado en el noreste de forma más reciente, como si lo ha hecho una fracción de los titulados fuera de la región durante el mismo periodo. Así, mientras algunos programas están claramente orientados a la formación de investigadores de nivel competitivo, no puede descartarse que otros persigan primordialmente mejorar sus indicadores institucionales las evaluaciones externas mediante la titulación de su profesorado, así como permitir a este el acceso a “becas, subsidios [o a] la asignación de plus salarial” (Walker, 2020, p. 123) sin tener en cuenta, como señala Fuentes (2016), si en el tránsito formativo se produce o no conocimiento.

No obstante, estos distintos desempeños de cada programa doctoral también están condicionados por el reconocimiento que otorgan a cada institución y

a cada programa otros agentes del campo regional; lo que puede tener cierto margen de independencia respecto de la calidad de la formación de sus egresados. Para valorar con mayor precisión esta situación, habría que profundizar en el análisis de la evolución de cada programa doctoral y de las trayectorias de la totalidad de sus egresados (no solamente de los que acceden al SNI mientras laboran en la misma región), así como considerar otras variables no académicas igualmente relevantes; por ejemplo, las diferencias salariales entre instituciones o la inseguridad que afecta a algunas ciudades norestenses y desalienta la movilidad intrarregional.

El trabajo aquí presentado es, en conclusión, una primera aproximación que ha permitido conocer en qué medida las capacidades de investigación social en el noreste mexicano son alimentadas cada vez más por programas doctorales que operan en la propia región y delinear algunas de las dinámicas relacionadas con ese proceso. Los resultados permiten observar una de las formas concretas en que los procesos de cambio que han atravesado los sistemas nacionales latinoamericanos de ciencia y educación superior se manifiestan en un espacio geográfico subnacional y disciplinar acotado; mostrando que en un breve periodo han contribuido al desarrollo de programas doctorales locales que brindan a sus egresados habilidades suficientes para competir con sus pares formados en otros sitios donde existen instituciones de mayor tradición científica. Asimismo, se evidencian algunos de los límites y de los posibles efectos no deseados de tales procesos. Surgen, sin embargo, nuevas interrogantes que hemos intentado también plasmar. Resolverlas requiere que se extienda y se complejice el análisis que aquí hemos realizado.

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo forma parte del proyecto de investigación "Profesores-investigadores formados en el extranjero. Evaluación de su impacto en el desarrollo de las Ciencias Sociales en el noreste de México", el cual ha sido posible gracias al apoyo del Fondo Sectorial de Investigación para la Educación del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, a través de su convocatoria de Ciencia Básica 2017-2018.

REFERENCIAS

- Acosta Silva, A. (2006). Señales cruzadas. Una interpretación sobre las políticas de formación de cuerpos académicos en México. *Revista de la Educación Superior*, 35(139), 81-92. <https://bit.ly/3QH5deK>
- Álvarez Mendiola, G. (2004). *Modelos académicos de ciencias sociales y legitimación científica en México*. ANUIES.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). (2011). *Anuario Estadístico de la Educación Superior 2011*. Recuperado de: <https://bit.ly/3xW6MwW>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). (2021). *Anuario Estadístico de la Educación Superior 2021*. Recuperado de: <https://bit.ly/3yfbpTS>
- Béjar Navarro, R. y Hernández Bringas, H. H. (1996). *La investigación en ciencias sociales y humanidades en México*. CRIM UNAM / Porrúa.
- Benítez Zenteno, R. y Silva Ruíz, G. (1984). *El desarrollo de las ciencias sociales y los estudios de posgrado en México*. COMECOSO / UAM Xochimilco.
- Brunner, J. J., Labraña, J. (2021). La investigación en ciencias sociales y humanidades: sus debates e impactos. *Centro de Estudios Públicos*, 560, 1-16. <https://bit.ly/3HL3E7c>
- Cappello, H. M., Correa Gutiérrez, S., Gómez Cordero, X. y Tenorio Martínez, L. D. (2015). Región noreste. En C. Puga Espinosa y O. F. Contreras (Coords.), *Informe sobre las ciencias sociales en México* (pp. 69-94). COMECOSO. <https://bit.ly/3NiFDKa>
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT). (2015). *Diagnóstico del Programa Presupuestario de Becas de Posgrado y Apoyos a la Calidad*. Recuperado de: <https://bit.ly/3bcTzYC>
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT). (2021). *Programa Nacional de Posgrados de Calidad. Términos de referencia para la renovación y seguimiento de programas de posgrado*. Recuperado de: <https://bit.ly/3bonlth>
- Didou Aupetit, S. y Durand Villalobos, J. P. (2013). Extranjeros en el campo científico mexicano: primeras aproximaciones. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(3), 68-84. <https://bit.ly/3HN1rw9>

- Didou Aupetit, S. y Gérard, E. (2011). El Sistema Nacional de Investigadores en 2009. ¿Un vector para la internacionalización de las élites científicas? *Perfiles Educativos*, 33(132), 29-47. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2011.132.24895>
- de la Fare, M. y Rovelli, L. (2021). Los doctorados en los posgrados de Argentina y Brasil. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 21(1), 1-29. <https://doi.org/10.15517/aie.v21i1.42596>
- Flores, X. y Collazo, F. (2017). Diversificación geográfica de prácticas científicas y fortalecimiento de capacidades científico-técnicas locales en México, 1980-2013. *Tla-Melaua*, 11(43), 6-22. <https://doi.org/10.32399/rtla.11.43.368>
- Fuentes, S. G. (2016). El crecimiento de los posgrados en educación en Argentina. Notas acerca de la estructura de la oferta y las políticas de evaluación. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 21(3), 859-900. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772016000300011>
- Garza Guajardo, C. (Comp.) (1994). *Universidad Autónoma de Nuevo León 1933-1993. Una historia compartida*. UANL.
- Gil Antón, M. (2000). Un siglo buscando doctores. *Revista de la Educación Superior*, 29(113), 23-42.
- Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM). (1995). Evolucionó la educación a nivel posgrado. *Transferencia. Programas de Graduados e Investigación*. 8(31), 2-3.
- Izquierdo, M. (2010). Las científicas y los científicos extranjeros que llegaron a México a través del subprograma de cátedras patrimoniales del CONACYT. *Revista de la Educación Superior*, 39(155), 61-79. <https://bit.ly/3tYjNoo>
- Labraña, J., Brunner, J. J. y Álvarez, J. (2019). Entre el centro cultural y la periferia organizacional. La educación superior en América Latina desde la teoría de sistemas-mundo de Wallerstein. *Estudios Públicos*, 156, 130-141. <https://bit.ly/3OhbuMp>
- Labraña, J., Ognio, K. y Sion, R. (2021). Economía del conocimiento y formación de doctores(as) en ciencias sociales. Reflexión desde el caso chileno. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(91), 1217-1244. <https://bit.ly/3ydx4fm>

- Núñez Jover, J. (2010). Las políticas de posgrado, sus fundamentos conceptuales y la larga batalla contra el subdesarrollo. En *Políticas de posgrado y conocimiento público en América Latina y el Caribe. Desafíos y perspectivas*, (pp. 57-134). CLACSO.
- Puga, Espinosa C. y Contreras, O. F. (2015). Las ciencias sociales en México: Una visión de conjunto. En C. Puga Espinosa y O. F. Contreras (Coords.), *Informe sobre las ciencias sociales en México* (pp. 11-34). COMECESO. <https://bit.ly/3bov7nt>
- Ramírez García, R. G. (2021). El posgrado en México: perspectivas sobre el doctorado y sus graduados. En M. Unzué y S. Emiliozzi (Comps.), *Formación doctoral, universidad y ciencias sociales* (pp. 99-139). IIGG / Agencia I+D+i. <https://bit.ly/3xS5zGP>
- Rodríguez Medina, L. (2014). *Centers and peripheries in knowledge production*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203767016>
- Sagasti, F., Chaparro, F., Paredes, C. y Jaramillo, H. (1984). Ciencia y tecnología en América Latina. Balance y perspectivas. *Comercio Exterior*, 34(12), 1163-1179. <https://bit.ly/3bksN0a>
- Sandoval Hernández, E. (2008). Las Ciencias Sociales en el noreste de México. Un análisis desde dentro. *Nóesis*, 17(33), 46-61. <https://bit.ly/3zZWb6r>
- Schmelkes, S. (2020). Reseña del libro: "El doctorado como proyecto de vida. Visión del doctorado en educación internacional de la UAT" de R. González, J. Pariente y C. Schmelkes. *Revista Mexicana de Investigación educativa*, 25(85), 469-473. <https://bit.ly/3l2KPkt>
- Schwartzman, S. (1996). *América Latina. Universidades en transición*. Organización de los Estados Americanos.
- Sordo, J. (2020). El campo académico de las ciencias sociales en el noreste de México. Una consolidación inconclusa. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 5(1), 439-452. <https://doi.org/10.33010/recie.v5i1.1080>
- Vessuri, H. (2017). From science as "development assistance" to "global philanthropy". En D. Tyfield, R. Lave, S. Randalls & C. Thorpe (Eds.), *The Routledge handbook of the political economy of science* (pp. 405-415). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315685397-36>

Walker, V. S. (2020). Tendencias en el campo de la educación superior y su incidencia en el Trabajo Docente Universitario. *Revista de la Educación Superior*, 49(193), 107-127. <https://doi.org/10.36857/resu.2020.193.1028>

NOTAS

⁽¹⁾ Se trata de un programa sostenido desde 1991 que ha recibido varias denominaciones.

⁽²⁾ Si bien existen diversas delimitaciones de la región noreste y, de hecho, el CONACyT incluye un número mayor de entidades federativas, el trabajo exploratorio realizado previamente mostró que existe mayor dinámica de interacción entre los estados de Coahuila, Nuevo León y Tamaulipas

⁽³⁾ Durante el periodo estudiado el SNI clasificaba a las Ciencias Sociales como área V, a partir de 2021 se reclasificaron como área VI.

⁽⁴⁾ Antes de 2005 la presencia de investigadores formados localmente era muy marginal; para los ingresos más recientes no ha transcurrido tiempo suficiente para distinguir patrones de reconocimiento a sus trayectorias.

⁽⁵⁾ Respectivamente, una de las universidades públicas estatales y una de las IES privadas más reconocidas del país; ambas localizadas en la zona metropolitana de Monterrey, en el estado de Nuevo León.

⁽⁶⁾ Aunque este doctorado cuenta con otros egresados en el área de Humanidades en el SNI, a los que habría que considerar para valorar más adecuadamente la orientación endogámica del programa.



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

Undergraduate Completion Cycle: A Study on Timely Bachelor's Degree, Graduation and Degree at the Faculty of Social Sciences of the Universidad of Chile

Cristóbal Allende-Pino ¹   Álvaro Arancibia-Bustos ²  

Constanza Torres-Llanos ³   Patricia Velasco-San Martín ⁴  

^{1,3,4} Universidad de Santiago de Chile, Santiago, Chile.

² Universidad Alberto Hurtado, Santiago, Chile.

RESUMEN

El aumento de la matrícula universitaria desde finales del siglo XX, tanto a nivel internacional como latinoamericano, ha transformado el panorama de las instituciones de educación superior. En ese contexto, una de las problemáticas fundamentales abordadas por la investigación y gestión en educación superior es la forma en que en estos nuevos escenarios se aseguran trayectorias académicas exitosas. Así, la presente investigación 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. Se utiliza el Análisis de Correspondencias Múltiples para integrar las variables de egreso, licenciatura y titulación oportuna, en conjunto con variables independientes socioeconómicas y académicas. Los resultados muestran que las calificaciones académicas previas a la universidad, y el desempeño dentro de la carrera, son variables que motivan una licenciatura y egreso más oportunos. Para el caso de Psicología, se observa correspondencia entre el nivel socioeconómico bajo y licenciatura y egreso oportuno, contrario a la intuición de que un menor nivel socioeconómico implicaría un peor desempeño. Así, resultaría interesante revisar en profundidad el caso de Psicología, buscando reconocer estrategias que permitan asegurar de forma exitosa la progresión académica de los estudiantes.

Palabras clave : Titulación oportuna; progresión académica; universidad; educación superior

Undergraduate completion cycle: A study on bachelor's degree, graduation and timely degree completion in a Faculty of the University of Chile

ABSTRACT

The increase in university enrollment since the end of the 20th century, both internationally and in Latin America, has transformed the higher education institutions panorama. In this context, one of the issues addressed by research and management in higher education is how to ensure successful academic paths in these new scenarios. Thus, this research investigates the factors that correspond to a bachelor's degree, graduation, and timely degree completion in the students of the Faculty of Social Sciences of the University of Chile. Multiple Correspondence Analysis is used to integrate the variables of graduation, bachelor's degree and timely degree completion, together with socioeconomic and academic independent variables. The results show that the pre-university academic qualifications, and the performance within the degree program are variables that motivate more timely degree completion and graduation. In the case of Psychology, the correspondence between the low socioeconomic level and the bachelor's degree and timely degree completion is observed, contrary to the intuition that a lower socioeconomic level would imply a worse performance. Thus, it would be interesting to evaluate in depth the case of Psychology, seeking strategies to ensure the successful academic progression of students.

Keywords: Timely degree completion; Academic progression; University; Higher education

Conclusão do ciclo de estudos de graduação: Um estudo sobre bacharelado, graduação e conclusão atempada do curso em uma Faculdade da Universidade do Chile

RESUMO

O aumento das matrículas nas universidades desde o final do século 20, internacionalmente e na América Latina, transformou o panorama das instituições de ensino superior. Neste contexto, uma das questões fundamentais abordadas na pesquisa e gestão do ensino superior é como assegurar trajetórias acadêmicas de sucesso nestes novos cenários. Assim, a presente pesquisa estuda os fatores que correspondem a um

bacharelado, graduação e conclusão atempada do curso em estudantes da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade do Chile. A Análise de Correspondência Múltipla é usada para integrar as variáveis de graduação, bacharelado, e conclusão atempada do curso em conjunto com variáveis socioeconômicas e acadêmicas independentes. Os resultados mostram que as qualificações acadêmicas anteriores à universidade e o desempenho durante os estudos são variáveis que motivam um bacharelado e uma graduação mais oportunos. No caso da Psicologia, existe uma correspondência entre o baixo nível socioeconômico e o bacharelado e a conclusão atempada do curso, ao contrário da intuição de que um nível socioeconômico inferior implicaria em desempenho pior. Assim, seria interessante rever o caso da Psicologia em profundidade, procurando reconhecer estratégias que garantam o sucesso da progressão acadêmica dos estudantes.

Palavras-chave: Conclusão atempada do; progressão acadêmica; universidade; ensino superior

Conclusion du premier cycle universitaire: Une analyse sur le premier cycle, la diplomation et l'obtention du diplôme dans le temps correspondant au sein d'une faculté de l'Université du Chili

RÉSUMÉ

La hausse des inscriptions universitaires depuis fin du 20e siècle, au niveau international et en Amérique latine, a transformé le panorama de l'enseignement supérieur. Dans ce sens, l'une des questions fondamentales abordées au sein de la recherche et la gestion de l'enseignement supérieur, est la manière dont les trajectoires académiques réussies sont assurées dans ces nouveaux scénarios. De cette façon, cette recherche examine les facteurs qui correspondent à une licence, sa diplomation et l'obtention du diplôme dans le temps chez les étudiants de la Faculté des sciences sociales de l'Université du Chili. L'analyse des correspondances multiples est utilisée pour intégrer les variables d'obtention du diplôme, de la licence et de l'obtention du diplôme dans le temps correspondant, conjointement avec des variables socio-économiques et académiques indépendantes. Les résultats montrent que les qualifications scolaires avant l'université et la performance au cours des études sont des variables qui motivent la réalisation d'une licence et l'obtention du diplôme de façon plus pertinente. Dans le cas de la psychologie, une correspondance est observée entre un faible niveau socio-économique et un diplôme obtenu dans le temps correspondant, contrairement à l'intuition selon laquelle un niveau socio-économique inférieur impliquerait une moins bonne performance. Ainsi, il serait intéressant de revoir en profondeur le cas de la

psychologie, en cherchant à reconnaître stratégies qui permettent d'assurer avec succès la progression scolaire des étudiants.

Mots clés: L'obtention du diplôme dans le temps correspondant; progression académique; université; enseignement supérieur

1. INTRODUCCIÓN

La presente investigación se enmarca en el proyecto "La titulación oportuna: un desafío para la calidad del proceso formativo en la Facultad de Ciencias Sociales" del año 2018, y su énfasis está puesto en el desarrollo de un modelo de seguimiento a las trayectorias formativas de los/las estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales (FACSO) de la Universidad de Chile, que permita reconocer oportunamente los factores que pongan en riesgo la titulación oportuna, para abordarlos a través de mecanismos efectivos de acompañamiento.

En este sentido, surge la necesidad de identificar posibles variables que corresponden con la finalización del ciclo de pregrado, particularmente de las carreras de Antropología, Sociología y Psicología, programas que presentan bajas tasas de titulación oportuna y elevados tiempos en la finalización de los estudios formales.

Entendiéndose la titulación oportuna como el término de la carrera de pregrado en el tiempo formal establecido más un año adicional, se puede observar que ésta es efectivamente baja en la Facultad, reportándose el año 2015 a partir del "Informe de titulación e inserción laboral de Egresados Campus Juan Gómez Millas: cohortes de egreso 2011, 2012 y 2013", una tasa de titulación oportuna que no supera el 20% en Psicología, y un 10% para las carreras de Antropología y Sociología (FACSO-IBJGM, 2015). Además de registrarse una de las tasas más bajas de titulación oportuna dentro del Campus, el informe indica que la FACSO superaba los 15 semestres promedio de duración real de sus carreras, dando cuenta que la titulación inoportuna es un fenómeno de larga data y que ha afectado a una cantidad importante de cohortes de ingreso a la Facultad.

En la siguiente tabla se puede observar la duración formal, duración máxima permitida y duración real de las carreras de Antropología- Arqueología, Sociología y Psicología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de

Chile, sobre las que versa este estudio. En la tabla, se entiende la duración formal como la duración de la carrera establecida reglamentariamente, sin extensiones de ningún tipo. Asimismo, la duración máxima permitida se refiere al tiempo de duración de la carrera, considerando las extensiones estipuladas en el reglamento para los procesos de licenciatura, egreso y titulación. Por último, entenderemos la duración real como el tiempo que le toma al estudiante alcanzar su titulación, incluso más allá de los plazos formales establecidos. Aquí es cuando se habla de titulación inoportuna.

Como se observa en la Tabla 1, los tiempos de duración real sobrepasan en varios semestres a los tiempos formales de la carrera, y para el caso de Antropología y Sociología, se supera incluso al tiempo máximo permitido, considerando las extensiones estipuladas en los reglamentos. La baja tasa de titulación genera una serie de problemáticas que no sólo afectan a la Institución (con respecto a los procesos de acreditación y los estándares de calidad), sino que además a los estudiantes, en especial a aquellos que se encuentran financiando sus programas a partir de beneficios públicos o privados. En relación a los estudiantes que se encuentran con gratuidad, la Ley N° 21.091 de Educación Superior establece en su artículo 108, que para aquellos estudiantes beneficiados que excedan en un año la permanencia formal en sus estudios, las instituciones podrán cursar un cobro de hasta el 50% del valor de la suma del arancel regulado y los derechos básicos de matrícula, correspondientes al tiempo adicional, siendo las mismas instituciones de educación superior las que asuman el costo del 50% restante. Si excede el año, la institución podrá cobrar hasta el total de dichos costos a estos estudiantes.

Considerando que el 44% de estudiantes matriculados el año 2018 en la Facultad financia sus estudios con gratuidad, es necesario generar conocimientos respecto de la etapa final de formación de pregrado con el fin de evitar retrasos en los procesos de titulación. De esta manera se evitará el endeudamiento de aquellos estudiantes que pertenecen a los deciles más bajos, así como cargar a la institución el costo del 50% correspondiente al arancel y matrícula de cada estudiante con gratuidad que se exceda en un año del plazo formal de sus estudios.

A partir de lo anterior, en la presente investigación se intentará identificar las posibles variables que corresponden con la finalización del ciclo de pregrado

Tabla 1. Duración formal, duración máxima permitida y duración real

Carrera	Sociología	Antropología	Psicología
Decreto	3459	22558	3460
Duración Licenciatura	9 semestres (art.19)	8 semestres (art.19)	8 semestres (art.19)
Condiciones	Aprobar todos los ramos de la carrera, incluyendo el Seminario de Grado (art.19)	Cumplir con el Ciclo Inicial (4 semestres) y Ciclo de Especialidad por mención (4 semestres) (art.19)	Aprobar todas las actividades curriculares del Ciclo de Formación Básica y del Ciclo de Formación(art.47)
Tiempo de egreso	9 semestres, hasta 12 semestres (art.37)	10 semestres, hasta 12 semestres (art.40)	8 semestres, hasta 12 semestres (art.45)
Condiciones de egreso	Aprobar todos los ramos de la carrera, incluyendo el Seminario de Grado (art.37)	Aprobar todas las actividades curriculares del plan de estudio, exceptuando actividades finales de titulación (art.40)	Aprobar todas las actividades curriculares del Plan de Estudio, sin incluir las actividades de titulación art.45)
Tiempo de titulación	1 semestre, hasta 2 años a partir del egreso (art.32)	2 semestres, hasta 2 años a partir del egreso (art.41)	2 semestres, hasta 2 años a partir del egreso (art.46)
Condiciones de titulación	Aprobar la Práctica Profesional, la Memoria y Examen de Título (art.19)	Aprobar los Seminarios, la Práctica Profesional, la Memoria Examen de Título (art.67)	Aprobar los cursos de Formación Profesional, la Práctica Profesional, la Memoria y el Examen de Título (art.79)
Duración formal	10 semestres	10 semestres	10 semestres
Duración máxima permitida	16 semestres	16 semestres	16 semestres
Duración real	17,1 semestres	18,5 semestres	14, 6 semestres

Fuente: Elaboración propia a partir de la información entregada por el SIES del Ministerio de Educación (obtenida durante el año 2019)

en las carreras de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile; para lograr dicho objetivo, se recurrirá a un modelo teórico generado a partir de una revisión de literatura sobre causas asociadas a la titulación oportuna/inoportuna y la progresión académica en la educación superior, testeado a partir la técnica estadística del Análisis de Correspondencias Múltiples (ACM) en tres modelos estadísticos (modelo de investigación cuantitativo, y de corte neopositivista, o positivista lógico). El diseño propuesto pretende responder a la pregunta: ¿Qué causas explican el atraso en el logro de la progresión académica en los estudiantes de la FACSOS de la Universidad de Chile? Y, a modo de hipótesis, basado en la literatura, se plantea que la titulación oportuna puede estar asociada a cuatro dimensiones: rendimiento académico, factores socioeconómicos, factores emocionales o psicosociales, y apoyo/ gestión a nivel institucional.

En concreto, la investigación tratará de probar la relación con dos de estas dimensiones: la socioeconómica y de rendimiento académico; por lo que se propone un diseño de investigación causal (no exploratorio ni probabilístico), que intente explicar el fenómeno del atraso en la progresión académica de las y los estudiantes universitarios. La muestra estará compuesta por tres cohortes de estudiantes de pregrado de la FACSOS (2013, 2014 y 2015), en específico de las carreras de Psicología, Sociología y Antropología; dicha elección se justifica debido a que estos programas presentan altas tasas de atraso en el término del ciclo académico, y debido a que estas generaciones presentan un cambio relevante a nivel de gestión de la facultad, ya que en estos años la matrícula se amplió a casi el doble de los estudiantes que tradicionalmente ingresaban a la FACSOS (lo que implicó un cambio en la composición del estudiantado). Esto último, explica la decisión de dejar fuera a carreras como Trabajo Social o Educación Parvularia (las cuáles fueron re-inauguradas posterior al cambio de la composición de la matrícula de la FACSOS).

1.1. Elementos para comprender la progresión académica

La educación superior a nivel mundial, desde mediados del siglo XX, ha experimentado diversos cambios organizacionales lo cuales han implicado desde el intento de modernización de las universidades (Tinto, 1975; Clark B., 1986), pasando por variaciones en la figura del académico tradicional (Clark W.,

2007) con la introducción de lógicas flexibles de trabajo (Marugán Pintos & Cruces Aguilera, 2013), hasta la masificación de la matrícula y la introducción de lógicas mercantiles con afán de lucro (Verger, 2008; 2009). Esto, sin embargo, ha mantenido la reproducción de condiciones desiguales en términos de clase (Bourdieu & Passeron, 2009) lo que a su vez se refleja en la creciente credencialización, o acumulación de títulos y calificaciones, que los sectores más privilegiados han ido aumentando de forma progresiva en el tiempo (Collins, 1986; 1989). Dichas transformaciones, aunque de forma más tardía, se presentan igualmente en el contexto latinoamericano y particularmente chileno (Brunner, 2005, 2007; Brunner & Uribe, 2007).

Para el caso de Chile, desde la implementación de la reforma a la educación superior de corte dictatorial en los años 80's, el país ha visto como el aumento de instituciones de educación terciaria se ha disparado tanto como la matrícula de estudiantes. Si bien el acceso se abre, esto no garantiza condiciones de igualdad a lo largo del proceso universitario mismo, generándose una estratificación de la oferta académica según tipo de universidad (Orellana, 2011), lo que su vez repercute en la diferenciación entre universidades de elite y aquellas que no lo son. Esto se ve agudizado por la reproducción de posiciones desiguales provenientes de la educación secundaria y que son producto de condiciones de clases.

A nivel de literatura, y bajo este contexto, aparece la investigación sobre "progresión académica" (Muñoz et al., 2015) como área temática de los estudios en educación superior. En términos sencillos, se intenta dar cuenta de los factores, razones o causales del fallo en una trayectoria en educación superior (Tinto, 2010). La deserción temprana, la reprobación de ramos, la titulación oportuna, e incluso la inserción laboral de los ex estudiantes se problematizan a partir de dos puntos cruciales del contexto chileno (REDUAL⁽¹⁾, 2012): primero, la obligación de las instituciones de educación superior de mejorar sus indicadores de progresión académica con tal de cumplir los estándares impuestos por las agencias de acreditación, y en segunda instancia, el desafío, más bien normativo, que asumen las instituciones de educación superior con respecto a la equidad y, en otros casos, el reconocimiento del mérito con tal de permitir la movilidad social y mayores oportunidades a los sectores populares (sobre todo a aquellos que históricamente, y en relación con sus contextos familiares, han estado ajenos a la integración universitaria).

Si bien el presente artículo trata de forma específica la etapa de “titulación”, es necesario destacar que, como se observará en la presente revisión de bibliografía, las causas asociadas a otras etapas como la deserción temprana, media, e incluso la inserción laboral, pueden arrojar pistas lo que está ocurriendo en la etapa escogida para el presente estudio de caso. Lo anterior, debido a que la idea de “progresión académica” integra dichas etapas y temporalidades bajo un mismo concepto; por tanto, literatura sobre “deserción”, que es abordada en la presente investigación, se vuelve relevante como un antecedente para la etapa de “titulación oportuna”.

Estudios internacionales

Desde las investigación y propuesta teórica de Vicent Tinto (1975; 2012) sobre deserción y retención en la educación superior, las distintas instituciones universitarias, a nivel internacional, han impulsado de manera constante investigaciones en torno a la temática de progresión académica, y sobre todo considerado el contexto mencionado anteriormente de masificación de la matrícula de estudiantes (Verger, 2008). De esta forma, se revisa a continuación una serie de artículos que abordan esta temática en contextos fuera de Chile, buscando dar cuenta de la actualidad de la investigación en este ámbito.

Un estudio realizado por Suhre et al. (2013) en el contexto de una programa de derecho de tres años de una universidad holandesa, destaca que los antecedentes académicos, medidos por las notas obtenidas en la enseñanza media, son el factor más importante al momento de determinar el progreso de los estudiantes universitarios. Utilizando un análisis de camino, la investigación también señala que los distintos aspectos de la motivación de los estudiantes, así como las características del programa (calidad de la orientación, satisfacción con la organización), tienen un impacto en el progreso académico. En la misma línea, otras investigaciones (Cochran et al., 2014) sugieren que el rendimiento académico en la misma universidad es el factor decisivo para la retención y consecución de una progresión académica exitosa. Por otro lado, otras indagaciones (DesJardins et al., 2002; DesJardins & McCall, 2010), sugieren que los factores institucionales de apoyo y servicio a los estudiantes pueden estar relacionados con el éxito en la progresión académica: tomando como muestra estudiantes de la Universidad de Minnesota, Estados Unidos, utiliza un “modelo de historial de eventos” (event history model, en inglés) o log, para determinar

los factores que se relacionan con una titulación oportuna. El estudio muestra que los estudiantes que reciben subvenciones del estado de Minnesota tienen menos probabilidades de “estancarse” o detenerse luego del primer año.

Si bien, las condiciones institucionales y académicas muestran ser relevantes para el éxito de la titulación oportuna, otras investigaciones sugieren que las desigualdades sociales de origen pesan significativamente sobre otros factores a considerar en dicho proceso (Lashari et al., 2013; Contini et al., 2018) Por otra parte, se ha evidenciado que la “personalidad” y otros factores de tipo “psico-sociales” pueden estar relacionados con el logro de la titulación oportuna (Hall et al., 2008; Allen et al., 2008). Tanto el factor psico-social, como el factor de las desigualdades sociales de origen, se sugieren como explicaciones en el caso de aquellos estudiantes que provienen de “primera generación de profesionales” en sus familias (Ishitani, 2016).

Estudios chilenos

Como se señalaba anteriormente, las transformaciones ocurridas en el ámbito universitario desde mediados del siglo XX, aunque de forma más tardía, también tuvieron repercusiones en el ámbito latinoamericano y chileno, lo cual a su vez ha motivado la investigación en estas temáticas (Orellana et al., 2015), incluso desde las mismas instituciones de educación superior chilenas (REDUI, 2012). Así, se revisa a continuación una serie de artículos que reflejan estudios sobre progresión académica en instituciones chilenas de educación superior; los cuáles en su mayoría son elaborados desde la mirada de la “gestión” para la mejora práctica de procesos institucionales.

Un estudio cuantitativo realizado en la Universidad de Playa Ancha (Carvajal et al., 2018) indaga en los factores que inciden en la titulación oportuna de los y las estudiantes. Mediante una técnica de raíz jerárquica de tercer orden, la investigación establece variables que afectan de manera directa e indirecta en la variable respuesta (tiempo de titulación), reconociendo además los aspectos que corresponden a la institución formadora o en los cuales se puede intervenir. El estudio muestra que existen una serie de variables que afectan de forma directa, y que corresponden a aspectos institucionales y personales (tiempo entre egreso y defensa de tesis, entre defensa y pago del título); a esto se agrega el colegio de procedencia como una variable que impulsa el retraso en la titulación. En el segundo y tercer orden, se destaca la escolaridad

de la madre y el nivel socioeconómico de los estudiantes, variables que afectan indirectamente y que se relacionan con el tipo de colegio de procedencia.

Por otro lado, un estudio implementado en el contexto de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Tecnológica Metropolitana (Muñoz et al., 2015), revela también la importancia del background académico para explicar el éxito en la trayectoria universitaria, medido a través de la aprobación de asignaturas de primer año. Además, dicho estudio muestra igualmente la implicancia del nivel socioeconómico, observado a través del ingreso temprano al mercado laboral, que extiende los tiempos de titulación de los estudiantes. Otra indagación realizada en la misma casa de estudio (DGAI-UTEM⁽²⁾, 2018), explora en los factores que inciden en la deserción luego del primer año de la carrera. La investigación refleja que los estudiantes que reciben gratuidad desertan en menor porcentaje en primer año, a la vez que la proporción de la deserción es mayor cuando se trata de estudiantes que provienen de colegios/liceos municipales.

En la misma vereda de la gestión institucional, desde la Universidad de Santiago de Chile, se ha problematizado la retención y titulación oportuna en programas especiales de acceso a la educación superior; donde estudiantes de contextos populares obtiene un cupo y se les asigna un acompañamiento de "acceso efectivo" en la educación superior. Al respecto (Cornejo & González, 2016), se han realizado estudios que evalúan la implementación de "sistemas de alerta temprana", que identifican factores que pueden llevar a deserción en la educación superior. Para dicho caso de estudio, resulta relevante la dimensión del rendimiento al interior de la misma carrera.

Por otro lado, estudios más recientes (Herbas et al., 2020; Sandoval, 2020; Carpentier, 2021) han logrado integrar datos cuantitativos a un nivel nacional e internacional, aunque los resultados vienen a reforzar los hallazgos de investigaciones precedentes: estudiantes con becas y mejor rendimiento tienden a lograr en mayor medida una titulación en los tiempos estipulados (Carpentier, 2021), o el hecho de que estudiantes que reciben apoyo institucional o del tutor guía presentan tiempos de titulación más acotados (Herbas et al., 2020). Aun así, a pesar de la envergadura de los estudios, falta aún una problematización que integre una variable asociada al contexto educativo particular, y que permita observar si existe diferencia entre disciplinas (ciencias exactas, humanidades, ciencias sociales, etc.), exigencias académicas, y/o metodologías de enseñanza en el aula.

Es a partir de lo anterior, esto es, la experiencia empírica internacional y nacional, que es posible establecer un modelo teórico de estudio de la progresión académica basado en cuatro grandes dimensiones o temáticas: (1) rendimiento académico, (2) factores socioeconómicos, (3) factores psico-sociales y motivacionales, y (4) apoyo y gestión institucional. Estas dimensiones se reflejan en la Tabla 2, a continuación.

Tabla 2. Dimensiones generadas de la revisión teórica sobre progresión académica

Dimensión	Descripción
Rendimiento académico	Notas obtenidas en enseñanza media (Suhre, Jansen, & Torenbeek, 2013; Allen, Robbins, Casillas, & Oh, 2008); “background” académico medido en calificaciones en primer año (Muñoz, Guinguis, & Lobos, 2015); rendimiento durante la carrera (Cochran, Campbell, Baker, & Leeds, 2014; Allen, Robbins, Casillas, & Oh, 2008; Cornejo & González, 2016)
Factores socioeconómicos	Desigualdades sociales (Lashari, Bhutto, & Mueenuddin Abro, 2013; Contini, Cugnata, & Andrea, 2018); condición de estudiante de primera generación (Ishitani, 2016); tipo colegio de procedencia (Carvajal, González, Tassara, & Álvarez, 2018); ingreso temprano al mercado laboral (Muñoz, Guinguis, & Lobos, 2015)
Factores psico-sociales y motivacionales	Motivación del estudiante (Suhre, Jansen, & Torenbeek, 2013); factores cognitivos y de personalidad (Hall, Smith, & Chia, 2008)
Apoyo y gestión institucional	Calidad de la orientación y satisfacción con la organización (Suhre, Jansen, & Torenbeek, 2013), apoyos y asistencias a estudiantes (DesJardins, Ahlburg, & McCall, 2002; DesJardins & McCall, 2010; DGAI-UTEM, 2018); plazos administrativos de titulación (Carvajal, González, Tassara, & Álvarez, 2018)

Fuente: Elaboración propia

2. METODOLOGÍA

Se realiza una recopilación de información alojada en las distintas unidades de gestión de la FACSOS hasta el año 2019; donde se logra incluir indicadores relacionados con dos de las cuatro dimensiones sistematizadas en el modelo

teórico de “progresión académica”: la dimensión “rendimiento académico” y la dimensión “factores socioeconómicos”. De la dimensión académica se lograron recopilar subdimensiones referentes a resultados académicos previos a la universidad (Notas de Enseñanza Media y puntaje en la Prueba de Selección Universitaria⁽³⁾) y durante la trayectoria universitaria (promedio de notas, descargas académicas y reprobación de ramos); en tanto para la dimensión socioeconómica se contó con indicadores del contexto familiar del estudiante tales como el quintil socioeconómico y el colegio de procedencia. En total, se dispone de nueve variables para el análisis (incluyendo generación y género del estudiante), las cuales abordan dos dimensiones del modelo teórico presentado en el apartado anterior.

Se realizan tres Análisis de Correspondencias Múltiples (ACM), donde el foco está puesto en ver la correspondencia entre las tres variables base del estudio (titulación, egreso y licenciatura oportuna/inoportuna) junto a las distintas variables de caracterización y las variables del modelo de progresión académica (dimensión académica y socioeconómica); esto último, ya que la información disponible a nivel institucional permitió sólo abordar dos dimensiones del modelo. Esto abre una línea de investigación para esta temática, con tal de generar y formular instrumentos más allá de la información institucional disponible que permitan poner a prueba el modelo completo con las cuatro dimensiones de análisis. Para la generación de los mapas de correspondencias se utilizó el software Rstudio.

Se trabajó con tres generaciones de estudiantes de la facultad: aquellos que ingresaron el año 2013, 2014 y 2015. Esto no permite trabajar con las mismas variables para todas las generaciones, ya que, debido a la progresión diferenciada en sus mallas académicas, algunos se encuentran habilitados para distintos tramos del llamado “ciclo de finalización”⁽⁴⁾. Por tanto, el primer mapa perceptual incluye a la generación de 2013, 2014, y 2015 (466 casos), sólo con el proceso de licenciatura en condiciones de ser terminado; el segundo mapa a la generación de 2013 y 2014 (322 casos), en condiciones de terminar licenciatura y egreso; y el tercer mapa a la generación de 2013 (146 casos), en condiciones de terminar la etapa de licenciatura, egreso y titulación.

Se realizan dos acciones con tal de cumplir las condiciones mínimas para la aplicación del Análisis de Correspondencias: (1) se recodifican las variables cuantitativas o de razón, con tal de dejarlas todas en un nivel nominal o cate-

górico, y (2) se dejan fuera los casos perdidos (criterio listwise). Cada variable de carácter cuantitativa fue recodificada de tal forma que permitiera generar tres niveles distintos de frecuencias en cada variable: alto, medio y bajo; para lo anterior, se realizó un cálculo de la distancia entre el mínimo valor y el máximo valor, el cual fue dividido en tres partes iguales para establecer los tres niveles.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La tabla de sedimentación (ver Tabla 3) muestra que las dos primeras dimensiones, las cuales son utilizadas para la construcción del mapa, concentran el 66,6% de la varianza explicada en el primer mapa, un 66,7% en el segundo, mientras que en el tercero un 58,20%. Esto quiere decir que los dos primeros modelos explican más que el tercero; sin embargo, los tres explican en gran

Tabla 3. Tabla de sedimentación

DM ^s	Mapa 1			Mapa 2			Mapa 3		
	Valor	%	% Acumulado	Valor	%	% Acumulado	Valor	%	% Acumulado
1	0,034563	54,6%	54,6%	0,028319	42,7%	42,70%	0,023311	33,90%	33,90%
2	0,007546	11,9%	66,6%	0,015881	24,0%	66,70%	0,01672	24,30%	58,20%
3	0,003327	5,3%	71,8%	0,002732	4,1%	70,80%	0,004316	6,30%	64,50%
4	0,001285	2,0%	73,8%	0,001379	2,1%	72,90%	0,001988	2,90%	67,40%
5	0,000843	1,3%	75,2%	0,001148	1,7%	74,60%	0,001623	2,40%	69,80%
6	0,000654	1,0%	76,2%	0,000586	0,9%	75,50%	0,001149	1,70%	71,50%
7	0,000187	0,3%	76,5%	0,00022	0,3%	75,80%	0,00045	0,70%	72,20%
8	0,000148	0,2%	76,7%	0,00011	0,2%	76,00%	0,000357	0,50%	72,70%
9	4,00E-05	0,1%	76,8%	7,10E-50	0,1%	76,10%	2,13E-04	0,30%	73,00%
10	2,70E-05	0,0%	76,8%	2,70E-50	0,0%	76,10%	7,70E-50	0,10%	73,10%
11	3,00E-06	0,0%	76,8%	1,50E-50	0,0%	76,10%	4,80E-50	0%	73,20%

Fuente: Información arrojada por el software Rstudio al generar los mapas perceptuales. Los mapas perceptuales son de elaboración propia a partir de los datos de gestión institucional que se manejan a nivel administrativo en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile.

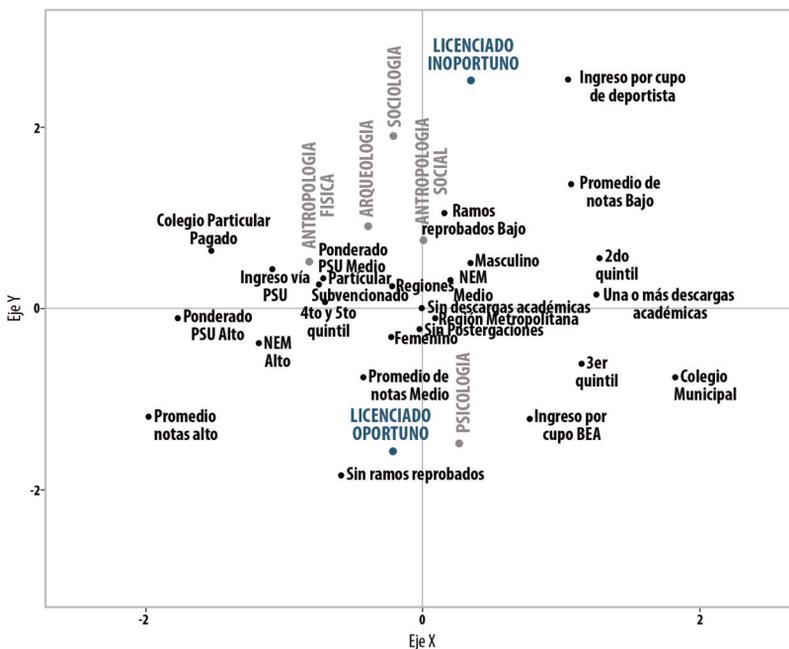
medida las dimensiones graficadas en los mapas perceptuales (sobre el 58% en los tres mapas).

Para el caso del Mapa 1, la primera dimensión correspondiente al eje Y del mapa, según el análisis de la tabla de columna, fue construida principalmente gracias a la contribución de las siguientes variables: "Notas de Enseñanza Media", "Ponderado PSU", "Vía de Ingreso", y "Dependencia del Colegio de origen"; estas variables en conjunto explican el 54,6% del modelo. En tanto, la dimensión correspondiente al eje X del mapa fue construida en mayor medida a partir de la variable "Licenciatura Oportuna/Inoportuna"; la que aporta un 11,9% de explicación de la varianza.

En tanto, la primera dimensión del Mapa 2, correspondiente al eje Y del mapa, fue construida principalmente gracias a la contribución de las siguientes variables: "Notas de Enseñanza Media", "Vía de Ingreso", y "Dependencia del Colegio de origen"; estas variables en conjunto explican el 42,7% del modelo. En tanto, la dimensión correspondiente al eje X del mapa fue construida en mayor medida a partir de las variables "Licenciatura Oportuna/Inoportuna" y "Egreso Oportuno/Inoportuno"; estas variables aportan una explicación de la varianza del 24%.

Por último, la primera dimensión del Mapa 3, correspondiente al eje Y del mapa, fue construida principalmente gracias a la contribución de las siguientes variables: "Notas de Enseñanza Media", "Vía de Ingreso", y "Dependencia del Colegio de origen"; estas variables en conjunto explican el 33,9% del modelo. En tanto, la dimensión correspondiente al eje X del mapa fue construida en mayor medida a partir de las variables "Licenciatura Oportuna/Inoportuna" y "Egreso Oportuno/Inoportuno"; estas variables aportan una explicación de la varianza del 24,3%.

En la Figura 1 se observa el Análisis de Correspondencias Múltiples (ACM) para la variable de licenciatura oportuna/inoportuna en las carreras de Sociología, Psicología, Antropología Física, Antropología Social y Arqueología. Si bien las distintas carreras no se agrupan en los mismos cuadrantes que las categorías de licenciatura oportuna y licenciatura inoportuna, si se observa una distribución relevante en relación con el eje X, situándose abajo de este la categoría de Licenciado Oportuno (cuadrante 3) cercano a la carrera de Psicología (cuadrante 4), mientras que arriba del eje X se sitúan las otras carreras (cuadrante 2) cercanas a Licenciado Inoportuno (cuadrante 1).

Figura 1. Mapa perceptual variable base Licenciatura “oportuna/inoportuna”

Fuente: Mapa perceptual arrojado por el software Rstudio, editado a nivel visual para agrupar de mejor forma las distintas variables. Los mapas perceptuales son de elaboración propia a partir de los datos de gestión institucional que se manejan a nivel administrativo en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile.

La categoría de Licenciado Oportuno se agrupa en un mismo cuadrante (3) con las categorías “Sin ramos reprobados”, “Promedio de notas alto”, “Promedio de notas medio”, “Ponderado PSU Alto”, “NEM alto” y “Femenino”. En definitiva, tener un buen desempeño anterior a la universidad (NEM y PSU), un buen rendimiento dentro de la misma universidad, y pertenecer al género femenino, puede propiciar una licenciatura más oportuna. Contrario a esto, la categoría de Licenciado Inoportuno se agrupa en el mismo cuadrante (1) con las categorías de Ingreso por Cupo Deportista, Promedio de Notas Bajo, Ramos Reprobados Bajo, Masculino, NEM Medio y Una o más descargas académicas. Así, tener un rendimiento más bajo en la enseñanza media (NEM) y en la universidad (promedio de notas y reprobación), además de pertenecer al género

masculino o realizar descargas académicas, podrían llevar a una licenciatura menos oportuna.

Por otro lado, es significativa la diferencia en la relación que establecen las carreras con las demás categorías de variables. Mientras Psicología se agrupa en un mismo cuadrante (4) con categorías asociadas a un menor nivel socioeconómico, como "Colegio Municipal", "Ingreso por cupo BEA" y "3er Quintil", las carreras de Sociología, Antropología Física, Antropología Social y Arqueología se asocian con "Colegio Particular Subvencionado", "Colegio Particular pagado", "4to y 5to quintil", "Ponderando PSU Medio", "Ingreso vía PSU" y "Regiones", en el cuadrante 2. En ese sentido, el caso de Psicología, que se encuentra cercano a Licenciatura Oportuna, contradice las nociones de que un menor nivel socioeconómico (particularmente colegio municipal) afectaría negativamente una trayectoria universitaria oportuna (Carvajal et al., 2018; Muñoz et al., 2015).

La Figura 2 muestra el mapa de correspondencias múltiples, para las variables base de Licenciatura (In) oportuna y Egreso (In) oportuno, en las carreras de Sociología, Psicología, Antropología Social, Antropología Física y Arqueología. Al igual que en la figura 1, las carreras no se agrupan en un mismo cuadrante con las categorías de egreso y licenciatura oportuna e inoportuna, pero sí existe una distribución relevante en relación con el eje X, en donde nuevamente Psicología (cuadrante 3) se sitúa abajo, cercano a "Licenciado Oportuno" y "Egresado Oportuno" (cuadrante 4), mientras que las otras carreras se sitúan arriba del eje x (cuadrante 1), y cercanas a las categorías de "Licenciado Inoportuno" y "Egresado Inoportuno" (cuadrante 2).

Las categorías de "Licenciado Inoportuno" y "Egresado Inoportuno" se agrupan en el mismo cuadrante (2) junto a las categorías de "NEM Bajo", "Promedio de notas bajo", "Generación 2014", "2do quintil" y "Masculino". En ese sentido, nuevamente un bajo rendimiento en la etapa escolar (NEM) y durante la trayectoria universitaria, además de pertenecer al género masculino, propician una licenciatura y egreso inoportunos. Además, al integrarse la generación 2014, esta se acerca más que la generación 2013 a la inoportunidad en ambas etapas. En relación con las categorías "Licenciado Oportuno" y "Egresado Oportuno", estas se agrupan en el cuadrante 4 en conjunto con las categorías "Sin ramos reprobados", "Promedio de notas Alto", "Promedio de notas Medio", "Generación 2013", "Sin postergaciones", "NEM Alto" y "Género Femenino". Así, se

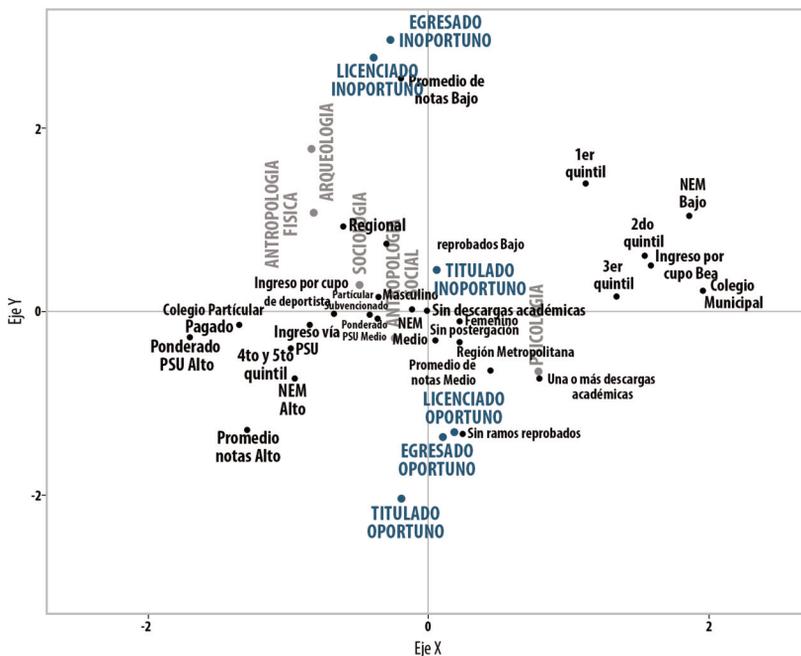
carreras, que se asocian a niveles socioeconómicos más altos, como "Colegio Particular", "Particular subvencionado", y "4to y 5to quintil", además de "Ponderado PSU Medio" y "Ponderado PSU Alto". Se observa también la categoría de "Ramos reprobados Bajo", cerca de estas carreras, mientras que "Sin ramos reprobados" se acerca más a la carrera de Psicología.

La Figura 3 muestra el mapa de correspondencias múltiples, con las variables base de Licenciatura, Egreso y Titulación, y para las carreras de Sociología, Antropología Social, Antropología Física, Arqueología y Psicología. Esta vez, las carreras si se agrupan en los mismos cuadrantes que las categorías de Licenciatura, Egreso y Titulación, reafirmando la tendencia anterior, en donde Psicología se asocia con "Licenciado Oportuno" y "Egresado Oportuno" (cuadrante 4), mientras que Antropología Física, Arqueología y Sociología sea agrupan con "Licenciado Inoportuno" y "Egresado Inoportuno" (cuadrante 2).

Se observa que, al agregar la variable de titulación, la categoría de "Titulado Inoportuno" se agrupa en el medio del mapa, y cercano a todas las carreras, reflejando a la titulación como un problema transversal a las carreras de la Facultad de Ciencias Sociales. Al mismo tiempo, la categoría de "Titulado Oportuno" se aleja hacia abajo en el mapa, más cercana a categorías como "Promedio de notas alto", "NEM Alto", "4to y 5to quintil" y "Colegio Particular pagado".

Se reafirma por otro lado la relación que tiene el egreso y la licenciatura oportuna con las categorías de "Sin ramos reprobados", "Promedio de notas medio", "Una o más descargas académicas", "Sin postergaciones" y "Femenino" (cuadrante 4). Por otro lado, "Egresado Inoportuno" y "Licenciado Inoportuno" se agrupa solamente con "Promedio de notas bajo" y "Ramos reprobados bajo" (cuadrante 2). Así, tener una mejor trayectoria académica, en relación con la aprobación de ramos, las notas y las postergaciones, propiciarían un egreso y licenciatura oportuna.

Finalmente, con respecto a la relación de las carreras con las demás variables, si bien no hay una agrupación en el mismo cuadrante, si se observa una distribución en relación con el eje Y. A la derecha de este, Psicología (cuadrante 4) se acerca a las categorías de "1er quintil", "2do quintil", "3er quintil", "Colegio Municipal" e "Ingreso por cupo BEA" (cuadrante 1). Por otro lado, a la izquierda del eje Y, las carreras de Sociología, Antropología Social, Antropología Física y Arqueología (cuadrante 3 y 2), se agrupan con las categorías de "Colegio Particular Pagado", "Ingreso Vía PSU", "4to y 5to quintil", "Particular Subvencionado"

Figura 3. Mapa perceptual variables base Licenciatura, Egreso y Titulación “oportuna/inoportuna”

Fuente: Mapa perceptual arrojada por el software Rstudio, editado a nivel visual para agrupar de mejor forma las distintas variables. Los mapas perceptuales son de elaboración propia a partir de los datos de gestión institucional que se manejan a nivel administrativo en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile.

e “Ingreso por cupo deportista” (cuadrante 3). De esta forma, se reafirma la tendencia de agrupación de Psicología con categorías que representan niveles socioeconómicos más bajos, y de las demás carreras con niveles socioeconómicos más altos.

4. CONCLUSIONES

En los tres mapas perceptuales presentados, es posible observar que se genera una distribución espacial en torno al eje X, que ubica la situación de “oportunidad/inoportunidad” en los extremos; en tanto en relación con el eje Y, esa distribución se da principalmente por las variables académicas que los/las estu-

diantes traen consigo previo a la matrícula universitaria. Esto refuerza la idea de “educación reproductora” (Bourdieu & Passeron, 2009), pues gran parte del desempeño académico universitario se ve condicionado por dichas variables de entrada.

En los tres mapas perceptuales, la carrera de Psicología corresponde a resultados más “oportunos” que el resto de las carreras de la FACSO. Esta situación de oportunidad se profundiza en el primer mapa que considera sólo licenciatura oportuna (y que tiene un n mayor). De forma transversal, el buen desempeño durante la trayectoria en la universidad (baja tasa de ramos reprobados, sin descargas académicas, entre otros), se asocia a resultados más “oportunos” en términos de progresión académica. Por otro lado, la variable socioeconómica (quintil), si bien no refleja una agrupación tan clara con las categorías de titulación oportuna/oportuna, sí tienden a presentar cierta proximidad: en definitiva, aunque no se agrupan en el mismo cuadrante, las categorías de licenciatura, egreso y titulación inoportuna se ubican al mismo lado del eje (X o Y) que los quintiles más bajos (1er, 2do y 3er), mientras que las categorías de licenciatura, egreso o titulación oportuna se agrupan al mismo lado del eje con los quintiles más altos (4to y 5to). Esto permite corroborar la importancia del nivel socioeconómico en la construcción de trayectorias universitarias exitosas.

Pese a lo afirmado anteriormente, la carrera de Psicología presenta una particularidad respecto a la tesis de la “educación reproductora”, ya que se observa que esta carrera corresponde con resultados más “oportunos” que el resto de las carreras, pero a su vez corresponde con indicadores socioeconómicos “bajos” (procedencia de colegio municipal y quintiles 1 y 2); en contraste con el resto de las carreras que se relacionan con indicadores más altos (colegios privados y quintiles 4 y 5).

A partir de lo anterior cabe preguntarse ¿Por qué ocurre este fenómeno que contradice la evidencia a nivel de literatura? En general, la carrera de Psicología en la FACSO tiene una historia de larga data respecto a la equidad e ingresos especiales (Moya, 2011). Es la primera carrera que, a nivel de universidad, integra cupos de ingreso especiales para estudiantes que provienen de colegios municipales (cupos Sistema de Ingreso Prioritario de Equidad) y que aumenta sus cupos Beca de Excelencia Académica. En términos de porcentaje, según lo recopilado en la muestra escogida para este estudio, la carrera presenta un 48,8% de estudiantes proveniente de colegios municipales (siendo el promedio

de la FACSO 38,8%). Además, esta carrera ha considerado sistemas de seguimiento específicos para estos estudiantes de sectores socioeconómicos más bajos, al igual que mecanismos de titulación que facilitan el proceso de forma colectiva (como es el caso de poder realizar la tesis de pregrado en pareja; cuestión ausente en el resto de las carreras de la facultad). Cabe destacar que la realización de la tesis en pareja se ha probado en otras carreras de la Universidad, como en el caso de Periodismo, donde los resultados de titulación a la vez también han mejorado considerablemente (FACSO-IBJGM, 2015).

Al respecto, la situación de la carrera de Psicología puede ser un caso de estudio para futuras investigaciones, que permitan revelar estrategias emprendidas a nivel de gestión y claves a nivel de malla curricular que permiten obtener mejores resultados en términos de titulación "oportuna". Esto último, por lo menos a nivel de la FACSO; ya que se advierte de igual forma que estos indicadores a nivel general de la facultad siguen siendo muy negativos. Así, revisar experiencias de otras carreras de las ciencias sociales y universidades del país, con mejores índices de titulación "oportuna", puede ser un campo relevante de indagar con tal de mejorar la gestión de este proceso final de la progresión académica. Los resultados de este estudio permiten observar cómo las universidades, en materia de gestión, se plantean el seguimiento a la progresión académica, incidiendo a no en el aumento de la "oportunidad" de las y los estudiantes. En un contexto de aumento de la matrícula universitaria de primera generación profesional y proveniente de sectores populares, esto realza la urgencia de establecer compromisos institucionales con el seguimiento y la gestión del ciclo final de pregrado, tanto en términos de calidad de la educación entregada como compromiso normativo para la inclusión de estudiantes históricamente excluidos de la universidad.

Si bien las principales causas que corresponden con la "oportunidad/inoportunidad" en la progresión académica del ciclo final, para este caso de estudio, han mostrado ser indicadores de rendimiento académico (previo y durante la trayectoria universitaria), resulta relevante el comportamiento de las variables socio-económicas, ya que muestra la posibilidad de integrar estudiantes que no vienen de sectores privilegiados con trayectorias exitosas en las carreras de pregrado de las Ciencias Sociales. Es importante considerar, además, la evaluación de otro tipo de variables construidas en el modelo de "causas relacionadas con la progresión académica", y que no fueron abordados en este

ejercicio estadístico (salud mental y emocional, gestión administrativa en el ciclo final). Estas son un desafío para la investigación a futuro en el campo de la educación superior chilena. Finalmente, se sugiere profundizar en estudios de corte cualitativo, estudios de caso y evaluación de experiencias exitosas, los cuáles permitirían profundizar en el ya extendido abordaje cuantitativo, y avanzar en estrategias concretas de mejoramiento institucional para el aseguramiento de trayectorias universitarias exitosas.

AGRADECIMIENTOS

El presente estudio fue financiado por el Fondo de Apoyo a la Docencia (FADOP) 2018, iniciativa del Departamento de Pregrado de la Vicerrectoría de Asuntos Académicos de la Universidad de Chile, el cual fue adjudicado por la Escuela de Pregrado de la Facultad de Ciencias Sociales, con el proyecto: "La titulación oportuna: un desafío para la calidad del proceso formativo en la Facultad de Ciencias Sociales". La encargada del proyecto es Isabel Barros, quien para el momento del estudio era subdirectora de la Escuela de Pregrado (subdireccion.pregrado@facso.d).

REFERENCIAS

- Allen, J., Robbins, S. B., Casillas, A., & Oh, I.-S. (2008). Third-year College Retention and Transfer: Effects of Academic Performance, Motivation, and Social Connectedness. *Research in Higher Education*, 49, 647-664.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (2009). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Siglo XXI.
- Brunner, J. J. (2005). Transformaciones de la universidad pública. *Revista de Sociología*(19), 31-49.
- Brunner, J. J. (2007). *Universidad y sociedad en América Latina*. Instituto de Investigaciones en Educación, Univerisdad Veracruzana.
- Brunner, J. J., & Uribe, D. (2007). *Mercados universitarios: el nuevo escenario de la educación superior*. Universidad Diego Portales.
- Carpentier, S. (2021). Determinantes del exceso de duración en la educación terciaria en Chile. *Calidad en la Educación*, 54, 212-244.

- Carvajal, C., González, J., Tassara, C., & Álvarez, M. (2018). Sobre-duración: una Aproximación Cuantitativa. *Formación Universitaria*, 11(3), 19-28.
- Clark, B. (1986). *The higher education system: Academic organization in cross-national perspective*. University of California Press.
- Clark, W. (2007). *Academic Charisma and the Origins of the Research University*. University of Chicago Press.
- Cochran, J. D., Campbell, S. M., Baker, H. M., & Leeds, E. M. (2014). The Role of Student Characteristics in Predicting Retention in Online Courses. *Research in Higher Education*, 55, 27-48.
- Collins, R. (1986). Teorías funcionalista y conflictual de la estratificación educativa. *Educación y Sociedad*(5), 125-148.
- Collins, R. (1989). *La sociedad credencialista. Sociología histórica de la educación y la estratificación*. Akal.
- Contini, D., Cugnata, F., & Andrea, S. (2018). Social selection in higher education. Enrolment, dropout and timely degree attainment in Italy. *Higher Education*, 75, 785-808.
- Cornejo, M. F., & González, F. (2016). *Ampliación de la cobertura del sistema de alerta temprana en la Universidad de Santiago de Chile*. 2015: Congreso CLABES V.
- DesJardins, S. L., & McCall, B. P. (2010). Simulating the Effects of Financial Aid Packages on College Student Stopout, Reenrollment Spells, and Graduation Chances. *The Review of Higher Education*, 33(4), 513-541.
- DesJardins, S., Ahlburg, D., & McCall, B. (2002). A Temporal Investigation of Factors Related to Timely Degree Completion. *The Journal of Higher Education*, 73(5), 555-581.
- Dirección General de Análisis Institucional y Desarrollo Estratégico, Universidad Tecnológica Metropolitana. (2018). *Caracterización de estudiantes que desertan en primer año*. DGAI-UTEM.
- FACSO-IBJGM. (2015). *Proceso de titulación e inserción laboral*. FACSO.
- Hall, C., Smith, K., & Chia, R. (2008). Cognitive and personality factors in relation to timely completion of a college degree. *College Student Journal*, 42(4), 1087.
- Herbas, B., González, P., Angulo, J., Murillo, L., & Gonzalo, D. (2020). *Análisis de las causas del retraso en graduación de estudiantes en cinco universidades de Latinoamérica*. Congresos CLABES, 168-178.

- Ishitani, T. T. (2016). Studying Attrition and Degree Completion Behavior among First-Generation College Students in the United States. *The Journal of Higher Education*, 77(5), 861-885.
- Lashari, J., Bhutto, A., & Mueenuddin Abro, Q. M. (2013). Timely Post-Graduate Degree Completion: A Case Study of Jamshoro Education City. *Mehran University Research Journal of Engineering & Technology*, 32(1), 111-120.
- Marugán Pintos, B., & Cruces Aguilera, J. (2013). Fragmentación y precariedad en la universidad. *Sociología del trabajo* (78), 10-34.
- Moya, C. (2011). Equidad en el acceso a la educación superior: los “cupos de equidad” en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile. *Calidad en la Educación*(35), 255-275.
- Muñoz, A., Guinguis, S., & Lobos, S. (2015). *Estudio sobre las causas de la titulación inoportuna en carreras de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Tecnológica Metropolitana*. Quinta Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior. Universidad de Talca.
- Orellana, M., Moreno, K., & Gil, F. J. (2015). *Inclusión a la universidad de estudiantes meritorios en situación de vulnerabilidad social*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
- Orellana, V. (2011). Nuevos estudiantes y tendencias emergentes en educación superior. Una mirada al Chile del mañana. En M. Jiménez de la Jara, & F. Lagos Rojas, *Nueva geografía de la educación superior y de los estudiantes. Una cartografía del sistema chileno, su actual alumnado y sus principales tendencias* (págs. 79-142). Universidad San Sebastián.
- Red de Unidades de Análisis Institucional Universidades del Estado de Chile. (2012). *Bases del Estudio de Titulación Oportuna de las Universidades del Estado de Chile*. REDUAL.
- Sandoval, P. (2020). Permanencia y titulación de las carreras universitarias chilenas. Seguimiento de cohortes 2009 a 2017 mediante datos abiertos. *Revista Educación las Américas*, 10(1), 46-62.
- Suhre, C., Jansen, E., & Torenbeek, M. (2013). Determinants of timely completion: the impact of Bachelor’s degree programme characteristics and student motivation on study progress. *Higher Education Research & Development*, 32(3), 479-492.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of educational research*, 45(1), 89-125.

- Tinto, V. (2010). From Theory to Action: Exploring the Institutional Conditions for Student Retention. En J. Smart, *Higher Education: Handbook of Theory and Research* (Vol. 25, págs. 51-89). Springer.
- Tinto, V. (2012). *Completing College. Rethinking Institutional Action*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Verger, A. (2008). *La Universidad Mutante: del servicio público a la comercialización capitalista*. Observatori del Deute en la Globalització.
- Verger, A. (2009). Intereses privados y universidad pública. *Revista latina de comunicación social*, II(62), 1-2.

NOTAS

⁽¹⁾ Red de Unidades de Análisis Institucional Universidades del Estado de Chile.

⁽²⁾ Dirección General de Análisis Institucional y Desarrollo Estratégico de la Universidad Tecnológica Metropolitana.

⁽³⁾ Desde aquí en adelante, tanto para el texto del documento como para las tablas y mapas de correspondencias, "Notas de Enseñanza Media" y "Prueba de Selección Universitaria" se abreviarán "NEM" y "PSU", respectivamente.

⁽⁴⁾ Teniendo en consideración que se observa la información registrada durante el año 2019 para las tres generaciones. Por ejemplo, el 2019 la generación de 2015 sólo estaba en condiciones de terminar el trámite de licenciatura, mientras que la generación de 2013 el trámite de licenciatura, egreso y titulación.

⁽⁵⁾ Dimensión.