



El barco (2012) – Acrílico sobre lienzo. Estéban Correa Larrechea (Treinta y Tres, 24 de marzo de 1959)

La educación superior en contextos de emergencia

Número 9-10
enero-diciembre, 2020

Auspiciada por la Sociedad Uruguaya de Educación Comparada e Internacional

— SUECI —

**Revista de Educación
Superior del Sur
Global
-RESUR-**

**Nro. 9-10, enero–diciembre
2020**

Revista de Educación Superior del Sur Global - RESUR /
n.º 9-10, (ene.-dic. 2020) - . Montevideo: IUSUR, 2020.

Semestral.
ISSN On line 2393-6789
DOI: 10.25087/resur9.10

1. Educación
2. Educación superior
3. Políticas educativas
I. Instituto Universitario del Sur

CDD 370

Catalogación en la fuente realizada por el Instituto
Universitario del Sur

La Revista de Educación Superior del Sur Global - RESUR (en línea), es una revista arbitrada de frecuencia semestral del Instituto Universitario del Sur - Uruguay. Se publica en formato electrónico. ISSN: 2393-6789
La publicación se encuentra indizada en:



También está incluida en:



Todo el contenido de esta publicación se encuentra en el sitio: <http://www.iusur.edu.uy/publicaciones/index.php/RESUR>.

El mismo se encuentra adherido a la Licencia Creative Commons Atribución.



REVISTA DE EDUCACIÓN SUPERIOR DEL SUR GLOBAL -RESUR

Publicación semestral

Número 9-10, enero-diciembre, 2020.

Título abreviado para citar: *Rev. edu. super. sur glob - RESUR*

Comité Científico

Arq. Franca Rosi
Dr. Pedro Melo
Dra. Ángela Boltano
Dra. Diana Tussie
Dr. Ángel Nagle
Dra. Malu Pintos de Almeida
Dr. Antonio Teodoro
Dra. María Isabel da Cunha
Dr. Augusto Pérez Lindo
Dra. Marilla Casta Morosini
Dr. Carlos Alberto Torres
Esp. Norberto Fernández
Dr. Carlos Juan Moneta
Dra. Hebe Vessuri
Dr. Enrique del Percio
Lic. Francisco Piñón
Dr. Félix Peña
Mag. Eugenio
Namuelo Guli
Dr. Lincoln Bizzozero
Mag. Ismael Crespo
Luis Miguel Lázaro
Dr. Marco Aurelio Navarro
Mag. Osvaldo Barsky
Dr. Pedro Melo



Consejo Académico

Dra. Adriana Chiancone
Dr. Enrique Martínez Larrechea
Dra. Marialva Moog Pinto

Consejo Consultivo

Dr. Augusto Pérez Lindo
Dra. María Isabel da Cunha
Enrique del Precio

El Instituto Universitario Sudamericano es una fundación construida con el mandato de desarrollar las funciones de la educación universitaria, la investigación y el servicio al entorno social, con un fuerte compromiso con la innovación y la internacionalización de la educación superior, desde la perspectiva Sur-Sur. Tiene su sede en Montevideo, Uruguay; y oficinas en Sao Leopoldo, Brasil y Lubango, Angola.

Dirección / Endereço / Address
Pascual Gattás s/n, Parada 7, entre San Francisco
y California, Punta del Este, Uruguay CP 20100.
Punta del Este, Uruguay
Teléfonos / Telefones / Phones
t. Uruguay - 00 598 24014185
c. Brasil - 00 55 51 9555 3055
c. Uruguay - 00 598 99 627 964
Email: iusur@iusur.edu.uy



REVISTA DE EDUCACIÓN SUPERIOR DEL SUR GLOBAL -RESUR

Índice del Número 9-10

2020

Portada

El barco (2012) Acrílico sobre lienzo

Esteban Correa Larrechea

I. Presentación

15-22 **Discusiones y desafíos de la educación superior en contextos de emergencia. Mensaje de la Editora**

Mabel Dávila

II. Artículos

23-52 **La educación terciaria tecnológica en Mercosur. Caracterización desde una perspectiva comparada**

Irma Briasco

Natalia Coppola

Patricia Viera

53-82 **Logros y perspectivas de la educación superior a distancia en el Tecnológico Nacional de México**

Zaira Navarrete-Cazales
 María Guadalupe López-Membrillo
 Héctor M. Manzanilla-Granados

- 83-103** **Concepciones de tecnología: aproximaciones para el estudio en ingeniería**
 Milena Ramallo, Elida Clara Repetto, Rosa Giacomino, Gerardo Denegri,
 Marisa Zummer, Mariela Marone Varela, Romina Orlando, Esteban Cuerda
 y María Eugenia Lardit

- 104-116** **Revisión del concepto de percepción en los instrumentos de medición de clima
 educacional en salud**
 María Clara Vásquez Mansilla
 Gladys María Skoumal
 María Pía Doldán Beratti
 María Paula Caprara

III. Informe Especial. Dossier: Educación Superior en contextos de
 emergencia

- 117-141** **Políticas universitarias, gestión y planeamiento en tiempos de
 pandemia. Algunas consideraciones sobre el caso de la UNICEN.
 ¿Soluciones planificadas o de emergencia?**
 María Cecilia Di Marco
 María Laura Bianchini

- 142-171** **Frente a la epidemia de COVID19, un estudio sobre la conectividad y
 las condiciones de estudio de los estudiantes de una universidad
 pública brasileña**
 Graziela Perosa
 Veronica Guridi
 Diego Falceta-Gonçalves

172-200 **Las políticas públicas universitarias en el contexto de pandemia en la Argentina: Apuntes para reseñar la situación**

Marisa Zelaya

IV. Notas de Investigación

201-217 **Perspectiva neuropsicológica: tendencias actuales en la educación**

Albessa Evelyá González Anaya

Karla Irene Elizondo de la Garza

Ana Cristina Loredó Meléndez Patricia Delgado Monroy

V. Entrevistas y Creación Universitaria

218-222 **Entrevista con Osvaldo Barsky**

Mabel Dávila

223-233 **Semblanza de Gustavo Cosse**

Osvaldo Barsky

VII. Celebración

Luna (2020) Acrílico sobre lienzo

Esteban Correa Larrechea

Datos de los Autores

Osvaldo Barsky - Magíster en Sociología Rural por el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), Contador Público Nacional y Perito Partidor por la Universidad Nacional de Rosario (UNR). Investigador Principal del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y docente de posgrado en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) y otras universidades nacionales. Es

Director del Centro de Altos Estudios en Educación de la Universidad Abierta Interamericana (UAI) y de la Revista Debate Universitario, consultor de organismos nacionales e internacionales. Autor de numerosas publicaciones sobre educación superior, evaluación universitaria y producción científica.

Contacto: osvaldo.barsky@gmail.com

María Laura Bianchini - Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación. Facultad de Ciencias Humanas UNCPBA. Docente investigadora del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales, UNICEN. Maestranda en Ciencias Sociales con Orientación en Educación, FLACSO. Equipo Técnico Pedagógico de la Secretaría Académica de Rectorado UNCPBA. Autora y co-autora de publicaciones vinculadas al gobierno, gestión y planeamiento de educación secundaria agropecuaria, estrategias de inclusión educativa, articulación con universidad.

Contacto: mlbianchini@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3695-0860>

Irma Briasco - (UNIFE-SAECE, Argentina). Doctora en Educación por la Universidad Nacional de Córdoba. (2018). Desde 1995 a 2018 se desempeñó como Especialista en Educación Técnico Profesional para Iberoamérica de la Organización de Estados Iberoamericanos. Desde 2007 se desempeña como docente e investigadora en la Universidad Pedagógica Nacional, Argentina. Es miembro de la Comisión Directiva de la Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación. Es secretaria editorial de RELEC. Autora de diferentes publicaciones en el área de EFTP.

Contacto: irma.briasco@unife.edu.ar

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8955-3714>

María Paula Caprara - Médica por la Universidad de Buenos Aires con especialización en Psiquiatría. Docente de Bioética por la Facultad de Medicina de la Universidad de Buenos Aires y la Universidad Nacional San Isidro. Integrante del Equipo de investigación del Instituto Superior de Tecnicaturas para la Salud ISTPS dependiente de la Dirección de

Docencia, Investigación y Desarrollo Profesional del Ministerio de Salud del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Contacto: mpaulacaprara@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9921-4548>

Natalia Coppola - (UNSI- SAECE, Argentina). Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA) y en Pedagogía (UNED, España). Especialista y Magister en Política y Gestión de la Educación Superior (UBA- UNR-UNL). Doctora en Educación (UCM – España). Becaria Fundación Carolina. Profesora en nivel de pregrado, grado y posgrado. Co dirige un programa de formación en gestión de la internacionalización (FFyL-UN Cuyo). Es miembro de la Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación y otras redes. Actualmente reside en Paraguay y trabaja para el MEC.

Contacto: naticop@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2249-6425>

Esteban Correa Larrechea (Treinta y Tres, 24 de marzo de 1959). Artista plástico uruguayo. Doctor en Odontología.

Contacto: consultorio933@gmail.com

Esteban Cuerda - Facultad Regional La Plata, Ciencias Sociales, Enseñanza de la Ingeniería y Tecnología Educativa. Profesor en Historia por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Plata (UNLP). Es profesor en el nivel medio Es Profesor de la asignatura de Ingeniería y Sociedad, en la Facultad Regional La Plata (UTN). Es Profesor de la materia Identidad, Estado y Sociedad en Argentina y América Latina, de la Facultad de Bellas artes y Museo (UNLP).

Contacto: estebancuerda@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7361-1393>

Mabel Dávila - Doctora en Ciencia Política por la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM), Magister en Ciencias Sociales por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) e Ingeniera Agrónoma por la Universidad de la República

(UDELAR). Docente de posgrado en FLACSO, IUSUR y otras universidades nacionales e internacionales. Es investigadora y consultora en instituciones educativas y organismos nacionales e internacionales. Autora de publicaciones sobre políticas educativas y educación superior.

Contacto: mabdavila@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8372-516X>

Gerardo Denegri - Facultad Regional La Plata y Facultad Regional Buenos Aires. Profesor en Historia, UNLP. Profesor Adjunto de las cátedras de Ingeniería y Sociedad de la UTN FRBA y UTN FRLP. Profesor Adjunto en la Facultad de Periodismo, UNLP. Integrante en proyectos de Investigación UTN FRBA y UTN FRLP y en proyectos de investigación en la UNLP.

Contacto: gdenegri@frba.utn.edu.ar

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2083-4956>

María Cecilia Di Marco - Docente investigadora del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES), (FCH), (UNICEN). Profesora Titular exclusiva ordinaria a cargo de la asignatura Planeamiento y Evaluación de la Educación, Capacitación y Talleres de la Práctica Profesional. Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación, UNICEN. Magister en educación con mención en Ciencias Sociales y Educación, UNICEN. Doctoranda en Educación, FCH- UNCPBA. Autora y co-autora de publicaciones vinculadas al gobierno, gestión y planeamiento, oferta académica y procesos de formación de práctica profesional en las universidades.

Contacto: cdimarco@fch.unicen.edu.ar; cecidim@speedy.com.ar;

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5740-9462>

María Pía Doldán Beratti - Licenciada en Psicología y Profesora Universitaria por la Universidad Argentina John F. Kennedy. Becaria de Capacitación por el Instituto Superior de Tecnicaturas para la Salud (ISTPS), dependiente de la Dirección de Docencia, Investigación y Desarrollo Profesional del Ministerio de Salud del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Integrante del Equipo de Investigación del ISTPS.

Contacto: mariapiadoldan@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0118-3710>

Karla Irene Elizondo de la Garza - Ayudante de Investigación y asistente de Evaluación Psicológica en Neurociencias Cognitivas y Neuroplasticidad, Instituto de Neurología y Neurocirugía, Hospital Zambrano Hellion TEC Salud; Estudiante de último año en Psicología Clínica y Ciencias de la Salud con Modalidad en Investigación e Innovación y Concentración en Creación Literaria, del ITESM.

Contacto: karlaelizondo95@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0861-9935>

Rosa Giacomino - Facultad Regional Buenos Aires, Ciencias Sociales, Enseñanza de la Ingeniería y Tecnología Educativa. Profesora Universitaria en Filosofía (UCA) y Mg. En Metodologías y Tecnologías de la Formación en Red (Univ. de Verona). Profesora Asociada e investigadora en la Cátedra de Ingeniería y Sociedad en la Facultad Regional Buenos Aires, Universidad Tecnológica Nacional,. Argentina.

Contacto: rgiacomino@frba.utn.edu.ar

ORCID: 0000-0003-1802-2008

Albessa Evely González Anaya - Especialista en Neuropsicología Clínica y Escolar, Coordinador de Evaluación Clínica e Intervención Neurocognitiva de Estimulación del Desarrollo y Supervisor clínico de programas de evaluación e intervención neurocognitiva en Neurociencias Cognitivas y Neuroplasticidad, Instituto de Neurología y Neurocirugía en el Hospital Zambrano Hellion TEC Salud; Doctorante en el Doctorado en Investigaciones Educativa del Instituto de Investigaciones sociales y humanas.

Contacto: albessa22@gmail.com

María Eugenia Lardit - Facultad Regional Buenos Aires, Ciencias Sociales, Enseñanza de la Ingeniería y Tecnología Educativa. Licenciada en Administración. Universidad Nacional de Luján. Docente de la asignatura Evaluación y Gestión de Proyectos de Ingeniería.

ría Sustentable, de Ingeniería Mecánica, Facultad Regional Buenos Aires (UTN). Integrante de proyectos de investigación. Actividad profesional en el sector privado.

Contacto: mlardit@frba.utn.edu.ar

ORCID: 0000-0003-4915-8290

María Guadalupe López-Membrillo - Jefa del Departamento de Calidad del Tecnológico de Estudios Superiores de Tianguistenco-Tecnológico Nacional de México.

Contacto: rd_dtanguistenco@tecnm.mx

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2899-5380>

Ana Cristina Loredo Meléndez - Terapeuta Emocional y Evaluación Neuropsicológica en Neurociencias Cognitivas y Neuroplasticidad, Instituto de Neurología y Neurocirugía, Hospital Zambrano Hellion TEC Salud; Licenciado en Psicología Clínica, egresada del ITESM.

Contacto: analoredo25@gmail.com

Héctor M. Manzanilla-Granados - Profesor-Investigador de la Escuela Superior de Cómputo del Instituto Politécnico Nacional.

Contacto: hmanzanilla@ipn.mx

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0276-1853>

Mariela Marone Varela - Facultad Regional Buenos Aires, Ciencias Sociales, Enseñanza de la Ingeniería y Tecnología Educativa. Licenciada y Profesora en Filosofía (USAL) Postítulo de experticia en Educación Superior y Nuevas Tecnologías (Ministerio de Educación). En 1994 ingresó a la docencia como auxiliar docente y desde el 2003 integra las cátedras de Antropología Filosófica como asociada y titular en la Universidad del Salvador. Es formadora de docentes en el Instituto terciario Santa Ana y San Joaquín. Es Profesora e investigadora en la UTN FRBA.

Contacto: mmaronevarela@frba.utn.edu.ar

ORCID: 0000-0002-9494-7128.

Zaira Navarrete-Cazales - Profesora-Investigadora de la Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras, Pedagogía División SUAyED.

Contacto: znavarrete@filos.unam.mx

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2293-2058>

Romina Orlando - Facultad Regional Buenos Aires, Ciencias Sociales, Enseñanza de la Ingeniería y Tecnología Educativa. Profesora de Enseñanza Media y Superior en Historia, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Diplomado Superior en Ciencias Sociales con mención en Gestión de las Instituciones Educativas, FLACSO. Profesora Adjunta de la materia Ingeniería y Sociedad, UTN FRBA. Profesora Titular de Historia en Nivel Medio.

Contacto: rorlando@frba.utn.edu.ar

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8396-9607>

Milena Ramallo - Facultad Regional Buenos Aires, Ciencias Sociales, Enseñanza de la Ingeniería y Tecnología Educativa. Magíster en Ciencias Sociales, Mención Educación (FLACSO-Sede Argentina) y Profesora en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de Córdoba). Profesora Titular y Directora de Cátedra de Ingeniería y Sociedad. Directora de la Unidad Docente Básica Cultura e Idiomas. Es Investigadora en la Facultad Regional Buenos Aires (Universidad Tecnológica Nacional). Posee numerosas publicaciones en Enseñanza de la Ingeniería, Ciencia y Tecnología.

Contacto: mramallo@frba.utn.edu.ar

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5486-4053>

Elida Clara Repetto - Facultad Regional Buenos Aires, Ciencias Sociales, Enseñanza de la Ingeniería y Tecnología Educativa. Profesora Universitaria en Historia (Universidad de Buenos Aires). Es Titular y Directora de Cátedra de Ingeniería y Sociedad en la Facultad Regional Buenos Aires, Universidad Tecnológica Nacional. Argentina. Es historiadora e investigadora y publicó varios trabajos sobre ciencia y tecnología.

Contacto: erepetto@frba.utn.edu.ar

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0385-8603>

Gladys María Skoumal - Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires. Maestranda en Educación para Profesionales de la Salud por Instituto Universitario Hospital Italiano Buenos Aires. Asesora Pedagógica e Integrante del Equipo de Investigación del Instituto Superior de Tecnicaturas para la Salud dependiente de la Dirección de Docencia, Investigación y Desarrollo Profesional del Ministerio de Salud del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Docente por la Universidad Nacional San Isidro.

Contacto: gskoumal@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9921-4548>

María Clara Vásquez Mansilla - Instrumentadora Quirúrgica. Licenciada en Ciencias de la Educación. Especialista de Docencia Universitaria. Maestranda en Gestión de la Educación Superior. Directora del Instituto Superior de Tecnicaturas para la Salud - Ministerio de Salud - Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Argentina. Directora del Departamento de Ciencias de la Salud de la Universidad Nacional San Isidro, San Isidro, Buenos Aires, Argentina.

Contacto: tecnicosensalud@buenosaires.gob.ar

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8004-8578>

Patricia Viera – Doctora (Udelar/ CFE de ANEP, Uruguay). Doctora en Educación con énfasis en Políticas Educativas (UDE, PFA, Uruguay). Posdoctorado en la UNTREF, Argentina. Especialista en Diseño y Desarrollo Curricular (IBE/UNESCO-UCU, 2013). Máster en Educación, investigación de procesos de enseñanza y aprendizaje. (Universidad ORT, Montevideo, 2005). Licenciada en Ciencias de la Educación (Universidad Católica del Uruguay, 1996). Maestra de Educación Primaria (ANEP, 1986). Profesora Adjunta en CENUR Noreste UDELAR. Investigadora de la Agencia Nacional de Investigación e Innovación (ANII) de Uruguay. Fundadora de la Sociedad Uruguaya de Educación Comparada e Internacional. Actualmente, preside el Consejo de Formación en Educación (CFE) de la ANEP Uruguay.

Contacto: pviera@cepe.edu.uy

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1134-7216>

Marisa Zelaya – Doctora en Ciencias de la Educación. Facultad de Ciencias Humanas – FCH/FAA – NEES- Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires –UNICEN. Profesora Adjunta a cargo de la cátedra de Política Educativa del Profesorado en Ciencias Biológicas y profesora auxiliar en el área de Política y Administración de la Educación en la UNCPBA. Docente en la Especialización en Docencia Universitaria de FCH-UNCPBA. Investigadora e integrante del Consejo interno del Núcleos de Estudios Sociales y Educativos (NEES) FCH- UNCPBA. Autora de diversos trabajos relacionados con temáticas vinculadas a la expansión de la universidad y otros sobre administración y gestión y profesión docente.

Contacto: mzela@fch.unicen.edu.ar

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2955-1925>

Marisa Zummer - Facultad Regional Buenos Aires, Ciencias Sociales, Enseñanza de la Ingeniería y Tecnología Educativa. Profesora de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial en Historia, por la Universidad de Buenos Aires. Es Licenciada en Gestión Educativa por la Universidad de Lanús. Profesora de Ingeniería y Sociedad en la Facultad Regional Buenos Aires (UTN). Ha participado de diversos grupos de investigación en la FRBA desde 2009 y es investigadora categorizada por la SPU desde el año 2013.

Contacto: marisa.zummer@frba.utn.edu.ar

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3965-7208>

Informe especial: «La educación superior en contextos de emergencia»**Mensaje de la Editora****Discusiones y desafíos de la educación superior en contextos de emergencia****Discussions and Challenges of Higher Education in Emergency Contexts****Discussões e desafios do ensino superior em contextos de emergência****Mabel Dávila¹**

El actual número de la Revista de Educación Superior del Sur Global -RESUR- nos encuentra ante un contexto mundial de emergencia debido a la pandemia del Covid-19. Por esta razón, como espacio académico que propicia el análisis teórico y empírico, el debate de ideas y la formulación de propuestas en torno a las distintas problemáticas de la educación superior en relación con los actores, las instituciones y los sistemas, desde el actual número de RESUR proponemos el análisis y la discusión sobre los problemas de la educación superior en contextos de emergencia.

En particular, reviste especial interés analizar los problemas generados por la actual pandemia en el marco de las discusiones que comúnmente se desarrollan en el campo de estudio. Usualmente, se presentan discusiones conceptuales relativas a las dinámicas de construcción y consolidación de los sistemas nacionales en el marco de los procesos de diversificación vertical y horizontal, los estudios sobre la docencia, la investigación, la extensión universitaria, la oferta de carreras de grado y posgrado, los planes de estudio y los contenidos curriculares, los desafíos institucionales vinculados con la implementación de la modalidad de educación a distancia, el análisis de las políticas de financiamiento, evaluación, ciencia y tecnología, internacionalización y regulación de las instituciones

¹ Doctora en Ciencia Política por la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM), Magister en Ciencias Sociales por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) e Ingeniera Agrónoma por la Universidad de la República (UDELAR). Docente de posgrado en FLACSO, IUSUR y otras universidades nacionales e internacionales. Es investigadora y consultora en instituciones educativas y organismos nacionales e internacionales. Autora de publicaciones sobre políticas educativas y educación superior. Contacto: mabdavila@gmail.com ORCID: 0000-0001-8372-516X

educativas y sus alcances en relación con la calidad, la igualdad, la democratización y la autonomía universitaria.

En este año atípico en el cual la mayoría de los gobiernos promovieron diversos grados de aislamiento social, las instituciones educativas se vieron obligadas a adaptar rápidamente su modalidad de trabajo hacia formatos virtuales para poder cumplir con sus compromisos. La docencia, la investigación y la gestión institucional pasaron a desarrollarse en ámbitos no presenciales planteando un desafío inédito para todos los actores.

Con diferentes realidades nacionales en materia de desarrollo e igualdad educativa, los gobiernos han implementado distintos procedimientos para mitigar los impactos negativos y resolver los problemas generados. Algunas cuestiones se lograron solucionar desde las políticas estatales e institucionales, mientras que otras no se pudieron o no se intentaron resolver planteando conflictos en diversos niveles. En este sentido, resulta de interés el análisis de diferentes dimensiones que contribuyan a la comprensión de la dinámica que fueron adquiriendo estos procesos en los diversos ámbitos nacionales, los alcances en término de sus efectos reales y potenciales tanto coyunturales como estructurales, las soluciones que se fueron ensayando a través de las políticas estatales e institucionales y sus resultados inmediatos y en el mediano y largo plazo. En dicho contexto algunos ámbitos de intervención se presentaron como prioritarios en términos de los posibles impactos de la virtualización sobre los actores, las instituciones y los sistemas.

En el marco de los debates sobre el alcance y la capacidad de los sistemas de educación superior para incluir a mayores sectores de la población a través de una oferta educativa de calidad, debería ser prioritaria, en el actual contexto, la intervención estatal a través de acciones que intenten resolver el problema de la brecha tecnológica en el ámbito de la población estudiantil. Aunque no siempre esté contemplado en la agenda de los gobiernos y de las universidades, el contexto de pandemia pone de manifiesto la necesidad de aplicar soluciones que faciliten el acceso de los alumnos a la tecnología que les permita afrontar el aprendizaje en contextos virtuales, entre otros, para la población estudiantil de sectores sociales más vulnerables y para aquellos radicados en zonas donde no llega la conectividad.

El aislamiento social, por otra parte, también ha acelerado la discusión sobre la virtualización y sus efectos sobre la calidad educativa, en términos de la generación de capacidades en las instituciones educativas para adaptar la oferta de cursos y carreras presenciales a la modalidad virtual, así como del rol que debe asumir el estado en este proceso. Entre otras cuestiones, en el ámbito de las universidades este año ha significado un gran esfuerzo en relación con la aplicación de recursos, tecnología, procedimientos, la capacitación de los profesores, los mecanismos de apoyo institucional para docentes y alumnos, el seguimiento y la evaluación de la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el marco de la virtualización obligada. En este sentido, es o debería ser también clave el rol del estado tanto en términos de la colaboración con las universidades con recursos económicos, capacitación, tecnología, como por su capacidad de regulación de los procedimientos y de evaluación de la calidad, entendida esta última no como un mero control burocrático sino como proceso de mejora real de la calidad educativa.

Otro debate que ha cobrado especial relevancia en el actual contexto de emergencia, es el impacto de la virtualización sobre las condiciones de trabajo, la retribución salarial y los derechos laborales de los docentes universitarios. Las consecuencias de la pandemia han expuesto con mayor crudeza una realidad que ya era evidente en los procesos de virtualización. En la medida que estos se han generalizado al conjunto de los sistemas de educación superior se ha puesto en evidencia el considerable esfuerzo que significa para los profesores en términos de tiempo de trabajo, de capacitación para adaptarse al nuevo formato, reuniones de trabajo en el ámbito de la gestión institucional, preparación y dictado de las clases, acompañamiento y evaluación de los procesos de aprendizaje, etc. El resultado es un notable aumento de la cantidad de horas de trabajo, que no en todos los casos, son remuneradas. La cuestión del trabajo docente en relación con los procesos de virtualización usualmente suele ser materia pendiente, sobre todo su reglamentación y regulación por parte del estado, dado que es resistida por algunos grupos de interés políticos y económicos con poder para incidir en la agenda política de los gobiernos, sin embargo resulta un tema prioritario, dado el avance y la generalización de este nuevo formato educativo, la adecuación de las reglamentaciones laborales y la regulación del trabajo docente.

Otra cuestión relevante en el actual contexto de emergencia son los procesos de transnacionalización de la educación superior, en particular, la tendencia a las

adquisiciones y fusiones por parte los grandes capitales nacionales e internacionales que puede verse acentuada ante el difícil escenario económico producido a raíz de la pandemia. Se trata en algunos casos de una oferta educativa que compite en el mercado institucional a través de bajos costos y, eventualmente, de escasa calidad, que en los últimos años han tenido un notorio avance y consolidación en todo el mundo en tanto a su capacidad de oferta de carreras virtuales, por su cuenta en aquellos países con reglamentaciones más flexibles o a través de distintas figuras legales y asociaciones con instituciones educativas nacionales cuando las leyes y regulaciones nacionales tienen mayores restricciones. Los efectos adversos de la pandemia sobre la economía de las familias, de las instituciones educativas y de la recaudación fiscal de los estados, ha afectado la situación financiera, aumentado las dificultades presupuestarias, la capacidad de pago, los niveles de morosidad y el riesgo de quiebra, tanto de instituciones públicas como privadas. Ante este escenario resultan prioritarios los apoyos estatales para el fortalecimiento de las capacidades de las instituciones educativas, así como también su rol en la regulación de los procesos de transnacionalización y concentración institucional, sobre todo, en estos casos, en relación con la evaluación de la calidad de la oferta educativa.

Finalmente, otra cuestión polémica en el escenario de la actual pandemia, y que está vinculada con los problemas mencionados anteriormente, tiene que ver con la discusión sobre los límites del estado en relación con la autonomía universitaria. Hasta donde el estado puede y debe intervenir, en qué circunstancias y sobre qué ámbitos corresponde que lo haga, son algunos de los aspectos centrales de este debate. Por otro lado, no se puede omitir mencionar que un potencial problema de los contextos de emergencia es que las graves situaciones sociales generadas pueden llegar a plantear condiciones que favorezcan la injerencia autoritaria y el avance parainstitucional de algunos gobiernos sobre la autonomía universitaria.

Las publicaciones de esta edición de RESUR constituyen estudios de caso y análisis comparados entre países que aportan al debate de estas y otras problemáticas de la educación superior.

En el marco de los estudios sobre la diversificación de los sistemas de educación superior, el artículo de Irma Briasco, Natalia Coppola y Patricia Viera “La educación terciaria

tecnológica en Mercosur. Caracterización desde una perspectiva comparada” presenta los avances de una investigación realizada por las autoras en la órbita y con el apoyo del Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior del MERCOSUR. El trabajo realiza un análisis a nivel macro sobre el estado de situación de la educación superior tecnológica en los países del MERCOSUR. Con el objeto de estudiar las actuales dinámicas de transformación producto de las políticas para el sector, este estudio comparado entre los Sistemas Educativos Nacionales de Argentina, Brasil, Chile, Paraguay y Uruguay con foco en la Educación Técnica se estructura a través de los siguientes ejes analíticos: instituciones oferentes; duración y título al que conduce, cobertura; organización y enfoque curricular; gobierno; legislación; financiamiento y sistemas de información. El análisis de la información obtenida a partir del relevamiento de documentos y estadísticas constituye un inestimable aporte para el debate sobre el estado actual y los desafíos de la educación superior técnica en América Latina.

Con foco en el análisis de los procesos de educación a distancia en el contexto mexicano, Zaira Navarrete-Cazales, María Guadalupe López-Membrillo y Héctor M. Manzanilla-Granados publican “Logros y perspectivas de la educación superior a distancia en el Tecnológico Nacional de México”. En este estudio se ponderan los logros y se discuten perspectivas de la educación superior en los Institutos Tecnológicos en México, considerando su historia, la oferta educativa en las diferentes modalidades de estudio y, en particular, los proyectos que han realizado los Institutos tecnológicos en la modalidad a distancia en las distintas regiones del país. Se emplea una indagación cualitativa de tipo exploratorio que permite realizar una revisión de la historia, creación y consolidación de los Institutos Tecnológicos, destacando los logros y proyectos de la educación a distancia en el Tecnológico Nacional de México, así como la diversidad de su oferta educativa. A partir de este análisis y teniendo en consideración el panorama mundial, los autores concluyen que es urgente la necesidad de avanzar en el desarrollo de modelos educativos que aprovechen las Tecnologías de Información y Comunicación como respuesta a la influencia de organismos internacionales, a las nuevas necesidades de la sociedad del conocimiento y su contexto mundial.

El actual número de RESUR cuenta con dos artículos que plantean revisiones conceptuales. “Concepciones de tecnología: aproximaciones para el estudio en

ingeniería” es una publicación que vuelca los aportes de investigación en este tema realizados por un equipo de profesores de la Universidad Tecnológica Nacional de Argentina a cargo de Milena Ramallo en coautoría con Elida Clara Repetto, Rosa Giacomino, Gerardo Denegri, Marisa Zimmer, Mariela Marone Varela, Romina Orlando, Esteban Cuerda y María Eugenia Lardit. Desde una perspectiva crítica, cuestionan los modelos tradicionales que presentan una visión lineal, acumulativa y determinista de los estudios de la Tecnología, posicionándose en los nuevos enfoques superadores que proponen nuevas herramientas teóricas para repensar la relación Tecnología y Sociedad. Los autores sostienen que “las diversas concepciones que los sujetos construyen de la tecnología condicionan sus prácticas y algunas pueden ser facilitadoras, pero también, pueden ser un freno para comprender los múltiples significados e implicaciones que este conocimiento puede generar en interacción con la sociedad”. En este sentido, el análisis permite vislumbrar la trama compleja del estudio de las concepciones como objeto de estudio, además de reconocer las características propias que supone el proceso de construcción de los instrumentos metodológicos y las dificultades planteadas en torno a la medición.

Una segunda discusión teórica es planteada por María Clara Vásquez Mansilla, Gladys María Skoumal, María Pía Doldán Beratti y María Paula Caprara que publican “Revisión del concepto de percepción en los instrumentos de medición de clima educacional en salud”. Considerando que las instituciones en general y las educativas en particular se ven favorecidas al conocer la percepción de sus integrantes, los instrumentos de medición de la percepción de clima educacional, pueden proporcionar información relevante para la gestión. La definición de percepción ha ido modificándose a lo largo de la historia. Particularmente en el siglo XX, las investigaciones sobre el proceso de percepción, permitieron sistematizar su estudio como variable involucrada en los fenómenos sociales y desarrollar instrumentos para su medición. En el caso de los que miden clima educacional, y específicamente para la educación médica, se suelen basar en la medición de la percepción considerando distintas dimensiones del fenómeno educativo. Este artículo aporta al debate teórico con algunos elementos que permitan poner en consideración la necesidad de revisión de estos instrumentos en función de las características dinámicas propias del proceso de percepción.

El Dossier sobre Educación Superior en contextos de emergencia cuenta con estudios sobre algunos impactos de la pandemia en universidades de Argentina y de Brasil.

Con la publicación de María Cecilia Di Marco y María Laura Bianchini titulada “Políticas universitarias, gestión y planeamiento en tiempos de pandemia. Algunas consideraciones sobre el caso de la UNICEN. ¿Soluciones planificadas o de emergencia?”, estas profesoras de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN) reflexionan sobre los procesos de gobierno y gestión en las universidades, específicamente en relación con el planeamiento estratégico, en el marco de la crisis global provocada por la pandemia. Con tal motivo realizaron una revisión contextual y una indagación normativa con foco en la planificación, con el objeto, principalmente, de comprender las estrategias de las universidades nacionales para afrontar la incertidumbre, los cambios y la crisis mundial. A partir de este trabajo presentan una detallada sistematización y análisis de las reglamentaciones aplicadas por las autoridades gubernamentales y universitarias durante el período afectado por la pandemia. En este marco contextual analizan, en particular, el caso de la UNICEN, las características que asume planificación en esta universidad, y la normativa elaborada y aplicada como producto de la planificación institucional ante la emergencia.

Graziela Perosa, Veronica Guridi y Diego Falceta-Gonçalves, profesores de la Escuela de Artes, Ciencias y Humanidades de la Universidad de São Paulo (Brasil) publican “Frente a la epidemia de COVID19, un estudio sobre la conectividad y las condiciones de estudio de los estudiantes de una universidad pública brasileña”. En este artículo se aborda el proceso de enseñanza a distancia implementado durante el período de aislamiento en el contexto de pandemia en la Universidad de San Pablo, en particular, a través del análisis de la incidencia de distintos factores sobre las condiciones de estudio a partir de información obtenida mediante un cuestionario realizado a 1.681 estudiantes de grado. Los resultados indican que para la mayoría de los alumnos el acceso a internet no es una variable restrictiva, aunque sí afecta a algunos alumnos. Otros factores que también inciden son problemas relativos a la falta de dispositivos adecuados, mala conectividad, espacios reducidos y compartidos en los domicilios, sobrecarga de tareas por tener familiares de grupos de riesgo a cargo, necesidad de compartir espacios y dispositivos de conexión con otros miembros de la familia, así como también una especie de *laissez-faire*

pedagógico del cuerpo docente, inevitable sobre todo por la exigencia de pasar en menos de un mes de aulas presenciales a virtuales.

También en relación al actual contexto de emergencia, el artículo de Marisa Zelaya “Las políticas públicas universitarias en el contexto de pandemia en la Argentina: Apuntes para reseñar la situación” presenta una exhaustiva descripción de los instrumentos de políticas aplicados durante la pandemia en el sistema universitario argentino, con foco en la educación a distancia. Para llevar adelante el análisis, inicialmente la autora realiza una contextualización del problema considerando el proceso de educación a distancia, los cambios que fue asumiendo y las consecuencias durante los últimos años en América Latina con prioridad en el caso argentino. En este marco, el artículo continúa con una rigurosa presentación de las distintas acciones y estrategias políticas implementadas por distintos organismos gubernamentales y por las universidades estatales argentinas en materia de educación superior para dar continuidad del ciclo académico frente al contexto de emergencia sanitaria. De esta forma, la autora analiza los reglamentos que se aplicaron para resolver diferentes problemáticas generadas o acentuadas por la pandemia en el sistema universitario argentino.

En la sección de Notas de investigación se publica “Perspectiva neuropsicológica: tendencias actuales en la educación” de Albessa Evely González Anaya, Karla Irene Elizondo de la Garza y Ana Cristina Loredó Meléndez. A partir de una revisión documental, las autoras analizan la importancia de la neurociencia dentro del panorama actual de la innovación educativa. Basándose principalmente en la teoría de Lev Vygotsky, quien contribuyó a la comprensión del desarrollo neuropsicológico infantil, consideran que mediante el uso del lenguaje, el maestro es el principal facilitador del aprendizaje estudiantil. Por lo tanto, la investigación indaga sobre la aplicación de esta teoría, en relación con el aprendizaje dentro y fuera del aula, en el marco de un proceso caracterizado una creciente importancia de los entornos de aprendizaje virtual.

En la sección de Entrevistas y Creación Universitaria contamos con la valiosa opinión de Osvaldo Barsky sobre diferentes problemáticas que atraviesan actualmente la educación superior argentina y latinoamericana, en particular las cuestiones vinculadas con el desarrollo de los sistemas educativos, los impactos de las políticas, los procesos de investigación en las universidades. Durante su amplia trayectoria de investigación de los

procesos educativos y los cambios en la educación superior, sus aportes han apuntado a la comprensión de los sistemas educativos y científico-tecnológicos y se caracterizan por una mirada siempre crítica y un permanente cuestionamiento de las posiciones dogmáticas.

Finalmente, en Celebraciones contamos con la Semblanza del investigador uruguayo Gustavo Cosse realizada por Osvaldo Barsky.

En este número de RESUR presentamos, además, dos magníficos acrílicos sobre lienzo del artista uruguayo Esteban Correa Larrechea: El barco (2012) en la Portada de la Revista y Luna (2020) en Celebraciones.

La educación terciaria tecnológica en Mercosur. Caracterización desde una perspectiva comparada

**Technological tertiary education in Mercosur.
Characterization from a comparative perspective**

**Ensino superior tecnológico no Mercosul.
Caracterização desde uma perspectiva comparativa**

**Irma Briasco¹
Natalia Coppola²
Patricia Viera³**

Enviado: 30/10/2020
Aprobado: 10/11/2020

Resumen:

En este trabajo se presenta un análisis sobre el estado de situación, a nivel macro, de la educación superior tecnológica en los países del MERCOSUR desde una perspectiva comparada. Se presentan los avances de un estudio, realizado en el marco del Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior del MERCOSUR (Briasco y otros, 2020)⁴.

Se caracterizó, en base al relevamiento documental e información estadística se presenta un análisis comparado sobre los Sistemas Educativos Nacionales de Argentina, Brasil, Chile, Paraguay y Uruguay; con foco en la Educación Técnica, tomando como ejes: instituciones oferentes; duración y título al que conduce, cobertura; organización y enfoque curricular; gobierno; legislación; financiamiento y sistemas de información, para estudiar las dinámicas de transformación, a nivel macro, producto de las políticas para el sector. Es de esperar que este artículo aporte al necesario debate que la educación superior técnica reclama, para su desarrollo y consolidación en América Latina.

¹ Doctora en Educación por la Universidad Nacional de Córdoba - irma.briasco@unipe.edu.ar - ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-8955-3714>.

² Dra. Natalia Coppola. Doctora en Educación (UCM – España) - naticop@gmail.com.

³ Dra. Patricia Viera (Udelar/ CFE de ANEP, Uruguay). Doctora en Educación con énfasis en Políticas Educativas (UDE, Uruguay). Posdoctora por UNTREF, Argentina - pviera@cepe.edu.uy - ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-1134-7216>.

⁴ Briasco, I. y otros (2020) *La oferta de educación terciaria tecnológica. Caracterización de los modelos de gestión institucional desde la perspectiva de los estudios comparados*. (Informe Final de Estudios Sectoriales). Inédito. NEIES. SEM. Buenos Aires. Argentina.

Palabras clave: educación terciaria tecnológica, MERCOSUR, situación a nivel macro.

Abstract:

This paper presents to presenting only a part of it, the macro-level situation of higher technological education in MERCOSUR countries, from a comparative perspective. The progress of a study carried out within the framework of the MERCOSUR Nucleus of Studies and Research in Higher Education (Briascó y otros, 2020).

Based on the documentary survey and statistical information, a comparative analysis of the national education systems of Argentina, Brazil, Chile, Paraguay and Uruguay was presented, with a focus on technical education, taking as its axes: offering institutions; duration and title to which it leads, coverage; curriculum organization and approach; government; legislation; financing and information systems, to study the dynamics of transformation, at macro level, product of policies for the sector.

It is hoped that this article will contribute to the necessary debate that technological tertiary education calls for, for its development and consolidation in Latin America

Keywords: technological tertiary education, MERCOSUR, macro level situation.

Resumo:

Este artigo apresenta uma análise da situação, em nível macro, da educação superior tecnológica nos países do MERCOSUL a partir de uma perspectiva comparada. Apresenta-se avanços de um estudo realizado no âmbito do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior do MERCOSUL (Briascó y otros, 2020).

Foi caracterizado, com base no levantamento documental e informação estatística, uma análise comparativa sobre os Sistemas Educacionais Nacionais da Argentina, Brasil, Chile, Paraguai e Uruguai; com foco na Educação Técnica, tendo como eixos: instituições ofertantes; duração e título a que leva, cobertura; organização e enfoque curricular; governo; legislação; financiamento e sistemas de informação, estudar a dinâmica de transformação, em nível macro, decorrente das políticas para o setor.

Espera-se que este artigo contribua para o debate necessário que exige a educação superior técnica, para seu desenvolvimento e consolidação na América Latina.

Palavras-chave: educação superior tecnológica, MERCOSUL, situação de nível macro.

1- Las instituciones de educación terciaria tecnológica como objeto de estudio

Los institutos tecnológicos de los países que componen el Mercosur se encuentran atravesados por una tensión producida, por un lado, por la demanda de mejora de la calidad y por el otro, el cumplimiento del derecho a la educación. (Briascó, 2017)

Las políticas públicas en el ámbito de la Educación y Formación Técnica y Profesional (EFTP), que vienen desarrollando los países de América Latina, se caracterizan por ser políticas y acciones que intervienen en la ordenación de la oferta formativa. En general, se desarrollan a nivel macro y en pocos casos, se explicitan acciones a nivel micro⁵. En particular, analizaremos los cambios tendientes a reformular el currículo, en el marco de sistemas de cualificaciones. Esto supone, poner en marcha acciones de reconocimiento o de validación de competencias, que se plasman en políticas y programas que contemplan acciones concretas en los establecimientos educativos y formativos. De hecho, el enfoque por competencias es uno de los temas más actuales de agenda en las investigaciones sobre los EFTP, ya que comprender este enfoque y las características que adquiere en el MERCOSUR, implica analizar experiencias: desde pequeñas intervenciones en el nivel sectorial a programas nacionales con articulación interministerial. En estos programas se reconocen y certifican las competencias obtenidas tanto procesos formativos, como capitalizar los saberes adquiridos en otros ámbitos (como el de la experiencia profesional).

Estas transformaciones fueron acompañadas por el surgimiento de “nuevos modelos de gestión de las instituciones”, ya que como mencionan Briascó y Vargas (2002) “no es posible desarrollar un currículo por competencias, en una gestión institucional de carácter tradicional”. Entre otros, estos cambios implican: el incremento

⁵ Por acciones a nivel micro se entiende: el desarrollo de modelos de gestión institucional que respondan y viabilicen los supuestos delineados en el nivel macro y que posibiliten una retroalimentación de los mismos, en un proceso de interacción entre ambos niveles signado por la impronta desarrollada por los actores institucionales y sociales en un proceso de construcción de sentido. (Ball, 1994)

de las relaciones con las empresas y la formación en centros laborales; la incorporación de alianzas estratégicas para mejorar la conducción de la escuela; la realización de acciones de mejora de las dimensiones pedagógicas, didácticas y gerenciales, incorporando insumos producidos por evaluaciones aplicadas en diferentes niveles de la institución; la generación de sistemas de información, seguimiento de egresados y orientación e información sobre el empleo, organizados en observatorios que trascienden la institución y pertenezcan a un nivel local o regional; el desarrollo de instrumentos de monitoreo e indicadores que enfatizan la relación entre educación y trabajo permitiendo la interacción de múltiples actores para orientar la oferta; la organización de programas especiales para poblaciones desfavorecidas; y el diseño y desarrollo de diferentes mecanismos de intervención; entre otras. Estos aspectos son discutidos en la actualidad, como parte de la revisión crítica de los modelos de gestión tradicional.

En el estudio realizado por Briasco, Botinelli y Montes (2020) para el NEIES/SEM se ha abordado aspectos del nivel macro y micro (gestión institucional). En particular, en este último se han relevado experiencias y realizado entrevistas a los equipos directivos de distintas instituciones seleccionadas, para conocer las trayectorias de sus integrantes y las dinámicas de trabajo, considerando que el rol de los equipos directivos y los perfiles de quienes los integran, explican o sostienen los modelos institucionales. No obstante, por la extensión de este trabajo, nos limitaremos a desarrollar la situación de la educación superior tecnológica en los países del MERCOSUR, desde una perspectiva comparada (nivel macro).

2- Aproximación conceptual de los alcances para la Educación Terciaria Tecnológica en el MERCOSUR

La expresión «Educación y Formación Técnica y Profesional» (EFTP) comprende la enseñanza, la formación y la adquisición de destrezas relativas a una gran variedad de sectores ocupacionales, actividades de producción, servicios y medios de subsistencia.

La EFTP, como parte del aprendizaje a lo largo de toda la vida, puede impartirse en los niveles secundario, postsecundario y superior, e incluye el aprendizaje en el trabajo y la formación permanente y el desarrollo profesional que pueden conducir a la obtención de certificaciones. La EFTP incluye una gran variedad de posibilidades de

adquisición de destrezas en función de los contextos nacionales y locales. Aprender a aprender, el desarrollo de aptitudes en materia de lectoescritura y de cálculo y las aptitudes transversales y para la ciudadanía forma parte integral de la EFTP (UNESCO, 2015a).

Esta definición, que goza de amplio consenso, tuvo una implementación disímil en los distintos países de América Latina y el Caribe, ya que se establecieron alcances diferenciados para este tipo de formación en los sistemas educativos. Para algunos países, la EFTP es una orientación de la educación secundaria, mientras que, en otros es una modalidad de educación superior impartida específicamente en institutos técnicos. El punto de partida es, entonces, el reconocimiento de la heterogeneidad y complejidad que la EFTP adquiere en los distintos sistemas de educación. Esta heterogeneidad se expresa tanto en relación con la estructura, como con la institucionalidad y el gobierno del sistema, como veremos más adelante.

UNESCO (2015a) señala que los *sistemas nacionales de educación superior* han experimentado una fuerte *expansión* durante las últimas décadas, producto del aumento continuo de la participación de la población en este nivel educativo. En respuesta a una demanda cada vez más masiva y diversa, los sistemas amplían y diversifican sus instituciones y su oferta, conformándose sistemas crecientemente diferenciados. Por tanto, a la heterogeneidad propia de la EFTP, se suma el dinamismo y diversificación que asume el nivel superior en general. A su vez, la *diversificación y expansión* de los sistemas de educación superior también puede interpretarse como parte del dinamismo propio de la EFTP. Este fenómeno se manifiesta en: a) la creación de instituciones de educación terciaria con programas de ciclo corto que, por sus objetivos y su mayor vinculación con la producción y los intereses de los territorios, resultan pertinentes y diferenciados a las ofertas de las universidades tradicionales; y b) la creación de los llamados niveles de titulación, que reducen el tiempo necesario para el egreso de los estudiantes de las universidades.

La tendencia a la diferenciación y diversificación de los sistemas de educación superior ha impulsado a que la UNESCO reconozca diferentes niveles para la educación

superior terciaria⁶ en su *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación* (CINE)⁷. La CINE, como dispositivo de clasificación, proporciona, por un lado, un marco para la descripción estadística de los sistemas nacionales de educación y, por otro lado, una metodología para enunciar los programas educativos y las certificaciones resultantes en niveles de educación, para que sean comparables internacionalmente.

3- Caracterización de la educación tecnológica en el Mercosur

En base al relevamiento documental e información estadística que se presenta en Anexo, se ha desarrollado un cuadro síntesis de los Sistemas Educativos Nacionales de Argentina, Brasil, Chile, Paraguay y Uruguay; con foco en la Educación Técnica, tomando como ejes: instituciones oferentes; duración y título al que conduce, cobertura; organización y enfoque curricular; gobierno; legislación; financiamiento y sistemas de información.

⁶ La denominación “educación terciaria” utilizada en la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE 2011) no presenta diferencias conceptuales con la de “educación superior”.

⁷ La Escala de CINE (2011) según UNESCO. Nivel CINE 0 – Educación de la primera infancia; Nivel CINE 1 – Educación primaria; Nivel CINE 2 – Educación secundaria baja; Nivel CINE 3 – Educación secundaria alta Nivel CINE 4 – Educación postsecundaria no terciaria; Educación terciaria; Nivel CINE 5 – Educación terciaria de ciclo corto; Nivel CINE 6 – Grado en educación terciaria o nivel equivalente; Nivel CINE 7 – Nivel de maestría, especialización o equivalente; Nivel CINE 8 – Nivel de doctorado o equivalente. Disponible en: <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/isced-2011-sp.pdf>

Descripción conjunta

INSTITUCIONES OFERENTES				
Argentina	Brasil	Chile	Paraguay	Uruguay
<p>La educación terciaria tecnológica se imparte en Institutos Superiores Técnicos que ofrecen también otros cursos de menor duración destinados a la calificación, formación laboral y profesional. Las Universidades también ofrecen tecnicaturas como carreras intermedias de algunos de sus programas profesionales.</p>	<p>La Educación Profesional y Tecnológica se ofrece en la Red Pública, por la Red Federal (Institutos Federales, Escuelas Vinculadas, CEFETs y Escuela Dom Pedro II); Redes Estaduales (en los 26 Estados más el Distrito Federal) y Servicios Nacionales de Aprendizaje (SENAI, SENAC, SENAT, SENAR). Además de Instituciones Privadas (Escuelas Técnicas Privadas e Instituciones Privadas de Educación Superior).</p>	<p>La educación terciaria tecnológica se imparte en un sector paralelo al universitario, conformado por Centros de Formación Técnica (CFT) e Institutos Profesionales (IP) privados. Los primeros solo están habilitados para impartir carreras técnicas, mientras que los segundos pueden ofrecer también las profesionales. Las Universidades también están facultadas para impartir ambos tipos de carreras, pero solo albergan una pequeña proporción de matrícula de educación terciaria tecnológica.</p>	<p>La educación terciaria tecnológica se ofrece en Institutos Superiores e Institutos Técnicos Superiores que brindan formación profesional y reconversión permanente. Algunas Universidades, tanto públicas como privadas, ofrecen también la titulación de técnico avanzado como salida intermedia de las carreras de grado.</p>	<p>La educación terciaria tecnológica se imparte en establecimientos del Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP-UTU) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP); la Universidad Tecnológica del Uruguay (UTEC) y la Universidad de la República (UdelAR). También existe oferta técnico-profesional en Instituciones Privadas de Educación Superior.</p>
DURACIÓN Y TÍTULO AL QUE CONDUCE				
<p>Las tecnicaturas ofrecidas por los institutos superiores por lo general tienen 3 años de duración y conducen</p>	<p>Las carreras conducen al título de Técnico de Nivel Medio, que tienen una duración de entre 1 y 2 años. Su admisión es selectiva</p>	<p>La educación terciaria tecnológica abarca las carreras técnicas, que tienen una duración de 4 a 5 semestres de duración (y que en este estudio</p>	<p>Las Tecnicaturas Superiores son una formación profesional del tercer nivel que conduce al Título de Técnico Avanzado y</p>	<p>La educación terciaria tecnológica comprende los Cursos Técnicos Terciarios no universitarios de 1 a 2 años de duración dirigidos a todos los</p>

<p>al título de Técnico Superior en diferentes áreas de formación.</p> <p>Para el sector universitario, la Secretaría de Políticas Universitarias establece que las carreras de pregrado universitarias, que soliciten la validez nacional del título, deben contar con un plan de estudios con una carga horaria mínima 1600 horas reloj y constituir propuestas de formación instrumental, orientada fundamentalmente a la práctica profesional.</p>	<p>y se realiza a través de proceso selectivo propio de cada institución o a través un Sistema de Selección Unificada de Educación Profesional y Tecnológica (SISUTEC).</p>	<p>conforman el universo CINE 5) y las carreras profesionales sin licenciatura, que tiene una duración mínima de 8 semestres.</p>	<p>tienen una duración de, al menos, 2 años.</p>	<p>egresados de media; las Tecnicaturas de 1 a 2 años de duración dirigidas preferentemente a egresados de media técnica (CETP-UTU) de la misma área de conocimientos; Carreras Técnicas de 1 a 3 años de duración dirigidas a bachilleres en general y la Educación Tecnológica Superior de 3 años de duración, conducente al título de Tecnólogo, que son cursos terciarios por convenio con la UdelaR dirigidos a egresados de educación media técnica de la misma área de conocimientos y bachilleres de otras áreas con habilitación de la Facultad que interviene en el convenio. Finalmente, forman parte de esta oferta los programas de Ingeniería Tecnológica de 4 años de duración, dirigidos a los egresados del bachillerato tecnológico. Se están creando carreras, ingenierías y licenciaturas en UTEC.</p>
--	---	---	--	--

COBERTURA

<p>En el año 2016, 358.343 (20,9% de la matrícula de educación superior) se concentró en las ofertas CINE 5 de ambos sectores (carreras de pregrado de las universidades y tecnicaturas ofrecidas por los institutos superiores)</p>	<p>En 2016, 881.738 estudiantes cursaban educación profesional subsecuente y en 2019 este número llegó a 962.825 inscritos⁸.</p>	<p>La presencia en el nivel de educación superior de la educación terciaria tecnológica se ha incrementado en los últimos años. La matrícula en tecnicaturas superiores, clasificada como CINE 5, fue de 357.821 en el año 2016 (29% del total de matriculados).</p>	<p>Según los últimos datos disponibles, se estima la participación de 10.000 estudiantes en la educación terciaria tecnológica.</p>	<p>En el año 2016, el 13,7% de la matrícula de educación superior se encuerada en el nivel CINE 5. Por su parte, del total de matriculados en instituciones universitarias en el mismo año, el 19% lo hizo en carreras de ciclo corto de tecnicatura o tecnológica superior.</p>
ORGANIZACIÓN Y ENFOQUE CURRICULAR				
<p>Los planes de estudio de los institutos se formulan en base de perfiles profesionales definidos en foros sectoriales del Consejo Nacional de Educación, Trabajo y Producción (CONETyP).</p> <p>Las prácticas profesionalizantes forman parte de la estructura curricular de las ofertas de los Institutos. En el sector universitario la oferta de carreras y títulos CINE 5 no se encuentra regulado y cada institución cuenta con la autonomía para definirla.</p>	<p>Cada institución cuenta con autonomía para crear sus Proyectos Pedagógicos de Curso (PPCs), construyendo la estructura curricular adaptada a su realidad local, llevando en cuenta lo establecido de forma general por el Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, como por ejemplo: perfil de egresado, infraestructura mínima, campo laboral, entre otros.</p>	<p>En la educación terciaria tecnológica, al igual que en la educación universitaria, la oferta de carreras y títulos no se encuentra regulada y cada institución cuenta con la autonomía para definirla. Como resultado, existe una amplia diversidad de carreras técnicas y profesionales, con denominaciones distintas y diferencias marcadas entre una y otra institución.</p> <p>El enfoque curricular de competencias también se ha extendido en este nivel, pero de las</p>	<p>La organización curricular modular de la educación terciaria tecnológica provee 4 núcleos de formación: general, transversal, competencias profesionales y optativo.</p> <p>Las carreras de contemplan en sus planes de estudios 500 horas de pasantía profesional.</p>	<p>Las tecnicaturas y las carreras de tecnólogo definen perfiles de egreso en términos de competencias y consideran pasantías en sus planes de estudio como requisito obligatorio.</p>

⁸ Fuente: Sinopsis Estatísticas da Educação Básica. DEED/INEP, 2010 – 2017. (Briascos y otros, 2020)
Revista de Educación Superior del Sur Global - RESUR N.º 9-10, 2020 – ISSN 2393-6789

		prácticas laborales como requisito de titulación de las carreras depende de las políticas de cada institución.		
--	--	--	--	--

GOBIERNO				
Argentina	Brasil	Chile	Paraguay	Uruguay

<p>El Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET), dependiente del Ministerio de Educación es el organismo encargado de la coordinación de la aplicación de las políticas públicas relativas a la EFTP en los niveles secundario, superior y la formación profesional. Asociado al INET se encuentra el Consejo Nacional de Educación, Trabajo y Producción (CoNETyP) que es un órgano consultivo y propositivo cuya finalidad es asesorar en todos los aspectos relativos al desarrollo y fortalecimiento de la educación técnica profesional y articular sus políticas con las de otras áreas del Estado.</p> <p>La Dirección Nacional de Gestión y Fiscalización Universitaria (DNGyFU) está a cargo del reconocimiento oficial y la consecuente validez nacional de las titulaciones de pregrado universitaria.</p>	<p>La Secretaría de Educación Profesional y Tecnológica (SETEC), junto con el Consejo Nacional de Educación, de conducir política de educación técnica. El Consejo también supervisa el cumplimiento de estándares, directrices y normativas establecidas para el sector. La provisión del servicio es responsabilidad de nivel federal, estatal y municipal.</p> <p>En el sistema federal, el Consejo Nacional de las Instituciones de la Red Federal de Educación Profesional, Ciencia y Tecnología (CONIF) es una instancia para la discusión, proposición y promoción de las políticas de educación técnica profesional y su desarrollo.</p>	<p>La principal entidad que regula y supervisa a la educación terciaria tecnológica es el Ministerio de Educación. En su interior existe la Secretaria Ejecutiva de Formación Técnico Profesional que coordina las acciones de política.</p>	<p>Las Tecnicaturas Superiores están a cargo del Departamento de Institutos Técnicos Avanzados dependientes del Viceministerio de Enseñanza Superior, que dirige, coordina, gestiona y supervisa los programas de educación terciaria tecnológica.</p> <p>En el caso de las carreras de salud, el Ministerio de Salud Pública y Bienestar Social tiene a su cargo la habilitación y supervisión de Institutos Superiores que las imparten.</p> <p>En el caso de las universidades están reguladas por el CONES (Consejo Nacional de Educación Superior)</p>	<p>Los organismos de gobierno de la Educación Pública son entes autónomos. Las carreras técnicas no universitarias dependen de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), organismo estatal autónomo responsable de la planificación, gestión y administración del sistema educativo público en todos sus niveles. En tanto, el Consejo de Educación Técnico Profesional que es el responsable de la formación profesional y la educación técnica, es un consejo desconcentrado de la ANEP.</p> <p>El CETP se encarga directamente la educación técnica estatal y a la vez que habilita e inspecciona a los privados que también lo hacen. Desde 2012, la UTEC también es parte del Sistema Nacional de Educación Pública y al igual que la UdelaR y la ANEP. Por otra parte, las instituciones universitarias privadas que imparten educación terciaria tecnológica son reguladas por el Ministerio de Educación y Cultura.</p>
--	--	--	---	---

--	--	--	--	--

LEGISLACIÓN				
<p>La Ley N° 24.521 de Educación Superior regula a las Universidades e Institutos Universitarios, estatales o privados autorizados y a los Institutos de Educación Superior.</p> <p>La Ley de Educación Técnica Profesional N° 26.058 pauta el ordenamiento de un sistema integrado de educación técnica en sus niveles secundario y superior.</p>	<p>La Ley n° 9.394 establece las directrices y bases de la educación nacional, donde está incluida la educación profesional y tecnológica.</p> <p>La Ley n° 11.892 instituye la Red Federal de Educación Profesional, Científica y Tecnológica, crea los Institutos Federales de Educación, Ciencia y Tecnología.</p> <p>Resolución CNE / CEB No. 6, del 20 de septiembre de 2012 - Define las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Técnica Profesional de Nivel Medio, que establece la estructura y el funcionamiento de la educación técnica profesional de la escuela secundaria en Brasil</p> <p>La resolución CNE/CEB n° 01/2014 Actualiza y define nuevos criterios para la</p>	<p>No existe una legislación particular para la educación terciaria tecnológica. Al igual que el resto del sistema educativo se rige por la Ley General de Educación (Ley N° 20.370 de 2009).</p> <p>Existen otras legislaciones que regulan aspectos como financiamiento y aseguramiento de calidad pero que son transversales a todas las instituciones educativas.</p>	<p>El funcionamiento general del educación terciaria tecnológica se enmarca en las disposiciones establecidas en la Ley General de Educación N° 1264 de 1998.</p>	<p>La Ley General de Educación N° 18.437 promulgada en 2008 regula todos los niveles del sistema educativo uruguayo.</p> <p>La UdelaR y la UTEC, que son también proveedores de educación terciaria tecnológica, se rigen por sus propias legislaciones (Leyes N° 12.549 de 1958 y N° 19.043 de 2012, respectivamente).</p>

	<p>composición del Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, disciplinando y orientando los sistemas de enseñanza y las instituciones públicas e privadas de Educación Profesional y Tecnológica cuanto a la oferta de cursos técnicos de nivel medio en carácter experimental.</p>			
--	---	--	--	--

FINANCIAMIENTO				
Argentina	Brasil	Chile	Paraguay	Uruguay
<p>El financiamiento de la educación terciaria tecnológica impartida en los institutos está asegurado por el Fondo Nacional para la Educación Técnico Profesional que dispone de un monto anual equivalente al 0,2% del total de los ingresos corrientes previstos en el presupuesto anual consolidado del sector público nacional. Acceden a este fondo las instituciones incluidas en el Registro Federal de Instituciones de Educación Técnico Profesional.</p> <p>El financiamiento de las universidades nacionales se establece anualmente en la Ley de Presupuesto.</p>	<p>La educación profesional y tecnológica se financia con fondos estatales y es gratuita cuando es ofrecida por la red pública. Es paga cuando lo ofrecen las escuelas técnicas privadas.</p>	<p>Los estudiantes que siguen carreras de educación terciaria tecnológica en CFT e IP pueden optar a becas y créditos estatales en instituciones acreditadas.</p> <p>A partir de 2017, los estudiantes de la educación terciaria tecnológica del 50% más vulnerable de la población son sujetos de gratuidad de la educación superior siempre y cuando cursen sus estudios en instituciones acreditadas y sin fines de lucro. Adicionalmente, los CFT e IP pueden acceder fondos públicos transitorios vía proyectos concursables.</p>	<p>El financiamiento de la educación depende, sobre todo, del Presupuesto General de Gastos de la Nación.</p>	<p>Los establecimientos del CETP (no universitaria) se financian con aporte públicos y son gratuitos para todos los estudiantes, al igual que la UdelaR y la UTEC.</p> <p>El financiamiento de las instituciones de Educación Pública se establece en la Ley de Presupuesto Quinquenal.</p>
SISTEMAS DE INFORMACIÓN				

Dirección de Información y Estadística Educativa (DIEE), el Instituto Nacional de Educación Técnica (INET) y la Dirección de Información Universitaria de la Secretaría de Políticas Universitarias.	Instituto Nacional de Estudios e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) y Secretaría de Educación Profesional y Tecnológica del Ministerio de la Educación (Setec/MEC).	El Servicio de Información de Educación Superior (SIES) sistematiza los datos de matrícula y titulación a nivel de estudiantes de educación terciaria tecnológica al igual que del resto de instituciones.	Dirección General de Planificación Educativa del Ministerio de Educación y Ciencias. (MEC)	Los datos de la educación terciaria tecnológica, al igual que las demás modalidades y niveles de educación, los centraliza la División de Investigación y Estadística de la Dirección de Educación del MEC que integra el Sistema Estadístico Nacional.
--	--	--	--	---

Fuente: Briasco y otros, 2020

4-Conclusiones

La caracterización de la situación a nivel macro de la Educación y Formación Técnico-Profesional (EFTP), desde una perspectiva comparada, en los países que conforman el MERCOSUR, mediante el análisis y sistematización de fuentes secundarias disponibles, permite elaborar una serie de conclusiones, de las que se espera brinden información significativa para avanzar en la definición de políticas para la Educación Terciaria Tecnológica:

Ofertantes: En los países del MERCOSUR la educación terciaria tecnológica se ofrece en universidades y en instituciones terciarias, tanto de gestión estatal como privada. Las diferencias entre los países, bajo estudio, residen en la incidencia de cada tipo de institución. Por ejemplo, la oferta terciaria universitaria tiene un peso menor en Chile y Uruguay en relación con los demás países. Respecto de la oferta universitaria en la región, ocupa un 10% de la oferta total de la educación terciaria tecnológica, y de ese 10%, 2 de cada 3 instituciones son de gestión privada. Más allá del esquema organizacional que cada país adopte para su provisión, la educación superior o terciaria tecnológica regional está atravesando un proceso de consolidación como una oferta educativa con autonomía, en un entorno institucional propio y paralelo al universitario que, en muchos casos, se funda en base a ofertas e instituciones de formación profesional que fueron promovidas al nivel terciario.

Duración y Titulación: La duración de la formación, en todos los casos no es menor a 2 años, varía de 3 a 4 (la carrera universitaria en Chile es la de mayor extensión). Se destaca el caso de Brasil, donde los cursos (técnicos subsecuentes) tienen una duración entre 1 y 2 años, y carga horaria definida en el “Catálogo Nacional de Cursos Técnicos”. Respecto de los títulos obtenidos, existe heterogeneidad de denominaciones entre los cinco países: para las carreras en instituciones no universitarias se obtiene el título de “técnico”, “técnico avanzado” o “tecnólogo”. Respecto de las carreras universitarias, puede otorgarse el título de “licenciado” y “técnico de nivel superior o técnico universitario” (caso de Chile o Argentina).

Cobertura: Si bien los datos de matrícula específica del segmento que corresponde a CINE 5 para la educación terciaria tecnológica no se encuentran disponibles, es posible analizar otros indicadores que brindan algunos indicios con relación a la cobertura en los

países del MERCOSUR. En el porcentaje de estudiantes en la educación superior de nivel CINE 5 se observan considerables diferencias entre los países analizados: con mayor cobertura se encuentran Argentina y Chile con el 29%; con menos de la mitad de este porcentaje Uruguay con el 13,7%, y con marcada diferencia, dando cuenta de la escasa matrícula existente para este segmento, se encuentran Paraguay y Brasil con el 5,4%, y el 0,04% respectivamente. El porcentaje de jóvenes entre 18 y 24 años que están escolarizados también varía considerablemente: Chile, con la relación más alta, muestra un 52,1% de jóvenes escolarizados; le sigue Argentina con el 46,5%; Uruguay con el 40,3%; Paraguay con el 39,5 y, por último, Brasil con el 30,7%. Por otra parte, considerando los datos de la Red Iberoamericana de Indicadores de Educación Superior (Red IndicES) 2016 y la EPH 2016 en Paraguay, se observa una tasa bruta de matrícula en la educación superior que en Chile y Argentina es del 63,2% y 61,4% respectivamente, seguidas por Uruguay con el 50,5%; Brasil con el 37,2% y Paraguay 34,1%. Las ofertas de educación terciaria tecnológica representan una porción minoritaria dentro de la educación superior.

Organización y Enfoque Curricular: Se observan distintos niveles de regulación del currículum, diferentes espacios explícitos para prácticas y una heterogénea presencia de pasantías preprofesionales como parte de la formación. Chile, Paraguay y Uruguay explicitan el enfoque por competencias. Los procesos de ingreso son variados e incluyen admisión selectiva, cupos o número máximo de vacantes, exámenes y otros mecanismos, así como el cobro de aranceles en el sector privado. La organización de la enseñanza abarca desde propuestas de tiempo completo a tiempo parcial, y de la modalidad presencial a la de distancia.

Estructura y Gobierno: Respecto de la estructura del sistema en cada país, la oferta de EFTP formal puede ser parte impartida en el nivel secundario o medio, postsecundario no terciario y/o superior o terciario. Prevalece un modelo de organización gubernamental compuesto por subsistemas cuyas metas son similares y que suelen estar desconectados entre sí, aun cuando las acciones que desarrollan dependen de un mismo organismo, como en el caso de Argentina, Paraguay y de Brasil. Un aspecto importante para considerar es la regionalización de la oferta superior/universitaria en Chile y Brasil, con el despliegue de sedes en las distintas ciudades.

Legislación: Si bien los países analizados poseen un marco general o Ley Nacional de Educación, se destaca el caso de Argentina donde, además, se ha sancionado legislación

específica: la Ley de Educación Técnica Profesional N° 26.058 que alcanza a todas las instituciones, de todos los niveles, que imparten esta modalidad educativa. En cambio, en Uruguay, Paraguay, Chile y Brasil la normativa específica sobre el desarrollo de la educación terciaria tecnológica se corresponde a los diferentes subsistemas que participan en la oferta.

Financiamiento: En 4 de los 5 países estudiados existe oferta estatal de educación terciaria tecnológica garantizada por presupuesto nacional y gratuita para los estudiantes. En el caso de Chile posee un sistema de becas y gratuidad para los estudiantes de menores ingresos, si cumplen con ciertos requisitos académicos.

Sistemas de Información: Si bien en algunos países, como Argentina, Brasil y Chile, se detectaron avances en términos de producción, sistematización y publicación de información, los restantes países presentan algunas limitaciones. Se evidencia la escasa disponibilidad de estadísticas, diagnósticos y estudios nacionales relacionados con la heterogeneidad institucional de la oferta y la desarticulación de las instancias de gobierno, entre otras cuestiones a atender. Es de esperar que este artículo aporte al necesario debate que la educación superior técnica reclama, para su desarrollo y consolidación en América Latina.

MERCOSUR: En todos los países se reconocen avances en acuerdos para la acreditación de saberes por competencias y, principalmente por la acreditación y certificación de carreras amparados a los acuerdos regionales. Se visualiza como tema prioritario las equivalencias, reconocimientos de títulos y reválidas con miras al ejercicio profesional, en los distintos países miembros del bloque. Es menester la construcción de un modelo de trabajo interinstitucional e internacional, tanto en el ámbito del MERCOSUR como en el ámbito binacional, dada la relevancia de la Educación Tecnológica, en el desarrollo de los países.

Ante la complejidad de los cambios sociales, económicos, culturales y tecnológicos es necesario dar respuestas a las demandas y necesidades de las personas y de las sociedades. En tal sentido, estudios como el presentado, que den cuenta de la implementación de las políticas públicas, sus resultados e impactos tanto a nivel nacional como regional, buscan contribuir a un proceso pedagógico de diálogo, de construcción de alternativas y soluciones que permitan el desarrollo personal y la construcción de proyectos de vida con

calidad; con igualdad de oportunidades para todas las personas, como principio de la Educación Técnica Profesional.

Bibliografía

Afonso, A. y Gonzalez, W. (2018) “Desafios da educação profissional e tecnológica: novas faces dos mesmos problemas”. *ComCiência Revista Eletrônica de Jornalismo Científico, Dossiê emprego e profissões*, nov. 2018. Disponível em: <http://www.comciencia.br/desafios-da-educacao-profissional-e-tecnologica-novas-faces-dos-mesmos-problemas/>

Albornoz, M. y Osorio, L. (2018) “Dossier. Información comparable sobre educación superior: el caso del Manual de Lima y la Red INDICES”. En *Propuesta Educativa*: Número 49, Año 27, Vol.1. Disponible en:

http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/dossier_articulos/116.pdf

Ball, S. (1994) *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Madrid, Paidós.

Bray, M. y otros (2010) *Educación Comparada. Enfoques y métodos*. Buenos Aires, Granica.

Briascó, I; Botinelli, L; Montes, N y otros (2020) *La oferta de educación terciaria tecnológica, caracterización del modelo de gestión, desde la perspectiva de los estudios comparados NEIES/SEM*. Argentina (en prensa)

Briascó, I. (2018) *Estudio sobre la educación y formación técnico profesional en Argentina, Brasil y Colombia. Período 2012-2014. Tendencias y situaciones emergentes*. Tesis doctoral. Universidad Nacional de Córdoba. Disponible en http://baseries.flacso.org.ar/uploads/productos/1587_01.pdf

Centro Interuniversitario de Desarrollo 2016). *Educación Superior en Iberoamérica Informe 2016*. Santiago, Chile: CINDA. Disponible en:

<https://cinda.cl/publicacionarchivos/educacion-superior-en-iberoamerica-informe-2016/>

Cunha, L. A. (2005) *O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização*. 2. ed. São Paulo: Editora da Unesp.

Freyre, G. (2014) *Casa grande e senzala*. São Paulo: Global.

Instituto de Estadística de la UNESCO (2011). *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación CINE 2011*. Canadá: UIS-UNESCO. Disponible en;

<http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/iscde-2011-sp.pdf>

Instituto de Estadística UNESCO (2018). *COMPENDIO 2017 DE DATOS SOBRE EL ODS 4. El Factor de la Calidad: Fortaleciendo las Estadísticas Nacionales para Monitorear el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. Montréal, Québec: IUS-UNESCO. Disponible en:

<http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/quality-factor-strengthening-national-data-monitor-sdg4-2018-sp.pdf>

Iriarte, R., Grecco, Z., Ayala, A. y Pizzurno, B. (2011). *La Educación Técnica y Profesional en Paraguay. Antecedentes, Contexto y Perspectivas*. Asunción: Ministerio de Educación y Cultura del Paraguay (MEC).

Martínez Larrechea, E. y Viera Duarte, P. (2017) “Educación a lo largo de la vida y Educación Superior: Una innovación curricular en la enseñanza universitaria de posgrado”. En Pinto de Almeida, M. (org). *Políticas, formação docente e processos pedagógicos na América Latina: para além dos elementos (des) articuladores do Mercado Capitalista*. v.: 1, 1, 1, p.: 1 - 200, Campinas: Mercado de Letras.

OEI (2017a). *Manual Iberoamericano de Indicadores de Educación Superior: Manual de Lima*. Buenos Aires: OEI. Disponible en: <http://www.redindices.org/manual-de-lima>

OREALC/UNESCO (2013). *Estado de situación de los Sistemas de Información (SINFO) de la Educación y Formación Técnica y Profesional (EFTP) en 12 países de América Latina y el Caribe*. Santiago, Chile: OREALC/UNESCO. Disponible en:

<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/ESTADOS ITUACIONTVET-esp.pdf>

Red Iberoamericana de Indicadores de Educación Superior/Observatorio

CTS/OEI/UNESCO (2018). *Panorama de la Educación Superior en Iberoamérica*. Disponible en:

<http://www.redindices.org/attachments/article/85/Panorama%20de%20la%20educaci%C3%B3n%20superior%20iberoamericana%20versi%C3%B3n%20Octubre%202018.pdf>

Red Iberoamericana de Indicadores de Educación Superior/OEI/UNESCO

(2018). *Personal académico 2010-2016*. Disponible en:

<http://www.redindices.org/indicadores-por-pais>

Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades /Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2016). *Panorama de la Educación.*

Indicadores de LAOCDE 2016. Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte. Disponible en:

<http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/eag/panorama2016okkk.pdf?documentId=0901e72b82236f2b>

UNESCO (2017) *La Enseñanza y Formación Técnico Profesional en América Latina y el Caribe. Una perspectiva regional hacia 2030*. UNESCO. Santiago, Chile.

Disponible en:

<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/La-EFTP-en-LAC-perspectiva-regional-2030.pdf>

_____ (2016) *Estrategia para la enseñanza y formación técnica y profesional (EFTP) (2016-2021)*. Paris: UNESCO. Disponible en:

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245239spa>

_____ (2015a) *Recomendación Relativa a la Enseñanza y Formación Técnica y Profesional (EFTP)*. Paris: UNESCO. Disponible en:

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245178_spa

Viera Duarte, P. (2018) “Nuevos formatos de convergencias de la educación superior: investigación en ciudades binacionales del Cono Sur de América Latina”. En: *Revista Internacional de Educação Superior*, v.: 4 2. Universidad de Campinas. Brasil Disponible en: <https://doi.org/10.20396/riesup.v4i2.8651831>.

ANEXO

Indicadores educativos⁹

Un elemento relevante es considerar la población en edad de matricularse en una oferta de nivel terciario (CINE 5): jóvenes entre 18 a 24 años. En los países estudiados, la cantidad de población perteneciente a este grupo etario es muy diversa: se contabilizan 376.000 jóvenes en Uruguay y 22.368.000 en Brasil. Sin embargo, en relación con la población total de cada uno de sus países, estos jóvenes representan entre 9,2% (Paraguay)¹⁰ y el 11,4% (Argentina) del conjunto de habitantes. Ahora bien, solo un subgrupo de esta población se encuentra asistiendo a alguna institución del sistema educativo y según los datos presentados por SITEAL en los perfiles de cada uno de estos países, el porcentaje de jóvenes de entre 18 y 24 años escolarizados varía considerablemente: Chile, con la relación más alta, muestra un 52,1% de jóvenes escolarizados; le sigue Argentina con el 46,5%; Uruguay con el 40,3%; Paraguay con el 39,5 y por último Brasil con el 30,7%.

⁹ Fuente: Briasco y otros, 2020

¹⁰ Se tomaron datos de la Encuesta Permanente de Hogares de 2016 para el grupo etario de 20 a 24 años, por ser el dato disponible más actualizado.

Indicadores demográficos y económicos

Argentina	Brasil	Chile	Paraguay	Uruguay
Población total				
43.590.000	205.300.000	18.190.000	6.854.502	3.480.000
Fuente: Red Iberoamericana de Indicadores de Educación Superior (Red IndicES) Año 2016 y EPH 2016 Paraguay.				
Población en la franja etaria de 18 a 22 años				
3.436.320	16.477.191	1.354.475	669.656	260.508
Fuente: UIS UNESCO. Datos del último año disponible: Argentina y Chile, 2016; Brasil, 2015; Uruguay, 2011.				
Población en la franja etaria de 18 a 24 años				
4.985.000	2.368.000	1.973.000	632.276	376.000
Fuente: Red Iberoamericana de Indicadores de Educación Superior (Red IndicES) Año 2016 y EPH 2016 Paraguay.				
PBI en PPC (millones de U\$S corrientes PPC)				
874.313,92	1.947.304,99	415.398,33	--	74.838,49
Fuente: Red Iberoamericana de Indicadores de Educación Superior (Red IndicES) Año 2016 y EPH 2016 Paraguay.				

Argentina	Brasil	Chile	Paraguay	Uruguay
Porcentaje de jóvenes entre 18 y 24 años escolarizados				
46,5%	30,7%	52,1%	39,5%	40,3%
Fuente: SITEAL Informe País				
Dato del último año disponible: Argentina, 2016. Brasil, Chile y Uruguay, 2015. Paraguay, 2014.				
Porcentaje de jóvenes entre 18 y 24 años escolarizados que asisten al nivel superior				
69,5%	59,4%	76,7%	72,0%	58,1%
Fuente: SITEAL Informe País				
Dato del último año disponible. Argentina, 2016. Brasil, Chile y Uruguay, 2015. Paraguay, 2014.				
Gasto público en educación cómo% del PIB				
5,57%	6,24%	5,35%	-	4,36%
Fuente: UIS UNESCO				
Datos del último año disponible: Argentina y Chile, 2016; Brasil, 2015; Uruguay, 2011.				
Gasto gubernamental por alumno de nivel superior (en PPP \$)				
3.258,2	5.211,04	4.619,77	-	5.248,52
Fuente: UIS UNESCO				
Datos del último año disponible: Argentina y Chile, 2016; Brasil, 2015; Uruguay, 2011.				

Como ha sido señalado, en los países del MERCOSUR, los Sistemas Nacionales de Educación Superior incluyendo el de Educación Terciaria han experimentado una fuerte expansión durante las últimas décadas, producto del aumento continuo de la

participación de la población en este nivel educativo. En respuesta a esta demanda, cada vez más masiva y diversa, los países amplían y diversifican su oferta mediante la conformación de sistemas crecientemente diferenciados en su base institucional.

En este proceso de expansión y diversificación, el número de Instituciones de Educación Superior Terciaria de los países participantes de este estudio, en 2016, asciende a más de 5.300. Aproximadamente el 10% de estas instituciones son universitarias y, dentro de ellas, 2 de cada 3 son privadas. Además, existen más de 4.800 instituciones, de las denominadas “no universitarias” que ofrecen formación profesional, técnica/tecnológica y docente. En sentido vertical, los sistemas se diferencian habitualmente distinguiendo entre niveles y jerarquías institucionales y de programas, como ocurre en los sistemas duales con la distinción entre universidades e instituciones no universitarias y entre programas agrupados según la Clasificación Internacional Normalizada de Educación (CINE 2011) en los niveles: 5 (ciclo corto), 6 (bachilleratos y licenciaturas), 7 (maestrías y equivalentes) y 8 (doctorados y equivalentes).

Argentina	Brasil	Chile	Paraguay	Uruguay
Instituciones educativas de nivel superior				
2.370	2407	159	479	24
Fuente: Información brindada por los equipos técnicos de los países e información disponible en publicaciones oficiales. Año 2016				
Instituciones educativas de nivel superior del sector universitario				
131	197	58	52	7
Fuente: Información brindada por los equipos técnicos de los países e información disponible en publicaciones oficiales. Año 2016				
Instituciones educativas de nivel superior de gestión estatal				
1.112	296	22	66	20
Fuente: Información brindada por los equipos técnicos de los países e información disponible en publicaciones oficiales. Año 2016				
Unidades educativas con oferta CINE 5				
924	1256	94	287	14
Fuente: Información brindada por los equipos técnicos de los países e información disponible en publicaciones oficiales. Año 2016				
Unidades de servicio de nivel superior con oferta CINE 5				
1.881	1059	332	287	37
Fuente: Información brindada por los equipos técnicos de los países e información disponible en publicaciones oficiales. Año 2016				
Ofertas de programas CINE 5				
4.975	6828	4.980	299	194
Fuente: Información brindada por los equipos técnicos de los países e información disponible en publicaciones oficiales. Año 2016				

Según el informe de OREALC/UNESCO (2013) la matrícula de la educación terciaria tecnológica (CINE 5, según la clasificación vigente hasta 2011) tuvo un crecimiento significativo del 122% en los países de la región, entre 2000 y 2010. Argentina mostró una variación porcentual positiva de 69 puntos, Brasil de 493 puntos y Chile de 371 puntos. En el extremo opuesto, la variación en Paraguay solo fue de 1,8 puntos. En este mismo periodo, la participación de la educación terciaria tecnológica, en el total de la matrícula del nivel terciario tuvo también un incremento significativo: pasó de 15% a 19%.

En este mismo informe, se sostiene que, en la última década, en la Región, se registra una tendencia a favor de la paridad de género en la matrícula de CINE 5: la participación femenina pasó del 53% al 57%

Argentina	Brasil	Chile	Paraguay	Uruguay
Estudiantes en la educación superior				
3.061.139	8.319.089	1.247.178	218.755	189.796
Fuente: Red Iberoamericana de Indicadores de Educación Superior (Red IndicES). Año 2016				
Nuevos ingresos en condiciones de iniciar a un programa de educación superior				
528.756	3.094.448	361.766	-	16.399
Fuente: Red Iberoamericana de Indicadores de Educación Superior (Red IndicES). Año 2016. Para Argentina nuevos inscriptos de nivel superior del sector universitario.				
Graduados				
141.243	1.251.243	228.661	-	12.665
Fuente: Red Iberoamericana de Indicadores de Educación Superior (Red IndicES). Año 2016. Para Argentina nuevos inscriptos de nivel superior del sector universitario.				
Tasa bruta de matrícula en la educación superior				
61,4%	37,2%	63,2%	34,1%	50,5%
Fuente: Red Iberoamericana de Indicadores de Educación Superior (Red IndicES) Año 2016. EPH 2016 Paraguay.				

Indicadores de estudiantes de nivel CINE 5

Argentina	Brasil	Chile	Paraguay	Uruguay
Porcentaje de estudiantes en la educación superior de nivel CINE 5				
20,9%	11,8%	29,0%	5,4%	13,7%
Fuente: Fuente: Red Iberoamericana de Indicadores de Educación Superior (Red IndicES). Año 2016				
Porcentaje de estudiantes mujeres en la educación superior de nivel CINE 5				
62,3%	-	52,5%	-	53,1%
Fuente: Fuente: Red Iberoamericana de Indicadores de Educación Superior (Red IndicES). Año 2016				
Porcentaje de estudiantes del sector público en la educación superior de nivel CINE 5				
64,6%	-	3,6%	-	98,9%
Fuente: Fuente: Red Iberoamericana de Indicadores de Educación Superior (Red IndicES). Año 2016				
Porcentaje de estudiantes que ingresan a la educación superior de nivel CINE 5				
49,9%	17,8%	45,8%	-	16,5%
Fuente: Red Iberoamericana de Indicadores de Educación Superior (Red IndicES). Año 2016. En el caso de Brasil se tomaron los datos del Censo da Educação Superior 2016.				

Indicadores de financiamiento

Argentina	Brasil	Chile	Paraguay	Uruguay
Gasto total en educación superior como porcentaje del PIB				
0,99%	1,34%	2,04%	-	1,41%
Fuente: Red Iberoamericana de Indicadores de Educación Superior (Red IndicES) Año 2015				
Gasto público en educación superior como porcentaje del PBI				
0,99%	1,34	1,27 %	-	1,23%
Fuente: Red Iberoamericana de Indicadores de Educación Superior (Red IndicES) Año 2015				
Gasto total en educación superior como porcentaje del PIB expresados en Paridad de Poder de Compra (PPC).Año 2015				
8.743,75	43.294,50	5.066,90	-	893,23
Fuente: Información brindada por los equipos técnicos de los países e información disponibles en publicaciones oficiales. Año 2016/ Brasil, 2015.				

Logros y perspectivas de la educación superior a distancia en el Tecnológico Nacional de México

Achievements and perspectives of distance higher education at the National Technological Institute of Mexico

Conquistas e perspectivas do ensino superior à distância no Instituto Nacional de Tecnologia do México

Zaira Navarrete-Cazales¹
María Guadalupe López-Membrillo²
Héctor M. Manzanilla-Granados³

Enviado: 03/11/2020
Aprobado: 13/11/2020

Resumen:

El objetivo del artículo es analizar logros y perspectivas de la educación superior en los Institutos Tecnológicos en México, su historia y oferta educativa en las diferentes modalidades de estudio; se atiende a la interrogante ¿qué proyectos han realizado los Institutos tecnológicos en la modalidad a distancia en las regiones del país?

Se emplea una indagación cualitativa de tipo exploratorio que permite realizar una revisión de la historia, creación y consolidación de los Institutos Tecnológicos, destacando los logros y proyectos de la educación a distancia en el Tecnológico Nacional de México, así como la diversidad de su oferta educativa. El análisis obtenido en consideración con el panorama mundial permite identificar la necesidad urgente de avanzar en el desarrollo de modelos educativos que aprovechen las Tecnologías de Información y Comunicación como respuesta a la influencia de organismos internacionales, a las nuevas necesidades de la sociedad del conocimiento y su contexto mundial.

Palabras clave: Educación Superior a distancia, Institutos tecnológicos, Tecnologías de la

¹ Profesora-Investigadora de la Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras, Pedagogía División SUAyED. Contacto: znavarrete@filos.unam.mx. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2293-2058>

² Jefa del Departamento de Calidad del Tecnológico de Estudios Superiores de Tianguistenco-Tecnológico Nacional de México. Contacto: rd_dtianguistenco@tecnm.mx Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2899-5380>

³ Profesor-Investigador de la Escuela Superior de Cómputo del Instituto Politécnico Nacional. Contacto: hmanzanilla@ipn.mx Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-0276-1853>

Información y Comunicación.

Abstract:

The objective of the article is to analyze achievements and perspectives of higher education of the Technological Institutes in Mexico, its history and educational offer in the different study modalities. It addresses the question: what projects have technological institutes carried out in the distance modality in the country's regions?

An exploratory qualitative inquiry is used that allows a review of the history, creation, and consolidation of Technological Institutes, highlights the achievements and projects of distance education at the National Technological Institute of Mexico, as well as the diversity of its educational offer. The analysis obtained in consideration of the world panorama, allows us to identify the urgent need to advance in the development of educational models that take advantage of Information and Communication Technologies in response to the influence of international organizations, to the new needs of the knowledge society and its global context.

Keywords: Distance Higher Education, Technological Institutes, Information and Communication Technologies.

Resumo:

O objetivo do artigo é analisar as realizações e perspectivas da educação superior nos Institutos Tecnológicos do México, sua história e oferta educacional nas diferentes modalidades de estudo; fica aberta a pergunta: quais projetos dos Institutos Tecnológicos têm se realizado na modalidade remota nas regiões do país?

Utiliza-se uma investigação qualitativa de tipo exploratório que permite uma revisão da história, criação e consolidação dos Institutos Tecnológicos, destacando as conquistas e projetos da educação a distância na Tecnologia Nacional do México, bem como a diversidade de sua oferta educacional. A análise obtida tendo em consideração o panorama mundial, permite identificar a necessidade urgente de avançar no desenvolvimento de modelos educativos que aproveitem as Tecnologias da Informação e da Comunicação em resposta à influência das organizações

internacionais, às novas necessidades da sociedade do conhecimento e seu contexto global.

Palavras-chave: Educação Superior a Distância, Institutos Tecnológicos, Tecnologias de Informação e Comunicação.

Introducción

La educación a distancia es definida como el método de enseñar donde el estudiante y el profesor están físicamente separados, no necesariamente tienen que asistir de forma física al lugar de estudio se les permite avanzar a su propio ritmo de aprendizaje de acuerdo a su capacidad y disponibilidad de tiempo pueden ser utilizados una combinación de tecnologías, incluyendo correspondencia, audio, video, computadora e Internet; se concibió como una solución a los problemas de cobertura y accesibilidad, (Yong, *et al.*, 2017; Navarrete y Manzanilla 2017; Roffe, 2004 en Kentnor, 2015). En un inicio, la concepción de la Educación a Distancia era principalmente la de transmitir conocimientos -a distancia- a través de servicios postales, no obstante, las potencialidades de la Educación a Distancia se empezaron a explorar cuando las instituciones se dieron cuenta de que debían poder ofrecer un modelo educativo alternativo y más flexible al de la educación tradicional y presencial si querían llegar a ciertos sectores poblacionales, especialmente a aquellos que tradicionalmente estaban excluidos de la formación universitaria (Villalonga, 2020).

Con la revolución tecnológica -y con ella, las nuevas tecnologías-, la educación a distancia evolucionó y trajo consigo nuevas formas de enseñar y aprender (Yong, *et al.*, 2017). De acuerdo con Navarrete y Manzanilla (2017), en el siglo XX México fue uno de los países más preocupados por ofrecer educación a distancia, reconociendo la importancia de utilizar las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para reforzar los sistemas educativos, en este sentido se vio a la educación a distancia como la opción que podría comenzar a resolver algunos de los problemas educativos que el nuevo siglo planteaba, y creció aceleradamente su oferta en las universidades como una manera de atender a la población vulnerable, que no tiene la posibilidad de acceso a la universidad convencional.

Así, en los últimos años la educación a distancia y en línea se han convertido en una tendencia mundial debido a todos los beneficios que ofrece a los estudiantes y a las instituciones educativas (Tomlinson, 2015), es beneficiosa para los estudiantes porque les ofrece una educación

abierta, accesible y flexible (Stoessel, *et al.*, 2015). La educación superior a distancia brinda la oportunidad de obtener un aprendizaje formalizado a aquellas personas que por alguna razón no les fue posible continuar con estudios superiores, sin importar su clase o condición social, ni su situación o sus responsabilidades personales, familiares y laborales.

Al término de la segunda década del siglo XXI, tanto el contexto nacional como el internacional se modifican rápidamente, pasan de una economía industrial a la de la información -las tecnologías y los medios de comunicación- a diferencia del pasado, en donde las condiciones del entorno eran más o menos estables y se tenía mayor confianza sobre su continuidad. Se reconoce que las Instituciones de Educación Superior han logrado grandes avances en la ejecución y desarrollo de sus procesos, han logrado adaptarse a las necesidades del entorno que cambia constantemente.

Sin embargo, ante un panorama con alto nivel de incertidumbre por los cambios sociales, políticos y económicos que afectan el entorno en que se desenvuelve la educación, los Institutos Tecnológicos del país requieren avanzar a la misma velocidad que los cambios del mundo globalizado a fin de adaptarse y cumplir con su objetivo de educación, a saber formar personal humano altamente calificado, con autonomía y actitud crítica, capaz de adaptarse a los cambios, ser innovadores y realizar propuestas de sustentabilidad.

El análisis de la educación a distancia en los institutos tecnológicos en México conlleva a considerar el cumplimiento de objetivos Internacionales⁴, y en el Foro Mundial sobre la Educación 2015, se estableció como uno de sus acuerdos “Promover oportunidades de aprendizaje de calidad a lo largo de la vida para todos, en todos los contextos y en todos los niveles educativos, así como fortalecer la ciencia, la tecnología y la innovación”. Por lo que “es necesario aprovechar las Tecnologías de la Información y Comunicación para reforzar los sistemas educativos, la difusión de conocimientos, el acceso a la información, el aprendizaje efectivo y de calidad, y una prestación más eficaz de servicios” (UNESCO, 2015). La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) a la que pertenecen diversos Institutos Tecnológico del país, mantiene una visión enfocada en los Objetivos que establece la UNESCO, cuyos programas contribuyen al logro del objetivo de desarrollo sostenible 4 definido en la Agenda de Educación

⁴ El futuro será el resultado de nuestra capacidad para imaginar y proponer escenarios viables y metas concretas. Lo que hagamos colectivamente determinará nuestro porvenir, ANUIES, (2016).

Mundial 2030, aprobado por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 2015 (UNESCO, 2020).

En tal sentido, el objetivo de este artículo, es realizar un análisis de los logros y perspectivas de los Institutos Tecnológicos del país; conocer su historia y el avance de modelos educativos diferentes al modelo presencial, que se consideraban hasta hace un año, modelos innovadores de educación, pero que en este año 2020 derivado de las medidas de contingencia mundial ante la propagación del virus SARS-Cov2 (Covid-19), ha orillado a las Instituciones de Educación Superior en México, a mirar a la educación a distancia como una alternativa necesaria y en muchos casos única, para dar continuidad a la educación superior a fin de mantener su vigencia y cumplir con su papel en el desarrollo de la sociedad.

La presente indagación se realiza desde un enfoque cualitativo exploratorio, que permite realizar un recorrido a través de la historia de los Institutos Tecnológicos de México a fin de conocer su creación, desarrollo y consolidación, hasta llegar a la implementación del modelo de educación a distancia en sus planes y programas de estudio, dicha información se concentra en tablas que, cronológicamente, dan cuenta de los logros obtenidos en dichos Institutos, los proyectos generados en el último año muestran una perspectiva sobre la necesidad de desarrollo y mejora en esta modalidad de estudio.

Este artículo se ha estructurado en tres apartados, en el primero se atienden a cuestiones sobre el momento fundacional y de desarrollo los Institutos Tecnológicos en las diferentes regiones de México, así como a la conformación de la institución de educación superior tecnológica más grande de nuestro país: el Tecnológico Nacional de México (TecNM). En el segundo apartado se responde a la pregunta ¿qué proyectos y logros han realizado los Institutos tecnológicos en la modalidad a distancia? En el tercer apartado se presenta la oferta educativa del Tecnológico Nacional del México en las diferentes modalidades educativas con especial énfasis en la educación a distancia. Finalmente, se presentan las conclusiones. Se considera que este análisis retrospectivo aporta al conocimiento y valoración de la educación superior a distancia, información que puede contribuir a la mejora de los procesos educativos a nivel superior.

I. Creación y desarrollo de los Institutos Tecnológicos en México

La historia de los Institutos Tecnológicos de México, hasta la constitución del Tecnológico Nacional de México, inicia en 1948 con la creación de los primeros Institutos Tecnológicos de los estados de Durango y Chihuahua, durante los años que le siguieron se crean en diferentes partes del territorio nacional Institutos Tecnológicos Superiores, con la finalidad de atender las necesidades, sociales, económicas y tecnológicas de las diferentes regiones del país. En 1959 los Institutos Tecnológicos son desincorporados del Instituto Politécnico Nacional⁵ para depender, por medio de la Dirección General de Enseñanzas Tecnológicas Industriales y Comerciales, directamente de la Secretaría de Educación Pública (TecNM, 2020).

En 1979 se constituyó el Consejo Nacional del Sistema Nacional de Educación Técnica (COSNET). Ya en el siglo XXI se realiza una reestructuración que transforma la Dirección General de Institutos Tecnológicos (DGIT) en Dirección General de Educación Superior Tecnológica (DGEST) (TecNM, 2020).

Como consecuencia de esta reestructuración, se desincorpora el nivel superior de la Dirección General de Ciencia y Tecnología del Mar y de la Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria y se incorpora a la recién creada DGEST, posteriormente en el Diario Oficial de la Federación, el 23 de julio de 2014 se publica el Decreto Presidencial por el que se crea el Tecnológico Nacional de México (TecNM), de acuerdo con el Decreto citado, el TecNM se funda como un órgano desconcentrado de la Secretaría de Educación Pública, con autonomía técnica, académica y de gestión que sustituye a la unidad administrativa que se hacía cargo de coordinar este importante subsistema de educación superior (TecNM, 2020).

El TecNM, “tendrá adscritos a los institutos tecnológicos, unidades y centros de investigación, docencia y desarrollo de educación superior tecnológica con los que la Secretaría de Educación Pública, ha venido impartiendo la educación superior y la investigación científica y tecnológica (DOF, 2014) (ver tabla 1):

⁵ El Instituto Politécnico Nacional (IPN) se fundó en el año 1936, como la institución educativa del Estado creada para consolidar, a través de la educación, la Independencia Económica, Científica, Tecnológica, Cultural y Política para alcanzar el progreso social de la Nación, de acuerdo con los objetivos Históricos de la Revolución Mexicana, contenidos en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (IPN, 1981).

El IPN es considerado una de las instituciones educativas más importantes de México y de América Latina por su nivel académico, y su matrícula tiene un total de 180,801 alumnos en el ciclo escolar 2018-2019, de los cuales 6,846 cursan nivel posgrado, 108,436 el nivel superior y 65,519 el nivel medio superior. El IPN cuenta con 102 unidades tanto académicas como de apoyo y vinculadas, así como centros de investigación, que se ubican en 32 localidades de 21 estados de la República Mexicana (IPN, 2018).

Tabla 1. Creación y desarrollo de los Institutos Tecnológicos de México

Año	Institutos Tecnológicos	Población atendida
1948	Se crearon los primeros Institutos Tecnológicos que surgieron en México en Durango y Chihuahua.	Hacia 1955 estos primeros cuatro Tecnológicos atendían una población escolar de 1,795 alumnos, de los cuales eran 1,688 eran hombres y 107 mujeres.
1951	Se fundó el Instituto Tecnológico de Saltillo	
1954	Se funda el Instituto de Ciudad Madero	
En 1957	Inició operaciones el IT de Orizaba	La matrícula total de Licenciatura durante el ciclo escolar 2017-2018 era de 5,437 alumnos.
En 1959	Los Institutos Tecnológicos son desincorporados del Instituto Politécnico Nacional, para depender por medio de la Dirección General de Enseñanzas Tecnológicas Industriales y Comerciales directamente de la Secretaría de Educación Pública.	Surge una nueva etapa caracterizada por la respuesta que dan estas instituciones a las necesidades propias del medio geográfico y social, y al desarrollo industrial de la zona en que se ubican.
En la década siguiente (1968-1978)	Se fundaron otros 31 Tecnológicos, para llegar a un total de 48 planteles distribuidos en veintiocho entidades del país.	
1976	Se crearon los primeros centros de investigación y apoyo a la educación tecnológica, el Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación	Durante el ciclo escolar 2017-2018 el CIIDET Querétaro atendía una matrícula de posgrado de 45

Año	Institutos Tecnológicos	Población atendida
	Tecnológica (CIIDET) en Querétaro y el Centro Regional de Optimización y Desarrollo de Equipo (CRODE), en Celaya.	alumnos y el CRODE en Celaya una matrícula total de 5,659 alumnos distribuidos en 5,383 en Licenciatura y 276 de posgrado.
En 1979	Se constituyó el Consejo Nacional del Sistema Nacional de Educación Técnica (COSNET), que representó un nuevo panorama de organización, surgiendo el Sistema Nacional de Educación Tecnológica, del cual los Institutos Tecnológicos fueron parte importante al integrar el Sistema Nacional de Institutos Tecnológicos (SNIT).	En el año 2014 se constituye como el Tecnológico Nacional de México.
De 1978 a 1988	Se fundaron doce nuevos Tecnológicos y tres Centros Regionales de Optimización y Desarrollo de Equipo (Chihuahua y Mérida) y el Centro Nacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico (CENIDET). La investigación y los posgrados se impulsaron con gran intensidad gracias a la creación progresiva de los Centros Regionales de Estudios de Graduados e Investigación Tecnológica (CREGIT)	Para 1988 los IT atendían una población escolar de 98,310 alumnos, misma que en los cinco años siguientes creciera hasta 145,299, con una planta docente de 11,229 profesionales y 7,497 empleados como personal de apoyo y asistencia a la educación.
En 1990	Iniciaron actividades los Institutos Tecnológicos Descentralizados, con esquemas distintos a los que operaban en los IT federales ya que se crearon como	

Año	Institutos Tecnológicos	Población atendida
	organismos descentralizados de los gobiernos estatales.	
En 1993	Se crea el CRODE de Orizaba.	La matrícula total de Posgrado durante el ciclo escolar 2017-2018 era de 196 alumnos
En 2005	<p>Se reestructuró el Sistema Educativo Nacional por niveles, lo que trajo como resultado la integración de los Institutos Tecnológicos a la Subsecretaría de Educación Superior (SES), transformando a la Dirección General de Institutos Tecnológicos (DGIT) en Dirección General de Educación Superior Tecnológica (DGEST).</p> <p>Se desincorpora el nivel superior de la Dirección General de Ciencia y Tecnología del Mar y de la Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria y se incorpora a la recién creada DGEST.</p>	
El 23 de julio de 2014	Se publica en el Diario Oficial de la Federación, el Decreto Presidencial por el que se crea la institución de educación superior tecnológica más grande de nuestro país, el Tecnológico Nacional de México (TecNM) constituido por 254 institutos.	Atiende una población escolar de más de 600 mil estudiantes en licenciatura y posgrado en todo el territorio nacional, incluida la Ciudad de México.

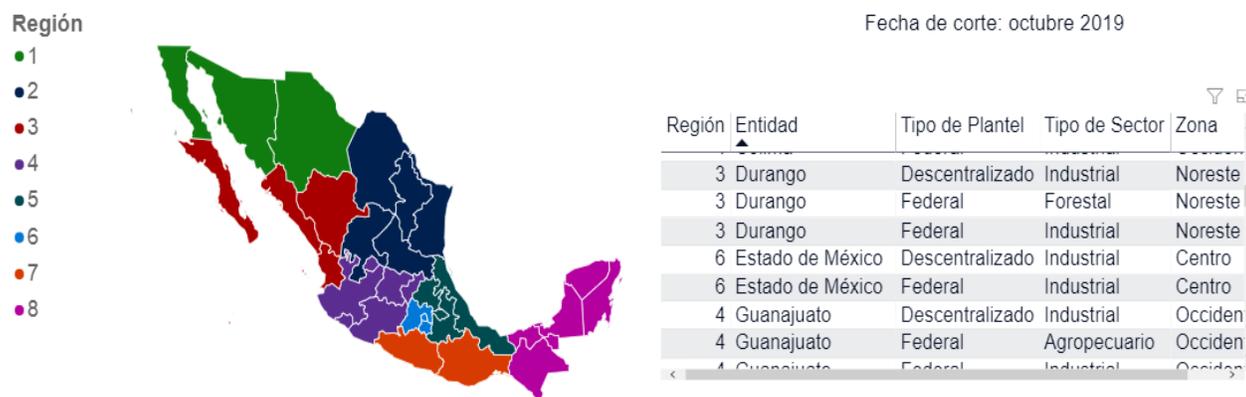
Año	Institutos Tecnológicos	Población atendida
En 2020	El Tecnológico Nacional de México diseño en su página Institucional el: TecNM virtual es un espacio de integración de elementos de tipos de escenarios de seguimiento académico fuera del aula, tecnologías de apoyo para la labor docente, plataformas educativas para la implementación de aulas virtuales, bibliotecas virtuales y contenido de apoyo, y tutoriales ágiles de capacitación para el uso de herramientas.	Con el objetivo de Implementar estrategias académicas que permitan continuar con las actividades educativas mediante el uso de herramientas de la modalidad virtual, a través de los diferentes medios de comunicación institucional para académicos y estudiantes de los campus del Tecnológico Nacional de México.

Fuente: Elaboración propia con base en: TecNM (2020, 2020a, 2020c, 2018).

El Tecnológico Nacional de México está constituido por 254 instituciones, de las cuales 126 son Institutos Tecnológicos Federales, 128 Institutos Tecnológicos Descentralizados, distribuidos en las 32 entidades federativas del país; 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). En estas instituciones, el TecNM atiende a una población escolar de más de 600 mil estudiantes en licenciatura y posgrado en todo el territorio nacional, incluida la Ciudad de México (TECNM, 2020).

El Tecnológico Nacional de México se encuentra dividido en ocho regiones en todo el territorio nacional, a su vez éstas regiones concentran los Institutos Tecnológicos descentralizados y los Institutos Tecnológicos Federales por cada entidad federativa y tipo de sector, información que puede ser consultada en su página web (ver figura 1).

Figura 1. División por región de los Institutos Tecnológicos del TecNM.



Fuente: Información de la pág. Web (TecNM 2020a).

Para el año 2017 el Tecnológico Nacional de México ofrecía 108 planes de estudio de posgrado de investigación e innovación tecnológica en las diversas áreas de las ingenierías: 11 especializaciones, 63 maestrías y 24 doctorados; y 43 planes de estudio de nivel licenciatura, 10 de los cuales se ofrecen en las modalidades no escolarizada a distancia y mixta. Con esta oferta de planes y programas de estudio de nivel licenciatura y posgrado se atienden los sectores estratégicos de mayor desarrollo económico de México: aeronáutica, agroindustrial, automotriz, energía, nanotecnológica y nuevos materiales, tecnologías de la información y comunicación, construcción, vivienda y urbanismo. Los planes de estudio están diseñados bajo el enfoque de competencias profesionales y son de gran impacto en la educación superior de México, ya que el 44% de los ingenieros que reciben su educación en el país, se forman en el TecNM (SEP, 2015, p. ii).

La cobertura de estudios del nivel superior se ha expandido de manera considerable y la creación de Institutos tecnológicos ha contribuido a su expansión, aun así en comparación con estándares internacionales aún es insuficiente e inequitativa para atender las necesidades de millones de jóvenes mexicanos (ANUIES, 2016), con la finalidad de contribuir a que un número mayor de jóvenes acceda y prospere en una educación superior, las instituciones educativas han implementado modelos de aprendizaje como la educación a distancia -en línea, educación virtual- que permitan mayor cobertura en educación superior y que sea pertinente y de calidad, a continuación se presenta una perspectiva de este modelo de educación en los Institutos Tecnológicos de México.

II. Logros y proyectos en la educación a distancia del TecNM

De acuerdo con la UNESCO, la educación a distancia es considerada una modalidad educativa, que contribuye al logro de los objetivos de mejoramiento de la calidad de la educación en América Latina y el Caribe (UNESCO, 1990). En la actual sociedad del conocimiento se abren nuevos escenarios, que traen consigo cambios radicales en todas las estructuras e instituciones; el Tecnológico Nacional de México reconoce que tiene clara la importancia de ofrecer a la sociedad alternativas de educación superior que permitan combinar la formación profesional con otras actividades y a quienes por diferentes razones no pueden acudir a la educación escolarizada (SEP, 2015, p.ii) por lo que ha puesto en marcha proyectos y propuestas educativas en la modalidad a distancia, ofreciendo cursos en línea, especialidades posgrados o iniciando proyectos de construcción de Unidades de Educación a Distancia (ver tabla 2).

En el Modelo de Educación a Distancia del TecNM, tomando como base el Acuerdo SEP 279 publicado en Diario Oficial de la Federación el 10 de julio del 2000, una actividad de aprendizaje es “toda acción en la que el estudiante participe con el fin de adquirir los conocimientos o habilidades requeridos en un plan de estudios”. Estas actividades de aprendizaje pueden llevarse a cabo de forma independiente o con la guía de un docente, tanto en los espacios institucionales, aulas, centros, talleres o laboratorios, como “en espacios externos, fuera de los horarios de clase establecidos y como parte de procesos autónomos vinculados a la asignatura o unidad de aprendizaje” (SEP, 2000: 6).

La educación a distancia del Tecnológico Nacional de México, por surgir del conocimiento y compromiso de los Institutos Tecnológicos con las localidades y regiones de las cuales forman parte, coincide plenamente con las políticas nacionales declaradas tanto en el Plan Nacional de Desarrollo, como en el Programa Sectorial de Educación y en el Programa Institucional de Innovación y Desarrollo del TecNM vigentes, por lo que considera una amplia perspectiva de inclusión y equidad, convirtiéndose así en una oportunidad de formación profesional para todos los sectores de la población, mediante la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación (SEP, 2015).

Tabla 2. Proyectos y propuestas educativas en la modalidad a distancia del TecNM

Año	Proyecto o propuesta educativa a distancia	Áreas de atención
1974	Se estableció el Sistema de Tecnológico Abierto, raíz de la educación a distancia y mixta.	Mecanismo para abatir el rezago educativo existente en la república.
1999	Se realizó la primera experiencia, de educación virtual en el Sistema Nacional de Educación Tecnológica, en el nivel de posgrado, fue la maestría en Ciencias en Enseñanza de las Ciencias, impartida por centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica.	61 sedes distribuidas en toda la república, este proyecto dio paso al desarrollo de un modelo de educación virtual.
2003	El Instituto Tecnológico de Durango en conjunto con los tres niveles de Gobierno se convierte en pionero en la educación a Distancia, con unidades académicas ubicadas en diferentes regiones del estado ofreciendo la carrera de Ingeniería Industrial.	Atiende a jóvenes recién egresados del nivel medio superior, quienes por motivos económicos, geográficos y culturales no se pueden desplazar hasta la capital para una formación profesional.
2004 - 2015	Se sumaron diversos Institutos del país para ofrecer carreras en esta modalidad como son: Agua Prieta, Los Mochis, Ciudad Jiménez, Ensenada, Torreón, Bahía de Banderas, Chihuahua, Ciudad Cuauhtémoc, Ciudad Juárez, Cd. Victoria, Irapuato, La Región Mixe, León, Mérida, P'urhepecha, Tuxtla Gutiérrez, Úrsulo Galván, Aguascalientes, San Luis Potosí, Chetumal, Ciudad Cuauhtémoc, Comitán, Minatitlán, Puerto Vallarta, Saltillo, Valle de Etna, Zacatecas, Occidente, Comitancillo, Morelia, Nuevo León, Parral, Querétaro, Cerro Azul, Cosamaloapan,	

Año	Proyecto o propuesta educativa a distancia	Áreas de atención
	Huatusco, Pachuca, Tizimín, Toluca, Chalco, Huachinango, Lagos de Moreno, Las Choapas, Linares, Nochistlán, Pabellón de Arteaga, Reynosa, Zacapoaxtla, Colima, El Grullo, Huichapan, La zona Maya, Misantla, Rio verde, Tepic, Tlajomulco, Uruapan, Chimalhuacan, Cocula, Huichapan, La Huerta, La Sierra Norte de Puebla, Las Choapas, Lerdo, Mascota, Matamoros, San Andrés Tuxtla, Teziutlán, Villahermosa.	
2016 - 2018	El TecNM ofrece cursos en la modalidad MOOC (Cursos abiertos, masivos y en Línea) en la plataforma México X, con una duración de seis meses. En la primera promoción de siete de estos MOOCS, se tuvo una matrícula de 115 mil estudiantes inscritos. Los cursos son gratuitos, en línea.	Gratuitos al público: Álgebra lineal, La Ética, el ser humano y la ciencia, Desarrollo sustentable, Calculo diferencial, Calculo integral, Investigación, descubriendo hechos y principios, Herramienta de Gestión y comunicación en la nube, Probabilidad y estadística, Aritmética y principios de álgebra.
2017	El TecNm de Durango (ITD), y el presidente municipal de Tamazula, definieron estrategias para fortalecer la Unidad de Educación a Distancia y ampliar la oferta educativa.	Inicio en el 2010, atiende a 36 alumnos.
2017	El TecNM Campus Tuxtla Gutiérrez tiene 10 años de ofrecer Educación Superior a Distancia y en ese ciclo escolar se inició con la apertura de la modalidad cien por ciento virtual”.	Oferta dos carreras: Ingeniería industrial e Ingeniería en Sistemas Computacionales. Se imparte el curso “Creación – Producción de Materiales Educativos

Año	Proyecto o propuesta educativa a distancia	Áreas de atención
		Digitales”.
<p>Mayo 2017</p>	<p>TecNM. El campus Aguascalientes del Tecnológico Nacional de México firmó un convenio con la presidencia municipal de Cosío, con la finalidad de impartir las carreras de Ingeniería Industrial e Ingeniería en Gestión Empresarial en la modalidad de educación a distancia.</p>	<p>La intención es iniciar con las carreras de Ingeniería en Gestión Empresarial y de Ingeniería Industrial en el semestre agosto-diciembre 2017, podría también ofrecer posteriormente la carrera de Ingeniería en Tecnologías de la Información.</p>
<p>Enero 2018</p>	<p>TecNM con una inversión de 60 millones de pesos, arrancó la construcción de la Unidad Académica y a Distancia y el Centro de Vinculación para la Innovación y el Desarrollo Empresarial en el Sector Automotriz del Tecnológico Nacional de México campus Arteaga.</p>	<p>El nuevo campus atenderá a una población aproximada de mil 200 alumnos en los Programas Educativos de Ingeniería Industrial, Ingeniería Mecatrónica, Ingeniería en Gestión Empresarial e Ingeniería en Sistemas Computacionales, tanto escolarizados como en modalidad a distancia.</p>
<p>Enero 2019</p>	<p>El Instituto Tecnológico de Chihuahua trabaja en el diseño de nueva Unidad de Educación a Distancia que fue construida con recursos federales y contará con todo lo necesario en espacios y equipamiento para la</p>	<p>Se espera que el proyecto en el municipio de Ignacio Zaragoza ofrezca la carrera de Ingeniería Industrial en la modalidad de Educación a Distancia y arranque</p>

Año	Proyecto o propuesta educativa a distancia	Áreas de atención
	generación de materiales didácticos.	formalmente en agosto del 2019.
Marzo 2019	El TecNM campus Saltillo realizó un convenio de colaboración académica, científica y tecnológica con el Municipio de Parras de la Fuente, que contempla la apertura de una nueva Unidad a Distancia en este municipio.	Este convenio asegura que el TecNM llevará su oferta educativa a jóvenes y adultos del municipio y alrededores, a través de la modalidad de educación a distancia.
Junio 2019	El TecNM campus San Luis Potosí realizó la inauguración de la Unidad Departamental de Investigación, Educación a Distancia y Posgrado.	Busca impulsar la educación de calidad y pertinencia que demandan los jóvenes,
Noviembre 2019	El gobierno de Chihuahua inauguró la Unidad de Educación a Distancia del Instituto Tecnológico de Chihuahua (ITCH), que se construyó con una inversión de 30 millones de pesos provenientes del Fondo de Aportaciones Múltiples.	En beneficio de más de 5 mil 250 alumnas y alumnos, para dar la posibilidad de estudiar a quienes por imposibilidades materiales o geográficas no pueden recibir su instrucción de manera presencial.
Marzo – junio 2020	Los docentes del Tecnológico Nacional de México utilizan las herramientas digitales para mejorar la continuidad de las clases virtuales a través de plataformas digitales Moodle, Udemy, Google Classroom y Schology, Edmodo, Blackboard semanarios web,	Debido a la contingencia sanitaria causada por la pandemia del COVID-19, el TecNM atiende el desafío de enseñar y aprender desde casa, así como realizar los procesos académicos para obtención de

Año	Proyecto o propuesta educativa a distancia	Áreas de atención
	<p>etc. Algunos Institutos han diseñado un Sistema Integral de Información (SII), para generar constancias con firma electrónica y sello digital y otros como el Campus Saltillo, Cuautitlan Izcalli, Campus Zona Olmeca, Villahermosa, Zamora, Nuevo Laredo, Hidalgo Puebla, han realizado sus primeras titulaciones en modalidad a distancia. Se ha realizado la Titulación de especialidad a distancia (CIIDET), Titulación de Grado en campus Ciudad Madero, y ceremonia de graduación virtual (Campus Misanta).</p>	<p>aprendizajes y egreso y Titulación de estudiantes.</p>

Fuente: Elaboración propia con base en SEP, (2015), TecNM, (2017 y, 2020b), y Gobierno del Estado de Chihuahua (2019).

Como puede observarse México cuenta con un sistema de educación superior en el que los Institutos Tecnológicos se han desarrollado y planteado nuevas estrategias de dinamismo y operatividad, aun así, se requiere que realicen un análisis y comprensión de los sistemas social, político y económico a fin de comprender sus necesidades y los retos a los que se enfrentan “para mantener su pertinencia y funcionalidad. No hacerlo puede tener múltiples consecuencias que pueden ir desde perder prestigio hasta no sobrevivir” (ANUIES, 2016:10), a continuación, se realiza un recorrido por los programas educativos ofertados por el TecNM.

III. Modalidades y programas educativos de licenciatura ofertados en el Tecnológico Nacional de México

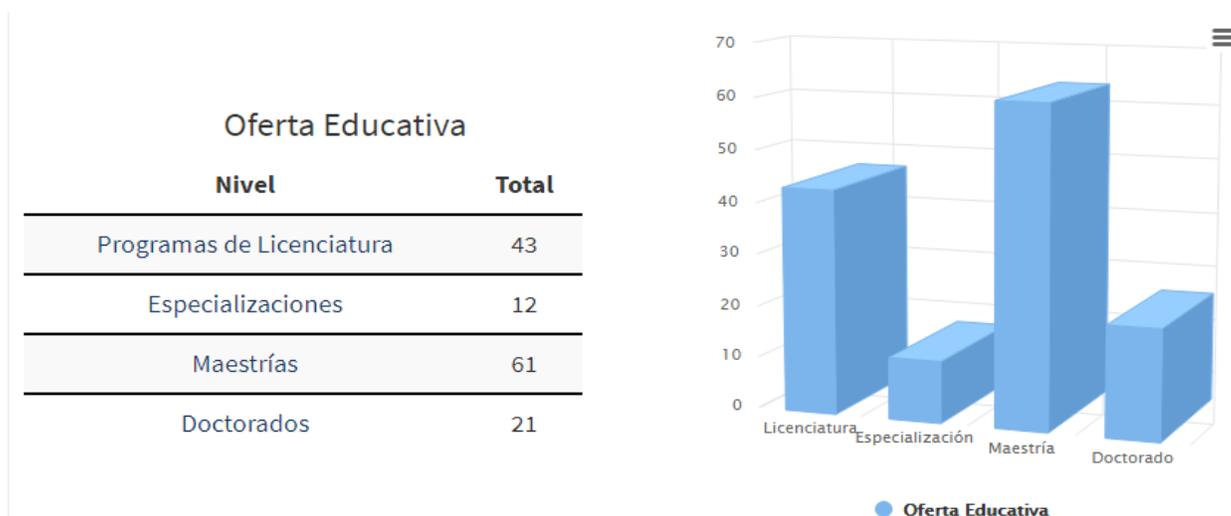
El Modelo de Educación a Distancia del Tecnológico Nacional de México, tiene como

objetivo: establecer las definiciones, directrices y procedimientos para ofrecer una amplia cobertura educativa, que asegure la igualdad de oportunidades para estudiantes que radican en cualquier lugar de México y más allá de sus fronteras. Busca ser un instrumento que brinde la posibilidad de combinar el estudio con otras actividades, impulsando la equidad, la perspectiva de género, la inclusión y la diversidad (SEP, 2015), promoviendo “el desarrollo y la utilización de tecnologías de información y comunicación” en los institutos, unidades y centros “para apoyar el aprendizaje de los estudiantes, ampliar sus competencias para la vida y favorecer su inserción en la sociedad del conocimiento” (DOF, 2014: 2).

Este Modelo de Educación a Distancia pretende ser enriquecido, durante su evolución y adaptación porque al estar conceptualizado, dirigido y pensado para las actuales generaciones de jóvenes estudiantes del siglo XXI y soportado en las tecnologías de la información y comunicación, evolucionará y se adaptará desde su implementación en los institutos, unidades y centros, con la participación de estudiantes, docentes y directivos (SEP, 2015).

En lo que respecta a la oferta educativa de nivel licenciatura al cierre de 2018, existían 43 planes de estudio, 12 especialidades, 61 maestrías y 21 doctorados, (ver tabla 3):

Tabla 3. Oferta educativa



Fuente: Sistema Nacional de Estadística del TecNm, (2020d)

La oferta educativa en modalidades diferente a la presencial se imparte en diferentes

Institutos tecnológicos del país de acuerdo con las necesidades de cada región, y a las posibilidades de cada tecnológico o de las unidades de educación a distancia regionales y locales, las cuales se definen por su ubicación geográfica y las características de las personas que en ellas se atienden, entre las cuales se encuentran:

- Modalidad escolarizada. Corresponde a los planes y programas de estudio para la realización de actividades de aprendizaje bajo la conducción de un académico, la educación presencial se da cuando se interactúa en el mismo tiempo y lugar (SEP, 2015a, p. 102).
- Modalidad Abierta. Sistema educativo que se implementó en 1974 para la atención de trabajadores, superando la rigidez del sistema escolarizado, constituye el antecedente de la educación no escolarizada, a distancia y mixta (SEP, 2015:33).
- Modalidad a Distancia. Para el Tecnológico Nacional de México se define como Educación a Distancia la educación en las modalidades No escolarizada a Distancia y Mixta, con el apoyo esencial de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, que tiene la finalidad de incrementar la cobertura en Educación Superior Tecnológica (SEP, 2015a:101).
- Modalidad Mixta. Formación y desarrollo de competencias profesionales del estudiante del TecNM en la que se requiere que reciba conducción de un docente asesor(a) – tutor(a) en la institución, pero el número de horas sea menor al establecido en la modalidad escolarizada (SEP, 2015:43-55; SEP, 2015a:102).
- Modalidad Semipresencial. Es la modalidad que el estudiante puede acreditar el curso ordinario, sin asistir de manera regular (actividad semipresencial), que le permita mostrar el alcance de las competencias establecidas en el programa de la asignatura se ofrece el servicio educativo a través de un tutor, cuya labor se realiza de manera presencial y, la asesoría en línea por parte de los docentes de los institutos. También cuentan con instalaciones, materiales, conectividad y equipo, para que los estudiantes reciban la asesoría de los docentes y desarrollen las competencias profesionales que se requieren en su programa educativo para su formación integral (SEP, 2015; SEP, 2015a:19)
- Modalidad Semiescolarizada. Se refiere a instalaciones ubicadas en áreas urbanas, instalaciones que cuentan con materiales, equipo y conectividad para que los estudiantes desarrollen las competencias profesionales, que se requieren en su programa

educativo para su formación integral, con la asesoría síncrona y asíncrona de los asesores que imparten las asignaturas, la realización de las prácticas en las instalaciones del tecnológico, o a través del uso de software. Se ubican en las instalaciones de un instituto tecnológico para dar servicio y soporte técnico a nivel regional (SEP, 2015:55)

- Educación Virtual. Este modelo facilita la formación de los alumnos, ya que no se limita por la barrera física del aprendizaje presencial, ofreciendo un entorno virtual donde el alumno puede hacer uso de todos los recursos y materiales que el docente le proporciona para su formación, tan solo accediendo desde cualquier punto geográfico en cualquier momento y por cualquier medio (SEP, 2015:41).

Con la educación abierta, como antecedente de la educación a distancia, los institutos tecnológicos lograron llevar educación superior tecnológica a ámbitos locales, regionales y nacionales, dando origen a esquemas de intercambio de información, conocimientos y experiencias, diversificando su oferta educativa en esta modalidad en diferentes propuestas según la zona de influencia, logrando trascender la propia distancia para desarrollar habilidades y competencias, a continuación, se muestra información cuantitativa de la matrícula del Programa de Educación de Licenciatura del TecNM por modalidad (ver tablas 4 y 5):

Tabla 4. Matrícula de los programas educativos de Licenciatura diferentes al presencial que oferta el TecNM

Modalidad	Matrícula
Escolarizada	561275
Abierta	4578
A Distancia	1666
Mixta	2601
Semi presencial	4808
Semi escolarizada	28
Virtual	1517

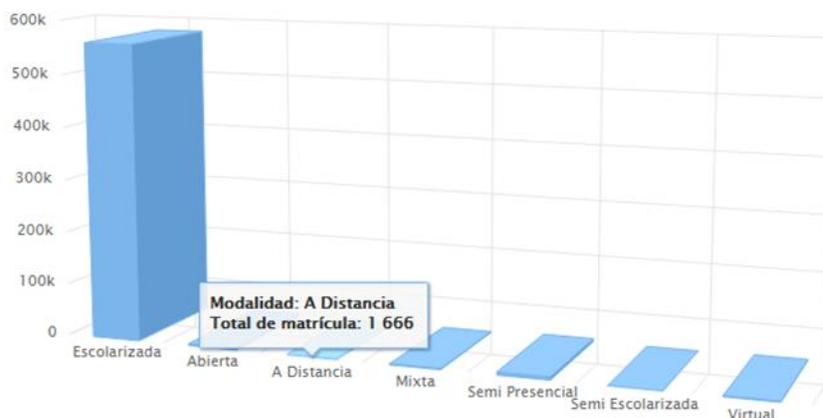
No.	Programa	Total de			A		Mixta	Semipresencial
		matrícula	Escolarizada	Abierta	distancia			
1	ARQUITECTURA	16,723	16,723	0	0	0	0	
2	CONTADOR PÚBLICO	20,341	19,959	382	0	0	0	
3	GASTRONOMÍA	6,136	6,136	0	0	0	0	
4	INGENIERÍA AMBIENTAL	8,824	8,824	0	0	0	0	
5	INGENIERÍA BIOMÉDICA	1,638	1,638	0	0	0	0	
6	INGENIERÍA BIOQUÍMICA	10,532	10,532	0	0	0	0	
7	INGENIERÍA CIVIL	24,593	24,593	0	0	0	0	
8	INGENIERÍA ELÉCTRICA	9,181	9,181	0	0	0	0	
9	INGENIERÍA ELECTROMECAÁNICA	25,124	25,124	0	0	0	0	
10	INGENIERÍA ELECTRÓNICA	16,535	16,535	0	0	0	0	
11	INGENIERÍA EN ACUICULTURA	280	280	0	0	0	0	
12	INGENIERÍA EN ADMINISTRACIÓN	15,825	15,532	33	0	289	151	
13	INGENIERÍA EN AERONÁUTICA	631	631	0	0	0	0	
14	INGENIERÍA EN AGRONOMÍA	9,876	9,034	0	1	333	480	
15	INGENIERÍA EN ANIMACIÓN DIGITAL Y EFECTOS VISUALES	759	759	0	0	0	0	
16	INGENIERÍA EN BIOTECNOLOGÍA	90	90	0	0	0	0	
17	INGENIERÍA EN DESARROLLO COMUNITARIO	1,867	1,73	0	137	0	0	
18	INGENIERÍA EN DISEÑO INDUSTRIAL	463	463	0	0	0	0	

19	INGENIERÍA EN ENERGÍAS RENOVABLES	2,3	2,3	0	0	0	0
20	INGENIERÍA EN GEOCIENCIAS	2,08	2,08	0	0	0	0
21	INGENIERÍA EN GESTIÓN EMPRESARIAL	72,616	69,279	1,355	237	585	943
22	INGENIERÍA EN INDUSTRIAS ALIMENTARIAS	7,743	7,743	0	0	0	0
23	INGENIERÍA EN INNOVACIÓN AGRÍCOLA SUSTENTABLE	6,882	6,882	0	0	0	0
24	INGENIERÍA EN LOGÍSTICA	7,176	7,176	0	0	0	0
25	INGENIERÍA EN MATERIALES	2,198	2,198	0	0	0	0
26	INGENIERÍA EN MINERÍA	1,008	1,008	0	0	0	0
27	INGENIERÍA EN NANOTECNOLOGÍA	435	435	0	0	0	0
28	INGENIERÍA EN PESQUERÍAS	101	101	0	0	0	0
29	INGENIERÍA EN SISTEMAS AUTOMOTRICES	2,206	2,206	0	0	0	0
30	INGENIERÍA EN SISTEMAS COMPUTACIONALES	59,518	57,824	104	54	481	819
31	INGENIERÍA EN TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIONES	11,082	11,073	0	3	6	0
32	INGENIERÍA FORESTAL	2,511	2,511	0	0	0	0
33	INGENIERÍA HIDROLÓGICA	271	271	0	0	0	0

34	INGENIERÍA INDUSTRIAL	110,838	103,522	2,044	1,148	854	2,
35	INGENIERÍA INFORMÁTICA	11,612	11,601	0	11	0	
37	INGENIERÍA MECATRÓNICA	31,731	31,731	0	0	0	
36	INGENIERÍA MECÁNICA	18,704	18,704	0	0	0	
38	INGENIERÍA NAVAL	423	423	0	0	0	
39	INGENIERÍA PETROLERA	5,16	5,107	0	0	53	
40	INGENIERÍA QUÍMICA	14,777	14,777	0	0	0	
41	LICENCIATURA EN ADMINISTRACIÓN	29,814	28,87	660	75	0	
42	LICENCIATURA EN BIOLOGÍA	4,558	4,558	0	0	0	
43	LICENCIATURA EN TURISMO	1,311	1,311	0	0	0	
TOTAL		576,473	561,275	4,578	1,666	2,601	4,

Fuente: Sistema Nacional de Estadística del TecNm, (2020d)

Tabla 5. Programas educativos de Licenciatura ofertados por el TecNM, diferentes al presencial.



Fuente: Sistema Nacional de Estadística del TecNm, (2020d)

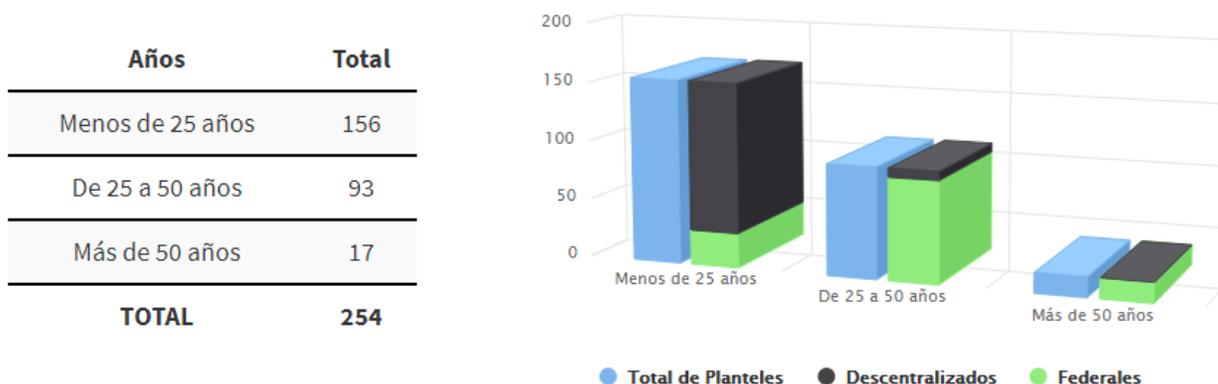
Del análisis estadístico, se deduce que el Tecnológico Nacional de México ha tenido un importante papel en el desarrollo e implementación del modelo de educación a distancia, crecimiento que se ha dado en gran manera gracias a los adelantos tecnológicos y de comunicación, sin embargo en comparación con la matrícula en modalidad escolarizada/presencial (561,275), los diferentes proyectos del modelo de educación a distancia tienen una matrícula de 15,198 estudiantes y sólo corresponde al 2.70 %, por lo que la educación superior impartida por los Institutos Tecnológicos debe lograr mayor cobertura e inclusión a fin de atender a grupos vulnerables principalmente aquellos sectores que enfrentan barreras que impiden el acceso y la permanencia, estableciendo estrategias que permitan a un mayor número de jóvenes y adultos ingresar al nivel superior sin importar su cultura, su estatus social y/o económico.

A fin de realizar un comparativo que permita dimensionar la necesidad de crecimiento, en el ámbito de la lengua española se cita el avance de la Universidad Nacional de Educación a Distancia UNED, que constituye una referencia en educación a distancia tanto en España como a nivel internacional especialmente para los países de habla hispana durante el curso 2013/2014 tenía una matrícula de 260,070 estudiantes y aun así de acuerdo a indicadores nacionales aún no logra ser de las mejores universidades de España (Villalonga, 2020).

Si bien es cierto que los Institutos Tecnológicos de México, han avanzado en la modalidad a distancia para aportar a la educación superior incluyente, ante las necesidades del panorama mundial en la actualidad requieren de manera urgente enfrentar los retos en el crecimiento de esta

modalidad de estudio quizás con la velocidad en la que se crearon los Institutos Tecnológicos en los últimos 25 años (ver tabla 6).

Tabla 6. Años de antigüedad de los planteles del TecNM



Fuente: Sistema Nacional de Estadística del TecNm, (2020d)

Por tal motivo, se considera que las Instituciones de Educación Superior asumen, en gran medida, el compromiso y el desafío de construir de manera colectiva las transformaciones que se requieren para asegurar que tanto jóvenes y las personas que deseen continuar con su formación superior logren acceso a ésta.

La ANUIES reconoce que en la siguiente década el mundo se enfocará en alcanzar una agenda de desarrollo sostenible, lo que sin duda acentuará algunos de los rasgos deseables de las universidades en 2030, los años venideros entrañarán retos y desafíos que cambiarán el contexto y el entorno en los que las instituciones de educación superior cumplirán su misión, algunos de esos desafíos como: las sociedades del conocimiento, las tensiones entre la globalización y el desarrollo local, la universalización de la educación superior, los cambios en los mercados laborales y las implicaciones que todos estos factores tendrán en el quehacer de las instituciones (ANUIES, 2016) estos desafíos influirán en la manera de concebir la educación superior y si a estos factores sumamos el actual panorama de incertidumbre de salud pública derivado de la pandemia del virus Sars-Cov2 (Covid-19) queda manifiesto que se requiere la cooperación y unión de las Instituciones de Educación Superior (IES) a fin de lograr un porvenir capaz de sustentar el futuro de la humanidad.

Conclusiones

Al finalizar el análisis de los logros y perspectivas de la educación superior que imparten los Institutos Tecnológicos del Tecnológico Nacional de México, ha quedado clara la importancia del uso de las TIC en las diferentes formas de la educación a distancia. Así mismo, se debe recordar que las actuales generaciones de jóvenes que ingresan al nivel superior han crecido en el contexto de la revolución tecnológica, por tal motivo puede ser para ellos un desafío permanecer en una institución educativa con modelos tradicionales; de ahí que si tomamos en consideración los altos índices de deserción escolar, este factor puede además contribuir a su incremento, a fin de evitarlo es necesario que las IES se adapten a las nuevas necesidades de formación profesional mejorando sus procesos educativos con la intención de lograr la permanencia de los estudiantes en esa modalidad de estudio y aumentar la eficiencia terminal. Ya que, si existe un mayor número de egresados y titulados en esta modalidad educativa, se podrá realizar una mayor promoción de las virtudes de la educación a distancia.

En tal sentido, el Tecnológico Nacional de México ha diseñado modelos, propuestas y proyectos para el logro de objetivos educativos sostenibles, este análisis mostró algunos de ellos, sin embargo, aún queda mucho trabajo por hacer, continuar con la innovación de propuestas acordes a las necesidades e incertidumbres del mundo globalizado, extenderlas, convertirlas en una realidad y extender la cobertura equidad y pertinencia de estos modelos educativos.

El análisis realizado, sobre los logros y avances de la educación superior a distancia en el Tecnológico Nacional de México en consonancia con el panorama mundial de incertidumbre derivado de una pandemia, ha permitido reconocer que el sistema educativo superior asumió el compromiso de adaptar modelos educativos presenciales a la modalidad virtual en poco tiempo y durante el curso de un ciclo escolar, esta situación coloca a la educación a distancia en una ventaja en el desarrollo de procesos educativos que se encuentran consolidados y que pueden ser compartidos para mejorar la forma en que los Institutos tecnológicos enfrentan los retos inesperados del siglo XXI, ahora este modelo educativo puede verse no solo como algo innovador sino como la realidad a la que se debe ajustar la educación superior y avanzar hacia la mejora continua del proceso de enseñanza aprendizaje.

Referencias

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). (2016). “Plan de Desarrollo Institucional. Visión 2030”. Disponible en:
http://www.anui.es.mx/media/docs/avisos/pdf/PlanDesarrolloVision2030_v2.pdf
- Diario Oficial de la Federación (DOF). (2014). “Decreto que crea el Tecnológico Nacional de México”, publicado el 23 de julio de 2014. Disponible en:
http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5353459&fecha=23/07/2014&print=true
- García Aretio, L (1999) Historia de la Educación a Distancia. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia* 2 (1), 8-27.
- Gobierno del Estado de Chihuahua. (2019). “Inaugura Gobernador Unidad de Educación a Distancia en el Instituto Tecnológico de Chihuahua”. Gobierno del Estado de Chihuahua. Disponible en: <http://www.chihuahua.gob.mx/contenidos/inaugura-gobernador-unidad-de-educacion-distancia-en-el-instituto-tecnologico-de>
- Instituto Politécnico Nacional (IPN). (1981). Ley Orgánica del Instituto Politécnico Nacional. Disponible en:
<https://www.aplicaciones.abogadogeneral.ipn.mx/leyes/leyorganicadelipn.pdf>
- IPN. (2018). El IPN en Números. Agenda estadística. México: Secretaría de Gestión Estratégica. Dirección de Evaluación del IPN. Disponible en:
<https://www.ipn.mx/assets/files/main/docs/agenda-estadistica-esp-2018.pdf>
- Kentnor, H. E. (2015). Distance education and the evolution of online learning in the United States. En: Flinders, D. J., Moroye, C. M. (2015). Curriculum and Teaching Dialogue. Vol. 17. Num. 1 y 2. USA: American Association for Teaching Curriculum. pp. 21-33.
- Navarrete, Z., y Manzanilla, H. M. (2017). “Panorama de la educación a distancia en México”. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 13 (1), pp. 65-82. Disponible en:
<http://www.redalyc.org/jatsRepo/1341/134152136004/index.html>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2000). “Acuerdo número 279”. Publicado en el Diario Oficial de la Federación el 10 de julio de 2000, disponible en:

https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=2057041&fecha=10/07/2000.

SEP. (2015). “Modelo de Educación a distancia del Tecnológico Nacional de México” TecNM noviembre 2015. Disponible en: https://www.ensenada.tecnm.mx/wp-content/uploads/2017/02/Modelo_Educacion_Distancia_TecNM-220116.pdf

SEP. (2015a). “Manual de Lineamientos Académico-Administrativos del Tecnológico Nacional de México. Planes de estudio para la formación y desarrollo de competencias profesionales”. TecNM octubre 2015. Disponible en:
https://www.itshuatusco.edu.mx/inicio/ARCHIVOS/2016/Academico/3.3.1_Manual_de_Lineamientos_TecNM.pdf

Stoessel, K., Ihme, T. A., Barbarino, M. L. *et al.* (2015). Sociodemographic diversity and distance education: Who drops out from academic programs and why? *Research in Higher Education*, 56(3), 228-246. Disponible en: <https://doi.org/10.1007/s11162-014-9343-x>

Tecnológico Nacional México (TecNM). (2017). “Tecnológico Nacional de México alista la nueva generación de MOOCs” TecNM. Disponible en:
<https://www.gob.mx/tecnm/articulos/tecnologico-nacional-de-mexico-alista-la-nueva-generacion-de-moocs-tecnm#agenda>

TecNM. (2018). “Sistema Nacional de Estadística”, Disponible en:
<https://sne.tecnm.mx/public/estadistica18>

TecNM. (2020) “Breve historia de los Institutos Tecnológicos”. Sitio web. Disponible en:
<https://www.tecnm.mx/?vista=Historia>

TecNM. (2020a). “Campus”. Sitio web. Disponible en: <https://www.tecnm.mx/?vista=Campus>

TecNM. (2020b). “TecNM noticias”. Sitio web. Disponible en
<https://www.tecnm.mx/?vista=noticias&dato=&r=&v=&pn=1#769>

TecNM. (2020c). “TecNM virtual”. Sitio web. Disponible en
https://www.tecnm.mx/?vista=TecNM_Virtual

TecNM. (2020d). “Sistema Nacional de Estadística del TecNm. 43 programas educativos de

- licenciatura ofertados en el TecNM”, Disponible en: <https://sne.tecnm.mx/public/programas>
- Tomlinson, C. A. (2015). Teaching for excellence in academically diverse classrooms. *Society*, 52(3), 203-209. Disponible en: <https://doi.org/10.1007/s12115-015-9888-0>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (1990). Declaración Mundial sobre Educación para Todos. Tailandia:
- UNESCO. (2020). “La educación transforma vidas”. En línea, disponible en: <https://en.unesco.org/themes/education> (Consultado el 04 de julio de 2020).
- Villalonga Muncunill, A. (2020). La educación superior a distancia. Modelos, retos y oportunidades. Oficina Regional de Cultura para América Latina y el Caribe. 2. *Resumen histórico de la Educación a Distancia*. UNESCO. La Habana, Cuba. Recuperado el 15 de julio de 2020. En: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Havana/pdf/educacion_a_distancia_modelo_final.pdf
- Yong, E.; Nagles, N.; Mejía, C. y Chaparro, C. (2017). Evolución de la educación superior a distancia: desafíos y oportunidades para su gestión. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 50, 80-105. Recuperado de <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/814/1332>

Concepciones de tecnología: aproximaciones para el estudio en ingeniería

Conceptions of technology: approaches to study in engineering

Concepções de tecnologia: abordagens para o estudo em engenharia

Milena Ramallo¹, Elida Clara Repetto², Rosa Giacomino³, Gerardo Denegri⁴,
Marisa Zimmer⁵, Mariela Marone Varela⁶, Romina Orlando⁷, Esteban Cuerda⁸ y
María Eugenia Lardit⁹

Enviado: 17/10/2020

Aprobado: 04/10/2020

Resumen:

Los modelos que presentan una visión lineal, acumulativa y determinista de los estudios de la Tecnología han intentado ser superados por otros que proponen nuevas herramientas teóricas para repensar la relación: Tecnología y Sociedad. Desde estas perspectivas, el análisis de la evolución de un artefacto no se detiene solo en su diseño,

¹ Magíster en Ciencias Sociales, Mención Educación (FLACSO-Sede Argentina), Profesora en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de Córdoba). Profesora Titular y Directora de Cátedra de Ingeniería y Sociedad. Directora de la Unidad Docente Básica Cultura e Idiomas. Es Investigadora en la Facultad Regional Buenos Aires (Universidad Tecnológica Nacional) - mramallo@frba.utn.edu.ar

² Titular y Directora de Cátedra de Ingeniería y Sociedad en la Facultad Regional Buenos Aires, Universidad Tecnológica Nacional. Argentina. Es historiadora e investigadora y publicó varios trabajos sobre ciencia y tecnología - erepetto@frba.utn.edu.ar

³ Magister en Metodologías y Tecnologías de la Formación en Red (Univ. de Verona). Profesora Asociada e investigadora en la Cátedra de Ingeniería y Sociedad en la Facultad Regional Buenos Aires, Universidad Tecnológica Nacional. Argentina - rgiacomino@frba.utn.edu.ar

⁴ Profesor Adjunto de las cátedras de Ingeniería y Sociedad de la UTN FRBA y UTN FRLP. Profesor Adjunto en la Facultad de Periodismo, UNLP. Integrante en proyectos de Investigación de la Facultad Regional La Plata y de la Facultad Regional Buenos Aires. Profesor en Historia, UNLP UTN FRBA y UTN FRLP y en proyectos de investigación en la UNLP - gdenegri@frba.utn.edu.ar

⁵ Profesora de Ingeniería y Sociedad en la Facultad Regional Buenos Aires (UTN). Investigadora categorizada por la SPU desde el año 2013 - marisa.zimmer@frba.utn.edu.ar

⁶ Licenciada y Profesora en Filosofía (USAL) Postítulo de experticia en Educación Superior y Nuevas Tecnologías (Ministerio de Educación). Es formadora de docentes en el Instituto terciario Santa Ana y San Joaquín. Profesora e investigadora en la UTN FRBA - mmaronevarela@frba.utn.edu.ar

⁷ Profesora de Enseñanza Media y Superior en Historia, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Diplomado Superior en Ciencias Sociales con mención en Gestión de las Instituciones Educativas, FLACSO. Profesora Adjunta de la materia Ingeniería y Sociedad, UTN FRBA. - rorlando@frba.utn.edu.ar

⁸ Profesor de la asignatura de Ingeniería y Sociedad, en la Facultad Regional La Plata (UTN). Es Profesor de la materia Identidad, Estado y Sociedad en Argentina y América Latina, de la Facultad de Bellas artes y Museo (UNLP) - estebancuerda@gmail.com

⁹ Docente de la asignatura Evaluación y Gestión de Proyectos de Ingeniería Sustentable, de Ingeniería Mecánica, Facultad Regional Buenos Aires (UTN) - mlardit@frba.utn.edu.ar

sino que lo hace especialmente en su significado simbólico, en la función y en el valor de uso que le otorga una sociedad. Las diversas concepciones que los sujetos construyen de la tecnología condicionan sus prácticas y algunas pueden ser facilitadoras, pero también, pueden ser un freno para comprender los múltiples significados e implicaciones que este conocimiento puede generar en interacción con la sociedad. Una condición importante a tener en cuenta a la hora de evaluar las concepciones en general y como en nuestro estudio, las concepciones de tecnología en particular, es considerar la inclusión de niveles de investigación múltiples que aporten una mirada más completa y enriquecedora a través de estrategias cualitativas y cuantitativas de estudio. El análisis que presentamos permite vislumbrar la trama compleja del estudio de las “concepciones” como objeto de estudio, además reconocer las características propias que supone el proceso de construcción de los instrumentos metodológicos y las dificultades planteadas en torno a la medición.

Palabras clave: Tecnología, Concepciones, Ingeniería, Universidad, Sociedad.

Abstract:

Models that present a linear, cumulative and deterministic view of technology have tried to be surpassed by other studies that propose new theoretical tools to rethink the relationship: Technology and Society. From these perspectives, the analysis of the evolution of an artifact does not stop only in its design, but does so especially in its symbolic meaning, in the function and in the value of use granted to it by a society. The various conceptions of technology that people create condition their practices and some can be facilitating, but they can also put a stop to understand the multiple meanings and implications that this knowledge can generate in its interaction with society. An important condition to consider when evaluating conceptions in general and as in our study, the conceptions of technology in particular, is to consider the inclusion of multiple levels of research that provide a more complete and enriching look through qualitative and quantitative study strategies. The analysis we present allows us to glimpse the complex plot of the study of "conceptions" as an object of study, in addition to recognizing the characteristics of the process of building methodological instruments and the difficulties raised around its measurement.

Keywords: Technology, Conceptions, Engineering, University, Society.

Resumo:

Os modelos que apresentam uma visão linear, cumulativa e determinista dos estudos de Tecnologia têm tentado ser superados por outros que propõem novas ferramentas teóricas para repensar a relação: Tecnologia e Sociedade. A partir destas perspectivas, a análise da evolução de um artefato não se detém apenas em seu design, mas especialmente em seu significado simbólico, sua função e o valor de uso que uma sociedade lhe confere. As diversas concepções que os sujeitos constroem da tecnologia condicionam suas práticas, e algumas delas podem ser facilitadoras, mas também podem ser um freio para entender os múltiplos significados e implicações que este conhecimento pode gerar na interação com a sociedade. Uma condição importante a ser levada em conta ao avaliar as concepções em geral e, como em nosso estudo, as concepções de tecnologia em particular, é considerar a inclusão de múltiplos níveis de pesquisa que proporcionem uma visão mais completa e enriquecedora através de estratégias de estudo qualitativas e quantitativas. A análise que apresentamos nos permite vislumbrar a complexa teia do estudo das "concepções" como objeto de estudo, além de reconhecer as características do processo de construção dos instrumentos metodológicos e as dificuldades colocadas pela medição.

Palavras-chave: Tecnologia, Concepções, Engenharia, Universidade, Sociedade.

La complejidad del objeto de estudio: la tecnología

Desde las perspectivas deterministas de la tecnología, la innovación tecnológica es la causa de los cambios sociales y a partir de este supuesto el cambio tecnológico es entendido de una manera lineal y unidireccional. En este sentido, la tecnología es neutral, universal, autónoma y casi biológica. En la práctica, se sostiene la separación tajante entre los problemas sociales y los tecnológicos. Los seres humanos son observadores de ese proceso evolutivo y natural, denominado: tecnología. La tecnología funciona por su propia fuerza interna y puede moldear a la sociedad para que ésta se ajuste a sus patrones. Este enfoque es también reduccionista, es decir, la tecnología se

ha reducido a su valor instrumental o artefactual como simples herramientas construidas para un conjunto de tareas. Al omitirse en los procesos de construcción de la sociedad, esta visión no posibilita realizar otro tipo de análisis, en los que se puedan identificar a las tecnologías con ámbitos de actuación política, de participación en red, entre otros, o incluso con intereses sociales, económicos y políticos de quienes diseñan, desarrollan, financian y evalúan la tecnología (Winner, 1987, González García, López Cerezo, Luján López, 1997, Thomas, 2011). Las lógicas de producción de la tecnología son desconocidas y las consecuencias de sus usos son responsabilidad de los sujetos, de sus acciones y no del sistema tecnológico que le dio origen.

Otras líneas de pensamiento definen a la tecnología como ciencia aplicada, un conocimiento práctico que se desprende directamente de la ciencia y del conocimiento teórico. De este modo, las teorías son entendidas como enunciados que buscan la explicación, a través de fundamentos causales y del mundo natural. Son racionales, objetivas y neutrales. El desarrollo de la ciencia es un proceso progresivo y acumulativo, que se articula con teorías. Estas teorías son previas a cualquier tecnología, de manera que no es posible la existencia de tecnología sin teoría, pero sí de teorías que no requieran de tecnologías (González García, López Cerezo, Luján López, 1997).

A pesar de que durante muchos años las ciencias sociales abordaron la relación tecnología y sociedad desde diversas posiciones deterministas, surgieron otros enfoques que, a nuestro entender, proponen miradas superadoras de las limitaciones lineales, reconociendo la existencia de dinámicas de integración en sistemas sociotécnicos y procesos de resignificación de tecnologías. Estos enfoques fueron sintetizados por ciertos autores, quienes exponen que más allá de las restricciones e inconsistencias que presentan las concepciones de tecnología cuando son puestas en uso, las nuevas visiones suponen repensar el concepto (Thomas, 2011) y es en el marco de contextos altamente cambiantes, cuando a partir de los 60 surgen diversas conceptualizaciones referidas a las tecnologías como apropiadas, democráticas, intermedias, alternativas, entre otras.

En este trabajo, destacaremos a continuación dos conceptos que ponen de relieve las interrelaciones entre la Ciencia y la Tecnología y los matices de las relaciones entre la tecnología y las acciones humanas, que son, al mismo tiempo, sociales y tecnológicas:

- El concepto de “tecnologías entrañables” de M. Quintanilla (2017): combina tanto las propiedades estrictamente técnicas, como las propiedades de carácter social, económico, moral, político, etc.
- El concepto de “tecnociencia” de E. Echeverría (2003): muestra cómo las interrelaciones Ciencia-Tecnología se hicieron cada vez más estrechas. Esta noción fue mostrando una relación simbiótica entre la ciencia y tecnología que transforma el mundo productivo-empresarial y la sociedad en general.

Finalmente, este artículo presenta la metodología de evaluación de las concepciones de tecnología, describiendo los instrumentos aplicados, aspectos relacionados con las dificultades sobre la validez y confiabilidad, dada la complejidad que supone el objeto de estudio.

Aportes teóricos para el estudio del desarrollo tecnológico

La caracterización determinista de la tecnología está muy difundida en la sociedad y considera que “en el trasfondo de las concepciones pesimistas sobre la tecnología subyace siempre una visión de ésta y su desarrollo, caracterizada por el determinismo tecnológico y la idea de autonomía de la técnica” (Quintanilla, 2017, p. 16). Así, esta concepción determinista contribuye a construir los mitos tecnológicos que están ampliamente difundidos incluso en los estudiantes. Por ejemplo, el mito de las máquinas pensantes que supone el reemplazo del pensamiento humano por el pensamiento de las máquinas; el mito de la rebelión de las máquinas, como versión actualizada del aprendiz de brujo. Lo que subyace a este mito es justamente que la tecnología es autónoma e independiente de la voluntad humana. Y, sobre todo, el mito de la neutralidad de la tecnología que señala a los usuarios, los inventores o los promotores como los responsables de la bondad o perversidad, quitándole a la tecnología el componente humano.

La asociación entre tecnología y ciencia aplicada es una confusión que proviene de la misma naturaleza de lo tecnológico. Al respecto, frente el enfoque intelectualista (tecnología es ciencia aplicada) y el enfoque pragmatista (los conocimientos científicos

fundamentan los conocimientos obtenidos mediante la práctica), la postura correcta sería reconocer la especificidad de la tecnología, como las manifestaciones artísticas o la ciencia. (Quintanilla, 2017). Por un lado, está la dependencia que la tecnología tiene del conocimiento científico y al que, a su vez, condiciona, como ya se dijo. Por otro, el desarrollo de tecnología está sostenido por la vigencia de determinados valores en la sociedad, a la que, al mismo tiempo, modifica a través de sus productos y procesos. La innovación, al generar nuevas posibilidades y realidades, altera los sistemas de preferencias y lleva a cambiar los sistemas de valores. Y de esa manera afecta a la cultura de forma continua y sistemática, promoviendo la interdisciplinariedad y la necesidad de buscar criterios para evaluar cómo intervenir en la realidad previendo las consecuencias a futuro.

Otra cuestión muy transitada por los especialistas y que también está muy asociada a la tecnología es la idea de progreso. ¿Existe el progreso tecnológico? Y si existe, ¿cómo medirlo? El progreso tecnológico es una consecuencia del empleo del criterio de eficiencia en la evaluación de tecnología y como tal se trata de un criterio intrínseco o interno. El progreso se puede dar por la aparición de nuevas técnicas o por la mejora en la eficiencia de las técnicas. Planteándose desde un enfoque filosófico, el progreso es acumulativo, no teleológico, no se mide por la distancia a una meta. Y es una consecuencia de la búsqueda de eficiencia. Sin embargo, los criterios internos de evaluación de tecnología no son suficientes. Son necesarias valoraciones externas de carácter económico, social, moral o político. Debido a esto, el desafío de los programas I+D es compatibilizar el interés científico y tecnológico con su utilidad social. (Quintanilla, 2017).

La condición alienante de ciertas tecnologías actuales es más que la máquina autoritaria de Mumford, porque en el presente las tecnologías son más ubicuas e impenetrables. Actualmente los usuarios (no solo el productor o diseñador) forman una parte importante de cualquier sistema técnico. Sin embargo, se produce una doble dependencia: el operador del sistema que produce una serie de interacciones por el mismo uso no puede modificarlas ni escapar de ellas. Esa es la fuente de la alienación tecnológica que se asienta sobre la opacidad del diseño de los sistemas (ocultamiento de su función, estructura, del propósito al que sirve y sus prestaciones) y la simplificación de los criterios de evaluación.

Es posible, entonces concebir un modelo alternativo que evite la alienación, es decir que tengamos tecnologías que podamos controlar y al mismo tiempo hacernos responsables de sus desarrollos e impactos. De allí la importancia de los criterios de evaluación, ya que en un desarrollo tecnológico el recorrido no es lineal y en cualquier punto se puede iniciar una trayectoria nueva.

Los criterios de evaluación de tecnologías entrañables se podrían representar en tres ejes: moral (participativas, sostenibles, responsables), estructural (dóciles, limitadas, recuperables, reversibles) y cultural (abiertas, polivalentes, comprensibles). En esta propuesta supera a los criterios de evaluación anteriores ya que combinan propiedades técnicas con propiedades sociales, políticas, morales, económicas, etc. Pero puntualiza: “Es un modelo compatible con diferentes sistemas de valores, pero no es incompatible con un objetivo que persiga el crecimiento de la riqueza o el funcionamiento de una economía de mercado regulada. Es preciso señalar que aún no se pueden estimar las consecuencias en un entorno altamente competitivo” (Quintanilla, 2017, p.51).

El concepto de tecnociencia en la sociedad del conocimiento

La sociedad contemporánea está definida por la información y la comunicación. El surgimiento de la TICs y de sus aparatos tecnológicos más característicos, como la radio, la televisión, la computadora, el Internet, las redes sociales, las tecnologías multimedia, los videojuegos, las simulaciones informáticas, la realidad virtual, los satélites, así como todo lo que uno produce y genera en la red, han modificado no sólo las cuestiones productivas, sino las propias relaciones sociales, incluso la realidad del entorno vital y urbano del propio ser humano. Esta consolidación de la sociedad de la información tiene sus orígenes en el último cuarto del siglo XX, donde aparece lo que se denomina “*tecnociencias*”, término acuñado por J. Echeverría (20013). De esta manera supera la clásica idea sobre tecnología como ciencia aplicada y va más allá ya que estas tecnociencias modifican el mundo social, no sólo la naturaleza. Los cambios gnoseológicos que provocan las revoluciones tecnocientíficas son instrumentales. Si los cambios no generan desarrollo tecnológico e innovación, no son entendidos como cambios tecnocientíficos, sino únicamente científicos. La tecnociencia es una nueva modalidad de poder, que se plasma en la organización de los sistemas de ciencia y

tecnología en los diversos países. Por ello está estrechamente vinculada al poder político, económico y militar.

El surgimiento de la tecnociencia fue posible gracias a la aparición de la informática y es una fase superior de lo que Echeverría considera la Big Science, surgida al calor de la finalización de la Segunda Guerra Mundial y su principal objetivo es la innovación productiva, para lo cual requiere cuantiosas sumas de dinero en inversión inicial, que generalmente son aportadas por agentes privados. De allí que lo fundamental de la tecnociencia es la relación total que hay entre ciencia, tecnología y empresa donde la producción de conocimiento científico y tecnológico se convierte en un nuevo sector económico: no sólo cabe hablar de industrias tecnocientíficas, como ocurría en el caso de la *macrociencia*, sino de un nuevo sector mercado en el que compiten diversos tipos de empresas (públicas y privadas, industriales e informacionales, grandes o pequeñas). Por ello, el énfasis está puesto en “las relaciones entre ciencia y tecnología proceden de la sociedad industrial y se vieron considerablemente reforzadas con la emergencia de la macrociencia. En el caso de la tecnociencia, la interdependencia entre ciencia y tecnología es prácticamente total” (Echeverría, 2013, p. 38).

Al mismo tiempo, las tecnociencias permitirán el surgimiento y la consolidación de la informática, y, por ende, de la sociedad del conocimiento de la que hoy formamos parte. Este mundo moldeado al calor de las TICs presenta un desafío tremendamente amplio, no sólo en el mundo de la sociología y las relaciones sociales, sino también en el mundo de la educación. Gran parte de la actividad educativa ya sea desde el sector docente, hasta el propio estudiante, está atravesada por esta nueva sociedad contemporánea y la forma en que ellas se relacionan con las TICs, la formas en que las mismas complejizan la actividad pedagógica, y las relaciones de este entramado en el mundo económico y productivo moderno.

Es necesario entender que la tecnociencia ha modificado la estructura de la empresa moderna, diferenciándola de sus antecesoras. Esta nueva empresa se caracteriza por contar en su interior con investigadores científicos, ingenieros y técnicos, pero incluye también otro tipo de equipos: gestores, asesores, expertos en marketing y en organización del trabajo, juristas, aliados en ámbitos político-militares, entidades financieras de respaldo, etc. El agente tecnocientífico tiene una estructura

propia, porque nunca está formado por un solo individuo ni tampoco se reduce a un grupo de científicos, ingenieros y técnicos. En el interior de las empresas tecnocientíficas, y como componentes indispensables de las mismas, se incluye una gran diversidad de expertos que desempeñan tareas imprescindibles.

Es por eso, que es necesario entender la importancia de la tecnología en el mundo moderno, de las nuevas estructuras empresariales y de sistemas productivos, y como todo eso influye en el estudiante de hoy en día y en la mirada del mundo contemporáneo que tienen los docentes que forman estudiantes que van a incorporarse a esta nueva organización social.

Investigaciones sobre concepciones de tecnología de los docentes y estudiantes

En la vasta cantidad de estudios relevados, el objeto de análisis pone el énfasis en los diversos significados de la tecnología y sus conexiones con la ciencia. Las concepciones de tecnología más predominantes son diversas: abarcan las visiones instrumentales de la tecnología, la tecnología como ciencia aplicada y consecuente de la ciencia básica (González García et al. 2004; Cardoso-Erlam, Morales-Oliveros, 2017), la tecnología subordinada a la ciencia o excesivamente dirigida por ésta, como también la vinculación con las actividades de investigación y desarrollo (I+D) (Acevedo Díaz, Vázquez Alonso, Manassero y Acevedo Romero, 2003; Cachapuz, A. et al., 2005).

Otro tema muy presente que hemos detectado es la problemática de la clasificación de las concepciones de tecnología. Entre las clasificaciones más difundidas y aceptadas destacamos: las concepciones de profesores universitarios se asocian con nociones de la tecnología como *acción discursiva*, como *acción práctica*, como *acción sociocultural* y como *acción utilitaria*. Cada una de estas concepciones pone el acento en aspectos diferentes de la relación entre la ciencia y la tecnología. La acción discursiva atiende la especificidad del conocimiento tecnológico. La acción práctica incluye la reflexión sobre sus procedimientos y actividad. La acción sociocultural incluye la reflexión sobre las relaciones entre la ciencia, la tecnología y la sociedad (C-T-S), y el cuestionamiento sobre los intereses, los valores y las políticas. La acción utilitaria se relaciona con la producción de herramientas y artefactos.

En cuanto a las visiones de ciencia y tecnología que aparecen asociadas con la del sujeto de la acción, se habla de ciencia y de tecnología como si siempre fueran realizadas por sujetos distintos: el científico como alguien que sólo hace ciencia y el técnico sólo tecnología. Es en estas visiones donde se deja entrever una concepción lineal sobre ciencia y tecnología. El planteo parte de la dependencia unilateral Ciencia y Tecnología (C-T) y de la idea de la tecnología vinculada a los artefactos, facilitando por un lado hacer ciencia y por otro, en la vida cotidiana, alcanzar un mayor confort (Cardoso-Erlam, Morales-Oliveros, 2017).

En otros estudios (Rozo Sandoval, Bermúdez, 2015) el análisis de las relaciones entre la tecnología y las áreas de conocimiento como la matemática, educación ética, ciencias sociales, lengua, otras, se pone de manifiesto como tema de interés. En su mayoría, esas investigaciones contienen diversas interpretaciones acerca de cómo los profesores hacen uso de la tecnología en su sentido instrumental, basando su enseñanza en la aplicación de programas de computadoras de uso básico y también general. Resulta interesante señalar, las ideas arraigadas de la tecnología en tanto recurso o estrategia didáctica, cuya finalidad principal es brindar respuestas y soluciones, o transcribir textos del papel a la máquina, o incluso para buscar información en internet.

Si bien es numeroso el registro de investigaciones que destacan las concepciones instrumentales, también es posible reconocer aquellas que definen a la tecnología como mediación de experiencias: más precisamente como espacio en el que se realizan prácticas educativas para uso de entornos virtuales de aprendizaje, plataformas virtuales, o el diseño de objetos virtuales de aprendizaje. En estas prácticas, la tecnología se relaciona con la capacidad de innovación y de creatividad, porque supone un proceso socio-tecnocultural y una oportunidad para realizar prácticas investigativas, mediante la experimentación en laboratorios, los trabajos con aulas virtuales y visitas a lugares de difusión cultural y científica.

En síntesis, el relevamiento y la sistematización lograda permitió arribar a ciertas consideraciones: las concepciones de profesores y estudiantes sobre la actividad científico-tecnológica y sus relaciones con la sociedad poseen fuertes limitaciones desde el punto de vista conceptual. Esto se debe a la marcada tendencia de tales concepciones hacia visiones instrumentales de la tecnología (Armas Crespo, Morell Alonso, Riol Hernández, 2017) por encima de otras que integren las relaciones con el contexto social

como marco de participación situado y atravesado complejamente por dimensiones tales como políticas, culturales, económicas, ideológicas e incluso hasta de la propia tecnología. En este sentido, estas visiones restringidas y deformadas sobre la práctica tecnológica pueden un alcance limitado y sesgado de su posible contribución a la formación integral de los estudiantes. En esta acotada revisión bibliográfica, resulta llamativo que el gran número de investigaciones sobre opiniones, actitudes y creencias hacia la ciencia y la tecnología, tomen el concepto de tecnología de manera acotada o restringida a artefactos digitales de consumo masivo.

La discusión conceptual sobre las “concepciones”

La noción de “concepciones” ha sido abordada ampliamente en el paradigma de investigación de la psicología social y de la psicología educativa, preocupado principalmente por el estudio del pensamiento de los sujetos en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por lo general, la noción de concepciones mantiene estrechos lazos con las ideas que hacen hincapié en el anclaje social de las concepciones, tales como representación social o como producto de metasistemas de relaciones sociales (Molpeceres, Chulvi, Bernad, 2004). Los referentes teóricos que se ocuparon del análisis de las prácticas educativas, entendieron que el término *concepciones* suele adquirir, con frecuencia, connotaciones similares y en muchas ocasiones esos significados se acercan a las “teorías implícitas”, o a las “creencias”, como así a las “suposiciones” (Ponte, 1999, Carneiro y Lupiáñez Gómez, 2016), conceptos, significados, reglas, proposiciones, imágenes mentales, preferencias, etc., configurando cómo las personas se enfrentan a diferentes fenómenos (Thompson, 1992). En cambio, otros autores (Contreras, 1998, Ponte, 1999) definen que las concepciones son “marcos organizativos” que sustentan los conceptos y por ende poseen un aspecto cognitivo y metacognitivo, difíciles de ser observables.

Para varios autores, la importancia del estudio de las *concepciones* y el de su uso está dada por su amplitud y su adecuación al explicar las creencias humanas sobre la visión del mundo (Barnes, Fives y Dacey, 2015, Philipp, 2007). Las representaciones implícitas o las concepciones de las personas controlan sus actos y constituyen el principal recurso de aprendizaje y de acción (Pozo, Scheuer, Mateos y Pérez Echeverría, 2006). En este sentido, un presupuesto importante que subyace a la hora de encarar el

estudio de las concepciones consiste en que para poder modificar las prácticas de las personas es necesario indagar previamente sus concepciones y relacionarlas a su realidad. De este modo, ciertas investigaciones (Rozo Sandoval, Bermúdez, 2015) sostienen que es evidente la relación directa entre las concepciones, las prácticas y los usos.

Asimismo, parece haber consenso acerca del origen de las concepciones: *cómo surgen y cómo adquieren sentido*. Las posiciones teóricas más relevantes fundamentan que las concepciones forman parte de un proceso de construcción que hace el sujeto. Éstas se construyen y se originan en entornos sociales que se fundamentan en la experiencia y se interrelacionan en situaciones culturalmente compartidas. El carácter social de las concepciones se destaca como uno de sus rasgos esenciales. Las concepciones se construyen en interacción con otros, de esta manera nuestra visión de la realidad está influida directamente por el entorno que nos rodea (Pozo, 2006; Van den Berg, 2002). Una de las líneas de investigación en psicología educativa muy recurrente en el estudio de las concepciones es aquella que prioriza el aspecto conductual: identificar actitudes permitiría anticipar comportamientos. En esos estudios, la definición de actitud abarca tres elementos: el cognoscitivo, el afectivo y el conductual (Páramo, Gómez, 1997) y la actitud es entendida como la *predisposición aprendida* para proceder favorable o desfavorablemente con respecto a un determinado objeto (Fishbein y Ajzen, 1975). El elemento conductual se identifica con los modos de actuación del sujeto. El aspecto emocional supone la posición afectiva, es decir los sentimientos, preocupaciones, sensaciones, etc. los cuales definen preferencias o gustos. Y el cognoscitivo alude a los conocimientos y el conjunto de creencias del sujeto y los diversos usos. Los tres elementos poseen igual importancia ya que, independientemente de la conducta del sujeto, al momento elegir, le precederá un conocimiento o creencia, un sentimiento o una emoción, y un repertorio de conductas.

Las técnicas de investigación para el estudio de las concepciones de Ciencia y Tecnología

Los antecedentes que buscaron comprender las decisiones sociales sobre la Ciencia, la Tecnología y la Sociedad utilizaron el cuestionario conocido con el nombre Views on Science-Technology-Society (VOSTS), el cual fue elaborado por Aikenhead,

Fleming y Ryan (1987) en Canadá. Los primeros estudios se focalizaron en la evaluación de las “actitudes” como objeto de investigación. Este instrumento ha tenido sucesivas modificaciones (Aikenhead y Ryan, 1992; Aikenhead, Ryan y Fleming; 1989) incluyendo temas de interés para el campo de estudio CTS. En sus análisis Aikenhead (1988) realizó comparaciones para arribar a la validez de una serie de instrumentos (entre ellos escalas Likert, cuestionarios cerrados de elección múltiple, cuestionarios empíricamente desarrollados, entrevistas, otros). Finalmente concluyó que las entrevistas aportan una gran riqueza de datos, pero demandan mucho tiempo y los “cuestionarios empíricamente desarrollados” de preguntas abiertas y entrevistas son una tercera opción muy conveniente, en los que convergen las ventajas de los cuestionarios cerrados y los beneficios de las entrevistas.

El VOSTS (sus siglas en inglés) continúa siendo el instrumento de mayor difusión y aceptación para las investigaciones de las concepciones, creencias y opiniones acerca de las relaciones CTS (Acevedo, 1996). En el cuestionario el concepto de tecnología aparece como un elemento de la tríada ciencia-tecnología-sociedad.

En Estados Unidos, otros investigadores desarrollaron escalas de actitudes hacia la tecnología, conocidas con el nombre: Technology Attitudes Scale –TAS- (Klerk, W. 1989). Ésta instrumento también se empleó la escala sumativa de Likert (Jeffrey, T. J. 1993) llamada PATT-USA.

El VOSTS además antecedió el Cuestionario sobre la Naturaleza de la Ciencia y la Tecnología denominado Nature of Science and Technology Questionnaire – NSTQ, y su adaptación de Tairab, en 2001 (Brunei, Indonesia).

Los primeros estudios en lengua española que se ocuparon de la evaluación de actitudes haciendo uso de cuestionarios son las investigaciones de Acevedo (1996), Díaz (2002), Manassero (2002), Restrepo (2009). De aquí surge el Cuestionario de Opiniones y Creencias Sobre Ciencia Tecnología y Sociedad (COCTS) como una de las principales contribuciones en la línea de investigación en educación CTS sobre actitudes hacia la tecnología. La estructura de este cuestionario comprende los siguientes temas: definición de ciencia, definición de tecnología, concepto de investigación y desarrollo, relación entre ciencia y tecnología, influencia de la tecnología sobre la ciencia, la ciencia como proceso y la influencia de la tecnología sobre la ciencia. Con respecto a los resultados, éstos están divididos por grupo de

encuestados (alumnos, profesores) y por dimensiones: relación entre ciencia y tecnología, influencia de la tecnología sobre la ciencia, definición de ciencia, definición de tecnología (Acevedo Díaz, Vázquez Alonso, Manassero Mas, Acevedo Romero, 2005).

COCTS: características y dificultades

La mayoría de las características del COCTS están definidas en función de la naturaleza compleja del objeto a evaluar, esto es, en torno a las actitudes hacia las relaciones entre la ciencia, la tecnología y la sociedad. La tecnología en particular, objeto que nos ocupa y preocupa por ser el núcleo de nuestra indagación, supone la inclusión de diversas áreas de conocimientos y los distintos aspectos de la vida humana que se ven reflejados en ella, plantean diversas opciones. Por otro lado, la multiplicidad de componentes que intervienen en las concepciones devela el esfuerzo de una metodología de investigación precisa y confiable. Como consecuencia de esto, hemos resaltado algunos aspectos a tener en cuenta en la determinación de la validez y la fiabilidad del instrumento COTCS, entre ellos:

- *La restricción del significado del término “concepciones” al concepto de “actitud”.* Esta es la posición asumida por Acevedo y Manassero cuando se asume que las concepciones son “una disposición psicológica personal que implica la valoración, positiva o negativa, de un objeto, mediante respuestas explícitas o implícitas, que contienen a la vez elementos cognitivos, afectivos y de conducta” (siguiendo las ideas originales de Eagly y Chaiken, 1993). El concepto de *actitud* posee un componente central que es la valoración afectiva de un objeto que a su vez forma parte su conocimiento,
- *Los instrumentos muestran los prejuicios de sus diseñadores,* por lo que las creencias de los investigadores se imponen implícitamente a los participantes (Lederman, 1992). De esta manera, los resultados muestran que las creencias se ven condicionadas por el instrumento aplicado lo cual dificulta la posibilidad de representar fielmente las propias creencias de los participantes o encuestados.

- *La influencia de la conjetura: la “percepción inmaculada”.* Aikenhead y Ryan (1992) plantearon que el investigador y la persona participante perciben y comprenden de la misma manera el texto de un cuestionario. El acuerdo o la discrepancia con una frase siempre responde a las mismas razones pensadas por los diseñadores del cuestionario.

- *Dificultad para valorar numéricamente los cambios actitudinales.* Los instrumentos normalizados limitan mucho la posibilidad de extraer conclusiones significativas y evaluar los cambios actitudinales, pues es difícil establecer con claridad qué valor numérico corresponde a una actitud “adecuada” o “inadecuada”. Esto se debe principalmente a la escasa validez de contenido, que se ve reflejado en la falta de correspondencia entre lo que se pretende medir y lo que realmente se mide (Aikenhead, 1988; Shrigley y Koballa, 1992).

- En el análisis de las virtudes y los defectos que rastreamos sobre la modalidad de encuesta de opción múltiple, resulta interesante *la idea de “test/re-test” para observar los cambios de las concepciones de los sujetos* (Acevedo, Vázquez Alonso, Manassero, Acevedo Romero, 2005). La trayectoria de este tipo de intervenciones se enmarca en el paradigma de la investigación-acción.

- Hay autores que sostienen que *la encuesta de opción múltiple con varias posibles respuestas permite analizar cualitativamente las opiniones de los sujetos*. El hecho de incorporar un modo de pregunta que permita extraer una gran riqueza de información acerca de las creencias de los encuestados posibilita un análisis estadístico y de porcentaje al momento de interpretar y organizar la información. Por otro lado, este tipo de diseño de los cuestionarios evita que se responda con frases ambiguas o que no aportan datos relevantes dificultando la interpretación de los mismos. (Acevedo, Manassero, 2006).

Consideraciones finales para la reflexión

Los modelos que presentan una visión lineal, acumulativa y determinista de los estudios de la Tecnología han intentado ser superados en las últimas décadas por otros

que proponen nuevas herramientas teóricas para repensar la relación Tecnología-Sociedad. Desde estas perspectivas, el análisis de la evolución de un artefacto no se detiene solo en su diseño, sino que lo hace especialmente en su significado simbólico, en la función y en el valor de uso que le otorga una sociedad.

Echeverría nos presenta un entramado de producciones tecnocientíficas que ponen el énfasis en el nuevo imperativo: la innovación. En este sentido se acerca a la perspectiva de Quintanilla cuando destaca la importancia de la innovación de valores

Ambos plantean como valores vinculados a la práctica en la ingeniería el imperativo de innovar (que no es un imperativo kantiano) y el valor de la eficiencia (para Quintanilla un valor canónico de la tecnología).

Este tema se inscribe en un estudio más profundo de la educación CTS (Ciencia, Tecnología y Sociedad) para la formación de ingenieros, en el que se profundiza el conocimiento sobre los enfoques teóricos de la tecnología reduccionistas y superadores. Realizando un análisis de la literatura especializada, el artículo señala los desafíos que demandan los enfoques que muestran la dinámica en las relaciones entre la tecnología y las acciones humanas, así como identifica estrategias de investigación de las concepciones acerca de la tecnología en educación superior. Ha quedado explicitada la necesidad de reforzar aportes del enfoque CTS en la formación de los profesores tanto como de estudiantes a fin de que consigan desarrollar concepciones más informadas y apropiadas sobre CyT y sus relaciones con la sociedad, como parte esencial de la alfabetización científica y tecnológica (Armas Crespo, Morell Alonso, Riol Hernández, 2017). La falta de formación (los no-saberes) conduce a identificar a la tecnología con ciencia aplicada. Hoy en día, a pesar de los esfuerzos, no han sido superadas las concepciones reduccionistas sobre la tecnología y continúa preponderando el conocimiento teórico de la misma y su definición como pericia pragmática.

En primer lugar, el objetivo en esta comunicación nos llevó a determinar a través de la revisión crítica de antecedentes de investigación referidos al tema en cuestión, qué son las concepciones, cuáles son sus distintos significados y cómo se construyen.

En segundo lugar y específicamente en relación con las concepciones de tecnología, se ha obtenido como resultado que existen diversos modos básicos de

plantear qué es la tecnología, y que las estrategias metodológicas de investigación los deberían integrar en los instrumentos necesarios para explorar las concepciones.

Una característica importante para realizar un estudio de las concepciones es considerar la inclusión de niveles de investigación múltiples que aporte una mirada compleja y enriquecedora con estrategias cualitativas y cuantitativas de estudio. También la integración de diversas disciplinas supone un desafío: la noción de concepciones se construye en la articulación de diferentes campos de investigación y perspectivas teóricas. Tomar un marco de referencia de cómo entenderemos a las concepciones para dilucidar sus alcances, pertinencia y posibilidades de metodologías de indagación, será esencial para alcanzar nuestros objetivos y lograr las comprensiones necesarias, evitando ambigüedades y confusiones terminológicas.

Por último, no hemos encontrado diferencias significativas en la concepción de tecnología de docentes y de estudiantes cuando se habla de qué se trata o cuándo se hace uso de ella. El nivel de las concepciones se da de un modo inconsciente, sin una posibilidad de explicitación de los referentes conceptuales de la tecnología, o con nulos procesos de reflexión acerca de su uso y su sentido. Esto nos lleva a pensar que aún hoy las prácticas educativas comprenden la fuerte tendencia de la concepción artefactual o instrumental de la tecnología aislada del contexto sociocultural, respecto a la cual no se formulan preguntas acerca de sus fines o de su relación con la sociedad.

Finalmente, se reconoce que la aplicación del cuestionario COCTS debe realizarse atendiendo a las características particulares de cada nación, país o región, dado que sus resultados pueden presentar diferencias significativas. Asimismo, es importante asumir también, que las limitaciones que plantean las encuestas a la hora de recolectar datos en forma objetiva, o de rescatar el contenido subjetivo de los resultados nos obligan a complementar este instrumento con otros, como las entrevistas, por ejemplo. Por otro lado, se debe tener presente que, una vez recolectados los datos, habrá que contar con métodos y metodologías adecuadas tanto para su interpretación como para la organización de los mismos según criterios conscientemente establecidos.

Referencias bibliográficas

- Acevedo Díaz, J. A., Vázquez Alonso, Á., Acevedo Romero, P., Manassero Mas, M. A. (2005) Evaluación de creencias sobre ciencia, tecnología y sus relaciones mutuas. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad - CTS* [en línea]. 2(6), 73-99. Recuperado en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92420603>.
- Acevedo Díaz, J., Vázquez Alonso, A., Manassero Mas, M., Acevedo Romero, P. (2003) Creencias sobre la tecnología y sus relaciones con la ciencia. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, Vol. 2, Nº 3, 353-376. Recuperado en: http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen2/REEC_2_3_9.pdf.
- Acevedo Díaz, J., Vázquez Alonso, A., Manassero Mas, M., Acevedo Romero, P. (2005) Aplicación de una nueva metodología para evaluar las creencias del profesorado sobre la tecnología y sus relaciones con la ciencia. *Revista Educación Química*, año 30 núm. 1. Recuperado en: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/req/article/view/66100/58012>
- Aikenhead, G.S. Fleming, R.W., Ryan, A. (1987). High school graduates 'beliefs about science, technology and society 1. Methods and issues in monitoring students views. *Science Education*, 71(2), pp. 145-161.
- Aikenhead, G. S. (1988). An analysis of four ways of assessing student beliefs about STS topics. *Journal of Research in Science Teaching*, 25 (8), 607-629.
- Aikenhead, G. S. y Ryan, A. G. (1992) The Development of a New Instrument: “Views on Science Technology-Society” (VOSTS), *Science Education* 76(5): 477-491 September 1992. DOI: 10.1002/sce.3730760503.
- Armas Crespo, M., Morell Alonso, D., Riol Hernández, M. (2017) Estudios sociales de ciencia y tecnología y educación posgraduada de docentes noveles, *Revista UNIANDÉS EPISTEME: Revista de Ciencia, Tecnología e Innovación. vol. 4*, (número 4) (Octubre - Diciembre) pp. 466-476. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6756376>
- Barnes, N., Fives, H. y Dacey, C. M. (2015). Teachers’ beliefs about assessment. En H. Fives y M. G. Gill (Eds.), *International handbook of research on teachers’ beliefs* (pp. 284–300). Londres: Routledge.

- Cachapuz, A., Gil-Perez, D., Pessoa de Carvalho, A. M., Praia, J., Vilches, A. (Eds) (2005) *A Necessária Renovação Do Ensino Das Ciências*, São Paulo, Brasil: Cortez Editora.
https://www.researchgate.net/publication/291833015_A_Necessaria_Renovacao_do_Ensino_das_Ciencias
- Cardoso-Erlam, N., Morales-Oliveros, E. E. (2017). Concepciones de tecnología en docentes universitarios de ciencias. *Revista Científica*, 30 (3), 195-206.
<https://doi.org/10.14483/23448350.12277>.
- Carneiro, R. F., Lupiáñez Gómez, J. L. (2016) Creencias y concepciones de los futuros maestros de primaria sobre las matemáticas, *Revista Eletrônica de Educação*, vol. 10 (1), p. 11-25. <http://dx.doi.org/10.14244/198271991583>.
- Contreras, L. (1998) *Resolución de problemas: un análisis exploratorio de las concepciones de los profesores acerca de su papel en el aula*. Tesis Doctoral, Universidad de Huelva Departamento de Didáctica de las Ciencias y Filosofía.
<https://core.ac.uk/download/pdf/60639549.pdf>.
- Echeverría, J. (1999). Introducción a la metodología de la ciencia. La filosofía de la ciencia en el siglo XX. Barcelona: Cátedra.
- Echeverría, J. (2003): *La revolución tecnocientífica*, Madrid, Fondo de Cultura Económica.
- Echeverría, J. (21 de mayo 2019) "La innovación educativa desde la perspectiva de los estudios de la innovación". Charla en OEI Argentina.
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, Attitude, Intention and Behavior*. New York: Reading Mass.
- Gardner, P. L. (1996). The dimensionality of attitude scales: a widely misunderstood idea. *International Journal of Science Education*, 18, 913-919.
- González García, m., López Cerezo, j., Luján, J. L. (Editores) (1997): *Ciencia, tecnología y sociedad*, Barcelona, Editorial Ariel.
- Lederman, N. G. (1992). Students' and teachers' conceptions of the nature of science: A review of the research. *Journal of Research in Science Teaching*, 29, 331-359.

- Manassero Mas, M., Vázquez Alonso, A. (2001) *Opiniones sobre las relaciones entre Ciencia, Tecnología y Sociedad*. Tarbiya, revista de Investigación e Innovación Educativa [S.l.], n. 27. Recuperado en:
<https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/7314/7640>
- Molpeceres, M.; Chulvi, B.; Bernad, J. (2004) Concepciones sobre la enseñanza y prácticas docentes en un sistema educativo en transformación: un análisis en los PGS. *Centro Interamericano de investigación y documentación sobre formación docente*. Pp. 141-196. España.
- Moralejo, R. O., Cabo, J. M. (2007). Visión de la Tecnología en Estudiantes de Ingeniería en Sistemas de Información en Mendoza – Argentina. *Anales del “IX Workshop de Investigadores de las Ciencias de la Computación” WICC 07*, ISBN 978-950-763-075-0, Trelew, Chubut, Argentina.
- Munby, H. (1997). Issues of validity in science attitude measurement. *Journal of Research in Science Teaching*, 34 (4), 337-341.
- Páramo, P. & Gómez, F. (1997). Actitudes hacia el medio ambiente: su medición a partir de la teoría de facetas. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 29(2), 243–266.
- Philipp, R. A. (2007). Mathematics teachers’ beliefs and affect. En F. K. Lester (Ed.), *Second handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 257-315). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Ponte, J. (1999) Las creencias y concepciones de maestros como un tema fundamental en formación de maestros. Universidad de Lisboa, Portugal.
<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-sp/Las%20creencias.pdf>.
- Pozo, J. (2006). La cultura del aprendizaje en la sociedad del conocimiento. En J. Pozo, N. Scheuer, M. P., Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín y M. De la Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 29- 53). Barcelona: Graó.
- Pozo, J., Scheuer, N., Mateos, M. y Pérez Echeverría, M. P. (2006). Las teorías implícitas sobre la enseñanza el aprendizaje. En J. Pozo, N. Scheuer, M. P. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín y M. De la Cruz (Eds.), *Nuevas formas de*

pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos (pp. 95-134). Barcelona: Graó.

Quintanilla, M. (2017): *Tecnología: un enfoque filosófico*, Buenos Aires, Eudeba.

Quintanilla, M., Parselis, M., Sandrone, D., Lawler, D. (2017): *Tecnologías entrañables, ¿es posible un modelo alternativo de desarrollo tecnológico?*, Madrid, Libros de la Catarata.

Rozo Sandoval, A. C., Bermúdez, M. (2015) Concepciones del área tecnología informática: discusiones desde una investigación reciente. *Revista Nómadas* (Col), (42), abril 2015, pp. 166-179.

Shrigley, R. L. y Koballa Jr., T. R. (1992). A decade of attitude research based on Hovland's learning model. *Science Education*, 76 (1), 17-42.

Thomas, H. (2011): *Tecnologías sociales y ciudadanía socio-técnica. Notas para la construcción de la matriz material de un futuro viable*. Revista do Observatório do Movimento pela Tecnologia Social da América Latina *Ciência & Tecnologia Social. A construção crítica da tecnologia pelos atores sociais* volume 1 - número 1 – julho de 2011 O regime cognitivo-disciplinar diante das conexões entre tecnologia social & sustentabilidade.

Thompson, A. G. (1992) *Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research*. Nueva York, NY: Macmillan Publishing.

Van den Berg, B. (2002) Teachers' meanings regarding educational practice. *Review of Educational Research*, 72, 577-625. Doi: 10.3102/00346543072004577

Vázquez Alonso, A., Acevedo Díaz, J., Manassero Mas, M., Acevedo Romero, P. (2006). Actitudes del alumnado sobre ciencia tecnología y sociedad, evaluadas con un modelo de respuesta múltiple. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (2). Recuperado en: <http://redie.uabc.mx/vol8no2/contenido-vazquez2.html>.

Winner, L. (1983 Publicación original) Do Artifacts Have Politics?, en: D. MacKenzie et al. (eds.), *The Social Shaping of Technology*, Philadelphia: Open University Press, 1985.

Revisión del concepto de percepción en los instrumentos de medición de clima educacional en salud

Review of the concept of perception in the instruments for measuring the educational climate in health

Revisão do conceito de percepção nos instrumentos de mensuração do clima educacional em saúde

**María Clara Vásquez Mansilla¹, Gladys María Skoumal², María Pía Doldán Beratti³,
María Paula Caprara⁴**

Enviado: 07/07/2020
Aprobado: 10/10/2020

Resumen:

Las instituciones en general y las educativas en particular se ven favorecidas al conocer la percepción de sus integrantes. En este sentido, los instrumentos de medición de la percepción de clima educacional, proporcionan información relevante para la gestión.

La definición de percepción ha ido modificándose a lo largo de la historia. A partir de la investigación del proceso de percepción en el siglo XX, se fue sistematizando su estudio como variable involucrada en los fenómenos sociales y se han desarrollado instrumentos para su medición. En el caso de los que miden clima educacional, específicamente en educación médica, se basan en la medición de la percepción de distintas dimensiones del fenómeno educativo.

El propósito de este trabajo es poner en consideración la necesidad de revisión de estos instrumentos en función de las características dinámicas propias del proceso de percepción.

Palabras clave: Percepción, Clima Educacional, Salud.

¹ Directora del Departamento de Ciencias de la Salud de la Universidad Nacional San Isidro - tecnicosensalud@buenosaires.gob.ar ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8004-8578>

² Asesora Pedagógica e Integrante del Equipo de Investigación del Instituto Superior de Tecnicaturas para la Salud. Docente por la Universidad Nacional San Isidro. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9921-4548>

³ Profesora Universitaria por la Universidad Argentina John F. Kennedy. Integrante del Equipo de Investigación del Instituto Superior de Tecnicaturas para la Salud (ISTPS), ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0118-3710>

⁴ Docente de Bioética de la Facultad de Medicina de la Universidad de Buenos Aires y la Universidad Nacional San Isidro. Integrante del Equipo de investigación del Instituto Superior de Tecnicaturas para la Salud ISTPS. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9921-4548>.

Abstract:

Institutions in general and educational institutions in particular are favoured by knowing the perception of their members. In this sense, the instruments for measuring the perception of educational climate provide relevant information for management.

The definition of perception has been changing throughout history. From the investigation of the perception process in the 20th century, its study as a variable involved in social phenomena was systematized and several instruments have been developed for its measurement. In the case of those that measure educational climate, specifically in medical education, they are based on the measurement of the perception of different dimensions of the educational phenomenon.

The purpose of this work is to consider the need to review these instruments based on the dynamic characteristics of the perception process.

Keywords: Perception, Educational Climate, Health.

Resumo:

As instituições em geral e as instituições de ensino em particular são favorecidas por conhecer a percepção dos seus membros. Nesse sentido, os instrumentos de mensuração da percepção do clima educacional fornecem informações relevantes para a gestão. A definição de percepção vem mudando ao longo da história. A partir da investigação do processo de percepção no século XX, seu estudo foi sistematizado como uma variável envolvida nos fenômenos sociais e foram desenvolvidos instrumentos para sua mensuração. No caso daqueles que medem o clima educacional, especificamente na educação médica, baseiam-se na medição da percepção de diferentes dimensões do fenômeno educacional. O objetivo deste trabalho é considerar a necessidade de revisão desses instrumentos com base nas características dinâmicas do processo de percepção.

Palavras-chave: Percepção, Clima Educacional, Saúde.

Introducción

Los instrumentos de medición de clima educacional tienen como propósito brindar información sobre la experiencia educativa. En tal sentido, son diseñados para conocer la opinión de los estudiantes a partir de su percepción de las distintas dimensiones educativas. Es por ello que resulta pertinente situar el marco conceptual del proceso perceptivo.

El fenómeno de percepción ha sido objeto de estudio de distintos campos disciplinares a lo largo de la historia; en este trabajo se señalan algunas referencias que pueden ser de relevancia para su comprensión y delimitación.

Este recorrido permite situar a la percepción como un proceso complejo en el que las impresiones se organizan a partir de la experiencia previa del sujeto, las coordenadas socioculturales, históricas, políticas y las leyes propias del fenómeno de percepción, en un momento dado.

Asimismo, a lo largo del siglo XX, los estudios del proceso de percepción permitieron conceptualizar su sistematización con la consecuente creación de instrumentos para su medición.

Específicamente en el campo educativo estos desarrollos fueron de relevancia para el estudio del clima educacional a partir de la medición de la percepción de los estudiantes. En educación médica han sido diseñados una serie de instrumentos con este fin, utilizados en una amplia gama de instituciones de formación de profesionales en salud.

Como ejemplo se sitúa la experiencia del ISTPS⁵ de Buenos Aires, donde se administró el cuestionario DREEM, entendiendo que su análisis es de relevancia para la planificación educativa, teniendo en cuenta que el clima educacional es un determinante del aprendizaje.

A partir de esta experiencia y en función del dinamismo del concepto de percepción se plantea la necesidad de revisión y actualización de los instrumentos de medición de clima educacional.

Breve recorrido por el concepto de percepción

⁵ Instituto Superior de Tecnicaturas para la Salud es una institución pública dependiente del Ministerio de Salud del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires destinada a la formación de profesionales técnicos en el campo de la salud

El propósito de este apartado es situar algunas definiciones de percepción que delimitaron su comprensión en distintos momentos de la historia del pensamiento, con énfasis en el último siglo, especificando lo atinente a la percepción como modo de conocimiento del clima educacional.

Desde los comienzos de la filosofía, uno de los temas recurrentes fue la pregunta por la percepción.

Los filósofos de la tradición occidental han estado interesados en la percepción en primer lugar porque querían responder a la pregunta “¿Qué es el conocimiento?” – la pregunta central de la epistemología. (...) Platón lo explicita en “Teeteto”, y luego conduce el diálogo inmediatamente a la discusión acerca de la sensación y la percepción. La pregunta “¿Qué es el conocimiento empírico?” que ha dominado la historia de la filosofía moderna se dirige con mayor claridad a los problemas de la percepción. (Firth, 1974, p.4)

La revolución científica redefinió a partir del siglo XVI la forma de ver el mundo. Hubo un cambio radical en el desarrollo del saber humano; el conocimiento pasó a estar fundamentado en el método científico y las ciencias básicas. Las principales corrientes de pensamiento de la época fueron el Racionalismo y el Empirismo, contexto en el cual, surgen nuevos desarrollos respecto a la noción de percepción.

Desde el empirismo, se propone a la percepción como una continuidad entre impresiones e ideas, en una relación inseparable de causa y efecto: la impresión recibida a través de los sentidos motiva una idea que influirá las siguientes impresiones. Según Hume (1739) “Cuando un objeto se nos presenta inmediatamente, sugiere al espíritu una idea vivaz del objeto que sabemos que lo acompaña usualmente, y esta determinación del espíritu constituye la conexión necesaria de estos objetos” (p. 135).

Desde la Fenomenología, heredera contemporánea del Empirismo, es posible ubicar los desarrollos más recientes de la definición de percepción. En este sentido, Merleau-Ponty (1945) cita a Lagneau “La percepción es una interpretación de la intuición primitiva, interpretación aparentemente inmediata, pero en realidad adquirida por el hábito, corregida por el razonamiento (...)” (p. 55), proponiendo que la percepción no es una función independiente de la conciencia, sino que se encuentra articulada a las otras funciones intelectuales.

Investigaciones en el campo de las ciencias sociales se orientaron a describir el proceso de percepción. Según Arias Castilla (2006)

Existen modelos teóricos, que subyacen a los estudios de la percepción social, Asch (1.952] fue pionero en la investigación acerca de la formación de impresiones en las personas y sus investigaciones estuvieron influidas por la corriente de la psicología de la Gestalt (...) Los psicólogos de la Gestalt decidieron estudiar la percepción en términos de su organización inherente y de sus propiedades de configuración. (p. 12)

En relación con los desarrollos asociados a la teoría de la Gestalt, Oviedo (2004) plantea que “El principal esfuerzo histórico del movimiento gestáltico fue demostrar experimentalmente la íntima relación entre percepción y conceptualización” (p. 92). Uno de los aportes de estas experimentaciones fue la definición de las “*leyes de la percepción*”.

Compartiendo el mismo objetivo de sistematizar el proceso de percepción, los trabajos de Dember y Warm también son citados por Arias Castilla (2006)

(...) se ha desarrollado un enfoque nuevo y vigoroso en la psicología experimental, que se conoce con el nombre de procesamiento de la información. (...) Hace hincapié en cómo se codifican, almacenan y utilizan los estímulos y trata de examinar la interacción entre los subsistemas del proceso perceptivo y entre la percepción y otros procesos, como por ejemplo el aprendizaje y la memoria. (p. 19)

En lo que respecta a la especificidad del campo disciplinar de la educación, la percepción también es considerada como un proceso en interacción con otras funciones intelectuales. Aguilar (2010) ubica a la percepción como parte del proceso de aprendizaje:

El sujeto tiene la capacidad aprehender las propiedades del mundo a partir de la información sensorial que recibe, durante la percepción, el conocimiento del mundo se combina con las habilidades constructivas (operaciones cognoscitivas que intervienen en la percepción); la fisiología (aparato sensorial que permite la recopilación de información); y las experiencias de quien percibe (crean expectativas y motivos. La percepción varía de acuerdo con el punto de vista de quien percibe).

(...) La percepción es un proceso cognoscitivo complejo que depende tanto de factores exógenos (información que el mundo le entrega) como de factores endógenos

(funcionamiento de sus órganos sensoriales) que envuelven al sujeto que percibe” (p. 157 - 158).

En lo relativo a educación en salud, se pueden situar los antecedentes de medición de clima educacional en forma temprana en el siglo XX. Según Riquelme (2012):

la investigación relacionada al ambiente educacional (AE) comenzó en la década de 1930 y se vio impulsada por el trabajo de Pace and Stern (1958). Ellos estudiaron aspectos asociados a la “atmósfera” en las aulas de las escuelas de nivel primario y secundario y las universidades, utilizando métodos de investigación cualitativos como entrevistas u observación directa de clases, tratando de capturar la interacción entre docentes y estudiantes. Gradualmente, la investigación evolucionó hacia la implementación de metodologías cuantitativas y Hutchins (1961) creó uno de los primeros instrumentos desarrollados específicamente para evaluar AE en educación médica: el índice de ambiente de escuelas médicas (MSEI⁶). Este instrumento permite a los investigadores identificar las escuelas médicas de Estados Unidos que eran percibidas como más agresivas y competitivas desde el punto de vista de los estudiantes (p.861).

En la actualidad distintos instrumentos son utilizados para medir la percepción del clima educacional en escuelas médicas siendo aplicados a gran diversidad de destinatarios (distintos niveles de educación, distintas carreras, distintos países y culturas).

Percepción del clima educacional en el ámbito de la educación en salud

A partir de finales de la década de 1970 se desarrolló una nueva generación de instrumentos de medición del clima educacional en el ámbito de la educación en salud. El cuestionario DREEM (por sus siglas en inglés: Dundee Ready Education Environment Measure), fue el primero de esta serie de instrumentos, diseñados a partir de una escala Likert, compuesta por cinco tipos de respuesta: Completamente de Acuerdo, De acuerdo, No sabe, En

⁶ MSEI: por sus siglas en inglés: *Medical School Environment Index*

Desacuerdo, Completamente en Desacuerdo. Para su procesamiento posterior, a cada respuesta se le asigna un valor numérico.

El cuestionario DREEM ha sido validado estadísticamente en varios países, y fue traducido a diferentes idiomas incluido el español. Fue diseñado específicamente para la medición de la percepción del clima educacional en pregrado de escuelas de medicina.

El cuestionario DREEM se compone de 50 enunciados organizados en 5 dominios, según Ortega et al. (2015):

- Percepción Aprendizaje
- Percepción de los Docentes
- Percepción Académica
- Percepción de la Atmósfera
- Percepción Social

El PHEEM, por sus siglas en inglés “Postgraduate Hospital Educational Environment Measure” (Medición del clima educacional en educación hospitalaria de posgrado) fue creado, según Galli y col. (2015) “en el Reino Unido en 2005 por Roff y col. Consiste en un cuestionario de 40 ítems que indaga la percepción/opinión de los residentes” (p. 101).

El ACLEEM “Ambulatory Clinical Learning Educational Environment Measure” (Medición del clima educacional en clínica ambulatoria) fue elaborado por Riquelme y colaboradores en 2012 para analizar los ambientes educacionales de la formación de posgrado en espacios ambulatorios.

Está conformado por 50 enunciados organizados en tres dominios:

- Enseñanza Clínica
- Capacitación Clínica
- Apoyo

El STEEM, junto con el ACLEEM, son los más recientemente desarrollados con similares atributos. Según Al-Quahtani (2012) “Cassar desarrolló el Surgical Theatre Educational Environment Measure (STEEM), un instrumento que mide el clima educacional

en quirófano. El STEEM cuenta con cuatro subescalas asociadas mayormente a enseñanza y capacitación, oportunidades de aprendizaje, la atmósfera y Supervisión/carga de trabajo/apoyo” (p. 217-223).

La experiencia de medición de percepción de clima educacional en el instituto superior de tecnicaturas para la salud⁷

El ISTPS, Instituto Superior de Tecnicaturas para la Salud es una institución pública dependiente del Ministerio de Salud del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires destinada a la formación de profesionales técnicos en el campo de la salud.

Su propuesta educativa incluye 11 carreras de formación técnica que se desarrollan en 6 hospitales generales de agudos y 2 hospitales especializados en odontología y oncología (Asistente Dental, Esterilización, Farmacia, Hematología, Hemoterapia, Instrumentación Quirúrgica -con sedes en cinco hospitales-, Laboratorio, Neurofisiología, Prácticas Cardiológicas, Preparador de Histología y Radiología).

En tanto se considera que el clima educacional es uno de los determinantes del aprendizaje, el ISTPS administró el cuestionario DREEM a fin de conocer la percepción de los estudiantes respecto a las distintas dimensiones educativas abordadas por el cuestionario.

Los resultados obtenidos fueron puestos en común con los equipos docentes de las distintas carreras a fin de identificar las fortalezas institucionales y las necesidades surgidas a partir de la percepción de los estudiantes, lo cual constituyó un aporte significativo a la planificación pedagógica.

Un hallazgo ulterior al procesamiento de los resultados fue que la medición de la percepción del clima educacional tiene influencia en el clima en sí mismo. Esto se ve manifestado en que se propiciaron espacios de reflexión y comunicación entre los equipos docentes, por un lado, y por el otro, tiene un efecto en los estudiantes: al convocarlos a compartir su experiencia educativa, se favorece su compromiso con la formación.

⁷ “Trabajo realizado en el marco de la Beca de Capacitación de la Dirección General de Docencia Investigación y Desarrollo Profesional del Ministerio de Salud del GCABA asociada al proyecto *Fortalecimiento del desarrollo profesional de los equipos docentes del ISTPS a partir de la evaluación de ambiente educacional*”

En función de los resultados, cabe mencionar que surgieron preguntas acerca de la interpretación que hicieron los estudiantes de algunos enunciados, teniendo en cuenta ciertas particularidades en las respuestas obtenidas. Esto conduce a la cuestión acerca de la interpretación de los enunciados.

En esta línea, cabe mencionar que en otros países se han realizado análisis factoriales del cuestionario DREEM para determinar la validez de constructo del instrumento respecto al diseño original. Estos estudios proponen reorganizar los enunciados en nuevos factores a fin de que estén adecuados a la realidad educativa de ese contexto.

Uno de los estudios realizados corresponde al trabajo publicado por Jakobsson y col. (2011) en Suecia, donde se afirma que

La nueva solución de cinco factores encontrada en este estudio no prueba ser un modelo de medición superior en comparación al original, pero podría ser vista como un modelo alternativo al original para ser explorado/testeado posteriormente. De todas maneras, la nueva solución sumó valor a la interpretación de los resultados. (...) Las fortalezas y debilidades respectivamente son, en cierto modo, más fácilmente identificables (Jakobsson, 2011, p. e272)

Por su parte, en Chile, realizaron un análisis factorial del cuestionario DREEM a fin de contar con evidencia empírica para ser usada en la realidad chilena. Se propuso una reorganización del instrumento en cuatro dimensiones y eliminar 10 ítems.

(...) este estudio mostró que 10 ítems del DREEM no presentaban una relación suficiente con los factores identificados como para justificar su inclusión en el instrumento. (...) Esto es fundamental, ya que la interpretación que se puede recoger de los resultados influye en la toma de decisiones que se realizan en diversos contextos educativos. Muchos elementos que se podrían considerar en programas de mejora educativa se basan en los resultados diagnósticos obtenidos por instrumentos que no resguardan todos los criterios de validez y de confiabilidad. (Ortega y col., 2015, p. 656)

Los análisis factoriales constituyen entonces una herramienta de adecuación del instrumento en función de la realidad en la que se lo aplica

Teniendo en cuenta que los instrumentos de medición de clima educacional se organizan en torno a la percepción que tienen los estudiantes sobre el fenómeno educativo, la comprensión de la percepción como un proceso dinámico, es central al momento de administrar, procesar y analizar los resultados de un estudio de clima.

Consideraciones finales

El centrarnos en el análisis del concepto de percepción nos ubica en un modo de pensar los instrumentos de medición de clima educacional.

Los instrumentos de medición de clima educacional se han aplicado en varios contextos y épocas, divergentes en cuanto a sus paradigmas socioculturales, políticos, educativos y tecnológicos. Estos escenarios tienen influencia en el proceso perceptivo, objeto de dichas investigaciones.

Se señaló que la percepción es un proceso cognitivo dinámico, determinado por una compleja red de variables. En tal sentido, si bien los instrumentos pueden tener validez interna, la cuestión que se plantea es si lo que el instrumento intenta medir, es percibido del mismo modo en los distintos contextos en los que se aplica.

Al tratarse de medición de clima educacional en salud, supone considerar los cambios en ambos discursos: hay modificaciones en las concepciones de enseñanza y aprendizaje, cambios en la relación médico paciente, la hiperespecialización en medicina y el peso del desarrollo tecnológico en ambos campos, que han ido redefiniendo las prácticas.

En dicho contexto, los estudiantes del año 2020, ¿perciben del mismo modo que los estudiantes de hace 30 años expresiones de los enunciados del cuestionario DREEM como “hacer trampas”, “autoritarismo”, “empatía”, “crítica constructiva”, “motivación”, “aprendizaje en forma activa”, “métodos de estudio”, “sistemas de apoyo”?

Entonces, cabe preguntarse si resulta suficiente la adaptación y validación de los instrumentos de medición de clima educacional, ¿alcanza solo con la validación del instrumento y demostrar cohesión interna? Por ejemplo, en relación con la utilización del instrumento en distintos países, podría pensarse qué aspectos del fenómeno educativo local quedan por fuera al importar modelos.

En conclusión, si bien la medición de clima educacional es relevante tanto a nivel de la lectura de resultados, como en el trabajo con los mismos y en los efectos intrainstitucionales, se propone la necesidad de revisión de estos instrumentos.

Referencias bibliográficas

- Aguilar, F. (2010). *Percepción y Meta-cognición en la educación: una mirada desde América Latina*. Sophia, Colección de Filosofía de la Educación, (8), 147-196.[fecha de Consulta 23 de Junio de 2020]. ISSN: 1390-3861. Disponible en:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4418/441846105007>
- Al-Qahtani, M. F., & Al-Sheikh, M. (2012). Assessment of educational environment of surgical theatre at a teaching hospital of a Saudi university: using surgical theatre educational environment measures. *Oman medical journal*, 27(3), 217–223.
<https://doi.org/10.5001/omj.2012.49>
- Arias Castilla, C. (2006) *Enfoques teóricos sobre la percepción que tienen las personas* Horizontes Pedagógicos. Volumen 8, No. 1 Año 2006 / pp: 9 – 22. Recuperado de
<https://horizontespedagogicos.iberro.edu.co/article/view/08101>
- Calixto Flores, Raúl, & Herrera Reyes, Lucila (2010). *Estudio sobre las percepciones y la educación ambiental*. Tiempo de Educar, 11(22), 227-249.[fecha de Consulta 23 de Junio de 2020]. ISSN: 1665-0824. Disponible en:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=311/31121072004>
- Castillo-Sánchez E, Aguilar-Mejía E, Rivera-Ibarra DB, Leyva-González F. *Ambiente educativo en medicina, propuesta de un instrumento de evaluación*. Rev. Med IMSS 2001; 39 (5):403-407.
- Firth R. (1974). The epistemological problem of perception. En Carterette E., Friedman M. *Handbook of Perception. Volume 1: Historical and Philosophical Roots of Perception*. (1974) Academic Press. ISBN 9781483276373
- Galli A, Brissón ME, Soler C, Yulitta H. Kumiko E. (2015) *Evaluación del ambiente educacional en residencias de Cardiología*. *Revista Argentina de Cardiología* (en prensa) Vol 6 - Nº 3 - Mayo 2015: 100-106

- García-Albea JE. (2014) Algunas notas introductorias al estudio de la percepción. En Munar E, Rosselló J, Sánchez Cabaco A. *Atención y Percepción*. Madrid, España: Alianza Editorial S.A. ISBN: 978-84-206-8759-9
- Genn, J. (2009) *AMEE Medical Guide N°23 (Part 1): Currículo, environment, climate, quality and change in medical Education – a unifying perspective*. *Medical Teacher*, 23 (4), 337-344
- Herrera C, Pacheco J, Rosso F, Cisterna C, Aichele D, Becker S, Padilla O, Riquelme A. *Evaluación del ambiente educacional pre-clínico en seis Escuelas de Medicina en Chile*. *Revista Med Chile* 2010; 138: 677-684. Recuperado de: <http://www.scielo.cl/pdf/rmc/v138n6/art03.pdf>
- Hume D. (1739) *Tratado sobre la naturaleza humana: Libro Primero*. Edición Electrónica: Diputación de Albacete - Servicio de Publicaciones - Gabinete Técnico. Recuperado de: www.dipualba.es/publicaciones
- Jakobsson U, Danielsen N, Edgren G. (2011) *Psychometric evaluation of the Dundee Ready Educational Environment Measure: Swedish version*. *Med Teach*. 2011;33 (5):e267-e274. doi:10.3109/0142159X.2011.558540
- Laplacete G., Cadile M.del C., Faccia K., Heymans J., Mazzitelli M.A., Saulo H., Suarez N. (2012) *La educación profesional de los trabajadores técnicos de la salud en Argentina. Primera Etapa: Un estudio descriptivo, cuantitativo y transversal sobre la formación superior terciaria y universitaria*. Año 2010 - 2011. Comisión Nacional Salud Investiga Ministerio de Salud de la Nación. Buenos Aires, Argentina.
- Merleau-Ponty, M. (1945) *Fenomenología de la Percepción*. Editorial Planeta Argentina S.A.I.C. 1994. Buenos Aires, Argentina. ISBN 84-395-2219-3
- Muñoz Sánchez, E. (2007). *Contexto socioeconómico, percepción del contexto educativo y tiempo de estudio en relación con los resultados de aprendizaje en la educación superior*. *Innovar*. Vol. 17, pp. 31-46. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/inno/v17n30/v17n30a03.pdf>
- Ortega B, Javiera, Pérez V, Cristhian, Ortiz M, Liliana, Fasce H, Eduardo, McColl C, Peter, Torres A, Graciela, Wright, Ana, Márquez U, Carolina, & Parra P, Paula. (2015).

Estructura factorial de la escala DREEM en estudiantes de medicina chilenos.
Revista médica de Chile, 143(5), 651-657. <https://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872015000500013>

Oviedo, Gilberto Leonardo. (2004). *La definición del concepto de percepción en psicología con base en la Teoría Gestalt.* Revista de Estudios Sociales, (18), 89-96. [June 18, 2020] Recuperado de:
[http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-885X2004000200010&lng=en&tlng=es.](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-885X2004000200010&lng=en&tlng=es)

Riquelme A, Padilla O, Herrera C, Olivos T, Román JA, Sarfatis A, Solis N, Pizarro M, Torres P, Roff S. (2012) *Development of ACLEEM questionnaire, an instrument measuring residents' educational environment in postgraduate ambulatory setting.* Medical Teacher. DO 3109/0142159X.2012.714882

Roff S, Mcaleer S, Harden RM, Al-Qahtani M, Uddin AA, Deza H, et al. *Development and Validation of the Dundee Ready Education Environment Measure (DREEM).* Med Teach 1997; 19: 295-9.

Vargas Melgarejo L.M. (1994). Sobre el concepto de percepción. *Alteridades*, 4(8),47-53.[fecha de Consulta 18 de Junio de 2020]. ISSN: 0188-7017. Disponible en:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=747/74711353004>

Políticas universitarias, gestión y planeamiento en tiempos de pandemia. Algunas consideraciones sobre el caso de la UNICEN. ¿Soluciones planificadas o de emergencia?

Políticas universitárias, gestão e planejamento em tempos de pandemia. Algumas considerações sobre o caso da UNICEN. Soluções planejadas ou emergenciais?

University policies, management and planning in times of pandemic. Some considerations on the case of UNICEN. Planned or emergency solutions?

**María Cecilia Di Marco¹
María Laura Bianchini²**

Enviado: 01/11/2020

Aprobado: 15/11/2020

Resumen:

Nuestra vasta trayectoria docente y de investigación en el campo de la educación superior en especial acerca de las universidades argentinas nos movilizó a profundizar la reflexión sobre los procesos de gobierno y gestión en las universidades, centrada específicamente en los de planeamiento estratégico, pues el estado de crisis global provocado por la pandemia nos colocó en un punto de inflexión, que implicó resituarnos y por ende llevar a cabo una revisión contextual e indagación normativa para poder interrogarnos acerca de la importancia de la planificación y en especial del lugar que ocupa en las universidades nacionales para afrontar la incertidumbre, los cambios y esta crisis mundial. Damos cuenta de algunas de las características que adquirió nuestro

¹ Docente investigadora del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES), (FCH), (UNICEN). Profesora Titular exclusiva ordinaria a cargo de la asignatura Planeamiento y Evaluación de la Educación, Capacitación y Talleres de la Práctica Profesional. Licencia-da y Profesora en Ciencias de la Educación, UNICEN. Magister en educación con mención en Ciencias Sociales y Educación, UNICEN. Doctoranda en Educación, FCH- UN-CPBA. Autora y coautora de publicaciones vinculadas al gobierno, gestión y planeamiento, oferta académica y procesos de formación de práctica profesional en las universidades. Contacto: cdimarco@fch.unicen.edu.ar; cecidim@speedy.com.ar; ORCID <https://orcid.org/0000-0001-5740-9462>.

² Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación. Facultad de Ciencias Humanas UNCPBA. Docente investigadora del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales, UNICEN. Maestranda en Ciencias Sociales con Orientación en Educación, FLACSO. Equipo Técnico Pedagógico de la Secretaría Académica de Rectorado UNCPBA. Autora y coautora de publicaciones vinculadas al gobierno, gestión y planeamiento de educación secundaria agropecuaria, estrategias de inclusión educativa, articulación con universidad. Contacto: mlbianchini@gmail.com.

sistema universitario durante el ASPO³ y DISPO⁴ con el aporte de destacados estudiosos, además presentamos una sistematización de normativas y documentos emanados por el CIN⁵ y por la SPU⁶. Y, por último, en este marco contextual tomamos como caso la UNICEN⁷ para explicitar si los documentos que elaboró fueron producto de su planificación institucional y qué tipo de planificación usó ante la emergencia.

Palabras clave: Planeamiento Universitario, Políticas y normativas universitarias, Pandemia, Argentina, UNICEN.

Resumo:

Nossa vasta carreira docente e pesquisadora no campo da educação superior, especialmente sobre as universidades argentinas, nos mobilizou a aprofundar nossa reflexão sobre os processos de governo e gestão nas universidades, com foco especificamente nos de planejamento estratégico, desde o estado de A crise global provocada pela pandemia nos colocou em um ponto de inflexão, o que implicou em nos deslocarmos e, portanto, fazermos uma revisão contextual e um inquérito normativo para podermos nos questionar sobre a importância do planejamento e principalmente seu lugar nas universidades nacionais para enfrentar as incertezas, as mudanças e esta crise mundial. Damos conta de algumas das características que o nosso sistema universitário adquiriu durante a ASPO⁸ e DISPO⁹ com o contributo de estudiosos de destaque, apresentamos também uma sistematização de regulamentos e documentos emitidos pelo CIN¹⁰ e pela SPU¹¹ E por último, neste quadro contextual tomamos como caso a UNICEN¹², com o fim de precisar se os documentos por ela elaborados foram produto de seu planejamento institucional e que tipo de planejamento utilizou em caso de emergência.

Palavras-chave: Planejamento Universitário, Políticas e regulamentos da universidade, Pandemia, Argentina, UNICEN.

³ Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) según 297/2020- PEN Argentina.

⁴ Distanciamiento Social Preventivo y Obligatorio (DISPO) según Decreto 297/20/2020.

⁵ Consejo Interuniversitario Nacional (CIN).

⁶ Secretaría de Políticas Universitarias.

⁷ Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

⁸ Isolamento social preventivo e obrigatório.

⁹ Distanciamiento Social Preventivo e Obrigatório.

¹⁰ Conselho Nacional Interuniversitário.

¹¹ Secretário de Políticas Universitárias.

¹² Universidade Nacional do Centro da Província de Buenos Aires.

Abstract:

Our vast teaching and research career in the field of higher education, especially about Argentine universities, mobilized us to deepen our reflection on the processes of government and management in universities, focused specifically on those of strategic planning, since the state The global crisis caused by the pandemic placed us at a turning point, which implied repositioning ourselves and therefore carrying out a contextual review and normative inquiry to be able to question ourselves about the importance of planning and especially its place in universities to face uncertainty, change and this global crisis. Taking into account some of the characteristics that our university system acquired during the ASPO¹³ and DISPO¹⁴ with the contribution of prominent scholars, we also present a systematization of regulations and documents issued by the CIN¹⁵ and by the SPU¹⁶ And finally, in this contextual framework We take UNICEN¹⁷ as a case to specify the documents it prepared, whether it did so based on its institutional planning and to what extent it responded to the emergency.

Key words: University Planning, University policies and regulations, Pandemic, Argentina, UNICEN.

La universidad argentina en pandemia. Crisis emergente y estructural

Partimos de afirmar que tanto en nuestras investigaciones acerca del campo de la educación superior como en la fundamentación de nuestra propuesta docente referidas ambas a los procesos de gobierno, gestión y planeamiento en las universidades argentinas consideramos que las distintas organizaciones e instituciones le reclaman a las universidades asesoramiento en relación a problemas y necesidades que el planeamiento estratégico situacional¹⁸, entendido como una herramienta de la gestión

¹³ Preventive and Mandatory Social Isolation.

¹⁴ Compulsory and Preventive Social Distancing.

¹⁵ National Interuniversity Council.

¹⁶ Secretary of University Policies.

¹⁷ National University of the Center of the Province of Buenos Aires.

¹⁸ Enfoque desarrollado y sustentado por el autor Carlos Matus durante la década de 1980, quien define a la planificación como la principal herramienta de libertad del hombre, porque con ella puede intentar imponer la razón humana sobre las circunstancias y los extremos del barbarismo político y tecnocrático. La planificación tiene como base *la razón tecnopolítica*. Y es entendida como el cálculo que precede y

institucional, puede colaborar en resolver para facilitarles estar a tono con los reclamos continuos de un escenario crecientemente complejo, cambiante y atravesado por la escasez de recursos de toda índole y por la incertidumbre, en una época de intensos cambios tecnológicos y culturales, así como de desequilibrios sociales, económicos y ecológicos aún no resueltos.

Muestra de ello lo constituye el contexto actual atravesado a nivel mundial por la pandemia producto del COVID 19, que impacta negativamente en todos los países, en mayor grado a los más vulnerables como los de la región latinoamericana, con fuerte repercusión en los sistemas de salud y educativos, sin descartar los productivos. Según consta en el Prólogo del Informe UNESCO- IESALC: COVID- 19 y educación superior: de los efectos inmediatos del día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones. Del 13 de mayo de 2020, la Sub directora de Educación de la UNESCO, Stefanía Giannini afirma que:

(...) las escuelas y universidades de todo el mundo cerraron sus puertas, afectando a 1.570 millones de estudiantes en 191 países. En el informe se destacan las repercusiones inmediatas de la pandemia en la enseñanza superior, en particular en los estudiantes más vulnerables. Aunque no son visibles de inmediato, esos efectos en la equidad y la calidad son importantes y saldrán a la luz a mediano y largo plazo (p.5).

Ante este cierre temporal de Instituciones de Educación Superior (IES) por causa de la pandemia la mayoría de los países han dejado de funcionar de manera presencial lo cual afecta en la región de América Latina y el Caribe según estimaciones del Informe arriba mencionado “(...) a unos 23,4 millones de estudiantes de educación superior y a 1,4 millones de docentes (...)” (p.12).

preside la acción, podría ser la principal herramienta del dirigente político moderno, en el gobierno o en la oposición. (Matus, 1998, p. 17).

(...) se refiere a un tipo especial de acción humana, intencional y reflexiva, mediante la cual el productor de la acción espera conscientemente lograr determinados resultados en una situación de cooperación o conflicto con otros. Es una herramienta de cambio que facilita la unión entre el hacer y el pensar y significa una ruptura epistemológica al considerar al otro como actor competitivo, presente en el diseño de la acción propia, que desde su posicionamiento y desde sus prácticas sociales, intereses, valores y creencias, interpreta la realidad situacionalmente. (Andretich, 2008, p. 111 en Illescas, 2017, p. 41).

En tanto, los gobiernos de la región¹⁹ definieron la cuarentena con inmediatez, en el caso de Argentina país de nuestro interés la suspensión de las clases presenciales fue el 14 de marzo en el marco de la Ley 27.541²⁰ se enfatizó la emergencia pública en materia sanitaria y social, sin tener exactitud en relación a la duración del cierre, dependiendo de la evolución de la enfermedad y de las condiciones del sistema sanitario para cubrir las demandas de personal de salud, camas, respiradores y salas de terapia intermedia e intensiva y demás insumos. Y de la remisión que en forma definitiva sólo puede alcanzarse según la Organización Mundial de la Salud (OMS) con una vacuna.

Sin embargo, esta crítica situación no se inicia con la pandemia, sino que se agudiza, pues la educación universitaria en la región ya tenía logros postergados como la falta de equidad en el acceso, un débil aseguramiento de la calidad ante el crecimiento de la oferta de instituciones y carreras, y una gradual y progresiva pérdida de financiamiento.

Situación de la cual Argentina no queda exenta y nos remite a efectuar un análisis retrospectivo en base al aporte de estudiosos del campo de la educación superior universitaria como Buchbinder, (2020), Chiroleu y Marquina (2015), Mollis, (2019), Hammond, (2019), López, (2017) Suasnábar (2020) quienes nos permiten afirmar que las políticas universitarias del kirchnerismo instalaron en la agenda pública el rol de la generación y aplicación del conocimiento en el desarrollo nacional, mediante la creación de nuevas formas y espacios de articulación entre la academia, los actores territoriales y los gobiernos, esencialmente de Programas²¹ y con “(...) un crecimiento

¹⁹ Extraído de: UNESCO- IESALC (2020). COVID- 19 y educación superior: de los efectos inmediatos del día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones. Del 13 de mayo de 2020. Disponible:<http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf>.

Síntesis de elaboración propia: Chile: 16 de marzo, Colombia, 12 de marzo con previsión de hasta el 30 de mayo, Cuba 25 de marzo, período indeterminado. Perú: 12 marzo, por 15 días con ampliaciones hasta el 4 de mayo. El Salvador por 30 días hasta el 11 de marzo -hasta nuevo aviso-. Uruguay: 15 de marzo y por 30 días. Venezuela, 13 de marzo inicialmente por 30 días (p.13).

²⁰ Por medio de esta Ley se declaró la emergencia pública en materia económica, financiera, fiscal, administrativa, previsional, tarifaria, energética, sanitaria y social del país hasta el día 31 de diciembre de 2020. Disponible en: <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/224184/20191228>. Consulta: 1/11/2020.

²¹ Información extraída de Marquina y Chiroleu (2015:8-9 y 15) síntesis de elaboración propia. Mejoramiento de la Calidad, INTERU (2009-2011), Articulación e integración de la formación docente (2008-2009), Articulación Escuela Media (2004-2008-2010), Apoyo al último año en las Ciencias Exactas y Naturales, (2009), Universidad y Escuela Secundaria (2010-2015), Universidad en los Barrios los barrios en la Universidad, Cooperativismo y Economía Social(2014-2015), Extensión Universitaria (2008-2015), Universidad, Estado y Territorio, Voluntariado Universitario (2008). Programa de Promoción de la Universidad Argentina (PPUA) ,Programa de Internalización de la Educación Superior, Universidad, diseño y desarrollo y productivo (2012-2015), Plan estratégico de formación de Ingenieros (2012-2016), Universidad y trabajo argentino en el mundo desde 2010, Universidad y transporte (2014),

sustantivo del presupuesto que pasó de 0.53 % del PBI en 2003 a un 0.8 % en 2009, y a un 1 % en 2015 (...)” (Buchbinder, 2020, p. 55), que dan cuenta de esta cooperación, desde una lógica de la construcción del conocimiento comprometida con la participación social y con la necesidad de la formulación de nuevas prácticas académicas inclusivas y participativas así como también preparatorias para el mundo del trabajo y del desarrollo profesional y científico que desafió a las instituciones universitarias a reflexionar acerca de cómo situarse y posicionarse en el espacio público, a pensar qué propuestas y articulaciones generaba hacia y con los otros niveles educativos y actores sociales estratégicos. Aunque dejaron pendiente la promulgación de una nueva Ley de Educación Superior. (Mollis, 2019) Y en relación con la planificación estratégica en las universidades existió un intento de reactivarla desde la SPU a través de su secretario²² quien organizó un Taller de Planificación estratégica para referentes del tema del conjunto de universidades del sistema, intento que no prosperó debido a que su mandato duró sólo ocho meses.

En tanto el gobierno de Macri líder de la coalición Cambiemos y fundador de Propuesta Republicana PRO corriente política propia cuyo socio mayoritario era una fuerza de centro derecha (Vommaro y Gené, 2017), diseñó su política universitaria en base a considerar una excesiva expansión del sistema y un fuerte desmérito por los trayectos de formación universitaria del sector público. Lo que se reflejó a nivel del presupuesto universitario ya que “(...) la inversión nacional en las universidades pasó de representar el (0,83 %) del PBI entre 2012-2015 a un 0,77 % entre 2016 – 2019” Bonsignore, 2019, (p.3). Y si bien dio continuidad a una parte importante de los programas del gobierno kirchnerista como los de extensión, voluntariado y becas, la implementación de sus políticas²³ se caracterizó por un estilo de gestión que impulsó medidas voluntarias y cuya implementación se dio de manera descentralizada, con una

Programa de Accesibilidad (2009-2015), y de Seguridad (2006-2015), Programa Nacional de Popularización de la Ciencia y la Innovación (2013), Programa Nacional de Becas Universitarias (2006-2015) Programa para el desarrollo de la Infraestructura de las Universidades, de la Secretaría de Obras Públicas del Ministerio de Planificación Federal, Inversión Pública y Servicios.

²² Lic. Daniel Malcom designado Secretario de Políticas Universitarias en diciembre de 2005, presentó su renuncia en agosto de 2006. Información disponible en: https://archivo.lacapital.com.ar/2006/08/26/educacion/noticia_320460.shtml. Consulta: 12/11/2020.

²³ Información extraída de: (Hammond, 2019, p.70 - 71). Síntesis de elaboración propia: Sistemas de Movilidad y Reconocimiento Académico. (SNRA) (Res. 1870/16) (2544/17) (4390/17) (3720/17). 2017/2018. Reformulación del Marco Regulatorio para la Acreditación de Carreras de Grado. PEN. (Res. 1051/19). Criterios de Acreditación de Educación a Distancia. EaD – SIED 2641/17 y 72/18. Ley de Acceso a la Información Pública. (27275/16) Auditar Liquidaciones del Personal de la APN últimos 6336/16. Decreto 632/641 SIGEN. Gestión Documental Electrónica. Res. 46/18. Registro Público de Graduados Universitarios. (Res. 3723/17).

lógica que podemos definir como neoliberal y credencialista. (Hammond, 2020). Cabe destacar a fines de este artículo que desde la SPU, con el Programa de Calidad Universitaria (PCU) se creó la convocatoria Apoyo al Desarrollo Institucional de las Universidades Nacionales coordinado por una especialista y teórica en educación superior²⁴ y se motorizó la planificación en las universidades nacionales en especial en aquellas que no contaran con planes de largo y mediano plazo y quisieran elaborarlo, la convocatoria perseguía colaborar en cada universidad en la elaboración de su Plan de Desarrollo Institucional (PDI) según consta en su fundamentación²⁵ a través de capacitaciones²⁶ brindadas a gestores y referentes de las áreas de planificación y del potencial otorgamiento de subsidios con el fin de generar la elaboración de proyectos en base a las necesidades de cada institución, y no desde temáticas o programas planteados desde el nivel central de gobierno. Y además perseguía incentivar la articulación entre la misión de la universidad, los procesos de autoevaluación y evaluación externa y los proyectos de las distintas unidades académicas contemplando la participación de los diferentes actores de la comunidad universitaria. Entre las universidades que se sumaron a la convocatoria se pueden mencionar Universidad Nacional de Córdoba, Universidad Nacional de Cuyo, Universidad Nacional del Litoral, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, entre otras.

El 10 diciembre de 2019 asume el gobierno el presidente Alberto Fernández²⁷ impulsado por el Frente de Todos coalición conformada por sectores del peronismo incluyendo el kirchnerismo, fuerzas políticas progresistas, radicales, de centro izquierda y de izquierda, cuyo objetivo común²⁸ era ganarle a Macri en las elecciones presidenciales del 27 de octubre de 2019. Y tal como indicamos la irrupción del COVID 19 impone a partir del mes de marzo de 2020 en Argentina gobernar en emergencia sanitaria, por tanto en este marco y contemplando las políticas universitarias antes

²⁴ Dra. Mónica Marquina estuvo a cargo como Directora Ejecutiva del referenciado Programa y Convocatoria (2016- 2019).

²⁵ ME/SPU (2018) Convocatoria “Apoyo al Desarrollo Institucional de las Universidades”. Programa de Calidad Universitaria. Bs. As.

²⁶ Se llevaron a cabo Talleres de Planificación Universitaria para generar estrategias, instrumentos e información para planificar en la universidad participaron alrededor de 450 referentes de las 7 regiones agrupadas por CPRES de todo el territorio argentino, de universidades nacionales y privadas.

²⁷ En Nota de BBC NEWS De Verónica Smink. Asunción de Alberto Fernández: porqué es histórica la transición entre Mauricio Macri y el nuevo presidente de Argentina. 10/12/2019. Disponible en: <https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-50521232>. Consulta: 10/11/2020.

²⁸ Idea contenida en la nota del Diario La Nación de Gabriel Sued: “Hay 2019”, la vida consigna que le da vida al kirchnerismo. 16/02/2018. Disponible en: <https://www.lanacion.com.ar/2109637-hay-2019-la-nueva-consigna-que-le-da-vida-al-kirchnerismo>. Consulta: 10/11/2020.

descriptas surge la necesidad de indagar cuáles son las normativas y disposiciones que están sustentando las políticas universitarias que este gobierno generó y que nos permite empezar a responder nuestros interrogantes acerca de ¿Cuáles fueron esas respuestas en materia de normativas y disposiciones universitarias para afrontar la pandemia? ¿Si las mismas fueron reactivas o planificadas? ¿Qué lugar ocupa el planeamiento en las universidades nacionales para poder hacer frente a esta crisis de impacto global?

Las normativas universitarias argentinas durante la pandemia. El rol de las universidades. ¿Respuestas reactivas o planificadas?

En base a lo anteriormente desarrollado nos vimos en la necesidad de efectuar la indagación acerca de cuáles son las cuestiones sobre las que se legisla a nivel de políticas universitarias en el contexto de ASPO y DISPO. En tal sentido, realizamos una búsqueda de la normativa básica y derivada que se sancionó desde el 16/03/2020 por parte de la SPU, ME y del CIN. Para ello luego de un filtro por fecha, se realizó una selección manual de las mismas utilizando como variable la presencia de cuestiones relacionadas al planeamiento universitario.

El objetivo de dicho relevamiento es indagar respecto de cuáles fueron las respuestas emitidas por el ME, SPU y CIN, en relación con la continuidad pedagógica, funcionamiento institucional, aportes científicos, etc. A continuación, presentamos una tabla indicando número, fecha de publicación, órgano que la sanciona y una síntesis de su objeto.

Tabla 1: Resoluciones emitidas por Ministerio de Educación – Secretaría de Políticas Universitarias-Ministerio de Salud

Número /Tipo	Tema	Fecha	Dependencia
Res. N.º82/20	Medidas preventivas en establecimientos educativos	10-03-2020	MINISTERIO DE EDUCACIÓN
Res. N.º108/20	Coronavirus (Covid-19) – suspensión de clases presenciales en niveles inicial, primario, secundario	15-03-2020	MINISTERIO DE EDUCACIÓN

Res. N.º 104/20	Coronavirus (Covid-19) - recomendación recomendar a las universidades, institutos universitarios y de educación superior de todas las jurisdicciones	14-03-2020	MINISTERIO DE EDUCACIÓN
Res. N.º 105/20	Coronavirus (Covid-19) - licencia preventiva	14-03-2020	MINISTERIO DE EDUCACIÓN
Res. N.º 144/20	Programa de respaldo a estudiantes argentinos - prórroga plazo	01-04-2020	MINISTERIO DE EDUCACIÓN
Res. N.º 12/20	Recomendación de readecuación del calendario académico 2020 a las universidades nacionales, universidades privadas e institutos universitarios	(BO 05/04/2020)	SECRETARÍA DE POLÍTICAS UNIVERSITARIAS
Res. N.º 225/20	Presupuesto administración nacional modifíquese la distribución del presupuesto de la administración nacional vigente para el ejercicio 2020	05-05-2020	MINISTERIO DE EDUCACIÓN
Res. N.º 423/20	Consejo asesor para la planificación del regreso presencial a las aulas - crease	29-05-2020	MINISTERIO DE EDUCACIÓN
Res. Conj. N.º 2/20	Programa universidades por la emergencia del Covid-19 - crease	08-07-2020	MINIST. DE SALUD/EDUC.

Fuente: elaboración propia en base a búsqueda en la web
<https://www.argentina.gob.ar/normativa/busqueda-avanzada>

Tabla 2: Resoluciones emitidas por Consejo Interuniversitario Nacional

Norma	Tema	Fecha	Dependencia/Comisión
Resolución Comité Ejecutivo N.º 1471	Covid-19. Comisión especial	17/03/2020	VARIOS
Resolución Comité Ejecutivo	Covid-19. Comisión de seguimiento CIN, gremios docentes, gremio no docente y estudiantil.	17/04/2020	VARIOS

N.°1489			
Resolución Comité Ejecutivo N.°1490	Convenio entre el Banco Interamericano de Desarrollo y el Consejo Interuniversitario Nacional. Proyecto.	17/04/2020	VARIOS
Resolución Comité Ejecutivo N.°1510	Documento sobre cuestiones normativas relacionadas con decisiones sobre validez, evaluación, acreditación y dictado de las carreras en las instituciones universitarias públicas durante el actual período de emergencia sanitaria.	13/05/2020	ASUNTOS ACADÉMICOS Y ACREDITACIÓN
Resolución Comité Ejecutivo N.°1520	Programa Nacional de Inversión en Infraestructura Universitaria 2019- 2023	15/07/2020	VARIOS
Resolución Comité Ejecutivo N.°1521	Presentación de proyectos en el marco del programa Soluciona reactivación de la economía del conocimiento	15/07/2020	VARIOS
Resolución Comité Ejecutivo N.°1525	Documento de la subcomisión de preuniversitarios en torno a la pandemia por Covid- 19	15/07/2020	ASUNTOS ACADÉMICOS
Resolución Comité Ejecutivo N.°1551	Aprobación del documento de nivel preuniversitarios en torno a los ejes para la acreditación y promoción en ciclo 2020	2/09/2020	ASUNTOS ACADÉMICOS

Fuente: elaboración propia en base a búsqueda en la web <https://www.cin.edu.ar/archivo.php>

Una vez realizada esa primera selección, nos dimos la tarea de detectar en cada una de las normas si se hace referencia al planeamiento universitario, en tal sentido en los párrafos siguientes intentaremos responder a los siguientes interrogantes: ¿se plantea la posibilidad de revisar los procesos de planificación de las universidades? ¿Realizan priorizaciones y marcan temas sobre los cuales trabajar? ¿Brindan herramientas para

que las universidades realicen procesos de planificación institucional? ¿Qué importancia se le da al planeamiento en las mismas? ¿Se menciona o no se menciona?

En primer lugar, debemos expresar que las mismas dan cuenta de la respuesta del Gobierno Nacional, a través del Ministerio de Educación frente a la suspensión a modo preventivo, del dictado de clases presenciales en todos sus niveles, incluidas las instituciones de educación superior (IES) (Res. ME 108/20). En línea con las decisiones tomadas a nivel central por el gobierno nacional, el sistema universitario acompañó estas decisiones poniendo a disposición toda su capacidad instalada con el objetivo no sólo de resguardar las condiciones sanitarias de la población colaborando con innovaciones, conocimiento e investigación, sino a través de la continuidad pedagógica de su oferta de modo remoto con la finalidad de garantizar el derecho a la educación.

En tal sentido, desde su función en particular la SPU sugiere a las Universidades nacionales, Universidades Privadas e Institutos Universitarios readecuar el calendario académico 2020 a fin de dar respuesta a las posibilidades de continuidad pedagógica de sus ofertas. Advertimos, además que el carácter de “recomendación” que menciona la Resolución da cuenta del reconocimiento y el respeto por la autonomía universitaria, dejando que las universidades²⁹ adhieran o adopten de forma voluntaria tales recomendaciones.

En línea con lo resuelto por el CIN el mismo recuperando lo normado por la SPU implementó medidas tales como la suspensión de actividades presenciales, lanzamiento de campañas de prevención y contención del COVID-19, creación de comisión especial entre las instituciones universitarias públicas y las autoridades nacionales. La mayoría de ellas desde una visión integral de políticas y estrategias de desarrollo universitario y promoción de actividades de interés para el sistema público de educación superior.

Antes de mirar las cuestiones relacionadas a la planificación universitaria que aparecen en las normativas consultadas nos parece propicio recuperar una cuestión conceptual respecto de la noción de planificación teniendo en cuenta que la misma está relacionada con el estudio de lo estatal y de los procesos de gobierno y de gestión

²⁹ Cabe señalar que algunas universidades en base a su autonomía decidieron que siguieran funcionando sus órganos de gobierno (Consejo Superior y Académicos) en forma remota como por ejemplo la Universidad Nacional de Quilmes, la Universidad Nacional de Cuyo, la Universidad Nacional de Mar del Plata, y otras en cambio solo realizaron reuniones de carácter consultivo; como la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

educativa e implica:

(...) Una noción específica respecto de la política pública y del aparato estatal: una modalidad particular de intervención político-administrativo que supone la emergencia de un sujeto específico que la lleva adelante (...) El planificador, una figura inédita que no se ajusta exactamente a los parámetros previos ni de representante político, ni de funcionario administrador. Más bien se configura a partir de cierta hibridación de ambos como sujeto técnico político. (Alonso Brá, 2015: 18)

Tal como mencionamos anteriormente, la Resolución ME N°104/2020 recomienda a las universidades, institutos universitarios y de educación superior que tomen las medidas necesarias para garantizar el desarrollo del calendario académico, los contenidos mínimos de las asignaturas y su calidad. A su vez explicita que podrá adoptarse en forma transitoria la modalidad de enseñanza a través de campus virtuales, medios de comunicación o entornos digitales.

Resulta importante destacar que también se tuvo en cuenta la continuidad del resto de las funciones de la Universidad, tal como se menciona en la Resolución Conjunta ME-MS 2/2020 del Ministerio de Educación y el Ministerio de Salud, se crea el Programa Universidades por la Emergencia del COVID-19 “PUPLEC19, convocando a todas las instituciones Universitarias que componen el Sistema Universitario Nacional a fin de colaborar:

(...) en acciones comunitarias vinculadas a la atención, prevención y promoción de la salud en articulación con los diferentes efectores de la salud públicos, como asimismo en el trabajo de asistencia y acompañamiento de las personas pertenecientes a los grupos de riesgo. (Considerandos, Res. Conjunta N°2/2020)

La priorización de la continuidad pedagógica -no sólo en los niveles obligatorios- y el aseguramiento del derecho a la educación como bien público tal como se ratifica en la CRES 2018-, en consonancia con el derecho a la salud es una constante de los documentos recuperados, en tal sentido se crean consejos, comisiones y programas que trabajan en pos de dichos objetivos. Por ejemplo, se da continuidad y se

prorrogan inscripciones a programas de becas como PROGESAR³⁰, la cual tiene como objetivo apoyar la finalización de la educación obligatoria y fomentar la continuidad de los estudios de educación superior.

En tal sentido, en la mayor parte del sistema universitario argentino pensar la continuidad pedagógica a través de la virtualidad constituía una fortaleza. Muchas de las universidades nacionales poseen capacidad instalada y Sistemas Institucionales de Educación a Distancia (SIED)³¹ para dar respuesta a dicha demanda.

Tal como se viene explicitando, en general no se hace mención a la planificación universitaria en los documentos explícitamente. Sin embargo, se establecen pautas para la revisión de los procesos de planificación, sobre todo en el corto plazo, como la readecuación del calendario académico 2020, la recomendación de medidas preventivas, o la modificación del presupuesto del corriente año. En la Resolución del ME N°423/20, aparece explícita la planificación cuando se menciona la conformación de la Comisión de Trabajo para las instituciones de Educación Superior con participación de todos los actores (Ministerio de Educación y de Salud, Consejo de Universidades, representantes de los trabajadores: sindicatos y federaciones de los estudiantes).

En síntesis, el presente apartado deja a la luz la existencia de procesos de planificación escasamente consolidados en el sistema universitario nacional, débiles articulaciones entre los procesos de evaluación externa, autoevaluación y los planes de desarrollo institucional más allá del intento de afianzar esa articulación en 2017 a través de la convocatoria para la elaboración de PDI. Para revisar estas cuestiones tomamos como caso la UNICEN³² con la finalidad de indagar si los documentos elaborados resultan consonantes con su planificación institucional.

Una universidad regional en el contexto de emergencia. Planificación institucional, normativas y disposiciones en pandemia

³⁰ Res. ME N.º144/2020. El Programa PROGRESAR fue reglamentado por Res. N.º 70/2020 y N.º 71/2020. Sus bases y condiciones disponibles en: <https://www.anses.gob.ar/progresar-educacion-superior>.

³¹ En el año 2017 se estableció la obligatoriedad de someter a acreditación las plataformas institucionales de educación a distancia mediante Resolución ME N.º 2641/2017. En tal sentido durante el 2018 se formalizaron 72 solicitudes de acreditación, la mayoría de las cuales atravesaron exitosamente sus procesos de evaluación para poder continuar funcionando. (Hammond, 2020p. 71).

³² Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires,

La UNICEN es una universidad relativamente joven pues cuenta con 56 años de creación, surge a partir de la integración de la oferta de educación superior existente en las ciudades de Tandil, Olavarría y Azul, lo cual la caracteriza con alcance regional y tamaño medio³³.

Las Facultades³⁴ se organizan académicamente en departamentos, áreas y carreras de pregrado, grado y posgrado. Sin embargo es el rectorado el que históricamente ha liderado los procesos de planificación institucional, ya que si bien durante la década de los noventa y hasta entrada la primera década del siglo XXI contó con un área de Planeamiento y Desarrollo Institucional, esta se ocupó del primer Informe de Autoevaluación del año 1998 y a partir de la presentación de este a la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) lo relacionado a evaluación externa que se llevó a cabo en el año 1999-2000³⁵, –única hasta la fecha-, y a los procesos de planificación estuvieron a cargo de los rectores o vicerrectores en funciones.

El primer antecedente lo constituye el Documento³⁶ de Planificación estratégica de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires del año 2001 a cargo del rector³⁷, a cuyo contenido y metodología utilizada para su elaboración nos hemos referido en anteriores publicaciones. En tanto en el año 2008 el vicerrector a cargo del rectorado³⁸ conformó una Comisión con expertos en planificación estratégica que provenían de algunas de las unidades académicas y se dio una estrategia de vinculación con los municipios pero estos no sumaron su participación y la comisión dejó de funcionar. Fue recién en el año 2018 que se pone en marcha el segundo proceso

³³ Según datos actualizados al año 2019 y provisorios brindados por el Centro de Información y Estadística Universitaria (CIEU) de la UNICEN el número de alumnos en el año 2019 asciende a los 15747 de grado, 1084 de posgrado y 930 preuniversitarios, provenientes de 498 localidades de la región. Registra entre 1975-2019: 20797 graduados. Su oferta académica posee 105 carreras, 10 de pregrado, 63 de grado y 32 de posgrado. Dictadas por 2579 docentes. Tiene 40 NACT, 5 Unidades Ejecutoras y 1 CCT, 863 investigadores, 224 becarios y 62 empleados técnicos y de apoyo en ciencia y técnica En cuanto al Área administrativa cumplen funciones 649 No docentes.

³⁴ Ver en Pág. Web. En Institución: Reseña Histórica, Gobierno, Sedes, subsedes, entre otras. <https://www.unicen.edu.ar/node/8463>.

³⁵ CONEAU (2000): Informe Final Evaluación Externa de la UNICEN (1999-2000).

³⁶ UNCPBA. *Planificación estratégica de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires*. Equipo de Compaginación y Edición. MACHADO, C, VANNONI, G, AUZMENDI, A. Tandil, agosto de 2001.

³⁷ Dr. Néstor Auza. Rector a cargo durante los años 2001- 2004 y 2005-2008.

³⁸ Ing. Marcelo Spina, vicerrector durante los años 2005-2008, a cargo del rectorado durante agosto de 2007 hasta diciembre de 2008.

de Autoevaluación Institucional³⁹ y el proceso de elaboración del PDI a partir de la convocatoria de Apoyo al Desarrollo Institucional de las Universidades descripta en el primer apartado, en esta oportunidad bajo la coordinación del vicerrector⁴⁰ se redactó el Plan de Desarrollo Institucional (PDI)⁴¹ 2018-2022 (Res. C.S. 4861/18), con asesoramiento de un especialista externo y la participación de las secretarías del rectorado, de los decanos y de representantes de los diferentes claustros mediante talleres de trabajo. Creemos que la existencia del PDI está dando cuenta de que los gestores de la UNICEN entienden que la planificación no puede seguir teniendo un rol secundario institucional y tal vez fue necesario el impulso a nivel de la SPU para iniciar un proceso que jerarquice tanto a la autoevaluación institucional como a la planificación universitaria como herramienta técnico política de la gestión que colabore a incentivar la participación situada de los distintos actores de esta comunidad universitaria, y sobre todo a la previsión de escenarios signados por la incertidumbre y las crisis.

La descripción anterior nos permite enmarcar el lugar de la planificación en esta universidad regional pre pandemia, para dar cuenta a continuación y analizar si las estrategias que esgrime durante la pandemia están en consonancia con su PDI más allá de lo inédito de esta crisis global.

A inicios del 2020 a partir de la declaración del ASPO ya mencionado, la UNICEN en línea con las sugerencias del gobierno nacional y en uso de su autonomía comienza a diseñar estrategias tendientes a la continuidad pedagógica de los estudiantes, a fin de garantizar el derecho a la educación. En primer término, a través de la Ordenanza de Consejo Superior Nro. 5019/2020 se procedió a la “Suspensión preventivamente de las actividades de la UNICEN a partir del día 16 de Marzo de 2020” la cual continúa según Resoluciones de rectorado vigentes a la fecha. En dicha norma se solicita a las unidades académicas la reprogramación tentativa de sus actividades académicas, científicas y administrativas que consideren necesarias. A continuación, se presenta al igual que para el caso del ME SPU y CIN, una sistematización de algunas de las normativas relacionadas con la temática a indagar emitidas por la UNICEN:

Tabla 3: Selección de documentos emitidos por la UNICEN

³⁹ Acuerdo con CONEAU. Ord. C.S. N° 4758/18.

⁴⁰ Dr. Marcelo Aba vicerrector para el período 2016-2020.

⁴¹ <https://www.unicen.edu.ar/content/plan-de-desarrollo-institucional-pdi-2018-2022>.

Número	Fecha	Tema	Dependencia
OCS N.º5019	12/03/2020	“Suspensión preventivamente las actividades de la U.N.C.P.B.A. a partir del día 16 de Marzo de 2020	Consejo Superior
RR N.º301	03/04/2020	Se extiende la suspensión de las evaluaciones finales de cursos, de trabajos finales de carrera y de tesis de posgrado, hasta el 19 de junio del corriente año.	Rectorado
RR N.º302	03/04/2020	Readecuación de los calendarios académicos de cada Unidad Académica de la UNCPBA. Suspende por el término de 30 días las evaluaciones finales de cursos, de trabajos finales de carrera y de tesis de posgrado.	Rectorado
Disposición SA N.º10	15/04/2020	Integrar mesas evaluadoras especiales a partir de los meses de mayo y junio para que los estudiantes, que son un número reducido, puedan lograr la terminalidad de la escuela secundaria.	Secretaría Académica / Rectorado
RR N.º331	19/06/2020	Cada Unidad Académica determinará si retomará los procesos de evaluación y la modalidad de la misma en función de sus propias especificidades	Rectorado
RR N.º336	22/06/2020	Ayuda económica para Conectividad	Rectorado

Fuente: Elaboración propia en base a búsqueda de normativa institucional

Por su parte, y dando respuesta a la Res. ME 12/2020 citada en el segundo apartado, la UNICEN dispuso mediante Resolución de Rectorado (R.R.) Nro. 302/2020 del 3 de abril la necesidad de readecuar los calendarios académicos, en tal sentido ratifica la vigencia de los oportunamente aprobados por las distintas unidades académicas, con las adecuaciones específicas que cada dependencia estime conveniente realizar. Esto insta a garantizar a través de la virtualidad las cursadas extremando los

esfuerzos para la adecuación de los contenidos de cada asignatura mediados por la tecnología Dicha norma además determinó.

(...) suspender por el término de 30 días las evaluaciones finales de cursos, de trabajos finales de carrera y de tesis de posgrado. Se faculta asimismo a cada unidad académica a llevar a cabo las mismas cuando existan probadas razones de necesidad y urgencia durante el período enunciado. (RR N.º 302/2020).

Esta situación se extendió hasta el 19 de junio resolviendo mediante RR N.º 331/2020 que cada unidad académica determinará si retomaría los procesos de evaluación y la modalidad de la misma en función de sus propias especificidades.

Así fue como, en base a los documentos elaborados por la Comisión de Acreditación y la Comisión de Asuntos Académicos del CIN, un documento elaborado por la Red Universitaria de Educación a Distancia (RUEDA) y otros propios elaborados desde el SIED UNICEN⁴², las unidades académicas comienzan el proceso de definición de sus pautas institucionales para regular el desarrollo de los exámenes finales con participación no presencial. Para ello cada unidad académica elaboró protocolos de actuación o reglamentos, que dan cuenta de procedimientos de inscripción, accesibilidad, preparación de las mesas de exámenes, recursos a utilizar y/o sugeridos, criterios de validez y confiabilidad de las evaluaciones.

De este modo, los niveles preuniversitarios y las Unidades Académicas en función de sus trayectorias y evaluando las posibilidades reales de acceso de sus estudiantes, diseñaron estrategias para la virtualización de las diferentes asignaturas y propuestas educativas. Asimismo, desde la Secretaría Académica de Rectorado se diseñaron distintas acciones a fin de sostener y acompañar el proceso de toma de decisiones tanto de las autoridades como del proceso de adecuación y readecuación de las propuestas formativas en contextos virtuales.

Además, ante la posible existencia de demandas específicas de estudiantes que, en el actual contexto de emergencia sanitaria estén atravesando situaciones de vulnerabilidad socioeconómica y particularmente dificultades concretas relativas al

⁴² Vigente desde el año 2018 aprobado por Ordenanza de Consejo Superior N.º 4755/18, validado y acreditado por la CONEAU-Resolución FC 2019 -149 APN y la SPU.- Resolución 2019-183-APN. Radicado en la Secretaría Académica de Rectorado, le permite a la institución tener un marco regulatorio y orientador de las acciones educativas.

mantenimiento de una dieta equilibrada, la Universidad, a través del Comité de Emergencia, dispuso Ayudas Económicas Excepcionales⁴³, con el objetivo de mantener las políticas de bienestar de la comunidad universitaria. En este sentido a través de la Secretaría de Bienestar Universitario, establece en lo relativo a la conectividad, la Ayuda económica para Conectividad⁴⁴ y se gestionó 4500⁴⁵ informes de alumnos beneficiarios de las Becas Progresar.

Por su parte, la institución puso en marcha diversos programas, proyectos y acciones en vistas a realizar aportes y colaboración para el estudio, análisis y prevención del COVID-19. Variados Proyectos de Investigación se sumaron tal como se menciona en una nota de un diario local

(...) Ocho proyectos de investigación y desarrollo científico-tecnológico de la Universidad relacionados con diferentes iniciativas vinculadas al Covid-19 fueron seleccionados y financiados por un organismo nacional, la Agencia de Promoción de la Investigación, el Desarrollo y la Innovación (Agencia I+D+i), que se encuentra en la órbita del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación de la Nación. Ello se produjo en distintas convocatorias: “Ideas Proyecto Covid-19”, “Programa de Articulación y Fortalecimiento Federal de las Capacidades en Ciencia y Tecnología Covid-19”, y de igual manera, en una tercera convocatoria lanzada conjuntamente entre este organismo y la Fundación Bunge y Born. (El Eco de Tandil, 9/11/2020).

En síntesis, estamos en condiciones de afirmar que las acciones descriptas en el caso de la UNICEN resultan todas respuestas institucionales en el marco de la emergencia, en línea con las recomendaciones emanadas a nivel nacional. En todos los casos no cabe duda de que las mismas tuvieron como objetivo sostener la continuidad pedagógica, contando con la capacidad instalada de experiencias de virtualización en algunos casos y en otros con un fuerte acompañamiento de las áreas específicas involucradas. Conformando un conjunto de acciones tendientes a solucionar los problemas que la contingencia particular del COVID-19 presentó sin contemplar espacios de previsibilidad para afrontar este tipo de emergencia en su PDI.

⁴³ Dirigidas a estudiantes de la UNICEN en los niveles preuniversitarios y universitarios.

⁴⁴ Resolución de Rectorado N.º 336/20.

⁴⁵ Datos brindados por el el Centro de Información y Estadística Universitaria (CIEU) de la UNICEN al 12/11/2020.

Conclusiones

La contextualización desde el marco de las políticas universitarias de las últimas décadas y la indagación de la normativa emitida por el gobierno nacional a través del ME, la SPU y el CIN nos permiten afirmar que la situación de emergencia sanitaria deja en evidencia cuestiones que fueron materia de políticas universitarias como los incipientes SIED, la virtualización de las ofertas, los programas de becas para conectividad, y que de consolidarse como procesos dentro de las universidades hubieran permitido soluciones planificadas en el marco de una emergencia o situación excepcional. Sin embargo, y tal como venimos desarrollando el contexto puso de manifiesto que las soluciones implementadas en el marco del COVID-19 estuvieron en consonancia con las políticas públicas emanadas desde el gobierno nacional constituyendo soluciones reactivas y dejando a la vista que la actividad planificadora en las universidades argentinas más allá de los intentos por incentivarla desde la SPU en especial durante los años 2017 y 2018 sigue ocupando aunque en distinto grado, un rol secundario.

Queremos destacar positivamente el modo en que las universidades más allá de la falta de planificación necesaria para afrontar escenarios plagados de incertidumbre, complejidad y crisis pudieron responder al contexto de pandemia no sólo a través de garantizar la continuidad pedagógica, sino de la vinculación con otras instituciones, así como también a través de la constitución de redes de vinculación científico tecnológica para afrontar la difícil coyuntura, brindando soluciones a nivel social y lo que conduce de alguna manera al intento de redefinir el lugar de la sociedad en nuestras universidades tal como lo menciona Suasnábar (2020). Lugar que seguramente constituya el punto de partida para la definición de políticas públicas para incluir al momento de repensar las políticas institucionales en el marco de los procesos de planificación universitaria.

En cuanto a la UNICEN el recorrido por sus antecedentes en relación a los procesos de autoevaluación institucional y planificación nos permiten avizorar que encontraron en un Programa de gobierno un factor de oportunidad para reactivar estas instancias e intentar asumir una concepción institucional basada en una construcción social de carácter gradual y colectivo partiendo de un proceso de reflexión interna que

seguramente incluirá a futuro la mirada de la comunidad y de la región a la que pertenece. Para esto tendrán que continuar planificando estrategias a través de dispositivos sustentables en el tiempo y abiertos al control y evaluación permanentes, y de este modo frente a futuras contingencias tener respuestas con previsión que alivien las realidades críticas. Si bien en el contexto COVID 19, al igual que el resto de las universidades nacionales desplegó un conjunto de acciones que resguardaron el derecho al acceso y la continuidad a la educación superior, y sumaron aportes científicos, tecnológicos y territoriales, lo hicieron en el marco de las definiciones nacionales.

Nuestras aproximaciones seguramente dejen más interrogantes que respuestas certeras, entre los primeros ¿cuál será el impacto en las universidades nacionales argentinas después de atravesar la pandemia? Seguramente la desigualdad en el acceso y la permanencia de los estudiantes tendrá un nuevo componente como el que representa la brecha tecnológica. ¿Este estado de shock habrá conmocionado a tal punto a los gestores universitarios para repensar sus proyectos institucionales en términos de planificación? ¿Sentirán que esta herramienta tecno política es la que los puede ayudar a encontrar las estrategias pos pandemia?

Bibliografía y Fuentes Documentales:

- Alonso Brá, M. (2015) “La planificación en el campo educativo. Algunas de sus condiciones de producción”. En Revista Ciencia, Cultura y Sociedad. Vol. 3. N° 1 enero-junio (p.p. 16 -26).
- Bonsignore, C. (2019) La caída del financiamiento de la educación superior bajo el gobierno de Macri. El principio del presupuesto universitario. Diario Página 12. Sección Economía/ Sociedad. Ciudad de Buenos Aires, 23 de julio de 2019. <https://www.pagina12.com.ar/207809-el-precipicio-del-presupuesto-universitario>. Consulta: 16/06/2020.
- Buchbinder, P. (2020). El sistema universitario argentino: una lectura de sus transformaciones en el largo plazo (1983-2015) Universidad de Buenos Aires. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. DOI: <https://doi.org/10.36857/resu.2020.193.1026>. Consulta: 7/05/2020.

- Hammond, F. (2020). La agenda de políticas universitarias durante el gobierno de Cambiemos. ¿Convergencia o divergencia con el proceso de mercantilización de la educación? *Revista de Educación*. Año XI, N° 20. Mar del Plata.
file:///D:/Datos/Downloads/4164-13696-1-SM.pdf
https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/4164/4127.
Consulta: 4/04/2020.
- Illescas, N. (2019). *Análisis del Planeamiento en las Universidades Nacionales en Argentina. El caso del Plan de Desarrollo Institucional 2010- 2019 de la Universidad Nacional del Litoral*, Tesis de Maestría, Santa Fe, Argentina.
<https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8443/bitstream/handle/11185/1028/Tesis.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Cap. III Y IV. Consulta: 25/08/2020
- Lopez, E. (2017). *Universidad Pública e Inclusión. La incidencia del Programa de Becarios Ingresantes en jóvenes de condiciones desfavorables, primera generación de universitarios*. Tesis de Maestría, Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba (Argentina). <http://hdl.handle.net/11086/6345>. Consulta: 4/03/2020.
- Marquina, M. y Chiroleu, A. (2015). Dossier “¿Hacia un nuevo mapa universitario? La ampliación de la oferta y la inclusión como temas de agenda de gobierno en Argentina”, p Propuesta Educativa Número 43 – Año 24 – Jun. 2015 – Vol1 – Págs. 7 a 16. <https://assets.una.edu.ar/files/file/rectorado/2017/cino/2018-re-cino-fase-1-talento-u3-marquina-chiroleu-ok.pdf>. Consulta: 8/06/2020.
- Matus, C. (1998) Guía de PES. Teorías y Ejercicios. Fundación ALTADIR.
- Mollis, M. (2019). Tendencias universitarias argentinas (2003-2015) en Dossiê - fronteiras da universidade contemporânea: interpelando políticas e práticas em contextos emergentes. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 75, p. 31-59, mai./jun. 2019 <https://doi.org/10.1590/0104-4060.66010>: consulta: 19/05/2020.
- Vommaro, G., & Gené, M. (2017). Argentina: el año de Cambiemos. *Revista de ciencia política (Santiago)*, 37(2), 231-254.
- CIN (2020) Resolución Comité Ejecutivo N° 1471. Covid-19. Comisión especial.
Disponibile en: <https://www.cin.edu.ar/archivo.php>. Fecha de última consulta 15/11/2020.

- _____ Resolución Comité Ejecutivo N° 1489. Covid-19. Comisión de seguimiento CIN, gremios docentes, gremio no docente y estudiantil. Disponible en: <https://www.cin.edu.ar/archivo.php>. Fecha de última consulta 15/11/2020.
- _____ Resolución Comité Ejecutivo N° 1490. Convenio entre el banco interamericano de desarrollo y el consejo interuniversitario nacional. Proyecto. Disponible en: <https://www.cin.edu.ar/archivo.php>. Fecha de última consulta 15/11/2020.
- _____ Resolución Comité Ejecutivo N° 1510. Documento sobre cuestiones normativas relacionadas con decisiones sobre validez, evaluación, acreditación y dictado de las carreras en las instituciones universitarias públicas durante el actual período de emergencia sanitaria. Disponible en: <https://www.cin.edu.ar/archivo.php>. Fecha de última consulta 15/11/2020.
- _____ Resolución Comité Ejecutivo N.º 1520. Programa Nacional de Inversión en Infraestructura Universitaria 2019- 2023. Disponible en: <https://www.cin.edu.ar/archivo.php>. Fecha de última consulta 15/11/2020.
- _____ Resolución Comité Ejecutivo N.º 1521. Presentación de proyecto en el marco del programa soluciona reactivación de la economía del conocimiento. Disponible en: <https://www.cin.edu.ar/archivo.php>. Fecha de última consulta 15/11/2020.
- _____ Resolución Comité Ejecutivo N.º 1525. Documento de la subcomisión de preuniversitarios en torno a la pandemia por covid- 19. Disponible en: <https://www.cin.edu.ar/archivo.php>. Fecha de última consulta 15/11/2020.
- _____ Resolución Comité Ejecutivo N.º.1551. Aprobación del documento de nivel preuniversitario en torno a los ejes para la acreditación y promoción en ciclo 2020 Disponible en: <https://www.cin.edu.ar/archivo.php>. Fecha de última consulta 15/11/2020.
- Diario El Eco de Tandil. La Universidad y sus acciones de Investigación y desarrollo frente al COVID-19 Fecha de publicación 09/11/2020 - 10:23. Disponible en: <https://www.eleco.com.ar/la-ciudad/la-universidad-y-sus-acciones-de-investigacion-y-desarrollo-frente-al-covid-19/> Fecha de última consulta 15/11/2020.

ME/SPU (2018) Convocatoria “Apoyo al Desarrollo Institucional de las

Universidades". Programa de Calidad Universitaria. Bs. As.

ME (2020) Resolución N.º 108 Coronavirus (cov-19) - Suspensión clases presenciales en niveles inicial, primario, secundario. Disponible en:

<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=335491> Fecha de última consulta 15/11/2020.

____ Resolución N.º105/2020 Coronavirus (Covid-19) - Licencia Preventiva.

Disponible en:

<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=335489> Fecha de última consulta 15/11/2020.

____ Resolución N.º104 Coronavirus (covid-19) – Recomendación. Recomendar a las universidades, institutos universitarios y de educación superior de todas las jurisdicciones. Disponible en:

<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/resoluci%C3%B3n-104-2020-335488/texto> Fecha de última consulta 15/11/2020.

____ Resolución N.º144 Programa de Respaldo a Estudiantes Argentinos - Prorroga Plazo PROGRESAR. Disponible en:

<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=336014> Fecha de última consulta 15/11/2020.

____ Resolución N.º423 Consejo Asesor para la Planificación del Regreso Presencial a las Aulas – Crease. Disponible en:

<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=338171> Fecha de última consulta 15/11/2020.

____ Resolución N.º 225 Presupuesto administración nacional modifícase su distribución modifíquese la distribución del presupuesto de la administración nacional vigente para el ejercicio 2020. Disponible en:

<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/resoluci%C3%B3n-225-2020-337065/texto> Fecha de última consulta 15/11/2020.

____ Resolución N.º 82. Medidas preventivas en establecimientos educativos.

Disponible en:

<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/resoluci%C3%B3n-82-2020-335165/texto> Fecha de última consulta 15/11/2020.

ME – SPU (2020) Resolución N.º 12 Recomendación de readecuación del calendario académico 2020 a las universidades nacionales, universidades privadas e institutos universitarios. Disponible en:
<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=336071> Fecha de última consulta 15/11/2020.

ME y Ministerio de Salud (2020) Resolución Conjunta 2 Programa universidades por la emergencia del COVID-19 – crease.
<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=339921> Fecha de última consulta 15/11/2020.

Poder Ejecutivo Nacional Ley N.º 27.541 Ley de solidaridad social y reactivación productiva en el marco de la emergencia pública.
<https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/224184/20191228>.

_____ Decreto 287/2020 Emergencia Sanitaria.
<https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/226914/20200318#:~:text=Que%2C%20por%20el%20Decreto%20N,con%20el%20coronavirus%20COVID%2D19>.

PRIU (Plataforma Regional de Integración Universitaria). Jornada Internacional: “Un mapa de la Universidad Latinoamericana hoy. A dos años de la CRES 2018 y frente a los desafíos de la pandemia”. Conferencia de: Claudio Suasnábar (Argentina). Disponible en: <https://www.priu.com.ar/mapa-universidad-latinoamericana>.

UNESCO- IESALC (2020). COVID- 19 y educación superior: de los efectos inmediatos del día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones. Del 13 de mayo de 2020. Disponible: <http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf>.

UNCPBA. *Planificación estratégica de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires*. Equipo de Compaginación y Edición. Machado, C, Vannoni, G, Auzmendi, A. Tandil, agosto de 2001.

_____ Res. N.º 830/06. Comisión de Planeamiento Estratégico de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. A partir del 21 de julio de 2005.

_____ SIED- Equipo de Educación a Distancia (2018) Fundamentos y componentes del Sistema Institucional de Educación a distancia en la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

_____ Consejo Superior (2020) ORDENANZA del Consejo Superior N.º 5019, TANDIL, 16 de marzo de 2020.

_____ Secretaría de Bienestar Universitario (2020) Resolución de Rectorado N.º 0336/20. Ayuda económica para Conectividad.

_____ Ordenanza de Consejo Superior N.º 5019/2020. “Suspensión preventivamente las actividades de la UNCPBA a partir del día 16 de Marzo de 2020”

_____ Resolución de Rectorado N.º 301/2020. Suspensión de exámenes finales.

_____ Resolución de Rectorado N.º 302/2020. Readequación de calendarios académicos.

_____ Disposición N.º 10/2020. Secretaría Académica. Integrar mesas evaluadoras especiales a partir de los meses de mayo y junio para que los estudiantes, que son un número reducido, puedan lograr la terminalidad de la escuela secundaria. 2020.

_____ Resolución de Rectorado N.º 331/2020. Cada Unidad Académica determinará si retomaría los procesos de evaluación y la modalidad de la misma en función de sus propias especificidades.

_____ Resolución de Rectorado N.º 0336/2020. Ayuda económica para Conectividad.

_____ Página Web UNICEN: www.unicen.edu.ar.

Rueda (2020) Sugerencias para los exámenes finales y parciales a distancia en las universidades nacionales en el contexto del COVID-19. RUEDA (Red Universitaria de Educación a Distancia de Argentina).

CRES (2018) Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y El Caribe, Córdoba 2018.

In face of COVID-19 epidemics, a study on connectivity and conditions of undergraduate studies in a Brazilian public university¹

Frente a la epidemia de COVID19, un estudio sobre la conectividad y las condiciones de estudio de los estudiantes de una universidad pública brasileña

Face à epidemia COVID19, um estudo sobre conectividade e as condições de estudo de estudantes de uma universidade pública brasileira²

Graziela Perosa³, Veronica Guridi⁴, Diego Falceta-Gonçalves⁵

Enviado: 30/10/2020

Aprobado: 10/11/2020

¹ Agradecemos o presidente da comissão de graduação, Prof. Thiago Franco, pelo seu incentivo e apoio à realização deste trabalho. Participaram da elaboração do questionário os professores Ester Gamardella, Marcio Moretto, André Moutian e Humberto Miguel Garay, todos da EACH/USP e a representação discente na Comissão de Graduação em 2020, a quem somos muito gratos pelas sugestões e pelo auxílio na aplicação do instrumento. A análise dos resultados apresentados, contudo, é de inteira responsabilidade dos autores.

² Participaram da elaboração do questionário os professores Ester Gamardella, Marcio Moretto, André Moutian e Humberto Miguel Garay a quem somos muito gratos. Da mesma forma agradecemos a interlocução com a representação discente na Comissão de Graduação no aprimoramento do questionário e no trabalho de difusão do instrumento nas redes sociais. Contudo, a análise dos resultados apresentados aqui é de inteira responsabilidade dos autores.

³ Professora Associada da Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo (EACH/USP), coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais e pesquisadora do Observatório Interdisciplinar de Políticas Públicas (OIPP/EACH/USP). Possui doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo e Graduação em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Contato: grazielaperosa@yahoo.com.br.

⁴ Professora em regime de dedicação integral à docência e pesquisa na Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo. Coordenadora do curso de Graduação em Licenciatura em Ciências Sociais e membro da Comissão de graduação (EACH/USP). Possui graduação em Licenciatura Plena em Matemática e Física - UNICEN, Mestrado em Epistemologia e Metodologia da Ciência - UNMdP, Doutorado em Educação (orientação Ensino de Ciências e Matemática) pela USP. Contato: veguridi@usp.br.

⁵ Professor Titular na Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo. É Bacharel em Física com Habilitação em Astronomia pelo Instituto de Física da Universidade de São Paulo (2000). Concluiu seu Doutorado em Astronomia, pelo IAG/Universidade de São Paulo, em 2005. Foi Vice-Diretor Executivo da FUVEST (Fundação Universitária para o Vestibular, da USP) e atualmente é vice-presidente da Comissão de Graduação da EACH/USP. Contato: dfalceta@usp.br.

Abstract:

With the outbreak of COVID19 pandemic, all educative institutions were forced to implement remote teaching. One of the hypotheses that rose with greater force was that social inequalities would enlarge inequalities in internet access and study conditions among students. In face to this impasse, graduate commission of one unity of a Brazilian public university, decided to develop a study in order to correlate social characteristics of students, connectivity conditions (internet access and available equipments), and home study conditions. This works presents the results of that study that involved 1.681 graduate students. It was elaborated a questionnaire, available online during a week. A qualitative/quantitative analysis was conducted, relating internet access and home conditions of study, in EaD and/or online modality. Analysis and results obtained made it possible to refute the inference that establish a linear relationship between quantity of equipments and familiar income of a student and the probability of that student favorable to remote teaching. Other hypotheses raised on, such as that the opinion about the continuity of the school semester in that conditions would depend on another kind of factors.

Resumen:

Con la eclosión de la pandemia de COVID19, todas las instituciones de enseñanza tuvieron que implementar la enseñanza a distancia, y una de las hipótesis que surgieron más fuertemente fue que las desigualdades sociales ampliarían las desigualdades en las condiciones de estudio y de acceso a internet entre los estudiantes. Frente a ese impase, en una universidad pública brasilera, la comisión de grado de una unidad optó por realizar un estudio que permitiese correlacionar características sociales de los estudiantes, condiciones de conectividad (acceso a internet y equipamientos disponibles) y de estudio domiciliar. El presente trabajo presenta los resultados de ese estudio, realizado con 1.681 estudiantes de grado. Fue elaborado un cuestionario disponible online durante una semana y realizado un análisis cuali/cuantitativo, relacionando condiciones de morada, de acceso a internet y de estudio domiciliar, en la modalidad online y/o EaD. Los análisis y resultados obtenidos posibilitaron refutar la inferencia de que cuanto mayor es el ingreso familiar, o cuantos más equipamientos un estudiante posee, mayor será la probabilidad de ser favorable a la enseñanza a distancia, surgiendo otras hipótesis como la de que la

opinión sobre la continuidad del semestre lectivo en esas condiciones puede depender de otro tipo de factores.

Resumo:

Com a eclosão da pandemia de COVID19, todas as instituições de ensino tiveram que implementar o ensino à distância, e uma das hipóteses que surgiram com maior força foi a de que as desigualdades sociais ampliariam as desigualdades nas condições de estudo e de acesso a Internet existentes entre os estudantes. Diante deste impasse, em uma universidade pública brasileira, a comissão de graduação de uma unidade optou por fazer um estudo que permitisse correlacionar as características sociais dos estudantes, suas condições de conectividade (acesso à internet e equipamentos disponíveis) e de estudo domiciliar. O presente trabalho apresenta os resultados desse estudo, realizado com 1681 estudantes de graduação. Foi elaborado um questionário disponibilizado online durante uma semana e realizada uma análise quali/quantitativa, relacionando as condições de moradia, de acesso à Internet e de estudo domiciliar, na modalidade online e/ou EaD. As análises e resultados obtidos possibilitaram refutar a inferência de que quanto maior for a renda familiar, ou quanto mais equipamentos um estudante possui, maior será a probabilidade de ser favorável ao ensino à distância, surgindo outras hipóteses como a de que a opinião sobre a continuidade do semestre letivo nessas condições pode depender de outro tipo de fatores.

1- Contextualização

Com a eclosão da pandemia de COVID19 e o decreto de quarentena a toda a população em fins de março, todas as instituições educacionais do mundo foram confrontadas com a necessidade de propor modalidades de ensino à distância, visando a reduzir os prejuízos no ensino de graduação. Duas posições antagônicas a esse respeito ocuparam o debate no início da pandemia. De um lado, argumentava-se que as desigualdades sociais e, portanto, as disparidades de equipamentos e de conectividade ampliariam as desigualdades existentes entre os estudantes. De outro, propunha-se que todos os recursos tecnológicos existentes fossem mobilizados para garantir a continuidade de atividades sistemáticas de

estudo. Diante deste impasse, optou-se por fazer um estudo que permitisse correlacionar as características sociais dos estudantes, suas condições de conectividade (acesso à internet e equipamentos disponíveis) e de estudo na última semana de março de 2020.

Antes de examinarmos os resultados, importa precisar alguns elementos contextuais e noções que passaram a organizar o debate no ambiente acadêmico neste tumultuado início de 2020. Embora as desigualdades sociais e educacionais não tenham sido descobertas com a pandemia, discussões foram reavivadas na medida em que o debate público nas instituições educacionais, na mídia, no ambiente universitário para não mencionar pais, professores e estudantes passaram a oscilar entre a posição de não iniciar as atividades à distância visando a não contribuir para a reprodução das desigualdades sociais e educacionais e aqueles que defendiam a importância de nos adaptarmos o quanto antes às restrições impostas pela crise sanitária.

Há muito tempo se sabe que às desigualdades sociais, anteriores à escola, são redobradas por desigualdades educacionais. Essas podem ser definidas como diferenças de acesso e de orientação no interior dos sistemas de ensino derivadas da origem social, geográfica, de etnia ou cor da pele e de gênero, mais frequentemente. O tema remonta aos clássicos da sociologia e de educação. Em 1904, em “A ética protestante e o espírito do capitalismo”, Weber (1904) ocupou-se de demonstrar a distribuição desigual dos estudantes, segundo as classes sociais, dos diferentes tipos de ensino secundário na Alemanha. A partir de 1960, surgem estudos em todo o mundo, com bases estatísticas mais robustas, nas quais se demonstravam as chances desiguais de acesso ao ensino superior (Bourdieu & Passeron, 1964; Boudon, 1973), no momento em que a posse do diploma de ensino superior tornou-se uma prerrogativa para o ingresso nos postos mais altos do mundo do trabalho. Tais estudos comprovaram aquilo que uma infinidade de outros trabalhos apontaram durante todo século XX que havia uma relação substantiva e durável entre desigualdades sociais e desigualdades educacionais.

Desde 2002, avaliações em escalas internacionais, como o PISA, revelam, de acordo com Baudelot & Establet (2009), que a associação entre o nível socioeconômico das famílias e o rendimento escolar é universal, podendo ser verificada, em diferentes intensidades é verdade, em todos os países do mundo, sem exceção. Eles argumentam ainda que, de acordo com os resultados do PISA, nota-se que quanto maior a desigualdade social de um país, mais baixo tende a ser o desempenho do sistema educacional como um todo. Países asiáticos como o Japão e a Coreia, ou europeus, como a Finlândia, apresentam correlações

mais fracas e mesmo países europeus como a França ou a Espanha apresentam fortes correlações desta associação. Na América Latina, no Brasil em particular, a mesma associação apresenta correlações extremamente fortes, o que por si só justifica a preocupação com ações na universidade que não intensifiquem ainda mais essa realidade.

No âmbito do ensino superior, tradicionalmente, a relação entre desigualdades sociais e desigualdades educacionais aparece primeiramente no fato de que os diferentes grupos sociais estão desigualmente representados no seu interior. Sendo as categorias sociais maiores no conjunto da sociedade, menores no ensino superior (Bourdieu & Passeron, 2014). Depois, a mesma associação se verifica na ocupação desigual das carreiras (Almeida & Ernica, 2015; Perosa & Costa, 2015; Ribeiro, 2011; Ribeiro et al., 2015), sendo os cursos que preparam para o exercício do magistério os maiores receptores dos filhos das camadas populares e médias e os cursos que dão acesso às profissões liberais mais seletivos socialmente. Manifesta-se ainda na sobrevivência das carreiras, predominante, femininas e masculinas (Delvigne & Duru-Bellat, 2003), sem desconsiderar os notáveis progressos das últimas décadas que contribuíram para o ingresso progressivo das meninas em carreiras masculinas (direito, medicina e engenharias, etc.) (Baudelot & Establet, 2007).

Sem a pretensão de esgotar este longo debate, nos interessa aqui apresentar os resultados de um estudo sobre as desigualdades de acesso às tecnologias digitais no interior de uma unidade de uma universidade pública brasileira e, portanto, das condições de estudo. Nos dias que se sucederam ao decreto de pandemia no Estado de São Paulo quando a universidade em questão declarou que atividades de ensino não presenciais seriam adotadas imediatamente. Tal decisão, inicialmente, gerou reações contrárias de professores e estudantes que viam aí a oportunidade para ampliar as desigualdades de educacionais dada a heterogeneidade do nível socioeconômico da população estudantil. Ademais, outras universidades públicas, como as Federais, inicialmente, optaram por suspender temporariamente as atividades didáticas devido a pandemia. Some-se a isso o fato de que a “educação à distância” é percebida na comunidade acadêmica, no Brasil, como um recurso quase exclusivo do setor privado de educação superior, responsável em 2015 por 74 % das matrículas. Em parte, uma reação semelhante a aquela descrita por Fritz Ringer para a comunidade acadêmica alemã, face à massificação do ensino dos fins do século XIX, percebida como um caminho inexorável rumo à perda da qualidade dos sistemas educacionais (Ringer, 2000).

2- Metodologia

Neste contexto complexo e desafiador, cientes da realidade do peso das desigualdades sociais sobre os resultados escolares, optamos por inventariar com base em um questionário as condições de acesso às TIs dos estudantes de graduação da Universidade de São Paulo (USP) de uma unidade de uma das maiores e mais prestigiosas universidades públicas brasileiras, instalado em 2005 no subúrbio da cidade de São Paulo, com mais de 4.700 estudantes de graduação. Resultado de uma iniciativa dos poderes públicos que se insere em uma nova onda de expansão do acesso ao ensino superior brasileiro, público e privado, nos anos 2000 (Corbucci, 2014). A estratégia de distribuir unidades de ensino e pesquisa nas periferias das grandes cidades brasileiras, assim como no interior dos estados brasileiros, visou atrair um público tradicionalmente distante da educação superior, o que se inscreve em um conjunto mais amplo de políticas públicas educacionais que procuraram democratizar o acesso às universidades públicas no país, responsáveis por aproximadamente um quarto das matrículas no ensino superior brasileiro. Conscientes da missão desta unidade de ensino, logo nos primeiros dias que se seguiram à interrupção das atividades presenciais, a comissão de graduação desenvolveu este estudo que pudesse subsidiar as ações ao longo de 2020.

Diante da repentina suspensão de aulas em função da epidemia do COVID19, depois de uma longa discussão sobre os prejuízos ao semestre, a mencionada comissão deliberou por maioria recomendar o desenvolvimento de atividades à distância pelos professores (n=280) vinculados aos onze cursos de graduação dessa unidade, hoje com 4.731 estudantes de graduação. Nesse cenário, surgiu uma preocupação com as possíveis desigualdades de acesso à internet derivadas de desigualdades sociais dos estudantes. Dessa forma, optou-se por construir um instrumento, em caráter emergencial, capaz de medir com maior acuidade as condições de estudo da população estudantil. O questionário foi disponibilizado, virtualmente, durante a semana de 23 a 27 de março de 2020. Responderam ao questionário 1681 estudantes de graduação da Escola, um percentual de aproximadamente 35 % do total de estudantes regularmente matriculados.

O principal objetivo deste instrumento foi conhecer melhor as condições de estudo e algumas características sociais dos estudantes a quem seriam endereçadas às aulas não

presenciais e suas condições de acesso à internet, bem como suas principais dificuldades e preferências relativas aos dispositivos disponíveis de interação virtual atualmente, com vistas a subsidiar as decisões da Comissão de Graduação da unidade e a melhorar a qualidade das ações da gestão da crise sanitária no contexto de uma universidade pública brasileira. Desenvolvemos uma análise quali/quantitativa das respostas obtidas ao questionário aplicado ao corpo discente, relacionado com as condições de moradia, de acesso a Internet e de estudo em casa, na modalidade online e/ou EaD⁶. Apresentamos, a seguir, os resultados dessa análise.

3- Resultados

O presente estudo está organizado em quatro partes. Na primeira, encontramos as informações que nos permitem conhecer um pouco dos nossos respondentes, reunindo características sociodemográficas básicas (e.g. sexo, idade, local de residência). Em seguida, apresenta-se os dados obtidos sobre as condições de acesso à internet. A partir daí reunimos também, a título ilustrativo, passagens dos comentários de nossos estudantes que nos permitiam ver aquilo que as estatísticas não revelam. Em especial, as dificuldades e fragilidades relacionadas à pandemia aparecem de maneira mais evidente nestes depoimentos que mencionam os problemas dos domicílios pequenos, da preocupação e falta de concentração, de uma espécie *laissez-faire* pedagógico do corpo docente, inevitável, sobretudo, no contexto da passagem, em menos de um mês, de aulas presenciais para aulas à distância. Em seguida, apresentamos um estudo, ainda exploratório, de algumas correlações positivas ou negativas entre condições de acesso e as desigualdades de acesso à internet.

3.1- Informações de perfil

⁶ O questionário foi elaborado por alguns professores da Comissão de graduação da unidade, contou com a revisão da representação discente, e foi disponibilizado virtualmente aos 4.731 estudantes da escola.

Estiveram representados na amostra todos os 11 (onze) cursos de graduação existentes na unidade. Alunos ingressantes representam a parcela mais representativa dos respondentes (34,9 %); seguidos por 21,8 %, que ingressaram no ano de 2019, 18,2 % que ingressaram em 2018 e 13,9% em 2017, sendo a taxa de resposta decrescente ao longo da graduação.

No que se refere ao local de moradia das famílias, a maioria dos estudantes reside na cidade de São Paulo (52,7 %) ou em outros municípios da região metropolitana de São Paulo (23,7 %); 14,8 %, no interior ou no litoral de São Paulo; há ainda uma menor fração (8,3 %) que reside em outros estados do Brasil, e 0,5 % do exterior.

Os dados de renda familiar mensal mostram uma desigual distribuição de renda, como esperado tomando como referência a população do Estado, com predomínio de baixa renda. 49 % dos respondentes declaram renda familiar de até R\$ 3.117,00, e uma fração de 9,1 % de estudantes que declaram renda familiar superior a R\$ 10.380,00, como pode ser visto no gráfico 1.

Renda Familiar Mensal

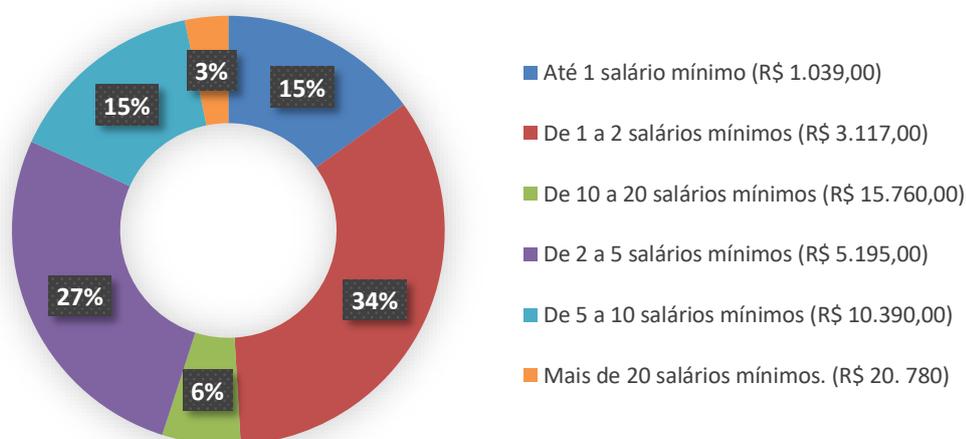


Gráfico 1. Renda familiar mensal.

No que se refere a bolsas estudantis, 58,3 % dos respondentes não recebe e/ou nunca solicitou, e 10,8 % que já solicitou algum tipo de auxílio, mas não foi contemplado. 4,4 % possui bolsas de estudo científico ou de cultura e extensão. O restante 26,6 % declarou receber auxílio permanência (ver gráfico 2).

Beneficiário de Auxílio Estudantil

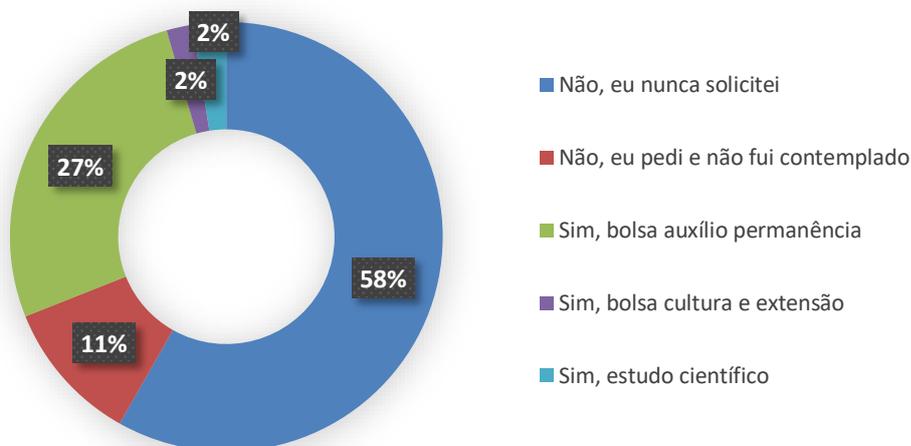


Gráfico 2. Auxílio estudantil recebido.

3.2 Condições de moradia para estudo domiciliar

Com relação ao **compartilhamento de moradia**, 76,1 % dos respondentes reside com familiares, em repúblicas (7,8 %), com amigos(as), sozinhas ou com parceiro(a). Todas essas frequências são inferiores a 10 %.

Já no que diz respeito às **condições de espaço físico para estudo domiciliar**, aproximadamente 40 % conta com um quarto individual para estudo; 23 % tem um canto tranquilo para estudar em casa; 28,5 % utiliza a mesa de refeições de uso comum para estudar. Há ainda 8,6 % de casos em outras situações.

A maioria dos respondentes (79,1 %) entrou em uma rotina de trabalho em modalidade *home office*, com isolamento social; 13,8 % das pessoas responderam que estão encarregadas de cuidar de outras pessoas; há ainda uma minoria (6,2 %) que precisa continuar se deslocando para trabalhar ou cuidar de familiares.

Merecem destaque algumas respostas abertas relacionadas com as condições de moradia, nas quais estudantes relatam dificuldades para encontrar um lugar tranquilo para

estudar e dificuldades relacionadas com a mudança na rotina familiar e/ou doméstica, como se pode visualizar nos depoimentos a seguir:

Meus estudos são feitos exclusivamente pelo computador, que está presente na sala de estar utilizada frequentemente pelos meus familiares.

Tenho um filho de 8 anos, que também está em casa pelo mesmo motivo, aulas EAD são muito complexas.

Aqui em casa não tem espaço tranquilo para estudar, pois todos os cômodos estão ocupados, não tenho um espaço apenas para estudar, o que fica inviável ter que estudar em casa por isso sempre vou a biblioteca. Moro com 4 pessoas, e todas elas usam os espaços de casa e não tem como estudar com concentração pois não é um apartamento grande!!!

É importante ressaltar que a situação de ensino não-presencial foi imposta a todos os estudantes, em todos os níveis, o que resulta, por vezes, em diversos membros de uma família ou grupo estarem em tele aula, ou necessitando de uso de computadores, ao mesmo tempo. Cabe mencionar ainda a convivência de algumas pessoas com aquelas que são do grupo de risco (idosos), que relatam ter que cuidar dessas pessoas, fazer compras para elas, entre outras atividades, o que tem exigido mudanças na organização da rotina doméstica.

3.3- Condições de acesso à internet e equipamentos

Foram levantadas informações relacionadas com as condições de acesso à Internet e os aparelhos com os quais os/as estudantes contam para a participação de aulas online e, de modo geral, para a realização das atividades acadêmicas relacionadas com o acompanhamento das disciplinas de Graduação.

Todos (100 %) os respondentes possuem algum dispositivo (celular, computador, tablet) para estudo remoto. Dentre eles, 94 % possui como ferramenta principal o aparelho de telefone celular; sendo que 11 % do total de respondentes afirma ter apenas o telefone celular como ferramenta; 89 % possui computador portátil/ Mesa/tablet.

Com relação ao acesso à Internet, 92,4 % conta com Internet com modem e roteador em casa (92,4 %); as demais opções, tais como diferentes pacotes de dados móveis com restrição, aparecem com frequências baixíssimas (da ordem de 1 % a 2 %). Esses dados indicam que o acesso a Internet parece não ser um problema para o corpo discente.

Essa inferência foi constatada quando foi questionado acerca da forma em que as pessoas se conectam a Internet. Importante mencionar que, nesta questão, as alternativas não são excludentes, podendo a pessoa apontar mais de uma delas. As respostas evidenciaram que a quase totalidade da amostra (92,8 %) se conecta por meio de Internet fixa em casa (banda larga); há uma significativa fração (49 %) que se conecta por meio do plano de dados do aparelho celular, dentro os quais, 39 alunos (2,3 %) se conectam com limitação de dados de 2GB/mês. Apenas 3 alunos (0,18 %) não indicaram possuir algum plano de internet residencial ou móvel, e responderam acessar apenas de lugares públicos.

No que diz respeito à relação/preocupação com o uso de dados de Internet com o plano domiciliar de banda larga (se for o caso), uma porção significativa de estudantes afirmou não ter preocupações quanto ao pacote de dados de sua Internet fixa, ou possuir capacidade de banda de acesso suficiente (79,3 %). Outras duas opções (relacionadas com algum tipo de limitação/preocupação com o limite de uso de dados) apareceram com frequências baixas (da ordem de 7 %) (ver gráfico 3).

Qualidade no Provimento de Banda Larga

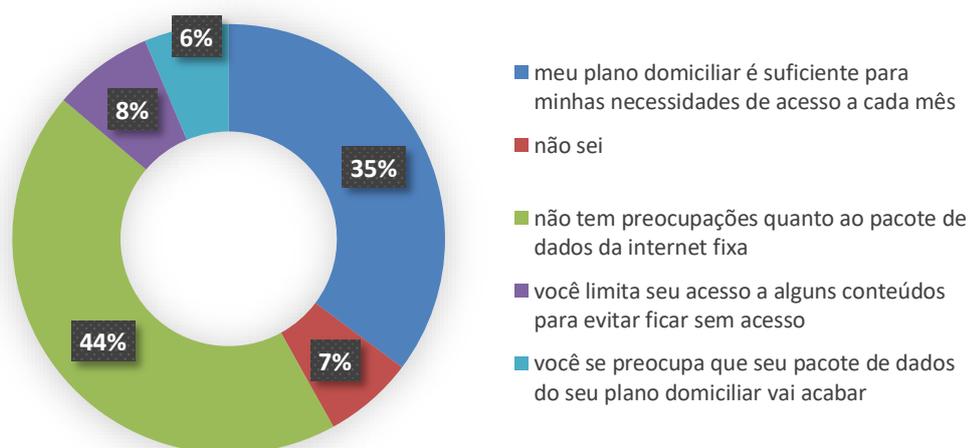


Gráfico 3. Relação com dados da Internet do plano domiciliar de banda larga

Apenas 4 pessoas (0,2 %) declaram não acessar a internet. Destes, 1 afirma que não possui acesso à internet, 2 acessam de lugares públicos, e 1 declara possuir apenas dados móveis limitados em seu plano de telefonia celular.

Embora a vasta maioria dos respondentes não apresente dificuldades de acesso à internet, há que se destacar as exceções, caso se planeje uma migração —mesmo que temporária— ao regime não presencial. Em alguns casos, há problemas por conta de falta de equipamento adequado, tal e como se pode constatar nos seguintes depoimentos:

Não tenho acesso a um computador e nem condição econômica suficiente para fazer todos os trabalhos impressos e digitalizados que as aulas exigem.

Estudo pelo meu telefone celular com os slides das matérias... Meu celular não suporta rodar vídeos e não tenho computador disponível.

Só temos um computador e minha irmã também está tendo lições e aulas online.

Eu usava a biblioteca está EACH para estudar e fazer as coisas online, agora não tenho onde estudar e as atividades online são todas e não tenho como acompanhar, não tenho notebook, computador e nada assim, só tenho meu celular que é muito ruim e modifica os sites da USP, não consigo acessar bem, não aparece algumas opções de acesso.

Esses depoimentos mostram que existem casos de estudantes com dificuldades para acessar equipamentos que o ensino a distância ou a realização de aulas e atividades online requerem.

Dificuldades com acesso à Internet foram relatadas em alguns casos, tais como equipamento apropriado, uma Internet mais rápida, dificuldades financeiras para pagar um pacote de WiFi, falhas de conexão e instabilidade da rede, velocidade de conexão, entre outras:

Meu equipamento e minha internet suprem o básico. A qualidade não é boa o suficiente para considerar atividades de videoconferência ou atividades que o sobrecarreguem ou precisem acontecer de forma ininterrupta.

Estou sem dinheiro para pagar um Wifi, o que prejudica assistir matérias EAD. Mas acho que o EAD tem funcionado muito bem, gostaria de continuar, então vou ver como minha família poderia me ajudar.

Com a demanda de acesso à internet não é possível acessar aulas ao vivo e em muitos momentos do dia a internet trava ou cai.

3.4- O ensino não presencial

Quando questionadas sobre experiências anteriores com ensino a distância, as pessoas manifestaram ter tido já alguma experiência (por exemplo, assistir livremente aulas no *YouTube*, citado em 39,4 % dos casos; estar matriculado em um curso a distância, em 16,7 % dos casos). No entanto, cabe destacar que há uma quantidade significativa de pessoas que nunca tiveram esse tipo de experiência, o que pode ser um dado importante para o redirecionamento de algumas das ações de ensino de Graduação.

Dentre aqueles/as que já tiveram experiência com ensino a distância, há uma maioria (82,7 %), que declarou não ter participado de cursos completos à distância, com controle de frequência, atividades programadas, estabelecimento de prazos, avaliação e certificação. Sobre ter assistido aulas pelo computador, 83,3 % declarou que já tem feito isso alguma vez.

O corpo discente não tem uma opinião unânime com relação à modalidade de ensino a distância, havendo casos nos quais os/as estudantes reconhecem a potencialidade dessa modalidade no enfrentamento à crise, mas sem deixar de frisar que não se trata da solução ideal e que há que se garantir flexibilidade por parte do corpo docente.

Cursos a distância funcionam muito bem. O que me chamou atenção foi que na última aula de marketing, tivemos uma boa participação dos alunos o que não ocorre nas aulas presenciais.

Para muitos estudantes atrasar a graduação não é viável. A situação pede soluções diversas, e nenhuma contemplará a todos. Mas o método ead parece a solução mais viável e com potencial.

Nada substitui a aula presencial, mas, no momento, creio que manter algum tipo de rotina de atividades possa ajudar a passar por esse período tão complicado, sempre de forma flexível e levando em conta as dificuldades enfrentadas por cada aluno.

Já há casos nos quais as pessoas se posicionam totalmente contrárias à implementação dessa modalidade de ensino em uma universidade pública, que deve garantir a qualidade do ensino e a modalidade presencial:

[Se referindo ao ensino a distância]. Não (nunca cursei), pois nunca me foi de interesse. Por mim, é preferível que o número de semestres seja aumentado em vez de ter a qualidade diminuída dessa forma.

Certos assuntos não são devidamente compreendidos sem a prática de campo mediada pelo professor, como previsto no roteiro didático. Por tanto, o aprendizado a distância perde em aproveitamento e experiência.

Não gosto do EAD, devido a relação aluno -professor se perder e muito, além da interação na sala de aula. Aulas a distância sempre acaba existindo um vazio.

Principalmente estudantes ingressantes apontam para o comprometimento na compreensão de assuntos que servirão como base para outros conhecimentos, prejudicando o aproveitamento dos estudos:

Considero que as aulas à distância estão tornando o assimilamento da matéria extremamente difícil. Além disso, considerando que, no meu caso pelo menos, ainda é o primeiro semestre, a minha base para a formação na faculdade vai estar comprometida.

Apesar de já ter assistido algumas video aulas no youtube, foi só para complementar ou retomar algum conceito, não para ter a matéria por completo. Estou tendo muita dificuldade em absorver as aulas da forma como estão sendo dadas, sinto que não estou aprendendo tanto quanto deveria e que irei para os próximos semestres com uma defasagem.

Há ainda casos que relatam dificuldades de concentração, de saúde mental e dificuldades pessoais para acompanhar as aulas à distância:

Não tenho concentração o suficiente para aulas online.

Como estamos em momento de incertezas, apreensivos, embora acredite que seja importante as teleaulas, eu ando com a concentração baixa, em virtude de tudo que está acontecendo aqui e no mundo, apesar de tentar manter a calma, paciência e a prudência diariamente.

Não tenho tranquilidade o suficiente para aulas ead, estou pensando em trancar o curso.

Eu sofro um distúrbio sério de ansiedade e estou em tratando uma depressão severa, e, com toda a situação vigente, estou tendo uma imensa dificuldade em focar nos estudos. O método EAD não tem sido nada bom para mim.

3.5- Sobre o formato e as ferramentas mais adequadas para o ensino a distância na universidade

Acerca do formato mais adequado para aulas no ensino a distância nessa situação emergencial, as opções mais citadas foram a disponibilização das aulas em modo offline para visualização posterior (81,5 %); a disponibilização de vídeos sem interação, que os alunos possam acessar a qualquer momento (59,3 %); a realização de plantões de dúvidas (50,3 %); as aulas online com interação (41,4 %). Esses percentuais podem ser observados no gráfico 4.

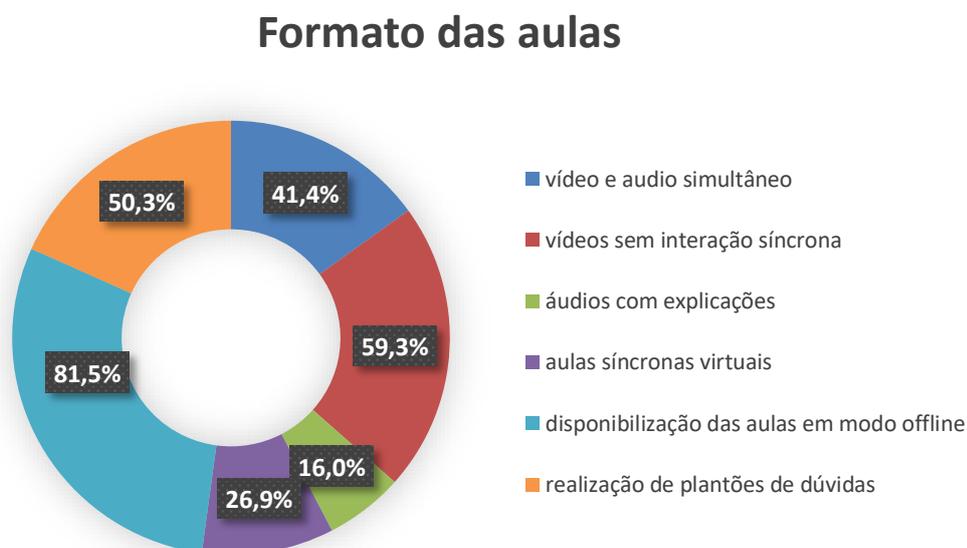


Gráfico 4. Formato das aulas virtuais sugerido pelo corpo discente

Isto é, a maioria prefere que as aulas sejam disponibilizadas em modo offline para visualização posterior, o que garantiria que estudantes com uma rotina familiar ou laboral alterada possam acompanhar as aulas nos horários em que tenham condições de fazê-lo e não apenas no horário estabelecido para a aula.

O corpo discente também se posicionou quanto às ferramentas que poderiam ser utilizadas para as aulas online ou à distância, realizando algumas sugestões ou críticas a algumas das que estão sendo utilizadas no momento:

E não gosto da ideia de grupo de WhatsApp para compartilhar informações relativas às aulas, não fica organizado.

Acho essencial um material visual feito pelos professores, visto que alguns conteúdos são de extrema importância e de difícil compreensão.

Além dos vídeos gravados pelos professores, eles poderiam ter um horário disponível para, em uma conferência online ou algo do tipo, tirar dúvidas sobre os vídeos gravados e sobre as atividades sugeridas por eles.

Caso use somente áudio (formato podcast), disponibilizar slides para acompanhar no google drive (ou outra plataforma)

Sugiro que evitem trabalhos em grupo. Na nossa situação atual, na qual os alunos são pedidos para que terminem as atividades já propostas, nós estamos sendo forçados a utilizar meios como Whatsapp e outros apps de mensagem para a realização total das tarefas. Por não ser algo presencial, é mais comum que surjam descompromissos.

Algumas matérias exigem criação de vídeo, eu não sei editar vídeo, facilitaria se tivesse algum tutorial.

3.6- Sobre a falta de preparo do corpo docente para o EaD

Várias pessoas têm destacado a falta de preparo do corpo docente para a implementação de ensino não presencial, apontando questões relacionadas com a improvisação, a excessiva quantidade de atividades, os métodos utilizados e a falta de uma organização geral. Como exemplificação das experiências vividas apresentamos alguns depoimentos:

As aulas à distância são uma bagunça e os professores são mandando muitas atividades que mais estão atrapalhando do que ajudando, pois não está dando tempo de estudar a matéria pelo livro.

Acredito que para aulas EAD, tanto alunos quanto professores precisam de uma preparação antecipada. Da forma como as coisas estão acontecendo, acho que o aproveitamento não será satisfatório para as partes envolvidas, alunos, professores e universidade.

Apenas 2 professores se manifestaram sobre aulas virtuais, onde um deles passou todos os arquivos e textos de sua matéria, e pediu resenha do conteúdo semanalmente além de trabalho para daqui 15 dias (outra resenha do conteúdo total). Ao meu ver, isso não é dar aula a distância.

Entendo que seja demasiadamente desagradável, mas espero que todos os professores considerem ministrar aulas online, e não só passar os textos e depois uma avaliação.

Seria um momento propício pensar no ensino a distância temporariamente com aulas virtuais que pudessem ser acessadas em qualquer horário e não somente os professores ofertarem bibliografia sobre suas aulas.

Ao mesmo tempo em que eu prefiro ter atividade à distância para não perder o semestre, vejo que está muito evidente o despreparo para o ead. Os professores acham que basta sentar na frente da câmera e falar. Isso sem falar na questão tecnológica (há alunos muito carentes, que só têm acesso à internet na rede da universidade, por exemplo. outros têm internet em casa, mas a qualidade é ruim, intermitente). Além desses problemas técnicos, há o contexto em si, da pandemia, que é desconhecido para todos nós, e é um elemento de temor. Por fim, não dá pra improvisar, pra ser amador.

Por favor, tentem não improvisar, avaliem o contexto, tentem se colocar no lugar do aluno, que é o público-alvo/cliente/consumidor.

Tenho interesse de manter o andamento dos estudos, mas é necessário um equilíbrio de tempo estimado para cada disciplina. O fato de não ter aula presencial não significa que a disponibilidade permanece das mesmas 4h, pois outras atividades surgiram nessa nova situação. Por favor, peço aos docentes que compartilhem entre si, as atividades que serão solicitadas, para um planejamento coerente.

3.7- Sobre a unificação de plataformas

Muito claramente, os estudantes sugeriram que houvesse uma unificação de plataforma e de ferramentas para o EaD, o que facilitaria o acesso e a organização do ensino. Nos parágrafos seguintes, se mostram alguns depoimentos a esse respeito:

Caso tenha aula EAD seria interessante todos os professores usarem a mesma plataforma.

Estudei licenciatura em educação musical na modalidade EAD (Educação à Distância) na [menciona a Universidade], lá eles utilizavam o moodle onde todos os professores disponibilizavam materiais e vídeos para as tarefas. Ressalvo que admiro meus professores pela presteza e competência com que tem nos assistido, encontrando multi meios para se comunicar conosco. Logo, creio que uma pesquisa com eles também pode ajudar-nos a conciliar essas aulas EAD feitas às pressas. Nesse momento, acredito que a descentralização de uma mídia de estudo gera insegurança e confusão para alunos e professores, por isso uma plataforma centralizando o conteúdo do curso ajudaria muito, outro exemplo é o tidia. ps: lembrando que a [menciona a Universidade] já tinha todo o material pronto por ser a modalidade do curso, no nosso caso estamos nos adaptando à situação, talvez outros institutos possam ajudar com indicação de bons veículos e plataformas EAD (...).

Os professores poderiam adotar um único sistema, pois facilitaria para todos os alunos, quando se tem inúmeros sistemas é difícil de achar o conteúdo, usar como padrão o e-disciplina (moodle) como exemplo.

Avisar coisas por mais de uma plataforma para chegar a todos. Eu recebi uma falta por não ter acesso ao moodle!

3.8- Sobre atividades avaliativas

Há uma preocupação entre os/as estudantes sobre a cobrança do corpo docente quanto a atividades e prazos para entrega. Também há uma preocupação sobre a forma e os critérios de avaliação. Em particular, eles sugerem ajustes na quantidade de atividades e textos para leitura, para uma flexibilização dos prazos de entrega das atividades, e uma flexibilização nos critérios e formas de avaliação. Em muitos casos, foi possível verificar a ansiedade e a preocupação destes estudantes para não perderem o semestre letivo:

Não é porque estou de quarentena que conseguirei ler todos os textos e artigos necessários para realizar as atividades semanalmente, na moral, põe noção na cabeça desses professores que precisamos de um prazo maior ou menos trabalho, agradeço.

Ser comunicado por parte dos professores, via email institucional da USP, as recomendações para as tarefas que por ventura os professores solicitarem para nós alunos.

Avaliações de atividades a distância devem ser feitas com maior clareza (principalmente critérios de avaliação) e com espaço de tempo plausível.

Os professores têm que pensar bem em como vão avaliar os alunos. Já temos professores pedindo vídeos e apresentações filmadas sendo que nem todos os alunos possuem computador/internet/programas para tal. Alunos sem acesso a internet podem ser prejudicados caso não haja uma alternativa. Estar disponível para tirar dúvidas também é essencial. Todos estamos muito abalados com a situação, os professores têm que agir com o máximo de empatia possível.

Acredito que os professores devem ser menos exigentes no que tange à quantidade de atividades, visto que não é porque estamos de quarentena que estamos sem fazer nada, inclusive, no meu caso estou fazendo tudo em dobro, como ir ao supermercado para vizinhos, cuidar de parentes mais velhos, etc.

3.9- Questões emocionais e apoio institucional

Vários estudantes manifestaram desconforto quanto ao não reconhecimento, ou desconsideração, de questões emocionais que estão afetando sensivelmente seus desempenhos. Foram identificados depoimentos como estes:

Devem ser levadas em conta a questão emocional do aluno, pois alguns de nós estão com parentes em outros países; outros perderam suas fontes de rendimentos; pessoas doentes, ou seja, além do isolamento outros fatores os agregam, dificultando o acompanhamento da aula. Quando eram presenciais, faltávamos, agora para acompanhar as aulas on line você precisa estar ali, conectado e às vezes alguns sentimentos nos distanciam [...]

Gostaria de salientar a necessidade do apoio institucional não só no âmbito acadêmico, mas no âmbito psicossocial tendo em vista a situação crescentemente alarmante na qual estamos adentrando.

Pedi para os meus professores que me adicionassem aos e-mails que são passados para a turma, mas não me adicionaram e eu não recebo as informações com tarefas e conteúdos. Me sinto prejudicada e perdida... O representante da sala pediu também que me adicionassem a lista e nada aconteceu.

3.10- Sugestões para a melhoria das aulas na modalidade EaD

Com data incerta para a finalização da quarentena, diante do ritmo e do desenvolvimento da epidemia no país, compreendemos que as atividades de ensino à distância teriam muito provavelmente que se prolongar por muito mais tempo. Considerando esse cenário provável, foi questionado ao corpo discente acerca das formas pelas quais teriam maior facilidade de acesso ao programa de ensino e às aulas.

A opção mais citada é a disponibilização de vídeos por parte do corpo docente, que permaneçam acessíveis para visualização offline, com 75,2 % das respostas; a disponibilização dos conteúdos pelo *Google Drive* aparece como segunda opção mais citada, com um percentual de 38,2 %. Já a opção “vídeo e áudio simultâneos para várias pessoas-professor(a) e estudantes entrando em um mesmo horário para uma espécie de videoconferência, com possibilidade de interação” aparece em terceiro lugar, com 37,7 % de frequência, e a opção “áudios gravados pelos professores e disponibilizados para serem ouvidos a qualquer momento (formato podcasts)” aparece em quarto lugar, sendo mencionada em 29,5 % dos casos. Isso indica que o corpo discente prefere a visualização de vídeos *offline*, mas valoriza também as aulas nas quais haja possibilidade de interação e de áudios explicativos. Houve algumas sugestões de melhoria no oferecimento de atividades/aulas online, que passamos a comentar a seguir, separando-as por assunto.

3.11 Análise de relações entre dados de interesse

Um dos principais questionamentos levantados pelos membros da Comissão versou sobre a capacidade de alunos com baixa renda familiar em adquirir/manter um acesso à internet de qualidade suficiente para a conclusão de suas atividades.

Dessa forma, uma primeira relação que foi sondada é entre a renda familiar e o tipo de acesso a internet dos alunos respondentes. Essa relação se mostra na tabela 1.

Tabela 1. Distribuição de respostas conjuntas observando a relação entre a renda familiar e o tipo de acesso à internet dos alunos respondentes

Até 1 salário mínimo (R\$ 1.039,00)	246	
Internet com modem e roteador em casa	192	78%
Somente dados móveis com restrição de até 6GB de dados por mês	13	5%
Somente dados móveis com restrição de até 10GB de dados por mês	5	2%
Somente dados móveis com restrição de até 2GB de dados por mês	20	8%
Somente dados móveis com restrição de até 3GB de dados por mês	8	3%
Somente dados móveis sem restrição de dados	5	2%
(vazio)	3	1%
De 1 a 2 salários mínimos (R\$ 3.117,00)	557	
Internet com modem e roteador em casa	516	93%
Somente dados móveis com restrição de até 6GB de dados por mês	5	1%
Somente dados móveis com restrição de até 10GB de dados por mês	5	1%
Somente dados móveis com restrição de até 2GB de dados por mês	9	2%
Somente dados móveis com restrição de até 3GB de dados por mês	13	2%
Somente dados móveis com restrição superior a 10GB de dados por mês	4	1%
Somente dados móveis sem restrição de dados	4	1%
(vazio)	1	0%
De 2 a 5 salários mínimos (R\$ 5.195,00)	439	
Internet com modem e roteador em casa	422	96%
Somente dados móveis com restrição de até 6GB de dados por mês	2	0%
Somente dados móveis com restrição de até 10GB de dados por mês	1	0%
Somente dados móveis com restrição de até 2GB de dados por mês	6	1%
Somente dados móveis com restrição de até 3GB de dados por mês	3	1%
Somente dados móveis com restrição superior a 10GB de dados por mês	2	0%
Somente dados móveis sem restrição de dados	2	0%
(vazio)	1	0%
De 5 a 10 salários mínimos (R\$ 10.390,00)	245	
Internet com modem e roteador em casa	238	97%
Somente dados móveis com restrição de até 10GB de dados por mês	2	1%
Somente dados móveis com restrição de até 2GB de dados por mês	3	1%
Somente dados móveis com restrição de até 3GB de dados por mês	1	0%
Somente dados móveis sem restrição de dados	1	0%
De 10 a 20 salários mínimos (R\$ 15.760,00)	96	
Internet com modem e roteador em casa	90	94%
Somente dados móveis com restrição de até 6GB de dados por mês	2	2%
Somente dados móveis com restrição de até 10GB de dados por mês	1	1%
Somente dados móveis com restrição de até 2GB de dados por mês	1	1%
Somente dados móveis sem restrição de dados	2	2%
Mais de 20 salários mínimos. (R\$ 20.780)	53	
Internet com modem e roteador em casa	50	94%
Somente dados móveis com restrição superior a 10GB de dados por mês	3	6%

Uma análise dessa tabela mostra que não existem diferenças significativas no que diz respeito ao acesso a internet entre pessoas oriundas de famílias de baixa renda e aquelas cujos lares superaram os 10 salários mínimos, por exemplo. A única faixa de renda que exhibe um percentual inferior de acesso a internet por meio de modem e roteador no domicílio é a primeira (até um salário mínimo). Nessa faixa de renda, ainda assim, o

acesso a internet nessas condições acontece em 78 % dos casos, mas inferior aos das demais faixas de renda, que oscila entre 93 e 97 %, mostrando que a quase totalidade dos estudantes em 2020 desta unidade da USP possui esse tipo de internet. Observam-se poucas divergências nos percentuais, que parecem ser independentes da renda familiar.

Outra das relações a serem verificadas foi entre o tipo de financiamento ou bolsa estudantil e o tipo de acesso a internet. Os resultados podem ser visualizados na tabela 2.

Tabela 2. Distribuição de respostas conjuntas observando a relação entre o tipo de financiamento/ bolsa estudantil e o tipo de acesso à internet dos alunos respondentes

Não, eu nunca solicitei	954	
Não acesso à internet	1	0%
Possuo plano de telefonia móvel	55	6%
Tenho banda larga (Wi-fi) em casa	888	93%
Wi-fi de lugares públicos (bares, bibliotecas, etc.)	7	1%
(vazio)	3	0%
Não, eu pedi e não fui contemplado	176	
Possuo plano de telefonia móvel	15	9%
Tenho banda larga (Wi-fi) em casa	157	89%
Wi-fi de lugares públicos (bares, bibliotecas, etc.)	4	2%
Sim, bolsa auxílio permanência	436	
Possuo plano de telefonia móvel	39	9%
Tenho banda larga (Wi-fi) em casa	386	89%
Wi-fi de lugares públicos (bares, bibliotecas, etc.)	10	2%
(vazio)	1	0%
Sim, bolsa cultura e extensão	32	
Possuo plano de telefonia móvel	3	9%
Tenho banda larga (Wi-fi) em casa	29	91%
Sim, estudo científico	41	
Possuo plano de telefonia móvel	3	7%
Tenho banda larga (Wi-fi) em casa	37	90%

Novamente, neste caso, parece não haver uma relação entre o tipo de financiamento ou bolsa e o tipo de acesso à internet das pessoas respondentes. Uma análise cuidadosa da tabela 3 mostra que, independentemente do tipo de apoio ou financiamento que o/a estudante recebe, o tipo de acesso a internet mais frequente é o mesmo (banda larga - rede WiFi doméstica). Os percentuais são muito semelhantes, entre todas as categorias de financiamento ou bolsa, se aproximando de 90 % ou superando-o levemente. Inclusive, os percentuais das outras categorias (“possuo plano de telefonia móvel” e “vazio”), são muito semelhantes em todos os casos. Mais uma vez, é possível inferir que não existe

relação entre essas duas variáveis e que há uma universalização no acesso a internet na população universitária considerada aqui, entre os quais predomina amplamente a disponibilidade de rede de banda larga em casa. Uma conclusão importante desses dados é que, embora mais de 30 % dos respondentes tenham sido contrários ao uso de EaD ou da continuidade do semestre letivo, suas percepções sobre a proporção de estudantes supostamente sem acesso, não se verificam no caso particular em questão.

Em busca de uma melhor compreensão do fenômeno, procurou-se identificar a relação entre a disponibilidade de equipamentos eletrônicos e ferramentas de estudo e a percepção sobre o futuro das disciplinas, como se pode ver na tabela 3.

Tabela 3. Distribuição de respostas conjuntas dos alunos respondentes observando a relação entre a disponibilidade de ferramentas de estudo e a percepção sobre o futuro das disciplinas

	#	%
Computador de mesa	24	
Gostaria de manter contato com meus professores e colegas por meio de aulas não presenciais	2	8%
Prefiro adiar as atividades previstas para quando pudermos retomar as aulas presenciais	5	21%
Prefiro que não haja atividades didáticas à distância	4	17%
Sou favorável à manutenção de atividades à distância na USP	13	54%
Computador de mesa, Computador portátil	3	
Gostaria de manter contato com meus professores e colegas por meio de aulas não presenciais	1	33%
Prefiro que não haja atividades didáticas à distância	1	33%
Sou favorável à manutenção de atividades à distância na USP	1	33%
Computador de mesa, Computador portátil, Telefone celular	122	
Gostaria de manter contato com meus professores e colegas por meio de aulas não presenciais	30	25%
Prefiro adiar as atividades previstas para quando pudermos retomar as aulas presenciais	19	16%
Sou favorável à manutenção de atividades à distância na USP	73	60%
Computador de mesa, Computador portátil, Telefone celular, Tablet	40	
Gostaria de manter contato com meus professores e colegas por meio de aulas não presenciais	12	30%
Prefiro adiar as atividades previstas para quando pudermos retomar as aulas presenciais	5	13%
Prefiro que não haja atividades didáticas à distância	2	5%
Sou favorável à manutenção de atividades à distância na USP	21	53%
Computador de mesa, Telefone celular	165	
Gostaria de manter contato com meus professores e colegas por meio de aulas não presenciais	41	25%
Prefiro adiar as atividades previstas para quando pudermos retomar as aulas presenciais	49	30%
Prefiro que não haja atividades didáticas à distância	10	6%
Sou favorável à manutenção de atividades à distância na USP	65	39%
Computador de mesa, Telefone celular, Tablet	19	
Gostaria de manter contato com meus professores e colegas por meio de aulas não presenciais	7	37%
Prefiro adiar as atividades previstas para quando pudermos retomar as aulas presenciais	3	16%
Prefiro que não haja atividades didáticas à distância	4	21%
Sou favorável à manutenção de atividades à distância na USP	5	26%
Computador portátil	67	
Gostaria de manter contato com meus professores e colegas por meio de aulas não presenciais	16	24%
Prefiro adiar as atividades previstas para quando pudermos retomar as aulas presenciais	20	30%
Prefiro que não haja atividades didáticas à distância	5	7%
Sou favorável à manutenção de atividades à distância na USP	26	39%
Computador portátil, Telefone celular	900	
Gostaria de manter contato com meus professores e colegas por meio de aulas não presenciais	249	28%
Prefiro adiar as atividades previstas para quando pudermos retomar as aulas presenciais	192	21%
Prefiro que não haja atividades didáticas à distância	64	7%
Sou favorável à manutenção de atividades à distância na USP	395	44%
Computador portátil, Telefone celular, Tablet	94	
Gostaria de manter contato com meus professores e colegas por meio de aulas não presenciais	24	26%
Prefiro adiar as atividades previstas para quando pudermos retomar as aulas presenciais	17	18%
Prefiro que não haja atividades didáticas à distância	4	4%
Sou favorável à manutenção de atividades à distância na USP	49	52%
Telefone celular	189	
Gostaria de manter contato com meus professores e colegas por meio de aulas não presenciais	31	16%
Prefiro adiar as atividades previstas para quando pudermos retomar as aulas presenciais	88	47%
Prefiro que não haja atividades didáticas à distância	32	17%
Sou favorável à manutenção de atividades à distância na USP	38	20%
Telefone celular, Tablet	18	
Gostaria de manter contato com meus professores e colegas por meio de aulas não presenciais	7	39%
Prefiro adiar as atividades previstas para quando pudermos retomar as aulas presenciais	4	22%

Neste caso, em todos os casos, exceto pelo grupo de alunos que possuem apenas aparelho de telefone celular (189 indivíduos), a maioria deseja continuar o semestre em modalidade a distância. Entre as pessoas que somente possuem computador de mesa, a opção pela manutenção de atividades não presenciais foi indicada em 54 % dos casos. Percentuais semelhantes foram obtidos nos casos em que as pessoas dispõem de computador de mesa, computador portátil e telefone celular (60 %), ou de computador de mesa, computador portátil, telefone celular e tablet (53 %) ou de computador portátil, telefone celular e tablet (52 %). Inclusive, se somadas as categorias “gostaria de manter contato com meus professores e colegas por meio de aulas não presenciais” e “sou favorável à manutenção das atividades à distância”), que indicam posicionamentos favoráveis à continuidade das atividades na modalidade à distância, podemos ver que os percentuais sobem para 62 %, 66 %, 85 %, 83 %, 64 %, 63 %, 72 %, 78 %, 36 % e 67 %, respectivamente, por ordem de apresentação das categorias (excluindo a categoria “vazio”), já que nesse caso a primeira opção não foi escolhida por ninguém. Reafirmando, todos os percentuais são superiores a 60 %, com a única exceção das pessoas que somente possuem telefone celular, que indicaram serem favoráveis à continuidade do semestre não presencial em apenas 36 % dos casos. Sem dúvidas, são estas as pessoas mais desfavorecidas neste sentido.

Outra informação sobre a relação entre a opinião sobre a manutenção do semestre letivo e a condição do estudante, é a distribuição por ano de ingresso, como se mostra no gráfico 5.

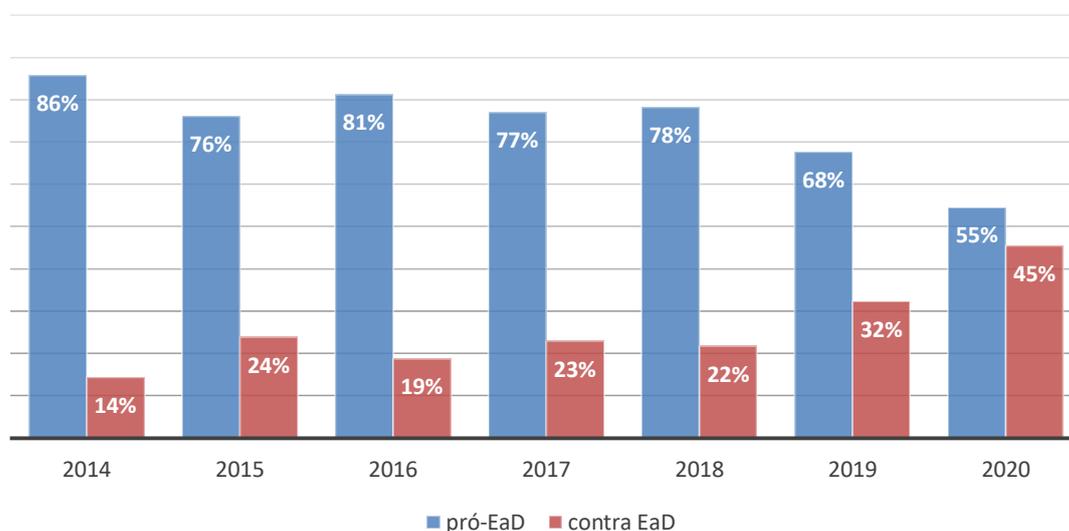


Gráfico 5. Distribuição da opinião acerca da manutenção do semestre letivo por ano de ingresso na unidade de ensino. A segmentação pró-EaD corresponde à soma das respostas “Gostaria de manter contato com meus professores e colegas por meio de aulas não presenciais” e “Sou favorável à manutenção de atividades à distância na”, enquanto “contra EaD” corresponde à soma das respostas “Prefiro adiar as atividades previstas para quando pudermos retomar as aulas presenciais” e “Prefiro que não haja atividades didáticas à distância”.

Observando o gráfico 6 acima, podemos verificar que as opiniões favoráveis à manutenção do semestre letivo na modalidade EaD segue, aproximadamente (já que há leves variações entre 2015 e 2018), uma tendência: quanto mais avançada nos estudos, mais o estudante defende a manutenção do semestre nessas condições. Quem parece ter uma maior predisposição à não continuidade do semestre na modalidade EaD são os ingressantes, caso em que os dois percentuais são parecidos. É para eles que a suspensão da convivência diária com os novos colegas e o ambiente universitário fazem mais falta. Isso pode ser também produto da pouca ou nenhuma familiaridade com a vida acadêmica a falta de uma rede de apoio com colegas alunos e professores, e um menor preparo para o aprendizado universitário autônomo, o que gera temor e insegurança em um cenário de incerteza.

Ao mesmo tempo, existe uma correlação, embora leve, entre o ano de ingresso e o tipo de equipamento disponível para execução de atividades didáticas. Enquanto para todos os grupos “veteranos” a fração de estudantes com apenas aparelhos de telefone celular varia entre 6 % a 9 %, no caso dos ingressantes esta fração é de 17,8 %. Possivelmente, para essa parcela dos ingressantes, até então estudantes do ensino secundário, comprar um computador portátil imponha-se como uma necessidade ao longo dos primeiros semestres na universidade, conforme percebem as distintas demandas por atividades que o curso universitário exige.

Finalmente, foi estudada a distribuição da opinião acerca da manutenção do semestre letivo por tipo de auxílio/financiamento estudantil recebido. Essa distribuição aparece no gráfico 6. Observe-se que em todas as categorias de tipo de auxílio/financiamento, as opiniões expressas neste questionário mantêm-se a preferência pela continuidade do semestre por EaD. Inclusive, os percentuais mais altos de defesa desse posicionamento

se encontram justamente em estudantes que recebem auxílios e portanto, que possuem mais chances de uma origem social mais modesta. Por exemplo, no caso de “bolsa cultura e extensão” quase 90 % são pró-EaD. São as pessoas que nunca solicitaram auxílio ou que solicitaram e não foram contemplados, aquelas que apresentam maiores percentuais da categoria “contra EaD”.

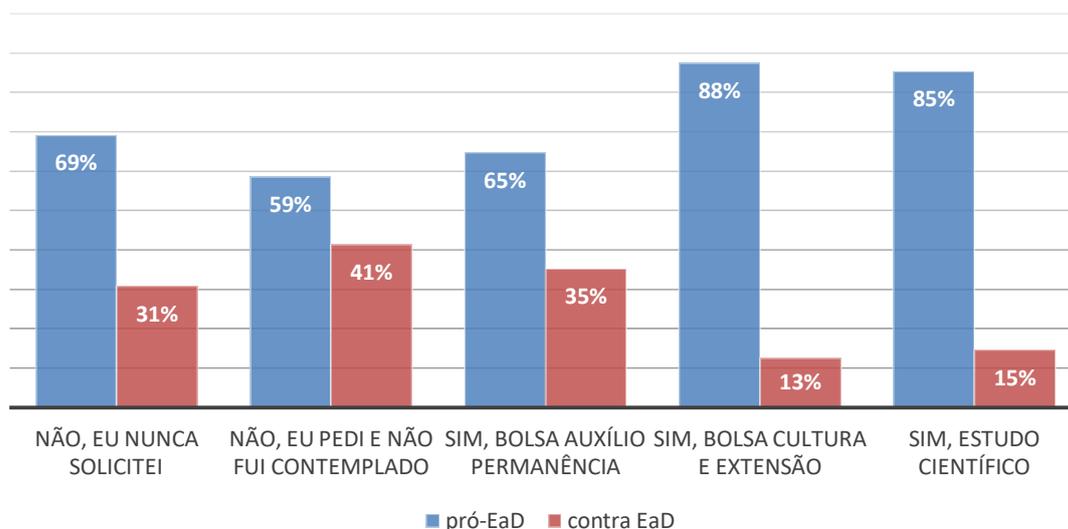


Gráfico 6. Distribuição da opinião acerca da manutenção do semestre letivo por tipo de auxílio/financiamento estudantil recebido. A segmentação pró-EaD corresponde à soma das respostas “Gostaria de manter contato com meus professores e colegas por meio de aulas não presenciais” e “Sou favorável à manutenção de atividades à distância na USP”, enquanto “contra EaD” corresponde à soma das respostas “Prefiro adiar as atividades previstas para quando pudermos retomar as aulas presenciais” e “Prefiro que não haja atividades didáticas à distância”.

4- Conclusões e considerações finais

As análises anteriores nos possibilitaram refutar a inferência, talvez demasiadamente linear, de que quanto maior for a renda familiar, ou quanto mais equipamentos um estudante possui, maior será a probabilidade de ser favorável à manutenção das atividades didáticas à distância. Outras hipóteses surgem neste momento, uma delas é de que a

opinião sobre a continuidade do semestre letivo nessas condições pode depender de outro tipo de fatores (relacionados, por exemplo, com crenças acerca a qualidade do ensino nessa modalidade) e não a fatores dependentes de renda ou de disponibilidade de aparelhos e conexão.

Foi verificado que quase a totalidade de lares (97 %) possui acesso à internet em banda larga, independentemente da renda familiar. Entretanto, ainda mais de 30% dos respondentes se colocam contrários à substituição das atividades presenciais no caso do isolamento decorrente da pandemia.

O que aparece patente é que esta resistência ao ensino não presencial ocorre mais frequentemente no grupo de estudantes que não possui computadores ou tablets em suas residências. Para estes estudantes, independentemente de renda, o acesso aos conteúdos letivos seria dificuldade por possuírem, ou acessarem conteúdos online, exclusivamente através de *smartphones*. De fato, é de considerar legítima a crítica ao acesso de conteúdos virtuais por *smartphones*, ainda mais quando consideradas as atividades de elaboração de trabalhos ou outros processos avaliativos, que naturalmente trazem uma demanda que apenas os computadores pessoais poderiam suprir. Entretanto, não se pode, para o caso do grupo de estudantes da unidade, identificar esta dificuldade como relacionada à renda familiar. Ao contrário, as evidências reunidas neste estudo demonstram uma clara preferência pela manutenção das atividades à distância e isso talvez possa ser ainda mais importante para os estudantes de origem social mais modesta. Eles, possivelmente, teriam sido os maiores prejudicados com a suspensão das atividades à distância.

Finalmente, pudemos identificar que esta dificuldade de acesso a equipamentos adequados aos estudos é mais frequente para os alunos ingressantes. A causa possível decorre da falta de necessidade durante as fases anteriores da educação básica. Aparentemente, os estudantes adquirem computadores portáteis e tablets ao longo do primeiro ano de seus estudos da universidade, decorrente de uma necessidade de cumprir as tarefas e avaliações de aprendizado.

Referências Bibliográficas

- Almeida, A. M. F. & Ernica, M. (2015). Inclusão e segmentação social no Ensino Superior público no Estado de São Paulo (1990-2012). *Revista Educação & Sociedade* 130 (36): 63-83.
- Baudelot, C. & Establet, R. (2009). *L'élitisme républicain. L'école française à l'épreuve des comparaisons internationales*. Paris: Éditions du Seuil et La République des Idées,
- Baudelot, C. & Establet, R. (2007). *Quoi de neuf chez les filles? Entre stéréotypes et libertés*, Nathan, coll. « L'enfance en questions », 141 p.
- Boudon, R. (1973). *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Paris: A. Colin.
- Bourdieu, P & Passeron, J-C. (1964). *Les héritiers: les étudiants et la culture*. Paris: Minuit.
- Bourdieu, P & Passeron, J-C. (2014). *Os herdeiros: os estudantes e a cultura*. Florianópolis: Editora da UFSC.
- Corbucci, P. R. (2014). «Evolução do acesso de jovens à educação superior no Brasil». Texto para discussão. *Instituto Nacional de Pesquisa Econômica Aplicada*. Brasília: IPEA, 2014. Disponível: <http://www.ipea.gov.br/blog/?p=2287>
- Durand Delvigne, A. & Duru-Bellat, M. (2003). “Co-educação e construção das relações de gênero”. In. Maruani, Margaret & Hirata, Helena. *As novas fronteiras da desigualdade: homens e mulheres no mercado de trabalho*. São Paulo: SENAC.
- Perosa, G. & Costa de Lima, T. (2015) Uma democratização relativa. *Revista Educação & Sociedade* 130 (36).
- Ribeiro Costa, C. A., Ceneviva, R. y Brito Murillo, M. (2015). “Estratificação educacional entre jovens no Brasil: 1960 a 2010”. In: Arretche, Marta. *Trajetórias das desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos*. São Paulo: Editora UNESP, p. 79-108.
- Ribeiro Costa, C. A. (2011). Desigualdade de oportunidades educacionais no Brasil: raça, classe e gênero. *Educação on-Line (PUCRJ)*, v. 8, p. 1.
- Ringer, F. (2000). *O declínio dos mandarins alemães: a comunidade acadêmica alemã, 1890-1933*. São Paulo: Edusp.

Las políticas públicas universitarias en el contexto de pandemia en la Argentina: Apuntes para reseñar la situación

University public policies in the context of a pandemic in Argentina: Notes to review the situation

Políticas públicas universitárias no contexto de uma pandemia na Argentina: notas para revisar a situação

Marisa Zelaya¹

Enviado: 30/10/2020
Aprobado: 10/11/2020

Resumen:

Este artículo presenta apuntes para contextualizar la emergencia sanitaria en la configuración universitaria argentina. Observar los cambios en la Educación a distancia (EaD) durante los últimos años, permite resignificar algunos límites, alcances y tensiones ante la situación vigente. Este trabajo asume un carácter descriptivo en la medida que no intenta profundizar en la conflictividad y consecuencias que trajo la expansión de esta modalidad a distancia en América Latina. La finalidad de este trabajo es presentar, enmarcar y situar la EaD en el caso argentino al año 2019. Con este objeto sólo se presenta aspectos normativos, estadísticos y se ilustra con las principales definiciones, acciones y estrategias políticas en materia de educación superior frente a la pandemia. Para ello, se han tomado referencias de diferentes autores y artículos publicados sobre la situación de la educación frente al COVID 19.

A partir de estas consideraciones, el trabajo se organiza en tres apartados. El primero refiere a la definición y normativas de la Educación a Distancia en el nivel universitario argentino. El segundo, presenta el estado de situación del sistema de educación superior a partir de datos estadísticos oficiales (MEN) sobre la oferta de carreras y estudiantes de modalidad presencial y a distancia. Por último, se puntualiza las principales acciones, programas y organismos que están involucrados para dar continuidad del ciclo académico frente al contexto de emergencia

¹ Doctora en Ciencias de la Educación. Contacto: mzela@fch.unicen.edu.ar. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2955-1925>

sanitaria.

Palabras Clave: Universidad, Educación a Distancia, Carreras, Agendas políticas en pandemia.

Abstract:

This article presents notes to contextualize the health emergency in the Argentine university setting. Observing the changes in distance education (EaD) in recent years, allows to redefine some limits, scope and tensions in the current situation. This work presents a descriptive character insofar as it does not attempt to delve into the conflict and consequences that the expansion of this distance modality brought in Latin America. The purpose of this work is to present, frame and place the EaD in the Argentine case to the year 2019. For this purpose, only normative and statistical aspects are presented and the main definitions, actions and political strategies in the field of higher education are specified in relation to the pandemic. For this, references have been taken from different authors and articles published about education against COVID 19.

Based on these considerations, the work is organized into three sections. The first one refers to a definition and regulations of Distance Education at the Argentine university level. The second section presents the status of the higher education system based on official statistical data (MNE) on the offer of careers and students in face-to-face and distance mode. Finally, the main actions, programs and agencies that are involved are specified to give continuity of the academic cycle in the context of health emergency.

Keywords: University, Distance Education, Careers, Political agendas in pandemic.

Resumo:

Este artigo apresenta notas para contextualizar a emergência sanitária no cenário universitário argentino. Observar as mudanças na educação a distância (EaD) nos últimos anos, permite redefinir alguns limites, abrangências e tensões na conjuntura atual. Este trabalho assume um caráter descritivo na medida em que não busca aprofundar o conflito e as consequências que

a expansão dessa modalidade a distância trouxe para a América Latina. O objetivo deste trabalho é apresentar, enquadrar e situar a EaD no caso argentino até o ano de 2019. Para tanto, apenas aspectos normativos e estatísticos são apresentados e ilustrados com as principais definições, ações e estratégias políticas no campo da educação superior em comparação com a pandemia. Para tanto, foram retiradas referências de diferentes autores e artigos publicados sobre a situação da educação contra a COVID 19.

Com base nessas considerações, o trabalho está organizado em três seções. O primeiro refere-se à definição e regulamentação da Educação a Distância no nível universitário argentino. A segunda apresenta a situação do sistema de ensino superior com base em dados estatísticos oficiais (MEN) sobre a oferta de carreiras e alunos na modalidade presencial e a distância. Por fim, são especificadas as principais ações, programas e organizações que se envolvem para dar continuidade ao ciclo acadêmico diante do contexto das emergências de saúde.

Palavras-chave: Universidade, Educação a distância, Carreiras, Agendas políticas na pandemia.

“Debemos imaginar- proyectar, analizar, discutir, y reflexionar sobre algunas limitaciones, también oportunidades, que atraviesan nuestra historia contemporánea, En este sentido, el Covid-19, lejos de aparecer exclusivamente como un fenómeno médico- sanitario, se erige como una realidad poliédrica de un gran impacto económico, social, mediático, político y por supuesto educativo”.

(Iglesias, Patiño; Laueza y Guitart, 2020:182)

Consideraciones acerca de la expansión de la Educación a Distancia en el nivel universitaria argentino

Desde hace muchos años, sostengo que la educación superior universitaria, debe ser contemplado como un proceso inserto “en una problemática más abarcativa

de los cambios en la configuración / reconfiguración del sistema universitario”, en el marco del ámbito internacional y nacional durante las últimas décadas. Sin duda esta afirmación está más vigente que nunca, en el contexto de emergencia sanitaria, donde la organización (OMS) clasificó COVID19 como una pandemia mundial en marzo de 2020 (OMS, 2020).²

Atendiendo a las recomendaciones de la OMS, desde el 20 de marzo del corriente año, mediante decreto presidencial 297/2020 en nuestro país, se enuncia como medida de emergencia el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio, conocido como ASPO.

En este marco, se repara en el Decreto 260/20, en cuyo Art. 13 menciona la actuación del Ministerio de Educación, éste establecerá las condiciones en que se desarrollará la escolaridad respecto de los establecimientos públicos y privados de todos los niveles durante la emergencia, de conformidad con las recomendaciones de la autoridad sanitaria, y en coordinación con las autoridades competentes de las distintas jurisdicciones de nuestro país. De modo que, el Ministerio de Educación, mediante la Resolución 108/2020, suspendió las clases en los niveles obligatorios del sistema educativo argentino, inicial, primario, secundario y educación superior no universitaria. Junto a esta medida, se estableció el dictado de clases remotas, aunque con diferencias devenidas del ejercicio de la autonomía, en algunos casos con continuidad del calendario académico, y en otros con modificaciones.

Hasta ayer, la educación superior argentina estaba atravesando un proceso de expansión institucional que traía aparejado el aumento de universidades públicas y privadas, bajo un patrón histórico de crecimiento. Sin embargo, a partir de la década de 1990, este patrón se modificó y da lugar a la expansión de modalidades no presenciales. Las primeras experiencias de EaD fueron desarrolladas de manera ocasional y sus orígenes se remontan a los años de 1940, pero sin duda, el

² Se informa que más de 1.500 millones de estudiantes de todas las edades, de todo el mundo se ven afectados debido a cierres de escuelas y universidades a causa del COVID-19 (UNESCO, 2020a; UNICEF, 2020). Este número equivale a alrededor del 90% de los estudiantes matriculados en el mundo (UNESCO, 2020a; 2020b). (Bozkurt y Sharma 2020: 4)

antecedente destacado sobre educación no presencial es la Universidad Nacional de Quilmes creada en 1991.

En este sentido, las investigadoras Didou Aupetit (2017) y Fanelli (1999), nos anticipaban en cuanto a que la formación universitaria dejaría de ser privativa de una institución específica, ubicada en un único territorio y a través de la modalidad presencial. Se ha sostenido, reiteradas veces que dicha expansión no presencial presentaba diferentes formas de organización y denominaciones. Además, el crecimiento de la educación superior trascendía la clásica expansión de instituciones universitarias, destacándose cada vez más la educación con apoyo tecnológico por medio de Internet y la NTIC. Se había producido, así, un aumento de una amplia variedad de universidades con cursos de grado y de postgrado presenciales y a distancia, que proporcionan un mayor acceso y satisfacen nuevas necesidades académicas (Albatch, 2007).

Hace ocho meses atrás, en el mundo y en la Argentina, se debatía acerca de la importancia de la temática de la expansión de estas modalidades a distancia ya que se producía sin previa planificación por parte del estado y de las universidades, lo que llevaba al análisis y revisión del lugar en que se creaban, los modos de organización y las estrategias institucionales que desarrollaban. Producto de esta situación, autores especialistas en la temática como Rama (2009; 2015); González, Barletta, Olaizola y Analis (2016) denominan a este proceso como “mosaico heterogéneo”, es decir se presentan múltiples programas con alcance, calidad, tipo y carreras (cursos, diplomaturas, especializaciones, maestrías, etc.) diferentes y desconectadas entre sí. (Di Marco, Zelaya y García, 2002:14).

Asimismo, el interés está centrado en un punto clave, esta modalidad no presencial es tema de discusión en el campo intelectual y político en el ámbito de la educación superior. Sin embargo, la actual emergencia médica-sanitaria derivada de la pandemia de coronavirus nos lleva a reflexionar en torno a que “muchas de las conceptualizaciones que fueron útiles para contextos anteriores, ya no lo son y en este sentido se debe entender que las dicotomías y las diversidades terminológicas no están resultando beneficiosas para comprender la complejidad de los nuevos procesos, donde los elementos se combinan de maneras inéditas.” (García Guadilla,

2006,154).

Siguiendo el análisis de la autora sobre la necesidad de nuevos conceptos analíticos que logren superar las dicotomías rígidas y las diversidades terminológicas como transnacional-nacional, educación presencial-no presencial, educación a distancia- ofertas académicas, público-privado, múltiples términos propios del campo educativo, ya que las nuevas realidades son mucho más complejas, más aún en la actualidad (Zelaya, 2012: 35).

En este mismo sentido, los autores Iglesias, Patiño; Laueza y Guitart, (2020:182) argumentan que la adopción masiva de la enseñanza a distancia de manera precipitada – definida como enseñanza remota de emergencia (Bozkurt y Sharma 2020) ha permitido que afloren algunas contradicciones de los sistemas educativos. En el mundo y en la Argentina la más evidente es en la denominación de EaD, discusión que por momento pierde sentido, en este escenario de contingencia e incertidumbre.

Hasta ayer se debatía sobre la introducción de las TIC en educación, esta no debía consistir únicamente en la mera incorporación de las nuevas tecnologías al servicio de los modelos tradicionales de enseñanza (el docente como transmisor de contenidos a un grupo numeroso de alumnos en la clase, memorización del contenido y reproducción en un examen, horarios rígidos, etc.). Por el contrario, supone una verdadera innovación en el plano pedagógico permitiendo la interacción entre docentes y estudiantes establecidos en lugares distintos y remotos (García, Manzione y Zelaya, 2015:146).

Por otra parte, como grupo de investigación, Di Marco, Zelaya y García (2019:3) hemos realizado un recorrido que nos aproximó a las denominaciones que se otorgaron a la EaD. Concepto que adquirió una numerosa cantidad de expresiones y posibilidades, entre ellas: EaD a través de entornos virtuales, enseñanza *on line*, aprendizaje abierto, aprendizaje flexible, educación distribuida; si bien somos

conscientes que se utilizan aún más términos sin ser claramente definidos.³

Citamos como ejemplo de lo expuesto en estos últimos párrafos la siguiente definición de educación a distancia desde un marco regulatorio:

se define a la EaD como la opción pedagógica y didáctica donde la relación docente- alumno se encuentra separada en el tiempo y/o en el espacio, durante todo o gran parte del proceso educativo, en el marco de una estrategia pedagógica integral que utiliza soportes materiales y recursos tecnológicos, tecnologías de la información y la comunicación, diseñados especialmente para que los/as alumnos/as alcancen los objetivos de la propuesta educativa (SIED, RM 2641/17 Modificaciones a la RM 1717/04- RM 160/11- RM 1368/12 -RM 2385/15). (Di Marco, Zelaya y García 2019:4)

Cabe resaltar, que se llega a esta definición luego de un largo proceso de construcción de nuevas normativas para regular la EaD en Argentina, la misma está enmarcada en la Res. M.E 2641/2017 y da origen a la creación del Sistema Integrado de Educación a Distancia (en adelante SIED). Este sistema se define “como el conjunto de acciones, normas, procesos, equipamiento, recursos humanos y didácticos que permiten el desarrollo de propuestas a distancia” (inciso 4).⁴ Dicha resolución, es producto de un proceso liderado por la Red Universitaria de Educación a Distancia (RUEDA). Según, los especialistas González y Roig (2018:153) la Red nuclea representantes de esta actividad educativa de las universidades nacionales

³ Las pedagogas especialistas del campo de la EaD, (Litwin, Maggio y Lipsman, 2004) sostienen que, en primer lugar, implica pensar los procesos formativos de forma diferente a otras modalidades más tradicionales dentro del hacer y el pensar pedagógico. Además plantean una forma de relación pedagógica entre quienes enseñan y quienes aprenden, a través de diferentes medios y recursos, teniendo en cuenta conceptos de espacio y tiempo.

⁴ En el año 2017 el Ministerio de Educación de la Nación, a propuesta del Consejo de Universidades aprobó la Resolución N.º 2.641 que deroga la N.º 1.717 que rigió durante 13 años y propone la validación de los Sistemas Institucionales de Educación a Distancia (SIED) por parte de la CONEAU. SIED RM 2641/17 Modificaciones a la RM 1717/04- RM 160/11 RM 1368/12 –RM 2385/15. Opción pedagógica y didáctica de ED.

argentinas. Nació en el 1990 con la finalidad de promover la calidad de las propuestas académicas y fortalecer la democratización de la educación. Desde el 2005, actúa bajo la órbita del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) y tiene como propósito consolidar el espacio de debate político académico, de reflexión e intercambio para el análisis, diseño, coordinación, ejecución y evaluación de acciones de ED y educación mediada por tecnologías en el seno de las Instituciones Universitarias Nacionales.

En cuanto a la Resolución N.º 2.641/2017 por primera vez introduce los criterios y estándares para la validación de los SIED, por ejemplo, en su punto (3.2.1 Título 1) expresa para que una carrera sea considerada desarrollada en el marco de la modalidad de educación a distancia se requiere que la cantidad de horas no presenciales supere el cincuenta por ciento (50 %) de la carga horaria total prevista en el respectivo plan de estudios. El porcentual se aplicará sobre la carga horaria total de la carrera sin incluir las horas correspondientes al desarrollo del trabajo final o tesis. Las carreras en las que la cantidad de horas no presenciales se encontrara entre el treinta por ciento (30 %) y el cincuenta por ciento (50 %) del total, deberán someter a evaluación el Sistema Institucional de ED.

A su vez, repara en la organización de instancias o actividades presenciales en el caso de que se consideren necesarias y en las previsiones realizadas para garantizar la presencialidad de los estudiantes en las prácticas profesionales durante la formación y las formas de supervisión, con presencia en los lugares en los que las prácticas se concreten, por parte de los docentes de la Universidad, siendo esta última de carácter obligatoria cuando se trate de a una carrera de grado incorporada al régimen del Artículo 43 de la Ley N.º 24.521 y así lo dispongan los criterios y estándares de acreditación correspondientes (2.11. Sección 1. Res. M.E 2641/17)

Un dato significativo es que, de 135 universidades, 100 de ellas han presentado su SIED, a marzo del corriente año. Por consiguiente, se rescata lo expresado por Estela Miranda (2020) que las universidades públicas y privadas mudaron el habitual dictado de clases presenciales al uso intensivo de las tecnologías utilizando las capacidades existentes o readaptándose a las nuevas condiciones,

priorizando la continuidad pedagógica para atender una población estudiantil heterogénea y desigual.

Algunas características de las carreras de grado y posgrado de modalidad a distancia (2018-2019): una foto vieja

El interés de este apartado está centrado en realizar una caracterización básica del sistema de educación superior argentino, recuperando la oferta de carreras de modalidad presencial y a distancia juntamente con el sector de gestión estatal y privado. Otro dato disponible es la cantidad de estudiantes en dichas carreras. El análisis de esta información integra datos provenientes de fuentes documentales de carácter nacional, pero sobre todo se trabaja información del Ministerio de Educación (ME) de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU).

En cuanto a la dimensión normativa del sistema de educación superior, se destaca que durante el año 1993 se crea la SPU⁵ y en el año 1995 se sanciona la Ley de Educación Superior N.º 24.521/95. En ese marco legal, la coordinación del subsistema universitario participa el ministro de Educación con el asesoramiento y la gestión directa de la Secretaría de Políticas Universitarias, quien orienta las políticas de dirección, coordinación y evaluación para el sector.

En primer lugar, cabe consignar que, entre los relevamientos estadísticos, según información oficial del año 2019 en nuestro país 132 instituciones integran el sistema universitario argentino, de las cual 67 son públicas, 63 son privadas, 2 extranjeras/internacional

Cuadro N.º 1: Universidades e institutos universitarios en Argentina 2019

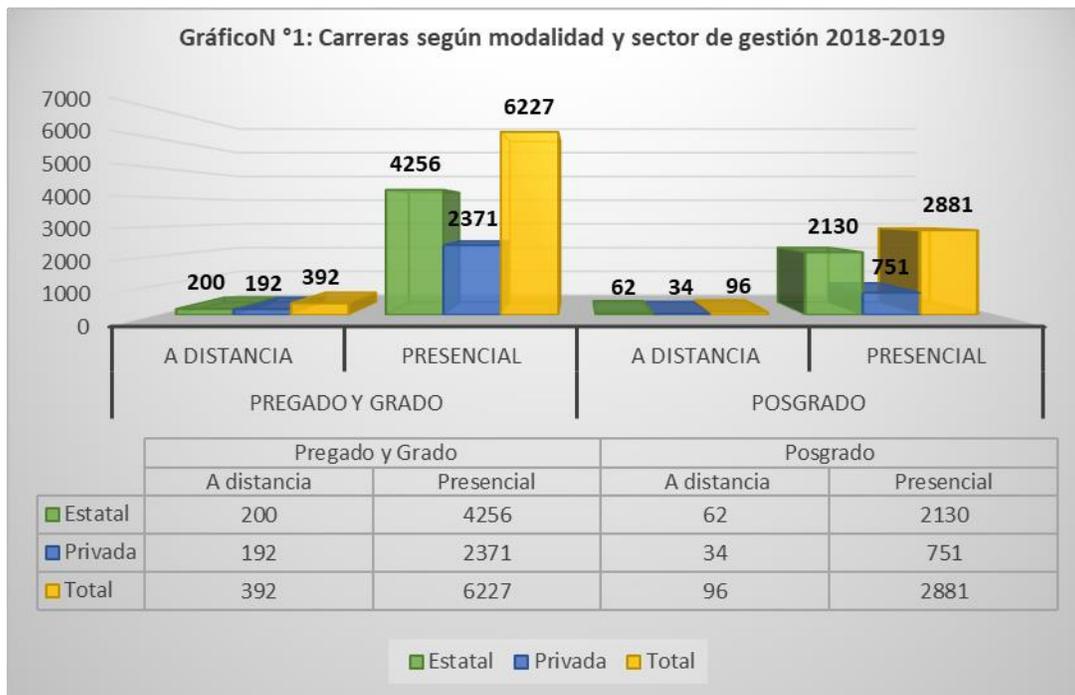
⁵ Las responsabilidades directas en esta función ministerial están asignadas a la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), que fue creada en 1993 cuando el gobierno de aquel momento decidió asumir un rol más protagónico en la política hacia las universidades nacionales.

	Universidades	Inst. Universidades	Total
ESTATALES	57	4	61
PRIVADAS	50	13	63
PROVINCIALES	5	1	6
EXTRANJERA	1	-	1
INTERNACIONAL	-	1	1
TOTALES	133	19	132

Fuente: Departamento de Información Universitaria – DNPeIU – SPU. MEN

En la actualidad -año 2019- se brindan 7019 carreras de pregrado y grado, de las cuales 6627 (94 %) son presenciales y 392 (6 %) a distancia. A su vez, se ofrecen 2977 carreras de posgrado, de las cuales 2881 (97 %) son presenciales y 96 (3%) a distancia.

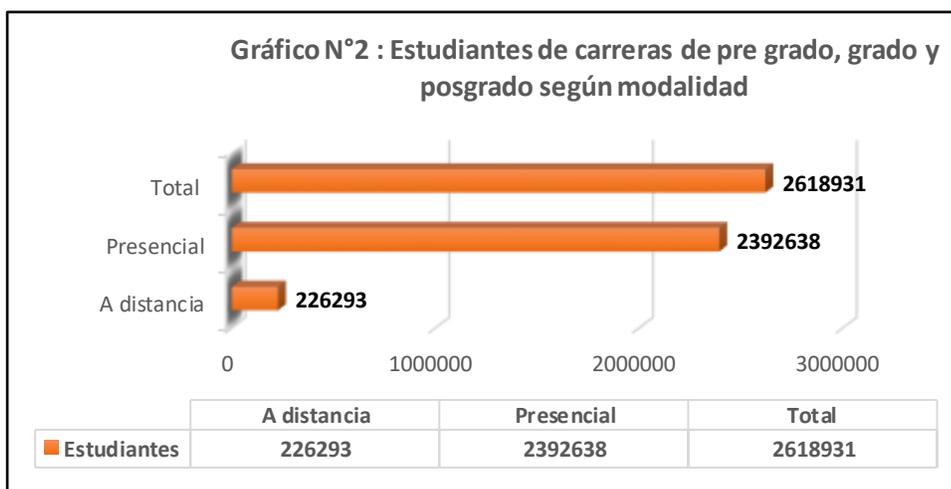
Se destaca la predominancia de la oferta estatal en las carreras de grado presencial que reúne un 66 % frente al 34 % del sector privado. Esta información se observa en el siguiente gráfico N°1. A su vez, según *Síntesis de la información estadísticas universitaria 2018-2019*, del Departamento de Información Universitaria – DNPeIU – describe que el total de las ofertas académicas a distancia de pregrado, grado y posgrado presentan una distribución casi homogénea según el sector de gestión 53,7 % (262) corresponden al sector estatal y 46,3 % (226) al sector privado.



Fuente: Departamento de Información Universitaria – DNPeIU – SPU. MEN

Otros datos disponibles en la síntesis presentada por el Departamento de Información Universitaria es la distribución de los estudiantes en ofertas a distancia de pregrado y grado es de 36 % en el sector estatal frente a un 64 % en el sector privado. Por su parte, entre los nuevos inscriptos en ofertas de pregrado y grado a distancia, el 37,2 % pertenece al sector de gestión estatal y el 62,8 % al sector privado. Asimismo, el 24 % de los egresados de ofertas de pregrado y grado con modalidad a distancia corresponde al sector de gestión estatal y el 76 % al sector privado. En ese sentido, en las distribuciones de la población estudiantil observamos en el gráfico N.º 2, que el 9 % se concentra en la modalidad a distancia y el 91 % presencial.

Por otra parte, esta tendencia es idéntica en los egresados, del total 132744, en la modalidad a distancia egresaron un 8 % (10733) y de la presencial, un 92 % (121971)



Fuente: Departamento de Información Universitaria – DNPeIU – SPU. MEN

Desde hace varios años, compartimos con otros grupos de investigadores una red internacional, la misma tiene entre sus objetivos abordar el origen y desarrollo de los posgrados a distancia en el caso de Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay y de acuerdo con los relevamientos realizados en forma colaborativa con los integrantes, a comienzos de 2019 se ofrecían 121 carreras de posgrado bajo la modalidad a distancia y virtual.⁶ Esta información fue obtenida de diversas fuentes: páginas web de las universidades públicas y privadas, CONEAU, Ministerio de la Educación nacional y publicaciones académicas. (Lamfri et al 2019: 6). Del total de las carreras posgrado, 67 son públicas, 45 privadas y de ellas, sólo encontramos 35 con modalidad a distancia 21 instituciones públicas y 14 privadas.

En el trabajo elaborado conjuntamente con Di Marco, Zelaya y García – ya citado en el anterior apartado-, hemos realizado “una primera aproximación a la información sobre las carreras de posgrados a distancia revela que muchas de las

⁶ Este Red de investigación tiene su antecedente en la red "Dilemas de nuevas culturas de producción de conocimientos. Los posgrados en Argentina, Brasil y Paraguay en el contexto de la evaluación de la calidad de la Educación Superior". Los investigadores pertenecen a UNICAMP; UNA; UCLAEH; UNCPBA y UNC

páginas web de las universidades y las oficiales a nivel ministerial no están actualizadas, es decir los datos se nos manifiestan escasos y cambiantes, por tanto, se estaría frente a un diagnóstico incompleto. Asimismo, las referencias a este tipo de carreras son deficitarias en detalles, ya que los datos publicados se presentan confusos. Ejemplo de ello es la diversidad de las nominaciones, por parte de las instituciones universitarias, sobre la modalidad en las páginas web, no quedan claras o no se precisa si son carreras semipresenciales, bimodales o a distancia. En una publicación previa sobre posgrados en Argentina, durante la década de 1990, argumentamos que las carreras de modalidad presencial se expandieron en forma rápida, anómica y desordenada” (Di Marco, Zelaya y García, 2020:11).

Políticas públicas universitarias en el contexto de la emergencia-sanitaria

En el marco de un nuevo gobierno que asume en diciembre de 2019 en Argentina, se declara el contexto de ASPO, esto exige definiciones, acciones y estrategias políticas en materia de educación superior.⁷ En este apartado se realiza una breve reseña de las mismas, de modo que se recupera el accionar de diversos organismos involucrados y algunas de sus principales actividades para dar continuidad del ciclo académico.

La primera acción de urgencia es la suspensión de clases mediante la Resolución 108/2020 del Ministerio de Educación de la Nación (MEN)⁸. A su vez, el objetivo principal es dar continuidad al ciclo académico de manera virtual. Desde el inicio, se observa la impronta estatal a partir de los discursos y las primeras gestiones, donde se concibe a la educación como un derecho social. En sentido, la investigadora en educación superior Estela Miranda sostiene:

En las universidades e institutos estatales, con el propósito de atenuar el impacto de la pandemia sobre sectores desprotegidos de la

⁷ La fórmula presidencial del Frente de Todos, compuesta por Alberto Fernández y Cristina Fernández de Kirchner, se impuso en las elecciones celebradas el 27 de octubre de 2019 y el 10 de diciembre de 2019 asumieron la presidencia y vicepresidencia.

⁸ En la Argentina asume como presidente el candidato presidencial del Frente de Todos (FdT), Alberto Fernández y asume como Ministro de Educación Nicolas Trotta.

población estudiantil que no cuentan con las condiciones socio-económicas y de conectividad necesarias para adaptarse a esta modalidad extraordinaria de estudios, el gobierno nacional, los gobiernos provinciales, las propias instituciones de educación superior y los Consejos de Rectores desplegaron un conjunto de acciones de mejoramiento de las condiciones materiales y socio-emocionales de contención para garantizar el derecho a la educación superior. (Miranda, 2020: 195)

En esta clave de análisis, se recupera el último reporte de la UNESCO y de IESALC, donde emiten un conjunto de principios rectores para planear la salida de la crisis del COVID-19 en la educación superior. En este documento otorga un papel estratégico a la educación superior, cuya consolidación se asocia con el desarrollo sustentable, la inclusión social y la solidaridad regional. Entre ellos, se puntualiza los siguientes objetivos: Asegurar el derecho a la educación superior- gratuidad; no dejar a ningún estudiante atrás; revisar los marcos normativos y las políticas en curso, para asegurar medidas estructurales que entiendan la educación como un continuo donde las trayectorias educativas deben ser fortalecidas; prepararse con tiempo para la reanudación de las clases presenciales, evitando la precipitación y ofreciendo, desde el primer momento, claridad en la comunicación a toda la comunidad académica y seguridad administrativa y académica; la reanudación de las actividades presenciales de las IES debe verse como una oportunidad para repensar y, en la medida de lo posible, rediseñar los procesos de enseñanza y aprendizaje, sacando partido de las lecciones que el uso intensivo de la tecnología haya podido conllevar, prestando especial atención a la equidad y la inclusión; gobiernos e IES deberían generar mecanismos de concertación que permitan avanzar conjuntamente en la generación de mayor capacidad de resiliencia del sector de la educación superior ante futuras crisis, cualquiera que sea su naturaleza; atender a la salud docente. Y, por último, destacan que es imprescindible involucrar a los estudiantes, al personal docente y no docente en el diseño de las respuestas que las situaciones de emergencia demanden. (Reporte UNESCO IESALC, 2020, pp. 45-

46)⁹

Si bien las respuestas y desafíos se sitúan contextos específicos, en sintonía con estos pronunciamientos con estos organismos internacionales, en Argentina durante el mes de abril, se reúnen representantes del Ministerio de Educación y del Ente Nacional de Comunicaciones (ENACOM) anuncian la liberación del uso de datos en los sitios web de las universidades y se acordó que las tres compañías de telefonía celular Movistar, Claro y Personal, permitan a los estudiantes universitarios acceder de forma gratuita a las plataformas educativas y aulas virtuales que utilizan las universidades.

En cuanto al plano de infraestructura, distintas universidades e institutos de educación superior están adaptando sus hospitales universitarios y edificios o albergues estudiantiles para ofrecerlos como hospitales de campaña en caso de que se produzca un pico en la emergencia del COVID-19. A su vez, a través del Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET) y el Programa Nacional de Formación de Enfermería (PRONAFE), se inició acciones de capacitación a equipos de salud de distintos hospitales de la provincia de Buenos Aires en conjunto con el Ministerio de Salud provincial. También, elaboraron en conjunto una propuesta para equipos interdisciplinarios de instituciones sanitarias de gestión pública y privada.

Por otra parte, entre las primeras definiciones, el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) se comprometió con la participación en la iniciativa de crear una comisión especial entre las instituciones universitarias públicas y las autoridades nacionales, en este marco presentan la declaración titulada “*Comisión de Seguimiento sobre las Acciones Relativas a la Emergencia Sanitaria suscitada por la Pandemia de COVID-19 en el ámbito de las instituciones universitarias públicas*”. En esta se expone que las universidades tendrán que desarrollar un Plan de Continuidad Pedagógica en todos los niveles al igual que las instituciones educativas de las jurisdicciones provinciales y que los estudiantes podrán continuar su formación más allá de la emergencia.¹⁰

⁹ Disponible en: <http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf> [Consultado el 3 de octubre de 2020]

Disponible en: <https://www.iesalc.unesco.org/category/covid19-2> [Consultado el 3 de octubre de 2020]

¹⁰ El CIN fue creado en el año 1985 y tiene funciones, esencialmente, de coordinación, consulta y propuesta

Otro de los organismos, que asume un gran protagonismo es el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD), quien brinda capacitación y asesoramiento permanente, además elabora propuestas educativas integralmente virtuales y gratuitos, muchas de ellas asociándose a las universidades. Dicha capacitación, se centran en el desarrollo de capacidades transversales en las distintas áreas de conocimiento acompañadas en el uso de herramientas digitales. Asimismo, hay cursos organizados en forma conjunta con la Federación Nacional de Docentes Universitarios (CONADU).

En otro plano de acciones, el Sistema de Información Universitaria (SIU) del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) puso en línea un catálogo colaborativo de recursos para la implementación de las clases virtuales en las instituciones universitarias públicas. También, el sitio eVirtual ofrece recursos pedagógicos en cuanto a medios y procedimientos pensados para el desarrollo de la enseñanza a distancia. Además, cuenta con una sección de ayuda técnica para no expertos en sistemas, con tutoriales y descripciones paso a paso de formas de operar con las herramientas tecnológicas hoy disponibles en Internet.¹¹

Un dato significativo es que el Comité Ejecutivo del Consejo Federal de Educación (CFE), autoridades del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) y del Consejo de Rectores de Universidades Privadas (CRUP) avanza en un calendario excepcional de inscripción a la educación superior para los egresados del secundario 2020. Se busca la articulación de los ciclos 2020 y 2021.

A su vez, la Resolución 423/2020 contempla la conformación de la “*Unidad de Coordinación General del Plan Integral Para la Prevención de Eventos de Salud Pública de Importancia Internacional*”, de carácter multidisciplinario y consultivo, que funcionará mientras subsista la emergencia sanitaria producto de la pandemia “COVID-19”, con el objeto de dar adecuado cumplimiento de las recomendaciones de la autoridad sanitaria nacional en el marco de la emergencia y la observancia, en general, de lo prescripto en el

de políticas y estrategias de desarrollo universitario y la promoción de actividades de interés para el sistema público de educación superior. Es, además, órgano de consulta obligada en la toma de decisiones de trascendencia para el sistema universitario. Junto con el Consejo de Rectores de Universidades Privadas (CRUP) y representantes de los Consejos de Planificación Regional de la Educación Superior (CPRES), integra el Consejo de Universidades, que preside el Ministro de Educación de la Nación.

¹¹ Disponible en: <https://www.cin.edu.ar/catalogo-colaborativo-de-recursos-para-las-clases-virtuales/> [Consultado el 25 de octubre de 2020]

Decreto 260/2020 y normativa complementaria, a fin de programar el retorno físico a los establecimientos del Sistema Educativo Nacional conforme sea posible de acuerdo a la situación epidemiológica imperante en las distintas zonas geográficas de nuestro país.

Otro rasgo, es la relación entre los representantes de dieciséis países de la región, miembros de organismos internacionales y organizaciones de la sociedad civil, quienes participaron de una Consulta Regional para la revisión de la declaración que adoptarán los países miembros de la UNESCO durante la Sesión Extraordinaria sobre COVID-19 de la Reunión Global sobre la Educación. En este marco, el secretario de Cooperación Educativa y Acciones Prioritarias, Pablo Gentili, fue el encargado de transmitir las modificaciones del texto sugeridas por el estado argentino, en su calidad de titular de la Comisión Nacional de Cooperación con la UNESCO.

Dando continuidad a la descripción de las acciones más recientes, se evidencia el desarrollo del primer encuentro InterCPRES que se realizó de manera virtual, inaugurando la ronda anual de las reuniones de los Consejos Regionales de Planificación de la Educación Superior (CPRES)¹² en la cual se intercambiaron las experiencias regionales sobre la modalidad virtual en universidades durante la pandemia. El encuentro contó con la participación de 30 representantes, entre autoridades de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) del Ministerio de Educación Nacional, y rectores y rectoras integrantes de la coordinación de las siete regiones del país. En esta reunión, se presentó a la nueva gestión y ejes de trabajo de la Secretaría ejecutiva de los CPRES, en que se destaca el Programa Expansión de la Educación Superior y un relevamiento de Observatorios de Universidades.¹³ Ambos programas se crearon y se desarrollaron durante 2011-2015, se

¹² El Consejo Regionales de Planificación de la Educación Superior (CPRES), este se considera como un actor de nivel intermedio con capacidad para la elaboración e implementación de políticas educativas. Se crea para planificar, coordinar y regular el quehacer integral del sistema de educación superior. Con respecto a la normativa existente, el artículo 10 de la Ley 24.521/95 establece que la articulación en el nivel regional estará a cargo de CPRES, integrados por representantes de las instituciones universitarias y de los gobiernos provinciales de cada región. Así, los Consejos Regionales de Planificación de la Educación Superior, constituyen órganos consultivos junto a otras instancias de coordinación como el Consejo de Universidades (CU), el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), el Consejo de Rectores de Universidades Privadas (CRUP) y la Comisión de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU).

¹³ Los CPRES realizó un registro de observatorios universitarios para conocer su incidencia a escala nacional y regional. Actualmente, funcionan 178, de los cuales casi la mitad (47 %) se vinculan con temáticas socio-productivas. Por otra parte, se destacan 15 observatorios que abordan temas relacionados a los problemas generados por la pandemia actual del COVID-19 y sus posibles soluciones. El trabajo sobre observatorios

enmarcan en políticas de ordenamiento territorial y tenían como principal propósito extender “la cobertura territorial para la atención de prioridades y demandas en orden al desarrollo integral de regiones y localidades, superando las alternativas de fragmentación del sistema, de creación de instituciones sin planificación y proliferación de ofertas basadas sólo en la demanda directa. (Sileoni, 2012)¹⁴.

En 2019, se restituye el carácter de Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación (MINCyT), quién había sido descendido a Secretaría de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva en septiembre de 2018 por el presidente Mauricio Macri. Sin duda, que entre lo más revelador es la “*Unidad Coronavirus*” gestionada en forma conjunta entre este (MINCyT) el CONICET y la Agencia Nacional de Promoción de la Investigación, el Desarrollo Tecnológico y la Innovación (Agencia I+D+i). En este marco se desarrolla la Convocatoria de Ideas-Proyecto “IP-COVID-19” del concurso de Ideas-Proyecto (IP). Cuyas presentaciones serán seleccionadas en virtud de su carácter innovador y su aplicabilidad en el corto plazo, en términos de prevención, diagnóstico, tratamiento, investigación, monitoreo, control y/u otros aspectos que permitan mejorar la capacidad nacional de respuesta frente al Coronavirus. De este modo, se alentará la creación de consorcios asociativos, interdisciplinarios e interinstitucionales en el direccionamiento de recursos y esfuerzos.

En este sentido, diversos especialistas en educación superior como Ana Fanelli, Mónica Marquina y Marcelo Rabossi (2020) expresan que el objetivo de la convocatoria es promover Proyectos de Investigación y/o Desarrollo Tecnológico y/o Innovación en el que participen beneficiarios que tengan proyectos adjudicados por Agencia I+D+i o financiamiento de otras instituciones del Sistema de Ciencia y Tecnología., cada una podrá solicitar fondos por una suma máxima en pesos equivalente a US\$ 100.000. En el corto lapso entre el 27 de marzo y el 10 de abril de 2020, se presentaron 900 ideas-proyecto (IP). Dentro de estas IP estuvieron presentes, con uno o más proyectos por universidad, 46 universidades

regionales sirve como insumos para la planificación territorial y como herramienta para articular el sistema de Educación Superior con los actores locales. Y el Programa de Expansión de la Educación Superior constituye un instrumento para extender la cobertura territorial de la educación superior, especialmente en aquellas provincias territorialmente extensas. Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/noticias/comenzaron-los-consejos-regionales-de-planificacion-de-la-educacion-superior-del-2020> [Consultado el 25 de octubre de 2020]
¹⁴ PROEDESUP - Resolución Ministerial N.º 1368/2012 y publicada en el Boletín Oficial. En su momento el Ministro de Educación de aquel entonces, Dr. Alberto Sileoni (2009-2015)

nacionales, 2 provinciales y 13 privadas. De estas 900 IP, fueron seleccionadas 64 iniciativas, entre las que se encuentran aquellas presentadas por 17 universidades nacionales y una privada (Fanelli, Marquina, Rabossi, 2020:7)

El análisis de esta problemática también se complementa con la mirada de los sectores del sindicalismo docente universitario, quienes advierten sobre varias dificultades en el trabajo docente. Según, Mario Causa y Karina Lastra (2020:4) contextualizan el surgimiento de nuevos problemas como la sobrecarga de ocupaciones, los nuevos gastos que recaen en los profesores al poner a disposición las herramientas tecnológicas personales y las conexiones domiciliarias a la red, los incordios y malestares suscitados ante la organización de las viviendas para diseñar espacios laborales acordes para la tarea docente.

En este sentido, en el mes de junio entre el MINCyT junto con el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) firmaron un acta acuerdo con los gremios docentes universitarios¹⁵ titulado *Condiciones laborales mínimas para docentes e investigadores durante la emergencia del Covid19* que establece parte de las condiciones de trabajo en el contexto virtual y no presencial que se realiza desde el domicilio de las y los docentes durante la emergencia del COVID-19.¹⁶

Los principales puntos acordados y que están citados en la página del Ministerio son los siguientes:

- Que las y los docentes conservarán sus plenos derechos a la percepción del salario según los acuerdos paritarios correspondientes, y a las condiciones laborales establecidas en el convenio colectivo de trabajo.

¹⁵ Participaron la firma el secretario de Políticas Universitarias, Jaime Perczyk; el subsecretario de Políticas Universitarias, César Albornoz; el subsecretario de Fortalecimiento de Trayectorias Estudiantiles, Leandro Quiroga; representantes del CIN y de los sindicatos FEDUN, CONADU, FAGDUT, CTERA y UDA. (Fuente www.perfil.com). Domingo 21 de junio de 2020

¹⁶ . Condiciones enmarcadas por ley 27541 y prorrogada a su vez por los decretos 260, 297, 325, (355, 408, 426, 459, 493, 520, y 543) se dispuso desde el Ministerio de Educación de la Nación y desde la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU),

- Con respecto a las horas de trabajo, las y los docentes desarrollarán sus actividades en un tiempo laboral equivalente a la carga horaria que determine su cargo y dedicación horaria por el que hayan sido designados.
- En cuanto a la formación docente, se sostendrán las acciones ya establecidas, y se implementarán otras acciones necesarias tendientes a la formación docente en servicio y gratuitas para el trabajo virtual.
- En el marco de la pandemia y estando suspendidos los plazos administrativos, se resolvió que las designaciones que vencieran durante este período deberán ser prorrogados, así como también la realización de evaluaciones a docentes, investigadores y extensionistas hasta tanto se retomen las actividades presenciales.
- En todos los casos deberá asegurarse la cobertura de riesgos de trabajo, sus normas reglamentarias y complementarias, que comprendan accidentes y enfermedades profesionales. El trabajo docente en contexto virtual o no presencial regulado en este acuerdo debe permitir el pleno goce y ejercicio de los derechos sindicales.
- Asimismo, se estableció que las universidades deberán proveer los insumos de seguridad y sanidad necesarios para los/as trabajadores/as en el caso que deban asistir a alguno de los establecimientos universitarios y mantener la limpieza de los espacios comunes.
- Por otro lado, los recursos tecnológicos existentes serán puestos a disposición de las y los docentes para facilitar el desarrollo de sus tareas en la virtualidad y el Ministerio de Educación de la Nación asume el compromiso de implementar un programa progresivo para el acceso a los mismos. Del mismo modo, sostendrá las acciones de formación docente para el trabajo virtual. (MINCyT, 2020)

Durante este tiempo, se crea la Ley 27555/ 2020, denominada Ley de Teletrabajo y, cuya autoridad de aplicación será el Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social de la Nación, su vigencia es desde ahora hasta que se declare el fin de la cuarentena.

En suma, en el Régimen Legal del Contrato de Teletrabajo-Ley 27555/2020 se redefine como trabajo docente en contexto virtual o no presencial, entendiéndose como tal a aquel que se “realiza desde el domicilio de las y los docentes, o desde otro ámbito sin la presencia de estudiantes, hasta tanto se disponga el restablecimiento de las actividades presenciales en las universidades. En este sentido, se reconoce que los derechos de los docentes universitarios están contenidos en el Convenio Colectivo de Trabajo (CCT) Dec. 1246/15.¹⁷

En este escenario, se crea la línea de créditos para la adquisición de computadoras personales con tasa bonificada para docentes universitarios, denominado Programa PC Docentes universitarios, enmarcados en el Ministerio de Educación de la Nación y Banco Nación.

Por otra parte, se destaca que el conjunto de los gremios docentes realiza una *compilación de normas en relación con el Covid- 19*. Este documento surge a partir del trabajo coordinado del Comité de Crisis de la SRT -creado por la Resolución SRT N°22/20-, que ofrece como aporte una compilación de normas oficiales que se dictaron en el marco de la pandemia por el nuevo Coronavirus COVID- 19, cuya influencia se extiende, de alguna manera, a proteger la salud de los trabajadores. Luego de reseñar las normas nacionales generales se compilaron las normas SRT vinculadas a la cobertura, procedimientos, plazos y tutela de la salud y seguridad específicamente. Además, suma normas provinciales y de CABA vinculadas más directamente a prevención del COVID-19 en el ámbito laboral. Por último, se ha procurado incorporar los protocolos surgidos de los consensos sectoriales, d de orden nacional y la información puesta a disposición por parte de las ART/EA al público en general.

¹⁷ En julio de 2015 en la Argentina en la Casa Rosada, se firma el decreto que aprueba el primer Convenio Colectivo de Trabajo (CCT). Del acto participaron, en ese entonces Presidenta de la Nación, Cristina Fernández; los ministros Alberto Sileoni —de Educación—, Axel Kicillof —de Economía—, y Carlos Tomada —de Trabajo—. También, representantes de todas las federaciones gremiales y los rectores de las universidades nacionales.

Desde un análisis complementario, el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación (MINCyT), junto con el Ministerio de Desarrollo Social de la Nación y el Consejo Nacional de Coordinación de Políticas Sociales, han lanzado la convocatoria “Ciencia y Tecnología contra el Hambre”. Cuyo objetivo es impulsar y fortalecer la integración del conocimiento y de los desarrollos tecnológicos y sociales vinculados a soluciones para el acceso a la alimentación y al agua segura, así como al abordaje de la vulnerabilidad socioambiental, a la planificación nacional y local de las acciones comprendidas en el Plan Nacional “Argentina contra el Hambre”. Se apunta a contribuir desde el sector científico-tecnológico a potenciar las acciones públicas que busquen revertir problemáticas como la malnutrición infantil, la emergencia alimentaria y la pobreza en todo el territorio nacional.

En suma, hasta aquí un balance provisorio respecto a los organismos, programas y acciones que tienen como principal propósito moderar, sostener y remediar las situaciones de inequidad en el acceso a la educación de los y las estudiantes universitarios como consecuencia de la situación provocada por la pandemia y de tendencias históricas de nuestro país. Por supuesto, con algunas contradicciones en la marcha, con obstáculos y con el riesgo de la exclusión social, en reiteradas oportunidades se ha confirmado la distancia de por sí complicada en la digitalización de la enseñanza y en la comunicación. No obstante, debemos situarnos en el marco la educación como derecho social y sin duda, queda un caudal de acciones y actividades a seguir describiendo, para acercar todo tipo de brechas.

A modo de apuntes

Hace varios años que investigo a la universidad, el tema de interés es la expansión /inclusión universitaria con sus diferentes lógicas desde una perspectiva histórica. Una de las cuestiones a destacar es que se ha dado una expansión de las carreras de pregrado, grado y posgrados de modalidad a distancia sin planificación previa lo que ocasiona superposición sumado al fenómeno de la internacionalización de la educación superior.

Hoy, en el escenario de COVID-19 la educación en nuestro país ha recobrado

un lugar primordial en las agendas políticas del gobierno y en el campo académico. En consonancia con la Asamblea sobre Educación Superior organizada en la CRES 2018 en Córdoba, los principios de los “Objetivos de Desarrollo Sostenible” UNESCO y el último reporte de IESALC, en estos espacios y documentos se alude a garantizar la educación como derecho social. Frente a estos posicionamientos la agenda de aseguramiento de continuidad académica se enmarca a la Educación Superior como un bien público social, un derecho humano y universal y un deber del Estado a partir de diciembre de 2019.

No obstante, investigadores argentinos y españoles (Iglesias y otros, 2020) nos advierten que se debe contemplar todas las dificultades y limitaciones surgidas en esta implementación de manera precipitada – definida como enseñanza remota de emergencia (Bozkurt y Sharma 2020), y que muchas veces lleva a cuestionar el derecho a la educación (Ruiz, 2020) producto de las brechas de equipamiento tecnológico, habitacional, educativas, lingüísticas, entre otras.

En la complejidad situacional, se recupera aspectos de la EaD en nuestro país y se identifica una conceptualización de esta en el marco de las recientes regulaciones en el escenario de la universidad. Entre las regulaciones, se recupera los SIED quien provee de una definición y de consensos acerca de cómo deberían ser las propuestas basadas en estrategias de mediatización de la enseñanza. Un dato significativo es que, de 135 universidades, 100 de ellas han presentado su SIED, al año 2019.

A su vez, se visualizó la situación de carreras y estudiantes de la educación en la modalidad presencial y a distancia hasta el año pasado, a modo de situar una *foto vieja frente* a la realidad actual. Este apartado, da cuenta de la escasez del desarrollo de la modalidad a distancia en la Argentina.

Por último, un aspecto relevante para conocerlas principales acciones, organismo y programas que se desarrollan en el nivel superior, desde marzo hasta la fecha, por parte del Ministerio de la Educación de la Nación y otros organismos.

Hoy se presenta un panorama a ser plausible de observación y de

problematización, se despliegan múltiples alianzas entre distintas entidades y agentes que rompen con las fronteras tradicionales de la universidad. A su vez, se explicita aspectos sobre la expansión de la EAD en América Latina y en Argentina, se denomina a este proceso como “mosaico heterogéneo”, es decir se presentan múltiples programas con alcance, calidad, tipo y carreras (cursos, diplomaturas, especializaciones, maestrías, etc.) diferentes y desconectadas entre sí. (Di marco, Zelaya y García, 2002:14). A esto, se suma que en la actualidad se está advirtiendo “prácticas híbridas, dónde se incorporan agentes, contextos, recursos y servicios de la comunidad bajo marcos de intervención académica con objetivos y actividades comunes y diversas. El espacio público digital es la aportación genuinamente a la revolución de base tecnológica que está teniendo lugar en este momento histórico pre y post Covid-19”. (Iglesias y otros, 2020:192)

La emergencia sanitaria, se presenta como un punto de ruptura e invoca una agenda política educativa con diversas intervenciones, pero sin duda nos interpela a la construcción de una agenda investigativa en el marco de la educación superior para comprender el caminar de la universidad.

Bibliografía y fuentes

Altbach, P.G: (2007) Funciones complejas de las universidades en la era de la globalización. En La educación superior en el mundo. Global University Network for Innovation.

Bozkurt, A. y Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to coronavirus pandemic. Asian Journal of Distance Education, 15(1), 1-6. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3778083>

Causa, M., & Lastra, K. F. (2020). Universidades públicas de la Región Metropolitana: algunas líneas estratégicas de acción para garantizar la inclusión en el contexto de la Pandemia Covid-19. Trayectorias Universitarias, 6(10), 029. <https://doi.org/10.24215/24690090e029>
[Consultado el 2 de octubre de 2020]

Decreto DNU 260/2020 Poder Ejecutivo Nacional (P.E.N.) 12-mar-2020
Emergencia Sanitaria Coronavirus (COVID-19) – Disposiciones Publicada en
el Boletín Oficial del 12-mar-2020 Número: 34327

Di Marco, C., Zelaya, M., García, L. (2019) “De la educación a distancia a la
virtualidad: un crecimiento acelerado en la formación de posgrado en la
Argentina. Workshop Educación de Posgrado en el Mercosur. Núcleo de
Estudios Educativos y Sociales, Facultad de Ciencias Humanas,
Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. 22 y 23 de
agosto de 2019.

Didou S. (2017). La internacionalización de la educación superior en América
Latina. Transitar de lo exógeno a lo endógeno. México: UDUAL, Disponible
en: <https://www.udual.org/principal/cuadernos/> [Consultado el 6 de agosto de
2020]

Fanelli, A. (1999). La educación transnacional: la experiencia extranjera y lecciones
para el diseño de una política de regulación en la Argentina. Buenos Aires:
CONEAU-MEC.

Fanelli, Ana María; Marquina, Mónica María; Rabossi, Marcelo; Acción y reacción
en época de pandemia: La universidad Argentina ante la COVID-19;
Universidad del Norte; Revista de Educación Superior en América Latina; 8;
12-2020; 3-8[Consultado el 6 de septiembre de 2020]

García Guadilla, C. (1996) “Conocimiento, educación superior y sociedad en
América Latina, Centro de Estudios del Desarrollo, Editorial Nueva
Sociedad, Caracas.

García, L. et al. (2016) “Situación actual del posgrado en Argentina, Brasil y
Paraguay: carreras, estudiantes y egresados”. Coordinación general: Lucía B.
García. Autores: María Crisaldo de Benítez, María C. Di Marco, Lucía B.
García, José Rodríguez Fliho y Marisa Zelaya. En Lamfri, Nora Z. Los
posgrados en Argentina, Brasil y Paraguay: aproximaciones comparadas en
contextos de evaluación de la calidad de la educación superior. 1ª ed.

Córdoba: Encuentro Grupo Editor, 2016. (pp. 75-147).

García, L. Manzione, M. y Zelaya, M (2015) Administración y gestión de la educación. La configuración del campo de estudio. UNQ Editor

González, A; Barletta, C. Olaizola, E.; Esnaola, F y Escapil, A (2016) La Educación a distancia en la universidad: informe sobre el estado de situación actual de las carreras de grado y posgrado a distancia en la República Argentina. Trabajo presentado en el 7° Seminario Internacional de Educación a Distancia- RUEDA- CIN.

González, A y Roig, H. (2018) Normativa de Educación a distancia para la universidad argentina: avances y desafíos pendientes. En Revista Virtualidad, Educación y Ciencia. Año 9, N. ° 16, 2018. Pp. (152 a 157).

Gómez, Sebastián. La política de acceso, permanencia y egreso universitario durante la administración kirchnerista (2003-2015) y macrista (2015-2019) en Argentina. Apuntes para una caracterización. EccoS – Revista Científica, São Paulo, n.º 49, p. 1-20, e13416, abr./jun. 2019. Disponible em: <<https://doi.org/10.5585/EccoS.n49.134165>>. [Consultado el 20 de marzo de 2020]

Guido, L y Versino, M (2012) La Educación “Virtual” en las Universidades Argentinas. Documentos para el debate. Observatorio Sindical de Políticas Universitarias IEC-CONADU Disponible en <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Argentina/ieconadu/20130228015857/Cuadernillo-Educacion-Virtual.pdf> [Consultado el 22 de agosto de 2020]

----- (2010) La oferta académica “virtual” en universidades nacionales argentinas y su expansión territorial: un estudio de casos de “campus virtuales”. En Archivos en Ciencias de la Educación, 4 (4) ISSN 2346-8866 – FhyCE-UNLP

IESALC, UNESCO. (2020). COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. Recuperado de: <http://www.iesalc.unesco.org/wp->

content/uploads/2020/05/ COVID-19-ES-130520.pdf [Consultado el 22 de agosto de 2020]

Iglesias Vidal, E., González-Patiño, J., Lalueza, J. L., & Esteban-Guitart, M. (2020). Manifiesto en Tiempos de Pandemia: Por una Educación Crítica, Intergeneracional, Sostenible y Comunitaria. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9(3), 181-198. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.010>

Lamfri et al (2019). Relevamiento de carreras de posgrado a distancia en Argentina. Avances sobre el estado de los posgrados en Argentina. Informe presentado en la Reunión de la Red Dilemas Educación a Distancia. UNICAMP, Campinas.

Llomovatte, S. y Naidorf, J. (2020) Un cambio de gobierno en el contexto de la pandemia global en las políticas públicas de educación superior en Argentina. *Revista Universidades 2020U DUAL*|||DOI Disponible en: <https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2020.85.28> [Consultado el 25 de octubre de 2020]

Ministerio de Educación Resolución 108/2020 RESOL-2020-108-APN-ME

Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/noticias/el-ministerio-de-educacion-el-cin-y-los-sindicatos-acordaron-condiciones-de-trabajo-para-0> [Consultado el 27 de octubre de 2020]

Miranda, E (2020) Políticas de educación superior en Argentina. Entre la Covid-19 y la deuda externa heredada. *Revista Universidades julio-septiembre Vol. 71 Núm. 85 (2020): Los cambios de gobierno en Argentina y Brasil y sus efectos en las políticas públicas de educación superior 2020U DUAL*|||DOI Disponible en: <https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2020.85.28> [Consultado el 25 de octubre de 2020]

Ordorika, I (2016) Pandemia y educación superior. Asociación Nacional de

Universidades e Instituciones de Educación Superior A.C. Este es un artículo Open Access bajo la licencia CC BY-NC-ND (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>). [Consultado el 25 de octubre de 2020]

Pérez Rasetti, C. (2008) “Morfología de la expansión universitaria. Estrategias institucionales de expansión geográfica en las universidades argentinas”, en Araujo, S. (comp.) V Encuentro Nacional y II Latinoamericano La universidad como objeto de investigación “Democracia, gobernabilidad, transformación y cambio en la educación superior universitaria”. Editorial UNCPBA, Tandil.

Rama, C. (2009). La tendencia a la masificación de la cobertura de la educación superior en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación* 50.

Rama, C y Cevallos Vallejo (2015) La metamorfosis de la educación a distancia en América Latina. Una nueva fase marcada por el ingreso de proveedores internacionales. Dossier Educación a distancia. La perspectiva de la universidad en una sociedad en red. En *Revista Española de Educación Comparada*, 26 (pp. 41-60)

Rama, C (2015) La universidad sin frontera. La internacionalización de la educación superior de América Latina. Unión de Universidades de América Latina y el Caribe. México: UDUAL.

Rivero, M. A. y Ortiz, R.F. (2020) Educación a distancia: evolución del contexto normativo en la República Argentina y del marco institucional en la Universidad Nacional del Sur. *Revista Perspectivas de las Ciencias Económicas y Jurídicas*. Vol.10, N°1(enero-junio) Sanata Rosa: FCEyJ (UNLPam); EdUNLPa; pp. 83-97.

Rama, C (2015) La universidad sin frontera La internacionalización de la educación superior de América Latina. Unión de Universidades de América Latina y el Caribe. México: UDUAL.

Rivero, M. A. y Ortiz, R.F. (2020) Educación a distancia: evolución del contexto normativo en la República Argentina y del marco institucional en la

Universidad Nacional del Sur. *Revista Perspectivas de las Ciencias Económicas y Jurídicas*. Vol.10, N.º 1(enero-junio) Sanata Rosa: FCEyJ (UNLPam); EdUNLPa; pp. 83-97.

Ruiz, G (2020) "La educación a distancia puede incrementar la desigualdad educativa". Entrevista en Nuevos Papeles, jueves 29 de octubre 2020 <https://www.nuevospapeles.com/nota/guillermo-ruiz-la-educacion-distancia-puede-incrementar-la-desigualdad-educativa> [Consultado el 29 de octubre de 2020]

SIED RM 2641/17 Modificaciones a la RM 1717/04- RM 160/11- RM 1368/12 -RM 2385/15.

Síntesis de Información Estadísticas Universitarias 2018-2019. República Argentina Departamento de Información UNIVERSITARIA- SPU- MEN

Zelaya, M. (2012). La transición hacia una nueva configuración universitaria. La expansión a través de “Extensiones Áulicas” (1995-2008). Tesis doctoral. Universidad Nacional de Córdoba.

Perspectiva neuropsicológica: tendencias actuales en la educación

Neuropsychological perspective: current trends in education

Perspectiva neuropsicológica: tendências atuais na educação

Albessa Evely González Anaya¹, Karla Irene Elizondo de la Garza², Ana Cristina Loredo Meléndez³

Enviado: 21/10/2020-
Aprobado: 07/10/2020

Resumen:

La presente obra es un estudio documental que tiene como objetivo analizar la importancia de la neurociencia dentro del panorama actual de la innovación educativa. Explorar la importancia del contexto y la cultura en el proceso de aprendizaje esperado de los estudiantes, para su mayor comprensión y su posterior internalización de una manera eficaz. La escuela y los educadores tienen un papel fundamental en el neurodesarrollo (Mora, 2014), a través del cual se convierten en mediadores entre la cultura y el individuo, para que el individuo pueda transformar el conocimiento en aprendizaje (Díaz, 2003). Se observa que, mediante el uso del lenguaje, el maestro es el principal facilitador del aprendizaje estudiantil. Esto se basa principalmente en la teoría de Lev Vygotsky, quien contribuyó a la comprensión del desarrollo neuropsicológico infantil, especialmente a través del papel del lenguaje en los procesos de pensamiento y su interacción con el proceso de aprendizaje (Carrera & Mazzarella, 2001). Dentro de estas teorías, la interacción con otras personas en diferentes contextos estimula el desarrollo de

¹ Especialista en Neuropsicología Clínica y Escolar, Coordinador de Evaluación Clínica e Intervención Neurocognitiva de Estimulación del Desarrollo y Supervisor clínico de programas de evaluación e intervención neurocognitiva en Neurociencias Cognitivas y Neuroplasticidad, Instituto de Neurología y Neurocirugía en el Hospital Zambrano Hellion TEC Salud; Doctorante en el Doctorado en Investigaciones Educativa del Instituto de Investigaciones sociales y humanas. albessa22@gmail.com

² Ayudante de Investigación y asistente de Evaluación Psicológica en Neurociencias Cognitivas y Neuroplasticidad, Instituto de Neurología y Neurocirugía, Hospital Zambrano Hellion TEC Salud; Estudiante de último año en Psicología Clínica y Ciencias de la Salud con Modalidad en Investigación e Innovación y Concentración en Creación Literaria, del ITESM - karlaelizondo95@gmail.com

³ Terapeuta Emocional y Evaluación Neuropsicológica en Neurociencias Cognitivas y Neuroplasticidad, Instituto de Neurología y Neurocirugía, Hospital Zambrano Hellion TEC Salud; Licenciado en Psicología Clínica, egresada del ITESM. analoredo25@gmail.com.

procesos mentales y está mediada por el lenguaje (Carrera & Mazzarella, 2001). Por lo tanto, es importante analizar cómo se aplican estos paradigmas en el futuro de la educación, que se caracterizan por una menor necesidad de la presencia de los estudiantes en un aula física y en donde los entornos de aprendizaje virtual son promovidos (Means et al., 2013). Al ser un estudio descriptivo, reflexiona sobre la forma en que los paradigmas propuestos por Vygotsky se implementan dentro de las nuevas tendencias educativas. Las tecnologías de información y comunicación (TIC) persisten como herramientas innovadoras que, cuando se utilizan como estrategias de enseñanza, deben ser mediadas por el profesor (Navarro, Cuevas, & Martínez, 2017). El maestro, siendo el facilitador del conocimiento, promueve la adquisición del aprendizaje con un significado relevante en el contexto del estudiante, dándole un significado que les permite internalizarlo (Díaz, 2003). Hay teorías que explican el neurodesarrollo humano en relación con el aprendizaje dentro y fuera del aula, que logran proporcionar un conocimiento clave que podría contribuir a la integración de técnicas pedagógicas innovadoras de una manera eficiente.

Palabras clave: funciones ejecutivas, planes y programas de educación básica, rendimiento académico, social y psicoafectivo.

Abstract:

This work is a documentary study that aims to analyze the importance of neuroscience within the current panorama of educational innovation. Explore the importance of context and culture in the expected learning process of students, for their greater understanding and subsequent internalization in an effective way. The school and educators play a fundamental role in neurodevelopment (Mora, 2014), through which they become mediators between culture and the individual, so that the individual can transform knowledge into learning (Díaz, 2003). It is observed that, through the use of language, the teacher is the main facilitator of student learning. This is mainly based on the theory of Lev Vygotsky, who contributed to the understanding of child neuropsychological development, especially through the role of language in thought processes and its interaction with the learning process (Carrera & Mazzarella, 2001). Within these theories, interaction with other people in different contexts stimulates the development of mental processes and is mediated by language (Carrera & Mazzarella, 2001). Therefore, it is important to analyze how these paradigms are applied in the future of education, which are characterized by less need for the presence of students in a

physical classroom and where virtual learning environments are promoted (Means et al. ., 2013). Being a descriptive study, it reflects on the way in which the paradigms proposed by Vygotsky are implemented within the new educational trends. Information and communication technologies (ICT) persist as innovative tools that, when used as teaching strategies, must be mediated by the teacher (Navarro, Cuevas, & Martínez, 2017). The teacher, being the facilitator of knowledge, promotes the acquisition of learning with a relevant meaning in the context of the student, giving it a meaning that allows them to internalize it (Díaz, 2003). There are theories that explain human neurodevelopment in relation to learning inside and outside the classroom, which manage to provide key knowledge that could contribute to the integration of innovative pedagogical techniques in an efficient way.

Keywords: executive functions, basic education plans and programs, academic, social and psycho-affective performance.

Resumo:

O presente trabalho é um estudo documental que visa analisar a importância das neurociências no panorama atual da inovação educacional. Explorar a importância do contexto e da cultura no processo de aprendizagem esperado dos alunos, para sua maior compreensão e posterior internalização de forma efetiva. A escola e os educadores desempenham um papel fundamental no neurodesenvolvimento (Mora, 2014), por meio do qual se tornam mediadores entre a cultura e o indivíduo, para que o indivíduo transforme conhecimento em aprendizagem (Díaz, 2003). Observa-se que, por meio do uso da linguagem, o professor é o principal facilitador da aprendizagem do aluno. Baseia-se principalmente na teoria de Lev Vygotsky, que contribuiu para a compreensão do desenvolvimento neuropsicológico infantil, principalmente por meio do papel da linguagem nos processos de pensamento e sua interação com o processo de aprendizagem (Carrera & Mazzarella, 2001). Dentro dessas teorias, a interação com outras pessoas em diferentes contextos estimula o desenvolvimento de processos mentais e é mediada pela linguagem (Carrera & Mazzarella, 2001). Portanto, é importante analisar como esses paradigmas são aplicados no futuro da educação, que se caracterizam pela menor necessidade da presença de alunos em uma sala de aula física e onde são promovidos ambientes virtuais de aprendizagem (Means et al., 2013). Por ser um estudo descritivo, reflete sobre a forma como os paradigmas propostos por Vygotsky se concretizam nas novas tendências educacionais. As tecnologias de informação e comunicação (TIC) persistem como ferramentas inovadoras que,

quando utilizadas como estratégias de ensino, devem ser mediadas pelo professor (Navarro, Cuevas, & Martínez, 2017). O professor, sendo o facilitador do conhecimento, promove a aquisição da aprendizagem com um significado relevante no contexto do aluno, conferindo-lhe um sentido que lhe permite internalizá-lo (Díaz, 2003). Existem teorias que explicam o neurodesenvolvimento humano em relação à aprendizagem dentro e fora da sala de aula, que conseguem fornecer conhecimentos fundamentais que podem contribuir para a integração de técnicas pedagógicas inovadoras de forma eficiente.

Palavras-chave: funções executivas, planos e programas de educação básica, desempenho acadêmico, social e psicoafetivo.

Planteamiento de problema

Desde la perspectiva de las instituciones educativas, siempre se busca mejorar la eficiencia de los métodos y técnicas para desarrollar una construcción de aprendizaje significativa por parte de los estudiantes y la preparación constante de los maestros como agentes educativos. Partiendo de esta ideología, buscamos contribuir al conocimiento a través de otras ciencias. La neuropsicología tiene como objetivo estudiar las relaciones entre el cerebro y el comportamiento, una perspectiva que incluye variables que afectan el proceso de enseñanza-aprendizaje del ser humano.

Es crucial explorar la importancia del contexto y la cultura en el proceso de aprendizaje esperado de los estudiantes, para su mayor comprensión y su posterior internalización de una manera eficaz. Debemos entender la importancia de la neurociencia dentro del panorama actual de la innovación educativa.

Existe una fuerte tendencia a la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación, pero debe ser a través de un proceso basado en la evidencia. Ninguna herramienta, programa o plan sin un fuerte sustento teórico puede garantizar para mejorar el proceso educativo o de aprendizaje.

Marco teórico

En el siglo pasado se ha manejado el estudio de la neurociencia y la pedagogía, algunos autores como Tarcisio Ferreira (2012) y George Claude (2005) hacen referencia a la

importancia de entender este avance en la ciencia de la educación, se trata de un área que cada pedagogo debe informarse o al menos conocer.

La neuropedagogía surge de la neurociencia como una ciencia que busca una mejor comprensión del proceso de enseñanza y aprendizaje, en cuanto a los problemas que surgen de dicho proceso. (Mendoza, 2015).

Científicos, pedagogo y psicólogos se han preocupado por la investigación de las diferentes variables que afectan el proceso de enseñanza-aprendizaje del ser humano, como el medio ambiente y el contexto (González, 2014). Para mejorar el proceso es importante trabajar con un enfoque multidisciplinario y debe estar basado en evidencias, para tener el sustento y pueda implementarse. Hay muchos aspectos del desarrollo de los estudiantes y maestros, tales como sus circunstancias particulares, para tener en cuenta al desarrollar planes educativos. Es esencial que los educadores comprendan los principios básicos de su fundamento y función, que se encuentran en diversas teorías (Mendoza, 2015). Un teórico crucial para considerar es Lev Vygotsky.

Lev Semyonovich Vygotsky, nacido en Orsha (1896-1934), fue un psicólogo soviético cuyas contribuciones han moldeado distintas áreas de la psicología. Dentro de sus aportaciones más importantes, lideró la orientación sociocultural de la psicología Soviética, junto con A.R. Luria y A.N. Leontiev. Ejerciendo una gran influencia en la psicopedagogía occidental a través de su investigación, he estudió el proceso de conceptualización en esquizofrénicos, específicamente cómo los procesos psicológicos superiores, lenguaje, y el pensamiento son desarrollados.

Buscando entender la organización neurológica de las funciones mentales superiores, comenzó a estudiar medicina en la etapa posterior de su vida. Pero su muerte prematura le impidió completar estos estudios.

Vygotsky se dedicó a la enseñanza. A lo largo de su vida tuvo estudiantes como A.R. Luria y A.N. Leontiev, sus primeros colaboradores y seguidores que terminaron siendo cruciales en el desarrollo de esta ciencia. Comenzó en Gomel como profesor de Psicología y más tarde se trasladó a Moscú, donde se convirtió en una figura importante para la psicología.

Su objetivo era explicar los procesos psicológicos científicamente, desde los más elementales hasta los más complejos. Con una formación dialéctica y una concepción marxista

del mundo, afirmó que era necesario comprender el papel de la cultura en el desarrollo de procesos mentales más elevados, considerándolos de naturaleza social.

Debido a su interés en los aspectos semánticos del lenguaje, investigó el papel y el desarrollo del lenguaje en el comportamiento humano. Apoyando la idea de que las palabras se sobrepone de una manera emocional y luego se designan a objetos concretos, para luego asumir un significado abstracto.

La perspectiva evolutiva de Vygotsky señala que el comportamiento sólo se puede entender a través de sus fases, su historia; por eso incluyó la educación en su teoría del desarrollo psicológico (Carrera & Mazzarella, 2001). Según él, el desarrollo de las estructuras cognitivas en el organismo se concibe como un producto de la interacción entre el organismo y su entorno en dos modalidades: exposición directa hacia fuentes de estímulos y aprendizaje mediado (González, 2014).

Vygotsky afirma, a través de su enfoque sociocultural, que el conocimiento forma parte y se deriva del contexto, la cultura y la actividad (Díaz, 2003). En esta conceptualización del aprendizaje, los mecanismos entre el pensamiento y el lenguaje pueden constituir la clave para comprender muchos problemas en la sociedad actual (CEPES, 1999). Esta teoría incluye el método genético, cómo se relacionan el pensamiento y el lenguaje, el uso de instrumentos y signos como mediadores para la comprensión de los procesos sociales, la existencia del nivel de desarrollo real y el nivel potencial de las funciones mentales como indicadores para definir la zona de desarrollo próximo. (Carrera & Mazzarella, 2001).

La zona de desarrollo próximo (ZDP) es la distancia entre el nivel de desarrollo que se determina por la capacidad de resolver de forma independiente un problema y el nivel de desarrollo potencial que se determina a través de la resolución de un problema bajo el orientación o colaboración con un individuo más capacitado (Vygotsky, 1979).

La ley general de genética establece que cada función en el desarrollo cultural del niño aparece primero en el nivel social y luego en el nivel psicológico, Vygotsky explica la relación entre el aprendizaje y el desarrollo basado en esto (Carrera & Mazzarella, 2001). El uso del lenguaje sirve como un segmento para el estudio de habilidades y procesos cognitivos superiores; algunos otros son: atención, memoria, pensamiento, funciones ejecutivas, aprendizaje e inteligencia (González, 2014). Cole y Scribner (2010) aseguran que el cerebro organiza e integra diferentes aspectos conductuales, como la percepción, la memoria y la resolución de problemas, al igual que uno trabaja en el enfoque social de Vygotsky. El lenguaje

está ligado a la neurología por sus funciones físicas, también a la Psicología por su forma de estructurar las ideas y su forma de actuar; A través del lenguaje podemos indicar cuán compleja es la capacidad sapiente de cada ser humano, tomando como característica la cognición social y cultural que nos rodea.

En consecuencia, el aprendizaje es una actividad social y no sólo un proceso de autorrealización; por lo tanto, al ser una reproducción del conocimiento el niño integra las formas sociales de interacción y actividad, en cuanto a los conocimientos científicos fundamentales, bajo la orientación social y la interacción (de Vargas, 2006).

El aprendizaje requiere que los símbolos y signos de la cultura y el grupo social sean entendidos e internalizados (Díaz, 2003). Varios procesos mentales son estimulados y activados a través del aprendizaje, estos surgen en diversos contextos de interacción social que siempre están mediados por el lenguaje (Carrera & Mazzarella, 2001). Es importante reconocer que, debido a la importancia del contexto y la actividad, el aprendizaje escolar es un proceso de enculturación en el que los estudiantes se integran en una comunidad de prácticas sociales, gradualmente (Díaz, 2003). Como la ZDP va cambiando constantemente, es un área psicológica de oportunidad para el educador para estimular los avances que no pueden suceder espontáneamente (Carrera & Mazzarella, 2001).

Vygotsky subraya la importancia de los procesos de andamiaje, la negociación mutua de significados y la construcción conjunta de conocimientos. (Díaz, 2003). La ZDP está determinada por las transformaciones psíquicas y físicas del estudiante, mientras que las transformaciones en el objeto de la actividad sirven como medio para alcanzar el objetivo de aprendizaje y para controlar y evaluar el proceso (CEPES, 1999). Así, la autenticidad de la práctica educativa puede determinarse por el grado de relevancia cultural de las actividades en las que participa el estudiante (Díaz, 2003).

Las escuelas y los educadores juegan un papel importante en el neurodesarrollo (Mora, 2014). Se convierten en intermediarios de la cultura y del individuo, que transforma el conocimiento en aprendizaje (Díaz, 2003). A través del lenguaje, el maestro se convierte en el principal facilitador del aprendizaje de los estudiantes. El lenguaje media las interacciones que les proporcionan distintos estímulos que promueven el desarrollo de diversos procesos mentales (Carrera & Mazzarella, 2001).

Las TIC pueden ser consideradas como herramientas, soporte y canales de cómo se gestiona y se accede a la información (Diéguez et al., 2017). Con el auge de la tecnología, las

TIC son ahora herramientas importantes en el proceso de educación porque pueden proporcionar un aprendizaje mejorado (Verenikina, 2010). La evaluación del potencial de las TIC para el aprendizaje está estrechamente relacionada con las posibilidades ofrecidas para representar, procesar, transmitir y compartir información; información se convierte en conocimiento, y el acceso a la información nos permite aprender cuando actuamos sobre él, procesarlo, organizarlo, apropiarlo, utilizarlo y confrontarlo con otros (Coll, 2004). Los recursos semióticos se convierten en instrumentos, y las TIC crean nuevas condiciones para representar, procesar, acceder y transmitir información y se convierten en mediadores de los procesos mentales involucrados en el aprendizaje (Coll, 2004).

Debido a que la incorporación de herramientas tecnológicas no ha mantenido el ritmo de todas las regiones del mundo a pesar de la globalización, es importante tener en cuenta las características del lugar. Desde la perspectiva de la Educación Comparada, es necesario la importancia del contexto y la cultura para el aprendizaje. Esto permite estudiar las tendencias de desarrollo y las generalidades de los sistemas educativos de cada región, teniendo en cuenta los aspectos temporales y espaciales. Con este método, es posible evaluar las características, procesos y fenómenos en diferentes ambientes, para tratar de establecer qué características son similares y en las que difieren. (Añorga-Morales, 2014).

De acuerdo con Means et al. (2013), la forma en que estos nuevos paradigmas de las TIC se aplican a la educación, se caracteriza por una menor asistencia física por parte de los estudiantes en las aulas, creando ambientes virtuales que promueven el aprendizaje. Teniendo en cuenta esto, las tecnologías audiovisuales pueden ser utilizadas como mediador entre lo cotidiano y lo científico, por lo que se incluirán en el proceso de socialización que resulta en el pensamiento científico (Carrera & Mazzarella, 2001). La educación cara a cara tiene un contexto complejo que refuerza informalmente el interés del estudiante en la actividad de aprendizaje, pero el sistema debe abordar los cambios económicos, tecnológicos y sociales (Cardona, 2002). Distintas investigaciones han demostrado que la presencia y el uso de las TIC no tuvo efecto en el aumento de la eficacia de los procesos de aprendizaje de los estudiantes cuando se incorporan como elementos aislados, en lugar de implementarse como parte del currículo (Cabero, 2015).

Además, es crucial crear nuevas teorías de diseño educativo que incorporen las TIC, alineándola con las necesidades actuales para lograr conocimientos útiles para la resolución de problemas relevantes y con un significado social (Díaz, 2008).

Las TIC pueden permitirnos crear espacios que integren sistemas semióticos conocidos y ampliar la capacidad humana para representar, procesar, transmitir y compartir grandes cantidades de información; con menos espacio, tiempo, y limitaciones de costos (Coll, 2008). La UNESCO (2013) afirmó que el 57 % de las instituciones secundarias en México implementaron la enseñanza asistida por televisión "*Telesecundaria*". Esta herramienta se utiliza a partir de una transmisión, seguida de un debate dirigido por el profesor, con la integración de actividades interactivas que facilitan un proceso de negociación o colaboración social, para orientar, comprender, y construir conocimiento conjunto (Verenikina, 2010). Sin embargo, en el mismo informe de la UNESCO, se observa que no hay datos sobre la capacitación de los docentes en las competencias básicas informáticas o informáticas, y sólo el 2 % se capacitó para enseñar a los sujetos que utilizan los recursos de las TIC. Los modelos de enseñanza se pueden crear para aprovechar al máximo las TIC que existen actualmente, innovando con el objetivo de nuevos escenarios formativos y comunicativos (Cabero, 2015). En términos de enseñanza asistida por computadora, los datos del Instituto de estadística de la UNESCO informaron en 2010 que el 64 % de las instituciones de educación primaria y el 90 % de las instituciones de educación secundaria en México utilizaron esta herramienta (Coll, 2008).

Cualquier proceso, estrategia o modelo didáctico que promueva el uso de las TIC como medio de enseñanza, debe basarse y justificarse por teorías y conocimientos que rigen el proceso educativo (Diéguez et al., 2017). El uso o la incorporación de tecnología no dará lugar a ningún cambio sustancial en términos de adquisición de conocimientos, a menos que se garantice su uso efectivo. La teoría de Vygotsky proporciona un marco integral sólido para una pedagogía avanzada de este tipo (Verenikina, 2010).

Metodología

La presente obra es un estudio de investigación documental cualitativo que busca describir de qué manera las nuevas tendencias educativas incluyen los paradigmas propuestos por Vygotsky. Esto se logra creando un esquema de comparación entre los diferentes datos, contrastándolo con el enfoque en la Educación Comparada, mientras se lleva a cabo un análisis para reforzar los hallazgos. Es de naturaleza cualitativa, ya que es una evaluación y análisis de las variables (Lune, 2012). Es documental, ya que refleja una recopilación sistemática de datos de fenómenos sociales con el objetivo de comprender los patrones y las regularidades que

contiene (Mogalakwe, 2006). Al describir un fenómeno y sus características (Nassaji, 2015) de los planes y programas educativos, también se puede clasificar como una investigación descriptiva. La Educación Comparada también se utiliza como herramienta de investigación, que tiene el objetivo de estudiar los sistemas y procesos educativos (Añorga Morales et al., 2006) de diferentes programas innovadores.

Tabla 1:

Metodología

Cualitativa	Evaluación y análisis de las variables (Berg & Lune, 2012).
Documental	Recopilación sistemática de datos sobre fenómenos sociales con el objetivo de encontrar y o entender patrones y regularidades en él (Mogalakwe, 2006).
Descriptivo	Describe un fenómeno y sus características (Nassaji, 2015) de los planes y programas educativos.
Educación comparativa	Su objeto de estudio son los sistemas y procesos educativos (Añorga-Morales et al., 2014) de diferentes programas innovadores.

Desarrollo y discusión

Se puede describir que, desde la perspectiva de Vygotsky, el entorno cultural tiene una influencia predominante en el desarrollo de procesos psicológicos (lenguaje, simbolización, entre otros), ya que tienen un origen en la interacción con el entorno social. Por esta razón, el contexto es una de las variables más importantes para tener en cuenta, porque la calidad de la educación está estrechamente relacionada con ella. Con el fin de explicar cómo los conceptos

principales están relacionados y terminan contribuyendo a la adquisición y desarrollo de conocimientos se desarrolló la siguiente tabla:

Tabla 2:

Variables consideradas en el análisis de resultados

Contexto	Facilitador	TIC
El entorno cultural tiene una influencia predominante en el desarrollo de los procesos psicológicos.	El profesor promueve la adquisición de aprendizaje con significado relevante en el contexto del estudiante para que puedan internalizarlo.	La tecnología permite a los estudiantes obtener una mejor calidad de la educación, los objetivos y los criterios de su incorporación.
Aprendizaje		
Mediante la comprensión de la ZDP, las TIC pueden ser utilizadas por los maestros para su mejora mediante la implementación de nuevas herramientas tecnológicas		

La educación debe proporcionar, a través de planes y programas innovadores, diversos contextos en los que se crean estrategias de resolución de conflictos distintas (Tirapu et al., 2012). Con el objetivo de producir aquellos planes y programas que se adapten a las necesidades y contexto del estudiante a través del conocimiento neurocientífico puede conducir a una ayuda más congruente y eficiente en el desarrollo integral de los estudiantes.

En cuanto a la mediación semiótica, Vygotsky desempeña un papel central en los instrumentos de mediación (herramientas y signos) en la constitución de la psiquis. Las herramientas están orientadas hacia elementos físicos que promueven el intercambio de información; mientras que los signos son herramientas orientadas hacia el interior, organizando el pensamiento y produciendo cambios en él. Por lo tanto, es importante tener en cuenta las

características del contexto para la implementación de herramientas tecnológicas, ya que, como se observó en el informe del Instituto de estadística de la UNESCO, las tendencias y el cambio de acceso según la zona.

La tecnología permite a los estudiantes acercarse a una mejor calidad de la información, con una amplia gama de opciones gracias a la globalización. Sin embargo, es necesario tener en cuenta que, sin una transformación de los planes de estudio, las herramientas pueden volverse ineficientes en términos de costo-beneficio, de modo que el contenido debe ser sensibilizado a las características de la población objetivo, así como tener claros entendimiento de cuáles son los objetivos y los criterios de su incorporación. Además, al aplicar las TIC dentro del contexto educativo, debe garantizarse que el contenido sea accesible, especialmente para aquellos que no tienen interacción diaria con él. Es decir, garantizar que los signos utilizados como herramienta de mediación sean los correctos.

Para que la herramienta ayude eficazmente a entender, procesar y clasificar la información, debemos recordar la teoría del aprendizaje de Vygotsky, afirmando que el lenguaje en sus diferentes modalidades e interacción, se considera un elemento fundamental para el proceso.

En el área de neurodesarrollo, la escuela desempeña un papel crucial, y los educadores son los principales facilitadores del conocimiento. Al comprender la ZDP (distancia entre el nivel de desarrollo real y el nivel de desarrollo potencial), los docentes pueden utilizar las TIC para mejorar, no necesariamente para transformar las prácticas docentes. Por ejemplo, la interactividad y la innovación del uso de algunas herramientas, tales como aplicaciones en un ordenador, plataformas de Internet o bases de datos, permiten mejorar la interacción entre el sujeto en el proceso de construcción del conocimiento. Esto podría hacer que el proceso de desarrollo intelectual fuera más eficiente, sin desaprovechar el papel del educador, pero mejorando y haciendo sus tareas más eficientes. Esto sólo sucederá si se satisfacen las necesidades específicas de la población objetivo, porque como se revisó en la definición de la ley genética general, para satisfacer esas necesidades es necesario tener en cuenta el nivel de maduración y desarrollo.

Cada institución educativa tiene la responsabilidad de adaptar los procesos educativos a las circunstancias (Cardona, 2002). El cambio de paradigma en la educación trae ventajas y desafíos. La implementación de nuevas herramientas tecnológicas puede tener un impacto positivo en la accesibilidad al contenido, aumentar la motivación y la creatividad de los

estudiantes, y facilitar la inmersión en el mundo globalizado, entre otros puntos favorables. Explorar nuevas técnicas que pueden mejorar el proceso de aprendizaje, saca el máximo provecho de los hallazgos neurocientíficos.

En cuanto a los retos, debe garantizarse que los docentes sigan dirigiéndose y supervisando el proceso de aprendizaje, así como la interacción social entre los estudiantes y los procesos de imitación, además de contar con métodos de evaluación que se adapten tanto al contenido y el formato.

Resultados y conclusiones

Aunque las contribuciones de Lev Vygotsky se publicaron hace varias décadas, siguen siendo válidas y útiles al analizar nuevas tendencias desde la perspectiva de la neurociencia y la neuropsicología. Tanto Vygotsky como a. R. Luria y A. N. Leontiev, contribuyeron a sentar las bases del estudio del comportamiento de la interacción del individuo con el medio ambiente y cómo esto se refleja en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es crucial incorporar teorías y conocimientos que respalde el uso efectivo de las TIC con fines pedagógicos. Los paradigmas propuestos por Vygotsky nos permiten analizar y mejorar el diseño de estas prácticas, las cuales deben ser mediadas por el profesor.

El profesor debe promover el uso correcto de la tecnología, para persistir en el uso de herramientas innovadoras; para que puedan facilitar y promover la adquisición del aprendizaje con un significado relevante en el contexto del estudiante, dándole significado que les permite interiorizar el conocimiento, el contexto, y el significado social. Según la perspectiva de Vygotsky, el desarrollo intelectual del individuo no puede entenderse como independiente del entorno social en el que la persona está inmersa.

El futuro de la educación radica en la integración de tales conocimientos y teorías en las estrategias y diseños pedagógicos, para que puedan llegar a aquellos que raramente tienen acceso a él. Las TIC se pueden utilizar como medio para que la educación sea más eficiente y dirigirse más específicamente a las necesidades de los estudiantes con diversas necesidades y niveles de educación.

Uno de los objetivos perseguidos por unir la neurociencia con el acto educativo es hacer que el proceso de aprendizaje sea más práctico y significativo en la escuela y el hogar.

Asimismo, persigue el objetivo principal de la neurociencia, que es detectar problemas a nivel neuronal y psicológico, utilizando la moderación entre los componentes mentales y emocionales.

La contribución de la neurociencia en conjunción con otras disciplinas hace la diferencia en la creación de nuevos modelos de trabajo. Es crucial tener en cuenta esta perspectiva en la formación de los docentes. La estructura del trabajo bajo la interdisciplinariedad de la neurociencia y la ZDP, ayuda a avanzar de forma integral el desarrollo de las capacidades cognitivas y las funciones superiores de las personas, y uno de sus objetivos es trabajar para evitar la presencia de retrasos cognitivos o disminución en el desarrollo en los niños.

Como se revisó anteriormente en este documento, el aprendizaje es un principio social, ya que la interacción social es necesaria como agente externo para proporcionar las instrucciones. Una vez consolidado el aprendizaje, es internalizado por el sujeto, logrando la autorregulación, resolviendo los problemas de forma independiente. El uso del lenguaje en este proceso es de suma importancia, ya que es la base del desarrollo del pensamiento que, a través de las diferentes etapas de desarrollo, culminará en el correcto desarrollo de funciones corticales superiores (funciones ejecutivas), tales como la organización, la planificación, la respuesta inhibitoria y la flexibilidad cognitiva. Es por ello por lo que se pone de relieve la importancia de los educadores teniendo en cuenta el desarrollo neuropsicológico y de la evolución, con el fin de intervenir de la manera más eficaz, utilizando las herramientas disponibles y que faciliten el proceso de consolidación de aprendiendo.

Los hallazgos de la obra de Vygotsky confirman que, teniendo una educación adecuada, tenemos un cerebro con cambios profundos que podemos dejar listo para el aprendizaje posterior de manera autorregulada, dejando en claro que la integración de este paradigma permite el diseño de nuevas estrategias para estimular y desarrollar los procesos neurocognitivos superiores en todas las personas, especialmente los niños.

Siguiendo esta misma línea, como futura investigación, sería interesante indagar en la percepción que tienen los educadores de las nuevas tendencias en la educación mediante la incorporación de herramientas TIC. Lo anterior, tanto de los procesos de formación como de los espacios de habilitación, así como la pertinencia de dichas herramientas para su contexto; y, por último, cuáles consideran que han sido los resultados en términos de eficiencia de las

TIC. Esto sería una manera de transferir lo que teóricamente hemos revisado en el entorno educativo, por aquellos que guían y dan forma al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Bibliografía

- Añorga-Morales, J. (2014). La Educación Avanzada y el Mejoramiento Profesional y Humano. *VARONA*, Núm. 58, 19-31. Universidad Pedagógica Enrique José Varona.
- Berg, B. & Lune, H. (2012). *Qualitative Research Methods for the Social Sciences*, 8th Edition. California State University, Long Beach, Hunter College: Pearson.
- Cabero, J. (2015). Reflexiones educativas sobre las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). *CEF*, 1, 19-27.
- Cardona, G. (2002). Tendencias educativas para el siglo XXI. Educación virtual, online y @learning, elementos para la discusión. *Eduotec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 15.
- Carrera, B. & Mazzarella, C. (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural. *Educere*, 5, 41-44. De Redalyc Base de datos.
- CEPES. (1999). L.S. Vigotski: Su concepción del aprendizaje y de la enseñanza. *Tendencias Pedagógicas Contemporáneas*. Universidad de La Habana., 155-175.
- Coll, C. (2004). Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación. Una mirada constructivista. *Revista Electrónica Sinéctica*, 25, 1-24.
- Coll, C. (2008). Aprender y enseñar con las TIC expectativas, realidad y potencialidades. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 72, 17-40.
- Collins, L. (2013). *The role of sociocultural dimensions in innovation systems: the Gulf Cooperation Council*. Northumbria University.
- Claude, G. (2005). *Historia del pensamiento administrativo*. México: Pearson Educación.

- De Vargas, E. (2006). La situación de enseñanza y aprendizaje como sistema de actividad: el alumno, el espacio de interacción y el profesor. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39(4), 1-11.
- Díaz, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5, 1-13.
- Díaz, F. (2008). Educación y nuevas tecnologías de la información: ¿Hacia un paradigma educativo innovador? *Revista Electrónica Sinéctica*, 30, 1-15.
- Diéguez, A., Ajila, Z., Velázquez, T. & Reyes, I. (2017). Las Tic En El Proceso De Enseñanza-Aprendizaje. *European Scientific Journal*, 13, No. 34, 269 - 283.
- Ferreira, T. (2012). *Neurociencia+pedagogía= neuropedagogía: Repercusiones e implicaciones de los avances de la neurociencia para la práctica educativa*. Andalucía, España: Universidad Internacional de Andalucía.
- González, A. (2014). *Interdisciplinariedad de la neurociencia: Vygotsky y las bases biológicas del lenguaje*.
- González, A. (2014). *Vygotsky: la interrelación entre pensamiento y lenguaje*. Instituto de Investigaciones Sociales y Humanas.
- Means, B., Toyama, Y., Murphy, R. F. and Baki, M. (2013). *The effectiveness of online and blended learning: A meta-analysis of the empirical literature*. Teachers College Record, vol. 115, no. 3, p. 1.
- Mendoza, M. (2015). ¿Cómo aprendemos desde la neurociencia?: la neuropedagogía y el impacto en el aula de clase. *Educación: Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación*, 21, 20-24. De UNIFÉ Base de datos.
- Mogalakwe, M. (2006). The Use of Documentary Research Methods in Social Research. *African Sociological Review*, 10 (1), 221-230.
- Mora, F. (2014). *Neuroeducación*. Madrid: Alianza.
- Nassaji, H. (2015). *Qualitative and descriptive research: Data type versus data analysis*. Language Teaching Research, 19 (2), 129-132.

- Navarro, L., Cuevas, O., & Martínez, J. (2017). Meta-análisis sobre educación vía TIC en México y América Latina. *Revista Electrónica de Investigación Educativa.*, 19 (1), 10-20.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2013). *Uso de TIC en educación en América Latina y el Caribe. Análisis regional de la integración de las TIC en la educación y de la aptitud digital (e-readiness)*. Instituto de Estadística de la UNESCO. Montreal, Québec, Canada.
- Tirapu, J., Molina, A., Ríos, M. y Ardila A. (2012). *Neuropsicología de la corteza prefrontal y las funciones ejecutivas*, ed. Viguera Editores: Barcelona, 672 pp.2.
- Verenikina, I. (2010). *Vygotsky in Twenty-First-Century research*.
- J. Herrington & B. Hunter (Eds.), *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications*, 16-25.
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Buenos Aires: Grijalbo.

Entrevista con Osvaldo Barsky (OB)¹

Mabel Dávila
(RESUR)²

Osvaldo Barsky es uno de los nombres relevantes de la Educación Superior en Argentina y en América Latina. Oriundo de las ciencias económicas, es Magíster en Sociología Rural por el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y Contador Público Nacional y Perito Partidor por la Universidad Nacional de Rosario (UNR). Desde FLACSO Ecuador tuvo un rol en el desarrollo de la sociología agraria andina. Es asimismo un experto en los estudios agrarios pampeanos. En la década de los noventa integró la Comisión de Acreditación de Posgrados -CAP- y desde entonces ha producido diversos y significativos estudios en el campo de la Educación Superior. Es Investigador Principal del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y docente de posgrado en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) y otras universidades nacionales. Es actualmente Director del Centro de Altos Estudios en Educación de la Universidad Abierta Interamericana (UAI) y de la Revista Debate Universitario, consultor de organismos nacionales e internacionales.

En su amplia trayectoria en la investigación de los procesos educativos y los cambios en la educación superior, sus aportes han apuntado a la comprensión de los sistemas educativos y científico-tecnológicos y se caracterizan por una mirada siempre crítica y un permanente cuestionamiento de las posiciones dogmáticas.

A continuación, presentamos la entrevista que desde RESUR realizamos a Osvaldo Barsky.

RESUR: Desde tu retorno a la Argentina la reflexión y la investigación sobre el nivel del posgrado ha sido una constante de tu producción. ¿Cómo podrías sintetizar la actual situación del posgrado, sus desafíos para las políticas, sus nuevas formas y su relevancia para la educación superior?

OB: En la década del noventa se implementaron los primeros registros de estadísticas de posgrados a partir de la sistematización del relevamiento de las carreras y de sus principales características. Además, con la creación de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) se fijaron las pautas para la evaluación y acreditación que primero apuntó a regular la calidad de los posgrados que

¹ Magíster en Sociología Rural por el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y Contador Público Nacional y Perito Partidor por la Universidad Nacional de Rosario (UNR). Investigador Principal del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y docente de posgrado en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) y otras universidades nacionales. Es Director del Centro de Altos Estudios en Educación de la Universidad Abierta Interamericana (UAI) y de la Revista Debate Universitario, consultor de organismos nacionales e internacionales. Autor de numerosas publicaciones sobre educación superior, evaluación universitaria y producción científica. - osvaldo.barsky@gmail.com

² Doctora en Ciencia Política por la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM), Magister en Ciencias Sociales por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) e Ingeniera Agrónoma por la Universidad de la República (UDELAR). Docente de posgrado en FLACSO, IUSUR y otras universidades nacionales e internacionales. Es investigadora y consultora en instituciones educativas y organismos nacionales e internacionales. Autora de publicaciones sobre políticas educativas y educación superior - mabdavila@gmail.com ORCID: 0000-0001-8372-516X

habían tenido un crecimiento explosivo. Estos procesos en un principio fueron complejos dada la existencia de múltiples disciplinas con diferentes tradiciones que estaban en plena expansión en un sistema caracterizado por superposición caótica de maestrías, doctorados y especializaciones que se reflejaban en un sistema heterogéneo en el cual era difícil de medir la calidad.

Creo que el sistema ha seguido en expansión directa y el rasgo más importante después de una primera etapa de expansión del sector privado por su propia capacidad de seguir las demandas del mercado, fue una segunda etapa más reciente de expansión del sistema estatal de posgrados. Ha habido una gran expansión de actividades, y sobre todo en respuesta a la CONEAU se han estabilizado prácticas de acreditación, pisos de calidad, donde sigue teniendo peso la forma de financiación, por el lado del mercado en el sector privado, pero también en el público donde los posgrados son mayoritariamente arancelados y permiten pagar al cuerpo de profesores.

Lo que noto como nueva tendencia es que en muchos lugares están avanzando las actividades que no pasan por la CONEAU, como los diplomas superiores, diplomaturas y otras capacitaciones. Las universidades apelan a este tipo de actividades porque son más cortas, no necesitan acreditación de la CONEAU y tienen menos exigencias formales. Quizás respondiendo también a una demanda de mercado de actividades más breves, sin tesis o trabajos finales. Eso pasa en otros lados, pero también en Argentina, donde no hay tanta tradición de realización de trabajos finales. En el caso de los doctorados y las maestrías siguen las dificultades para la finalización de tesis, sobre todo para las disciplinas, como las Ciencias Sociales. Otra es la situación de las Ciencias Exactas y Naturales –las denominadas ciencias duras- donde la tradición exige la culminación del doctorado para continuar la trayectoria académica. Es diferente el perfil del estudiante con respecto a las Ciencias Sociales y las Ingenierías. Si bien se trata de un fenómeno universal en el caso de los posgrados, el lema “todo menos la tesis”, ha llevado en la Argentina (aunque esto es muy genérico, y habría que ver cada uno de los casos), a reducir la exigencia en lo relativo a la calidad de las tesis y por ese motivo se viene devaluando la calidad de algunos títulos.

Generalmente hay escasos recursos para pagar a los tutores, a diferencia del caso de las ciencias duras que esta tarea la realizan los mismos jefes de equipo de investigación. De ahí que los principales desafíos pasan por superar las restricciones de financiamiento para el pago a los tutores y la oferta de becas para los propios estudiantes.

RESUR: En tu opinión ¿Cómo han influido las crisis en el sistema de educación superior argentino? Y ante el contexto actual, golpeado fuertemente por la pandemia del Covid19 ¿cuáles crees han sido sus efectos más relevantes en la educación superior?

OB: En general las crisis han provocado cambios en los sistemas educativos. Pensando en el caso argentino, creo que la crisis del 2001 provocó que muchos profesores de las universidades públicas se fueran a trabajar a las universidades privadas. Y éstas aprovecharon a captar recursos de alta calidad, entre ellos muchos investigadores del CONICET, que hoy trabajan en instituciones públicas y privadas. Eso contribuyó en la práctica a legitimar a las universidades privadas. Aunque todavía sigue siendo importante la matrícula de las instituciones públicas, en términos de egresados ha crecido sustancialmente el sector privado, que constituye el 25-30% del sistema nacional medido por este indicador.

Sin duda el contexto de pandemia significó un esfuerzo importante de los sistemas, las instituciones y los actores por adaptarse a la virtualización, limitado en muchos casos por las capacidades y los recursos.

Es posible que ocurra un nuevo proceso de diferenciación entre las universidades, claramente, alrededor de la capacidad de adaptarse a este nuevo contexto de acuerdo con sus tradiciones y a como venían trabajando. Aunque hay universidades que están haciendo una propaganda importante destacando su historia –como es el caso de la universidad Siglo XXI- no necesariamente, en todos los casos, la trayectoria se traduce en mayor calidad. Hay países como Brasil que están mucho más avanzados, con una tradición más larga en educación a distancia. En cambio, en la Argentina hay universidades que nunca ofrecieron educación a través de esta modalidad porque solo apostaban a lo presencial, e incluso se jactaban de que esta fuera su prioridad. La pandemia les cambió el escenario y les complicó la situación. Hay que ver la velocidad con que se retorna a lo presencial, pero evidentemente el impacto va a ser importante. Si el Estado no toma posición oportunamente, en relación con sus capacidades de respuesta, el mercado terminará definiendo entre las instituciones.

RESUR: ¿Cuáles son en tu opinión los principales desafíos se plantean actualmente a los sistemas nacionales de evaluación y acreditación universitaria en relación con las instituciones, las carreras y los sistemas científicos? ¿Qué cambios necesitan hacer los sistemas nacionales de los países de la región para competir internacionalmente?

Si bien ha habido modificaciones en los años, los sistemas de evaluación de la calidad siguen apelando fundamentalmente los mecanismos tradicionales centrados en las trayectorias en investigación, sobre todo las publicaciones en revistas indexadas y en inglés.

En general estas políticas responden a acciones del estado y de las comunidades académicas. En este sentido es un ejemplo interesante el del sistema científico norteamericano que rompió con los sistemas de revistas científicas. En la Argentina, sobre todo en el ámbito del Ministerio de Ciencia y Tecnología, últimamente se han modificado las formas de evaluación de los proyectos de investigación han cambiado, impulsado sobre todo en la necesidad de financiar proyectos aplicados. En América Latina es necesario lograr que se enfoque el financiamiento hacia este tipo de proyectos. Para esto es necesario pensar juntos el sistema de ciencia y tecnología, nunca por separado. Y fundamentalmente apostar al desarrollo de las distintas regiones, no sólo de las grandes urbes. Se trata de batallas entre las comunidades académicas. El tema es como romper con la auto reproducción y modificar las relaciones de fuerza entre ellas. Para esto se necesita un gobierno que alinee en torno a un proyecto de desarrollo nacional los recursos, que los objetivos sean fijados por los gobiernos, a diferencia de lo que ocurre hoy, al menos en la Argentina, que las prioridades las fijan las comunidades académicas. Y las comunidades más fuertes –en este caso las Ciencias Duras- terminan capturando los recursos del sistema.

Se trata de procesos que llevan tiempo. El perfil de los pares evaluadores está estrechamente ligado a las comunidades. La experiencia nuestra en los noventa fue promover cambios a través del establecimiento de metas, cambios en la regulación,

financiamiento, entre otros, y así las comunidades académicas se sumaron. Actualmente, en la Argentina las comunidades científicas fijan sus prioridades y así se establece el plan nacional. El resultado es que no existe ningún plan nacional de desarrollo, sino algunas acciones definidas por pocos actores en función de sus intereses. Está mediado por corporaciones de interés, *y como toda corporación su comportamiento termina siendo parcialmente mafioso.*

RESUR: En relación con este tema, tanto Debate Universitario, como en RESUR y otras publicaciones sobre Educación Superior, promovemos una perspectiva crítica del productivismo que caracteriza la estructura del sistema mundial de producción, legitimación y distribución del conocimiento a nivel global. En tu opinión ¿qué líneas de conceptualización, problematización y de políticas del conocimiento deberían promoverse desde los países, los sistemas y las instituciones del Sur Global?

OB: En los países de América Latina, las comunidades académicas tienen tradiciones y prácticas internalizadas. En muchos casos las comunidades científicas más débiles hacen un gran esfuerzo por fortalecerse y terminan cristalizando formas de legitimación del conocimiento que favorecen el productivismo y que están reflejando un sistema científico internacional controlado por los grandes medios editoriales internacionales.

Los comportamientos mafiosos también se observan en los mecanismos de validación de las revistas científicas. Para acceder a los índices de “mayor prestigio” tenés que publicar una cantidad relativa de artículos por año. Cada vez ponen condiciones más brutales. Cada “*mafia*” te impone sus condiciones sobre lo que entiende por calidad. Termina siendo un círculo vicioso que terminamos legitimando pero que no siempre es sinónimo de calidad. Quienes llegan arriba son quienes han sabido manejar esos mecanismos, aunque no necesariamente han hecho aportes relevantes... muchos “no han movido la aguja” en ningún tema. Sus artículos son extensiones del mismo tema. Dividen en infinitas cantidad de fracciones las temáticas. Esto ocurre porque el sistema te lleva a eso.

En este sentido, me parece que acá viene todo un debate importante, que debe hacerse país por país –dado que es muy difícil de definir mecanismos más específicos o más al alcance de las comunidades latinoamericanas-, de sus tradiciones, de sus riquezas, que permitan ajustar las formas de evaluación. Quizás haya que volver a plantear algunas discusiones de Latindex o de espacios que reconocían la necesidad de buscar mecanismos de evaluación más independientes que contemplen distintas alternativas de publicación. Sería muy importante que la difusión científica que se hace en los diferentes países se integre en diferentes formas de difusión abierta.

No solo de revistas sino también de libros. Es necesario tener en cuenta otros mecanismos de difusión, como los que son promovidos por diversas vías virtuales. No tiene comparación con la escasa difusión en papel que tiene cada vez más dificultades para la difusión, sobre todo los libros académicos. Hoy en día la posibilidad de publicar en papel ha sido devorada por los tiempos. Por eso hay que generar en todas las instituciones, mecanismos más ágiles y dinámicos de difusión de libros, revistas, tesis, etc. A diferencia de las revistas, los libros tienen una producción mucho más integral que las revistas. No obstante, el sistema se confabula contra los libros y a favor de las revistas. Eso ha ido cambiando en el CONICET, sobre todo en algunas disciplinas, como Historia, con una mayor importancia para la publicación de libros. En cierta forma, tiene que ver con el reconocimiento de las distintas tradiciones disciplinarias de cada país.

Otra batalla que es necesario llevar adelante, es por los idiomas. Hoy hay una gran expansión de las publicaciones en castellano. Las comunidades de los países desarrollados en alianza con las editoriales internacionales te imponen modelos. Pero son hegemonías relativas. No necesariamente en el largo plazo se van a mantener así. Pueden ser cambiadas. Y yo creo que están cambiando. Lo que pasa es que se dificulta porque el sistema tiene diversas formas de reproducir estos mecanismos. Por ejemplo, *hay gente que cree que cruzó el Rubicón porque publicó en una revista en inglés*.

RESUR: En la Revista Debate Universitario, y en otros textos, hiciste un importante análisis de los rankings actualmente en boga mundialmente en el sistema de educación superior. ¿Cómo ves actualmente el desarrollo de esa tendencia internacional de corte estratificador y la adhesión que (paradojalmente o no) ha recibido de parte de importantes sistemas de educación superior del Sur Global, como China, India o Rusia (miembros de los BRICS) entre otros?

OB: En este caso también ha habido batallas entre las propias comunidades académicas en distintos períodos. Por ejemplo, la comunidad rusa trató de mantener sus mecanismos de independencia, cuando inicialmente su sistema no fue muy bien considerado en los rankings internacionales que manifiestan la hegemonía del sistema anglosajón, y fundamentalmente de Estados Unidos. Y en América Latina fue y sigue siendo muy alta la subordinación. Esto se manifiesta en la aceptación sin crítica de los mecanismos de evaluación que promueven los rankings, incluso en la aplicación de políticas de adaptación de las instituciones universitarias para mejorar su posición en los rankings. Es así que se promueve la publicación en revistas indexadas y en inglés, sistemas que a su vez son propiedad de las empresas que también son dueñas de los rankings. A pesar de que hubo algunas iniciativas, los países latinoamericanos no fueron capaces de modificar esta situación. No solo eso, también se aplicaron mecanismos de cooptación por parte de las consultoras de rankings que terminaron promoviendo que universidades que inicialmente cuestionaban a los rankings, como la Universidad de Buenos Aires, hoy salgan a aplaudir cuando consiguen una posición mejor, sobre todo en el ranking de QS (Quacquarelli Symonds). Esta consultora fue muy hábil en el sentido de que fue generando una variedad de rankings para conformar a todo el mundo, creando así nuevos tipos de rankings casi a pedido. Y esto les permitió poder cooptar a las principales comunidades académicas, contando con su respaldo público, aunque en privado los propios rectores reconocen que es discutible la validez de los indicadores para medir la calidad. Últimamente lo que hace QS es dar asesoramiento pago para la presentación de la universidad, y este mecanismo involucra tanto a las privadas como a unas cuantas públicas, generándose así un sistema increíble de subordinación. Está acá la cuestión del prestigio entre comillas que se obtiene por el lugar en el *ranking*.

Estos últimos días se registró la ruptura de las universidades americanas con Elsevier, uno de los principales propietarios de revistas científicas y rankings. Y este tipo de acciones por parte de las comunidades académicas contribuye a debilitar a estos grupos y a profundizar la crisis de estos sistemas. Si estas medidas se acentúan puede llegarse a generar un debate más rico en tanto a la difusión del conocimiento, dado que es un tema central que no siga estando monopolizado como ocurre ahora por estos grupos obligando a realizar grandes inversiones a las universidades y a los autores.

Ligado a este punto, está el debate sobre mecanismos de evaluación en los sistemas científicos, discutir que se dejen de reconocer como criterio de calidad universal las publicaciones a través de estos medios como el gran discriminador y que se obligue a los evaluadores a valorar efectivamente los trabajos presentados, algo que en el CONICET por ejemplo hace años que no se hace, sino que se obliga a las comisiones a ver cuántos trabajos tiene publicados en revistas académicas internacionales y automáticamente eso se asimila a calidad. De esta forma los expertos no se toman la molestia de leer las publicaciones, aunque esas revistas no necesariamente garantizan mejor calidad. ***Los sistemas nacionales terminan favoreciendo, así, un monopolio difusión de la producción científica que obliga a los estados y a las comunidades científicas a manejar cifras escandalosas y derivar una importante parte de los recursos de financiamiento nacionales hacia estos gigantes de la edición internacional.***

In face of COVID-19 epidemics, a study on connectivity and conditions of undergraduate studies in a Brazilian public university¹

Frente a la epidemia de COVID19, un estudio sobre la conectividad y las condiciones de estudio de los estudiantes de una universidad pública brasileña

Face à epidemia COVID19, um estudo sobre conectividade e as condições de estudo de estudantes de uma universidade pública brasileira²

Graziela Perosa³, Veronica Guridi⁴, Diego Falceta-Gonçalves⁵

Enviado: 30/10/2020

Aprobado: 10/11/2020

¹ Agradecemos o presidente da comissão de graduação, Prof. Thiago Franco, pelo seu incentivo e apoio à realização deste trabalho. Participaram da elaboração do questionário os professores Ester Gamardella, Marcio Moretto, André Moutian e Humberto Miguel Garay, todos da EACH/USP e a representação discente na Comissão de Graduação em 2020, a quem somos muito gratos pelas sugestões e pelo auxílio na aplicação do instrumento. A análise dos resultados apresentados, contudo, é de inteira responsabilidade dos autores.

² Participaram da elaboração do questionário os professores Ester Gamardella, Marcio Moretto, André Moutian e Humberto Miguel Garay a quem somos muito gratos. Da mesma forma agradecemos a interlocução com a representação discente na Comissão de Graduação no aprimoramento do questionário e no trabalho de difusão do instrumento nas redes sociais. Contudo, a análise dos resultados apresentados aqui é de inteira responsabilidade dos autores.

³ Professora Associada da Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo (EACH/USP), coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais e pesquisadora do Observatório Interdisciplinar de Políticas Públicas (OIPP/EACH/USP). Possui doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo e Graduação em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Contato: grazielaperosa@yahoo.com.br.

⁴ Professora em regime de dedicação integral à docência e pesquisa na Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo. Coordenadora do curso de Graduação em Licenciatura em Ciências Sociais e membro da Comissão de graduação (EACH/USP). Possui graduação em Licenciatura Plena em Matemática e Física - UNICEN, Mestrado em Epistemologia e Metodologia da Ciência - UNMdP, Doutorado em Educação (orientação Ensino de Ciências e Matemática) pela USP. Contato: veguridi@usp.br.

⁵ Professor Titular na Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo. É Bacharel em Física com Habilitação em Astronomia pelo Instituto de Física da Universidade de São Paulo (2000). Concluiu seu Doutorado em Astronomia, pelo IAG/Universidade de São Paulo, em 2005. Foi Vice-Diretor Executivo da FUVEST (Fundação Universitária para o Vestibular, da USP) e atualmente é vice-presidente da Comissão de Graduação da EACH/USP. Contato: dfalceta@usp.br.

Abstract:

With the outbreak of COVID19 pandemic, all educative institutions were forced to implement remote teaching. One of the hypotheses that rose with greater force was that social inequalities would enlarge inequalities in internet access and study conditions among students. In face to this impasse, graduate commission of one unity of a Brazilian public university, decided to develop a study in order to correlate social characteristics of students, connectivity conditions (internet access and available equipments), and home study conditions. This works presents the results of that study that involved 1.681 graduate students. It was elaborated a questionnaire, available online during a week. A qualitative/quantitative analysis was conducted, relating internet access and home conditions of study, in EaD and/or online modality. Analysis and results obtained made it possible to refute the inference that establish a linear relationship between quantity of equipments and familiar income of a student and the probability of that student favorable to remote teaching. Other hypotheses raised on, such as that the opinion about the continuity of the school semester in that conditions would depend on another kind of factors.

Resumen:

Con la eclosión de la pandemia de COVID19, todas las instituciones de enseñanza tuvieron que implementar la enseñanza a distancia, y una de las hipótesis que surgieron más fuertemente fue que las desigualdades sociales ampliarían las desigualdades en las condiciones de estudio y de acceso a internet entre los estudiantes. Frente a ese impase, en una universidad pública brasilera, la comisión de grado de una unidad optó por realizar un estudio que permitiese correlacionar características sociales de los estudiantes, condiciones de conectividad (acceso a internet y equipamientos disponibles) y de estudio domiciliar. El presente trabajo presenta los resultados de ese estudio, realizado con 1.681 estudiantes de grado. Fue elaborado un cuestionario disponible online durante una semana y realizado un análisis cuali/cuantitativo, relacionando condiciones de morada, de acceso a internet y de estudio domiciliar, en la modalidad online y/o EaD. Los análisis y resultados obtenidos posibilitaron refutar la inferencia de que cuanto mayor es el ingreso familiar, o cuantos más equipamientos un estudiante posee, mayor será la probabilidad de ser favorable a la enseñanza a distancia, surgiendo otras hipótesis como la de que la

opinión sobre la continuidad del semestre lectivo en esas condiciones puede depender de otro tipo de factores.

Resumo:

Com a eclosão da pandemia de COVID19, todas as instituições de ensino tiveram que implementar o ensino à distância, e uma das hipóteses que surgiram com maior força foi a de que as desigualdades sociais ampliariam as desigualdades nas condições de estudo e de acesso a Internet existentes entre os estudantes. Diante deste impasse, em uma universidade pública brasileira, a comissão de graduação de uma unidade optou por fazer um estudo que permitisse correlacionar as características sociais dos estudantes, suas condições de conectividade (acesso à internet e equipamentos disponíveis) e de estudo domiciliar. O presente trabalho apresenta os resultados desse estudo, realizado com 1681 estudantes de graduação. Foi elaborado um questionário disponibilizado online durante uma semana e realizada uma análise quali/quantitativa, relacionando as condições de moradia, de acesso à Internet e de estudo domiciliar, na modalidade online e/ou EaD. As análises e resultados obtidos possibilitaram refutar a inferência de que quanto maior for a renda familiar, ou quanto mais equipamentos um estudante possui, maior será a probabilidade de ser favorável ao ensino à distância, surgindo outras hipóteses como a de que a opinião sobre a continuidade do semestre letivo nessas condições pode depender de outro tipo de fatores.

1- Contextualização

Com a eclosão da pandemia de COVID19 e o decreto de quarentena a toda a população em fins de março, todas as instituições educacionais do mundo foram confrontadas com a necessidade de propor modalidades de ensino à distância, visando a reduzir os prejuízos no ensino de graduação. Duas posições antagônicas a esse respeito ocuparam o debate no início da pandemia. De um lado, argumentava-se que as desigualdades sociais e, portanto, as disparidades de equipamentos e de conectividade ampliariam as desigualdades existentes entre os estudantes. De outro, propunha-se que todos os recursos tecnológicos existentes fossem mobilizados para garantir a continuidade de atividades sistemáticas de

estudo. Diante deste impasse, optou-se por fazer um estudo que permitisse correlacionar as características sociais dos estudantes, suas condições de conectividade (acesso à internet e equipamentos disponíveis) e de estudo na última semana de março de 2020.

Antes de examinarmos os resultados, importa precisar alguns elementos contextuais e noções que passaram a organizar o debate no ambiente acadêmico neste tumultuado início de 2020. Embora as desigualdades sociais e educacionais não tenham sido descobertas com a pandemia, discussões foram reavivadas na medida em que o debate público nas instituições educacionais, na mídia, no ambiente universitário para não mencionar pais, professores e estudantes passaram a oscilar entre a posição de não iniciar as atividades à distância visando a não contribuir para a reprodução das desigualdades sociais e educacionais e aqueles que defendiam a importância de nos adaptarmos o quanto antes às restrições impostas pela crise sanitária.

Há muito tempo se sabe que às desigualdades sociais, anteriores à escola, são redobradas por desigualdades educacionais. Essas podem ser definidas como diferenças de acesso e de orientação no interior dos sistemas de ensino derivadas da origem social, geográfica, de etnia ou cor da pele e de gênero, mais frequentemente. O tema remonta aos clássicos da sociologia e de educação. Em 1904, em “A ética protestante e o espírito do capitalismo”, Weber (1904) ocupou-se de demonstrar a distribuição desigual dos estudantes, segundo as classes sociais, dos diferentes tipos de ensino secundário na Alemanha. A partir de 1960, surgem estudos em todo o mundo, com bases estatísticas mais robustas, nas quais se demonstravam as chances desiguais de acesso ao ensino superior (Bourdieu & Passeron, 1964; Boudon, 1973), no momento em que a posse do diploma de ensino superior tornou-se uma prerrogativa para o ingresso nos postos mais altos do mundo do trabalho. Tais estudos comprovaram aquilo que uma infinidade de outros trabalhos apontaram durante todo século XX que havia uma relação substantiva e durável entre desigualdades sociais e desigualdades educacionais.

Desde 2002, avaliações em escalas internacionais, como o PISA, revelam, de acordo com Baudelot & Establet (2009), que a associação entre o nível socioeconômico das famílias e o rendimento escolar é universal, podendo ser verificada, em diferentes intensidades é verdade, em todos os países do mundo, sem exceção. Eles argumentam ainda que, de acordo com os resultados do PISA, nota-se que quanto maior a desigualdade social de um país, mais baixo tende a ser o desempenho do sistema educacional como um todo. Países asiáticos como o Japão e a Coreia, ou europeus, como a Finlândia, apresentam correlações

mais fracas e mesmo países europeus como a França ou a Espanha apresentam fortes correlações desta associação. Na América Latina, no Brasil em particular, a mesma associação apresenta correlações extremamente fortes, o que por si só justifica a preocupação com ações na universidade que não intensifiquem ainda mais essa realidade.

No âmbito do ensino superior, tradicionalmente, a relação entre desigualdades sociais e desigualdades educacionais aparece primeiramente no fato de que os diferentes grupos sociais estão desigualmente representados no seu interior. Sendo as categorias sociais maiores no conjunto da sociedade, menores no ensino superior (Bourdieu & Passeron, 2014). Depois, a mesma associação se verifica na ocupação desigual das carreiras (Almeida & Ernica, 2015; Perosa & Costa, 2015; Ribeiro, 2011; Ribeiro et al., 2015), sendo os cursos que preparam para o exercício do magistério os maiores receptores dos filhos das camadas populares e médias e os cursos que dão acesso às profissões liberais mais seletivos socialmente. Manifesta-se ainda na sobrevivência das carreiras, predominante, femininas e masculinas (Delvigne & Duru-Bellat, 2003), sem desconsiderar os notáveis progressos das últimas décadas que contribuíram para o ingresso progressivo das meninas em carreiras masculinas (direito, medicina e engenharias, etc.) (Baudelot & Establet, 2007).

Sem a pretensão de esgotar este longo debate, nos interessa aqui apresentar os resultados de um estudo sobre as desigualdades de acesso às tecnologias digitais no interior de uma unidade de uma universidade pública brasileira e, portanto, das condições de estudo. Nos dias que se sucederam ao decreto de pandemia no Estado de São Paulo quando a universidade em questão declarou que atividades de ensino não presenciais seriam adotadas imediatamente. Tal decisão, inicialmente, gerou reações contrárias de professores e estudantes que viam aí a oportunidade para ampliar as desigualdades de educacionais dada a heterogeneidade do nível socioeconômico da população estudantil. Ademais, outras universidades públicas, como as Federais, inicialmente, optaram por suspender temporariamente as atividades didáticas devido a pandemia. Some-se a isso o fato de que a “educação à distância” é percebida na comunidade acadêmica, no Brasil, como um recurso quase exclusivo do setor privado de educação superior, responsável em 2015 por 74 % das matrículas. Em parte, uma reação semelhante a aquela descrita por Fritz Ringer para a comunidade acadêmica alemã, face à massificação do ensino dos fins do século XIX, percebida como um caminho inexorável rumo à perda da qualidade dos sistemas educacionais (Ringer, 2000).

2- Metodologia

Neste contexto complexo e desafiador, cientes da realidade do peso das desigualdades sociais sobre os resultados escolares, optamos por inventariar com base em um questionário as condições de acesso às TIs dos estudantes de graduação da Universidade de São Paulo (USP) de uma unidade de uma das maiores e mais prestigiosas universidades públicas brasileiras, instalado em 2005 no subúrbio da cidade de São Paulo, com mais de 4.700 estudantes de graduação. Resultado de uma iniciativa dos poderes públicos que se insere em uma nova onda de expansão do acesso ao ensino superior brasileiro, público e privado, nos anos 2000 (Corbucci, 2014). A estratégia de distribuir unidades de ensino e pesquisa nas periferias das grandes cidades brasileiras, assim como no interior dos estados brasileiros, visou atrair um público tradicionalmente distante da educação superior, o que se inscreve em um conjunto mais amplo de políticas públicas educacionais que procuraram democratizar o acesso às universidades públicas no país, responsáveis por aproximadamente um quarto das matrículas no ensino superior brasileiro. Conscientes da missão desta unidade de ensino, logo nos primeiros dias que se seguiram à interrupção das atividades presenciais, a comissão de graduação desenvolveu este estudo que pudesse subsidiar as ações ao longo de 2020.

Diante da repentina suspensão de aulas em função da epidemia do COVID19, depois de uma longa discussão sobre os prejuízos ao semestre, a mencionada comissão deliberou por maioria recomendar o desenvolvimento de atividades à distância pelos professores (n=280) vinculados aos onze cursos de graduação dessa unidade, hoje com 4.731 estudantes de graduação. Nesse cenário, surgiu uma preocupação com as possíveis desigualdades de acesso à internet derivadas de desigualdades sociais dos estudantes. Dessa forma, optou-se por construir um instrumento, em caráter emergencial, capaz de medir com maior acuidade as condições de estudo da população estudantil. O questionário foi disponibilizado, virtualmente, durante a semana de 23 a 27 de março de 2020. Responderam ao questionário 1681 estudantes de graduação da Escola, um percentual de aproximadamente 35 % do total de estudantes regularmente matriculados.

O principal objetivo deste instrumento foi conhecer melhor as condições de estudo e algumas características sociais dos estudantes a quem seriam endereçadas às aulas não

presenciais e suas condições de acesso à internet, bem como suas principais dificuldades e preferências relativas aos dispositivos disponíveis de interação virtual atualmente, com vistas a subsidiar as decisões da Comissão de Graduação da unidade e a melhorar a qualidade das ações da gestão da crise sanitária no contexto de uma universidade pública brasileira. Desenvolvemos uma análise quali/quantitativa das respostas obtidas ao questionário aplicado ao corpo discente, relacionado com as condições de moradia, de acesso a Internet e de estudo em casa, na modalidade online e/ou EaD⁶. Apresentamos, a seguir, os resultados dessa análise.

3- Resultados

O presente estudo está organizado em quatro partes. Na primeira, encontramos as informações que nos permitem conhecer um pouco dos nossos respondentes, reunindo características sociodemográficas básicas (e.g. sexo, idade, local de residência). Em seguida, apresenta-se os dados obtidos sobre as condições de acesso à internet. A partir daí reunimos também, a título ilustrativo, passagens dos comentários de nossos estudantes que nos permitiam ver aquilo que as estatísticas não revelam. Em especial, as dificuldades e fragilidades relacionadas à pandemia aparecem de maneira mais evidente nestes depoimentos que mencionam os problemas dos domicílios pequenos, da preocupação e falta de concentração, de uma espécie *laissez-faire* pedagógico do corpo docente, inevitável, sobretudo, no contexto da passagem, em menos de um mês, de aulas presenciais para aulas à distância. Em seguida, apresentamos um estudo, ainda exploratório, de algumas correlações positivas ou negativas entre condições de acesso e as desigualdades de acesso à internet.

3.1- Informações de perfil

⁶ O questionário foi elaborado por alguns professores da Comissão de graduação da unidade, contou com a revisão da representação discente, e foi disponibilizado virtualmente aos 4.731 estudantes da escola.

Estiveram representados na amostra todos os 11 (onze) cursos de graduação existentes na unidade. Alunos ingressantes representam a parcela mais representativa dos respondentes (34,9 %); seguidos por 21,8 %, que ingressaram no ano de 2019, 18,2 % que ingressaram em 2018 e 13,9% em 2017, sendo a taxa de resposta decrescente ao longo da graduação.

No que se refere ao local de moradia das famílias, a maioria dos estudantes reside na cidade de São Paulo (52,7 %) ou em outros municípios da região metropolitana de São Paulo (23,7 %); 14,8 %, no interior ou no litoral de São Paulo; há ainda uma menor fração (8,3 %) que reside em outros estados do Brasil, e 0,5 % do exterior.

Os dados de renda familiar mensal mostram uma desigual distribuição de renda, como esperado tomando como referência a população do Estado, com predomínio de baixa renda. 49 % dos respondentes declaram renda familiar de até R\$ 3.117,00, e uma fração de 9,1 % de estudantes que declaram renda familiar superior a R\$ 10.380,00, como pode ser visto no gráfico 1.

Renda Familiar Mensal

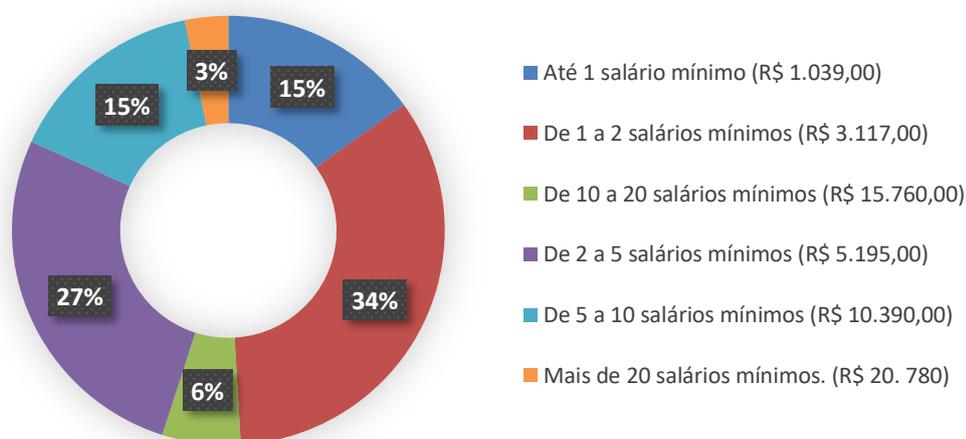


Gráfico 1. Renda familiar mensal.

No que se refere a bolsas estudantis, 58,3 % dos respondentes não recebe e/ou nunca solicitou, e 10,8 % que já solicitou algum tipo de auxílio, mas não foi contemplado. 4,4 % possui bolsas de estudo científico ou de cultura e extensão. O restante 26,6 % declarou receber auxílio permanência (ver gráfico 2).

Beneficiário de Auxílio Estudantil

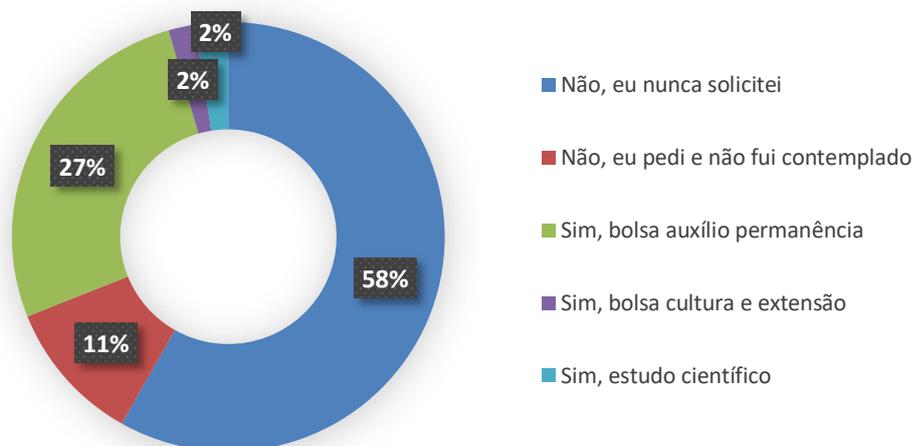


Gráfico 2. Auxílio estudantil recebido.

3.2 Condições de moradia para estudo domiciliar

Com relação ao **compartilhamento de moradia**, 76,1 % dos respondentes reside com familiares, em repúblicas (7,8 %), com amigos(as), sozinhas ou com parceiro(a). Todas essas frequências são inferiores a 10 %.

Já no que diz respeito às **condições de espaço físico para estudo domiciliar**, aproximadamente 40 % conta com um quarto individual para estudo; 23 % tem um canto tranquilo para estudar em casa; 28,5 % utiliza a mesa de refeições de uso comum para estudar. Há ainda 8,6 % de casos em outras situações.

A maioria dos respondentes (79,1 %) entrou em uma rotina de trabalho em modalidade *home office*, com isolamento social; 13,8 % das pessoas responderam que estão encarregadas de cuidar de outras pessoas; há ainda uma minoria (6,2 %) que precisa continuar se deslocando para trabalhar ou cuidar de familiares.

Merecem destaque algumas respostas abertas relacionadas com as condições de moradia, nas quais estudantes relatam dificuldades para encontrar um lugar tranquilo para

estudar e dificuldades relacionadas com a mudança na rotina familiar e/ou doméstica, como se pode visualizar nos depoimentos a seguir:

Meus estudos são feitos exclusivamente pelo computador, que está presente na sala de estar utilizada frequentemente pelos meus familiares.

Tenho um filho de 8 anos, que também está em casa pelo mesmo motivo, aulas EAD são muito complexas.

Aqui em casa não tem espaço tranquilo para estudar, pois todos os cômodos estão ocupados, não tenho um espaço apenas para estudar, o que fica inviável ter que estudar em casa por isso sempre vou a biblioteca. Moro com 4 pessoas, e todas elas usam os espaços de casa e não tem como estudar com concentração pois não é um apartamento grande!!!

É importante ressaltar que a situação de ensino não-presencial foi imposta a todos os estudantes, em todos os níveis, o que resulta, por vezes, em diversos membros de uma família ou grupo estarem em tele aula, ou necessitando de uso de computadores, ao mesmo tempo. Cabe mencionar ainda a convivência de algumas pessoas com aquelas que são do grupo de risco (idosos), que relatam ter que cuidar dessas pessoas, fazer compras para elas, entre outras atividades, o que tem exigido mudanças na organização da rotina doméstica.

3.3- Condições de acesso à internet e equipamentos

Foram levantadas informações relacionadas com as condições de acesso à Internet e os aparelhos com os quais os/as estudantes contam para a participação de aulas online e, de modo geral, para a realização das atividades acadêmicas relacionadas com o acompanhamento das disciplinas de Graduação.

Todos (100 %) os respondentes possuem algum dispositivo (celular, computador, tablet) para estudo remoto. Dentre eles, 94 % possui como ferramenta principal o aparelho de telefone celular; sendo que 11 % do total de respondentes afirma ter apenas o telefone celular como ferramenta; 89 % possui computador portátil/mesa/tablet.

Com relação ao acesso à Internet, 92,4 % conta com Internet com modem e roteador em casa (92,4 %); as demais opções, tais como diferentes pacotes de dados móveis com restrição, aparecem com frequências baixíssimas (da ordem de 1 % a 2 %). Esses dados indicam que o acesso a Internet parece não ser um problema para o corpo discente.

Essa inferência foi constatada quando foi questionado acerca da forma em que as pessoas se conectam a Internet. Importante mencionar que, nesta questão, as alternativas não são excludentes, podendo a pessoa apontar mais de uma delas. As respostas evidenciaram que a quase totalidade da amostra (92,8 %) se conecta por meio de Internet fixa em casa (banda larga); há uma significativa fração (49 %) que se conecta por meio do plano de dados do aparelho celular, dentro os quais, 39 alunos (2,3 %) se conectam com limitação de dados de 2GB/mês. Apenas 3 alunos (0,18 %) não indicaram possuir algum plano de internet residencial ou móvel, e responderam acessar apenas de lugares públicos.

No que diz respeito à relação/preocupação com o uso de dados de Internet com o plano domiciliar de banda larga (se for o caso), uma porção significativa de estudantes afirmou não ter preocupações quanto ao pacote de dados de sua Internet fixa, ou possuir capacidade de banda de acesso suficiente (79,3 %). Outras duas opções (relacionadas com algum tipo de limitação/preocupação com o limite de uso de dados) apareceram com frequências baixas (da ordem de 7 %) (ver gráfico 3).

Qualidade no Provimento de Banda Larga

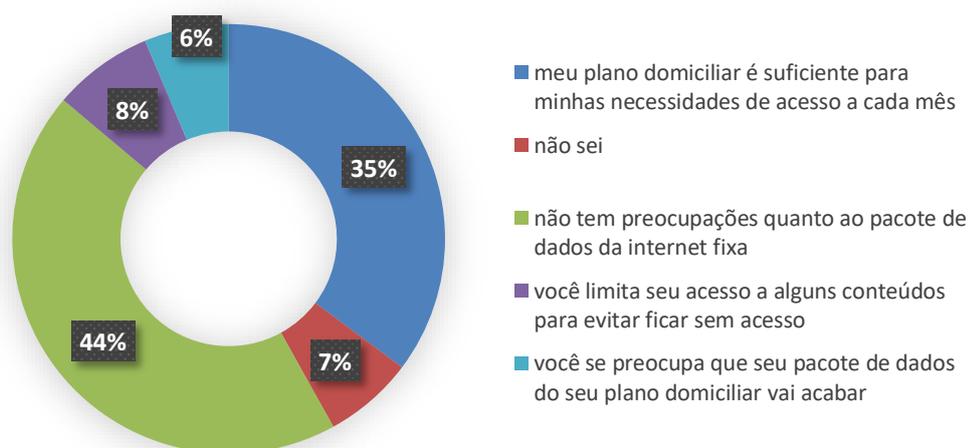


Gráfico 3. Relação com dados da Internet do plano domiciliar de banda larga

Apenas 4 pessoas (0,2 %) declaram não acessar a internet. Destes, 1 afirma que não possui acesso à internet, 2 acessam de lugares públicos, e 1 declara possuir apenas dados móveis limitados em seu plano de telefonia celular.

Embora a vasta maioria dos respondentes não apresente dificuldades de acesso à internet, há que se destacar as exceções, caso se planeje uma migração —mesmo que temporária— ao regime não presencial. Em alguns casos, há problemas por conta de falta de equipamento adequado, tal e como se pode constatar nos seguintes depoimentos:

Não tenho acesso a um computador e nem condição econômica suficiente para fazer todos os trabalhos impressos e digitalizados que as aulas exigem.

Estudo pelo meu telefone celular com os slides das matérias... Meu celular não suporta rodar vídeos e não tenho computador disponível.

Só temos um computador e minha irmã também está tendo lições e aulas online.

Eu usava a biblioteca está EACH para estudar e fazer as coisas online, agora não tenho onde estudar e as atividades online são todas e não tenho como acompanhar, não tenho notebook, computador e nada assim, só tenho meu celular que é muito ruim e modifica os sites da USP, não consigo acessar bem, não aparece algumas opções de acesso.

Esses depoimentos mostram que existem casos de estudantes com dificuldades para acessar equipamentos que o ensino a distância ou a realização de aulas e atividades online requerem.

Dificuldades com acesso à Internet foram relatadas em alguns casos, tais como equipamento apropriado, uma Internet mais rápida, dificuldades financeiras para pagar um pacote de WiFi, falhas de conexão e instabilidade da rede, velocidade de conexão, entre outras:

Meu equipamento e minha internet suprem o básico. A qualidade não é boa o suficiente para considerar atividades de videoconferência ou atividades que o sobrecarreguem ou precisem acontecer de forma ininterrupta.

Estou sem dinheiro para pagar um Wifi, o que prejudica assistir matérias EAD. Mas acho que o EAD tem funcionado muito bem, gostaria de continuar, então vou ver como minha família poderia me ajudar.

Com a demanda de acesso à internet não é possível acessar aulas ao vivo e em muitos momentos do dia a internet trava ou cai.

3.4- O ensino não presencial

Quando questionadas sobre experiências anteriores com ensino a distância, as pessoas manifestaram ter tido já alguma experiência (por exemplo, assistir livremente aulas no *YouTube*, citado em 39,4 % dos casos; estar matriculado em um curso a distância, em 16,7 % dos casos). No entanto, cabe destacar que há uma quantidade significativa de pessoas que nunca tiveram esse tipo de experiência, o que pode ser um dado importante para o redirecionamento de algumas das ações de ensino de Graduação.

Dentre aqueles/as que já tiveram experiência com ensino a distância, há uma maioria (82,7 %), que declarou não ter participado de cursos completos à distância, com controle de frequência, atividades programadas, estabelecimento de prazos, avaliação e certificação. Sobre ter assistido aulas pelo computador, 83,3 % declarou que já tem feito isso alguma vez.

O corpo discente não tem uma opinião unânime com relação à modalidade de ensino a distância, havendo casos nos quais os/as estudantes reconhecem a potencialidade dessa modalidade no enfrentamento à crise, mas sem deixar de frisar que não se trata da solução ideal e que há que se garantir flexibilidade por parte do corpo docente.

Cursos a distância funcionam muito bem. O que me chamou atenção foi que na última aula de marketing, tivemos uma boa participação dos alunos o que não ocorre nas aulas presenciais.

Para muitos estudantes atrasar a graduação não é viável. A situação pede soluções diversas, e nenhuma contemplará a todos. Mas o método ead parece a solução mais viável e com potencial.

Nada substitui a aula presencial, mas, no momento, creio que manter algum tipo de rotina de atividades possa ajudar a passar por esse período tão complicado, sempre de forma flexível e levando em conta as dificuldades enfrentadas por cada aluno.

Já há casos nos quais as pessoas se posicionam totalmente contrárias à implementação dessa modalidade de ensino em uma universidade pública, que deve garantir a qualidade do ensino e a modalidade presencial:

[Se referindo ao ensino a distância]. Não (nunca cursei), pois nunca me foi de interesse. Por mim, é preferível que o número de semestres seja aumentado em vez de ter a qualidade diminuída dessa forma.

Certos assuntos não são devidamente compreendidos sem a prática de campo mediada pelo professor, como previsto no roteiro didático. Por tanto, o aprendizado a distância perde em aproveitamento e experiência.

Não gosto do EAD, devido a relação aluno -professor se perder e muito, além da interação na sala de aula. Aulas a distância sempre acaba existindo um vazio.

Principalmente estudantes ingressantes apontam para o comprometimento na compreensão de assuntos que servirão como base para outros conhecimentos, prejudicando o aproveitamento dos estudos:

Considero que as aulas à distância estão tornando o assimilamento da matéria extremamente difícil. Além disso, considerando que, no meu caso pelo menos, ainda é o primeiro semestre, a minha base para a formação na faculdade vai estar comprometida.

Apesar de já ter assistido algumas video aulas no youtube, foi só para complementar ou retomar algum conceito, não para ter a matéria por completo. Estou tendo muita dificuldade em absorver as aulas da forma como estão sendo dadas, sinto que não estou aprendendo tanto quanto deveria e que irei para os próximos semestres com uma defasagem.

Há ainda casos que relatam dificuldades de concentração, de saúde mental e dificuldades pessoais para acompanhar as aulas à distância:

Não tenho concentração o suficiente para aulas online.

Como estamos em momento de incertezas, apreensivos, embora acredite que seja importante as teleaulas, eu ando com a concentração baixa, em virtude de tudo que está acontecendo aqui e no mundo, apesar de tentar manter a calma, paciência e a prudência diariamente.

Não tenho tranquilidade o suficiente para aulas ead, estou pensando em trancar o curso.

Eu sofro um distúrbio sério de ansiedade e estou em tratando uma depressão severa, e, com toda a situação vigente, estou tendo uma imensa dificuldade em focar nos estudos. O método EAD não tem sido nada bom para mim.

3.5- Sobre o formato e as ferramentas mais adequadas para o ensino a distância na universidade

Acerca do formato mais adequado para aulas no ensino a distância nessa situação emergencial, as opções mais citadas foram a disponibilização das aulas em modo offline para visualização posterior (81,5 %); a disponibilização de vídeos sem interação, que os alunos possam acessar a qualquer momento (59,3 %); a realização de plantões de dúvidas (50,3 %); as aulas online com interação (41,4 %). Esses percentuais podem ser observados no gráfico 4.

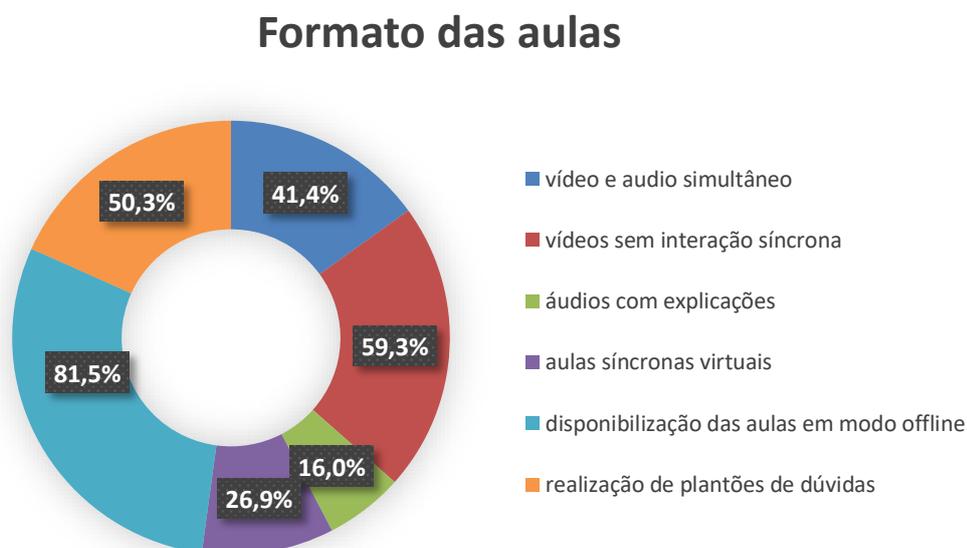


Gráfico 4. Formato das aulas virtuais sugerido pelo corpo discente

Isto é, a maioria prefere que as aulas sejam disponibilizadas em modo offline para visualização posterior, o que garantiria que estudantes com uma rotina familiar ou laboral alterada possam acompanhar as aulas nos horários em que tenham condições de fazê-lo e não apenas no horário estabelecido para a aula.

O corpo discente também se posicionou quanto às ferramentas que poderiam ser utilizadas para as aulas online ou à distância, realizando algumas sugestões ou críticas a algumas das que estão sendo utilizadas no momento:

E não gosto da ideia de grupo de WhatsApp para compartilhar informações relativas às aulas, não fica organizado.

Acho essencial um material visual feito pelos professores, visto que alguns conteúdos são de extrema importância e de difícil compreensão.

Além dos vídeos gravados pelos professores, eles poderiam ter um horário disponível para, em uma conferência online ou algo do tipo, tirar dúvidas sobre os vídeos gravados e sobre as atividades sugeridas por eles.

Caso use somente áudio (formato podcast), disponibilizar slides para acompanhar no google drive (ou outra plataforma)

Sugiro que evitem trabalhos em grupo. Na nossa situação atual, na qual os alunos são pedidos para que terminem as atividades já propostas, nós estamos sendo forçados a utilizar meios como Whatsapp e outros apps de mensagem para a realização total das tarefas. Por não ser algo presencial, é mais comum que surjam descompromissos.

Algumas matérias exigem criação de vídeo, eu não sei editar vídeo, facilitaria se tivesse algum tutorial.

3.6- Sobre a falta de preparo do corpo docente para o EaD

Várias pessoas têm destacado a falta de preparo do corpo docente para a implementação de ensino não presencial, apontando questões relacionadas com a improvisação, a excessiva quantidade de atividades, os métodos utilizados e a falta de uma organização geral. Como exemplificação das experiências vividas apresentamos alguns depoimentos:

As aulas à distância são uma bagunça e os professores são mandando muitas atividades que mais estão atrapalhando do que ajudando, pois não está dando tempo de estudar a matéria pelo livro.

Acredito que para aulas EAD, tanto alunos quanto professores precisam de uma preparação antecipada. Da forma como as coisas estão acontecendo, acho que o aproveitamento não será satisfatório para as partes envolvidas, alunos, professores e universidade.

Apenas 2 professores se manifestaram sobre aulas virtuais, onde um deles passou todos os arquivos e textos de sua matéria, e pediu resenha do conteúdo semanalmente além de trabalho para daqui 15 dias (outra resenha do conteúdo total). Ao meu ver, isso não é dar aula a distância.

Entendo que seja demasiadamente desagradável, mas espero que todos os professores considerem ministrar aulas online, e não só passar os textos e depois uma avaliação.

Seria um momento propício pensar no ensino a distância temporariamente com aulas virtuais que pudessem ser acessadas em qualquer horário e não somente os professores ofertarem bibliografia sobre suas aulas.

Ao mesmo tempo em que eu prefiro ter atividade à distância para não perder o semestre, vejo que está muito evidente o despreparo para o ead. Os professores acham que basta sentar na frente da câmera e falar. Isso sem falar na questão tecnológica (há alunos muito carentes, que só têm acesso à internet na rede da universidade, por exemplo. outros têm internet em casa, mas a qualidade é ruim, intermitente). Além desses problemas técnicos, há o contexto em si, da pandemia, que é desconhecido para todos nós, e é um elemento de temor. Por fim, não dá pra improvisar, pra ser amador.

Por favor, tentem não improvisar, avaliem o contexto, tentem se colocar no lugar do aluno, que é o público-alvo/cliente/consumidor.

Tenho interesse de manter o andamento dos estudos, mas é necessário um equilíbrio de tempo estimado para cada disciplina. O fato de não ter aula presencial não significa que a disponibilidade permanece das mesmas 4h, pois outras atividades surgiram nessa nova situação. Por favor, peço aos docentes que compartilhem entre si, as atividades que serão solicitadas, para um planejamento coerente.

3.7- Sobre a unificação de plataformas

Muito claramente, os estudantes sugeriram que houvesse uma unificação de plataforma e de ferramentas para o EaD, o que facilitaria o acesso e a organização do ensino. Nos parágrafos seguintes, se mostram alguns depoimentos a esse respeito:

Caso tenha aula EAD seria interessante todos os professores usarem a mesma plataforma.

Estudei licenciatura em educação musical na modalidade EAD (Educação à Distância) na [menciona a Universidade], lá eles utilizavam o moodle onde todos os professores disponibilizavam materiais e vídeos para as tarefas. Ressalvo que admiro meus professores pela presteza e competência com que tem nos assistido, encontrando multi meios para se comunicar conosco. Logo, creio que uma pesquisa com eles também pode ajudar-nos a conciliar essas aulas EAD feitas às pressas. Nesse momento, acredito que a descentralização de uma mídia de estudo gera insegurança e confusão para alunos e professores, por isso uma plataforma centralizando o conteúdo do curso ajudaria muito, outro exemplo é o tidia. ps: lembrando que a [menciona a Universidade] já tinha todo o material pronto por ser a modalidade do curso, no nosso caso estamos nos adaptando à situação, talvez outros institutos possam ajudar com indicação de bons veículos e plataformas EAD (...).

Os professores poderiam adotar um único sistema, pois facilitaria para todos os alunos, quando se tem inúmeros sistemas é difícil de achar o conteúdo, usar como padrão o e-disciplina (moodle) como exemplo.

Avisar coisas por mais de uma plataforma para chegar a todos. Eu recebi uma falta por não ter acesso ao moodle!

3.8- Sobre atividades avaliativas

Há uma preocupação entre os/as estudantes sobre a cobrança do corpo docente quanto a atividades e prazos para entrega. Também há uma preocupação sobre a forma e os critérios de avaliação. Em particular, eles sugerem ajustes na quantidade de atividades e textos para leitura, para uma flexibilização dos prazos de entrega das atividades, e uma flexibilização nos critérios e formas de avaliação. Em muitos casos, foi possível verificar a ansiedade e a preocupação destes estudantes para não perderem o semestre letivo:

Não é porque estou de quarentena que conseguirei ler todos os textos e artigos necessários para realizar as atividades semanalmente, na moral, põe noção na cabeça desses professores que precisamos de um prazo maior ou menos trabalho, agradeço.

Ser comunicado por parte dos professores, via email institucional da USP, as recomendações para as tarefas que por ventura os professores solicitarem para nós alunos.

Avaliações de atividades a distância devem ser feitas com maior clareza (principalmente critérios de avaliação) e com espaço de tempo plausível.

Os professores têm que pensar bem em como vão avaliar os alunos. Já temos professores pedindo vídeos e apresentações filmadas sendo que nem todos os alunos possuem computador/internet/programas para tal. Alunos sem acesso a internet podem ser prejudicados caso não haja uma alternativa. Estar disponível para tirar dúvidas também é essencial. Todos estamos muito abalados com a situação, os professores têm que agir com o máximo de empatia possível.

Acredito que os professores devem ser menos exigentes no que tange à quantidade de atividades, visto que não é porque estamos de quarentena que estamos sem fazer nada, inclusive, no meu caso estou fazendo tudo em dobro, como ir ao supermercado para vizinhos, cuidar de parentes mais velhos, etc.

3.9- Questões emocionais e apoio institucional

Vários estudantes manifestaram desconforto quanto ao não reconhecimento, ou desconsideração, de questões emocionais que estão afetando sensivelmente seus desempenhos. Foram identificados depoimentos como estes:

Devem ser levadas em conta a questão emocional do aluno, pois alguns de nós estão com parentes em outros países; outros perderam suas fontes de rendimentos; pessoas doentes, ou seja, além do isolamento outros fatores os agregam, dificultando o acompanhamento da aula. Quando eram presenciais, faltávamos, agora para acompanhar as aulas on line você precisa estar ali, conectado e às vezes alguns sentimentos nos distanciam [...]

Gostaria de salientar a necessidade do apoio institucional não só no âmbito acadêmico, mas no âmbito psicossocial tendo em vista a situação crescentemente alarmante na qual estamos adentrando.

Pedi para os meus professores que me adicionassem aos e-mails que são passados para a turma, mas não me adicionaram e eu não recebo as informações com tarefas e conteúdos. Me sinto prejudicada e perdida... O representante da sala pediu também que me adicionassem a lista e nada aconteceu.

3.10- Sugestões para a melhoria das aulas na modalidade EaD

Com data incerta para a finalização da quarentena, diante do ritmo e do desenvolvimento da epidemia no país, compreendemos que as atividades de ensino à distância teriam muito provavelmente que se prolongar por muito mais tempo. Considerando esse cenário provável, foi questionado ao corpo discente acerca das formas pelas quais teriam maior facilidade de acesso ao programa de ensino e às aulas.

A opção mais citada é a disponibilização de vídeos por parte do corpo docente, que permaneçam acessíveis para visualização offline, com 75,2 % das respostas; a disponibilização dos conteúdos pelo *Google Drive* aparece como segunda opção mais citada, com um percentual de 38,2 %. Já a opção “vídeo e áudio simultâneos para várias pessoas-professor(a) e estudantes entrando em um mesmo horário para uma espécie de videoconferência, com possibilidade de interação” aparece em terceiro lugar, com 37,7 % de frequência, e a opção “áudios gravados pelos professores e disponibilizados para serem ouvidos a qualquer momento (formato podcasts)” aparece em quarto lugar, sendo mencionada em 29,5 % dos casos. Isso indica que o corpo discente prefere a visualização de vídeos *offline*, mas valoriza também as aulas nas quais haja possibilidade de interação e de áudios explicativos. Houve algumas sugestões de melhoria no oferecimento de atividades/aulas online, que passamos a comentar a seguir, separando-as por assunto.

3.11 Análise de relações entre dados de interesse

Um dos principais questionamentos levantados pelos membros da Comissão versou sobre a capacidade de alunos com baixa renda familiar em adquirir/manter um acesso à internet de qualidade suficiente para a conclusão de suas atividades.

Dessa forma, uma primeira relação que foi sondada é entre a renda familiar e o tipo de acesso a internet dos alunos respondentes. Essa relação se mostra na tabela 1.

Tabela 1. Distribuição de respostas conjuntas observando a relação entre a renda familiar e o tipo de acesso à internet dos alunos respondentes

Até 1 salário mínimo (R\$ 1.039,00)	246	
Internet com modem e roteador em casa	192	78%
Somente dados móveis com restrição de até 6GB de dados por mês	13	5%
Somente dados móveis com restrição de até 10GB de dados por mês	5	2%
Somente dados móveis com restrição de até 2GB de dados por mês	20	8%
Somente dados móveis com restrição de até 3GB de dados por mês	8	3%
Somente dados móveis sem restrição de dados	5	2%
(vazio)	3	1%
De 1 a 2 salários mínimos (R\$ 3.117,00)	557	
Internet com modem e roteador em casa	516	93%
Somente dados móveis com restrição de até 6GB de dados por mês	5	1%
Somente dados móveis com restrição de até 10GB de dados por mês	5	1%
Somente dados móveis com restrição de até 2GB de dados por mês	9	2%
Somente dados móveis com restrição de até 3GB de dados por mês	13	2%
Somente dados móveis com restrição superior a 10GB de dados por mês	4	1%
Somente dados móveis sem restrição de dados	4	1%
(vazio)	1	0%
De 2 a 5 salários mínimos (R\$ 5.195,00)	439	
Internet com modem e roteador em casa	422	96%
Somente dados móveis com restrição de até 6GB de dados por mês	2	0%
Somente dados móveis com restrição de até 10GB de dados por mês	1	0%
Somente dados móveis com restrição de até 2GB de dados por mês	6	1%
Somente dados móveis com restrição de até 3GB de dados por mês	3	1%
Somente dados móveis com restrição superior a 10GB de dados por mês	2	0%
Somente dados móveis sem restrição de dados	2	0%
(vazio)	1	0%
De 5 a 10 salários mínimos (R\$ 10.390,00)	245	
Internet com modem e roteador em casa	238	97%
Somente dados móveis com restrição de até 10GB de dados por mês	2	1%
Somente dados móveis com restrição de até 2GB de dados por mês	3	1%
Somente dados móveis com restrição de até 3GB de dados por mês	1	0%
Somente dados móveis sem restrição de dados	1	0%
De 10 a 20 salários mínimos (R\$ 15.760,00)	96	
Internet com modem e roteador em casa	90	94%
Somente dados móveis com restrição de até 6GB de dados por mês	2	2%
Somente dados móveis com restrição de até 10GB de dados por mês	1	1%
Somente dados móveis com restrição de até 2GB de dados por mês	1	1%
Somente dados móveis sem restrição de dados	2	2%
Mais de 20 salários mínimos. (R\$ 20.780)	53	
Internet com modem e roteador em casa	50	94%
Somente dados móveis com restrição superior a 10GB de dados por mês	3	6%

Uma análise dessa tabela mostra que não existem diferenças significativas no que diz respeito ao acesso a internet entre pessoas oriundas de famílias de baixa renda e aquelas cujos lares superaram os 10 salários mínimos, por exemplo. A única faixa de renda que exhibe um percentual inferior de acesso a internet por meio de modem e roteador no domicílio é a primeira (até um salário mínimo). Nessa faixa de renda, ainda assim, o

acesso a internet nessas condições acontece em 78 % dos casos, mas inferior aos das demais faixas de renda, que oscila entre 93 e 97 %, mostrando que a quase totalidade dos estudantes em 2020 desta unidade da USP possui esse tipo de internet. Observam-se poucas divergências nos percentuais, que parecem ser independentes da renda familiar.

Outra das relações a serem verificadas foi entre o tipo de financiamento ou bolsa estudantil e o tipo de acesso a internet. Os resultados podem ser visualizados na tabela 2.

Tabela 2. Distribuição de respostas conjuntas observando a relação entre o tipo de financiamento/ bolsa estudantil e o tipo de acesso à internet dos alunos respondentes

Não, eu nunca solicitei	954	
Não acesso à internet	1	0%
Possuo plano de telefonia móvel	55	6%
Tenho banda larga (Wi-fi) em casa	888	93%
Wi-fi de lugares públicos (bares, bibliotecas, etc.)	7	1%
(vazio)	3	0%
Não, eu pedi e não fui contemplado	176	
Possuo plano de telefonia móvel	15	9%
Tenho banda larga (Wi-fi) em casa	157	89%
Wi-fi de lugares públicos (bares, bibliotecas, etc.)	4	2%
Sim, bolsa auxílio permanência	436	
Possuo plano de telefonia móvel	39	9%
Tenho banda larga (Wi-fi) em casa	386	89%
Wi-fi de lugares públicos (bares, bibliotecas, etc.)	10	2%
(vazio)	1	0%
Sim, bolsa cultura e extensão	32	
Possuo plano de telefonia móvel	3	9%
Tenho banda larga (Wi-fi) em casa	29	91%
Sim, estudo científico	41	
Possuo plano de telefonia móvel	3	7%
Tenho banda larga (Wi-fi) em casa	37	90%

Novamente, neste caso, parece não haver uma relação entre o tipo de financiamento ou bolsa e o tipo de acesso à internet das pessoas respondentes. Uma análise cuidadosa da tabela 3 mostra que, independentemente do tipo de apoio ou financiamento que o/a estudante recebe, o tipo de acesso a internet mais frequente é o mesmo (banda larga - rede WiFi doméstica). Os percentuais são muito semelhantes, entre todas as categorias de financiamento ou bolsa, se aproximando de 90 % ou superando-o levemente. Inclusive, os percentuais das outras categorias (“posso plano de telefonia móvel” e “vazio”), são muito semelhantes em todos os casos. Mais uma vez, é possível inferir que não existe

relação entre essas duas variáveis e que há uma universalização no acesso a internet na população universitária considerada aqui, entre os quais predomina amplamente a disponibilidade de rede de banda larga em casa. Uma conclusão importante desses dados é que, embora mais de 30 % dos respondentes tenham sido contrários ao uso de EaD ou da continuidade do semestre letivo, suas percepções sobre a proporção de estudantes supostamente sem acesso, não se verificam no caso particular em questão.

Em busca de uma melhor compreensão do fenômeno, procurou-se identificar a relação entre a disponibilidade de equipamentos eletrônicos e ferramentas de estudo e a percepção sobre o futuro das disciplinas, como se pode ver na tabela 3.

Tabela 3. Distribuição de respostas conjuntas dos alunos respondentes observando a relação entre a disponibilidade de ferramentas de estudo e a percepção sobre o futuro das disciplinas

	#	%
Computador de mesa	24	
Gostaria de manter contato com meus professores e colegas por meio de aulas não presenciais	2	8%
Prefiro adiar as atividades previstas para quando pudermos retomar as aulas presenciais	5	21%
Prefiro que não haja atividades didáticas à distância	4	17%
Sou favorável à manutenção de atividades à distância na USP	13	54%
Computador de mesa, Computador portátil	3	
Gostaria de manter contato com meus professores e colegas por meio de aulas não presenciais	1	33%
Prefiro que não haja atividades didáticas à distância	1	33%
Sou favorável à manutenção de atividades à distância na USP	1	33%
Computador de mesa, Computador portátil, Telefone celular	122	
Gostaria de manter contato com meus professores e colegas por meio de aulas não presenciais	30	25%
Prefiro adiar as atividades previstas para quando pudermos retomar as aulas presenciais	19	16%
Sou favorável à manutenção de atividades à distância na USP	73	60%
Computador de mesa, Computador portátil, Telefone celular, Tablet	40	
Gostaria de manter contato com meus professores e colegas por meio de aulas não presenciais	12	30%
Prefiro adiar as atividades previstas para quando pudermos retomar as aulas presenciais	5	13%
Prefiro que não haja atividades didáticas à distância	2	5%
Sou favorável à manutenção de atividades à distância na USP	21	53%
Computador de mesa, Telefone celular	165	
Gostaria de manter contato com meus professores e colegas por meio de aulas não presenciais	41	25%
Prefiro adiar as atividades previstas para quando pudermos retomar as aulas presenciais	49	30%
Prefiro que não haja atividades didáticas à distância	10	6%
Sou favorável à manutenção de atividades à distância na USP	65	39%
Computador de mesa, Telefone celular, Tablet	19	
Gostaria de manter contato com meus professores e colegas por meio de aulas não presenciais	7	37%
Prefiro adiar as atividades previstas para quando pudermos retomar as aulas presenciais	3	16%
Prefiro que não haja atividades didáticas à distância	4	21%
Sou favorável à manutenção de atividades à distância na USP	5	26%
Computador portátil	67	
Gostaria de manter contato com meus professores e colegas por meio de aulas não presenciais	16	24%
Prefiro adiar as atividades previstas para quando pudermos retomar as aulas presenciais	20	30%
Prefiro que não haja atividades didáticas à distância	5	7%
Sou favorável à manutenção de atividades à distância na USP	26	39%
Computador portátil, Telefone celular	900	
Gostaria de manter contato com meus professores e colegas por meio de aulas não presenciais	249	28%
Prefiro adiar as atividades previstas para quando pudermos retomar as aulas presenciais	192	21%
Prefiro que não haja atividades didáticas à distância	64	7%
Sou favorável à manutenção de atividades à distância na USP	395	44%
Computador portátil, Telefone celular, Tablet	94	
Gostaria de manter contato com meus professores e colegas por meio de aulas não presenciais	24	26%
Prefiro adiar as atividades previstas para quando pudermos retomar as aulas presenciais	17	18%
Prefiro que não haja atividades didáticas à distância	4	4%
Sou favorável à manutenção de atividades à distância na USP	49	52%
Telefone celular	189	
Gostaria de manter contato com meus professores e colegas por meio de aulas não presenciais	31	16%
Prefiro adiar as atividades previstas para quando pudermos retomar as aulas presenciais	88	47%
Prefiro que não haja atividades didáticas à distância	32	17%
Sou favorável à manutenção de atividades à distância na USP	38	20%
Telefone celular, Tablet	18	
Gostaria de manter contato com meus professores e colegas por meio de aulas não presenciais	7	39%
Prefiro adiar as atividades previstas para quando pudermos retomar as aulas presenciais	4	22%

Neste caso, em todos os casos, exceto pelo grupo de alunos que possuem apenas aparelho de telefone celular (189 indivíduos), a maioria deseja continuar o semestre em modalidade a distância. Entre as pessoas que somente possuem computador de mesa, a opção pela manutenção de atividades não presenciais foi indicada em 54 % dos casos. Percentuais semelhantes foram obtidos nos casos em que as pessoas dispõem de computador de mesa, computador portátil e telefone celular (60 %), ou de computador de mesa, computador portátil, telefone celular e tablet (53 %) ou de computador portátil, telefone celular e tablet (52 %). Inclusive, se somadas as categorias “gostaria de manter contato com meus professores e colegas por meio de aulas não presenciais” e “sou favorável à manutenção das atividades à distância”), que indicam posicionamentos favoráveis à continuidade das atividades na modalidade à distância, podemos ver que os percentuais sobem para 62 %, 66 %, 85 %, 83 %, 64 %, 63 %, 72 %, 78 %, 36 % e 67 %, respectivamente, por ordem de apresentação das categorias (excluindo a categoria “vazio”), já que nesse caso a primeira opção não foi escolhida por ninguém. Reafirmando, todos os percentuais são superiores a 60 %, com a única exceção das pessoas que somente possuem telefone celular, que indicaram serem favoráveis à continuidade do semestre não presencial em apenas 36 % dos casos. Sem dúvidas, são estas as pessoas mais desfavorecidas neste sentido.

Outra informação sobre a relação entre a opinião sobre a manutenção do semestre letivo e a condição do estudante, é a distribuição por ano de ingresso, como se mostra no gráfico 5.

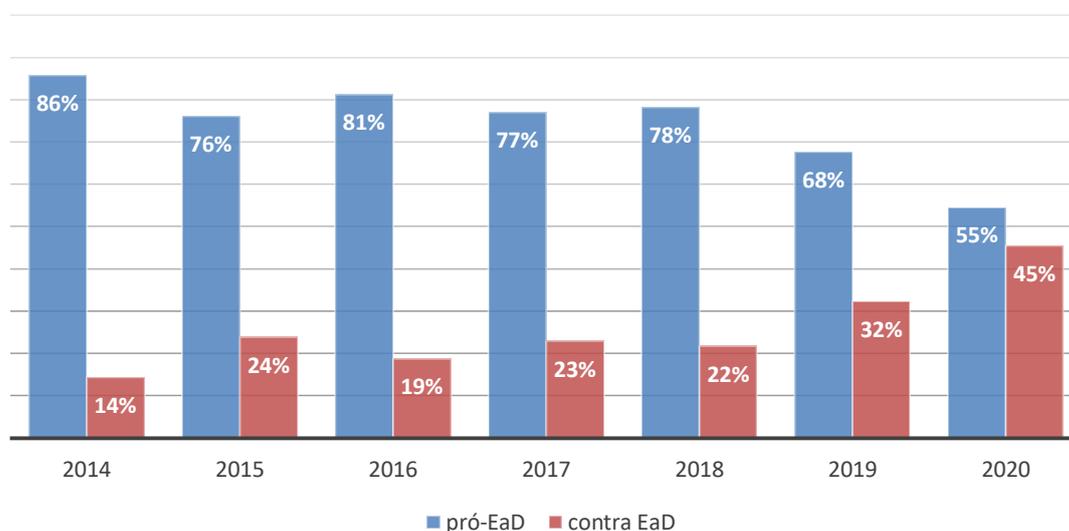


Gráfico 5. Distribuição da opinião acerca da manutenção do semestre letivo por ano de ingresso na unidade de ensino. A segmentação pró-EaD corresponde à soma das respostas “Gostaria de manter contato com meus professores e colegas por meio de aulas não presenciais” e “Sou favorável à manutenção de atividades à distância na”, enquanto “contra EaD” corresponde à soma das respostas “Prefiro adiar as atividades previstas para quando pudermos retomar as aulas presenciais” e “Prefiro que não haja atividades didáticas à distância”.

Observando o gráfico 6 acima, podemos verificar que as opiniões favoráveis à manutenção do semestre letivo na modalidade EaD segue, aproximadamente (já que há leves variações entre 2015 e 2018), uma tendência: quanto mais avançada nos estudos, mais o estudante defende a manutenção do semestre nessas condições. Quem parece ter uma maior predisposição à não continuidade do semestre na modalidade EaD são os ingressantes, caso em que os dois percentuais são parecidos. É para eles que a suspensão da convivência diária com os novos colegas e o ambiente universitário fazem mais falta. Isso pode ser também produto da pouca ou nenhuma familiaridade com a vida acadêmica a falta de uma rede de apoio com colegas alunos e professores, e um menor preparo para o aprendizado universitário autônomo, o que gera temor e insegurança em um cenário de incerteza.

Ao mesmo tempo, existe uma correlação, embora leve, entre o ano de ingresso e o tipo de equipamento disponível para execução de atividades didáticas. Enquanto para todos os grupos “veteranos” a fração de estudantes com apenas aparelhos de telefone celular varia entre 6 % a 9 %, no caso dos ingressantes esta fração é de 17,8 %. Possivelmente, para essa parcela dos ingressantes, até então estudantes do ensino secundário, comprar um computador portátil imponha-se como uma necessidade ao longo dos primeiros semestres na universidade, conforme percebem as distintas demandas por atividades que o curso universitário exige.

Finalmente, foi estudada a distribuição da opinião acerca da manutenção do semestre letivo por tipo de auxílio/financiamento estudantil recebido. Essa distribuição aparece no gráfico 6. Observe-se que em todas as categorias de tipo de auxílio/financiamento, as opiniões expressas neste questionário mantêm-se a preferência pela continuidade do semestre por EaD. Inclusive, os percentuais mais altos de defesa desse posicionamento

se encontram justamente em estudantes que recebem auxílios e portanto, que possuem mais chances de uma origem social mais modesta. Por exemplo, no caso de “bolsa cultura e extensão” quase 90 % são pró-EaD. São as pessoas que nunca solicitaram auxílio ou que solicitaram e não foram contemplados, aquelas que apresentam maiores percentuais da categoria “contra EaD”.

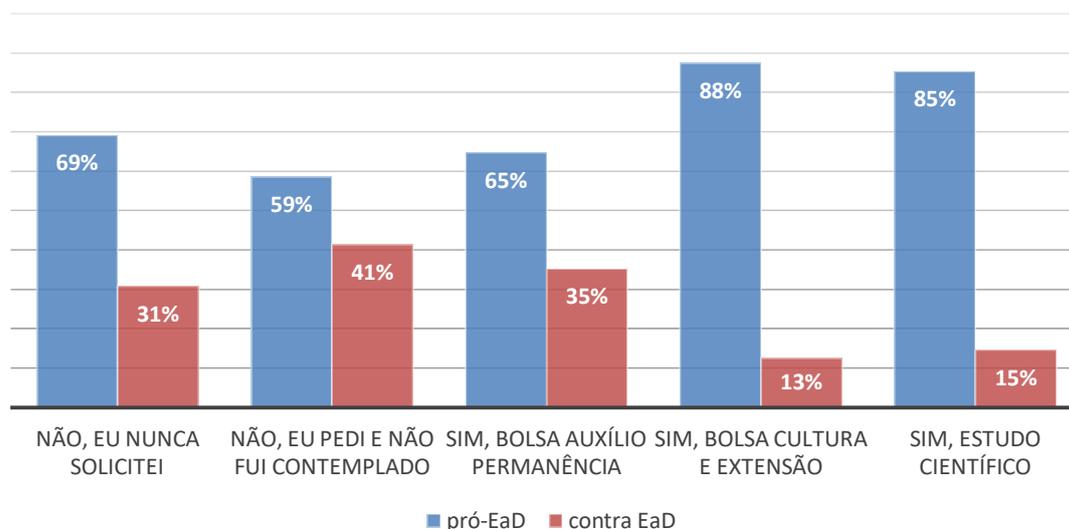


Gráfico 6. Distribuição da opinião acerca da manutenção do semestre letivo por tipo de auxílio/financiamento estudantil recebido. A segmentação pró-EaD corresponde à soma das respostas “Gostaria de manter contato com meus professores e colegas por meio de aulas não presenciais” e “Sou favorável à manutenção de atividades à distância na USP”, enquanto “contra EaD” corresponde à soma das respostas “Prefiro adiar as atividades previstas para quando pudermos retomar as aulas presenciais” e “Prefiro que não haja atividades didáticas à distância”.

4- Conclusões e considerações finais

As análises anteriores nos possibilitaram refutar a inferência, talvez demasiadamente linear, de que quanto maior for a renda familiar, ou quanto mais equipamentos um estudante possui, maior será a probabilidade de ser favorável à manutenção das atividades didáticas à distância. Outras hipóteses surgem neste momento, uma delas é de que a

opinião sobre a continuidade do semestre letivo nessas condições pode depender de outro tipo de fatores (relacionados, por exemplo, com crenças acerca a qualidade do ensino nessa modalidade) e não a fatores dependentes de renda ou de disponibilidade de aparelhos e conexão.

Foi verificado que quase a totalidade de lares (97 %) possui acesso à internet em banda larga, independentemente da renda familiar. Entretanto, ainda mais de 30% dos respondentes se colocam contrários à substituição das atividades presenciais no caso do isolamento decorrente da pandemia.

O que aparece patente é que esta resistência ao ensino não presencial ocorre mais frequentemente no grupo de estudantes que não possui computadores ou tablets em suas residências. Para estes estudantes, independentemente de renda, o acesso aos conteúdos letivos seria dificuldade por possuírem, ou acessarem conteúdos online, exclusivamente através de *smartphones*. De fato, é de considerar legítima a crítica ao acesso de conteúdos virtuais por *smartphones*, ainda mais quando consideradas as atividades de elaboração de trabalhos ou outros processos avaliativos, que naturalmente trazem uma demanda que apenas os computadores pessoais poderiam suprir. Entretanto, não se pode, para o caso do grupo de estudantes da unidade, identificar esta dificuldade como relacionada à renda familiar. Ao contrário, as evidências reunidas neste estudo demonstram uma clara preferência pela manutenção das atividades à distância e isso talvez possa ser ainda mais importante para os estudantes de origem social mais modesta. Eles, possivelmente, teriam sido os maiores prejudicados com a suspensão das atividades à distância.

Finalmente, pudemos identificar que esta dificuldade de acesso a equipamentos adequados aos estudos é mais frequente para os alunos ingressantes. A causa possível decorre da falta de necessidade durante as fases anteriores da educação básica. Aparentemente, os estudantes adquirem computadores portáteis e tablets ao longo do primeiro ano de seus estudos da universidade, decorrente de uma necessidade de cumprir as tarefas e avaliações de aprendizado.

Referências Bibliográficas

- Almeida, A. M. F. & Ernica, M. (2015). Inclusão e segmentação social no Ensino Superior público no Estado de São Paulo (1990-2012). *Revista Educação & Sociedade* 130 (36): 63-83.
- Baudelot, C. & Establet, R. (2009). *L'élitisme républicain. L'école française à l'épreuve des comparaisons internationales*. Paris: Éditions du Seuil et La République des Idées,
- Baudelot, C. & Establet, R. (2007). *Quoi de neuf chez les filles? Entre stéréotypes et libertés*, Nathan, coll. « L'enfance en questions », 141 p.
- Boudon, R. (1973). *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Paris: A. Colin.
- Bourdieu, P & Passeron, J-C. (1964). *Les héritiers: les étudiants et la culture*. Paris: Minuit.
- Bourdieu, P & Passeron, J-C. (2014). *Os herdeiros: os estudantes e a cultura*. Florianópolis: Editora da UFSC.
- Corbucci, P. R. (2014). «Evolução do acesso de jovens à educação superior no Brasil». Texto para discussão. *Instituto Nacional de Pesquisa Econômica Aplicada*. Brasília: IPEA, 2014. Disponível: <http://www.ipea.gov.br/blog/?p=2287>
- Durand Delvigne, A. & Duru-Bellat, M. (2003). “Co-educação e construção das relações de gênero”. In. Maruani, Margaret & Hirata, Helena. *As novas fronteiras da desigualdade: homens e mulheres no mercado de trabalho*. São Paulo: SENAC.
- Perosa, G. & Costa de Lima, T. (2015) Uma democratização relativa. *Revista Educação & Sociedade* 130 (36).
- Ribeiro Costa, C. A., Ceneviva, R. y Brito Murillo, M. (2015). “Estratificação educacional entre jovens no Brasil: 1960 a 2010”. In: Arretche, Marta. *Trajetórias das desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos*. São Paulo: Editora UNESP, p. 79-108.
- Ribeiro Costa, C. A. (2011). Desigualdade de oportunidades educacionais no Brasil: raça, classe e gênero. *Educação on-Line (PUCRJ)*, v. 8, p. 1.
- Ringer, F. (2000). *O declínio dos mandarins alemães: a comunidade acadêmica alemã, 1890-1933*. São Paulo: Edusp.

Recordando a Gustavo Cosse

Oswaldo Barsky¹



Gustavo Cosse (1939-2018)

Magister Scientae en Ciencias Sociales con mención en Sociología Rural. Programa Conjunto del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE). Investigador de FLACSO Sede Ecuador. Director de FLACSO, Sede Argentina. Miembro del CIEDUR, Montevideo, Uruguay. Investigador y docente en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de la Empresa (UDE) de Uruguay.

1. Introducción

En agosto de 2018 recibimos la triste noticia que había fallecido Gustavo Cosse en su “paisito”, el Uruguay, donde a pesar de que durante muchos años estuvo ausente físicamente, nunca dejó de estar emocional e intelectualmente vinculado. Me han pedido una semblanza de su dilatada

¹ Investigador Principal del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) de la República Argentina. Director del Centro de Altos Estudios en Educación de la Universidad Abierta Interamericana.

trayectoria, que atravesó diversos temas ligados a los contextos políticos, intelectuales e institucionales en los países en los que vivió.

Compartí con Gustavo estudios y producción académica en forma intensa en Quito, Ecuador, y en Buenos Aires, vinculados a las problemáticas agrarias, y por ello estas notas tendrán un sesgo hacia esos períodos. Una visión más integral y/o precisa seguramente será completada por quienes trabajaron con él en distintas circunstancias.

Como parte de la generación de latinoamericanos que participó en los procesos de militancia universitaria y política que llevó a enfrentar a los gobiernos dictatoriales, y en muchos casos nos llevó al exilio, conocer las circunstancias contextuales y las difíciles condiciones de reproducción personal en materia laboral, permiten comprender senderos intelectuales que no derivan necesariamente de vocaciones asociadas a carreras académicas desarrolladas en condiciones “normales”.

2. Los inicios

Al cumplirse 20 años de la creación del Centro Interdisciplinario de Estudios sobre el Desarrollo (CIEDUR) en Montevideo, fue publicada una memoria² que entre otros contenidos encargó a César Aguiar, uno de sus fundadores, un apartado, que este denominó “La peripecia fundacional”, que destaca que fue hecha con la colaboración de Gustavo Cosse. De esta fuente directa extraemos una síntesis que permite apreciar las actividades y el perfil de Gustavo en este período que lo marcará con relación al eje de sus preocupaciones intelectuales, y de sus orientaciones políticas.

Dice Aguiar:

La década de los 60 fue realmente decisiva en la formación de las ciencias sociales en el Uruguay, y muy particularmente en lo que refiere a la economía y la sociología y sus disciplinas conexas —economía agraria, ciencia política—. También fue decisiva en la aparición de una nueva generación de historiadores, que postularon una nueva temática y una nueva manera de hacer historia. Y todos esos procesos se dieron juntos en un entorno en que comenzaba a verificarse una crisis acelerada del Uruguay tradicional y el surgimiento de diferentes corrientes de oposición política que más tarde o más temprano iban a confluir en la creación del Frente Amplio. CIEDUR surge en ese entorno, y su elenco de investigadores iniciales fueron, en estricto sentido, producto de esos años y de la forma específica en que los vivió la Universidad de la República...CIEDUR se crea a partir de un conjunto de vínculos amistosos, ideológicos e intelectuales, cuyo origen puede situarse entre 1968 y 1973, en la “comunidad” de estudiantes y luego investigadores del Instituto de Ciencias Sociales de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de lo que entonces se llamaba “La Universidad”. Algunos

²José M. Alonso, Raquel Barreira y Ángel Rocha (compiladores) “Academia y sociedad en tiempos conflictivos. Los primeros 20 años de CIEDUR”. CIEDUR, Montevideo, 1997.

vínculos eran anteriores, pero CIEDUR no hubiera existido sin un conjunto de factores que determinaron que Gustavo Cosse, Rosario Aguirre y César Aguiar coincidieran en 1968 como estudiantes del curso de Formación de Investigadores en Ciencias Sociales, armado por el Instituto de Ciencias Sociales de la Facultad de Derecho en el año 1968. De diversa manera, Gustavo y Rosario coincidían en los nacientes núcleos de aprendices de sociólogos que aparecían en esos años.

En el año 1967, el Centro Estudiantes de Derecho obtuvo la designación del Dr. Alfredo M. Errandonea como Director del Instituto de Ciencias Sociales, y, casi desde el comienzo, este orientó sus esfuerzos a la formación de un grupo inicial de investigadores. Para eso trajo a varios profesores egresados de FLACSO Chile y armó con ellos el primer curso de Formación de Investigadores en Ciencias Sociales, con un excelente equipo de docentes y un grupo de estudiantes iniciales capaces de dedicar durante dos años al menos veinte horas semanales a clases y otras diez a preparación de presentaciones y pruebas.

En la medida en que el curso se consolidó, Errandonea avanzó en una segunda idea fuerte: llamar a un concurso internacional, de oposición (80 %) y méritos (20 %), para formar el primer plantel de investigadores del Instituto. César (Aguiar) y Gustavo estudiaron juntos y concursaron para cargos de asistentes y Rosario concursó para el cargo de ayudante. Los tres entraron.

El año 1970 fue un año de fuerte actividad política en todo el país. En ese entonces Gustavo ya estaba cercano al Fidel³ y al PC, César participó muy activamente en la génesis y firmó la convocatoria de los independientes para formar el Frente Amplio. Durante el año 1971, el Centro de Estudios de Opinión Pública (CEOP) realizó tres encuestas nacionales para el Frente Amplio y tuvo influencia directa en la creación de CIEMUR —Consultores de Investigación y Estudios de Mercado del Uruguay— y CIEDUR, que son estructuras estrictamente hermanas en su génesis...

Llegada la intervención universitaria, para César y Gustavo llegó el momento de buscar articular sus opciones. Para los sociólogos, la intervención tuvo la “ventaja” de que les impidió entrar a los locales a trabajar pero les mantuvo los sueldos que en aquel entonces no eran malos para jóvenes padres de familia con pocos hijos empezando la escuela pública, y les mantuvo en esa condición hasta que en 1976 la colectividad de los sociólogos siguió caminos diversos: algunos, César y Gustavo entre

³ En 1962 se constituye el primer intento de unificación de la izquierda uruguaya con la creación del FIDEL (Frente Izquierda de Liberación) que se logró conformar con el aporte del Partido Comunista Uruguayo, sectores independientes de izquierda y personalidades y grupos escindidos del Partido Colorado y el Partido Nacional.

ellos, fueron destituidos por negarse a firmar la “Declaración Jurada de Fe Democrática”, mientras que otros prefirieron firmar por razones del momento. Pero en febrero de 1974, obviamente, se trataba de buscar alguna actividad. En ese entonces, Gustavo en poco tiempo comenzó a conseguir trabajos para toda la gente de Sociología que quisiera hacer algo.

A fines de 1975, Gustavo tuvo una causa abierta en la Justicia Militar —también dos estudiantes y Luis Alberto Viera, delegado de los egresados que estuvo varios años preso— por una exhortación “revolucionaria” de un docente “progresista”, integrante del Consejo Directivo de la Facultad de Derecho, que fue detectada por la Intervención. De esta forma, debió salir del país en enero de 1976 (con una beca de CLACSO llegó a Quito para cursar una maestría en Estudios Agrarios).

3. El período ecuatoriano

Durante el año 1975 la derecha peronista había tomado el control de las universidades públicas de Argentina. Yo tenía cátedras y dirigía proyectos de investigación en la Universidad Nacional del Litoral, al tiempo que dirigía los estudios económicos del traslado de la ciudad de Federación en la Provincia de Entre Ríos en el Instituto Provincial de Planeamiento y Vivienda (IAPV). Junto con centenares de docentes fuimos expulsados de todos los cargos universitarios, y también fui dado de baja en el IAPV. En enero de 1976 me incorporé como docente-investigador en la sede de Villa Mercedes de la Universidad Nacional de San Luis. En marzo de 1976 se produce el golpe de estado y las condiciones de contexto se agravan notablemente y comienzan a ser secuestrados o asesinados docentes de la universidad donde trabajaba. El rector de la Universidad, Mauricio López, sería detenido y posteriormente desaparecido.

Yo había concursado para hacer la Maestría en Sociología Rural del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) que en su segunda edición se dictaría en convenio con la Pontificia Universidad Católica del Ecuador situada en Quito. La dirigía Eduardo Archetti, el destacado antropólogo argentino al que había conocido cuando él hacía sus investigaciones en la Universidad del Litoral sobre los productores “farmers” del norte de la Provincia de Santa Fe mientras yo lo hacía sobre la producción avícola. En la primera semana de junio de 1976 tomé el avión para Ecuador donde iniciaría otra etapa decisiva en mi formación y producción científica. Allí nos encontraríamos con Gustavo.

La Maestría tenía un diseño interdisciplinario muy rico que incorporaba temáticas asociadas a la producción animal y vegetal, con las de historia latinoamericana, economía, estadística, sociología y antropología rural y numerosos seminarios especializados. Además de Archetti y Kristi Anne Stölen, nombres como los de Miguel Murmis, Sempat Assadourian, Heraclio Bonilla, José Bengoa, Guillermo Flichman, Segundo Moreno, Néstor Lavergne, Eugenio Díaz Bonilla entre otros marcaban el alto nivel de la actividad. Participaban 12 alumnos ecuatorianos y los otros 12 eran de Uruguay, Chile, Perú, Bolivia, Paraguay, Honduras, Argentina y Guatemala.

Esta actividad se sumaba a distintos procesos de acelerada expansión de las ciencias sociales ecuatorianas. Junto con el impacto de la actividad de la Maestría, se crearía en 1976 la Sede Quito de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) gracias al apoyo gubernamental del gobierno encabezado por el general Rodríguez Lara, líder de una corriente progresista de las fuerzas armadas ecuatorianas, acompañado además por la gran expansión impulsada por los recursos petroleros nacionalizados por el gobierno militar. Junto a numerosas organizaciones no gubernamentales centradas en mejorar la situación de los campesinos ecuatorianos, y a las reformas agrarias que habían cambiado el mapa social del país, la acelerada construcción del estado nacional generó amplios espacios para muchos proyectos académicos y de acción social. Numerosos organismos y académicos del exterior se sumaron a estos procesos creándose un clima vigoroso de desarrollo intelectual con centro en la ciudad de Quito.

A partir de disfrutar de la rica experiencia académica iniciamos con Gustavo una profunda amistad y una creciente asociación de perspectivas intelectuales influenciados por maestros de la talla de Eduardo Archetti y de Miguel Murmis. Murmis asumió como coordinador de investigaciones de FLACSO y desde allí organizó un seminario permanente de los alumnos de la Maestría donde presentábamos y discutíamos los proyectos y los avances de las tesis. Hacia fines de 1976 Gustavo y yo fuimos seleccionados para incorporarnos a la planta académica de FLACSO.

Muchos de nosotros desarrollamos nuestras tesis sobre temáticas vinculadas con el Ecuador. Gustavo prefirió profundizar en temas uruguayos. Su tesis fue “Acerca de la democracia, el sistema político y la movilización social. El caso del “ruralismo” en Uruguay”. El objetivo de la misma fue estudiar la movilización social y política de un sector de las capas medias agrarias del Uruguay, ocurrida entre los últimos años de la década del 40 y 1958. Movilización que fue liderada por Benito Nardone y conocida en Uruguay como “ruralismo”.

Señalaba en su estudio que el interés de este análisis refiere por un lado al estudio de las condiciones de tipo “estructural” para que fuera viable, en las particulares condiciones económicas, sociales y políticas del Uruguay, una amplia y profunda inserción de las capas medias agrarias en el sistema y el proceso político. Por otro, trataba de indagar los efectos de esta “irrupción rural” en un país esencialmente urbano. Señalaba que la elección de 1958 tuvo una particular importancia en el mismo. Fue la primera vez en 93 años que el Partido Nacional (una de las dos colectividades políticas tradicionales) ganó las elecciones nacionales, aliado justamente al ruralismo, y se intentó una política económica liberal agro-exportadora, por oposición al proyecto industrializador proteccionista que había estado vigente desde la primera década del siglo, y a partir de ese año se extingue definitivamente el proyecto neobatllista basado en el proceso industrializador sustitutivo de importaciones y la negociación redistributivista con la clase obrera y las capas medias urbanas. Más en general: la elección de 1958 significaba, como expresión política de un proceso económico y social que la comprende, un punto de inflexión fundamental en el proceso uruguayo. Es el comienzo del fin de la experiencia representativa-parlamentaria que se cerrará en junio de 1973 y que implicará una reacomodación sustancial en la correlación de fuerzas sociales que hegemonizaron el Estado a lo largo del siglo XX.

El análisis de la movilización ruralista presenta aspectos interesantes que merecen ser resaltados. Muestra por un lado como el sector de productores familiares, cuya producción es compartida con

las empresas agropecuarias o está dedicada al mercado interno urbano, carece de centralidad en el modelo agropecuario exportador uruguayo. Por otra parte, las condiciones de constitución y funcionamiento del sistema político en base al clientelismo con las características anotadas, definió la marginalidad de los productores familiares en tanto que ni las organizaciones corporativas de propietarios ni la de trabajadores se propusieron, pudieron o supieron incorporar a este sector a su movilización y/o estructura representacional.

El ruralismo en un momento decisivo del proceso uruguayo constituyó el último impulso del sistema político tal como venía funcionando desde comienzos del siglo. En la década del 60 en que se extendió una profunda crisis de legitimidad y de representación, los sectores movilizados por el ruralismo quedaron nuevamente sin expresión corporativa ni política. El análisis del ruralismo muestra la considerable importancia que puede tener una movilización rural en un país urbano-industrial como es el Uruguay, y manifiesta también una de las tantas necesidades de reinserción de un sector social marginado económica y políticamente en el proceso de recuperación y profundización de las demandas democráticas que tarde o temprano estarán nuevamente en el orden del día en el Uruguay. El estudio fue difundido entre otros sitios en: Cosse, Gustavo 1982 “Acerca de la democracia, el sistema político y la movilización social: el caso del ‘ruralismo’ en Uruguay”, en Estudios Rurales Latinoamericanos (Bogotá), Vol. V, N.º 1.

Retomando nuestros senderos comunes en Ecuador, y desde el clima de cooperación intelectual con egresados y profesores del curso de la Maestría de CLACSO y otros investigadores, fundamos en 1977 el Centro de Planificación y Estudios Sociales (CEPLAES) que desarrolló una intensa actividad. En convenio con FLACSO editamos “Ecuador, cambios en el agro serrano” en que recogíamos síntesis de las tesis generadas en el curso de CLACSO sobre Ecuador o colaboraciones especiales cuando las tesis hubieran sido sobre los países de origen de los estudiantes latinoamericanos.

Gustavo estaba desarrollando en FLACSO una investigación con César Verduga, investigador ecuatoriano, y desde la misma publicó su capítulo “Reflexiones acerca del estado, el proceso político y la política agraria en el caso ecuatoriano. 1964-1977”. Hace un recorrido histórico de la cuestión agraria ecuatoriana señalando que hasta 1950 el país tenía un sector agrario serrano en el que predominaban relaciones sociales proto-capitalistas, las cuales implicaban en lo sustancial la apropiación de la renta en trabajo. En la Costa, aunque también subsistían formas precarias, se había verificado una considerable penetración de relaciones salariales al influjo de la economía de exportación. El país mostraba una marcada incapacidad para organizar los conflictos y contradicciones de la sociedad civil en términos de un sistema político que funcionara visiblemente sin mayores rupturas o discontinuidades. Ello se explicaba por dos razones: la exclusión jurídica de la población indígena-campesina que constituía la inmensa mayoría de la población del país, y la no estructuración de un sistema público por la polaridad regional entre la Sierra con su producción agropecuaria organizada en haciendas y en la Costa cuya producción bananera y cacaofera estaba organizada en pequeñas y medianas unidades y con una burguesía comercial y financiera ligada al comercio exterior.

Señala que a comienzos de la década del sesenta la cuestión agraria había cambiado de naturaleza. El contexto internacional de la Alianza para el Progreso, el fortalecimiento de los sectores tecno-

burocráticos, y las transformaciones de un sector de las haciendas serranas⁴. El proceso agrario que va de la iniciativa terrateniente a la reforma agraria de 1964 muestra un caso realmente interesante de articulación entre las iniciativas privada y pública. El estado ecuatoriano dirigido por los militares desde 1963 asume una forma híbrida con relación a tipos extremos de militarismo que habían primado en Latinoamérica. No hay una sustitución estructural de las formas de representación política-corporativa y el gobierno militar no puede independizarse de su apoyo o al menos de su neutralidad. La Reforma Agraria de 1964 se propone modernizar al agro racionalizando empresarialmente a las explotaciones de baja productividad e incorporando a las tierras públicas no explotadas, erradicando el trabajo precario. Analiza los impactos de estas reformas y el aparato estatal agrario como espacio de contradicciones y conflictos sociales. Revisando todo el período de presencia militar entre 1963-1966 y 1972-76 destaca que ello se produjo en el contexto de una situación que no supone un quiebre profundo del proceso económico (1963) y en franca prosperidad a partir de la expansión petrolera (1972), y al no estar el sistema en su conjunto amenazado ello permitió el abandono de la escena permitiendo la reorganización del sistema político.

Desde 1978 se desarrolló el Proyecto Cooperativo de Investigación sobre Tecnología Agropecuaria de América Latina (PROTAAL) coordinado desde el Instituto Interamericano de Ciencias Agrícolas (IICA) (hoy Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura) por Martín Piñero y Eduardo Trigo. El enfoque del proyecto enfatizaba el hecho de que en América Latina la baja efectividad del proceso tecnológico está determinada por la desarticulación de las etapas de dicho proceso por la presencia de “incoherencias estructurales” entre objetivos, políticas e instrumentos y a la politización o antagonismo, o al menos, aislamiento funcional, de las organizaciones que componen los aparatos del Estado. Estas incoherencias, son explicadas a su vez por los conflictos derivados de la propia génesis del desarrollo de los países latinoamericanos, a partir de las características del proceso de apropiación de la tierra y la forma de vinculación con los países de desarrollo capitalista más avanzado. Estos conflictos llevan a la configuración de equilibrios inestables de fuerzas entre distintos sectores urbanos y agrarios que se traducen en la parcelación del Estado y de los instrumentos de poder, con las consecuencias señaladas respecto al proceso tecnológico.

En Ecuador se integró un equipo de trabajo en FLACSO dirigido por Osvaldo Barsky y Gustavo Cosse que desarrolló durante 1978 y 1979 una investigación sobre “El proceso de transformación de la producción lechera serrana y el aparato de generación-transferencia de tecnología en Ecuador”. Basados en la misma se publicó en 1981 el libro “Tecnología y cambio social. Las haciendas lecheras del Ecuador”, de ambos autores. Se abordó aquí un caso de llamativa importancia, las transformaciones operadas en las haciendas serranas del Ecuador, centralmente en torno a la producción lechera. La potencialidad integradora del enfoque se expresó en un minucioso trabajo que estudió los cambios operados en las unidades de producción a partir de su relación con las políticas estatales, la acción de los organismos públicos vinculados al sector agrario, la etapa de industrialización del producto y las condiciones del contexto del

⁴ Véase Barsky, Osvaldo (1978) “Iniciativa terrateniente en la reestructuración de las relaciones sociales en la Sierra ecuatoriana: 1959-1964” en revista de Sociología de la Universidad Central, Volumen II N.º 5, Quito, 1978.

desenvolvimiento de la economía nacional. Por su carácter pionero en el Ecuador, fue un trabajo de gran importancia para la comprensión de procesos relevantes en el desarrollo agrario del país. Por los problemas teóricos y empíricos abordados, fue una publicación valiosa para quienes trabajaban la problemática agraria latinoamericana y sus recientes procesos de cambio.

Gustavo tuvo a su cargo el capítulo sobre el modelo institucional de generación y transferencia de tecnología en el Ecuador. Para ello analizó en detalle el Instituto Nacional de Investigaciones Agropecuarias (INIAP) responsable de la generación tecnológica, el Ministerio de Agricultura encargado de la transferencia, el Banco de Fomento que tenía a su cargo el crédito al agro y el Instituto Ecuatoriano de Reforma Agraria y Colonización (IERAC) responsable de la política de reparto y adjudicación de tierras. En el mismo destacó que en el período estudiado en Ecuador el tipo de articulación entre el Estado, las burocracias públicas y las diversas fracciones de la sociedad civil, asumen características específicas y diferenciales de otros casos latinoamericanos. En los hechos, las instituciones estatales constituyeron espacios de negociación y definiciones de políticas estatales que actuaron decisivamente como mecanismos compensatorios para esos sectores afectados por el proceso agrario de distribución de tierras. Estas instituciones jugaron el rol de “anillos burocráticos intermedios” de una particular importancia en el conflicto agrario y en lo que respecta a la distribución de los recursos hacia las diversas fracciones de clase.

Desde 1978 se desarrolló el “Proyecto Ecuador”, un esfuerzo conjunto del Centro de Investigaciones sobre América Latina y el Caribe (CERLAC) de Toronto, Canadá y de FLACSO, Sede Quito con distintos investigadores de América y Europa. Uno de los volúmenes publicados “Clase y región en el agro ecuatoriano” (Corporación Editora Nacional, Quito, 1986) fue editado por Miguel Murmis. Allí Gustavo Cosse publicó “Las políticas estatales y la cuestión regional en el Ecuador”. En el mismo concluye que este período en Ecuador las políticas estatales son un condicionante central para una homogeneización suprarregional de carácter capitalista. Sin perjuicio de ello se produce una especie de reconstitución regional en el nivel de las instituciones estatales como resultado de estructuras de propiedad agraria diferenciadas regionalmente. Hay un período en el cual las regiones se corresponden con subsistemas sociales, económicos y políticos con la generalización del capitalismo y la centralización y fortalecimiento del Estado, y se desarrolla y vuelve más compleja la estructura social. Así, la relación sociedad civil-Estado se reformula, pero manteniendo características acotadas en términos regionales, solo que, esta vez, fundadas en atributos distintos de la estructura de propiedad agraria al interior de una misma lógica de acumulación y de un sistema de decisiones políticas de carácter nacional.

Durante el año 1980 fue asesor en el Ministerio de Desarrollo Agropecuario y Reforma Agraria de Nicaragua en un programa de asistencia técnica del Banco Interamericano de Desarrollo (BID). Integró su experiencia compleja en un país convulsionado por un proceso nada sencillo. Reflejaría parte de esta experiencia en “Agro, burocracia y régimen político. Un análisis de los casos de Ecuador, Nicaragua, Argentina y Uruguay” (Montevideo, Uruguay).

4. Retornando al sur. El período argentino

La Sede FLACSO Argentina se encontraba inmersa en una crisis institucional importante con serias divergencias entre sus principales investigadores. En 1982 Gustavo aceptó la designación como director iniciando un complejo período de normalización, y desde 1983 se sucederían varios directores interinos. En 1984 se consiguieron recursos internacionales para solventar un proceso en que Eduardo Archetti se hizo cargo de la dirección del organismo. Este proceso, que incluyó mi retorno a la Argentina a fines de ese año para colaborar en esta gestión, fue bloqueado por iniciativa de los centros académicos con influencia en el gobierno de Raúl Alfonsín que había asumido el 10 de diciembre de 1983, y no admitían un rol diferenciado de la FLACSO. Sin recursos Archetti retornó a sus funciones como Director del Instituto de Antropología de la Universidad de Oslo. En mi caso, gracias a la generosidad de Martín Piñeiro que coordinaba en el CISEA (Centro de Investigaciones sobre el Estado y la Administración) un importante equipo de estudios agrarios, pude reinsertarme laboralmente. En una FLACSO muy debilitada, en 1985 Gustavo reasumió como director, dada su condición de extranjero que le permitía esquivar los enfrenamientos locales además de su personalidad afable que le permitía tomar distancia de los conflictos. Dirigiría la institución hasta 1991. Con su apoyo pude crear la Maestría en Estudios Sociales Agrarios que sigue actualmente coordinada por Guillermo Neiman. También generamos la Revista de Estudios Rurales “Ruralia”, semestral, que alcanzó a editar 6 números.

En este período Gustavo, que se había separado, inició una nueva relación con la directora del Área de Educación de FLACSO Argentina, Cecilia Braslavsky y se volcó fuertemente al área de educación, publicando muchos trabajos en colaboración con Cecilia y con énfasis en el diseño de políticas y su aplicación. Centrados en educación primaria y secundaria, no son mi especialidad. Sólo quiero rescatar de uno de los trabajos como se ubicaban ambos en este proceso:

En “Las actuales Reformas Educativas en América Latina: Cuatro Actores, Tres Lógicas y Ocho Tensiones”, Gustavo Cosse Zaffaroni, Cecilia Braslavsky. REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, ISSN-e 1696-4713, Vol. 4, N.º 2, 2006 indican:

Los autores de este trabajo nos considerábamos investigadores profesionales. No viene a cuento relatar aquí nuestra historia laboral, pero sí indicar algunos rasgos que determinan la perspectiva desde la cual se escribe este texto. En la década de los '80, estábamos dedicados a la generación de conocimientos. Compartíamos esa tarea con una serie de colegas latinoamericanos de la Argentina y de otros países de América Latina, con quienes intercambiábamos documentos y reflexiones. Por otra parte, alternábamos las tareas de investigación con las de formación de posgrado. La inmensa mayoría de nosotros habíamos sido excluidos de las Universidades Nacionales por los gobiernos militares. Los autores trabajábamos en las sedes de Argentina y Ecuador de la FLACSO (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales), uno de los nuevos centros de producción y distribución de conocimientos acerca de la sociedad y el Estado en la región, con características peculiares respecto de las Universidades: ausencia o escasez de financiamiento regular para el pago de salarios, funcionamiento centrado en la ejecución de programas y

proyectos de investigación y de docencia, fuerte articulación a los circuitos internacionales de producción de conocimientos, orientación progresiva hacia la investigación para la toma de decisiones, pretensiones de pluralismo y excelencia académica. Los procesos de democratización de América del Sur trajeron para nosotros la posibilidad de inserción en los procesos de diseño y desarrollo de políticas públicas del sector educación. Esta posibilidad no fue un hecho aislado o personal. Formó parte de un significativo movimiento de un grupo relativamente numeroso de intelectuales hacia la acción. Dicho movimiento sería uno de los tantos indicadores de la emergencia, también en América Latina de una nueva estructura ocupacional, una de cuyas categorías sería la de los “analistas simbólicos”. Los analistas simbólicos se diferenciarían de los funcionarios tradicionales por su conciencia acerca de la relación entre conocimiento y poder y su convicción acerca de que poseen conocimientos relevantes para el ejercicio efectivo del poder.

En 1993, cuando en Argentina se realizó el proceso de reforma educativa, Braslavsky fue designada por el gobierno del presidente Carlos Menem, como coordinadora del Programa Argentino de Contenidos Básicos, es decir aquellos contenidos que deben estar presentes en todas las escuelas del país. Los resultados del trabajo de Braslavsky constituyeron la base de la Ley Federal de Educación que el Parlamento sancionó en 1993. En 1994 fue designada Directora General de Investigación Educativa del Ministerio de Educación para aplicar las reformas. Luego de dejar la función pública, ingresó al Instituto Internacional de Planeamiento Educativo. En julio de 2000 ganó el concurso internacional para asumir como Directora de la Oficina Internacional de la Educación de la UNESCO en Ginebra, Suiza. Gustavo la acompañaría en estos años. Cecilia falleció el 1 de junio de 2005. Gustavo y su hija, Camila, donaron su biblioteca personal a la Biblioteca Nacional de Maestros ubicada en el Palacio Sarmiento de la ciudad de Buenos Aires.

5. Algunas notas sobre su personalidad

En su estudio “El ciclo básico en el contexto de la enseñanza secundaria uruguaya” Gustavo lo dedica “A la memoria de Lolita Ruibal, mi Maestra de 5° A de la Escuela N.º 2 de Minas recordando su inteligencia, su bonhomía, su civismo, su transparente laicismo, su público compromiso político en los tiempos buenos y en los duros y también que me enseñó lo que eran los rancheríos rurales uruguayos”. En su totalidad expresaríamos con estas palabras lo que era la personalidad de Gustavo.

La Maestría de CLACSO de Sociología Rural que compartimos en Ecuador supuso la integración profunda de un grupo humano de estudiantes y docentes de diversos países latinoamericanos en un momento particular del desarrollo del Ecuador, incluida la vigorosa expansión de sus ciencias sociales. La inserción en la sociedad ecuatoriana fue compleja, por diferencias culturales y por la

disputa inevitable de espacios laborales. El “Gusti” o “El abuelo” (era el mayor de todos nosotros), como lo bautizamos, jugó un papel relevante por su personalidad serena, capaz de mediar en inevitables conflictos coyunturales. Su equilibrio emocional, su modestia, y su aguda percepción de los fenómenos sociales, lo transformaban en un interlocutor respetado y querido en los diferentes espacios políticos y laborales en que le tocó desempeñarse. Era un hombre de pensamiento amplio y reflexión serena. Pero de gran firmeza en sus valores. Estando laboralmente asentado en Ecuador, sin embargo quiso conocer de primera mano la experiencia revolucionaria nicaragüense y palpó las dificultades de un proceso que desembocaría más adelante en una paupérrima dictadura personalista. Fue capaz de mediar institucionalmente en los duros enfrentamientos comunes en los argentinos, en los intelectuales en particular, en la reconstrucción de la Sede de la FLACSO Argentina. Desde su sólido bagaje intelectual pudo reorientarse hacia el análisis de la problemática educativa en que tuvo una destacada trayectoria.

Siempre quiso reconectarse a los procesos uruguayos, el país que lo moldeó en los términos con que él se refería a su maestra de 5° grado. Dejó a sus tres hijas Isabella, Mariana y Camila, hoy destacadas investigadoras y profesionales, este legado. Ya de vuelta al país, Gustavo escribió un libro de cuentos que sus hijas editaron y se lo alcanzaron a dar poco antes de su muerte en el invierno de 2018. Se llama “Así están las cosas”, y en el cuento que da título al libro se marca la división social importante entre peones y estancieros que Gustavo visualizaba en el campo uruguayo.

El libro tiene varias referencias autobiográficas. En “Miedo a la madrugada”, su militancia en la Federación de Estudiantes Universitarios del Uruguay cuando en el invierno de 1962 un inexperto estudiante tomaba un revolver de su padre para sumarse a un grupo de defensa de los que hacían las pegatinas de los centros de estudiantes frente a un grupo de neonazis que los amenazaban. En “Exámenes entre los muros” cuando por un acuerdo entre la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales y el gobierno viajaron con César Aguiar en el invierno de 1969 al Penal de Libertad para tomar exámenes a los detenidos, presos comunes. En “El vuelo de las 7.30”, que transcurre en Ecuador a fines de los años 80, relata la circunstancia de haber adelantado una semana un vuelo a la ciudad de Cuenca para participar en una actividad organizada por la comunidad uruguaya en el país, de venta de pinturas obtenidas de pintores europeos y americanos, para producir recursos para los familiares de los presos políticos uruguayos. Eso le salvó la vida ya que ese avión se estrellaría la semana siguiente con la muerte de todos los pasajeros. Este cuento me hizo recordar la gran actividad que desplegaba la pequeña comunidad uruguaya en Ecuador para apoyar a los afectados por la dictadura uruguaya. Recuerdo entre otras cosas la realización de un festival en el teatro Sucre con la inolvidable presencia del gran Alfredo Zitarrosa, quien me autografió en un disco, que conservo con cariño, una sentida dedicatoria por el apoyo que los otros latinoamericanos y los ecuatorianos hacíamos a esas actividades conmovidos por el esfuerzo de nuestros amigos uruguayos.

El libro está dedicado por Gustavo “A la memoria de César Aguiar, mi amigo durante cinco décadas en las cuales logramos hacer todas las cosas que nos propusimos, que fueron muchas”. Nada mejor que rescatar este balance, que hacemos nuestro, sobre un ser humano querible y un trabajador infatigable en la construcción de las ciencias sociales latinoamericanas.



Luna 2020 – Acrílico sobre lienzo - Esteban Correa Larrechea.