

InterCambios

Dilemas y transiciones de la Educación Superior

InterCambios

La revista *InterCambios. Dilemas y Transiciones de la Educación Superior* es una publicación oficial de la Comisión Sectorial de Enseñanza de la Universidad de la República y Consejo de Formación en Educación de la Administración Nacional de Educación Pública, arbitrada y de edición bianual. Aborda temáticas y problemas de la educación superior con la intención de cubrir un espacio no explorado en nuestro medio, posibilita el debate y reflexiones sobre estas cuestiones, a la vez que se constituye en un instrumento para la difusión de resultados de investigaciones y experiencias innovadoras en el campo.

Presentada inicialmente doble formato, impreso y digital, se propone:

- Dar cuenta al colectivo docente interesado en la problemática de la educación superior de su estado de situación, de investigaciones, dilemas y experiencias innovadoras que aporten una mirada crítica, reflexiva y multidimensional sobre el tema.
- Generar un espacio de intercambio de reflexiones que promueva la toma de conciencia de la identidad de este campo del conocimiento, que estimule la producción de saberes tanto en lo que concierne a las teorías y a las prácticas institucionales como a la creación de alternativas transformadoras para este nivel educativo.

A fin de mantener la coherencia de cada publicación, la revista cuenta con un eje temático conformado por un artículo de peso conceptual y trabajos acordes, seleccionados y distribuidos en las siguientes secciones:

- *Dilemas y debates*, de corte ensayístico, incluye cuestiones de reflexión y discusión de la agenda educativa;
- *Investigaciones y Experiencias*, está destinada a los artículos referidos a propuestas de enseñanza producto de investigaciones o sistematización de resultados evaluados.

Dispone de una sección para reseñas bibliográficas y otra para el catálogo de tesis elaboradas por docentes uruguayos en los posgrados existentes en el país o en el exterior.

La revista, está indexada en las bases LATINDEX (Sistema Regional de información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, El Caribe, España y Portugal), TIMBÓ (Trama Interinstitucional Multidisciplinaria de Bibliografía Online), COLIBRÍ (Conocimiento Libre Repositorio Institucional-Udelar), DOAJ (Directory of Open Access Journals), REDIB (Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico), SHERPARoMEO (RoMEO Journals database) y DIALNET (Hemeroteca de artículos científicos hispanos en Internet) y LatinREV (Red Latinoamericana de Revistas Académicas en Ciencias Sociales y Humanidades).

InterCambios se rige por normas de publicación preestablecidas y sus artículos son evaluados mediante un sistema de arbitraje conformado por evaluadores externos expertos en las temáticas en cuestión.

COMITÉ EDITORIAL

Maestría en Enseñanza Universitaria - Área Social - Universidad de la República (Udelar)

Mercedes Collazo, Gabriel Errandonea	Pro Rectorado de Enseñanza
María Dibarboure, Beatriz Macedo	Consejo de Formación en Educación
Eloisa Bordoli, Pablo Martinis	Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Jorge Landinelli, María Ester Mancebo	Facultad de Ciencias Sociales
Gabriel Kaplún	Facultad de Información y Comunicación

Maestría en Psicología y Educación - Facultad de Psicología (Udelar)

Sandra Carabajal, Gabriela Prieto

Maestría en Educación y Extensión Rural. Facultad de Veterinaria (Udelar)

José Passarini, Humberto Tomassino

Doctorado y Maestría en Educación Química. Facultad de Química (Udelar)

María Noel Rodríguez

Doctorado en Educación; Maestría en Teoría y Práctica de la Educación Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (Udelar)

Andrea Díaz

Consejo de Formación en Educación

Ana Lopater, María Dibarboure, Luis Garibaldi, Cristina Píppolo, Hebert Benítez

COMITÉ CIENTÍFICO

Argentina	Adriana Chiroleu	Universidad de Rosario
	Alicia Camilloni	Universidad de Buenos Aires
	Claudia Filkenstein	Universidad de Buenos Aires
	Mariana Maggio	Universidad de Buenos Aires
	Elisa Lucarelli	Universidad de Buenos Aires
	Fernanda Saforcada	CLACSO
Brasil	Marilia Morosini,	PUCRS
	Mabel da Cunha	UNISINOS
	José Dias Sobrinho	UNICAMP
Bolivia	Crista Weise	IESALC UNESCO – UMSS
Colombia	Xiomara Zarur	ASCUN
Cuba	Francisco López Segrera	GUNI
Uruguay	Eloisa Bordoli	Udelar – ANEP
	Nicolás Bentancur	Udelar
	Reto Bertoni	Udelar
UNESCO	Marco Antonio Rodrigues	Universidad de Córdoba

EQUIPO EDITOR RESPONSABLE

Juan Cristina	Pro Rector de Enseñanza – Udelar
Carolina Cabrera	CSE – Udelar
Nancy Peré	CSE – Udelar

Lugar de edición: Comisión Sectorial de Enseñanza, Udelar. José Enrique Rodó 1854, C.P 11.200 Montevideo, Uruguay. Teléfono: 24080912

EQUIPO TÉCNICO

Corrección de Estilo	María Lila Ltaif
Diseño gráfico, OJS	Levy Apolinar
Revisión y apoyo	Carolina Cabrera Di Piramo, Mario Sánchez Ferreira
Soporte informático	Servicio Central de Informática de la Universidad de la República

Créditos:

Fotografías: Stock FreePik, Deposit, EnvatoElements.

La revista no hace necesariamente suyas las opiniones, juicios o criterios vertidos por el o los autores de los artículos.

C O N T E N I D O S

Editorial 11

Dilemas y Debates

Limitaciones legales a la autonomía universitaria brasileña 17
Stanzione Galizia, Fernando; Ramos de Azevedo, Maria Antonia; Sinigaglia Arruda, Rodrigo

Debates en torno al gobierno de y en las instituciones universitarias: un análisis de los documentos producidos para la III Conferencia Mundial de Educación Superior 29
Atairo, Daniela; Luques, Agustina

Innovación y enseñanza universitaria en la tercera década del siglo XX 39
Arim, Rodrigo

Tendencias de la Extensión Universitaria en América Latina: Chile, México, Uruguay y redes regionales 47
Cano Menoni, Agustín; Flores, Matías G.

Algunas reflexiones acerca de los nuevos desafíos de la educación superior 63
Capocasale Bruno, Alejandra

La contradicción entre las estadísticas y las prácticas: hacia nuevos abordajes de estudio para analizar la desigualdad en la educación superior 73
Garriga Olmo, Santiago

Políticas y reformas docentes en América Latina: entre la agenda de la educación superior y la formación docente 83
Vezub, Lea

Investigaciones y Experiencias

Docencia remota y pandemia: percepciones de académicos universitarios de la región de Coquimbo, Chile 95
Dibona, Paula; Miranda, Florencia; Mondaca, Gabriel; Matamoras, Scarlet; Marín, Fernanda

Violencias en estudiantes universitarios de América Latina. Prevalencias y reflexiones sobre las comunidades universitarias que construimos 103
Franco, Silvia; Puglia, Maximiliano

Evaluación entre pares, la educación superior y virtualidad 119
Cabrera., Lucía; Duffour., Gastón; Parga., Karina

Perfiles y preferencias de la virtualidad en el programa de Educación Permanente 131
Escuder, Santiago

Superar el modelo del déficit a través de la educación en CTS 143
Suárez, Alejandro Paiva

Innovaciones educativas en Facultad de Ingeniería: sistematización de proyectos 2011-2020 <i>Otegui, Ximena; Curione, Karina; Míguez, Marina</i>	153
Desigualdades en la elección de carreras de Udelar según su duración <i>González, Mahira; Cedrés, Maximiliana</i>	163
Desafíos de la enseñanza superior en contexto de masividad: herramientas para su análisis, planificación curricular y rendimiento en el ciclo inicial <i>Protesoni, Ana Luz; Gadea, Sebastián; Pequeño, Ivana; Chiavone, Luciana; Madriaga, Cecilia</i>	177
Evolución del acceso la permanencia y el egreso en la Udelar <i>Errandonea, Gabriel</i>	191

Reseñas

Levy, E., Morandi, G. (2022). Formación docente universitaria: un desafío postergado. Clacso <i>Fachinetti Lembo, Virginia</i>	207
---	-----



Editorial





Los artículos que comentamos en este espacio, más allá de sus contenidos específicos y de los temas concretos que abordan, representan en conjunto un loable y necesario esfuerzo de reflexión colectiva acerca de las tendencias de la educación superior, las prácticas docentes y de enseñanza a partir de la verificación de necesidades, superación de dificultades y objetivos fijados en planes institucionales. Al mismo tiempo, resaltamos la vinculación que los análisis de casos particulares abordados, diagnósticos puntuales y estadísticas precisas tienen con la reflexión teórica más general a través de los grandes problemas planteados a la educación superior en el presente, en particular, con relación a la innovación en la enseñanza, sus metodologías y vínculos con la sociedad y sectores más vulnerables. En este sentido, la vigencia de las conclusiones de los autores se proyecta más allá del caso particular de la Universidad de la República (Udelar) o la unidad de enseñanza de una facultad, para confluir en un esfuerzo que trasciende las fronteras de Uruguay y que permite dialogar desde nuestra experiencia acumulada, en forma fecunda y calificada, con otras regiones, universidades e instituciones del mundo dedicadas a la educación superior.

En este sentido, quiero resaltar la importancia de la Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE) y su perspectiva a largo plazo para ir construyendo, en forma articulada y complementaria de las propuestas académicas radicadas en facultades, licenciaturas, posgrados y centros universitarios especializados, una línea propia de investigación e investigadores asociados, así como la promoción de esta mediante distintos instrumentos y ámbitos, entre los que se cuentan una revista teórica, llamados a proyectos específicos, programas y unidades de enseñanza (central y por servicios) o de apoyo al aprendizaje, entre otras denominaciones equivalentes. A estos esfuerzos se vinculan, en distintas modalidades, docentes en funciones que aplican los conocimientos disciplinarios a sus propias prácticas de enseñanza e investigación para mejorarlas. Sobre esto último, resaltan en la autoría individual o grupal de los artículos los diferentes perfiles disciplinarios y grados académicos, así como sus adscripciones institucionales, combinación funcional que refuerza los abordajes de carácter integral y enfoques plurales, trans- e interdisciplinarios sobre temas y problemas comunes a la educación universitaria entendida en sentido amplio.

Los aportes constatados en la lectura de los artículos de la *Revista InterCambios* de la CSE contribuyen a sostener y profundizar el diálogo calificado que en la Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM) promueven desde hace más de tres décadas las 41 universidades que la integran actualmente, incluida la Udelar, con el objetivo estratégico de contribuir a conformar el espacio común de conocimiento y cooperación académica entre las universidades de la región.

Los seis textos publicados en el dossier temático “Temas de actualidad en educación superior” dan cuenta de una variedad de temas que cobran relevancia en este momento y para el futuro de la educación superior y las universidades. Se tratan múltiples aspectos desde distintas locaciones del continente y en clave comparada: autonomía, gobierno y desafíos universitarios, nuevos abordajes para el estudio de la desigualdad, innovación y enseñanza en clave de futuro y análisis sobre la extensión universitaria.

De los otros artículos que componen el número destacamos:

I) Las universidades públicas son instituciones abiertas, autónomas, inclusivas, por tanto, una auténtica democratización en su acceso constituye la aplicación de un principio de equidad y derecho humano fundamental de nuestras sociedades. El ejercicio real de dicho principio y derecho da como resultado, entre otros, el fenómeno de masificación del alumnado universitario, principalmente en los primeros años (ciclos iniciales). De allí, por un lado, la preocupación por la calidad de la enseñanza impartida en contextos masificados y heterogéneos, a la vez que la necesidad de asegurar no solamente el ingreso sino la continuidad de los estudios a través de los sucesivos tránsitos académicos dentro de un proceso de formación continua a lo largo de toda la vida. Por lo tanto, los rendimientos académicos en cursos y exámenes, la asistencia a clases, el rezago en la progresión de los estudios y la desvinculación de los centros son cada vez más objeto de estudio y de seguimiento permanente. Importa aplicar en esos estudios una visión integral de los problemas, a los efectos de adoptar a tiempo las medidas que aseguren el cumplimiento de los planes y objetivos institucionales en la materia, atendiendo los criterios de flexibilización curricular, las condiciones socioeconómicas de los estudiantes y sus rendimientos, la relación entre las aspiraciones y expectativas personales y la realidad educativa que confrontan y condicionan su permanencia en los estudios.

En las herramientas para el análisis del fenómeno de la masividad y la heterogeneidad y su relación con la desvinculación del alumnado, así como en la planificación curricular, el rendimiento y la evaluación en el ciclo inicial están centrados los esfuerzos colectivos y propuestas del Programa de Renovación de la Enseñanza de la Facultad de Psicología y la investigación de las docentes Ana Luz Protesoni, Sebastián Gadea, Ivana Pequeño, Luciana Chiavone y Cecilia Madriaga.

II) Con el pretexto de los enfoques predominantes en ciencia, tecnología y sociedad en la enseñanza universitaria, desembocamos en una aguda crítica epistemológica a la llamada perspectiva lineal del desarrollo, en particular, a sus supuestos de autonomía y neutralidad de la ciencia y al modelo del “déficit” cognitivo de la población en ciencia y su conclusión: el desconocimiento del saber científico está en la base de la desconfianza hacia la tecnología y sus avances. Tras un exhaustivo análisis del paradigma lineal y su propuesta alfabetizadora, así como una reconstrucción de los procesos de institucionalización de la ciencia en el siglo XX, se plantea una propuesta para incorporar una perspectiva interdisciplinaria y plural basada en el interés de la sociedad por la ciencia y en el rescate de la dimensión social de la ciencia, la atención al contexto en que se aplican los descubrimientos científicos y tecnológicos y cómo estos modifican las interacciones humanas y las relaciones de poder, y otras variables de análisis confluyentes hacia la formación de un pensamiento crítico que promueva la formación integral en ciencia, tecnología y sociedad en los programas de estudio universitarios.

Superar el modelo del déficit a través de la educación en ciencia, tecnología y sociedad es la preocupación de Alejandro Paiva de la Facultad de la Información y la Comunicación.

III) Un esfuerzo de estudio grupal que sistematiza los ejes principales y comunes de los proyectos presentados por equipos docentes de la Facultad de Ingeniería en los últimos nueve años sobre innovación educativa en la enseñanza de grado describe los problemas, desafíos, objetivos y metodologías de enseñanza propuestos en dichos proyectos. Uno de los puntos críticos en cuestión refiere a las rutinas de enseñanza y la necesidad de modificarlas, entre otras propuestas, mediante una metodología de enseñanza activa que mejore los desempeños estudiantiles y promueva el egreso. Especial atención requiere la constatación de la existencia, en la etapa pospandemia, de “estudiantes de la era digital” que ingresan a la universidad, las diferencias con el perfil estudiantil anterior y la consiguiente necesidad de experimentar cambios en las formas de enseñar. En este sentido, la reflexión del estudiante, las formas cooperativas de formular los problemas y ensayar las soluciones, en síntesis, buscar mantener la motivación y el compromiso personal de los estudiantes durante el proceso de aprendizaje y su vinculación con la orientación de los docentes, constituyen parte de las propuestas de innovación dirigidas a superar la función tradicional de la enseñanza como mera “transmisión” pasiva de conocimientos, así como la relación de jerarquía entre docentes y estudiantes.

Al estudio de los proyectos sobre innovaciones educativas presentados en el período 2011-2020 en la Facultad de Ingeniería y su aporte a la transformación de la enseñanza universitaria en la Udelar y en dicha facultad se refiere el artículo colectivo de Ximena Otegui, Karina Curione y Marina Míguez.

IV) Poner atención a la enseñanza virtual en la etapa pospandemia no resulta una novedad tras la emergencia sanitaria vivida por la humanidad debido a la covid-19 y el esfuerzo de las universidades por incorporar la virtualidad y asegurar la continuidad de los estudios. No obstante, en una profundización de dicha dimensión nos encontramos con un artículo que plantea la opción de la enseñanza virtual como forma de actualización del conocimiento de los profesionales en el marco de las propuestas de educación permanente. Dicha actualización responde al interés formativo individual, pero también a requerimientos del mercado laboral por la formación continua. La reflexión no está solamente vinculada a dichas exigencias, sino que, con espíritu crítico, analiza las distintas brechas y la exclusión digital que se incorporan a la contemporaneidad y a la enseñanza, desde los problemas de conectividad y el dominio de la informática por los usuarios hasta la existencia de salas técnicamente equipadas y con la cantidad suficiente de equipos. También las cuestiones de género, edad, tipo de empleo, capacidades diferentes y distribución territorial de las personas condicionan la accesibilidad a la virtualidad y es necesario tenerlas en cuenta para la elaboración de planes de inclusión digital. Al respecto, la realización de un estudio sobre porcentajes de preferencia acerca de la enseñanza virtual, tomando en consideración si son estudiantes universitarios del interior o de Montevideo, la distribución por géneros y por áreas de conocimientos, resulta muy necesaria para la adopción de políticas institucionales duraderas en la materia.

Perfiles y preferencias en la virtualidad en el programa de Educación Permanente, Unidad Central de Educación Permanente.

V) Los factores determinantes en la elección de las carreras, en particular su duración (cortas, medias y largas), son variados. Estos inciden también en la persistencia de la trayectoria académica del individuo y en la continuidad (o no) de sus estudios. La reflexión propuesta se centra en analizar los factores previos y posteriores al ingreso a la universidad. A manera de ejemplo, entre otros determinantes, la desigualdad social, los aspectos sociodemográficos (edad, sexo, territorio) y los atributos del estudiante asociados luego al nivel de integración social y académica logrado en el primer año de cursada.

Desigualdades en la elección de las carreras según duración. Nahira González y Maximiliana Cedrez. Centro Universitario Noreste.

VI) Un aporte proveniente de la experiencia lograda en una universidad estatal de Chile (Coquimbo) se centra en el tema de la percepción de docentes de humanidades acerca de las modificaciones introducidas en la enseñanza en el contexto de pandemia y los problemas vinculados a la enseñanza en modalidad remota (*online*). Entre dichas modificaciones se analizan los cambios en la relación con los estudiantes y en las interacciones pedagógicas, las nuevas estrategias de enseñanza y metodologías de trabajo, la adquisición de competencias y el manejo de los tiempos de clase. Por sobre todo, en el artículo se insiste en las variables que refieren a la afectación de las experiencias emocionales y la salud mental de los docentes debido a la situación de encierro por la cuarentena y el distanciamiento físico, que provoca estados de depresión y frustración. Indudablemente, los efectos actuales de la emergencia sanitaria y sus consecuencias traumáticas comienzan a ser objeto de estudio no del pasado sino del presente, vinculados a la solución de situaciones novedosas en materia de enseñanza.

Docencia remota y pandemia. Percepciones de académicos de Coquimbo, Chile.

VII) Los sistemas de evaluación son parte importante de la discusión más general de las universidades latinoamericanas en estos tiempos. En esta ocasión, el enfoque teórico incluye una doble consideración: un tipo particular y novedoso, la “evaluación entre pares”, que posiciona a los estudiantes como protagonistas de su propio proceso de aprendizaje, y el contexto “obligado” por la pandemia de la “enseñanza virtual”. Nuevamente las investigaciones sobre las innovaciones educativas realizadas durante la emergencia sanitaria comienzan a ser visualizadas en distintos artículos y ponencias como parte de la comprensión no solo de los cambios procesados en el pasado sino de los desafíos o problemas a incorporar y/o resolver actualmente. Educación a distancia, educación en línea y educación virtual son definidas a partir de precisar sus diferencias, similitudes y combinaciones posibles; también se rastrean los antecedentes tempranos de virtualidad en la Universidad de la República (desde 2009) a través de los Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA).

Evaluación entre pares, la enseñanza superior y la virtualidad, Programa de Respaldo al Aprendizaje, CSE, Lucía Cabrera, Gastón Duffour, Karina Parga.

Álvaro Rico
SECRETARIO EJECUTIVO DE AUGM.
PROFESOR TITULAR DE CIENCIA POLÍTICA,
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN,
UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA.

Dilemas y debates

Dilemas y debates:

De corte ensayístico, incluye cuestiones de reflexión y discusión de la agenda educativa.



Limitaciones legales a la autonomía universitaria brasileña

Legal limitations to Brazilian university autonomy

Limitações legais à autonomia universitária brasileira¹

Fernando Stanzione Galizia.
ORCID: 0000-0002-9597-0733¹

Maria Antonia Ramos
de Azevedo.
ORCID: 0000-0002-6215-2902²

Rodrigo Sinigaglia Arruda.
ORCID: 0000-0002-4465-1732³

¹ Departamento de Metodologia de Ensino da Universidade Federal de São Carlos. Brasil.

Contacto:
fernandogalizia@ufscar.br

² Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista. Campus Rio Claro, San Pablo, Brasil.

Contacto:
maria.antoniam@unesp.br

³ Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista. Campus Rio Claro, San Pablo, Brasil.

Contacto:
rodrigo.sinigaglia-arruda@unesp.br

Recibido: 7-02-23
Aceptado: 17-3-23

Resumen

El texto analiza, desde las dimensiones jurídica, política y social, el concepto de autonomía universitaria que sustenta actualmente a las universidades brasileñas. Posteriormente, reflexiona sobre las razones por las cuales esta autonomía no se materializa en la práctica, con especial atención al papel del gobierno en este proceso. Finalmente, discute propuestas de cambios en la autonomía universitaria que buscan modificar este escenario para permitir que las universidades gocen, de hecho, de todas las autonomías que garantiza la ley brasileña. En las consideraciones finales, destaca la importancia del concepto de autonomía para que las universidades desempeñen su papel estratégico en la construcción de la nación brasileña y la importancia del nuevo gobierno federal para realizar un verdadero rescate de estas instituciones.

Palabras clave: educación superior, autonomía universitaria, política universitaria, gestión universitaria, organización institucional universitaria.

Abstract

The text analyzes, from the legal, political, and social perspectives, the concept of university autonomy that currently supports Brazilian universities. After that, it reflects on the reasons why this autonomy is not implemented in practice, with special attention to the government's role in this process. Finally, it discusses proposals for changes in university autonomy that seek to change this scenario and allow universities to actually use all the autonomies guaranteed by the Brazilian law. In the final considerations, it emphasizes the importance of the concept of autonomy for universities to play their strategic role in building the Brazilian nation and the importance of a true rescue of these institutions by the new federal government.

Keywords: higher education, university autonomy, university policy, university management, university institutional organization.

¹ Este trabajo ha sido aprobado unánimemente por el equipo editor luego de pasar por evaluadores en sistema doble ciego.

Resumo

O texto analisa, sob as dimensões jurídica, política e social, o conceito de autonomia universitária que ampara as universidades brasileiras atualmente. Após isso, reflete sobre os motivos dessa autonomia não se concretizar na prática, com especial atenção ao papel do governo nesse processo. Por fim, discute propostas de mudanças na autonomia universitária que buscam alterar esse cenário e permitir que as universidades gozem, de fato, de todas as autonomias que a lei brasileira lhes garante. Nas considerações finais, salienta a importância do conceito de autonomia para que as universidades desempenhem seu papel estratégico na construção da nação brasileira e a importância do novo governo federal que se inicia realizar um verdadeiro resgate dessas instituições.

Palavras-chave: ensino superior, autonomia universitária, política universitária, gestão universitária, organização institucional universitária.

Introdução

Mais do que em qualquer outro momento, neste em que predomina a irracionalidade, o relativismo, a escatologia, os interesses imediatos do mercado, torna-se imprescindível que os aspectos históricos, epistemológicos, metodológicos, axiológicos e teleológicos não apenas tenham abrigo na universidade, mas se transformem no seu desiderato central. É isto que justifica a sua existência. De outra forma é melhor, inclusive, que nem se utilize mais a denominação “universidade”, uma vez que a inadequação não é apenas terminológica: é histórica e daquilo que seria a responsabilidade social dessa que é uma das mais longevas Instituições sociais (Bianchetti e Magalhães, 2015, p. 244).

Neste artigo, visamos analisar o conceito de autonomia universitária que guia as universidades brasileiras atualmente. Esta análise se dá não apenas na dimensão jurídica do conceito, mas também sob outras, tais como política e social. Além disso, também nos propomos, neste texto, a refletir de que forma essa autonomia não se concretiza na prática e os motivos para tal, com ênfase especial no papel do governo nesse processo. Por fim, procuraremos demonstrar que são necessárias mudanças na ideia de autonomia universitária expressa na legislação brasileira. Isso ocorre porque uma parte importante dos problemas relativos à autonomia das universida-

des tem a ver com as intervenções do poder executivo em âmbito acadêmico, administrativo, político e financeiro nestas instituições. Sendo assim, ao final do texto trazemos propostas de mudanças na autonomia universitária que buscam alterar esse cenário e permitir que as universidades gozem, de fato, de todas as autonomias que a lei brasileira lhes garante.

O conceito de autonomia universitária

O conceito de autonomia universitária é dinâmico, pois varia de acordo com circunstâncias históricas, políticas e jurídicas (Ranieri, 2018). Em linhas gerais, atualmente trata-se de um poder derivado, funcional e limitado concedido às instituições de educação superior que se caracterizam como universidades. É um “poder derivado, porque a autonomia só existe e se legitima em razão do ordenamento que consente em sua existência; funcional, porque é um instrumento de natureza pública, destinado a operacionalizar o cometimento de tarefas públicas; limitado, porque não implica soberania ou independência” (Ranieri, 2018, p. 951). Em resumo, “a autonomia, enfim, consiste em poder de autonormação exercitável dentro de determinados limites, sendo que as suas dimensões, em relação às universidades públicas e privadas, variam apenas em razão do regime jurídico a que se submetem” (Ranieri, 2000, p. 220).

Segundo Chauí (2001):

A ideia de autonomia, como a própria palavra grega indica – ser autor do nomos, ser autor da norma, da regra e da lei –, buscava não só garantir que a universidade pública fosse regida por suas próprias normas, democraticamente instituídas, mas visava, ainda, assegurar critérios acadêmicos para a vida acadêmica e independência para definir a relação com a sociedade e com o Estado. Numa palavra, a autonomia possuía sentido sociopolítico e era vista como a marca própria de uma instituição social que possuía na sociedade seu princípio de ação e de regulação. (p. 204)

Em termos jurídicos, se fundamenta na ideia de “direção própria do que é próprio” (Ranieri, 2000, p. 219) e é dada pelo artigo 207 da Constituição Federal: “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (Brasil, 1988). Percebe-se que esta lei divide a autonomia das universidades em três dimensões: didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial. Alguns autores, como Wanderley (1983 como citado em Previatti, 2009), salientam a ausência de menção à ideia de autonomia política na lei máxima nacional.

O artigo 207 da Constituição Federal (Brasil, 1988) também liga a ideia de autonomia à função social da universidade por meio de suas três ações principais que devem se dar de forma indissociada – ensino, pesquisa e extensão. Assim, esta instituição visa

“a produção, o desenvolvimento e a transmissão de conhecimentos, a partir da reflexão sobre a sociedade em que se insere” (Ranieri, 2000, p. 220). Para esta autora, a função social da universidade também está diretamente ligada aos objetivos fundamentais do país, expressos no artigo 3 da Constituição Federal (Brasil, 1988):

I - Construir uma sociedade livre, justa e solidária; II - garantir o desenvolvimento nacional; III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

De toda forma, é na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/96 (Brasil, 1996), mais precisamente em seus artigos 53 e 54, em que encontramos as ações que as universidades podem realizar ligadas a cada uma das dimensões da autonomia. Num exercício de síntese, a tabela 1 sistematiza essa compreensão.

Tabela 1: Classificação dos incisos referentes à autonomia universitária contidos na LDB 9.394/96 (Brasil, 1996) de acordo com as dimensões de autonomia expressas na Constituição Federal (Brasil, 1988)

Autonomia didático-científica	Autonomia de gestão financeira e patrimonial	Autonomia administrativa
Art. 53, I - Criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior previstos nesta Lei, obedecendo às normas gerais da União e, quando for o caso, do respectivo sistema de ensino.	Art. 53, VII - Firmar contratos, acordos e convênios.	Art. 53, V - Elaborar e reformar os seus estatutos e regimentos em consonância com as normas gerais afinentes.
Art. 53, II - Fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes.	Art. 53, VIII - Aprovar e executar planos, programas e projetos de investimentos referentes a obras, serviços e aquisições em geral, bem como administrar rendimentos conforme dispositivos institucionais.	Art. 53, VI - Conferir graus, diplomas e outros títulos.
Art. 53, III - Estabelecer planos, programas e projetos de pesquisa científica, produção artística e atividades de extensão.	Art. 53, IX - Administrar os rendimentos e deles dispor na forma prevista no ato de constituição, nas leis e nos respectivos estatutos.	Art. 54, § 1º, I - Propor o seu quadro de pessoal docente, técnico e administrativo, assim como um plano de cargos e salários, atendidas as normas gerais pertinentes e os recursos disponíveis.
Art. 53, IV - Fixar o número de vagas de acordo com a capacidade institucional e as exigências do seu meio.	Art. 53, X - Receber subvenções, doações, heranças, legados e cooperação financeira resultante de convênios com entidades públicas e privadas.	Art. 54, § 1º, II - Elaborar o regulamento de seu pessoal em conformidade com as normas gerais concernentes.
Art. 53, § 1º, I - Criação, expansão, modificação e extinção de cursos.	Art. 54, § 1º, III - Aprovar e executar planos, programas e projetos de investimentos referentes a obras, serviços e aquisições em geral, de acordo com os recursos alocados pelo respectivo Poder mantenedor.	
Art. 53, § 1º, II - Ampliação e diminuição de vagas.	Art. 54, § 1º, IV - Elaborar seus orçamentos anuais e plurianuais.	

Art. 53, § 1º, III - Elaboração da programação dos cursos.	Art. 54, § 1º, V - Adotar regime financeiro e contábil que atenda às suas peculiaridades de organização e funcionamento.
Art. 53, § 1º, IV - Programação das pesquisas e das atividades de extensão.	Art. 54, § 1º, VI - Realizar operações de crédito ou de financiamento, com aprovação do Poder competente, para aquisição de bens imóveis, instalações e equipamentos.
Art. 53, § 1º, V - Contratação e dispensa de professores.	Art. 54, § 1º, VII - Efetuar transferências, quitações e tomar outras providências de ordem orçamentária, financeira e patrimonial necessárias ao seu bom desempenho.
Art. 53, § 1º, VI - Planos de carreira docente.	

Fonte: Os autores.

De acordo com a tabela 2, podemos sistematizar as ações que as universidades podem realizar e que são protegidas pela ideia de autonomia universitária presente em ambas as leis, da seguinte forma:

Tabela 2: Ações garantidas às universidades pela LDB 9.394/96 (Brasil, 1996) classificadas de acordo com as dimensões de autonomia expressas na Constituição Federal (Brasil, 1988).

Autonomia didático-científica	Autonomia administrativa	Autonomia de gestão financeira e patrimonial
Criar, organizar, expandir, modificar e extinguir, cursos e programas.	Elaborar e reformar os seus estatutos e regimentos.	Firmar contratos, acordos e convênios.
Fixar os currículos dos seus cursos e programas.	Conferir graus, diplomas e outros títulos.	Aprovar e executar planos, programas e projetos de investimentos referentes a obras, serviços e aquisições em geral, de acordo com os recursos alocados pelo respectivo Poder mantenedor.
Estabelecer planos, programas e projetos de pesquisa científica, produção artística e atividades de extensão.	Propor, contratar e dispensar o seu quadro de pessoal docente, técnico e administrativo.	Administrar os rendimentos e deles dispor.
Fixar, ampliar e diminuir o número de vagas.	Fixar plano de cargos e salários (plano de carreira docente).	Receber subvenções, doações, heranças, legados e cooperação financeira resultante de convênios com entidades públicas e privadas.
	Elaborar o regulamento de seu pessoal.	Elaborar seus orçamentos anuais e plurianuais.

Adotar regime financeiro e contábil que atenda às suas peculiaridades de organização e funcionamento.

Realizar operações de crédito ou de financiamento, com aprovação do Poder competente, para aquisição de bens imóveis, instalações e equipamentos.

Efetuar transferências, quitações e tomar outras providências de ordem orçamentária, financeira e patrimonial necessárias ao seu bom desempenho.

Fonte: Os autores.

Problemas e desafios na implantação da autonomia universitária

Porém, diversos autores afirmam que a autonomia universitária tal como prevista na Constituição Federal (Brasil, 1988) não ocorre na prática. Pode-se dividir este conceito em três modelos de autonomia universitária no Brasil, de acordo com o tipo de instituição: das instituições federais, das particulares e das estaduais paulistas.² De acordo com Ranieri (2018), as universidades federais possuem maior liberdade acadêmica em relação às privadas, enquanto estas possuem apenas autonomia administrativa e de gestão financeira e patrimonial. A autora ressalta que, em seu entendimento, as estaduais paulistas são mais equilibradas em termos de autonomia e isso se daria devido ao formato de repasse de verbas públicas pelo governo do estado, que lhes garante “melhor planejamento das atividades universitárias e melhores resultados acadêmicos” (Ranieri, 2018, p. 954). Esta autora complementa:

[...] no setor público, à exceção do sistema paulista, a autonomia não se efetivou; e os problemas recorrentes de financiamento e gestão permanecem no sistema federal de ensino superior. No setor privado, a autonomia favoreceu a expansão do setor a partir da década de 1990, sem garantia de qualidade do ensino [...]. (Ranieri, 2018, p. 953)

Esta autora afirma ainda que os problemas que impedem que a autonomia universitária ocorra nos moldes previstos na Constituição são: regime de caixa único, contingenciamento de despesas, o peso da burocracia estatal, além das restrições do regime de direito público. Assim, Ranieri (2018) considera que “o art. 207 vem apresentando mais resultados contraditórios que desempenho adequado de sua função social, a despeito do bem-sucedido modelo paulista (p. 958).

A autora considera também que a autonomia universitária incorporada à redação final da Constituição não traz nenhum elemento de regulamentação e assim é mantida até hoje. No mesmo sentido, Chauí (2001, p.

203) também aponta, a partir de análise do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES),³ que o artigo 207 é bastante genérico na definição de autonomia universitária. Isso, para a autora, acarreta dois problemas: a possibilidade de se esfalçar o sistema nacional de ensino superior, criando-se instituições de ensino superior (IES) ditas autônomas, mas que competem entre si, numa lógica de “poder do mais forte”; e permite confusão entre autonomia dos órgãos estatais de administração direta e autonomia universitária. Isso, segundo a autora, “reduziria as universidades à condição de autarquias, portanto sem independência com relação ao poder executivo”. Sobre o fato da autonomia universitária não ocorrer como prevê a constituição, Oliveira (1999) afirma:

Na pretensa democracia colegiada dos departamentos, e mesmo dos órgãos superiores de administração propriamente dita, qualquer dirigente universitário, bem como qualquer representante docente, técnico administrativo ou estudantil num

² Trata-se das universidades mantidas pelo Governo do Estado de São Paulo. São elas: Universidade de São Paulo (USP), Universidade de Campinas (UNICAMP) e Universidade Estadual Paulista (UNESP).

³ O Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN) é um sindicato brasileiro, com sede em Brasília (DF) e seções sindicais nos locais de trabalho, que representa professores de ensino superior e ensino básico, técnico e tecnológico no país. Para mais informações, ver: <https://www.andes.org.br/>

órgão colegiado, sabe que o poder de decisão está no Ministério da Educação e Cultura/MEC (quando não nos ministérios da área econômica ou da administração), e que uma simples portaria, um Aviso Ministerial ou um telefonema de um burocrata de terceiro escalão podem alterar ou determinar os mínimos detalhes da vida da instituição. Em suma, a universidade é heterônoma administrativa, financeira, científica e academicamente, em franca contradição com o que dispõe a Constituição de 1988. (p. 54)

Já em relação à LDB (Brasil, 1996), Ranieri (2018) considera que a concessão de autonomia às universidades está vinculada, na verdade, à ideia de qualidade e não ao modelo da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, como prevê a Constituição Federal (Brasil, 1988). Nesse sentido, parece que muito da realidade europeia parece ter sido levado em consideração para o sistema universitário brasileiro. Segundo Bianchetti e Magalhães (2015, p. 240), na Europa também ocorreu uma mudança do modelo de controle estatal para o modelo de supervisão estatal das universidades.⁴ Isso parece similar à mudança de concepção expressa na atual LDB. Esses autores vão dizer que isso é “uma forma mais intrusiva do controle, dado que coloca a ênfase no desempenho das instituições, na sua eficiência, e dos seus professores e investigadores”. E complementam:

Se o modelo de controle estatal, baseado na homogeneidade legal, não estava, por isso mesmo, fundado na autonomia institucional, garantia a liberdade individual dos acadêmicos enquanto professores e investigadores. Nos modelos modernos de en-

sino superior na Europa, designadamente no modelo humboldtiano, o Estado garantia a não interferência dos interesses externos na procura do conhecimento levada a cabo na universidade pelos académicos. Porém, no modelo de supervisão estatal, a ênfase é colocada sobretudo na autonomia da instituição e menos na liberdade académica (Magalhães, 2004). O controle do Estado é substituído pela sua função de supervisão, na qual a avaliação, tendencialmente ligada ao financiamento, desempenha um papel central (Bianchetti e Magalhães, 2015, p. 240).

Outros autores também são críticos à ideologia expressa na LDB em relação à autonomia universitária. Para Chauí (2001):

Se tomarmos o documento do BID e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), veremos a profunda transformação sofrida por esse conceito [de autonomia universitária] à medida que a universidade foi sendo transformada numa organização administrativa e administrada [...] a autonomia organizacional se reduz ao gerenciamento empresarial da instituição para que cumpra metas, objetivos e indicadores definidos pelo Estado e tenha independência para fazer outros contratos com empresas privadas. Seu sentido institucional, sociopolítico, foi devorado pelo sentido administrativo e instrumental das leis que regem o mercado. Em suma, a autonomia passou a significar uma capacidade operacional de gestão de recursos públicos e privados, e não mais o modo de inserção da instituição universitária num sistema nacional de educação e pesquisa nem sua forma de relação com a sociedade e o Estado. (p. 204)

Para Ranieri (2018), as universidades federais não possuem sua autonomia efetivada devido às condições de financiamento e à especialidade de seu regime jurídico, ainda que possuam autonomia didático-científica uma vez que, para a autora, apresentam razoável liberdade de ensino e pesquisa. Sobre isso, Trindade (1999) vai constatar que

Embora os contextos políticos sejam totalmente diferentes, nosso atraso em matéria de autonomia é de tal ordem que, por ironia da história, alguns dos problemas centrais do ensino superior brasileiro estavam já sendo enfrentados na Itália fascista. Trata-se obviamente de uma metáfora histórica que nos deve fazer refletir sobre o novo e o velho em educação superior. (pp. 174-175)

É importante ressaltar que o texto de Trindade foi escrito em 1999, há 24 anos, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso. Atualmente, estamos, neste ano de 2023, recentemente saindo do governo de Jair Bolsonaro e as ações deste em relação à autonomia universitária nos permitem dizer que este atraso a que o autor se refere apenas se intensificou pois, pelo menos em alguns aspectos, demos passos largos em direção a um governo fascista nos últimos quatro anos. A título de exemplificação, Trevisol e Garmus (2021) sistematizam diversas propostas de alteração dos marcos regulatórios referentes ao princípio da autonomia universitária feitas por este governo. A tabela 3 explicita estas propostas.

4 Sobre isso, afirmam os autores: “As diferenças podem manifestar-se na cultura, na geografia e outros aspectos que se poderia elencar. No entanto, no que diz respeito à praxis universitária, estamos frente a fenômenos tão coetâneos, similares que seria dispensável falar no plural. Talvez se há algo que se possa ressaltar seja o fato de que o exercício da autonomia, na UE [União Europeia], deva ser analisado levando em conta a longevidade da Universidade na Europa, enquanto por terrae brasilis, a Instituição é tão recente que se conta mais com leis – expressas na Constituição – sobre autonomia do que com experimentos a partir dos quais a teoria confrontada com a prática propiciaria o salto de qualidade na gestão e na praxis universitária” (Bianchetti e Magalhães, 2015, p. 245).

Tabela 3: Propostas de alteração dos marcos regulatórios referentes ao princípio da autonomia universitária

Marcos regulatórios	Conteúdo
Decreto 9.794, de junho de 2019	O decreto estabelece que os reitores não poderão nomear pró-reitores e diretores de unidades. A nomeação será competência dos ministros da Casa Civil e da Educação. Os servidores indicados terão de passar por investigação de vida pregressa feita pela Agência Brasileira de Inteligência (ABIN) e pela Controladoria Geral da União (CGU). O decreto fere os artigos 5, 37 e 207 da CF, assim como, as leis 5.540/68 e 8.112/90.
Medida provisória 914, de 24 de dezembro de 2019	A MP foi editada um dia após o início do recesso parlamentar de 2019. Ela estabeleceu normas para a escolha de reitores de universidades, institutos federais e do Colégio Pedro II, assim como alterou a forma de nomeação de reitores e diretores de campi. A MP 914 não foi aprovada pelo Congresso Nacional, tendo perdido sua validade em 2 de junho de 2020.
Projeto de lei 3076, de 2 de junho de 2020	Trata-se do projeto future-se, que propõe alterações significativas na autonomia financeira e patrimonial das universidades.
Medida provisória 979, de 9 de junho de 2020	Poucos dias após a MP 914/19 ter perdido validade, o governo editou nova MP, desta vez regulamentando a designação de dirigentes pro tempore para as IES federais cujos mandatos se encerram até 31 de dezembro de 2020, correspondente ao período de emergência da COVID-19 (lei 13.979, de 6 de fevereiro de 2020). De acordo com a MP 979, às IFES ficam desobrigadas a realizar consulta pública à comunidade acadêmica e a formar a lista tríplice para ser enviada ao MEC.
Portaria 545, de 16 de junho de 2020	Extinguiu a reserva de vagas para pessoas com deficiência, negros e indígenas em programas de pós-graduação nas IFES. Revogou também a portaria normativa 13, de 11 de maio de 16. A portaria 545 foi publicada pelo então ministro da Educação Abraham Weintraub, dois dias antes de sua exoneração do cargo.
Portaria 559, de 22 de junho de 2020	Em virtude das críticas recebidas, o MEC decidiu publicar nova portaria (seis dias depois), tornando sem efeito a portaria 545.

Fonte: Trevisol e Garmus (2021, p. 321).

Assim como Ranieri (2018) o faz para as universidades federais, Trindade (1999) identifica nas condições de financiamento das IES o mecanismo pelo qual o governo subjuga a autonomia universitária. Para o autor, trata-se de “submeter as universidades federais à asfixia financeira que está destruindo as bases materiais e acadêmicas do tecido universitário e acenar com a vaga perspectiva de ‘autonomia universitária’ como panaceia para todos seus males” (Trindade, 1999, p. 176). Oliveira (1999) também identifica esta estratégia governamental de sufocamento da universidade. Segundo ele, para o governo

Autonomia significa, antes de mais nada, a possibilidade de diminuição dos encargos financeiros que o sistema universitário representa, liberando recursos para seus compromissos junto ao sistema financeiro internacional [...] liberando as instituições para a auto-gestão administrativa e financeira. Um dos resultados previsíveis, além da mercantilização das atividades de ensino, pesquisa e extensão, seria a regressão de muitas das atuais universidades à condição de Centros de Ensino Superior [...] A autonomia neste caso, portanto, seria apenas financeira (com a correspondente autonomia administrativa) [...] Poderíamos comparar esta proposta com uma espécie

de capitalismo à chinesa, no qual a liberdade de iniciativa no plano econômico não tem qualquer correspondência com a liberdade política. (p. 57)

Contra este projeto governamental, haveria, segundo Oliveira (1999, pp. 57-58), projetos da comunidade universitária que não são unificados e demonstram o temor em relação ao futuro das IES. Para o autor, há duas propostas distintas dos dirigentes universitários: aqueles que “sonham com um sistema no qual possam gerir livremente seus recursos financeiros e humanos mas, na dúvida, defendem o status quo com algumas mu-

danças cosméticas e, sobretudo, mais recursos”; e aqueles que, “duvidando da capacidade do sistema como um todo de tomar iniciativas em direção à autonomia, assumem o risco de defendê-la para suas respectivas universidades, escudados sobretudo na sua capacidade, real ou presumida, de gerar recursos por conta própria, sem os atuais entraves burocráticos e administrativos”.

O corpo docente também apresenta duas visões distintas sobre a autonomia universitária, segundo Oliveira (1999, p. 58). Haveria aqueles que “associam a autonomia a maiores oportunidades de fazer o que já fazem hoje: assessorias, prestações de serviço e cursos de ‘extensão’ que possibilitam significativos acréscimos de renda pessoal”; e aqueles que “porque trabalhando em universidades de regiões periféricas, veem na autonomia o caminho mais seguro para sua transformação em docentes de ‘segunda categoria’”. O autor conclui:

Não há dúvidas de que, em se tratando da proposta do governo, esses docentes estão cobertos de razão. Para muitos desses colegas, a manutenção do status quo, em que pese todas as suas mazelas, ainda é a melhor alternativa. Significa não só a garantia de estabilidade funcional, como a possibilidade de alimentarem uma expectativa de carreira e de aperfeiçoamento profissional. (Oliveira, 1999, p. 58)

Porém, neste cenário, a autonomia acaba sendo uma falácia. Como afirmam Bianchetti e Magalhães (2015):

E, neste contexto, flagra-se uma esquizoidia entre a direção do discurso e as manifestações na prática, configurando-se a situação em que quanto mais a “autonomia” é concedida às instituições, mais aumenta o peso de trabalho e de cobrança sobre o corpo docente. Ou, como afirmam Sandín García e Espinosa Martín (2009, p. 19): “Si algo es evidente, es que, bajo el pretexto de dar una mayor autonomía a las universidades, se descargó sobre ellas todo el

peso de la adaptación”. Aos reitores e aos líderes acadêmicos são agora atribuídas funções de gestão que redefinem a sua identidade enquanto acadêmicos. A capacidade de governar IES no mapa da competição por estudantes, do capitalismo acadêmico (Slaughter; Leslie, 1999) e da tirania dos rankings internacionais fazem deles uma entidade dividida entre as especificidades das organizações de educação superior e da sua crescente empresariação. As narrativas de governação dominantes, embora com resistências nacionais e locais (Musselin, 2009), parecem endereçar-lhes um mandato em que a governação das instituições está sob o permanente olhar vigilante do estado supervisor e avaliador. (p. 241)

Proposta de mudanças para efetivo direito de autonomia das universidades

Diante de todo este cenário, e com a intenção de o modificar, Oliveira (1999) vai defender mudanças em quatro aspectos relativos à autonomia universitária: jurídico, financiamento, gestão e avaliação e controle. O primeiro aspecto, de cunho jurídico, diz respeito ao conjunto de normas que regulamentam a relação entre a universidade e o Estado. Segundo o autor, esta relação é de estrita subordinação da primeira em relação ao segundo. O autor vai concluir que o modelo jurídico de autarquias, que caracteriza as universidades públicas, não é o mais adequado e contribui para esta relação. Em suas palavras:

[o modelo de autarquias] foi constituído para o exercício descentralizado de atividades que constituem atribuição do Estado, e não para o exercício autônomo de uma função que constitui um interesse público [...] A designação de “autarquias especiais”, com a qual já se procurou preservar as universidades das limitações inerentes ao regime autárquico, não resolveu o problema. É preciso, enfim, avançar uma formu-

lação jurídica fundada na noção de exercício autônomo de uma função pública. (Oliveira, 1999, p. 59)

O segundo aspecto, relativo ao financiamento, implica em definir com extrema precisão as obrigações do Estado quanto ao financiamento das universidades públicas, de maneira que se garanta “os recursos necessários para suas atividades próprias (ensino, pesquisa e extensão) em níveis de qualidade compatíveis com o estágio atual do conhecimento humano, bem como a remuneração de seus servidores docentes e técnico administrativos” (Oliveira, 1999, p. 59). Além disso, o autor defende uma ampliação do financiamento universitário, aumentando as dotações do tesouro para isso e dá uma solução ao problema que considera original:

Definir uma política de retorno, para a universidade, dos benefícios diretamente econômicos que os mais diversos segmentos da economia auferem diretamente da sua atividade. A valorização e rentabilidade do capital em setores de alta tecnologia, de produção e distribuição de energia, da agricultura etc., seria infinitamente menor se não fosse a atividade da universidade, tanto em pesquisa quanto em formação de recursos humanos. O que a universidade tem ganhado com isto até agora? Nada – salvo em convênios específicos voltados para atividades específicas diretamente ligadas aos interesses de tais setores. Porque não se estabelece um sistema de taxaço sobre a rentabilidade do capital em alguns setores da economia, cujos recursos fossem geridos autonomamente pelas universidades, segundo um plano estratégico de expansão de suas atividades? (Oliveira, 1999, p. 60)

O terceiro aspecto que o autor argumenta que precisa ser modificado em relação à autonomia universitária é relativo à gestão e avaliação. Em termos de gestão, Oliveira (1999) defende a aproximação da universidade com a sociedade de maneira que a segunda tenha acesso direto à primei-

ra e não apenas como usufruidora da IES, mas também como integrante e responsável. O autor explica assim este raciocínio:

Não basta apenas a transparência: o sistema de gestão da universidade (seja de cada instituição isoladamente, seja do sistema como um todo) deve ser um fórum onde os diversos interesses da sociedade civil se encontrem e se submetam a uma lógica mutuamente compartilhada de formulação do interesse público. Assim, atuando no seu campo específico, a universidade autônoma se situará no núcleo mesmo dos processos de formação pública das vontades políticas de uma sociedade democrática, no núcleo de constituição de uma cultura democrática e solidária. (Oliveira, 1999, p. 60)

Sobre a avaliação das universidades, que o autor relaciona à atividade de gestão participativa e democrática, Oliveira (1999, p. 60) argumenta pela necessidade de mudar os critérios avaliativos, de uma visão baseada em “competência abstrata dos padrões científicos primeiro-mundistas” para um critério baseado em “competência intelectual e científica na abordagem e solução dos nossos problemas”. Por fim, haveria, para Oliveira (1999), a necessidade de se desenvolver mecanismos de controle público sobre o ensino superior privado. Diz ele: “O Brasil não é apenas um dos países com maior índice de privatização do ensino superior (sexto no ranking mundial, enquanto os EUA são o vigésimo), como é um dos poucos sem qualquer regulamentação específica sobre o setor” (Oliveira, 1999, pp. 60-61).

Considerações finais

A busca pela qualidade institucional de uma universidade passa necessariamente pela condição de sua autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial. Entretanto, no caso brasileiro, há questões nevrálgicas que acabam por abalar suas estruturas tanto no que tange a sua existência quanto à base de sua sustentação financeira.

O Brasil teve, nos últimos quatro anos, um governo que pode ser classificado como nefasto, pois destruiu pilares fundantes para o desenvolvimento do país. Educação, ciência e tecnologia foram algumas das áreas mais afetadas e, nelas, a autonomia universitária – principalmente das universidades federais – sofreram os mais terríveis ataques. Estes ataques ocorreram de diversas formas: com cortes de verbas, desrespeito à escolha de seus reitores, descaso com a permanência estudantil e a verdadeira destruição dos investimentos em pesquisas e inovação. Há um longo caminho a ser percorrido junto ao atual governo, tendo o presidente Lula a possibilidade de realizar um verdadeiro resgate da ciência, educação e tecnologia brasileiras. Porém, é importante ressaltar que a violação da autonomia universitária não é um problema estritamente da conjuntura política, mas sim uma questão estrutural que requer revisão da legislação pertinente, bem como políticas públicas de educação superior consistentes com uma concepção que respeite de forma ampla a ideia de autonomia universitária. Nesse sentido, é necessário um grande investimento na educação básica e superior do país de

maneira que se resgate a importância da autonomia das universidades, diante das importantes contribuições que ela pode possibilitar ao povo brasileiro.

Se mudanças como estas não ocorrerem, corremos um sério risco de manter o clima de impotência, desconfiança e desesperança que muito bem Cunha (2003) já nos alertava uma década atrás. Diz a autora:

A universidade, que tanto foi zelosa de sua autonomia e da sua condição de geradora de um pensamento independente, se atrela ao processo produtivo, aceitando que forças externas imponham o patamar de uma qualidade que ela não escolheu. Além disso, como as estratégias governamentais são ardilosas e fortemente acompanhadas de um convencimento da opinião pública veiculadas pela mídia, a sensação de desconfiança que inicialmente se percebia nas Instituições, passa por um processo de acomodação aos novos padrões. Para isso, muito contribui o sentimento de impotência dos sujeitos acadêmicos frente ao modelo avaliativo, que se valida em legislações que impõem obrigatoriedades e punições aos que dele se afastam. (p. 32)

Este clima de impotência, desconfiança e desesperança a que se referia a autora foi retomado e aprofundado fortemente durante os quatro anos de governo do ex-presidente Jair Bolsonaro, o que acarretou na diminuição e aceitação, por parte da sociedade, do papel e do valor das universidades para o progresso do país. Por todo o exposto, advogamos pela defesa da autonomia das universidades brasileiras, para que ela desempenhe seu papel estratégico na construção da nação brasileira.

Referências bibliográficas

- Bianchetti, L., e Magalhães, A. M. (2015). Declaração de Bolonha e internacionalização da educação superior: Protagonismo dos reitores e autonomia universitária em questão. *Avaliação*, 20(1), 225-249.
- Brasil. (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- Brasil. (1996, dezembro 20). Lei 9.394: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm
- Chauí, M. (2001). *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Editora UNESP.
- Cunha, M. I. da (2003). Pedagogia Universitária no RS: Movimentos e energias. Em Morosini, M. C. (org.) et al. *Enciclopédia de Pedagogia Universitária*. Porto Alegre: FAPERGS/RIES.
- Oliveira, R. de (1999). A atualidade do debate sobre autonomia universitária. *Interface*, 3(4), 53-62.
- Previatti, A. H. (2009). *Autonomia universitária: O que revelam os representantes de instituições públicas e privadas de ensino superior (Dissertação de Mestrado)*. Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, Brasil.
- Ranieri, N. B. S. (2018). Trinta anos de autonomia universitária: Resultados diversos, efeitos contraditórios. *Educ. Soc.*, 39(145), 946-961.
- Ranieri, N. B. S. (2000). *Educação superior, direito e Estado: Na Lei de Diretrizes e Bases (lei 9.394/96)*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- Trevisol, J.V., e Garmus, R. (2021). O princípio da autonomia na universidade brasileira: Sentidos em disputa. *Rev. Bras. Polít. Adm. Educ.*, 37(1), 307-326.
- Trindade, H. (1999). A autonomia segundo o MEC: Fragilidade política e ambiguidade conceitual. Em Trindade, H. (org.), *Universidade em ruínas na república dos professores* (pp. 171-176). Petrópolis / RJ: Vozes / Rio Grande do Sul: CIPEDES.

Contribución de autoría

Los autores participaron por igual en la elaboración del artículo.

El conjunto de datos que apoyan los resultados de este estudio no se encuentra disponible.





Debates en torno al gobierno de y en las instituciones universitarias: un análisis de los documentos producidos para la III Conferencia Mundial de Educación Superior¹

Debates around governance of and in the universities: an analysis of the documents produced for the III World Higher Education Conference

Debates em torno da governança das e nas instituições universitárias: uma análise dos documentos produzidos para a III Conferência Mundial de Educação Superior

Daniela Atairo.
ORCID: 0000-0002-2887-3407¹

Agustina Luques.
ORCID: 0009-0009-6835-6955²

¹ Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. Instituto de Estudios y Capacitación, Federación Nacional de Docentes Universitarios.

Contacto:
atairodaniela@gmail.com

² Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

Contacto:
agusluques@gmail.com

Recibido: 15-2-23
Aceptado: 24-3-23

Resumen

Este artículo presenta un análisis de los lineamientos vinculados al gobierno del sistema universitario y de las universidades que fueron promovidos en la última Conferencia Mundial de Educación Superior (CMES), celebrada en 2022 en Barcelona. El análisis se realiza sobre uno de los documentos públicos elaborados por expertos sobre la temática, en clave comparada con otro documento de características similares producido en la primera Conferencia Mundial en 1998. Además, se identifican las ideas centrales que se asumieron como parte de los lineamientos consensuados en cada conferencia.

*A partir de presentar la tendencia predominante desde fines de siglo pasado en el gobierno interno de las universidades, caracterizada por el fortalecimiento de las autoridades ejecutivas en los países centrales y en la región de América Latina, se señalan propuestas plasmadas en el documento *Gobernanza de la educación superior*, elaborado por expertos en el tema. Se advierten una crítica a la concentración del poder en las autoridades ejecutivas de diferentes niveles del gobierno de las universidades que ponen en tensión la autonomía institucional basada ahora en dimensiones más políticas, y la pretensión de democratización de espacios colegiados para garantizar el objetivo de ampliar el acceso a la educación superior.*

Palabras clave: gobierno de la educación superior, gobierno universitario, Conferencia Mundial de Educación Superior.

¹ Este trabajo ha sido aprobado unánimemente por el equipo editor luego de pasar por evaluadores en sistema doble ciego.

Abstract

This article presents an analysis of the guidelines related to the governance of the university system and the universities' governance that were promoted at the last World Higher Education Conference (WHEC) held in 2022 in Barcelona. We analyze one of the public documents prepared by experts on the subject, comparing it with another document of similar characteristics produced at the first World Conference in 1998. In addition, we identify the central ideas that were agreed as part of the guidelines agreed at each conference. Presenting the prevailing trend in the internal government of universities since the end of the last century, characterized by the strengthening of executive authorities in the central countries and in the Latin American region, we indicate the proposals embodied in the document Governance of Higher Education prepared by experts on the subject. We notice that there is a criticism to the concentration of power in the executive authorities of different levels of the government of the universities that put in tension the institutional autonomy, now based on more political dimensions, and the pretense of democratization of collegiate bodies to guarantee the objective of expanding access to Higher Education.

Keywords: *governance of higher education, university governance, World Higher Education Conference.*

Resumo

Este artigo apresenta uma análise das diretrizes relacionadas à governação do sistema universitário e das universidades que foram promovidas na última Conferência Mundial sobre Educação Superior (CMES), realizada em 2022 em Barcelona. A análise é realizada sobre um dos documentos públicos elaborados por especialistas no assunto, em chave comparada com outro documento de características semelhantes produzido na primeira Conferência Mundial em 1998. Além disso, as ideias centrais que foram assumidas como parte das diretrizes e acordadas em cada conferência são identificadas.

Apresentando a tendência predominante desde o final do século passado no governo interno das universidades, caracterizada pelo fortalecimento das autoridades executivas nos países centrais e na região latino-americana, são indicadas as propostas incorporadas no documento Governança da educação superior, elaborado por especialistas no assunto. Há uma crítica à concentração de poder nas instâncias executivas dos diferentes níveis de governo das universidades que colocam em tensão a autonomia institucional agora pautada em dimensões mais políticas, e a reivindicação da democratização dos espaços colegiados para garantir o objetivo de ampliar o acesso à educação superior.

Palavras-chave: *governança da educação superior, governança universitária, Conferência Mundial sobre Educação Superior.*

Introducción

Este artículo se inscribe en una serie de trabajos que analizan la reciente Conferencia Mundial de Educación Superior (CMES) realizada en Barcelona desde una mirada de América Latina (Arim Ihlenfeld y Cabrera di Piramo, 2022; Didriksson Takayanagui, 2022). A pesar de que las características organizativas y políticas que asumió la tercera CMES afectan su potencialidad como espacio de reflexión e inspiración para gobiernos e instituciones universitarias, redes y asociaciones, nos llamó la atención uno de los documentos elaborados para el debate, dado nuestro particular interés en los cambios en el gobierno interno de las universidades que se generaron a fines del siglo pasado con

la transformación de la relación entre el Estado, el mercado y la universidad. Un relevamiento de literatura académica realizado hace un tiempo mostró que los cambios derivaron en un fortalecimiento de rectores y/o decanos, lo que generó cambios en la distribución del poder y en los roles de los espacios colegiados de representación múltiple. Estos procesos acaecidos en los países centrales se corroboran con estudios empíricos en la región (Acosta, Atairo y Camou, 2015) y en el contexto de Argentina en particular (Atairo, 2018; Atairo y Camou, 2011, 2014, 2018; Atairo y Luques, 2017).

De allí que este artículo tiene como propósito sistematizar lo que parece formularse como una crítica a la concentración del poder en las autoridades ejecutivas de diferentes nive-

les del gobierno de las universidades, al tiempo que se promociona el fortalecimiento de una autonomía institucional que incorpora dimensiones más políticas y de los espacios colegiados que pretenden democratizarse para garantizar el objetivo de ampliar el acceso a la educación superior. El artículo se basa en un análisis documental acotado que toma como materia prima uno de los documentos públicos elaborados por expertos para ser debatido en la CMES del 2022. Cómo el objetivo es mostrar cambios, se realiza una comparación con otro documento de características similares producido para la primera Conferencia Mundial en 1998, en un contexto de grandes transformaciones de la educación superior. Además, se identifica cómo las ideas centrales sobre gobierno tomaron forma en los

documentos que contienen los lineamientos consensuados en cada conferencia.

Cambios en la distribución del poder institucional en las universidades

La implementación de políticas con similares orientaciones en cada sistema nacional generó cambios en el gobierno de las universidades, lo que modificó la distribución de poder. “Volver a las universidades autónomas” se convirtió en un eslogan en todos los países de Europa bajo el supuesto de que la autonomía institucional y el liderazgo institucional constituyen elementos necesarios para el cambio exitoso en un nuevo contexto socioeconómico, más dinámico, complejo e incierto (Askling y Henkel, 2000; Musselin, 2010). La transferencia de competencias a los establecimientos universitarios que estaban antes en manos de otros actores del gobierno del sistema de educación superior (autoridades estatales en el caso de Francia, o los órganos intermedios como en el Reino Unido) generó presiones para adoptar una fuerte orientación de gestión centrada en la búsqueda de recursos externos, lo que impulsó una redistribución de poder al interior de las universidades (Mignot-Gerard, 2003). Estos procesos tuvieron como consecuencia el fortalecimiento de las autoridades universitarias, especialmente los presidentes de universidad en el caso francés, los decanos en el caso de Estados Unidos y los vicescancilleres en el caso de Gran Bretaña. Esta propensión a reforzar la jerarquía interna en las universidades, tanto en el nivel del establecimiento como en el de las unidades organizacionales menores, debilitó las instancias deliberativas y los modos de decisión colegiados. Los presidentes de las universidades francesas ejercen un rol más intervencionista basado en la profesionalización de la función de liderazgo y la concentración de recursos; esto los ha convertido en los principales interlocutores del ministerio, lo que

genera tensiones en el gobierno por la resistencia de otros actores a perder sus tradicionales posiciones de poder (Musselin y Mignot-Gerard, 2002). A diferencia de otras universidades europeas, la emergencia de un liderazgo fuerte en los rectorados ha planteado un escenario de relaciones más complejas entre los ejecutivos (Mignot-Gerard, 2003). También ha generado nuevas relaciones con los cuerpos colegiados; mientras que los consejos consultivos de investigación, enseñanza, administración —regulados por la gestión institucional— se han convertido en actores importantes en los procesos de toma de decisiones, los cuerpos colegiados más tradicionales, como el Senado, donde se reúnen los profesores investigadores de mayor trayectoria, muestran mayores líneas de tensión con las iniciativas que “bajan” del vértice de la nueva pirámide ejecutiva (Mignot-Gerard, 2003). En las universidades de Estados Unidos, se observan dos cambios que profundizan el rol tradicional de las autoridades ejecutivas: se convirtió en dominante el rol externo del presidente como recaudador de fondos y cada vez más áreas están bajo el control del espacio ejecutivo; además, los decanos comenzaron a asumir amplias responsabilidades al pasar de una gestión rutinaria de cuestiones académicas a la toma de decisiones sobre un amplio espectro de asuntos (planificación, presupuesto, contratos). En este sentido, los cambios en la distribución de la autoridad supusieron cuotas de mayor poder para los decanos respecto de las altas autoridades universitarias, como también han obtenido poder procedente de las filas de los académicos, en la medida en que los departamentos han ido perdiendo buena parte de su antigua influencia (El-Kawas, 2002). El mismo destino han corrido los cuerpos colegiados tradicionales como el Senado, que arrastran una historia de frustraciones basada en el alto grado de ineficiencia en su funcionamiento, si bien los académicos se vieron fortalecidos con la participación en los consejos de planificación o comités de planes estratégicos que algunas universidades han

establecido como estructuras paralelas a las tradicionales, aunque su participación allí es por designación del ejecutivo y no elegidos por su propio claustro (El-Kawas, 2002). Finalmente, en las universidades de Inglaterra, se encuentran ahora ejecutivos que asumen nuevos roles con un renovado perfil profesional que debilita a los espacios colegiados: de un vicescanciller que en el Senado escuchaba las diferentes visiones y promovía el consenso a un vicescanciller que desde el principio tiene en claro cuál es la mejor decisión a tomar (Kogan y Hanney, 2000). Así, el vicescanciller es el portavoz de su institución frente al Estado, y también un agente clave en nuevas y variadas áreas de gestión, que se suman a sus anteriores funciones como negociador interno entre diferentes actores de la institución (Askling y Henkel, 2000). Por otra parte, los requerimientos de producir planes estratégicos han generado un nuevo balance de poder entre académicos y administradores: mientras los primeros se han desplazado hacia un nuevo esquema de gerenciamiento, los segundos han incrementado su participación en la formulación —y no solo en la implementación— de decisiones y políticas institucionales (Askling y Henkel, 2000; Kogan y Hanney, 2000). En el ámbito latinoamericano, dominado por la experiencia histórica de la Reforma Universitaria, esta tendencia se observa también en las diversas experiencias de universidades públicas, aunque el cotejo con la experiencia de los países centrales entrega una imagen diferenciada: “Mientras este patrón en los casos europeos o norteamericano ha sido más el resultado de proyectos y diseños de reorganización, las transformaciones en las estructuras y dinámicas de los gobiernos universitarios en buena parte de los países latinoamericanos ha sido fruto, más bien, de la interacción inestable y conflictiva entre el funcionamiento de cada institución y las presiones externas generadas por las políticas públicas dirigidas al sector universitario” (Atairo y Camou, 2011). Se ha postulado que el viejo

paradigma reformista fue puesto en cuestión hace varios años ya; este, si bien no ha dejado de ser “reformista” en cuanto a su adscripción a una dilatada y plural tradición simbólica, está experimentando significativos cambios en sus principios organizativos e incluso en sus fundamentos de legitimación. Las mutaciones se articulan sobre dos ejes estratégicos: a) el grado de concentración del poder: posiciones que fortalecen la *centralización ejecutiva* frente a otras que pugnan por la profundización de la *democratización colegiada*; b) el ejercicio del poder: tendencias que privilegian la *personalización política* frente a las tendencias a la *tecnoburocratización modernizadora*. En esta clave, la pauta emergente que se ha podido observar se caracteriza por un progresivo fortalecimiento de las estructuras de gestión directiva frente a los más tradicionales cuerpos colegiados de matriz académica y configuración democrática que se plasman en las diversas formas de conformación del demos universitario con mayor presencia de directivos allí, y en la emergencia de rectores con perfiles basados en habilidades combinadas de príncipes, burócratas, académicos o gerentes (Acosta, Atairo y Camou, 2015; Acosta Silva, 2009).

Gobernanza de la educación superior: un documento para el análisis

La Conferencia Mundial de Educación Superior (CMES) realizada en 2022 presentó diferencias sustantivas con las ediciones anteriores (1998 y 2009), que fueron fuente de amplias críticas de actores universitarios de América Latina (Arim Ihlenfeld y Cabrera di Piramo, 2022; Didriksson, 2022). En lo que respecta a sus aspectos organizativos, cambió de modalidad al pasar de constituirse como una reunión representativa de Estados, gobiernos, organizaciones intergubernamentales, organizaciones internacionales no gubernamentales a ser una reunión no representativa basada en la participación de expertos

cuyos aportes eran a título individual. Además, cabe destacar la presencia central de actores no universitarios como fundaciones y organismos internacionales, que contrasta con la casi ausencia de rectoras y rectores de universidades (Arim Ihlenfeld y Cabrera di Piramo, 2022).

Las críticas parten de reconocer que las CMES fueron “un ámbito de la institucionalidad global para el refugio, preservación y contrapeso ante reformas de corte neoliberal y la presión ejercida desde otras instituciones globales, en particular el Banco Mundial” (Arim Ihlenfeld y Cabrera di Piramo, 2022, p. 27). Al respecto, Suasnábar (1999) señala que la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) tuvo durante los años 90 una perspectiva más integral acerca del papel que pueden jugar las instituciones de educación superior (IES) en el marco de los problemas globales, que se distanciaba de la “estrecha mirada” del Banco Mundial al poner el énfasis en el sostén público de la educación superior y en la necesidad de libertad académica y autonomía institucional.

Otra gran diferencia es que las primeras dos ediciones contaron con documentos de trabajo, pero fueron las *declaraciones regionales* las que constituyeron los documentos sustantivos del debate durante las conferencias. En ese escenario, las declaraciones de la región de América Latina fueron un parteaguas y antecedentes cruciales en las conferencias mundiales (Didriksson, 2022). De cara a la CMES del 2022, la única conferencia regional realizada fue la de América Latina y el Caribe en el año 2018, y si bien el pronunciamiento vuelve a situar a nuestra región en una clara contradicción con la orientación que se adopta a nivel global, se plantearon una serie de tensiones que se hicieron más evidentes en la posterior elaboración del Plan de Acción (Socolovsky, 2019). En la última CMES, se presentaron diez documentos de referencia para el debate elaborados por especialistas, entre los que se encuentra la *Gober-*

nanza de la educación superior, objeto de análisis de este artículo. Su abordaje incluyó los siguientes subtemas:

- Gobernanza a nivel del sistema en la educación superior.
- Gobernanza de las instituciones de educación superior y capacidad de respuesta a los contextos dinámicos.
- Participación, diversidad y pluralismo en la educación superior.
- Autonomía institucional, eficacia organizativa y responsabilidad.

Este documento tiene como autor de referencia a Kilemi Mwiria, quien fue ministro de Educación Superior, Ciencia y Tecnología del gobierno de Kenia, es especialista en temas de educación superior y fue uno de los integrantes del Grupo de Expertos Técnicos a cargo de elaborar los documentos de análisis y recomendaciones para la CMES. En la presentación del documento se indica que su elaboración incluyó reuniones de este grupo, otras tres reuniones de consulta a expertos y partes interesadas en la temática y la revisión de especialistas y técnicos de la versión final del documento. En su presentación se destacan los aportes de seis especialistas en gobernanza de la educación superior que participaron en las reuniones de consulta: Ronald Barnett (University College London, Reino Unido), sir Hilary Beckles (Universidad de las Indias Occidentales, Jamaica), Meng-Hsuan Chou (Universidad Tecnológica de Nanyang, Singapur), Carolina Guzmán Valenzuela (Universidad de Tarapacá, Chile), Linda Tuhuiwai Smith (Universidad de Waikato, Nueva Zelanda), Paul Zeleza (Universidad Internacional de Estados Unidos, Kenia), Harold Mera (Colombia, especialista en políticas del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe [IESALC-UNESCO]). En la conferencia realizada en 2009, los informes recibidos de las seis conferencias regionales preparatorias enfatizaron un amplio conjunto de temas comunes entre los que se incluye el *buen gobierno* (López Segrera, 2012), aunque no se constituye como una temática central. En la CMES realizada

en 1998, también se recuperaron los documentos producidos en las conferencias regionales previas centrados en cuatro temas: relevancia, calidad, financiamiento y administración y cooperación. En esta conferencia también se contó con documentos de debates producidos por organizaciones gubernamentales y no gubernamentales en relación con tres esferas principales. En la esfera *educación superior, cultura y sociedad* se desarrolla el eje “Autonomía, responsabilidades sociales y libertad académica”, que incluye lineamientos en torno al gobierno de la educación superior, producido por Guy Neave, un referente destacado de los estudios sobre universidad en perspectiva comparada.

Del buen gobierno a la gobernanza universitaria

En el documento se adopta la definición de De Boer y File para caracterizar la gobernanza universitaria: “ejercicio formal e informal de la autoridad en virtud de las leyes, políticas y normas que articulan los derechos y las responsabilidades de los diversos actores, incluidas las normas por las que interactúan” (De Boer y File, 2009, citado en UNESCO, 2022, p. 10). A partir de la cual se define la *buena* y *mala* gobernanza que impacta en la calidad de la toma de decisiones producto de las relaciones entre los actores internos (estudiantes y personal) y externos (el Estado, el sector privado, la sociedad civil, los proveedores, la prensa libre, etc.). Y luego se señala que, independientemente del modelo de gobierno (interno, externo o de mercado), las instituciones de educación superior se enfrentan al reto de armonizar los intereses contrapuestos de los diversos grupos de interés. En este esquema, se define que “los gobernantes deben tratar de actuar como un amortiguador eficaz entre el Estado y las instituciones que representan, en lugar de ser portavoces del primero y/o del mercado”. Especialmente, se plantea que este desafío es necesario para hacer frente

al reto de “conseguir una diversidad significativa en la composición del alumnado. En este sentido, los gobernantes institucionales tendrán que asociarse con la dirección para crear un consenso con la comunidad universitaria, empezando por los directores institucionales, los decanos y los jefes de departamento, así como con el personal y los estudiantes, sobre lo que se considerarían las acciones inclusivas necesarias y cómo llevarlas a cabo”.

La *buena gobernanza* se obtiene en la medida en que el proceso de toma de decisiones es producto de la *participación* de todas las partes interesadas; la búsqueda de *consenso* que incorpore las diversas perspectivas, sin perder la visión rectora de la institución; la existencia de *controles y equilibrios* que garanticen la responsabilidad de los gestores institucionales, y de mecanismos de *retroalimentación* para la resolución de cualquier tensión entre los actores internos y externos. Además, al enunciarse las características clave de la *buena gobernanza*, el tercer ítem señala la necesidad de erradicación de la prevaricación ejecutiva de los gestores institucionales, con lo que plantea una crítica sustantiva al dictado de resoluciones arbitrarias a sabiendas de su injusticia. Por otro parte, la *mala gobernanza* se caracteriza por la toma de decisiones antidemocrática, la falta de responsabilidad en la toma de decisiones, la corrupción, la mala gestión financiera, la ceguera ante los intereses legítimos de los grupos de interés clave y la negativa a enfrentarse a los grandes poderes del Estado y otros bloques de poder, especialmente cuando existe un abuso del poder ejecutivo por parte del Estado.

Es interesante que en ambas definiciones se postule la necesidad de poner límites a las autoridades ejecutivas tanto del Estado como de las instituciones. En cuanto al primer punto, se afirma que “las comunidades universitarias tienen que aceptar la realidad de que la autonomía tiene que ir acompañada de responsabilidad”, no entendida solo como rendición de cuentas o responsabilidad social, sino

orientada a garantizar el cumplimiento del interés público. Además, se sostiene que “la autorregulación puede no ser deseable ni sostenible” porque puede estar demasiado centrada en los propios objetivos e intensificar la estratificación inter- e intrainstitucional. De allí que se postule que es “necesario un cierto nivel de autorregulación para que las IES conserven su identidad única, especialmente en lo que respecta a la libertad académica, por el papel que pueden desempeñar como conciencia de, y porque se ven afectadas por lo que ocurre en la comunidad más amplia, el Estado y a nivel mundial”. En este sentido, se recupera una dimensión más política en la medida en que se promueve que las universidades influyan en los contextos socioeconómicos y políticos. Se toma como ejemplos los casos de Chile y de Colombia, donde los universitarios han puesto en cuestión la mercantilización de la educación superior. Finalmente, se plantea una crítica a los órganos de control o evaluación de las universidades en la medida en que “pueden servir —involuntaria o intencionalmente— como extensiones del Estado, limitando así la autonomía institucional”, lo que genera que “los órganos de gobierno adopten posturas casi políticas para mantener y/o mejorar el limitado margen de autonomía institucional de que disponen”.

En cuanto al segundo punto, se señala que el Estado puede proteger a las universidades de otras fuerzas externas que pondrían en cuestión la autonomía institucional, así como también tener un mayor “control de los resultados de la gestión institucional” y “salvaguardar los derechos de los empleados y de los estudiantes infrarrepresentados frente a los gestores institucionales de carácter introvertido” y, además, acercar a los gestores “a la sociedad en general a través de programas de divulgación comunitaria y de la elaboración de políticas y programas que promuevan el desarrollo nacional y los objetivos internacionales”. En cuanto a los órganos de evaluación, se afirma que pueden

ser propulsores de cambio, con lo que contribuirían a hacer visibles los ámbitos en los que es especialmente urgente; entre ellos se señala promover “una gestión institucional que mantenga conexiones regulares, significativas y relevantes con las partes interesadas y que defienda la agenda de interés público”. De allí que el punto final en el documento se encuentre esta afirmación: “la presencia de la política partidista y de los marcos religiosos, tiene que ser confrontada de frente”. Se realiza una evaluación crítica de la presencia de intereses que atentan contra el carácter público de la educación superior y que la privatizan, y se propone para ello mayor grado de profesionalización.

En la hoja de ruta resultante de la tercera CMES, se señala la importancia del autogobierno orientado por la responsabilidad pública:

Es esencial proteger la libertad académica del personal y de los estudiantes de las interferencias políticas. Esto requiere un alto grado de autonomía y autogobierno institucional y un equilibrio adecuado entre la autonomía y la responsabilidad pública.

En este sentido, es posible entonces observar en el plano discursivo claras diferencias con las concepciones anteriores sobre autonomía universitaria:

Los establecimientos de enseñanza superior deben gozar de autonomía para manejar sus asuntos internos, aunque dicha autonomía ha de ir acompañada por la obligación de presentar una contabilidad clara y transparente a las autoridades, al parlamento, a los educandos y a la sociedad en su conjunto. (CMES 1998)

La autonomía es un requisito indispensable para que los establecimientos de enseñanza puedan cumplir con su cometido gracias a la calidad, la pertinencia, la eficacia, la transparencia y la responsabilidad social. (CMES 2009)

En el documento temático *Autonomía, responsabilidad social y libertad académica*, de la CMES de 1998, se profundiza en la idea de autonomía institucional basada en otorgar mayor capacidad de acción a quienes administran las instituciones, que tuvo una interpretación clara de fortalecimiento de las autoridades unipersonales y necesidad de orientar sus acciones siguiendo principios de mercado:

Una sociedad basada en la asunción de riesgos exige que se conceda una mayor libertad de acción a las instituciones para que los individuos encargados de su buena administración puedan tomar iniciativas a la hora de responder a las demandas cambiantes de la sociedad en materia de enseñanza superior. Desde este punto de vista, la autonomía universitaria tiene que luchar y encontrar un equilibrio con otros principios que determinan su relación con la sociedad, a saber, la rendición de cuentas, la responsabilidad social y la transparencia. A este respecto, los dos principios vinculados a la noción de la universidad como institución “impulsada por el mercado”, es decir, competencia y competitividad, son igualmente importantes. Se podría sostener que la autonomía universitaria (que es la capacidad de autogobierno) sigue siendo una condición previa para que las universidades determinen la manera en que podrían reaccionar y reaccionarán a la hora de competir por los estudiantes, los recursos o el prestigio. (Neave, 1998)

Y en el documento de política para el cambio y el desarrollo en la educación superior de 1995, documento base para la CMES de 1998, se sostenía que “[u]na de las claves de la mejora de la dirección de la gestión es la confianza en la capacidad de mando y la competencia administrativa de quienes ejecutan dichas actividades”. Es claro que estas orientaciones pusieron en cuestión las formas de gobierno colegiadas basadas en la deliberación y, en particular, los principios de gobierno de las universidades latinoamericanas basados en una forma de gobierno de base colegiada

amplia (Atairo, 2015). En el mismo documento se señala que “debemos ser conscientes de los elementos de cambio que implica una estrecha asociación con el proceso de producción para elaborar un concepto de autonomía universitaria menos estricto que la interpretación histórica y tal vez tradicional del principio rector de la universidad, [...] es evidente que el grado de autogobierno de una universidad depende cada vez más de la demostración de su rendimiento y eficacia”.

Por otro lado, en la hoja de ruta resultante de la última CMES, se señala detalladamente cuáles son los actores que deberían participar en el mejoramiento de la educación superior. Del amplio espectro de actores con valores e intereses contrapuestos, se incluyen entre los actores externos desde bancos de desarrollo y fundaciones del sector privado hasta movimientos sociales y representantes de grupos minoritarios:

Deben participar todas las partes interesadas con conocimientos, experiencia y valores compartidos para mejorar la ES: autoridades universitarias; personal de investigación y docente; estudiantes y organizaciones juveniles, miembros de redes profesionales, expertos que trabajan en investigación (dentro y fuera de la ES), autoridades gubernamentales y responsables políticos (dentro de los países u organizaciones intergubernamentales); líderes de programas de servicios comunitarios; representantes de organizaciones internacionales y bancos de desarrollo y donantes; el sector privado y fundaciones; asociaciones profesionales; grupos de la sociedad civil; comunidades locales, organizaciones sociales, movimientos sociales, organizaciones medioambientales, grupos que representan a minorías.

Pero en el documento *Gobernanza de la educación superior*, se advierte que “la participación de las partes interesadas no universitarias en la gobernanza de las universidades ha supuesto la pérdida de cierto nivel de autonomía de la comunidad uni-

versitaria para autorregularse”. Los actores definidos como partes interesadas fueron, según el documento de 1998, los representantes de la comunidad local y la industria.

Al mismo tiempo, se considera que “cierto nivel de participación puede ser beneficioso tanto para la comunidad universitaria como para aquellos a los que sirven”, por lo que se propone la incorporación de sus intereses “a sus misiones, estrategias y cultura institucionales sin dejar que ocupen el centro del escenario”, y el modo de proteger los intereses institucionales es “invitando a las partes interesadas externas a alcanzar un consenso sobre la mejor manera de asociarse para un objetivo común” a través de invitaciones de los gestores de las universidades a las reuniones de planificación y que “los órganos de gobierno de las instituciones de educación superior podrían colaborar para reforzar su poder de negociación” para fortalecer así la autonomía universitaria.

En cuanto a las autoridades unipersonales, como rectores o decanos, se considera que “los directores de las instituciones deben basarse en capacidades de liderazgo demostrables (incluida la capacidad de gestión) y en la pasión y la comprensión del sector de la educación superior. También deben ser capaces de apreciar y tratar los problemas de injusticia y desigualdad sistémica”. Es interesante señalar el reemplazo de la imagen de administradores o meros gestores por la de liderazgos que incorporen valores como la justicia y la igualdad. Al mismo tiempo, se considera que las “cualidades de liderazgo deben estar respaldadas por una mentalidad propia del sector privado, un conocimiento político y habilidades sociales para ejercer presión y mediar en favor de la universidad entre la clase política y sus respectivos grupos de interés internos”, por lo que se valoran las habilidades políticas que deben sumarse a las de gestión propias del sector empresarial definidas especialmente en los años 90. Además, siguiendo una tendencia más actual, se incorpora la necesidad de contar con

competencias blandas como “la capacidad de comunicación oral y escrita de varios géneros, una elevada inteligencia emocional, agilidad, fortaleza”, y se destaca una dimensión ética basada en la imperturbabilidad y brújula moral.

En la Declaración CMES de 1998 se sostenía que el cumplimiento de la *misión institucional* requería de “una dirección que combine la visión social, incluida la comprensión de los problemas mundiales, con competencias de gestión eficaces”. Además, se indica que la función de dirección constituye “una responsabilidad social de primer orden y puede reforzarse de manera significativa a través del diálogo con todos los que participan en ella, y en particular con los profesores y los estudiantes”. En esta afirmación se establece una posible relación en el sistema de gobierno entre las autoridades unipersonales y colegiadas, en la que los espacios de representación otorgan legitimidad pero no dirección y se asignan roles que trastocan claramente los esquemas tradicionales y explican en gran medida las tendencias al gobierno interno de las universidades señaladas más arriba.

En la misma sintonía, en base a una crítica al funcionamiento de los órganos colegiados, se señaló en el mismo documento que, dada “la necesidad de mantener dentro de límites razonables las dimensiones de los órganos rectores de los establecimientos de enseñanza superior, habría que prever la participación de los académicos en dichos órganos, en el marco institucional vigente”. En clave de controlar el tamaño de los espacios colegiados al suponer que allí radicaban sus dificultades para lograr consensos rápidos en la toma de decisiones, se prioriza a los académicos por sobre los estudiantes. En la CMES de 1998, se dio un fuerte debate sobre el lugar que debían ocupar los estudiantes en la vida institucional, y luego de muchas negociaciones se acordó que debían ser colocados en el primer plano de las preocupaciones de los responsables de las decisiones institucionales,

“en la perspectiva de una educación a lo largo de toda la vida a fin de que se puedan integrar plenamente en la sociedad mundial del conocimiento del próximo siglo” (UNESCO, 1998, p. 4). Y se postula que en el caso de que tengan “el derecho a organizarse y tener representantes, se debería garantizar su participación” en cuestiones institucionales.

Ya en la CMES de 2009 se llama a los Estados miembros a lograr la participación activa de los estudiantes en la vida académica garantizándoles el derecho a organizarse, y en la de 2022 se recomienda que “las organizaciones que invierten en las universidades financian a organizaciones estudiantiles, sindicatos y organizaciones de la sociedad civil para reforzar su voz en los procesos de toma de decisiones de las IES, ya que es poco probable que sean beneficiarios de la financiación estatal”.

Finalmente, se hace necesario destacar un punto relevante en cuanto a la conformación de los órganos de gobierno colegiados. Según lo señalado en la hoja de ruta:

El autogobierno es importante para garantizar un enfoque colegiado en la toma de decisiones y la gestión académica.

Se recupera la idea de autogobierno como gobierno colegiado; en este sentido entendemos que supone una invitación a pensar nuevamente la relación de los órganos colegiados con las autoridades unipersonales en su rol de autoridades ejecutivas a cargo de la dirección de las instituciones. Además, se promueve la inclusión de representantes de las poblaciones marginadas en la toma de decisión al considerar que “propongan los nombres de sus representantes preferidos a las autoridades encargadas de los nombramientos e identifiquen otras estrategias de participación para mejorar la inclusión de las voces marginadas. También es necesario definir claramente cómo estos grupos deben ‘compartir el poder institucional’ porque los representantes de los marginados recién

nombrados pueden sentirse intimidados por sus homólogos tradicionalmente privilegiados en los órganos de gobierno”. Este punto se distancia de las propuestas para generar participación en los asuntos de actores no universitarios como la industria o los representantes de la comunidad local.

Conclusión

Los sentimientos de insatisfacción y de malestar que han circulado sobre el resultado de la CMES aún están presentes a casi un año de la realización de la última CMES. El compartir las críticas realizadas a su organización y desarrollo requiere producir aportes para seguir las instancias de diálogo. Este ha sido el propósito de compartir el resultado de un ejercicio de lectura atenta del documento público producido como base del debate para la última CMES, que ha captado nuestro interés. Las reglas de gobierno de las universidades y en las universidades se han

reescrito. Las autoridades unipersonales con funciones ejecutivas han concentrado mayor poder; esto requiere necesariamente pensar nuevamente los pesos y contrapesos para lograr que la dirección de las universidades sea producto también de la deliberación en la base de las instituciones. El diseño de estos mecanismos requiere de actores con proyectos de universidades que recuperen sus principios rectores sin perder de vista la necesaria vinculación con los problemas de la sociedad y de la cultura.

Una investigación que aborde al gobierno universitario como un objeto de estudio desde un registro más sociopolítico, que supone un análisis crítico de las relaciones de poder y de autoridad en la educación superior, y que indague en el sentido de las prácticas, las estrategias y las vinculaciones estratégicas entre los actores universitarios se hace cada vez más necesario. Se afirma en la hoja de ruta de la última CMES, pero también hay referencia en las anteriores: “son po-

cos los centros de investigación que se centran en la ES como objeto de estudio, y la mayoría de ellos están adscritos a universidades de los países industriales más ricos. [...] Estos centros son necesarios ya que las IES y los sistemas han devenido en grandes y complejos, lo que requiere un liderazgo innovador, marcos eficaces para la toma de decisiones y una gestión experimentada. Estos centros deberían llevar a cabo una investigación y un análisis de políticas que se distinga de la nueva gestión pública, que tienden a analizar las universidades y otras IES como si estuvieran destinadas a funcionar como cualquier otra organización empresarial. Es esencial reconocer la misión de bien público y la especificidad de las IES que funcionan como comunidades de académicos e investigadores, y que se han beneficiado de una larga tradición de gobierno compartido y autogestión”.

Referencias bibliográficas

- Acosta Silva, A. (2009). *Príncipes, burócratas y gerentes: El gobierno de las universidades públicas en México*. México: ANUIES.
- Acosta, A., Atairo, D., y Camou, A. (2015). *Los desafíos de la universidad pública en América Latina y el Caribe*. Buenos Aires: CLACSO.
- Arim Ihlenfeld, R., y Cabrera di Piramo, C. (2022). Las conferencias mundiales de educación superior y América Latina y el Caribe: ¿Pasado épico, presente insatisfactorio, futuro incierto? *Universidades*, 73(94), 25-42. <https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2022.94.658>
- Askling, B., y Henkel, M. (2000). Higher Education Institutions. En Kogan, M., Bauer, M., Bleiklie, I, y Henkel, M., *Transforming higher education: A comparative study*. Higher Education Policy 57. Londres/Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Atairo, D. (2015). *El revés de la trama: Cambios en el gobierno de la Universidad Nacional de La Plata durante 1986-2014*. Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales. FLACSO-Argentina.
- Atairo, D. (2018). Cien años de la Reforma y una oportunidad para pensar los cambios en el gobierno de nuestras universidades. *Revista Política Universitaria*, 5. IEC-CONADU.
- Atairo, D., y Camou, A. (2011). La gobernabilidad de las universidades nacionales en la Argentina: Escenarios de un paradigma en transformación. En San Martín, R. (ed.), *Entre la tradición y el cambio: Perspectivas sobre el gobierno de la universidad*. Buenos Aires: Universidad de Palermo.
- Atairo, D., y Camou, A. (2014). La democracia en el gobierno universitario: Cambios estatutarios en universidades nacionales argentinas (1989-2013). *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, 1. Núcleo Interdisciplinario de Formación y Estudios para el Desarrollo de la Educación (NIFEDE), Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF).
- Atairo, D., y Camou, A. (2018). La Reforma Universitaria en el espejo latinoamericano. En Mollis, M., y Carli, S. (coords.), Dossier “A 100 años de la Reforma Universitaria”. *Revista IIICE*, 42.
- Atairo, D., y Luques, A. (2017). Cambios en el gobierno interno de las universidades argentinas: Un análisis sobre los nuevos sentidos que se promueven desde la cúspide del sistema universitario. Ponencia presentada en XXXI Congreso ALAS. *Las encrucijadas abiertas de América Latina. La sociología en tiempos de cambio*. Montevideo, 3 al 9 de diciembre de 2017.

- Didriksson Takayanagui, A. (2022). La educación superior en la UNESCO: ¿Avance o retroceso? *Universidades*, 73(94), 10-24. <https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2022.94.657>
- El-Khawas, E. (2002). Governance in US Universities: Aligning internal dynamics with today's Need. En Amaral, A., Jones, G., y Karseth, B., *The governing higher education: National perspectives on institutional governance*. Dordrecht/Boston/Londres: Kluwer Academic Publishers.
- Kogan M., y Hanney, S. (2000). The impact of policy changes on institutional government. En *Reforming higher education*. Londres/Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- López Segrera, F. (2012). La Segunda Conferencia Mundial de Educación Superior (Unesco, 2009) y la visión del concepto de acreditación en las conferencias de Unesco (1998-2009). *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 17(3), 619-635.
- Mignot-Gerard, S. (2003). Who are the actors in the government of French universities? The paradoxical victory of deliberative leadership. *Higher Education*, (45).
- Musselin, C. (2010). Las reformas universitarias en Europa: Orientaciones comparables con variaciones nacionales. *Pensamiento Universitario*, (13).
- Musselin, C., y Mignot-Gérard, S. (2002). The recent evolution of French University. En Amaral, A., Jones, G., y Karseth, B. *The governing higher education: National perspectives on institutional governance*. Dordrecht/Boston/Londres: Kluwer Academic Publishers.
- Socolovsky, Y. (2019). Un centenario en disputa: Balance provisorio de la CRES 2018. *Revista Pensamiento Universitario*, (18).
- Suasnábar, C. (1999). Las “agendas” de la globalización para la educación superior en América Latina: Una revisión crítica de las propuestas de los organismos internacionales y otros actores académicos. En Tiramonti, G., Suasnábar, C., y Seoane, V., *Políticas de modernización universitaria y cambio institucional*. La Plata: UNLP.

Documentos consultados

- Mwiria, K. (2022). *Gobernanza en la educación superior*. Documento encargado para la Conferencia Mundial de Educación Superior. 18-20 de mayo de 2022.
- Neave, G. (1998). *Autonomía, responsabilidad social y libertad académica: Debate temático*. Documento de trabajo para la Conferencia Mundial de Educación Superior. 5-9 de octubre de 1998.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1998). *La educación superior en el siglo XXI: Visión y acción*. Informe final de la Conferencia Mundial de la Educación Superior. 5-9 de octubre de 1998. Tomo I.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2009). *La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. Comunicado Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. 5-8 de julio de 2009.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2022). *Más allá de los límites: Nuevas formas de reinventar la educación superior*. Documento de trabajo para la Conferencia Mundial de Educación Superior. 18-20 de mayo de 2022.

Contribución de autoría

- Daniela Atairo estuvo a cargo de la elaboración del argumento principal, del análisis e interpretación de los documentos en estudio y de la escritura del artículo.
- Agustina Luques estuvo a cargo del análisis e interpretación de los documentos en estudio y de la escritura del artículo.



Innovación y enseñanza universitaria en la tercera década del siglo XX¹

Innovation and university teaching in the third decade of the 20th century

Inovação e ensino universitário na terceira década do século XX

Rodrigo Arim.
ORCID: 0000-0002-9993-2793

Rector de la Universidad de la República (Udelar), Uruguay.
Profesor titular de la Facultad de Ciencias Económicas y Administración, Udelar.
Contacto: rodrigo.arim@rektorado.udelar.edu.uy

Recibido: 15-2-23
Aceptado: 24-3-23

Resumen

En el presente artículo se discuten las posibles derivas de la enseñanza de grado en los sistemas universitarios ante la presión que implican la creciente demanda social de acceso y la importancia relativa de la investigación científica en el siglo XXI. Sin cambios en los paradigmas de enseñanza, la masificación se instrumenta a partir de la estratificación institucional o el abandono de prácticas inmersivas capaces de construir sentido crítico y comunidad. Se propone que la innovación educativa sea dirigida de forma tal que la enseñanza universitaria logre preservar calidad, cultivando el pensamiento crítico mediante estrategias escalables para asegurar la democratización en el acceso y permanencia a nivel de la formación de grado.

Palabras claves: educación superior, universidad, innovación educativa.

Abstract

This article discusses the possible drifts of undergraduate teaching in the higher education systems given the pressure implied by the growing social demand for access and the relative importance of scientific research in the 21st century. Without changes in the teaching paradigms, massification is instrumented through institutional stratification or the abandonment of immersive practices capable of building a critical thinking and community. It is proposed that educational innovation should be directed in such a way that university education preserve quality, cultivating critical thinking, through scalable strategies to ensure democratization in access and permanence at the level of undergraduate education.

Keywords: higher education, university, educational innovation.

¹ Este trabajo ha sido aprobado unánimemente por el equipo editor luego de pasar por evaluadores en sistema doble ciego.

Resumo

Este artigo discute os possíveis desenvolvimentos do ensino de graduação nos sistemas de ensino superior diante da pressão que implica a crescente demanda social por acesso e a relativa importância da pesquisa científica no século XXI. Sem mudanças nos paradigmas de ensino, a massificação é instrumentalizada pela estratificação institucional ou pelo abandono de práticas imersivas capazes de construir um pensamento crítico e comunitário. Propõe-se que a inovação educacional seja direcionada de forma que o ensino universitário preserve a qualidade, cultivando o pensamento crítico, por meio de estratégias escaláveis para garantir a democratização no acesso e permanência no nível de ensino de graduação.

Palavras-chave: ensino superior, universidade, inovação educacional.

I. Tensiones y desafíos para las universidades en el siglo XXI

Los sistemas de educación superior se encuentran sometidos a tensiones y transformaciones cuyas consecuencias a mediano y largo plazo resultan difíciles de pronosticar.

Desde comienzos de los años noventa la proporción de jóvenes de entre 18 y 22 años que ingresan a alguna modalidad de educación terciaria trepó de 14 a 38 a escala global y superará con creces el 50% al final de la presente década. Se estima que la mitad de esas cohortes de estudiantes culminará un grado de educación terciaria. Persisten, por cierto, disparidades importantes. En casi todos los países de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) la tasa bruta de matriculación ya supera el 80%, mientras que en el África subsahariana todavía se ubica por debajo del 10%. No obstante, el crecimiento más acelerado de la matrícula de educación terciaria se registra en América Latina y el Caribe —donde entre el año 2000 y el 2020 la tasa bruta de matriculación superior pasó de 23,1% a 54,1%— y en Asia oriental y suroriental (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y Comisión Económica para América Latina y el Caribe, 2022).

Es una tentación identificar como principal motor de esta evolución a la demanda de calificaciones avanzadas impulsada por el crecimiento econó-

mico contemporáneo. Este argumento tiene asidero, en tanto en muchas regiones la oferta de fuerza de trabajo formada a nivel terciario crece a tasas aceleradas desde la década de los noventa del siglo pasado, mientras que el diferencial salarial entre quienes cuentan con formación terciaria y quienes no ha crecido o se mantiene estable en el mismo período. Sin embargo, es una visión parcial, cuando no simplista. La aceleración del crecimiento en las tasas de enrolamiento a la educación superior se observa en países con muy diversas tasas de crecimiento y estructuras productivas, con la excepción de las sociedades donde el peso de la producción familiar agrícola continúa siendo muy importante. La economía impulsa una mayor demanda de calificaciones, pero simultáneamente la educación superior se ubica en el centro de la acumulación de demandas provenientes de toda la sociedad de oportunidades de movilidad y realización en el ciclo de vida (Marginson et al., 2020).

Los sistemas de educación superior se han transformado en el epicentro de las esperanzas de mejora intergeneracional y una llave de acceso no solo a puestos de trabajo de calidad, sino también a otras dimensiones del bienestar como el sentido de respeto y valoración por los otros integrantes de una comunidad o la posibilidad de participar activamente en distintos ámbitos de la vida social. Cuando los paradigmas y discursos meritocráticos se afirman, la educación superior se transforma en una medida y señal de éxito. El reverso de la moneda es que la imposibilidad de obtener una formación terciaria es señal de frac-

so, percepción que retroalimenta la demanda social dirigida hacia las universidades (Sandel, 2020).

Sin embargo, la evidencia muestra que la creciente relevancia de la educación superior no se expresa solo en el plano de las subjetividades. En algunos países, hay síntomas de un dislocamiento en la evolución de los estándares de ingresos y salud entre la población que cuenta con formación universitaria y aquella que no logra acceder a esta. Las diferencias en la calidad de la salud, de los sistemas de cuidados a los que se accede o, incluso, en los espacios y posibilidades de recreación entre personas con y sin formación terciaria tienden a ampliarse (Case y Deaton, 2020). También se observa un proceso de mayor segregación residencial e institucional entre ambas poblaciones. Como ejemplo, en Estados Unidos las personas con nivel educativo terciario generan sus vínculos personales que persisten en el tiempo en el ámbito de la universidad, mientras que los contactos personales de quienes tienen menor nivel educativo se originan en sus vecindarios (Chetty et al., 2017).

La universidad como institución se encuentra en el centro de las expectativas sociales y de las posibilidades objetivas de acceder a trayectorias de vida satisfactorias. No es de extrañar que la educación superior se ubique cada vez más en el escenario principal de los debates y conflictos políticos del siglo XXI. Estas discusiones adquieren un carácter idiosincrático, propio de las peculiaridades de los sistemas nacionales. En varias ocasiones, se presentan como preocupación por la carga de la deuda de los estudian-

tes (Claire et al., 2022). En otras, el conflicto radica en los mecanismos de selección y de estratificación institucional, que aseguran un acceso más general pero reproduciendo desigualdades vía la constitución de capas institucionales con grados de reconocimiento social diferenciados y niveles de inversión por estudiante muy dispares (Shavit et al., 2007). Muchos sectores conservadores, dentro y fuera de las universidades, pretenden que estos conflictos son puntuales. Sin embargo, dadas las expectativas sociales subjetivas y las consecuencias objetivas de los problemas de acceso a la educación superior, la conjetura más razonable es que la universidad como institución y las políticas públicas en educación superior seguirán siendo protagonistas primordiales del intercambio y el conflicto en la esfera pública.

Si el acceso a la formación reconfigura los sistemas de educación superior e interroga a las universidades como instituciones individuales, la importancia relativa que adquiere la investigación y generación de conocimiento en esta era agrega una nueva capa de tensiones. La universidad no es la única, pero sí la principal forma institucional que amparó y cobijó la investigación científica y la creación cultural durante el siglo XX en Occidente. Las universidades de investigación, que generalizan el modelo alemán de comienzos del siglo XIX, han sido la forma institucional preponderante, a tal punto que las instituciones de educación superior —nuevas y viejas, públicas y privadas— tienden a emular este modelo, por razones sustantivas —es difícil concebir una educación superior de calidad separada de la investigación como proceso colaborativo y de aprendizaje— y por razones de prestigio y reconocimiento. Las sociedades contemporáneas no solo pretenden que las universida-

des generalicen el acceso a la educación superior, también demandan y construyen políticas para expandir la investigación. Ambas dimensiones trascienden cada vez más los ámbitos nacionales y buscan internacionalizar sus cuerpos académicos y el flujo de estudiantes (Jane, 2018).

Estas tensiones y tendencias inciden en las opciones y trayectorias institucionales. En buena medida, el futuro de las universidades se configurará a partir de su capacidad individual y sistémica de responder a estos cambios, en el marco de políticas públicas que tiendan a priorizar algunos aspectos sobre otros y a configurar una estructura de incentivos específicos que incidan en las decisiones de política de las instituciones individuales (White, 2017). Se encuentra fuera del alcance de este artículo analizar los posibles escenarios futuros de la educación superior en las distintas dimensiones que hacen a su existencia. En el apartado siguiente, se reflexiona sobre un aspecto particular de la vida universitaria —la enseñanza de grado— a la luz de estas tendencias y se delimitan posibles escenarios futuros.

II. Universidades: reacciones tentativas en el plano de la enseñanza terciaria

La generalización de la educación superior reconfigura, inexorablemente, los procesos de aprendizaje y los objetivos en sí de la formación de grado en la vida universitaria. Como lo advirtió tempranamente Trow (1973), la masificación estudiantil cambia el vínculo docente-estudiante, lo despersonaliza, avanza sobre estandarizaciones de contenidos curriculares eliminando aspectos de singularidad de la enseñanza. La estandarización es un componente necesario al generalizarse la educación superior, en tan-

to instrumento para asegurar que las habilidades y capacidades aprendidas por el estudiante puedan ser impartidas por cuerpos docentes distintos sin pérdidas sustantivas en el núcleo de los aprendizajes.²

Hasta la segunda posguerra del siglo XX, las universidades fueron instituciones de elite. Una porción relativamente pequeña de cada generación accedía a sus aulas y laboratorios, y su conformación era relativamente homogénea, tanto en lo referente a la procedencia social como a las características y contenidos de las trayectorias educativas anteriores. La generalización de la educación superior no solo presupone un cambio cuantitativo, asociado al incremento de la cantidad de integrantes de cada cohorte que estudian a nivel terciario; constituye un profundo cambio cualitativo: más estudiantes, más diversos, procedentes de historias familiares heterogéneas, con mayores niveles de vulnerabilidad social y con trayectorias educativas diferenciadas.

Es posible identificar distintas reacciones institucionales y diferentes posicionamientos académicos ante la irrupción masiva de estudiantes en universidades acostumbradas a esquemas individualizados y más o menos elitistas de formación y ante el cambio señalado en la composición social del estudiantado.

Desde una perspectiva institucional, la mayoría de los sistemas nacionales evolucionaron diversificando su plataforma. Más universidades y otras instituciones de educación superior, públicas y privadas, fueron creadas y organizadas en sistemas con grados distintos de estratificación. No obstante, un rasgo general ha sido que las instituciones más longevas, en general con más tradición de investigación, preservaron mecanismos selectivos para aceptar estudiantes, lo que les asegura preservar grados importantes

² La generalización de mecanismos de aseguramiento de la calidad en los sistemas nacionales de educación superior es una muestra en esta dirección, en tanto las evaluaciones se sostienen en la comprobación de pisos mínimos comunes para todas las instituciones en las dimensiones cuantificables incorporadas en los procesos de aseguramiento.

de homogeneidad del cuerpo estudiantil en cuanto al acervo de conocimientos previos,³ mientras que las nuevas instituciones se especializan en la atención de los estudiantes provenientes de familias y trayectorias formativas más vulnerables.

Estas evoluciones institucionales no están exentas de contradicciones flagrantes. Por ejemplo, en Brasil las universidades federales y estatales constituyen el sector de mayor calidad académica del país y su oferta educativa es gratuita. No obstante, los mecanismos de selección determinan que los estudiantes que acceden a estas instituciones provienen, preponderantemente, de hogares ubicados en los tramos más elevados de la distribución del ingreso y la riqueza, más allá de las políticas de discriminación positiva que se implementaron. En contraste, la creciente población estudiantil proveniente de estratos medios y bajos se inserta en instituciones privadas no gratuitas, por lo que deben endeudarse para solventar una educación cuyos estándares de calidad y reconocimiento social efectivo se ubican por debajo de los de la impartida por las universidades públicas. Fuente especificada no válida (Marteleto et al., 2016; Sampaio et al., 2019).

En suma, la reacción institucional de las universidades de corte tradicional ha sido una búsqueda de preservación del sentido de exclusividad y homogeneidad relativa de los cuerpos estudiantiles. Estas características se preservaron construyendo o manteniendo barreras a la entrada fuertes —exámenes de ingreso, costos financieros— y delegando la atención de los nuevos contingentes de estudiantes a instituciones nuevas, menos prestigiosas y con dotaciones presupuestales por estudiante más endeblés. Hay excepciones a este patrón general, como las universidades del Río de la Plata, que preservan su tradición de acceso libre, aunque se observa tam-

bién una diferenciación institucional de base territorial que presenta rasgos estratificados. No obstante, el panorama general a escala global se puede describir como un proceso de absorción de la demanda creciente vía la diversificación de la plataforma institucional, con nuevas universidades que atienden el incremento sistemático del ingreso a la educación terciaria.

III. La academia ante la masificación

Si las universidades con mayor tradición tienden a desarrollar estrategias defensivas para preservar su estatus y características de los procesos de formación ante el incremento de la demanda social por educación superior, no es menos cierto que los cuerpos académicos muestran reticencia y recelo ante las consecuencias no deseadas de la masificación, posiciones que cuentan con bases argumentativas sólidas.

Algunos enfoques críticos en esta materia hacen hincapié en la transformación del proceso de enseñanza terciaria en la provisión de un bien de consumo mediante mecanismos mercantiles. Si bien esta tendencia puede identificarse tempranamente en el siglo XX, su profundización y preponderancia coincide con la irrupción del neoliberalismo como concepción articuladora de las políticas públicas. La estandarización de la enseñanza presupone, desde esta mirada, asumir el conocimiento como algo fácilmente transferible, la docencia como un ejercicio rutinario responsable de dicha transferencia y asimilar el vínculo docente-estudiante al de proveedor-cliente (Keehn et al., 2018).

No obstante, este argumento no está exento de ambigüedades. La estandarización de un proceso educativo u otra actividad humana no presupone ni requiere el establecimiento de rela-

ciones de mercado ni tampoco implica su degradación cualitativa. Es posible invertir la pregunta: ¿cómo masificar la educación superior de calidad sin avanzar en grados de estandarización importantes? La reivindicación de la singularidad es también una forma de reivindicar el exclusivismo. La relación docente-estudiante como se conoce en los esquemas de formación universitaria desde el medioevo —similares a la de maestro-aprendiz— no es escalable, y por lo tanto no es generalizable, por la sencilla razón de que no es posible multiplicar los espacios de interacción y la cantidad de docentes con características particulares para hacerlos viables. Como sucedió en la enseñanza secundaria durante el siglo XX, la masificación de la enseñanza de grado requiere formatos y contenidos transparentes, explícitos, estandarizados, para asegurar, en base a criterios de autonomía estudiantil en el aprendizaje, que los conocimientos incorporados resulten de acceso amplio. El papel docente siempre es relevante, pero por definición la democratización de un nivel educativo no puede apoyarse en relaciones singulares, no reproducibles a otra escala.

Lo anterior no presupone que la transformación de la educación superior al transitar hacia su generalización no conlleve pérdidas. George Allan (2018) esgrime una argumentación distinta, con acento en la dificultad para sostener intercambios formativos y bilaterales, que enriquecen la formación en estos contextos de masificación. Allan distingue entre entrenamiento y educación. El entrenamiento es un conjunto de técnicas para proveer a un sujeto de la información necesaria para llevar a cabo un tipo de tarea. Las universidades son uno de los ámbitos donde se procesan entrenamientos con cierta naturalidad, en particular los que requieren una densidad de información

3 La preservación de una alta selectividad tiende a complementarse con la incorporación de políticas de discriminación positiva, que habilitan el ingreso de estudiantes provenientes de grupos generalmente excluidos —poblaciones originarias, afrodescendientes, etc.—, pero con lógicas selectivas o de descreme dentro de estos grupos.

alta, que obligan al sujeto entrenado a invertir un tiempo importante antes de estar en condiciones de ejecutar dichas tareas. No obstante, las universidades no pueden limitarse a proveer información, por más sofisticada que resulte. Los estudiantes deben aprender también las condiciones en las cuales la persecución de sus objetivos al realizar las tareas para las cuales están formados es socialmente admisible. Presupone conocer las normas sociales que enmarcan las prácticas, pero también las disyuntivas morales que implican diferentes formas de enmarcar las normas que rigen el ejercicio del conocimiento con fines específicos. Estos aspectos, a diferencia de la transmisión de información, pueden ser aprendidos pero no pueden ser enseñados, y su aprendizaje presupone la progresiva inmersión del estudiante en la comunidad académica y profesional de referencia, el estímulo y la práctica de una conversación no codificable, el aprendizaje vía inmersión en la conversación sobre qué formas, en plural, de ejercer una profesión son aceptables y cómo el conocimiento y la cultura son validados por la comunidad. (¿Cómo un científico acepta la validez de una hipótesis a través de evidencia empírica? ¿Cómo un artista o un diseñador entienden que deben incorporar cambios a su producción?).

Estos aspectos son los más difíciles de codificar y de enseñar en contextos masificados. Sin embargo, una reacción conservadora es negar la posibilidad de desarrollar educación de calidad a escala, negar la universalización del derecho a la universidad (White, 2017). Abogar por la democratización de la educación superior ubica el principal desafío en instrumentar estrategias capaces de preservar estas dimensiones conversacionales y de inmersión en prácticas de comunidades abiertas, que impulsan el aprendizaje sin renunciar a su generalización social. El componente informacional de estrategias de políticas que apunten a generalizar la educación superior es asible, más apoyando su instrumentación en innovaciones que combinen

de manera creativa desarrollos tecnológicos en las áreas de la comunicación y la informática con actividades tendientes a construir lazos y vínculos entre los estudiantes y el cuerpo docente. La tecnología no tiene por qué desplazar la interacción social o el trabajo docente, pero lo transforma. No obstante, no es ni automático ni natural que las tecnologías emergentes que avanzan en distintas esferas de la vida social —por ejemplo, las basadas en la inteligencia artificial— se constituyan en insumos complementarios del trabajo docente, potenciándolo y habilitando a operar a mayor escala, pero preservando la calidad de los aprendizajes, en particular cuidando la dimensión conversacional propia de la educación universitaria. Tampoco es obvio ni un destino inexorable que las nuevas tecnologías impondrán un modelo educativo despersonalizado e incapaz de desarrollar pensamiento crítico. Como en otras dimensiones de la vida social, el resultado dependerá de la orientación política explícita, que priorice o no el desarrollo de innovaciones capaces de potenciar y escalar la educación superior de calidad y el trabajo docente (Acemoglu, 2023), y esto necesita de universidades capaces de explicitar y priorizar inversiones que potencien este camino.

IV. A manera de reflexión final: la enseñanza universitaria en perspectiva

Las políticas y las universidades, en especial aquellas que son parte de la institucionalidad pública, deben construir respuestas a los desafíos de la educación superior que no se ubiquen en el plano defensivo, que suele preservar el elitismo en el contexto de un sistema de educación superior cuya expansión es tangible e inexorable.

La estratificación de los sistemas es el sendero más habitual paradójicamente defendido, aunque no de forma explícita, por actores conservadores y progresistas del mundo universitario. Por un lado, constituye un desarrollo

esperable en esquemas de políticas públicas que prefieren apoyarse en el funcionamiento de los mercados y la provisión privada para asegurar el acceso masivo. Por otro lado, es el mecanismo para asegurar que la vida académica continúe transcurriendo dentro de esquemas de elite en las universidades que se blindan del problema de la heterogeneidad estudiantil al ceder esa responsabilidad a la “nueva institucionalidad”.

Las universidades, en especial las públicas, deberían centrar sus esfuerzos de innovación educativa en dos aspectos cruciales.

En primer lugar, desarrollar estrategias que lleven a ampliar la matrícula estudiantil, diversificar senderos de aprendizaje que reconozcan las diferentes trayectorias previas. En esta dirección, la diversificación de las plataformas institucionales puede constituir respuestas razonables, en tanto no produzcan mecanismos de estratificación que acoten las posibilidades reales de tránsito entre instituciones y programas.

En segundo lugar, los esfuerzos de innovación deberían centrarse en contemplar las dimensiones no codificables de la formación universitaria, vía la inmersión temprana y robusta en ejercicios de investigación y aplicación de capacidades analíticas que doten al heterogéneo estudiantado de autonomía para aprender y diseñar caminos formativos, acompañados de orientaciones claras del cuerpo académico. No es reivindicando un estilo de formación que se ancla en tradiciones medievales de un vínculo singular —aunque subordinado— del docente con el estudiante que se encuentra en la base de la expansión de la educación superior, ni cediendo a los mercados las respuestas ante la demanda social. Es asumiendo, desde las universidades, el desafío de la propia transformación, que requiere reconocer que nuevos escenarios, demandas y conflictos necesitan pensar nuevas estrategias y no la reivindicación nostálgica de un tiempo en que la educación superior era un privilegio y no un derecho.

Referencias bibliográficas

- Acemoglu, D. (2023). Harms of AI. En Bullock J. B., Chen, Y.-C., Himmelreich, J., Hudson, V. M., Korinek, A., Young, M. M., y otros, *The Oxford Handbook of AI Governance* (en prensa). Oxford University Press.
- Allan, G. (2018). The conversation of a university. En Stoller, A., y Kramer, E. *Contemporary Philosophical Proposals for the University Toward a Philosophy of Higher Education*. Palgrave Macmillan.
- Case, A., y Deaton, A. (2020). *Deaths of Despair and the future of capitalism*. New Jersey: Princeton University Press.
- Chetty, R., Hendren, N., Grusky, D., Hell, M., Manduca, R., y Narang, J. (2017). The Fading American Dream: Trends in Absolute Income Mobility Since 1940. *Science*, 356(6336), 398-406.
- Claire, C., Deane, KC, Ariane, d. G., y Stephen L. D. (2022). Student Loan Debt: Longer-Term Implications for Graduates in the United States and England. En Callender, C., Locke, W., y Marginson, S. *Changing Higher Education for a Changing World*. Bloomsbury Academic.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia–Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura–Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2022). *La encrucijada de la educación en América Latina y el Caribe: Informe regional de monitoreo ODS4-Educación 2030*. UNESCO.
- Jane, K. (2018). The International University: Models and Muddles. En Michael R. B., y Peters, A. *The Idea of the University: Contemporary Perspectives*. Nueva York: Peter Lang Publishing.
- Keehn, G., Anderson, M., y Boyles, D. (2018). Neoliberalism, Technology, and the University: Max Weber's Concept of Rationalization as a Critique of Online Classes in Higher Education. En Stoller, A., y Kramer, E., *Contemporary Philosophical Proposals for the University Toward a Philosophy of Higher Education*. Palgrave Macmillan.
- Marginson, S., Callender, C., y Locke, W. (2020). Higher Education in Fast Moving Times Larger, Steeper, More Global and More Contested. En Callender, C., Locke, W., y Marginson, S., *Changing Higher Education for a Changing World*. Bloomsbury Publishing. Edición de Kindle.
- Marteleto, L., Marschner, M., y Carvalhaes, F. (2016). Educational stratification: A decade of reforms on higher education access in Brazil. *Research in Social Stratification and Mobility*, 46.
- Sampaio, H., Andrade, C. Y., y Balbachevsky, E. (2019). Expanding access to higher education and its (limited) consequences for social inclusion: The Brazilian experience. *Social Inclusion*, 7(1).
- Sandel, M. (2020). *The Myranny of Merit: What's Become of the Common Good?* Nueva York: Farrar, Straus and Giroux.
- Shavit, Y., Arum, R., y Gamoran, A. (2007). *Stratification in higher education: A comparative Study*. Stanford, California: Standord University Press.
- Trow, M. (1973). *Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education*. Berkeley: Carnegie Commission on Higher Education, Berkeley, CA.
- White, M. (2017). *Towards a Political Theory of the University: Public reason, democracy and higher education*. New York: Routledge. Taylor & Francis Group.

Contribución de autoría

Todos los aspectos estuvieron a cargo del autor.





Tendencias de la Extensión Universitaria en América Latina: Chile, México, Uruguay y redes regionales¹

New trends in community engagement and university extension in Latin American universities: Chile, México, Uruguay, and regional networks.

Tendências da Extensão Universitária na América Latina: Chile, México, Uruguai e redes regionais

Agustín Cano Menoni.
ORCID: 0000-0001-6076-5580¹

Matías G. Flores.
ORCID: 0000-0002-3820-9681²

¹ Programa Integral Metropolitano e Instituto de Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República. Sistema Nacional de Investigadores de Uruguay. Contacto: acano@pim.edu.uy

² Development Sociology, Cornell University. Contacto: mf785@cornell.edu

Recibido: 15-2-23
Aceptado: 24-3-23

Resumen

Los nuevos procesos y demandas de la educación superior han impactado en el campo de la extensión universitaria, tensionando un ethos extensionista de América Latina. En este contexto, la extensión universitaria se torna hoy un tema relevante para el campo de estudios sobre la universidad, a la vez que una vía para entender mejor los procesos de construcción social y legitimación de la universidad contemporánea. En este artículo exploramos los principales lineamientos de extensión universitaria en los casos de Uruguay, Chile y México. El recorte de objeto está dado por lo que definen como su política de extensión o equivalente. A través del análisis de documentación, legislación universitaria y producción bibliográfica, identificamos las principales ideas y marcos institucionales que componen las orientaciones de política extensionista en los diferentes casos, así como en redes universitarias regionales. En tanto resultados, se identifica la persistencia de polisemia de conceptualizaciones, que van desde la extensión crítica, vinculación con el medio y tercera misión sustantiva, en rango de definiciones laxas y menos laxas. Asimismo, una diversidad de procesos de institucionalización que varían según la autonomía otorgada a las universidades y la estandarización de la extensión universitaria buscada por los órganos estatales, en los que destacan los procesos de aseguramiento de calidad. Se concluye con el desafío de profundizar el estudio de la extensión y sus campos de demanda, y conectar con los estudios de la ciencia y la tecnología para dar cuenta de otras tendencias en curso en el campo de las relaciones universidad-sociedad.

Palabras clave: extensión universitaria, vinculación con el medio, tercera misión.

¹ Este trabajo ha sido aprobado unánimemente por el equipo editor luego de pasar por evaluadores en sistema doble ciego.

Abstract

Higher education's new processes and demands have impacted the field of community engagement, stressing the extensionist ethos in Latin America. In this context, community engagement today becomes a relevant topic for the field of university studies, as well as a way to better understand the processes of social construction and legitimization of the contemporary university. This article explores the main guidelines for community engagement in the cases of Uruguay, Chile and Mexico. The empirical framework is given by what is defined as its community engagement policy or equivalent. Through the analysis of documentation, university legislation, and academic literature, we identify the main ideas and institutional frameworks that shape the engagement policy guidelines in different cases, as well as in regional university networks. As results, the persistence of polysemy of conceptualizations is identified, ranging from critical extension, linkage with the context, and third substantive mission, in a range of lax and less lax definitions. Likewise, the cases present a diversity of institutionalization processes that vary according to the autonomy granted to universities and the standardization of community engagement sought by state organisms, in which quality assurance processes stand out. It concludes with the challenge of deepening the study of university extension and connecting with science and technology studies to better account for other ongoing trends in the field of university-society relations.

Keywords: community engagement, third mission, public engagement, university extension.

Resumo

Os novos processos e demandas da educação superior têm impactado o campo da extensão universitária, acentuando o ethos extensionista na América Latina. Nesse contexto, a extensão universitária torna-se hoje um tema relevante para o campo dos estudos universitários, bem como uma forma de compreender melhor os processos de construção social e legitimação da universidade contemporânea. Neste artigo exploramos as principais diretrizes para a extensão universitária nos casos do Uruguai, Chile e México. O recorte do objeto é dado pelo que é definido como sua política de extensão ou equivalente. Por meio da análise de documentação, legislação universitária e produção bibliográfica, identificamos as principais ideias e marcos institucionais que compõem as diretrizes da política de extensão em diferentes casos, bem como em redes universitárias regionais. Como resultados, identifica-se a persistência de polissemias de conceitualizações, que vão desde extensão crítica, vínculo com o meio ambiente e terceira missão substantiva, em um leque de definições frouxas e menos frouxas. Da mesma forma, uma diversidade de processos de institucionalização que variam de acordo com a autonomia concedida às universidades e a padronização da extensão universitária almejada pelos órgãos estatais, nos quais se destacam os processos de garantia de qualidade. Conclui-se com o desafio de aprofundar o estudo da extensão e seus campos de demanda, e conectar-se com os estudos da ciência e da tecnologia para dar conta de outras tendências em curso no campo das relações universidade-sociedade.

Palavras-chave: extensão universitária, vinculação com o meio, terceira missão.

La extensión como objeto de estudio

La expansión de los sistemas de educación superior a nivel global en el último medio siglo se ha acompañado de un proceso de resignificación y diversificación de las relaciones que las universidades establecen con su entorno social (Cerych, 1987; Tilak, 2006). La revolución tecnológica e informacional de la economía capitalista (Falero, 2011), la hegemonía del modelo universitario estadounidense de posguerra (Marginson y Ordorika, 2010), los requerimientos del paradigma de la *sociedad del conocimiento* y las discusiones en

torno al papel del conocimiento en distintos modelos de desarrollo (Arocena et al., 2018) les han planteado a las universidades nuevas demandas provenientes de la sociedad, el Estado, el mercado y la industria. Al mismo tiempo, los procesos de mercantilización del conocimiento combinados con la regulación de las instituciones de educación superior (IES), de acuerdo a criterios económicos y modelos empresariales de gestión, han impactado en el perfil y el tipo de relaciones que las universidades públicas establecen con su entorno (Burawoy, 2011). Finalmente, los procesos (desiguales) de masificación y universalización del acceso a la formación terciaria han desplazado a un segundo

lugar uno de los fines originarios de la extensión: *extender* objetos culturales y científicos universitarios a quienes no acceden a ellos (Arim, 2022; Rinesi, 2015), mientras que la emergencia de problemáticas contemporáneas como la crisis ambiental planetaria, las migraciones, las desigualdades sociales y las pandemias, entre otras, plantea importantes desafíos colaborativos a las IES.

Estos procesos y nuevas demandas han impactado en el campo de la extensión universitaria, tensionando un *ethos extensionista* ligado a la expansión popular de la cultura, propia del optimismo pedagógico de la Ilustración; *ethos* que en América Latina tuvo un desarrollo singular al aco-

plarse al movimiento de la Reforma de Córdoba y sus objetivos de justicia social (Bustelo, 2018; Cano, 2017). En este contexto, la extensión universitaria se torna hoy un tema relevante para el campo de estudios sobre la universidad, a la vez que una vía para entender mejor los procesos de construcción social y legitimación de la universidad contemporánea.

La extensión universitaria como objeto de estudio presenta dos características peculiares: su ambigüedad conceptual y su dispersión operativa. De allí que, según el contexto institucional, social o histórico del que se trate, la extensión en América Latina pueda estar asociada a la educación popular, la divulgación científica o cultural, la asistencia, la transferencia, la comunicación, la “adecuación socio-técnica de las tecnologías” (Dagnino, 2015), la vinculación, las escuelas de verano, las campañas de alfabetización, la investigación-acción participativa, entre otras modalidades y modelos. Tanto más si se amplía la mirada a otras regiones, en que la formulación de “tercera función” da cabida a una amplitud aún mayor de prácticas de relación entre universidad y sociedad (el *engagement*, las prácticas de voluntariado, el modelo de la triple hélice, el emprendedurismo, entre otras) (Beaulieu et al., 2018; Farnell, 2020). Estas características de la extensión (ambigüedad y dispersión) complejizan el objeto de estudio, a la vez que aportan su mayor riqueza, siempre que se aborde tal ambigüedad conceptual como expresión de su carácter político (¿cuáles son las concepciones y modelos que pugnan por orientar las relaciones universidad-sociedad en cada contexto histórico-social?) (Tommasino y Cano, 2016). Esta polisemia nos exige romper barreras disciplinares o de campos de estudios desarticulados (Fransman, 2018) y un ejercicio teórico importante para encontrar “equivalencias funcionales” (Dougnaç, 2016) para estudiar contextos diversos.

Desde este punto de partida, en este artículo exploramos los principales li-

neamientos de extensión universitaria que es posible visualizar en los casos de Uruguay, Chile y México. El recorte de objeto está dado por lo que en cada caso los sistemas universitarios definen, centralmente, como su política de extensión o equivalente. A través del análisis de documentación, legislación universitaria y producción bibliográfica, identificamos las principales ideas y marcos institucionales que componen las orientaciones de política extensionista en los diferentes casos, así como en redes universitarias regionales. Esta opción metodológica nos permite una mirada que conecta diferentes escalas de análisis, y permite visualizar en su movimiento y apertura algunas de las principales tendencias en materia de extensión universitaria en curso en la región.

Uruguay: la extensión como medio para la formación integral

Contexto universitario

El sistema de educación superior de Uruguay está conformado por instituciones de peso muy dispar. La Universidad de la República (Udelar), primera institución educativa de la historia independiente del Uruguay, fue hasta 1985 la única institución de educación superior del país. Actualmente, además de la Udelar, componen el sistema de educación superior uruguayo la Universidad Tecnológica (UTECH, pública, de perfil tecnológico y situada en el interior del país) y cinco instituciones privadas. La Udelar representa el 85% de la matrícula del sistema y conserva el mayor poder de captación de la demanda nueva (8 de cada 10 nuevos ingresos, según observan Errandonea y Orós, 2020). La extensión universitaria ha tenido, históricamente, un desarrollo muy importante en la Udelar, a diferencia de las otras instituciones, en las cuales además no existen estudios sobre el tema. Por estas razones, centraremos el análisis del caso uruguayo en esta institución.

Normativa

No existe una normativa nacional relacionada con la extensión universitaria, sino que esta se organiza de acuerdo a lo dispuesto por la Udelar en sus ordenanzas y resoluciones. El artículo 2 de la Ley Orgánica de la Udelar incluye, entre los fines de la institución: “... acrecentar, difundir y defender la cultura; impulsar y proteger la investigación científica y las actividades artísticas y contribuir al estudio de los problemas de interés general y propender a su comprensión pública; defender los valores morales y los principios de justicia, libertad, bienestar social, los derechos de la persona humana y la forma democrático-republicana de gobierno” (Uruguay, 1958, p. 3). Dentro de esta orientación genérica se fundamenta la función de extensión como parte del ideario universitario expresado en esta norma, que consagró los principios de la Reforma de Córdoba en el caso de Uruguay (Bralich, 2007).

Desde 1993, las políticas de extensión de la Udelar son formuladas y articuladas a nivel central desde la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM), órgano asesor del Consejo Directivo Central (CDC). En 2009, este Consejo aprobó un documento titulado *Para la renovación de la enseñanza y la curricularización de la extensión y las actividades en el medio* (Udelar, 2009), que define un conjunto de orientaciones para que la política extensionista se imbrique en la actividad formativa curricular de los estudiantes de grado. En 2021 se comenzó a aplicar el nuevo Estatuto de Personal Docente de la Udelar, que define la extensión y las actividades en el medio como una de las “funciones docentes sustantivas”, que todo docente debe realizar según grado y dotación horaria, lo que confirma una concepción de la docencia universitaria como aquella que conjuga enseñanza con investigación y extensión (Errandonea, 1998).

Características de la política extensionista

Las orientaciones aprobadas en 2009 sintetizan lo que en Uruguay se ha denominado concepción *integral* para la *curricularización* de la extensión (Arocena, 2011; Tommasino, 2022). Estas orientaciones, expresadas también en el documento de creación del Programa Integral Metropolitano (PIM) (CSEAM, 2007), y antes, en los documentos iniciales del Programa APEX-Cerro (Aprendizaje y Extensión en el Cerro [APEX], 1999) y en las ideas del profesor Pablo Carlevaro (1972), toman como punto de partida una concepción pedagógica de la extensión como ámbito y medio idóneo para la formación universitaria. A partir de allí, esta concepción plantea: a) la integración de la extensión con la enseñanza y la investigación; b) el abordaje interdisciplinario de problemas de intervención y objetos de estudio; c) el carácter dialógico de los procesos de extensión concebidos como diálogo transformador entre saberes académicos y comunitarios o populares; d) la intersectorialidad y complementariedad con otras políticas públicas; e) el enfoque territorial para el caso de los programas y proyectos situados; f) la priorización de los “sectores postergados” de la sociedad en la orientación de las acciones; g) la importancia de la gestión académica de los programas integrales para trascender la estructura compartimentada de la institución; h) la importancia de la enseñanza activa y otros modelos pedagógicos adecuados para el desarrollo educacional de la extensión y su evaluación; i) el horizonte de “naturalizar” la extensión para que esta forme parte del currículo universitario de todas las áreas de conocimiento (APEX 1999; Arocena, 2011; Carlevaro 1972; CSEAM, 2007; Tommasino, 2022; Udelar, 2009). De este modo, más que una definición doctrinaria, la concepción integral propone orientaciones para un pro-

ceso abierto “experimental y plural” (Arocena, 2011, p. 13).

A nivel organizativo, la política de la integralidad se ha desarrollado en una modalidad que podríamos llamar central-ramificada. A nivel central, la CSEAM construye y articula los lineamientos de política extensionista, que son implementados por diferentes ámbitos y programas en una estrategia en red. A nivel central, existen cuatro áreas académicas: a) Promoción de la extensión; b) Estudios cooperativos; c) Sector productivo y organizaciones sociales, y d) Derechos humanos, así como dos programas integrales: APEX y PIM (existe un tercer programa integral en construcción en la zona de Casavalle, Montevideo). Desde estos ámbitos se desarrollan acciones de extensión, convocatorias a proyectos, propuestas de formación, investigaciones, eventos académicos y publicaciones. A su vez, estos ámbitos funcionan articulados a una Red de Extensión compuesta por unidades de todos los servicios universitarios y centros regionales de la Udelar.

Uno de los dispositivos que se han consolidado para el desarrollo de la integralidad en las diferentes áreas de conocimiento es el Espacio de Formación Integral (EFI). Estos dispositivos se conforman como espacios flexibles que permiten integrar la extensión al currículo desde diferentes modalidades (cursos obligatorios, optativos, tesinas, proyectos, etc.). En el período 2010-2021, se desarrollaron 1.543 EFI y 1.263 proyectos, que involucraron a más de 90.000 estudiantes, más de 500 organizaciones y cientos de docentes de todas las áreas de conocimiento (CSEAM, 2023).²

La política extensionista de la integralidad, coordinada por el entramado organizativo descrito líneas arriba, es recreada por los diferentes servicios universitarios y articulada a sus características disciplinarias y sus tradiciones propias (desde la extensión rural con pequeños productores a la educación popular con comunidades

urbanas u organizaciones sociales, el apoyo a cooperativas o fábricas recuperadas, la asistencia conectada a la participación social, las prácticas de innovación colaborativa, la colaboración con otras instituciones del Estado, la contribución a la educación pública y sus actores, las intervenciones urbanas artísticas o arquitectónicas, etc.). Esto resulta en una multiplicidad de prácticas y desarrollos que convergen en la orientación común de hacer de la extensión una forma de aprender, enseñar y formarse en la universidad. Las investigaciones sobre la política de integralidad han dado cuenta de esta multiplicidad, con un gran número de estudios de casos y reflexiones pedagógicas sobre los procesos. Estos trabajos han abordado la dimensión formativa de los EFI, así como los obstáculos que se identifican para realizar en la práctica todas las dimensiones teóricas de la integralidad: las tensiones entre la interdisciplina y la fragmentación de la estructura universitaria; la falta de recursos para desplegar docentes en territorio; las tensiones entre los calendarios curriculares y los tiempos de los procesos extensionistas; los desafíos de la evaluación estudiantil y docente en la extensión y la integralidad; el tema de la formación pedagógica y metodológica para el nuevo modelo, entre otros aspectos (Cavalli, 2020; Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes [IENBA], 2021; Parentelli, 2022; Pritsch et al., 2020; Romano y Gómez, 2013; Villarmarzo et al., 2022, entre muchos otros). También existe información actualizada disponible sobre los llamados centrales a EFI y otras modalidades. Aún faltan trabajos que brinden datos sobre el alcance, en todos los servicios universitarios, de las prácticas en el medio integradas al currículo (así se desarrollen con el formato de EFI, prácticas preprofesionales, pasantías, servicios u otras modalidades), como también de los actores sociales con que se vinculan y las problemáticas que abordan.

² Cabe aclarar que estos números no representan el universo de acciones de extensión e integralidad, sino solo las articuladas desde el nivel central.

En paralelo a la organización central-ramificada de la extensión, se organiza el área de la vinculación universidad-industria y algunos programas de vinculación entre la investigación e innovación con el Estado y el sector productivo. Existen programas centrales en esta dirección ubicados en la Comisión Sectorial de Investigación Científica.

Chile: consolidación y disputa de la vinculación con el medio

Contexto universitario

Tras la aprobación de la Ley de Universidades de 1981, implementada en dictadura, el sistema de educación superior chileno mutó de uno principalmente público y financiado por el Estado a uno privatizado y marcado por la competencia y el desfinanciamiento. Este modelo, inspirado en las lógicas neoliberales, que entiende la educación como un mercado, se mantiene vigente hasta la actualidad.

El subsistema universitario chileno cuenta con 56 universidades, 18 de ellas estatales y 38 privadas. El subsistema técnico profesional considera 33 institutos profesionales, todos privados, y 46 centros de formación técnica, de los cuales solo 12 son estatales. Considerando ambos subsistemas, de un total de 1.294.739 estudiantes matriculados en 2021, el 83% estudian en instituciones privadas y solo un 17% en instituciones públicas (CNE, s.f.).

Este contexto provocó un giro en la tradición chilena de extensión. De ser un país pionero en América Latina, con programas previos al grito de Córdoba, institucionalización en los 30 y participación protagónica en las conferencias latinoamericanas de 1949, 1953, 1958 (de la cual Chile fue sede) y 1972 (Brown Cabrera, 2018; Flores Gonzalez, 2023; Nakajima, 2007; Tünnermann, 1978), Chile redujo su práctica extensionista a la difusión de conocimientos y educación continua, como una forma de obtener recursos externos

(Donoso, 2001; Krebs Wilckens, 1989; Merino, 2004). Sin embargo, esto cambiaría en los albores del siglo XXI con la aparición de la *vinculación con el medio* (VM), concepto que buscaría reemplazar a la extensión universitaria.

Normativa

Tres reformas del sistema son relevantes para entender el estado actual de la extensión universitaria en Chile.

En primer lugar, frente a los cuestionamientos a la calidad de las instituciones creadas después de 1981, en 2006 se aprobó la ley 20.129, que crea la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) (Chile, 2006). La CNA es un órgano autónomo encargado de evaluar a las instituciones de educación superior en diversas áreas de su labor, lo que permite a las instituciones acceder a financiamiento público. Fue este organismo el que institucionalizó el concepto de VM, al incorporarlo como un área de acreditación voluntaria.

En segundo lugar, tras los cuestionamientos planteados por las comunidades universitarias, expertos y el movimiento estudiantil, en 2018 se aprobó la Ley sobre Educación Superior 21.091. Esta ley incluyó la VM como parte de la misión de todo el sistema y modificó la ley 20.129 para ampliar las atribuciones de la CNA: todas las instituciones deben acreditarse y, a partir de 2025, la VM será una de las dimensiones obligatorias. Con relación a la VM, la ley señala:

La institución de educación superior debe contar con políticas y mecanismos sistemáticos de vinculación bidireccional con su entorno significativo local, nacional e internacional, y con otras instituciones de educación superior, que aseguren resultados de calidad. Asimismo, deberán incorporarse mecanismos de evaluación de la pertinencia e impacto de las acciones ejecutadas, e indicadores que reflejen los aportes de la institución al desarrollo sustentable de la región y el país. (Chile, 2018a, art. 81, num. 20)

En tercer lugar, en 2018 se aprobó la ley 21.094, cuyo propósito fue reconocer y fortalecer a las universidades públicas (Chile, 2018b). Esta ley incluyó la VM junto al concepto de extensión universitaria como parte de su misión; es la única ley que menciona la extensión como parte del sistema. Esta ley mandata la creación de una carrera académica que valore la VM y establece una importante inversión de recursos en VM en el marco de un plan de fortalecimiento.

Características de la política extensionista

Entre 2006 y 2018, la CNA incentivó la institucionalización de la VM en las universidades, la creación de políticas y el cambio de nombre de las direcciones y vicerrectorías de extensión a VM. Según datos del año 2022, del total de 56 universidades, 41 se encuentran acreditadas en VM (CNA, s.f.).

Para las universidades públicas, esto ha sido descrito como un “proceso instituyente” (Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD], 2018, p. 43) que varía entre procesos de adaptación y apropiación de la VM. Similarmente, otro estudio indica que el sistema universitario ha acogido las propuestas de la CNA en dos formas: pragmática (interesada solo en cumplir los estándares) y crítica (que, junto con asumir los conceptos, denuncia su carácter limitado y deshistóricizado) (Salazar Alvarado, 2022).

El debate nacional ha girado en tres áreas. En primer lugar, la crítica a la ambigüedad conceptual de VM, su intención de “superar” la extensión y su desconexión con la historia de la extensión latinoamericana (Adán et al., 2016; Dougnac, 2016; Flores y Póo, 2021; González López, 2018). En segundo lugar, la falta de claridad del concepto de bidireccionalidad que oculta bajo una misma palabra prácticas instrumentales (por ejemplo, beneficios mutuos, donde la universidad ofrece servicios y el sector productivo paga) y cocreadoras (por ejemplo, diálogo de saberes, con implicancias

epistemológicas al saber universitario) (Dournac Quintana, 2018; Dournac y Flores, 2021; PNUD, 2018). Por último, los cuestionamientos a la evaluación de los “impactos” de la VM, que fluctúan entre quienes critican el concepto *impacto* (Fleet et al., 2017) y quienes buscan mecanismos de perfeccionamiento (Music y Venegas, 2020; Von Baer et al., 2010).

En respuesta a alguna de estas críticas y mandatada por la ley 20.129, la CNA ofreció nuevos lineamientos para las instituciones. En septiembre de 2021, introdujo dos criterios para la acreditación: que cada universidad cuente con a) política y gestión de la VM, y b) resultados e impactos de la VM (CNA, 2021). Cada criterio posee su definición y estándares clasificados en tres niveles. Sin embargo, de acuerdo a Casas y Torralbo, estos criterios y estándares no habrían recogido todas las críticas de las asociaciones de universidades (Casas y Torralbo, en prensa). En diciembre de 2022, la CNA ofreció un nuevo documento de orientaciones en el cual ofrece ejemplos de preguntas orientadoras y evidencias para la acreditación (CNA, 2022). En él se incluye un glosario en el que se definen los tres conceptos claves: vinculación con el medio, bidireccionalidad e impacto.

Estos nuevos criterios, estándares y definiciones y la obligatoriedad de la VM que empezará a regir en 2025 evidencian una consolidación de la VM en Chile. Esto tiene dos implicancias. Por un lado, la CNA se instala como el organismo más influyente en VM, que, en el marco del aseguramiento de la calidad y la rendición de cuentas, limita el debate a elementos de gestión. Como un síntoma, hoy en Chile los rankings nacionales cuantifican la VM y las universidades participan activamente en recientes rankings internacionales que miden el impacto social (Musalem et al., s.f.; “Ocho de las diez universidades me-

jor evaluadas en el Ranking de Desempeño 2022 son de regiones: Revisa el listado completo Times Higher Education”, 2022).

Por otro lado, por primera vez en Chile todas las instituciones, públicas y privadas, estarán llamadas por ley a promover la VM. Esto anuncia un aumento en las prácticas, un creciente interés en el área y una mayor inclusión de voces y perspectivas sobre los alcances de la VM. Esto puede observarse, por ejemplo, en los estudios de VM sobre la articulación con la docencia y la curricularización (Concha Saldías et al., 2020; Verdejo Cariaga, 2019), la interdisciplina (Mansilla-Quñones et al., 2021), las formas de reconocimiento académico e incentivos (Irrarázaval, 2020), la relevancia del territorio y la necesidad de un cambio de paradigma (González López et al., 2017; Salazar Alvarado, 2020), Chile en el panorama global (Cancino y Cárdenas, 2018; Guzmán et al., 2022), la recuperación de la historia de la extensión en Chile (Brown Cabrera, 2018; Flores Gonzalez, 2023) y el impacto en el subsistema técnico profesional (Soto Huerta, 2021).

México: la “tercera función” entre mandatos históricos y nuevas tendencias

Contexto universitario

El sistema de educación superior de México presenta una gran magnitud y heterogeneidad. En el sector público, existen 9 universidades federales, 35 universidades estatales, 23 universidades públicas estatales con apoyo solidario, 1 Universidad Pedagógica Nacional, 11 universidades interculturales, 62 universidades politécnicas, 114 universidades tecnológicas y una Universidad Abierta y a Distancia, además del subsistema de las escuelas normales y el subsistema tecnológico

nacional de México que cuenta con 266 instituciones (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2023). Además, existe un sector privado con 880 instituciones de muy diferentes características y una gran segmentación de la oferta.³ Diferentes normativas han procurado ordenar y regular esta gran diversidad. La última es la Ley General de Educación Superior de México (LGES) de 2021, que definió tres grandes subsistemas: el universitario, el tecnológico y el de educación normal y de instituciones de formación docente. En todos ellos es posible encontrar algún lugar asignado a la extensión o el vínculo con el medio.

Normativa

La Constitución de 1917 condensó la importancia que la revolución mexicana otorgó a la educación. Cuando en 1921 Vasconcelos asumió como rector de la Universidad Nacional, promovió un ambicioso plan de extensión universitaria y misiones culturales, que junto a la alfabetización promovieron la educación laica y la enseñanza activa, la integración de comunidades aisladas mediante el desarrollo de las escuelas rurales, la lucha contra el latifundio y el militarismo, la “castellanización de los indígenas” y la afirmación de una identidad cultural nacional popular mexicana y latinoamericana (Latapí, 1998). El artículo 3 de la Constitución mexicana ha representado, desde entonces, el ideario de la educación pública, gratuita y laica al servicio de la construcción identitaria y cultural de un país conformado por múltiples culturas y lenguas, así como de un horizonte de igualdad en una nación marcada por profundas desigualdades. Desde entonces, también, dicho artículo ha condensado los principales debates entre proyectos que, en diferentes momentos, lo han reformado, agregando y suprimiendo contenidos. De ello resulta que en la actualidad se

3 Garduño (2011) estudió la tercera función en las IES privadas de México. Vinculó el desarrollo de esta función con los procesos de “isomorfismo institucional”, por el cual algunas instituciones privadas procuraron desarrollarse imitando modelos prestigiosos del sector público.

trate de un artículo largo, con rastros de diferentes concepciones y prioridades. Dicho artículo contiene menciones relativas a la extensión universitaria (algo poco frecuente en textos constitucionales).

En el numeral V se declara que: “Toda persona tiene derecho a gozar de los beneficios del desarrollo de la ciencia y la innovación tecnológica. El Estado apoyará la investigación e innovación científica, humanística y tecnológica, y garantizará el acceso abierto a la información que derive de ella, para lo cual deberá proveer recursos y estímulos suficientes, conforme a las bases de coordinación, vinculación y participación que establezcan las leyes en la materia; además alentará el fortalecimiento y difusión de nuestra cultura” (México, 1917, p. 7). Al tiempo que en el numeral VII se indica: “Las universidades y las demás instituciones de educación superior a las que la ley otorgue autonomía, tendrán la facultad y la responsabilidad de gobernarse a sí mismas; realizarán sus fines de educar, investigar y difundir la cultura de acuerdo con los principios de este artículo...” (México, 2017, p. 8).

A su vez, la LGES contiene numerosas menciones a la extensión. El artículo 9, que define los fines de la educación superior, establece: “V. Coadyuvar, a través de la generación, transmisión, aplicación y difusión del conocimiento, a la solución de los problemas locales, regionales, nacionales e internacionales, al cuidado y sustentabilidad del medio ambiente, así como al desarrollo sostenible del país y a la conformación de una sociedad más justa e incluyente; VI. Contribuir a la preservación, enriquecimiento y difusión de los bienes y valores de las diversas culturas;” (México, 2021, p. 7). El artículo 10, dedicado a los “criterios para la elaboración de políticas en materia de educación superior”, incluye estos dos: “XXI. La vinculación de las ins-

tuciones de educación superior con el entorno social, así como la promoción de su articulación y participación con los sectores productivos y de servicios [...] XXIII. El impulso a las actividades de extensión y difusión cultural que articulen y evalúen los resultados del trabajo académico con las comunidades en que se encuentran insertas las instituciones;” (México, 2021, p. 9).

Otras normas relevantes para el ecosistema extensionista mexicano son las que regulan el servicio social que los estudiantes del nivel superior deben realizar durante su formación. La LGES define al servicio social como: “la actividad eminentemente formativa y temporal que será obligatoria de acuerdo con lo señalado por la ley y que desarrolla en las y los estudiantes de educación superior una conciencia de solidaridad y compromiso con la sociedad” (México, 2021, p. 2). El artículo 15 de dicha ley promueve que entre las opciones de servicio social exista alguna que esté orientada a las tutorías de estudiantes universitarios hacia estudiantes de la educación media. Pero más allá de esta indicación, cada IES regula la aplicación de la ley y organiza los destinos y el marco del servicio social, que no puede ser menor de seis meses ni mayor de dos años.

Finalmente, la extensión universitaria aparece en casi todas las leyes orgánicas de las universidades, lo que da cuenta de su consolidación como una de las funciones sustantivas universitarias, aunque sin una definición precisa.

Características de la política extensionista

Tercera función sustantiva es el término con que se engloba genéricamente el extensionismo universitario de las IES de México. La diversidad del sistema

universitario mexicano se expresa en una igual heterogeneidad de prácticas extensionistas. En su estudio de alcance nacional, Molina y Ejea (2019) encontraron siete “ámbitos” de la tercera función universitaria en México: difusión cultural, actividades cívicas, enlace comunitario, actividades deportivas, divulgación de la ciencia, vinculación con el sector productivo y observatorios universitarios (pp. 70-71).⁴ En dicho trabajo, identificaron que esta diversidad se explica por dos dimensiones principales: según el subsistema de educación superior del que se trate; según las características del contexto social-regional (Molina y Ejea, 2019). A estas dos dimensiones, se les podría agregar una tercera transversal, según el modelo extensionista prevaleciente. Desarrollaremos brevemente estos aspectos.

Para cada uno de los tres subsistemas la LGES plantea fines extensionistas, con variaciones en el modo en que se definen. Para el subsistema universitario, se incluye entre los fines “la difusión de la cultura y la extensión académica en los ámbitos nacional, regional y local, que faciliten la incorporación de las personas egresadas a los sectores social, productivo y laboral” (México, 2021, p. 16). Para el subsistema tecnológico, el énfasis está puesto en “la aplicación y la vinculación de las ciencias, las ingenierías y la tecnología con los sectores productivos de bienes y servicios” (México, 2021, p. 18). Mientras que al definir los fines del subsistema de escuelas normales y formación docente, la ley habla genéricamente de “extensión” (México, 2021, p. 19). La diferencia de denominaciones da cuenta de una diversidad de orientaciones y perfiles. De forma transversal al sistema, juega un papel muy importante el servicio social, por el cual cada año las IES despliegan miles de estudiantes que realizan actividades comunitarias o de apoyo a políticas públicas sanitarias

4 Los ámbitos se definen por tres variables de integración: normativo-discursivo, organizativo y operativo, y están relacionados con tipos de actividad, objetivos, destinatarios y subsistema universitario (Molina y Ejea, 2019, p. 70).

y sociales.⁵ El perfil de estas actividades es muy variado, y algunas investigaciones dan cuenta de procesos de desnaturalización de los fines del servicio social, con un incremento de actividades dirigidas al sector privado o al apoyo de la investigación de las propias IES (Ruiz y Moreno, 2010). El contexto regional es otro de los factores que inciden fuertemente en el perfil extensionista de las IES de México, tal como lo evidencia la investigación coordinada por Molina y Ejea (2019). A modo de ejemplo, en su análisis de los casos de las universidades de Chiapas y la Riviera Maya con relación al abordaje de los temas ambientales y de desarrollo sostenible, encontraron que mientras que en Chiapas (región con una presencia histórica de movimientos campesinos e indígenas de gran importancia como el movimiento zapatista) prima un “enfoque ecologista”, mientras que en la Riviera Maya prevalece un “enfoque economicista” acorde al perfil de mercado turístico internacional de dicha región (Molina y Ejea, 2021). Existen otros ejemplos que confirman este aspecto, que da cuenta del peso del contexto regional en el perfil de las IES (sobre todo en las estatales, interculturales y las normales), del papel de la extensión como función que contribuye a ampliar la porosidad de las universidades, y del peso desigual de diferentes actores sociales para instituir sus necesidades y demandas como pertinentes para las IES.

Finalmente, distintos autores dan cuenta de la diversidad de “modelos de extensión” que coexisten en el extensionismo mexicano (Molina y Ejea, 2019; Serna, 2007). Serna (2007) identifica cuatro modelos principales, relacionados con diferentes momentos históricos, pero que coexisten en la actualidad: los modelos *altruista*,

divulgativo, concientizador y vinculatorio empresarial (Serna, 2007).

La extensión en las redes universitarias regionales

Para complementar el abordaje de casos con una perspectiva transversal, analizaremos el lugar de la extensión en tres redes universitarias regionales, seleccionadas por su especificidad temática o su representatividad institucional: la Unión Latinoamericana de Extensión Universitaria (ULEU), la Asociación de Universidades del Grupo Montevideo (AUGM) y la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (UDUAL).

En su último congreso, realizado en 2021 en Costa Rica, la ULEU aprobó una declaración final en que reivindica el legado, para la extensión latinoamericana, de la Reforma de Córdoba y el pensamiento de Paulo Freire. En dicha declaración, se reivindica la *extensión crítica* como concepción capaz de defender el papel de la universidad para el *bien común*, para que pueda aportar a la “construcción de sociedades más dignas y solidarias, en las cuales desaparezcan los procesos de opresión-dominación y se generen y fortalezcan propuestas que combatan el ecocidio, la explotación, el patriarcado, el racismo, el colonialismo y cualquier otra estructura de dominación” (ULEU, 2021, p. 159). Se convoca a crear formatos curriculares que permitan la “formación integral e innovadora del estudiantado”, así como a realizar “revoluciones epistémicas y de gestión”, que habiliten la creación de conocimiento desde el diálogo de saberes y la gestión participativa. Finalmente se postula la centralidad de los movimientos sociales: “La extensión desafía las relaciones de poder pensando y actuando de la mano con

los movimientos estudiantiles, indígenas, feministas, campesinos, urbanos, sexualmente diversos, migrantes, juveniles, entre muchos otros, que históricamente han sido subalternados, no sin pocas resistencias y antagonismos. Estos espacios deben ser escenarios colectivos, horizontales y movilizadores, de aprendizaje mutuo. Así, la interlocución y el aprendizaje permanente de la universidad con la sociedad debe constituirse en eje central de la extensión, vinculación y acción social para la construcción de procesos comunicativos veraces, críticos y éticos, orientados a la transformación de la realidad de la región. La extensión es un puente de saberes al servicio de la naturaleza y la humanidad” (ULEU, 2021, p. 159).

Por su parte, la AUGM, sin ser una red específica sobre extensión, da un lugar importante a esta función en sus declaraciones y líneas de trabajo. En la memoria del V Congreso de Extensión de AUGM, realizado en Santa María en 2021, se define a la extensión como “el vínculo entre las universidades y la sociedad, una conexión de varios actores para compartir conocimientos, prácticas, problemas y resoluciones. Es a través de la Extensión como se concreta el papel social de las instituciones de educación superior, aunando esfuerzos en pro del bien común. Más que un pilar universitario, la práctica extensionista es el medio por el cual los agentes buscan emancipar a los ciudadanos, conquistar y defender la democracia, luchar por justicia social y promover el desarrollo sostenible” (AUGM, 2021, p. 5).

En la *Declaración de Montevideo*, aprobada en 2022 como aporte a la Conferencia Mundial de Educación Superior de UNESCO (CMES), la AUGM señala: “El ejercicio de la autonomía universitaria conectada y

5 A modo de ejemplo, en 2015, solo en la UNAM participaron 22.793 estudiantes en 4.698 programas de servicio social en torno a 12 “ejes de acción”: arte y cultura; ciencia e innovación; derechos humanos; desarrollo social; infraestructura urbana y rural; medio ambiente y desarrollo sustentable; medios de comunicación; modernización de la gestión administrativa; seguridad alimentaria; seguridad energética; educación y salud (Cano, 2019).

responsable significa establecer vínculos abiertos con la sociedad, firmar convenios de cooperación con organismos del Estado, el sector productivo y organizaciones de la sociedad civil, tomar parte activa en la construcción de sistemas de educación pública en cada país interactuando con los demás subsistemas nacionales...” (AUGM, 2022, p. 3). Al analizar los desafíos pendientes en materia de integración regional, entre otros se destaca “la potencialidad de las movilidades relacionadas con las propuestas de extensión universitaria” (AUGM, 2022, p. 3).

Finalmente, la UDUAL, histórica red de universidades latinoamericanas, en su aporte a la CMES de 2022, otorga a la extensión un lugar relevante entre los desafíos prospectivos que se señalan. En dicho documento, se utilizan como equivalentes los términos *extensión y vinculación dialógica*, con relación a tres aspectos: a) Vinculado a la evaluación del quehacer universitario, indicando que muchas IES carecen de actividad investigativa y extensionista, y señalando la necesidad de revisar el concepto de calidad para dar lugar a la evaluación del impacto de los aportes de las IES a la sociedad. b) Ligado a la necesidad de que las IES atiendan las problemáticas sociales, ambientales y productivas de las sociedades latinoamericanas. c) Como parte de una necesaria renovación pedagógica del nivel superior basada en la integración con la enseñanza y la investigación. En este sentido, se señala: “El aprendizaje situado permite rescatar la experiencia de los estudiantes, conocer el contexto y enfrentar sus problemas. Hace posible reconocer la importancia de las interacciones con las comunidades y el enriquecimiento personal que significa colaborar con ellas en la búsqueda de soluciones que permitan mejorar sus condiciones de vida y de trabajo. Introducir en el currículo problemas del contexto requiere fortalecer la investigación sobre necesidades y potencialidades del entorno y ampliar en lo posible las tareas de extensión o vinculación

que permiten conocer esos problemas y proponer soluciones adecuadas” (UDUAL, 2022, pp. 11 y 12).

Tendencias

La extensión como *campo problemático* (tomando la definición que Puiggrós [1990] da a la educación) está conformada por diferentes concepciones y proyectos que procuran significar e instrumentar el vínculo universidad-sociedad. Estas concepciones no siempre son explícitas y casi nunca se presentan en estado puro. Se trata más bien de la articulación de tradiciones y proyectos realizada en la frontera móvil de la universidad con su afuera. El primer eje de análisis que abordaremos tiene que ver con las concepciones y modelos que es posible identificar en los casos estudiados.

En Uruguay, la propuesta de la integralidad articula diferentes modelos que coexisten detrás del objetivo de curricularizar la extensión: la concepción de la “docencia en comunidad” (Carlevaro, 1972), el modelo de la “extensión crítica” (influenciado por el pensamiento de Freire y la educación popular), la tradición reformista del estudio de “los grandes problemas nacionales”, y prácticas de asistencia y transferencia. En Chile, la propuesta de VM articula las distintas formas de relación con el medio desde las lógicas y dispositivos de aseguramiento de la calidad, con énfasis en la bidireccionalidad (más que en el diálogo), la articulación de funciones, la amplitud de destinatarios y las mediciones de impacto. Dougnac (2016) ha vinculado el surgimiento del discurso de la VM con la emergencia del modelo anglosajón de *engagement*, que engloba un conjunto amplio de actividades de cooperación universidad-sociedad, con énfasis en la bidireccionalidad, la articulación de funciones y el mandato de involucrarse con los problemas públicos (Dougnac, 2016). En México, bajo la denominación genérica de *tercera función sustantiva*, coexisten diferentes modelos con variaciones sobre todo por subsistema universitario

y contexto regional. La tradición de la difusión cultural es muy fuerte en las principales universidades, como la UNAM. En algunos casos, la perspectiva del desarrollo sustentable y territorial articula las prácticas de cooperación universidad-sociedad. El servicio social constituye en sí mismo un sistema de enorme alcance y heterogeneidad. En las redes regionales, según el caso, la extensión es articulada desde discursos desarrollistas y soberanistas, o por intenciones de renovación pedagógica, preocupaciones por la evaluación de la calidad o proyectos de emancipación social. El modelo de la transferencia y comercialización del conocimiento, o de la *entrepreneurial university*, que organismos como el Banco Mundial presentan como el eje de modernización de la tercera función universitaria (Thorn y Soo, 2006), no se desarrolla sin embargo —en general— dentro del marco de la extensión o la tercera función en las universidades latinoamericanas.

El segundo eje de análisis refiere a los procesos de institucionalización de la extensión en la región. La tendencia sigue siendo a la inclusión de la extensión universitaria como una actividad institucional, parte de las funciones de las universidades y no una acción marginal. Sin embargo, se observan subtendencias que varían de menor y mayor autonomía y mayor o menor estandarización, según los diversos sistemas de educación superior y modelos de Estado. En Chile, ejemplo de menor autonomía y mayor estandarización, el Estado ofrece un marco regulatorio que busca asegurar la calidad definiendo los estándares que debe cumplir una universidad mediante la acreditación. El foco del Estado chileno está en promover una estandarización de las instituciones tanto públicas como privadas, equiparando las formas gestión y evaluación de impacto. Esto difiere del caso mexicano, de autonomía y estandarización media, en que el Estado ofrece fines y criterios generales según subsistema, pero sin exigencias sobre los resultados o impacto de los programas

de extensión. En el caso uruguayo, de mayor autonomía y menor estandarización, la falta de normativa nacional promueve una diversidad de proyectos, que ha permitido a la Udelar, como su universidad más importante, proponer su propio modelo, estructura y programas. Las redes regionales no abordan explícitamente ni problematizan estas subtendencias y ni sus implicaciones.

La forma de operar de estas subtendencias puede observarse en las formas de curricularizar la extensión. En el caso chileno, la CNA promueve la VM articulada a la docencia e investigación, sin predefinir una estrategia pedagógica. Su foco está puesto en exigir que las instituciones evidencien los resultados e impactos de esa articulación docencia-extensión. Esto genera cuestionamientos por parte de las instituciones que esperan del Estado mayores orientaciones, en una actitud reactiva. En el caso mexicano, los programas de servicio social, obligatorios por ley, logran un alcance universal en cuanto a vincular formación superior con actividades en el medio. Sin embargo, su aplicación, como indican los estudios recientes, varía en calidad, pertinencia y valor pedagógico. En el caso uruguayo, en su autonomía, el foco está puesto en un concepto propio de la Udelar que se articula a través de una organización central-ramificada y programas interdisciplinarios, sin la necesidad de lineamientos estatales. La mayor estandarización del caso chileno aparece, entonces, como una expansión de un modelo de gestión más que una renovación pedagógica o revolución epistémica.

Comentario final

En este trabajo realizamos un abordaje centrado en algunas dimensiones de las políticas de extensión en perspectiva regional, como una forma de contribuir a la consolidación de la extensión como objeto de estudio. Por cierto, dichas dimensiones están muy lejos de agotar la complejidad del tema. Entre otros aspectos, sería relevante contar con un estudio específico sobre los “campos de demanda” (Fernández, 2007), para visualizar el tipo de problemáticas que abordan hoy la extensión y la vinculación, así como los actores sociales que mayormente logran instituir sus necesidades como demandas legítimas, pertinentes o prioritarias para las universidades.

Del análisis realizado surge que la extensión y sus “equivalencias funcionales” (Dougnaç, 2016) se han consolidado en las universidades latinoamericanas como parte de la tríada misional, a través de definiciones más o menos laxas y diferentes formas de institucionalización. Las características de los sistemas universitarios, su proceso histórico y los contextos territoriales y sociales en que se encuentran influyen en las formas y alcances que adquiere la extensión.

La institucionalización de la extensión como dimensión de evaluación de las agencias de acreditación universitaria introduce un nuevo enfoque en la región. Se combina un concepto amplio de vinculación con el medio con una modalidad de evaluación acotada a la medición de impacto, lo cual podría restringir en los hechos la amplitud inicial. Futuras contribuciones y proyectos deberán profundizar en los

efectos de las tendencias evidenciadas en este trabajo.

La relación de la extensión con la enseñanza tiene un importante desarrollo pedagógico y programático en varios casos y redes. La relación con la investigación aparece como un tema menos desarrollado, que invita a ser abordado con igual alcance conceptual y programático, para poder hacer frente a importantes desafíos que las sociedades latinoamericanas tienen por delante. El hecho de que la concepción de transferencia y comercialización del conocimiento no sea parte preponderante de la extensión latinoamericana no implica la inexistencia de este modelo en las universidades. Para dar cuenta de este fenómeno, y de otros relacionados, sería importante vincular más sistemáticamente el estudio de la extensión con el campo de estudios de ciencia, tecnología y sociedad.

Las relaciones entre conocimiento, bienestar, poder y democracia son aspectos relevantes en el mundo contemporáneo. En su articulación transformadora las universidades latinoamericanas tienen un importante papel a jugar, combinando investigación y extensión para contrarrestar las tendencias privatizadoras y las relaciones de dependencia, fortalecer lo público contribuyendo críticamente a diferentes áreas de las políticas ambientales, sanitarias, productivas, culturales y educativas, y expandir el campo de los comunes a través de relaciones creativas con las organizaciones y movimientos sociales.

Referencias bibliográficas

- Adán, L., Poblete, F., Angulo, C., Loncomilla, L., y Muñoz, Z. (2016). *La función de vinculación o tercera misión en el contexto de la educación superior chilena*. (Cuadernos de Investigación). Comisión Nacional de Acreditación (CNA-Chile).
- Aprendizaje y Extensión en el Cerro. (1999). *Programa APEX Cerro (1992-1998): Resumen informativo con perspectiva evaluativa*. Montevideo: APEX-Udelar.
- Arim, R. (2022). La universidad latinoamericana: Hacia la construcción de una agenda renovada. *Argumentos. Estudios Críticos de la Sociedad*, 100, 23-42.
- Arocena, R. (2011). Curricularización de la extensión: ¿Por qué? ¿Cuál? ¿Cómo? *Integralidad: Tensiones y perspectivas*. Cuadernos de Extensión n.º 1 (9-17). Montevideo: CSEAM.
- Arocena, R., Göransson, B., y Sutz, J. (2018). *Developmental Universities in Inclusive Innovation Systems: Alternatives for Knowledge Democratization in the Global South*. Londres: Palgrave Macmillan.
- Asociación de Universidades Grupo Montevideo. (2021). *Universidade e sociedade conectadas para o desenvolvimento regional sustentável: Anais do V Congresso de Extensão da AUGM*. Santa María: Universidade Federal de Santa Maria y AUGM.
- Asociación de Universidades Grupo Montevideo. (2022). *Declaración de Montevideo*. Documento de AUGM para la 3.ª Conferencia Mundial de Educación Superior de UNESCO, 18 al 20 de mayo de 2022.
- Beaulieu, M., Breton, M., y Brousselle, A. (2018). Conceptualizing 20 years of engaged scholarship: A scoping review. *Plos One*, 13(2). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0193201>
- Bralich, J. (2007). *La extensión universitaria en Uruguay*. Montevideo: Udelar.
- Brown Cabrera, F. (2018). "La universidad que no vibra con el medio social es una cosa muerta": *Extensión cultural y Escuelas de Temporada en la Universidad de Chile (1932-1952)* [Bachelor Thesis]. Universidad de Chile.
- Burawoy, M. (2011). Redefining the Public University: Global and National Contexts. En Holmwood (ed.), *A manifesto for the Public University* (27-41). Londres: Bloomsbury.
- Bustelo, N. (2018). *Todo lo que necesitas saber sobre la Reforma Universitaria*. Buenos Aires: Paidós.
- Cancino, V., y Cárdenas, J. (2018). Políticas y estrategias de vinculación con el medio en universidades regionales estatales de Colombia y Chile. *Innovar*, 28(68), 91-104. <https://doi.org/10.15446/innovar.v28n68.70474>
- Cano, A. (2017). La extensión universitaria y la Universidad Latinoamericana: Hacia un nuevo "orden de anticipación" a 100 años de la revuelta estudiantil de Córdoba. *Revista +E*, 7(7), 6-23.
- Cano, A. (2019). *Cultura, nación y pueblo: La extensión universitaria en la UNAM (1910-2015)*. México: IISUE-UNAM.
- Carlevaro, P. ([1972] 2019). Postulados del decano Pablo Carlevaro sobre la discusión del anteproyecto de asistencia y educación integral de la Facultad de Medicina. En *Carlevaro, la Universidad querida*. Montevideo: Oficina del Libro FEFMUR.
- Casas A. A., y Torralbo, S. F. (en prensa). *Aseguramiento de la calidad en vinculación con el medio: La camisa de fuerza de la tercera misión chilena*.
- Cavalli, V. (2020). Estar y producir en colectivo: Reflexiones sobre los saberes desde la experiencia de los Espacios de Formación Integral de la Universidad de la República. *+E: Revista de Extensión Universitaria*, 10.
- Cerych, L. (1987). The policy perspective. En Clark, *Perspectives on higher education: Eight disciplinary and comparative views*. Berkeley: University of California Press.
- Chile. (2006). *Ley 20.129: Establece un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior*. Recuperado de <https://bcn.cl/2jvs7>
- Chile. (2018a). *Ley 21.091: Sobre Educación Superior*. Recuperado de <https://bcn.cl/2mcy1>
- Chile. (2018b). *Ley 21.094: Sobre Universidades Estatales*. Recuperado de <https://bcn.cl/3bivx>
- Comisión Nacional de Acreditación. (2021). *Criterios y estándares de calidad para la acreditación institucional del subsistema universitario*. Recuperado de https://www.cnachile.cl/noticias/Paginas/nuevos_cye.aspx#:~:text=CyE%20INSTITUCIONAL%20SUBSISTEMA%20UNIVERSITARIO
- Comisión Nacional de Acreditación. (2022). *Orientaciones para el uso de criterios y estándares del subsistema universitario en procesos de autoevaluación*. Recuperado de <https://bit.ly/3mpnkep>
- Comisión Nacional de Acreditación. (s. f.). *Búsqueda avanzada de acreditaciones*. Recuperado de <https://www.cnachile.cl/Paginas/busador-avanzado.aspx>
- Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio. (2007). *Programas integrales: Concepción y gestión*. Documento del equipo de trabajo sobre programas integrales. En PIM (2008), *De formaciones in-disciplinadas* (26-42). Montevideo: Udelar.
- Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio. (2023, febrero 10). *Portal de Extensión Universitaria*. <https://www.extension.udelar.edu.uy/>
- Concha Saldías, C., Sánchez Sánchez, G., y Rojas Aguilar, C. (2020). Innovación social en la docencia universitaria: Una estrategia de interacción academia y sociedad. *Revista Venezolana de Gerencia*, 25(4), 347-363.
- Consejo Nacional de Educación. (s.f.). *Índices: Indicadores por dimensión*. Recuperado de https://www.cned.cl/indices_New~/indicadores.php
- Dagnino, R. (2015). Como é a universidade de que o Brasil precisa? *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 20(2), 293-333.

- Donoso, P. (2001). Breve historia y sentido de la extensión universitaria. *Calidad en la Educación*, 15. <https://doi.org/10.31619/caledu.n15.454>
- Dougnac, P. (2016). Una revisión del concepto anglosajón *public engagement* y su equivalencia funcional a los de extensión y vinculación con el medio. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*. <https://doi.org/10.7764/PEL.53.2.2016.11>
- Dougnac Quintana, P. (2018). *University public engagement: The perspective of a Chilean institution in a process of reappraisal of extension, linkage with the context and communications*. University of Leeds.
- Dougnac, P., y Flores, M. G. (2021). Vinculación y extensión en tiempos de crisis: El caso de la Universidad de Chile en el contexto del estallido social. *InterCambios. Dilemas y Transiciones de la Educación Superior*, 8(2), 13-22.
- Errandonea, A. (1998). *La universidad en la encrucijada: Hacia otro modelo de universidad*. Montevideo: Nordan.
- Errandonea, G., y Orós, C. (2020). *Descripción de la educación superior en Uruguay: Informe de la Unidad de Sistemas de Información de la Enseñanza*. Montevideo: Udelar.
- Falero, A. (2011). *Los enclaves informacionales de la periferia capitalista: El caso de Zonamérica en Uruguay*. Montevideo: Udelar.
- Farnell, T. (2020). *Community engagement in higher education: Trends, practices and policies*. European Commission.
- Fernández, L. (2007). La extensión universitaria en el marco de los procesos de evaluación institucional: Análisis de casos. En Krotsch, P., Camou, A., y Prati, M. (coord.), *Evaluando la evaluación: Políticas universitarias, instituciones y actores en Argentina y América Latina*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Fleet, N., Victorero, P., Lagos, F., Montiel, B., y Cutipa, J. (2017). *Midiendo la vinculación de las instituciones de educación superior con el medio y su impacto: Estudio de las mejores prácticas en el mundo y desarrollo de instrumento piloto para instituciones chilenas*. Comisión Nacional de Acreditación.
- Flores Gonzalez, M. G. (2023). *"We wanted to democratize the university": The history of Amanda Labarca's university extension project* [Master Thesis]. Cornell University.
- Flores, M. G., y Póo, X. (2021). Vinculación con el medio: Cinco ambigüedades del concepto que tensiona a la extensión universitaria en Chile. En *IV Congreso de Extensión Universitaria de AUGM. Universidades comprometidas con el futuro de América Latina* (424-435).
- Fransman, J. (2018). Charting a course to an emerging field of "research engagement studies": A conceptual meta-synthesis. *Research for All*, 2(2). <https://doi.org/10.18546/rfa.02.2.02>.
- Fresán, M. (2004). La extensión universitaria y la universidad pública. *Reencuentro*, 39, 47-54.
- Garduño, B. (2011). *La tercera función sustantiva en las instituciones de educación superior privadas en México: Relación con la sociedad, institucionalidad y reconocimiento social*. Tesis de Maestría. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco.
- González López, B. (2018, enero-diciembre). Extensión universitaria en Chile: Discursos y prácticas sobrevivientes. +E, 7. <https://doi.org/10.14409/extension.v0i7.7056>
- González López, B., Saravia Ramos, P., Carroza Athens, N., Gascóni Martín, F., Dinamarca Noak, C., y Castro Vollaire, L. (2017). *Vinculación con el medio y territorio: Heterogeneidad de modelos, prácticas y sentidos en las universidades chilenas*. Universidad de Playa Ancha.
- González, M., Lamas, G., Cassanello, C., Piedracueva, M., y Fernández, M. (2022). Emergencia y respuestas: Convocatorias concursables de la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio ante la crisis social y sanitaria por covid-19. En Villarmarzo, E., Camejo, M., y Bica, C. (comp.), *Emergencias y emergentes en tiempos de pandemia: Miradas y experiencias desde la extensión y la integralidad* (27-43). Montevideo: FHUCE, Udelar.
- Guzmán, P., Véliz, D., Uslu, V., Berríos, P., y Seggie, F. N. (2022). Does the public-private higher education institution distinction influence academics' societal engagement? Evidence from Chile and Turkey. *International Journal of Comparative Education and Development*, 23(2), 101-123. <https://doi.org/10.1108/IJCED-10-2021-0103>
- Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes. (2021). *Actividades de extensión y relacionamiento con el medio 1999-2020*. Montevideo: Unidad de Relación con el Medio, IENBA.
- Irrázaval, I. (2020). La vinculación universitaria con el medio y los mecanismos de reconocimiento académico. *Calidad en la Educación*, 52, 296-323. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n52.816>
- Krebs Wilckens, R. (1989). Historia de las políticas de extensión de la Universidad Católica de Chile. *Boletín de la Academia Chilena de la Historia*, 100, 207-220.
- Latapí, P. (1998). *Un siglo de educación en México*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Mansilla-Quinones, P., Steiner, M., Arancibia, L., y Jeldes Pontio, J. C. (2021). Geografía, trabajo social y diseño: Abordaje interdisciplinario y diálogo de saberes en la vinculación con el medio para el cambio eco-socio-territorial. +E: *Revista de Extensión Universitaria*, 15, 1-19. <https://doi.org/10.14409/extension.2021.15.Jul-Dic.e0017>
- Marginson, S., y Ordorika, I. (2010). *Hegemonía en la era del conocimiento: Competencia global en la educación superior y la investigación científica*. México: UNAM/SES.
- Merino, L. (2004). El sistema universitario y la vinculación cultural con el medio. *Calidad en la Educación*, 20, 77-84. <https://doi.org/10.31619/caledu.n20.346>
- México. (1917, febrero 5). *Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos. Artículo 3 de 1917. Última reforma publicada por el Diario Oficial de la Federación el 18/11/2022*. Recuperado de <http://bit.ly/3IVZRZM>

- México. (2021, abril 20). Ley General de la Educación Superior de México. *Diario Oficial de la Federación*. Recuperado de <http://bit.ly/3SUy40M>
- Molina, A., y Ejea, T. (2019). *Entre la comunidad y el mercado: Los ámbitos y usos de la tercera función sustantiva universitaria en México*. México: Universidad Veracruzana.
- Molina, A., y Ejea, T. (2021). Un crisol de experiencias: La extensión universitaria en dos regiones de México. +E: *Revista de Extensión Universitaria*, 11, 1-20.
- Musalem, A., Baldeón, L., Hernández, P., y América Economía Intelligence. (s.f.). *Estos son los resultados del Ranking de las Mejores Universidades de Chile 2021*. Recuperado de <https://mba.americaeconomia.com/articulos/notas/estos-son-los-resultados-del-ranking-de-las-mejores-universidades-de-chile-2021>
- Music T. J., y Venegas L. J. (2020). *Vinculación con el Medio: Ampliando la mirada*. AEQUALIS, Foro de Educación Superior.
- Nakajima, S. (2007). La universidad y la cultura nacional: Historia de la extensión universitaria artístico-cultural en Chile. En Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (ed.), *Haz tu tesis en cultura 2007* (pp. 161-186).
- Ocho de las diez universidades mejor evaluadas en el Ranking de Desempeño 2022 son de regiones: Revisa el listado completo. (2022). *Emol*. Recuperado de <https://www.emol.com/noticias/Nacional/2022/12/29/1082423/ranking-desempeno-institucional-universidades-chile.html>
- Parentelli, V. (coord.). (2022). *Integralidad revisitada: Abordajes múltiples y perspectivas*. Montevideo: APEX y CENUR Litoral Norte, Udelar.
- Pritsch, F., Verrua, R., Pintado, X., y Varela, Varela, J. (2020). *Miradas sobre la extensión desde los EFI*. Montevideo: FIC.
- Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo. (2018). *Vinculación con el medio en las universidades estatales chilenas: Una mirada desde los actores*. United Nations Development Program.
- Puiggrós, A. (1990). *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*. México DF: Alianza Editorial Mexicana.
- Rinesi, E. (2015). *Filosofía (y) política de la universidad*. Buenos Aires: UNGS.
- Romano, A., y Gómez, M. (comp.). (2013). *La docencia interpelada*. Montevideo: UDIFU-LICCOM.
- Ruiz, L., y Moreno, M. (2010). *El servicio social de la educación superior: Punto de articulación con el entorno*. México: ANUIES.
- Salazar Alvarado, D. (2020). La vinculación con el medio en la Universidad de Santiago de Chile: El alcance territorial de los proyectos financiados entre 2018 y 2020. +E: *Revista de Extensión Universitaria*, 13, 1-19.
- Salazar Alvarado, D. (2022). *Sentidos de la vinculación con el medio: Misión universitaria en disputa* [Master Thesis]. Universidad de Chile.
- Secretaría de Educación Pública. (2023). Portal de la Secretaría de Educación Pública de México, Subsecretaría de Educación Superior. <https://educacionsuperior.sep.gob.mx/> [Consultado el 10/02/2023].
- Serna, G. (2007). Misión social y modelos de extensión universitaria: Del entusiasmo al desdén. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(3), 1-7.
- Soto Huerta, C. A. (2021). *Vinculación con el medio en la educación técnico profesional en Chile: Desafíos y oportunidades en el desarrollo de una vinculación bidireccional* [Master Thesis]. Universidad del Desarrollo.
- Thorn, K., y Soo, M. (2006, agosto). *Latin American Universities and the Third Mission: Trends, challenges and policy options*. World Bank Policy Research Working Paper 4002.
- Tilak, J. (2006). Higher education between the state and the market. En Neave, G. R., *Knowledge, power and dissent: Critical perspectives on higher education and research in knowledge society* (235-254). París: UNESCO.
- Times Higher Education. (2023). *Impact Ranking 2022*. Recuperado de <https://www.timeshighereducation.com/impactrankings>
- Tommasino, H. (2022). Modelos de extensión e integralidad en universidades públicas. En Parentelli, V. (coord.), *Integralidad revisitada: Abordajes múltiples y perspectivas* (15-37). Montevideo: APEX y CENUR Litoral Norte, Udelar.
- Tommasino, H., y Cano, A. (2016). Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: Tendencias y controversias. *Universidades*, 67, (7-24).
- Tünnermann Bernheim, C. (1978). El nuevo concepto de extensión universitaria y difusión cultural y su relación con las políticas de desarrollo cultural en América Latina. *Anuario de Estudios Centroamericanos*, 4(1). <https://doi.org/10.2307/25661648>
- Unión de Universidades de América Latina y el Caribe. (2022). *Reformular los ideales y prácticas de la educación superior para asegurar el desarrollo sostenible del planeta y de la humanidad*. Documento de UDUAL para la Conferencia Mundial de Educación Superior 2022 de UNESCO.
- Unión Latinoamericana de Extensión Universitaria. (2021). Declaratoria del XVI Congreso de la Unión Latinoamericana de Extensión Universitaria, Costa Rica, 29 de octubre de 2021. En *Compromiso Social*, 2(6), 158-160.
- Universidad de la República. (2000). *Ordenanza de la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio*. Montevideo: Uruguay.
- Universidad de la República. (2009). *Para la renovación de la enseñanza y la curricularización de la extensión y las actividades en el medio*. Documento aprobado por el Consejo Directivo Central, Resolución 5 del 27/10/2009. Montevideo: Udelar.
- Universidad Nacional Autónoma de México. (1945). *Ley Orgánica de la Universidad Nacional Autónoma de México*. México: UNAM.
- Uruguay. (1958). *Ley 12.549: Ley Orgánica de la Universidad de la República*. Recuperado de <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/12549-1958>

- Verdejo Cariaga, D. (2019). Universidad y entorno: Un acercamiento a las prácticas de vinculación con el medio, en el marco de un convenio de desempeño en la Universidad de Playa Ancha, desde la perspectiva estudiantil. *Revista Electrónica De Investigación En Docencia Universitaria*, 1(1), 32-64. <https://doi.org/10.54802/r.v1.n1.2019.6>
- Villarmarzo, E., Camejo, M., y Bica, C. (comp.). (2022). *Emergencias y emergentes en tiempos de pandemia: Miradas y experiencias desde la extensión y la integralidad*. Montevideo: FHUCE, Udelar.
- Von Baer, H., Brugnoli, F., Márquez de la Plata, L., Pastene, M., Moffat, S., Matulic, J., y Comisión Nacional de Acreditación. (2010). *Hacia la institucionalización de la vinculación con el medio como función esencial de la educación superior en Chile: Informe del Comité Técnico de Vinculación con el Medio de la Comisión Nacional de Acreditación*. CNA.

Contribución de autoría

Los autores han participado por igual en la elaboración del artículo.







Algunas reflexiones acerca de los nuevos desafíos de la educación superior¹

Some thoughts on the new challenges of higher education

Algunas reflexões sobre os novos desafios do ensino superior

Alejandra Capocasale Bruno.
ORCID: 0000-0002-8538-5717¹

¹ Área Sociológica, Consejo de Formación en Educación, Administración Nacional de Educación Pública. Escuela Universitaria Centro de Diseño, Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, Universidad de la República.

Contacto:

alecapocasale@gmail.com

Recibido: 14-7-23

Aceptado: 22-2-23

Resumen

La educación superior es un eslabón clave en una sociedad que tiene entre sus fines últimos la educación como bien social y público en tanto derecho. En estas instituciones los sujetos educandos desarrollan pensamiento autónomo de forma crítica a partir de la construcción de un pensar problematizador ligado a las realidades en que viven y con las que conviven cotidianamente. Se brinda a los sujetos la oportunidad de plantear interrogantes antropológicas, sociales, culturales, artísticas, políticas, éticas y económicas vinculadas a su ser en el mundo. Desde inicios del siglo XXI, en América Latina se vienen cumpliendo estos procesos en las instituciones de educación superior. Nuevas generaciones de jóvenes latinoamericanos han ingresado a la educación superior por primera vez en su historia familiar. De esta forma, la educación superior se ha ido transformando en un espacio educativo donde se logra plasmar una nueva forma escolar democrática e inclusiva como proyecto social y colectivo. No obstante estas finalidades intrínsecas de la educación superior por las que se ha venido trabajando, a partir de los escenarios de pandemia que eclosionan en América Latina (y el mundo) a partir del año 2020, encuentran un nuevo desafío: ¿cómo continuar trabajando en clave de socialización inclusiva cuando las condiciones de los contextos socioeducativos parecen estar agudizando las inequidades? En este sentido, se presentan algunas categorías analíticas clave como eje del trabajo pedagógico en la educación superior en América Latina para continuar con el proceso democratizador de la socialización inclusiva aun en escenarios de pandemia.

Palabras clave: educación superior, socialización inclusiva, pandemia.

1 Este trabajo ha sido aprobado unánimemente por el equipo editor luego de pasar por evaluadores en sistema doble ciego.

Abstract

Higher education is a key link in a society that has among its ultimate goals education as a social and public good as a right. In these institutions, students develop their autonomous thinking in a critical way from the construction of a problematic way of thinking linked to the realities in which they live and coexist on a daily basis. Subjects are given the opportunity to raise anthropological, social, cultural, artistic, political, ethical and economic questions related to their being in the world. Since the beginning of the 21st century, Latin America has been carrying out these processes in higher education institutions. New generations of young Latin Americans have entered higher education for the first time in their family history. In this way, higher education has been transformed into an educational space where a new democratic and inclusive form of schooling as a social and collective project can take shape. However, these intrinsic purposes of Higher Education for which we have been working, from the pandemic scenarios that are emerging in Latin America (and the world) since the year 2020, find a new challenge: how to continue working in the key of inclusive socialization when the conditions of socio-educational contexts seem to be exacerbating inequities? In this sense, some key analytical categories are presented as the axis of pedagogical work in higher education in Latin America to continue with the democratizing process of inclusive socialization even in pandemic scenarios.

Keywords: higher education, inclusive socialization, pandemic.

Resumo

O ensino superior é um elo fundamental numa sociedade cujo objetivo último é a educação como um bem social e público como um direito. Nestas instituições, os estudantes desenvolvem o seu pensamento crítico autónomo através da construção de uma forma de pensar problemática ligada às realidades em que vivem e coexistem no dia-a-dia. Os sujeitos têm a oportunidade de levantar questões antropológicas, sociais, culturais, artísticas, políticas, éticas e económicas ligadas ao seu estar no mundo. Desde o início do século XXI na América Latina, estes processos têm vindo a ter lugar em instituições de ensino superior. Novas gerações de jovens latino-americanos entraram no ensino superior pela primeira vez na sua história familiar. Desta forma, o ensino superior transformou-se num espaço educativo em que uma nova forma democrática e inclusiva de escolarização está a tomar forma como um projeto social e coletivo. No entanto, estes objetivos intrínsecos do ensino superior para os quais temos vindo a trabalhar, a partir dos cenários pandémicos que têm vindo a surgir na América Latina (e no mundo) desde 2020, enfrentam um novo desafio: como continuar a trabalhar em termos de socialização inclusiva quando as condições dos contextos socioeducativos parecem estar a agravar as desigualdades? Neste sentido, algumas categorias analíticas chave são apresentadas como um eixo de trabalho pedagógico no ensino superior na América Latina, a fim de continuar com o processo de democratização da socialização inclusiva mesmo em cenários pandémicos.

Palavras-chave: ensino superior, socialização inclusiva, pandemia.

Introducción

Este artículo presenta la posibilidad de un enfoque de la educación superior en clave de socialización inclusiva en los escenarios de pandemia y pospandemia nacional, regional e internacional. Se puede hacer referencia a una pandemia a nivel contextualizado con carácter planetario que data de noviembre de 2019 por el coronavirus (coV) y que genera la enfermedad covid-19. Este gran desafío sanitario para todo el sistema social planetario se enmarca dentro de un modo de producción capitalista globalizado que continúa vigente como modelo

hegemónico a nivel económico, social, político y cultural. En la línea teórica de Beck (1998) se considera relevante la distinción entre globalismo y globalización como forma de desenmascarar la presentación de un enfoque del concepto de globalización en tanto unívoco y vinculado a lo estrictamente territorial político-social enmarcado en el proyecto del Estado nacional de la primera modernidad. En este sentido, se toma de Beck (1998) el concepto de globalismo en tanto una concepción que supone la sustitución de los intereses sociopolíticos del quehacer político estatal por los intereses económicos de un mercado mundial teñido por la ideología del liberalismo. En cuanto a

la globalización, Beck (1998) explica que esta implica los procesos por los cuales los Estados nacionales soberanos se interrelacionan con y a través de actores transnacionales de naturaleza variada, lo que da lugar a nuevos vínculos y espacios sociales transnacionales en los que emergen las culturas locales. Este es el actual contexto en el que América Latina y el Caribe están insertos. En este sentido, no se puede continuar pensando lo educativo, y específicamente la educación superior, desde las ciencias sociales dentro del marco de los Estados nacionales de la modernidad. Según Beck (2004), se requiere conceptualizar de forma cosmopolita desde un punto de vista teórico, metodológico

y organizativo. Cabe aclarar que esto no significa que los Estados nación hayan desaparecido. Lo que ocurre es que han cambiado su estructura, funciones y papeles a nivel micro- y macrosocial. A partir de esta nueva realidad social tiene total vigencia la categoría social de Castells (2009) de sociedad red:

... un enfoque más constructivo para comprender el proceso de cambio histórico consiste en conceptualizar una nueva forma de sociedad, la sociedad red, formada por configuraciones concretas de redes globales, nacionales y locales en un espacio multidimensional de interacción social. Propongo la hipótesis de que las configuraciones relativamente estables construidas en las intersecciones de estas redes pueden constituir los límites que podrían redefinir una nueva “sociedad”, teniendo en cuenta que dichos límites son altamente volátiles por el cambio constante de la geometría de las redes globales que estructuran las prácticas y organizaciones sociales. (p. 44)

Lo global del capitalismo tiene como característica central el trascender fronteras con una manifestación a nivel local de forma simultánea. Esto le posibilita al sistema de producción vigente su continua reproducción y fortalecimiento. De esta forma, iniciada la década del veinte del siglo XXI, dentro de cada contexto local, ubicado globalmente, está instalada una estructura social moderna occidental en permanente cambio —que se ha caracterizado como acelerado, cíclico e irrefrenable que tiñe tanto el contexto global como los contextos locales—. Lo local y lo global (*glolocal*) comienzan a reconstruirse desde estos nuevos escenarios que alcanzan sin lugar a dudas los sistemas educativos contextualizados.

La educación superior ante este nuevo escenario

En particular, el sistema educativo se encontró con esta nueva realidad

sociopolítica-económica producto de un proceso de globalización vigente que va tiñendo todas las políticas educativas nacionales y sus manifestaciones a nivel microinstitucional. No resulta suficiente dar cuenta de un proceso de adaptación a esta nueva realidad glolocal en las instituciones educativas. Los procesos de socialización tradicionalmente conceptualizados como socialización primaria y secundaria no están resultando adecuados para comprender lo que está ocurriendo en estos nuevos escenarios de pandemia y pospandemia. La crisis sanitaria ha teñido —sin pedir permiso— todas las instituciones educativas latinoamericanas. Ha alcanzado a la educación superior institucionalizada. La socialización, en su acepción tradicional, no logra dar cuenta y menos aún ser explicativa ni interpretativa de los procesos que hoy en día se viven cotidianamente en las instituciones educativas de educación superior de América Latina y el Caribe.

No cabe duda de que las instituciones son la base material y simbólica del entramado socioeducativo que se manifiesta en los sistemas educativos contextualizados. Las instituciones de educación superior no son ajenas a esto. Dentro de ellas se dan procesos de socialización que suponen vínculos de socialización y de sociabilidad que van entretejiendo las potenciales funciones sociales de los jóvenes en los distintos sistemas sociales locales. Estas posibles funciones sociales que se van construyendo entre y con los actores sociales vinculados a estas instituciones de educación superior van generando el gran entretejido de roles sociales que se van constituyendo en formas de expresión social de las relaciones humanas emergentes de las prácticas educativas institucionalizadas.

Un aspecto a subrayar es que el capitalismo, de la mano de la globalización del siglo XXI, poco a poco ha ido desdibujando al sujeto humano como tal en cuanto centro de las prácticas educativas. En los escenarios de pandemia y pospandemia actuales, las interacciones sociales producto de las prácticas educativas institu-

cionalizadas se han ido convirtiendo en expresión de un vacío que refleja los procesos de deshumanización. Su expresión extrema son las relaciones sociales exclusivamente mediante encuentros virtuales. La casi exclusiva mediación de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) como forma de contacto entre los sujetos ha ido desarticulando los procesos de socialización institucionales que se fortalecen en los encuentros cara a cara. A este proceso de cuasidestrucción vincular se le suman los procesos de fragmentación social y de exclusión que se han visto agudizados por los “encierros” generados con relación a las emergencias sanitarias nacionales. Se podría afirmar que las prácticas educativas se han ido vaciando lentamente de su razón de ser como espacio de reconocimiento de la condición humana. Las instituciones de educación superior no son ajenas a este proceso. En la actualidad han pasado a ser un espacio de reflejo de un proceso social de profundización de un amplio repertorio de desigualdades socioeconómicas, étnicas, territoriales y de género. A su vez, se ha generado un proceso de reproducción que se expresa en nuevos procesos de segmentación educativa visibles en el quehacer educativo cotidiano.

El resultado de lo antedicho: un sujeto de derecho al que poco a poco la educación superior latinoamericana desde fines del siglo XX le fue abriendo espacios de acceso a su derecho humano a este nivel educativo y que, desde el nuevo contexto de pandemia regional, comienza a encontrar instituciones que tienen nuevas exigencias vinculadas al acceso y manejo de las TIC.

Cabe recordar, en este contexto, que la democratización del acceso a la educación superior y el garantizar la permanencia de los estudiantes dentro de las instituciones de este nivel educativo es un derecho humano vigente. Esto exige casi de forma urgente repensar los formatos institucionalizados en la educación superior. Algunas interrogantes emergen fuer-

temente como guías de reflexión-acción en este contexto de pandemia y pospandemia regional: ¿todos pueden acceder a las instituciones de educación superior? Si lo hacen, ¿en qué condiciones educativas, sociales, económicas y culturales? Al ingresar, ¿cómo los reciben estas instituciones? ¿De forma igualitaria? ¿Les brindan garantías en cuanto a las posibilidades materiales y no materiales vinculadas a los nuevos procesos de enseñanza y aprendizaje en modalidad virtual? ¿Se abre para cada uno de los estudiantes un nuevo proceso de socialización vinculado a la educación superior como espacio socioeducativo de construcción de potenciales y futuras funciones sociales? ¿Hasta qué punto el acceso a la educación superior garantiza que el sujeto educando logre religar con el nuevo mundo que lo rodea? ¿De qué forma las prácticas educativas institucionalizadas en la educación superior lo conectan y vinculan con un mundo que da cabida a los conceptos que son la base de procesos de democratización: derechos humanos, inclusión y justicia social? ¿En la educación superior se abre el sentido de una solidaridad social acorde a los tiempos de pandemia que dan cuenta de un nuevo mundo mediado por las TIC?

Los Estados nacionales latinoamericanos, en tanto agentes sociales activos, tendrían que tener y sostener en el tiempo entre sus objetivos centrales las interrogantes planteadas como centrales en sus políticas educativas nacionales. La educación superior requiere una reconceptualización urgente de sus prácticas educativas, por lo tanto de los procesos de socialización que contienen y desarrollan. Se requiere comprender cabalmente lo que Opertti (2019) señala como uno de los atributos centrales de sistemas educativos fortalecidos:

... la centralidad de la educación está configurada por las alumnas y los alumnos como protagonistas, reguladores y responsables de sus aprendizajes y por las y los docentes como efectivos orientadores y animadores del alumnado y de sus

procesos de aprendizaje. Sistemas educativos robustos se preocupan por que sus diferentes partes apoyen efectivamente a alumnos y docentes. Los organigramas de los ministerios de Educación deben partir de estos dos actores centrales y no tanto de entramados institucionales que muchas veces pueden hacer perder de vista lo medular de la educación, que es forjar el educar y el aprender bajo una visión unitaria y robusta. (p. 19)

Si se comprende este sentido y atributo que también compete a la educación superior, los Estados nacionales latinoamericanos pueden iniciar una configuración socioeducativa hacia políticas educativas en clave de socialización inclusiva en escenarios de pandemia. No resulta suficiente expresar el deseo colectivo de la vuelta a la presencialidad como herramienta para la recuperación del sentido humanizador-humanizante de la educación superior. Se requiere la construcción de una política educativa que vaya generando un entramado de inclusión y justicia social de una nueva democracia para este nuevo contexto socioeducativo global que requiere tener como eje de reflexión y de acción a los y las estudiantes, sus contextos socioeconómicos culturales y los nuevos escenarios locales de referencia.

La necesidad de generar una nueva socialización inclusiva

Cuando De Sousa Santos (2020) se pregunta: “¿Qué conocimiento potencial proviene de la pandemia de coronavirus?” (p. 19), lleva de la mano al educador a hacerse un sinnúmero de preguntas. No cabe duda alguna de que los contextos son condicionantes de la realidad socioeducativa tanto a nivel local como global. En la educación superior coexisten distintos tipos de currículos, dispositivos de enseñanza y de aprendizaje, estrategias didácticas y hasta un vocabulario que articula toda planificación didáctica. Los dispositivos materiales y simbó-

licos van gestando culturas escolares que son producto de hibridaciones entre el interior y el exterior de las instituciones. Todos estos dispositivos que se han ido cambiando y reconfigurando en lo espaciotemporal en los actuales escenarios de pandemia están dispuestos para su revisión. El mundo de las TIC y de la enseñanza y el aprendizaje en modalidad virtual como modelo hegemónico los cuestiona, los interpela y los critica con gran énfasis. Desde fuera de las instituciones de educación superior se cuestiona si quienes egresen realmente estarán formados para el mundo material real. Ahora bien, el objetivo central de este artículo no es este — si bien sin duda es de alta relevancia—, sino llegar a comprender que la educación superior ha sufrido un gran retroceso en cuanto al proceso de democratización de su formación como derecho humano. Al decir de De Sousa Santos (2020), parece que la pandemia nos ha cegado del sentido de ciertas instituciones:

Los debates culturales, políticos e ideológicos de nuestro tiempo tienen una extraña opacidad que se deriva de su distancia de la vida cotidiana de la gran mayoría de la población, los ciudadanos comunes, “la gente de a pie”, como dicen los latinoamericanos. En particular, la política, que debía mediar entre las ideologías y las necesidades y aspiraciones de los ciudadanos, ha renunciado a esta función. El único rastro de esa mediación se observa en las necesidades y aspiraciones del mercado, ese mega-ciudadano formidable y monstruoso que nadie jamás vio, tocó ni olió, un ciudadano extraño que solo tiene derechos y ningún deber. Es como si la luz que proyecta nos cegase. (p. 31)

Pareciera que el estudiante de educación superior solo ha pasado a ser parte de estadísticas nacionales y ya se ha olvidado la importancia de su papel social. Los jóvenes requieren la atención del mundo adulto y requieren de forma urgente la construcción de un proceso de socialización inclusiva vinculado a la educación supe-

rior. Se requiere continuar desarrollando la socialización tradicional que implica promover el desarrollo de la personalidad de los sujetos, colaborar a la adaptación individual al medio de pertenencia mediante la transmisión de conocimientos, valores, normas e incluso el buen manejo del lenguaje, entre otros. La educación que se presenta como un fenómeno histórico y situado requiere continuar en las instituciones de educación superior con esta socialización básica. No cabe duda alguna de que todo sistema educativo está conformado por instituciones educativas, legislación educativa, actores sociales involucrados y muchos componentes más que son de naturaleza real-abstracta. Lo educativo no tiene cualidad de entelequia. El sistema educativo forma parte de una estructura social que se reproduce y perdura en el tiempo. Si la etimología del término *pandemia* supone del griego πανδημία, de παν, *pan*, ‘todo’, y δῆμος, *demos*, ‘pueblo’, expresión que significa ‘conjunto del pueblo’, entonces se está haciendo un recorrido contrario a este sentido en la educación superior. Cuando Dewey (1971) expresa que la educación a través de la comunicación genera que la sociedad continúe existiendo pues es la que construye y reconstruye el todo social, cabe recordar (nuevamente) que todos los jóvenes tienen el derecho humano a la educación superior, y la modalidad presencial y/o virtual de enseñanza y aprendizaje con todas sus implicancias no tendría que ser un obstáculo. El medio no puede ser el obstáculo para el fin. El fin tiene que ser consistente con los medios y estos tienen que colaborar a su logro. La socialización inclusiva necesita de un proceso de reflexión profunda para que los requerimientos materiales y no materiales que suponen la enseñanza y el aprendizaje con las TIC estén disponibles para todos y todas en las instituciones de educación superior. No cabe duda alguna de que el aporte de Meirieu (2004) es aplicable a estos escenarios actuales de pandemia que llegan a los sistemas educativos. Él entiende que en las prácticas

educativas se da un proceso de transmisión de saberes esenciales para que los sujetos se integren a los mundos a los que pertenecen. Si esto se piensa en clave de educación superior se puede afirmar que los jóvenes se integran al mundo adulto interrogándolo, y de esa forma van desarrollando pensamiento autónomo y crítico. En las instituciones de educación superior los jóvenes se pueden llegar a religar consigo mismos, con sus interrogantes ontológicos y antropológicos, su ser-y-estar-en-el-mundo, entre otros aspectos. El acceso democrático a las instituciones de educación superior y la garantía de su permanencia en estas a partir de una socialización inclusiva son de mucha relevancia pues abren las puertas a nuevas oportunidades de ser-y-estar-en-el-mundo. A su vez, las interacciones sociales que tienen como base las relaciones sociales se van gestando intra- e extrainstitucionalmente pues se inscriben en flujos que ligan-desligan-religan a los sujetos con ellos mismos, sus contextos y los otros. De esta forma los sujetos se construyen y reconstruyen constantemente en una sociedad signada por una pandemia que les exige continuamente tomar decisiones sobre la base de la incertidumbre y el cambio constante y acelerado.

Sin duda, la forma escolar en la educación superior va generando una cartografía de lazos sociales producto de los encuentros y desencuentros sociales. Si no se logra el acceso y la permanencia en clave de socialización inclusiva, las instituciones de educación superior pueden llegar a convertirse en lo que Augé (1998) denominó *no lugares*: espacios de tránsito en los que el sujeto no siente compromiso ni ligazón alguna. La emergencia sanitaria global en pandemia puede llegar a ser el “golpe” negativo para que esto ocurra. En este sentido, y con esta misma preocupación, Korinfeld (2013) escribe: “Para dar cuenta de ese desafío, el de la Escuela por sostenerse como ‘un lugar’, proponíamos una suerte de ‘antídoto’: generar un espacio suficientemente subjetivizado y relativamente operativo, toman-

do una expresión acuñada por René Kaës (1989)” (p. 2). La subjetividad atravesada por lo histórico situado que supone a los sujetos y su relación con sus contextos. Las instituciones de educación superior tendrían que dar cuenta de esta salida al mundo desde una mirada aprendida de oportunidades presentadas, justicia social e integración social. No obstante, en los contextos de pandemia y pospandemia los jóvenes reciben de las instituciones de educación superior un mensaje confuso y que se confunde con una forma escolar que permanece desde el contexto de no pandemia. Si el estudiante no logra ligar con su cultura, con los otros y consigo, por más que sea consciente de su elección educativa, probablemente caiga en confusiones acerca de su elección de carrera o de opción laboral. A esta confusión se le suma el nuevo papel que las TIC tienen en su formación. Según Stiegler (2002), las técnicas han ido desarrollando su existencia e historia propias. Se presentan ante los sujetos como “con vida propia”, lo que lleva a la pérdida de la fase reflexiva de la acción. Esto puede llegar a tener consecuencias directas en la forma escolar y obviamente en las prácticas educativas cotidianas. Se podría afirmar que los sujetos educandos perciben la mediación por las TIC de la enseñanza y el aprendizaje como el eje de los procesos educativos. Más aún si tienen que abandonar sus estudios por el no acceso o el acceso insuficiente a lo material o inmaterial que las TIC requieren o por la brecha digital producto de las desigualdades estructurales y emergentes.

Ante esta realidad socioeducativa, el camino propuesto es volver a recordar el valor de lo colectivo a partir de una socialización inclusiva. Lo colectivo tiene un poder coercitivo sobre el sujeto educando que está presente en toda institución educativa. El estudiante que ingresa a una institución de educación superior ya tiene una trayectoria escolar primaria y secundaria. A través del trabajo escolar ha ido construyendo su identidad individual y colectiva. La educación como

práctica de mediación productora de sujetos por otros sujetos, “sujetos pedagógicos” (Puiggrós, 1990) producto del encuentro educador-educando en situaciones educativas diversas. A través de la socialización este encuentro es posible. Esta posibilidad abre las puertas a la apropiación cultural de los estudiantes, quienes van entretejiendo identidades individuales y colectivas. Esta es la base para que en estos nuevos escenarios de pandemia emerja la posibilidad de conjugar lo individual con lo colectivo a partir de una nueva forma de socializar, la socialización inclusiva. Este nuevo proceso de socialización acepta que estos nuevos escenarios de emergencia sanitaria nacional y regional dan cuenta de situaciones disruptivas que alteran, conmueven y desestabilizan al sujeto pedagógico. No resulta suficiente con dar herramientas teórico-prácticas para la adaptación social. Resulta imperioso comprender los contextos emergentes diversos y de desigualdades sociales de los que provienen los estudiantes que ingresan a las instituciones de educación superior latinoamericanas. Se requiere de proyectos educativos contextualizados que atiendan las situaciones sociohistóricas educativas nacionales dentro del marco regional. Proyectos educativos que articulen lo micro- y macroinstitucional de la educación superior a partir de prácticas educativas que consideren las situaciones de origen socioeconómico educativo y cultural de los estudiantes. Un proyecto para y desde la educación superior que se estructure desde una socialización inclusiva y que incorpore la solidaridad social de lo colectivo en y desde la práctica educativa institucionalizada.

La educación superior como derecho humano contextualizado

Dentro del marco conceptual propuesto de construcción de una nueva socialización inclusiva que abra la “caja negra” de la institucionalidad generada a partir de los distintos escenarios de pandemia latinoameri-

canos, tiene un lugar central la pedagogía del siglo XXI. En la educación superior se constituye como articuladora *práxica* de lo colectivo social. Se presenta la urgente necesidad de construcción de un sentido inclusivo del sistema educativo superior latinoamericano en los escenarios locales de pandemia. Lo *práxico* exige la revisión del concepto de práctica educativa. Gimeno Sacristán (1997) nos presenta una multidimensionalidad de la práctica educativa que vale la pena considerar. Entre sus reflexiones sobresalen especialmente dos aspectos: que la práctica educativa tiene un sentido cultural general y que es sustancialmente un producto social con origen sociohistórico que “se enraíza en la experiencia de la colectividad” (p. 18). Ambos aspectos dan cuenta de la práctica educativa como abierta a la comunidad extraescolar. Una continua sinergia está presente entre la cultura escolar y la extraescolar. Gimeno Sacristán (1997) lo expresa con claridad meridiana:

Y no solo se puede hablar de una cultura a nivel antropológico que se expresa en prácticas educativas referidas al trato entre personas o a la dirección que los adultos ejercen sobre los jóvenes, sino que en esa cultura exterior a la escuela existen, por ejemplo formas de regular las organizaciones sociales y empresariales que se trasladan a la forma de entender las organizaciones educativas... (p. 14)

Las influencias, los procesos de retroalimentación, de hibridación cultural se dan en ambos sentidos entre las instituciones educativas y la sociedad glocal. Las prácticas educativas enmarcadas en estos procesos mencionados son altamente complejas y multidimensionales. Han trascendido la concepción tradicional de que las prácticas educativas estaban circunscritas al aula y al centro escolar. En este sentido, las instituciones de educación superior no están ajenas a estos procesos que van construyendo nuevas formas de prácticas educativas.

A partir de lo antedicho cobra relevancia volver a considerar el ya mencionado derecho humano de la educación superior como principio articulador de la relación pedagógica institucionalizada en América Latina y el Caribe. Tal como lo señala Gándara Carballido (2019): “El concepto de derechos humanos ha de asumirse siempre en proceso de construcción y necesitado de contextualización e historización, de complejización y de atención a la pluralidad humana” (p. 170). Esto supone necesariamente que los derechos humanos requieren de una producción contextualizada continua en la que lo local tenga una presencia sustantivamente atendida. El carácter *práxico* de la relación pedagógica en las instituciones de educación superior latinoamericanas y caribeñas está vinculado al proceso del origen sociohistórico de la educación superior como derecho humano que merece ser recordado por su vigencia. En consonancia, si se toma como punto de partida el hito sociohistórico de la reforma universitaria de Córdoba de 1918 como “... el primer cuestionamiento serio de la Universidad latinoamericana tradicional...” (Dias, 2016, p. 24), se puede establecer que de allí partieron los principales principios universitarios vigentes. Entre ellos, en el marco de las reflexiones planteadas y de los escenarios actuales de pandemia en la educación superior, vale recordar: la consolidación de la autonomía, la formación integral del ser humano vinculada al cogobierno, la relevancia de generar y atender los vínculos con la sociedad y la necesidad de transferencia de los conocimientos a la sociedad, entre otros. Desde este momento histórico quedó claro que la educación superior es un bien público y, en cuanto tal, tiene que adaptarse a las realidades contextuales cambiantes. Esto no implica que sus principios caduquen; todo lo contrario, permanecen. La Conferencia Mundial sobre Educación Superior (CMES) de 1998, con su declaración, fue una demostración histórica internacional de que los principios seguían vigen-

tes a fines del siglo XX. Dias (1999) en la conferencia inaugural ya en ese momento plantea y fundamenta la importancia de la universalización de la educación superior relacionada con el derecho al acceso abierto y a la educación a lo largo de la vida. “La educación superior pasa a ser el lugar donde todos tienen que ir, y durante todo el tiempo” (Dias, 1999, p. 79). Es decir que expresa la importancia de que las prácticas educativas en la educación superior no se centren en el modelo academicista tradicional ajeno a lo que está acaeciendo en la sociedad de referencia. La necesaria sinergia sociedad-educación superior da cuenta de instituciones contextualizadas, situadas y comprometidas con las sociedades. En 2008, en la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES) en Cartagena se continuó trabajando y profundizando en los mismos principios y sus implicancias contextualizadas (Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe [IESALC], 2008). Y en la CRES en Buenos Aires en 2018 se continuó una vez más reflexionando y trabajando sobre los mismos principios (Suasnábar, et al., 2018). Didriksson (2018) lo plantea con claridad de la siguiente manera:

Durante las dos últimas décadas fueron organizadas dos Conferencias Regionales sobre Educación Superior y, también, dos mundiales por parte de la UNESCO, en donde se buscó proyectar un escenario de transformación de la universidad, que quedó plasmado en sendos documentos y planes de acción que aún están por hacerse realidad, y aún más por convertirlos en estrategias de cambios para las universidades de la región y a nivel mundial. (p. 49)

En todos estos eventos, la educación superior aparece como un derecho humano que tiene que ser garantizado por un Estado que está enmarcado (como ya se discutió) en un proceso de globalización que no se detiene en la profundización de desigualdades

sociales. El mismo Didriksson (2018) menciona la pregunta clave de la CRES 2018: “¿cómo está avanzando la universidad en el mundo y qué tenemos que decir los latinoamericanos en la perspectiva de los modelos que estamos defendiendo como propios?” (p. 56). A este interrogante, Didriksson (2020), a partir del contexto de pandemia, agrega con actitud propositiva:

Aquí estamos, pisando terrenos muy delicados, y nuestra responsabilidad es repensar la universidad, su papel en la región, repensar lo que construimos en la CRES 2018 y plantearnos las nuevas realidades en la perspectiva de redefinir una política pública muy propositiva, muy flexible, de gran altura y que requiere ser consensuada con una muy amplia gama de actores e instituciones, para poder lograr políticas de Estado de corto, mediano y largo plazos. (p. 111)

Desde esta perspectiva, Didriksson (2020) señala cinco dimensiones sustantivas para una reinstitucionalización de la educación superior: Una reformulación de la forma de producción de conocimiento, de la investigación y de la innovación se impone como necesaria desde los formatos de la educación superior. Un replanteo de la perspectiva y el abordaje temático desde lo disciplinar, pues la pandemia ha dejado en evidencia lo interdisciplinario y lo complejo de los problemas de conocimiento, lo que supone el requerimiento de una nueva organización institucional para su abordaje. Atender la realidad de la actualización de la formación del docente de la educación superior que, en muchos casos, entiende que la enseñanza en la modalidad virtual es trasladar su clase presencial. Si a lo mencionado se le suma que la segmentación institucional se ha agudizado y se han perdido oportunidades de acceso a la educación superior, que hay sectores de la población que, pospandemia, no piensan regresar a la universidad, y la crítica situación financiera institucional, entonces se puede hacer referencia una “univer-

sidad infectada”. Dentro de un contexto de pospandemia, la prioridad presupuestal estatal ha pasado a ser la salud, y la educación superior requiere una nueva institucionalización según Didriksson (2020):

Una política pública distinta, que vaya hacia la transformación efectiva, en la que tenemos que aprovechar la crisis desde la lógica de uno o varios escenarios, romper con los sistemas rígidos de las viejas estructuras institucionales y plantearnos alternativas de toda índole para avanzar hacia sistemas híbridos e innovadores, aunque sea, en principio como de buenas prácticas o experimentales, pero que sean factores multiplicadores que vayan teniendo influencia en la perspectiva de la transformación de nuestras universidades. No bastará con seguir con las mismas estructuras que tenemos y simplemente plantearnos el bien público y el bien social. Es necesario plantearnos que ante la crisis hay oportunidades para aprovechar, para desarrollar nuevas capacidades en el terreno de lo organizativo, de la gestión del conocimiento, de la investigación y la innovación, de la producción científica desde la trans y la interdisciplinariedad, desde la complejidad y desde una nueva docencia en la perspectiva de los nuevos paradigmas de aprendizaje. (p. 117)

Tensiones que se transforman en nuevos desafíos

Parece muy sencillo enunciar que es necesario reconfigurar las instituciones de la educación superior a partir de la socialización inclusiva. Sin embargo, la realidad socioeducativa da cuenta de que estas instituciones educativas tienen su historia, materialidad, su cultura escolar que han perdurado en el tiempo. Su estructura burocrático-administrativa va generando relaciones pedagógicas y sociales que han permanecido y se reproducen. La tensión y al mismo tiempo el desafío actual es cómo reconfigurar las relaciones sociales y pedagógicas en los escenarios emergentes de

incertidumbre sin que estas pierdan su naturaleza histórica de formación académica y profesional.

Resulta imprescindible que las instituciones de educación superior, con el respaldo de políticas educativas nacionales, se fortalezcan brindando oportunidades a todo aquel sujeto que aspire a recorrer el camino de formación dentro de ellas. El fin último de la educación superior como derecho humano tiene que ser considerado como parte de toda sociedad que se precie de ser democrática en el siglo XXI. Lo colectivo se tendría que ir construyendo como proyecto social y político en el que estas instituciones educativas cobren un papel fundamental. Estas instituciones latinoamericanas tendrían que reconfigurarse como espacio público y abierto en el cual los sujetos aprehendan el sentido de lo colectivo-individual.

En este contexto actual de pospandemia, las oportunidades de acceso y el apoyo a la permanencia dentro del sistema educativo superior para los estu-

diantes son clave. En este sentido, los componentes materiales se presentan como relevantes como base de todo proceso de socialización inclusiva. Al decir de Díaz-Barriga y Barrón-Tirado (2020): “las estructuras curriculares en particular, operan en nuestro contexto de manera inequitativa, no inclusiva, contraviniendo los preceptos de la justicia social y curricular” (p. 7). Por este motivo, y otros tantos mencionados, es de alta relevancia el planteo de nuevos formatos escolares asociados a nuevas modalidades a partir de la mediación con las TIC de la enseñanza y el aprendizaje. La posibilidad de generar nuevos dispositivos que estructuren las relaciones y las interacciones sociales y pedagógicas dentro de las instituciones de educación superior latinoamericanas abre las puertas de acceso en contextos con condiciones socioeconómicas adversas.

En definitiva, es necesario que se configuren nuevas prácticas educativas en las instituciones de educación supe-

rior. Tal como lo plantea Cala Peguero (2023), la experiencia educativa tanto en el contexto de pandemia y como en el escenario actual pospandemia conduce a repensar el papel del docente como parte sustantiva de las prácticas educativas en educación superior. Los desafíos actuales de la educación superior obligan a reflexionar sobre qué formación de académicos y profesionales se quiere y se requiere para contribuir a transformar la sociedad de manera sostenible. Al decir de Román (2020), la educación superior tiene que asumir que “los retos a los que se ven sometidos los estudiantes, los docentes y la parte administrativa en el contexto actual” (p. 39) implican un enfoque complejo de las prácticas educativas. Estas prácticas educativas representan un gran desafío vinculado a las demandas sociales de un nuevo proceso democratizador que emerge en los escenarios de Nuestra América del siglo XXI en contextos de riesgo pospandemia.

Referencias bibliográficas

- Augé, M. (1998). *Los no lugares: Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Beck, U. (1998). *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Barcelona: Paidós.
- Beck, U. (2004). *Poder y contrapoder en la era global: La nueva economía política mundial*. Barcelona: Paidós.
- Cala Peguero, T. (2023). Desafíos docentes ante los nuevos rumbos de la educación superior postpandemia. *Mendive. Revista de Educación*, 21(1), e3235. Recuperado de <https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/3235>
- Castells, M. (2009). *Comunicación y poder*. Madrid: Alianza.
- De Sousa Santos, B. (2020). *La cruel pedagogía del virus*. Buenos Aires: CLACSO.
- Dewey, J. (1971). *Democracia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- Días, M. A. (1999). Los desafíos para la educación superior de Córdoba (1918) a París (1998). En Brovotto, J., Rojas-Mix, M. A. (eds.), y Universidad Iberoamericana, *Globalización e identidad* (pp. 71-86). Madrid: Madrid Universidad Iberoamericana.
- Días, M. A. (2016). Desafíos de la educación superior a la luz de la Reforma de Córdoba. *Integración y conocimiento*, 2(5), 24-34.
- Díaz-Barriga, F., y Barrón-Tirado, M. C. (2020). Currículo y pandemia: Tiempo de crisis y oportunidad de innovación disruptiva. *Revista Electrónica Educare*, 24(Supl. 1), 7-11, ISSN 1409-4258. Recuperado de https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-42582020000400007
- Didriksson, A. (2018). De la conciencia crítica a la producción de un conocimiento sustentable y de bien social: Entre La Habana (1996) y Cartagena (2008) a Córdoba (2018), el debate sobre la Universidad en América Latina y el Caribe. En Suasnabar, C., Del Valle, D., Didriksson A., y Korsunsky, L. (coords.), *Balance y desafíos hacia la CRES 2018*. Cuaderno 1. Aportes para pensar la Universidad Latinoamericana (49-59). Buenos Aires: IEC-CONADU. CLACSO. UNA. PRIU. Recuperado de http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20180518125923/Balances_y_desafios.pdf
- Didriksson, A. (2020). La universidad infectada. En Del Valle, D. (coord.), *La universidad latinoamericana hoy: A dos años de la CRES 2018 y frente a los desafíos de la pandemia* (109-118). Buenos Aires: IEC-CONADU. Recuperado de https://www.academia.edu/49445997/Libro_La_Universidad_Latinoamericana_hoy_A_dos_a%C3%B1os_de_la_CRES_2018_y_frente_a_los_desaf%C3%ADos_de_la_pandemia

- Gándara Carballido, M. E. (2019). *Los derechos humanos en el siglo XXI: Una mirada desde el pensamiento crítico*. Buenos Aires: Instituto Joaquín Herrera Torres, CLACSO. Recuperado de https://www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana/buscar_libro_detalle.php?campo=autor&texto=G%E1ndara%20Carballido&id_libro=1571
- Gimeno Sacristán, J. (1997). *Docencia y cultura escolar: Reformas y modelos educativos*. Buenos Aires: Lugar.
- Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. (2008). *Declaración y Plan de Acción de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Recuperado de <https://www.uv.mx/cuo/files/2014/06/CRES-2008.pdf>
- Korinfeld, D. (2013). Espacios e instituciones suficientemente subjetivizados. En Korinfeld, D., Levy, D., y Rascovan, S., *Entre adolescentes y adultos en la escuela: Puntuaciones de época*. Barcelona: Paidós.
- Meirieu, Ph. (2004). *En la escuela hoy*. Barcelona: Octaedro.
- Opertti, R. (2019). *Miradas educativas desde la comarca y el mundo*. Montevideo: EDU21-UCU.
- Puiggrós, A. (1990). *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*. Buenos Aires: Galerna.
- Román, J. A. M. (2020). La educación superior en tiempos de pandemia: Una visión desde dentro del proceso formativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, L(núm. Esp.), 13-40. Ciudad de México: Universidad Iberoamericana. Recuperado de <https://rlee.ibero.mx/index.php/rlee/article/view/95/364>
- Stiegler, B. (2002). *La técnica y el tiempo I: El pecado de Epimeteo (pensar)*. Fuenterrabía: Hiru Argitaletxea.
- Suasnábar, C., Del Valle, D., Didriksson, A., y Korsunsky, L. (coords.) (2018). *Balance y desafíos hacia la CRES 2018. Cuaderno 1. Aportes para pensar la Universidad Latinoamericana*. Buenos Aires: IEC-CONADU, CLACSO, UNA. Recuperado de http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20180518125923/Balances_y_desafios.pdf

Contribución de autoría

Todos los aspectos estuvieron a cargo de la autora.



La contradicción entre las estadísticas y las prácticas: hacia nuevos abordajes de estudio para analizar la desigualdad en la educación superior¹

The contradiction between statistics and practices: towards new study approaches to analyze inequality in higher education

A contradição entre estatísticas e práticas: rumo a novas abordagens de estudo para analisar a desigualdade no ensino superior

Santiago Garriga Olmo.
ORCID: 0000-0002-5778-5051¹

¹ Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Grupo de Estudios sobre Desigualdades Educativas y Sociales, Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

Contacto: santiago.garriga@hotmail.com

Recibido: 15-2-23

Aceptado: 17-3-23

Resumen

En las últimas dos décadas América Latina vivió una explosión de la matrícula de estudiantes en el nivel superior que dio lugar a una “revolución en el acceso”. Sin embargo, persisten desigualdades entre estudiantes según su origen social que se reflejan, principalmente, en la graduación.

En el presente artículo reflexionamos sobre la necesidad de incorporar nuevos abordajes y objetos de estudio para analizar la desigualdad educativa. En este sentido, desarrollamos argumentos que justifican la importancia de llevar adelante análisis que incorporen nuevas perspectivas para conocer, ya no las razones por las que estudiantes de origen social desfavorable abandonan los estudios, sino su contracara: los casos “exitosos”. Es decir, trayectorias y experiencias de estudiantes que, en condiciones desfavorables, alcanzan el título de grado.

En primer lugar, presentamos una descripción de las últimas dos décadas en las que aumentó la participación de la población latinoamericana en el nivel superior y la incorporación de estudiantes “nuevos/as”. En segundo lugar, y a partir de fuentes estadísticas secundarias, describimos la situación en la que, pese al mejoramiento de algunos indicadores y la movilidad social ascendente, persisten desigualdades educativas en la educación superior: desigualdad entre países, dentro de estos y entre estudiantes. Finalmente, se retoman algunos conceptos provenientes de los estudios con enfoque multidimensional de la desigualdad para reflexionar acerca de los marcos conceptuales que contribuyen al análisis de dicho fenómeno en el campo educativo.

Palabras clave: *desigualdad, educación superior, estudiantes, América Latina.*

¹ Este trabajo ha sido aprobado unánimemente por el equipo editor luego de pasar por evaluadores en sistema doble ciego.

Abstract

In the last two decades, Latin America has experienced an explosion in student enrollment at the higher education level, which has given rise to an “access revolution”. However, inequalities persist among students according to their social origin, which are mainly reflected in graduation.

In this article we reflect on the need to incorporate new approaches and objects of study to analyze educational inequality. In this sense, we develop arguments that justify the importance of carrying out analyses that incorporate new perspectives to understand, not the reasons why students from disadvantaged social backgrounds drop out of school, but their flip side: the “successful” cases. That is to say, trajectories and experiences of students who, in unfavorable conditions, achieve their degree.

First, we present a description of the last two decades in which the participation of the Latin American population in higher education and the incorporation of “new” students increased. Secondly, and based on secondary statistical sources, we describe the situation in which, despite the improvement of some indicators and upward social mobility, educational inequalities persist in higher education: inequality between countries, within countries and among students. Finally, some concepts from studies with a multidimensional approach to inequality are used to reflect on the conceptual frameworks that contribute to the analysis of this phenomenon in the field of education.

Keywords: *inequality, higher education, students, Latin America.*

Resumo

Nas últimas duas décadas, a América Latina experimentou uma explosão de inscrições de estudantes a nível terciário, levando a uma “revolução de acesso”. No entanto, persistem desigualdades entre estudantes de acordo com a sua origem social, que se refletem principalmente na graduação.

Neste artigo, refletimos sobre a necessidade de incorporar novas abordagens e objetos de estudo para analisar a desigualdade educacional. Neste sentido, desenvolvemos argumentos que justificam a importância de realizar análises que incorporem novas perspectivas para compreender não só as razões pelas quais os estudantes de meios sociais desfavorecidos abandonam a escola, mas também a sua contraparte: os casos de “sucesso”. Por outras palavras, as trajetórias e experiências dos estudantes que, em condições desfavoráveis, atingem o seu grau.

Em primeiro lugar, apresentamos uma descrição das duas últimas décadas em que a participação da população latino-americana no ensino superior e a incorporação de “novos” estudantes têm aumentado. Em segundo lugar, e com base em fontes estatísticas secundárias, descrevemos a situação em que, apesar da melhoria de alguns indicadores e da mobilidade social ascendente, persistem desigualdades educacionais no ensino superior: desigualdade entre países, dentro dos países e entre estudantes. Finalmente, alguns conceitos de estudos com uma abordagem multidimensional da desigualdade são retomados a fim de refletir sobre os quadros conceptuais que contribuem para a análise deste fenómeno no domínio da educação.

Palavras-chave: *desigualdade, ensino superior, estudantes, América Latina.*

Introducción

En las últimas dos décadas América Latina vivió una explosión de la matrícula de estudiantes en el nivel superior que dio lugar a una “revolución en el acceso” (Ezcurrea, 2020). Sin embargo, y como veremos a continuación, persisten desigualdades entre estudiantes según su origen social. En este trabajo elaboramos una reflexión acerca del estudio de las desigualdades entre estudiantes del nivel superior. Primero, a partir de las investigaciones sobre el tema, caracterizamos el contexto de las últimas dos décadas en el cual aumentó

la participación de la población en los estudios del nivel superior. En segundo lugar, describimos la situación por la que, pese al aumento del bienestar de la población y la movilidad social ascendente, persisten desigualdades educativas en la educación superior vinculadas a la desigualdad entre países, dentro de estos y, principalmente, entre estudiantes. Finalmente, retomamos ideas y conceptos provenientes de los estudios con un enfoque multidimensional de la desigualdad (Kessler, 2014; Reygadas, 2004) para reflexionar acerca de los marcos conceptuales que contribuyen al análisis de dicho fenómeno en el campo educativo de este nivel.

En el presente artículo planteamos la necesidad de incorporar nuevos abordajes y objetos de estudio para analizar la desigualdad educativa. En este sentido, se desarrollan argumentos que justifican la importancia de llevar adelante análisis que incorporen nuevas perspectivas para conocer, ya no las razones por las que estudiantes de origen social desfavorable abandonan los estudios, sino su contracara: los casos “exitosos”. Es decir, trayectorias y experiencias de estudiantes que, en condiciones desfavorables, alcanzan la titulación en el nivel superior.

El interés por abordar la desigualdad en este nivel obedece a dos razones:

en primer lugar, es que “como campo de estudio es relativamente reciente” (Parra Sandoval, 2021, p. 11) y, segundo, a que, pese a los avances en materia educativa, es el nivel en el que las brechas de desigualdad son más acentuadas (Benza y Kessler, 2021).

Contexto

Luego del período neoliberal y con el “giro a la izquierda” de muchos gobiernos en América Latina,² hubo un aumento de los salarios mínimos y reales, y disminuyeron la pobreza, la desocupación y la desigualdad en los ingresos (Benza y Kessler, 2021). Hubo avances en materia social, económica y también educativa que permitieron la inclusión de millones de personas en las distintas esferas de la vida social. En palabras de Benza y Kessler (2021), “hubo una tendencia a la disminución de las desigualdades [pero] sería más ajustado afirmar que el período se caracterizó más por una disminución de la exclusión que por

un avance concreto en términos de igualdad” (p. 175). Podemos afirmar que, en términos generales, mejoró la calidad de vida de la población. Distintos trabajos analizaron la movilidad social que experimentaron millones de latinoamericanos/as y teorizaron acerca de este fenómeno. En este sentido, Güemes y Paramio (2020) utilizan la categoría *nuevas clases medias* para dar cuenta del sector de la población que experimentó movilidad social ascendente como resultado de las políticas de los gobiernos posneoliberales. Mientras que Arellano Cueva (2010) denominó *clase media divergente* a los nuevos sectores en ascenso. En ambos trabajos los/as autores/as destacan las peculiaridades culturales de estas clases en ascenso y sus características disímiles de aquellas de las clases medias tradicionales. Es importante destacar que la disminución de las desigualdades se reflejó en todos los niveles educativos. Los países del continente experimentaron un aumento sostenido de la cobertura en educación con avances que se

reflejaron en la permanencia y finalización de los ciclos escolares como también en el porcentaje de jóvenes escolarizados (Alfonso et al., 2012; Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL], 2019b). Más importante aún, los datos muestran que los sectores más postergados en términos económicos aumentaron sus años de estudio: “uno de los avances más notables es que el aumento de la participación en el sistema educativo ha sido liderado por los grupos de población que contaban con menor acceso hace tan solo unos años” (Alfonso et al., 2012, p. 2). De acuerdo con los datos presentados por la CEPAL (2019a), el promedio ponderado de 18 países muestra que entre 2012 y 2017 “las brechas entre las personas más y menos educadas tendieron a cerrarse” (p. 101). Como se puede apreciar en la tabla 1, para el período 2012–2017 aumentó el porcentaje de la población en situación de pobreza y pobreza extrema que alcanzó un nivel educativo de 13 años o más.

Tabla 1: América Latina (18 países): porcentajes de personas en situación de pobreza y pobreza extrema con nivel educativo de 13 años y más, 2012–2017

	2012	2014	2016	2017
Pobreza extrema	1,1%	1,1%	1,8%	1,8%
Pobreza	4,8%	5,2%	6,1%	6,1%

Fuente: Panorama social de América Latina 2018 (CEPAL, 2019a).

La educación en el nivel superior

Durante la ola de gobiernos progresistas, señalan Benza y Kessler (2021), “se incrementó la proporción de trabajadores con educación secundaria,

pero también superior” (p. 61).³ El período posneoliberal se caracterizó por los incrementos presupuestarios, el aumento de la matrícula y la graduación, tanto en términos relativos (Rama, 2009) como absolutos (Benza y Kessler, 2021).

De acuerdo con lo que señala Parra Sandoval (2021), las políticas implementadas promovieron y permitieron el acceso a la educación superior de estudiantes de sectores históricamente relegados del sistema. Es decir, el ingreso de estudiantes “nuevos/as” si

2 “Entre 1998 y 2011 once países latinoamericanos eligieron presidentes de izquierda, centroizquierda o nacional-populares, una situación hasta entonces inédita en la historia de la región” (Benza y Kessler, 2021, p. 7).

3 Más precisamente, sostienen que la inclusión educativa es un fenómeno que creció sin pausa desde la década de 1980.

tomamos en cuenta que provienen de familias o sectores sociales sin antecedentes en la educación superior. Esto ocurrió, principalmente, como resultado de la obligatoriedad y mayor cobertura del nivel secundario, el aumento y diversificación de la oferta educativa de los estudios superiores⁴ y la mayor demanda de títulos educativos por parte de la población (Benza y Kessler, 2021; Parra Sandoval, 2021; Rama, 2009). Arellano Cueva (2010) destaca principalmente esto último: el crecimiento de la demanda de la clase media divergente (y también de la oferta dedicada a este sector).

En este sentido, según el esquema propuesto por Rama (2009),⁵ América Latina presenta indicadores que hacen de su sistema superior un sistema de acceso de masas. La tabla 2 refleja el incremento en el tiempo y muestra el aumento sostenido de la tasa bruta de matriculación⁶ en América Latina entre 1970 y 2018 y el salto notorio desde el año 2000 que dio lugar al “afianzamiento de los llamados sistemas de alta participación en el ciclo, en los que la tasa bruta de matrícula alcanza al 50% o más” (Ezcurra, 2020, p. 113).

Tabla 2: Tasa bruta de matrícula en América Latina, promedio regional. Evolución 1970-2020

Año	Tasa bruta de matriculación
1970	6,91%
2000	16,18%
2018	51,76%

Fuente: Ezcurra (2020).

Este fenómeno socioeducativo produjo una transformación profunda en el perfil del/a estudiante universitario/a de América Latina. A diferencia de lo que ocurría en décadas anteriores, donde prevalecía un perfil de estudiante homogéneo proveniente de la clase media o alta, en la actualidad sobresale un perfil más bien heterogéneo que “se caracteriza por significativas diferencias en términos de capital cultural, formación preuniversitaria, género, institución de adscripción, entre otros rasgos” (Parra Sandoval, 2021, p. 11). Como sostiene Rama (2009), “el aumento de la cobertura es derivado de la incorporación de nuevos estudiantes procedentes de sectores con menores ingresos y menos capitales culturales” (p. 178). Se trata de estudiantes que, en muchos casos, combinan los estudios con actividades laborales en condiciones más bien precarias, son padres/madres o tienen personas a cargo, su dedicación al estudio es parcial y/o son la primera generación universitaria, entre otras condiciones que obstaculizan, demoran o interrumpen sus trayectorias educativas.

Si el perfil de estudiante universitario/a cambió, también cambió el escenario en el que se desenvuelven las trayectorias educativas que ahora se caracteriza por la masificación del ingreso y la deselitización del sistema (Rama, 2006; Rama, 2009).

Desigualdades

De todos modos, aun con indicadores alentadores y el ingreso de nuevos sectores sociales al nivel superior, hay evidencia que advierte de las

desigualdades que persisten actualmente. Si bien las mediciones sobre el abandono y la graduación presentan algunos déficits y limitaciones que dificultan las comparaciones (Ezcurra, 2022), diversas investigaciones muestran la misma tendencia: desigualdad entre países, dentro de estos y entre estudiantes (Benza y Kessler, 2021; Ezcurra, 2020; Rama, 2009).

La desigualdad entre países se refleja al observar la tasa bruta de matriculación de cada uno; en este sentido, América Latina exhibe cierta heterogeneidad intrarregional (Ezcurra, 2020). Como muestra la tabla 3, en 2018 seis de los siete países con sistemas de más alta participación corresponden a América del Sur:

Tabla 3: Tasa bruta de matriculación en los siete países de América Latina con más alta participación en torno a 2018

País	Tasa bruta de matriculación
Argentina	89,96%
Chile	88,46%, 2017
Perú	70,74%, 2017
Uruguay	63,13%
Colombia	55,33%
Costa Rica	55,21%
Brasil	51,34%

Fuente: Ezcurra (2020, p. 114).

Respecto a las desigualdades dentro de cada país es importante aclarar que, así como ocurrió una expansión del sis-

4 Según un informe del Banco Mundial, a partir del año 2000 se crearon un cuarto de las instituciones de educación superior de América Latina (Ferreya et al., 2017).

5 Rama distingue cinco clasificaciones para el nivel superior según la tasa bruta de matrícula de este: acceso de elite (hasta 15%), acceso de minorías (entre 15 y 30%), acceso de masas (hasta 50%), acceso universal (hasta 85%) y acceso absoluto (más de 85%).

6 UNESCO define a la tasa bruta de matriculación (TBM) como la proporción entre la cantidad de personas matriculadas en el nivel, independientemente de su edad, sobre la población del grupo de edad teórica correspondiente al mismo nivel —en el caso de la educación superior de entre 18 y 24 años—.

tema, surgieron mecanismos de distinción y barreras sociales que han ido segmentando los circuitos de formación en educación superior: exámenes de ingreso para prestigiosas universidades públicas o distintos tipos de aranceles en las opciones privadas. Según Didou Aupetit (2021): “la expansión en América Latina se plasmó en la consolidación de circuitos paralelos y segmentados de educación superior” (p. 308). Como consecuencia de esto, se dio un proceso de diferenciación, mercantilización, desarrollo de circuitos diferenciados de calidad y complejización del sistema (Rama, 2009, p. 181). Es por esto que, muchas veces, el ingreso de los sectores históricamente relegados se produjo en circuitos terciarios no universitarios. Para Ezcurra (2020) se trata de una “democratización estratificada” por la cual “se afianza una democratización paradójica” (p. 124).

En tercer lugar, y es el punto más sobresaliente para la reflexión de este trabajo, las investigaciones dan cuenta también de que persisten profundas desigualdades en las trayectorias de los/as estudiantes según el origen social y los capitales económicos, culturales y sociales. Esto se observa cuando se analizan el abandono y la graduación: los nuevos ingresantes provenientes de los sectores históricamente relegados tienen más dificultades para permanecer en las universidades y, por lo tanto, menos probabilidades de graduarse. Siguiendo el análisis de Benza y Kessler (2021), hay que considerar que no se trata de nuevas desigualdades, sino que, por ser estudiantes provenientes de sectores históricamente alejados del sistema, su llegada a las instituciones del nivel superior trastoca la manera en que se percibe la desigualdad: “la desigualdad antes estaba en mayor proporción fuera del sistema y hoy se encuentra dentro de él” (Benza y Kessler, 2021, p. 106).

Nueva agenda de preocupación: ¿qué ocurre con la graduación?

La masificación de los estudios superiores en los últimos años es un dato

alentador que promueve la igualdad de oportunidades. Sin embargo, considero que esta situación nos obliga a indagar en una nueva agenda de preocupaciones que se observan en el actual contexto: la desigualdad en las trayectorias educativas y la graduación. Como señalamos, no se trata de una nueva desigualdad, sino de una nueva preocupación en torno a la desigualdad.

El documento sobre universidades latinoamericanas elaborado por el Observatorio Iberoamericano de la Ciencia, la Tecnología y la Sociedad de la OEI (Organización de Estados Iberoamericanos) señala que entre 2010 y 2018 hubo un aumento del 40% en la cantidad de graduados/as (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2020). Sin embargo, al profundizar el análisis, es importante atender a lo que señalan Benza y Kessler (2021):

La graduación aumentó, pero aún es relativamente baja comparada con la de los países desarrollados, ya que menos de la mitad de los que comienzan una carrera logra terminarla. A su vez, en los países donde la expansión universitaria fue mayor, la proporción que logra graduarse suele ser menor. (p. 99)

Para Parra Sandoval (2021), las bajas tasas de terminalidad y el alto porcentaje de estudiantes que abandonan los estudios son parte del actual panorama universitario en América Latina. La masificación del nivel superior se dio en el acceso y primeros años de las carreras, pero no a lo largo de toda la trayectoria de los/as estudiantes. El acceso de los/as nuevos/as estudiantes no se tradujo de manera mecánica en los niveles de graduados/as. La graduación sigue siendo, principalmente, un fenómeno de sectores históricamente privilegiados. La democratización se dio en el acceso al nivel superior pero no en las posibilidades igualitarias, reales y concretas para todos/as los/as estudiantes de poder finalizar los estudios. La tesis de Benza y Kessler (2021), expuesta

anteriormente, según la cual en América Latina lo ocurrido en los últimos años obedece más a la disminución de la exclusión que a condiciones reales de igualdad en la población, también permite entender lo que ocurrió en materia educativa.

El trabajo de Wilkinson y Pickett (2009) basado en información de países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) muestra que “el capital social y cultural del contexto inmediato de la persona determina de forma predominante su rendimiento académico” (p. 14). Aunque este análisis resulta sesgado para comprender lo que ocurre en América Latina (dada la poca cantidad de países latinoamericanos que forman parte de la OCDE), las investigaciones realizadas por científicos/as de nuestro continente señalan la misma tendencia. Según Saraví (2015), “los datos muestran que existe una clara correlación entre las posibilidades y logros educativos de niños y jóvenes, y las condiciones socioeconómicas de sus hogares” (p. 66). El origen social es un factor decisivo en las trayectorias de los/as estudiantes universitarios/as y las posibilidades que tienen de alcanzar el título: “esto impacta y evidencia la precariedad de las trayectorias académicas” (Parra Sandoval, 2021, p. 50). Si bien es muy difícil establecer comparaciones y dar cuenta de la eficiencia de los sistemas educativos del nivel superior, dado que “se producen interrupciones, reingresos y cambios que hacen dificultosa la interpretación del grado de aprovechamiento que los diferentes grupos sociales hacen de la posibilidad de acceder a la educación superior” (Fernández Lamarra y Pérez Centeno, 2016, p. 129), las investigaciones muestran las desigualdades que hay entre los distintos sectores sociales.

Basado en los datos de 18 países del continente, el trabajo de Trucco (2014) revela que, para el año 2011, solo el 10,7% de los jóvenes de entre 25 y 29 años habían alcanzado al menos cinco años de educación postsecundaria y “con una estratifi-

cación según quintiles de ingreso per cápita muy fuerte, ya que por cada 27 jóvenes de estratos de altos ingresos (quinto quintil), solo uno de bajos ingresos logra concluir cinco años de estudios postsecundarios” (p. 23). Sin embargo, distintos estudios muestran que, si bien la desigualdad per-

siste, las comparaciones longitudinales desde comienzos de siglo hasta la actualidad muestran que hubo algunos avances de los sectores más desaventajados respecto a la culminación de estudios superiores. El trabajo de Valenzuela y Yáñez (2022) refleja esto mismo: continúa la desigualdad entre

la población de los distintos quintiles, sin embargo, muestra que en el período 2000–2020 hubo un aumento en las distintas franjas etarias del porcentaje de población del primer quintil que finalizó estudios de cuatro o más años (tabla 4).

Tabla 4: América Latina (15 países): evolución del porcentaje promedio de población que finalizó un programa de cuatro o más años en educación superior por quintiles de ingreso extremo y grupos de edad (2000–2020)

	Quintiles de ingreso					
	Quintil I			Quintil V		
	2020	2010	2020	2000	2010	2020
20-25 años	1,0%	1,9%	4,3%	17,3%	23,2%	24,5%
26-30 años	1,4%	2,4%	6,5%	34,5%	44,0%	48,2%
31-35 años	1,4%	1,7%	4,2%	36,6%	44,7%	51,1%

Fuente: Valenzuela y Yáñez (2022, p. 24).

Por otra parte, datos publicados por la CEPAL (2019a) muestran que entre 2002 y 2017 aumentó el porcentaje de personas de ingresos bajos de

25 años o más que alcanzaron estudios terciarios, ya sean estos completos o incompletos. En sintonía con lo expuesto anteriormente, se obser-

va un leve aumento de estudiantes con ingresos bajos que aumentaron sus años de estudio en el nivel superior (tabla 5).

Tabla 5. América Latina (18 países): porcentaje de personas de ingresos bajos y de 25 años o más que alcanzaron estudios terciarios completos o incompletos alrededor de 2002, 2008 y 2017

	2002	2008	2017
Terciaria (4 años y más)	1,9%	1,8%	2,5%
Terciaria incompleta	3,8%	4,5%	6,0%

Fuente: Panorama Social de América Latina 2019 (CEPAL, 2019b).

Sin embargo, otra variable que refleja el mismo fenómeno está vinculada al clima educativo del hogar de origen del estudiante, un elemento muchas veces predictivo de las trayectorias. Diversos estudios muestran que el ingreso al mundo universitario es

un desafío adicional para los/as estudiantes que son primera generación universitaria (Dalle et al., 2020; Ezcurra, 2020; García de Fanelli y Adrogué, 2021; Lemaitre, 2018). La tabla 6 refleja la relación que hay entre el nivel alcanzado por el/a estudiante y

el clima educativo del hogar, considerando esto último como “el promedio de años de estudio del jefe de hogar y su cónyuge, como aproximación a la educación de los padres” (2008: 174):

Tabla 6: América Latina (18 países): evolución de la conclusión de la educación terciaria entre jóvenes de 25 a 29 años según el clima educacional del hogar, alrededor de 2005

Primaria completa	Secundaria incompleta	Secundaria completa	Técnicas y terciarias incompletas	Terciaria completa
3,1%	5,9%	5,4%	18,7%	71,6%

Fuente: CEPAL (2008).

Estos datos y las investigaciones que analizaron esta variable muestran un fenómeno importante para tener en cuenta y es que no siempre son los factores económicos los que explican las desigualdades educativas. Según Ezcurra (2011), “el estatus de primera generación es conceptualizado como un factor condicionante adverso, estructural y crítico” (p. 23). García de Fanelli y Adrogué (2021), que analizaron indicadores de Argentina, Chile y Uruguay, muestran empíricamente este fenómeno (más acentuado en los casos argentino y uruguayo).

Por lo tanto, de lo expuesto hasta aquí podemos concluir que los avances económicos y el ascenso de sectores de la población como nuevas clases medias alcanzaron para mejorar las tasas de matriculación e incluir en las universidades a sectores de la población históricamente marginados, pero no permitieron que estos mismos sectores alcanzaran títulos en el nivel superior en la misma proporción que los/as estudiantes de sectores con antecedentes familiares en estudios superiores. Por lo tanto, de manera preliminar, inferimos que las nuevas clases medias divergentes no alcanzaron los mismos logros que las clases altas y medias tradicionales con antecedentes y experiencia universitarios.

Nuevas dimensiones de estudio: dinámicas propias y enfoque multidimensional

Consideramos que los análisis que atienden a las variables estructurales

lograron desarrollar un profundo conocimiento acerca de la desigualdad en el nivel superior e identificar las desventajas y los factores que obstaculizan las trayectorias universitarias de los/as estudiantes. Como señalamos, no solamente los factores económicos, sino también los capitales culturales y sociales de los/as estudiantes y el clima educativo del hogar de procedencia actúan con carácter, muchas veces, predictivo de lo que puede ocurrir con sus trayectorias universitarias. La inclusión de millones de personas que mejoraron su posición económica no logró revertir las fuertes desigualdades de las trayectorias educativas en el nivel superior. Por este motivo, es necesario indagar en las particularidades de este fenómeno.

Los análisis hasta ahora lograron explicar muy bien las razones del abandono de los estudios y las dificultades que se presentan para la permanencia y el egreso. Sin embargo, poco sabemos acerca de las trayectorias “exitosas” de estudiantes en desventaja que alcanzan el título universitario. Como propone Charlot (2014), es importante e interesante comprender “la contradicción entre las estadísticas y las prácticas” (p. 19). Luego de un período marcado por la disminución de las desigualdades, a nuestro entender es interesante habilitar algunas preguntas: ¿Qué ocurre con los/as estudiantes que provienen de sectores históricamente relegados y alcanzan el título de grado? ¿Cómo transitaban el nivel superior para poder graduarse? ¿Con qué soportes familiares, institucionales o estatales contaron y qué estrategias desplegaron en sus

trayectorias? En definitiva, ¿cómo es que estudiantes de sectores desfavorecidos logran sortear las dificultades estructurales? Se trata de un área de vacancia de la cual poco sabemos en el campo de las ciencias sociales.

Parra Sandoval (2021) advierte que los estudios sobre educación superior en América Latina abordaron, principalmente, los aspectos macro y miradas más bien teóricas (menos empíricas) y con escaso interés por analizar a los/as estudiantes como actores clave de la dinámica del mundo universitario. Atendiendo a esta sugerencia, pueden ser enriquecedores los abordajes microsociales que analicen las experiencias y trayectorias “exitosas” con métodos cualitativos.

Estudiar las trayectorias “exitosas” puede contribuir a entender otro aspecto del fenómeno: cómo es posible que estudiantes en condiciones desfavorables alcanzan el título universitario. Consideramos que es necesario incorporar nuevos abordajes y marcos conceptuales para atender dicho objeto de estudio. En este sentido, los aportes de Reygadas (2004) y Kessler (2014) pueden ser enriquecedores. Ambos investigadores desarrollan argumentos a favor de analizar la desigualdad con un enfoque multidimensional.⁷

Reygadas (2004) propone atender a las capacidades de los individuos, la interacción y las redes estructurales para comprender la desigualdad social. En su trabajo desarrolla argumentos a favor y en contra de distintos enfoques para dar cuenta de sus limitaciones y alcances. A los fines de esta reflexión, lo que plantea resulta relevante:

⁷ Kessler también advierte su contracara: “una desventaja del abordaje multidimensional es la multiplicación indefinida de esferas” (2014, p. 34).

... el análisis del nivel estructural presenta visiones panorámicas de los grandes agregados sociales, pero tienen dificultad para captar los detalles de las relaciones sociales y de las acciones de los individuos. Requiere el complemento del estudio de las dinámicas de interacción y de las capacidades de los sujetos. (p. 23)

Sin desatender los niveles intermedios y las condiciones macrosociales, sostiene que el análisis microsociales nos permite ver la capacidad de agencia de los sujetos. Para el problema aquí planteado, la propuesta de Reygadas (2004) es una puerta de entrada para conocer, por ejemplo, la capacidad de agencia y acciones de los/as estudiantes en desventaja que finalizaron los estudios superiores, sus estrategias y quehaceres cotidianos para desenvolverse en un contexto, a priori, desfavorable.

A su vez, quisiéramos recuperar el planteo de Kessler (2014), quien explica la importancia de atender a las “dinámicas propias” de las distintas dimensiones sociales ya que “existe un margen de maniobra para influir en ellas” (pp. 37-38). En este sentido, la educación es un campo que posee sus propios procesos, tendencias y temporalidades, es decir, sus propias dinámicas. Como dice Kessler (2014):

... nadie duda de que el nivel socioeconómico de los estudiantes influye en su desempeño educativo, pero también que el peso de esas desigualdades de origen se puede atenuar o no en el terreno escolar en la medida en que existan políticas al respecto. (p. 38)

Según este planteo, se pueden implementar políticas para atenuar las desigualdades a partir de la observación de lo que ocurre en un campo específico, y nada de esto implica desconocer la presencia de desigualdades económicas y condiciones estructurales. Por el contrario, incorporar esta perspectiva enriquece el análisis de las desigualdades dado que atiende a las particularidades del campo. Aunque hubo algunos avances, el contexto económicamente favorable de las últimas décadas para la región no permitió disminuir las brechas de desigualdad en los indicadores de graduación del conjunto de los/as estudiantes, por lo tanto, el análisis de las dinámicas propias resulta indispensable para conocer los mecanismos de desigualdad que se reproducen en las trayectorias de los/as estudiantes del nivel superior.

De esta manera, consideramos que las preguntas planteadas más arriba pueden ser un buen disparador para conocer con mayor profundidad las dinámicas propias de este nivel educativo a partir del análisis de las trayectorias “exitosas” de sectores históricamente relegados. Para esto, el enfoque multidimensional que logra captar la interacción de los sujetos en los distintos ámbitos en que se desenvuelven y el análisis de las dinámicas propias pueden contribuir a su análisis.

Podemos decir que los interrogantes aquí planteados pueden ser importantes para el desarrollo de futuras investigaciones que ayuden a ex-

plorar dimensiones poco abordadas o, directamente, desconocidas. Los resultados pueden contribuir a la implementación de políticas públicas, tanto a nivel institucional como a nivel estatal. ¿Acaso no podemos valernos del conocimiento de las trayectorias “exitosas” para redefinir políticas estatales e institucionales que favorezcan la permanencia y graduación de estudiantes?

A modo de cierre

Lo que aquí proponemos es atender a la desigualdad en la graduación pero analizar las trayectorias y experiencias “exitosas” de estudiantes provenientes de sectores históricamente relegados. A partir del panorama presentado, consideramos que es necesario profundizar el análisis de las trayectorias y experiencias universitarias, ya no para entender por qué hay estudiantes que no logran concluir los estudios, sino para conocer el otro lado del fenómeno: cómo y de qué manera transcurren las trayectorias y las experiencias de quienes finalizan los estudios de grado.

Sin caer en visiones meritocráticas para explicar los diferentes logros de estudiantes no tradicionales en el nivel superior, para los/as investigadores de las ciencias sociales en general, y de quienes abordan la educación superior en particular, hay por delante un terreno desconocido para indagar.

Referencias bibliográficas

- Alfonso, M., Bos, M. S., Duarte, J., y Rondón, C. (2012). Panorama general de la educación en América Latina y el Caribe. En Cabrol, M., y Székely, M. (eds.), *Educación para la transformación* (pp. 1-49). Banco Interamericano de Desarrollo.
- Arellano Cueva, R. (2010). Valores e ideología: El comportamiento político y económico de las nuevas clases medias en América Latina. En Bárcena, A., y Serra, N. (eds.), *Clases medias y desarrollo en América Latina*. Santiago de Chile: Naciones Unidas.
- Benza, G., y Kessler, G. (2021). *La ¿nueva? estructura social de América Latina: Cambios y persistencias luego de la ola de gobiernos progresistas* (1.ª ed.). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Siglo XXI.
- Charlot, B. (2014, abril-mayo). La relación de los jóvenes con el saber en la escuela y en la universidad: Problemáticas, metodologías y resultados de las investigaciones. *Polifonías Revista de Educación*, 3(4).

- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2008). *Panorama social de América Latina 2007*. Santiago de Chile.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2019a). *Panorama social de América Latina, 2018*. LC/PUB.2019/3-P, Santiago de Chile.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2019b). *Panorama social de América Latina, 2019*. LC/PUB.2019/22-P/Rev.1. Santiago de Chile.
- Dalle, P., Boniolo, P., Estévez Léston, B., y Carrascosa, J. (2020). Desigualdad de oportunidades de graduación universitaria en Argentina (1975–2015): Efectos del territorio, la clase social de origen y el nivel educativo familiar. *Ciudadánías. Revista de Políticas Sociales Urbanas*, (3). Recuperado de <http://revistas.untref.edu.ar/index.php/ciudadanias/article/view/522>
- Didou Aupetit, S. A. (2021). Investigaciones y políticas sobre equidad, diversidad y vulnerabilidad, 1990–2020: Preocupaciones constantes, estrategias distintas. *Educación Superior y Sociedad*, 33(1), 296–323.
- Ezcurra, A. M. (2011). *Igualdad en educación superior: Un desafío mundial* (1.ª ed.). Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento; Buenos Aires: IEC-CONADU.
- Ezcurra, A. M. (2020). Educación superior en el siglo XXI: Una democratización paradójica. *Escenarios Globales y Latinoamericanos. RELAPAE*, (12), 112–127.
- Ezcurra, A. M. (2022). Abandono estudiantil y clase social: Hipótesis diagnósticas y conceptos. *Revista RAES*, 14(25), 176–194.
- Fernández Lamarra, N. R., y Pérez Centeno, C. G. (2016). La educación superior latinoamericana en el inicio del nuevo siglo: Situación, principales problemas y perspectivas futuras. *Revista Española de Educación Comparada*, (27), 123–148. <https://doi.org/10.5944/reec.27.2016.15044>
- Ferreira et al. (2017). *Momento decisivo: La educación superior en América Latina y el Caribe*. Resumen. Washington, D. C.: Banco Mundial.
- García de Fanelli, A., y Adrogué, C. (2021). Equidad en la educación superior latinoamericana: Dimensiones e indicadores. *Educación Superior y Sociedad*, 33(1), 85–114.
- Güemes, C., y Paramio, L. (2020). El porvenir de una ilusión: Clases medias en América Latina. *Nueva Sociedad*, 285, 47–59.
- Kessler, G. (2014). La desigualdad y sus interrogantes. En *Controversias sobre la desigualdad: Argentina, 2003-2013* (pp. 7–57). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Lemaitre, M. J. (2018). La educación superior como parte del sistema educativo en América Latina y el Caribe. En Henríquez Guajardo (coord.), *Tendencias de la educación en América Latina y el Caribe 2018*. Caracas: UNESCO-IIESALC y Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). *Investigación y vínculo con la sociedad en universidades de América Latina*. Montevideo.
- Parra Sandoval, M. C. (2021). *Perfil del estudiante universitario latinoamericano*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Rama Vitale, C. (2006, septiembre–diciembre). La tercera reforma de la educación superior en América Latina y el Caribe: Masificación, regulaciones e internacionalización. *Revista Educación y Pedagogía*, 18(46), 11–24. Medellín: Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.
- Rama, C. (2009). La tendencia a la masificación de la cobertura de la educación superior en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50(1), 173–195.
- Reygadas, L. (2004). Las redes de la desigualdad: Un enfoque multidimensional. *Política y Cultura* (22), 7–25.
- Saraví, G. (2015). *Juventudes fragmentadas: Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. México: FLACSO México.
- Trucco, D. (2014). *Educación y desigualdad en América Latina*. Recuperado de <https://www.cepal.org/es/publicaciones/36835-educacion-desigualdad-america-latina>
- Valenzuela, J. P., y Yáñez, N. (2022). Trayectorias y políticas de inclusión en educación superior en América Latina y el Caribe en el contexto de pandemia: Dos décadas de avances y desafíos. *Documentos de proyectos* (LC/TS.2022/50). Santiago: Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
- Wilkinson, R., y Pickett, K. (2009). *Desigualdad: Un análisis de la (in)felicidad colectiva*. Resumen elaborado para Visión Mundial de Costa Rica.

Contribución de autoría

Todos los aspectos estuvieron a cargo del autor.



Políticas y reformas docentes en América Latina: entre la agenda de la educación superior y la formación docente¹

Teacher policies and reforms in Latin America: within higher education agenda and teaching training

Políticas e reformas os professores na América Latina: entre a agenda do ensino superior e a formação de professores

Lea Vezub.
ORCID: 0000-0001-9880-176X¹

¹ Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires. Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Moreno.

Contacto:
leavezub@gmail.com

Recibido: 22-10-22
Aceptado: 8-11-22

Resumen

Desde hace cuatro décadas los países de América Latina atraviesan reformas en sus sistemas e instituciones de formación docente. De manera particular, a partir de los años 2000 estas transformaciones comienzan a debatirse en el contexto de la educación superior y de la preocupación por cómo estos cambios afectan a las identidades profesionales de los formadores, su preparación, tareas y la ampliación de las funciones que desarrollan estas instituciones (docencia, investigación, formación continua y extensión con las escuelas del sistema educativo). El artículo se propone, en primer lugar, examinar los cambios ocurridos en las políticas docentes de estas últimas cuatro décadas y los focos por los cuales han transcurrido. En segundo lugar, analiza algunos efectos y rasgos que producen dichas transformaciones en los formadores, colectivo clave, pero generalmente olvidado tanto por las políticas como por las investigaciones en formación docente. En tercer lugar, la discusión del trabajo plantea una tesis y cinco desafíos para pensar los cambios, a partir de las tensiones que se producen al intentar armonizar y dar respuesta a las dos agendas de reformas que atraviesan las políticas docentes: la educación superior y la específica de la formación de maestros y profesores.

Palabras clave: políticas docentes, educación superior, formación docente, reformas docentes, formadores.

¹ Este trabajo ha sido aprobado unánimemente por el equipo editor luego de pasar por evaluadores en sistema doble ciego.

Abstract

In the last four decades Latin American countries have been going through reforms in teaching training systems and institutions. Particularly, as from the 2000s, these transformations have become a subject of discussion within the context of higher education as well as a concern as to how these changes would have an impact on the professional identities of teachers, their training, tasks and continuous education, as well as an extension of functions developed by these institutions (teaching, research, continuous education and extension with schools of the educational system).

This article intends to: firstly, examine the changes that have been made in teacher policies during these last four decades and the focus through which they have passed. Secondly, some effects and traits produced by these transformations in teachers, key collective. Thirdly, the discussion of the paper puts forward a thesis and five challenges to consider changes, a result of the tensions produced upon intending to harmonize and give response to the reform agendas taking place in teacher policies: higher education and the specific one, training of teachers and professors.

Keywords: *teacher policies, higher education, teacher training, teacher reforms, educators.*

Resumo

Ao longo de quatro décadas, os países da América Latina têm vindo a sofrer reformas nos seus sistemas e instituições de formação de professores. Em particular, desde os anos 2000, estas transformações começaram a ser discutidas no contexto do ensino superior e a preocupação de como estas mudanças afetam a identidade profissional dos formadores, a sua preparação, tarefas e a expansão das funções que estas instituições desenvolvem (ensino, investigação, educação contínua e extensão com as escolas do sistema de ensino). O artigo pretende em primeiro lugar examinar as mudanças que ocorreram nas políticas de ensino ao longo das últimas quatro décadas e os pontos focais através dos quais elas tiveram lugar. Em segundo lugar, analisa alguns dos efeitos e características que estas mudanças provocaram em educadores de professores, um grupo chave que é geralmente esquecido tanto pelas políticas como pela investigação sobre a formação de professores. Em terceiro lugar, a discussão do trabalho coloca uma tese e cinco desafios para refletir sobre as mudanças, com base nas tensões que surgem ao tentar harmonizar e responder às duas agendas de reforma que atravessam as políticas de formação de professores: o ensino superior e a agenda específica da formação de professores.

Palavras-chave: *políticas de professores, ensino superior, formação de professores, reformas de professores, formadores.*

Presentación

Desde hace cuatro décadas los países de América Latina atraviesan reformas en sus sistemas de formación docente. Por momentos estas toman impulso, intentan arrancar de raíz las estructuras anteriores con la promesa de mejorar la calidad de la formación y producir condiciones que generen nuevas bases para la formación y el desarrollo permanente de la profesión docente. En otras circunstancias parece que regresan viejas fórmulas que producen un aparente *déjà vu*. La investigación ha mostrado, al estudiar diversos procesos de reforma, que las intenciones de las políticas entran en tensión con las culturas instituidas, los intereses y las prácticas de los actores y de las instituciones que implementan las políticas diseñadas (Ezpeleta, 2004;

Ibarrola, 2018; Mancebo, 2019). De este modo, la transformación y mejora de las instituciones de formación, la institucionalización de la formación permanente y la construcción de una carrera con reglas transparentes y democráticas resultan una tarea compleja, de contornos sinuosos y de difícil concreción en la mayoría de los países de la región, donde persisten numerosos problemas de calidad y los resultados de la formación distan de ser los esperados (Elacqua et al., 2018; Vezub y Cordero, 2022).

El trabajo presenta un conjunto de reflexiones que han sido presentadas de manera preliminar en el panel “Educación superior y formación docente: Desafíos regionales”, organizado en el marco de las II Jornadas de Investigación en Educación Superior por la Universidad de la República (Udelar) en octubre de 2021, que aquí ampliaremos y profundizaremos con mayor

detalle. Las cuestiones que analiza este ensayo forman parte de las discusiones que se plantean en el marco de las investigaciones que dirijo: “El proceso de institucionalización de la formación docente continua a nivel nacional y jurisdiccional (2007–2023), políticas, estructuras y normas”, con sede en la Universidad Nacional de Moreno, y “Las políticas de formación continua e identidades de los profesores en escenarios de transformación de la educación secundaria”, radicado en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires.

En primer lugar, el artículo se detiene en describir algunos cambios ocurridos en la formación docente en las últimas cuatro décadas en la región. En segundo lugar, identifica los efectos que estas transformaciones generan en las funciones de las instituciones de formación docente y en las identi-

dades profesionales de los formadores. Al finalizar se presenta una tesis que intenta operar como argumento para comprender cuál es la dinámica de los cambios que actualmente atraviesan las instituciones de formación docente en el contexto de la educación superior, y se mencionan cinco desafíos o nudos críticos que atraviesan las políticas de formación docente.

Los ejes de las reformas de la formación docente en América Latina según pasan los años

Hacia las décadas de 1970 y 1980 se inician las reformas estructurales en la formación inicial de docentes. En una mirada retrospectiva podemos apreciar distintos focos y énfasis sobre los cuales estas han transcurrido, para de este modo analizar los cambios en las políticas de formación docente en América Latina hasta la actualidad. Al hacerlo es posible identificar un conjunto de elementos y variables sobre los cuales se produjeron las intervenciones y estrategias de las políticas docentes, considerando sus tres dimensiones clave: la formación inicial, la formación continua y la carrera docente (OREALC-UNESCO, 2013). Más allá de las singularidades y derroteros históricos seguidos en cada uno de los países, en la mayoría de estos se introdujeron los siguientes elementos de transformación orientados por la idea fuerza de la profesionalización de la docencia y la elevación de las cualificaciones y competencias docentes:

- Se aumentó la cantidad de años que dura la formación mediante la extensión de los planes de estudio, equiparando la formación de la docencia de nivel primario / magisterio con la de los profesores de secundaria / liceo / educación media.

- Se elevó la formación docente al nivel superior y se reestructuraron las instituciones, en el marco de los debates de las culturas académicas (normales, facultades, universidades pedagógicas, institutos superiores).

- Se aprobaron nuevas normas, requisitos de ingreso y formas de acceso de los formadores en el contexto del nivel superior, concursos públicos de oposición y antecedentes.

- Se modificaron los sistemas públicos de ingreso a la docencia para el acceso a la profesión y primer puesto de trabajo, mediante evaluaciones de conocimientos y habilidades profesionales docentes.

- Se comenzaron a implementar nuevas y variadas formas de evaluar el desempeño de los docentes en diferentes momentos de la carrera de los docentes.

- Se reorganizó el currículum, los saberes, las competencias y saberes profesionales acrecentándose el número de tareas y competencias en los perfiles de egreso de la formación.

- Varios países elaboraron estándares o marcos de buen desempeño profesional docente para regular los procesos de la formación, del desarrollo profesional y la evaluación de los docentes.

- Se aumentó la duración e importancia de las prácticas preprofesionales en la formación, diversificando los contextos en los que se desarrolla.

- Se revisaron aspectos del gobierno y de la autonomía de las instituciones de formación docente, mediante la creación de cuerpos colegiados, consultivos y/o resolutivos.

- Varios países avanzaron en la evaluación, autoevaluación, licenciamiento, acreditación de instituciones y programas de la formación docente implementando procesos de diferente nivel de profundidad y consecuencias político-pedagógicas.

Entre las décadas de 1980 y 1990 el eje de las reformas de los sistemas de formación docente en América Latina estuvo en el *cambio del currículo*, en la actualización de los planes de estudio de la formación docente, en la renovación de contenidos, de enfoques didácticos y epistemológicos de las unidades curriculares, junto con la *acreditación y reorganización de las instituciones*. En estas décadas la *capacitación de los docentes* tuvo un carácter instrumental, centrado en cursos masivos destinados a difundir los propósitos

de las transformaciones curriculares y las actualizaciones y nuevas formas de gestión institucional y descentralización que se impulsaron (Vaillant, 2005; Vezub, 2005). Las reformas se llevaron adelante guiadas por el principio de calidad y equidad en el marco de la agenda impulsada por organismos como la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y el Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL) en la región.

Otro de los ejes fue la *descentralización educativa*, que operó con diferentes sentidos e intensidades en cada uno de los países. El caso de Colombia es bastante claro al respecto, como también el de México, que avanzó en la descentralización de funciones en las entidades federativas, así como el caso de Brasil y el de Chile, el más emblemático y con efectos más controvertidos por la profundización de las brechas e inequidades educativas que generó y las dificultades para garantizar una formación docente con calidad y equidad en las diversas regiones del país. Los procesos de descentralización operaron en tres áreas y funciones diferentes: fiscal y territorial, mediante la descentralización del gasto público y la transferencia de recursos a las entidades gubernamentales provinciales, municipales, departamentales, entre otras; descentralización política, al permitir la elección de autoridades educativas locales y la toma de decisiones y planificación de políticas a nivel territorial local, y administrativa, al transferir funciones y competencias del Estado central a los niveles locales (Calvo, 2019).

Entre los años 1990 y 2000, el foco se trasladó a la *reestructuración de las normas de funcionamiento de las instituciones*, lo que incluyó aspectos de equipamiento, infraestructura, creación de procedimientos de concurso para las plantas docentes y la incorporación de nuevas funciones para las instituciones además de la docencia. En la dimensión de la formación continua, se crearon programas de capacitación docente focalizados en escuelas prio-

rizadas, de contextos rurales o con menor rendimiento educativo en pruebas estandarizadas y de medición de la calidad educativa.

A partir de los años 2000, las *políticas docentes empezaron a dirigirse a múltiples focos, a ser más multidimensionales*. Uno de los principales ejes de las reformas en este periodo es el *cambio de la carrera docente* basado en sistemas meritocráticos, es decir, en la evaluación del desempeño de los profesores para su permanencia y ascenso. Ello trajo aparejada —ya sea como antecedente o consecuente— la creación de complejos sistemas nacionales de evaluación docente que en muchos casos no llegaron a implementarse completamente y que además generaron gran conflictividad, tensiones y debates en la arena pública docente, con diversas aristas imposibles de abordar en esta ocasión. Solo diremos que en la mayoría de los países donde se implementaron estos mecanismos y reformas de las carreras docentes la formación continua quedó ligada a los intereses y lógicas de la evaluación, lejos de los propósitos del desarrollo profesional y la mejora de las prácticas docentes (Cordero y Vázquez Cruz, 2022).

Otro de los ejes que se priorizaron en las políticas a partir de los años 2000 fue la dimensión de la formación continua. La característica saliente es que comienzan a instalarse *programas nacionales de formación permanente de mayor alcance y cobertura*, destinados al desarrollo profesional de grupos profesionales mejor definidos y con estrategias particulares, basados en el acompañamiento pedagógico y la formación de tutores pares. Por ejemplo, programas para acompañamiento y formación de primeros desempeños de docentes y/o directores noveles, directores escolares, docentes de educación rural/educación intercultural bilingüe, entre otros. Las políticas de formación docente continua empiezan a transitar hacia un proceso de mayor institucionalización en la región, visible en la producción de mayores regulaciones, así como en la creación de lineamientos nacionales y organismos específicos para la pla-

nificación y organización de la formación permanente a nivel nacional y territorial/local, entre otros indicadores (Vezub, 2019).

En este periodo se produce un viraje en los enfoques y concepciones discursivas de la formación y desarrollo profesional (cf. Monarca y Manso, 2015), dado que se intenta dejar atrás las estrategias masivas por fuera de la escuela y, en su lugar, comenzar a implementar enfoques situados, centrados en la escuela, basados en el aprendizaje colaborativo y en el acompañamiento pedagógico (Vezub, 2011; 2021). Otro de los cambios es la rápida *expansión de los posgrados*, diplomaturas, ciclos de complementación curricular y postulaciones destinados a los docentes del sistema educativo. Estas ofertas deben interpretarse en el contexto de la presión por la profesionalización y de las nuevas regulaciones de la carrera docente, pero también del mayor desafío que implica el ejercicio docente en los escenarios e instituciones educativas actuales.

Un tercer eje de las reformas en el periodo 2000-2020 en la dimensión curricular es el *énfasis en la formación en la práctica* y el debate acerca de cuáles son las estrategias para fortalecerla, en tanto eje vertebrador de la formación inicial. Uno de los cambios es la ampliación de los contextos de la práctica, la incorporación de estrategias y actividades en la formación de los docentes que generen la reflexividad y cómo esta se genera. Cuál es el lugar del trabajo con las instituciones educativas, escuelas y la formación de los docentes tutores de aula, cómo abordar las competencias para la enseñanza inclusiva en contextos diversos y multiculturales, con integración de nuevas las tecnologías digitales y audiovisuales.

Efectos de las reformas en los formadores y en las instituciones de formación

En América Latina la preocupación por los formadores de docentes es reciente y emerge en el contexto de

las últimas reformas y de los procesos de mayor integración de la formación docente en la educación superior. Cornejo Abarca (2007) y González-Vallejos (2018) han señalado, desde el contexto chileno, que los formadores de docentes son un actor clave pero olvidado, tanto por las políticas formativas como por el propio campo de la investigación educativa. Entre las características que analizan destacan que son un grupo profesional amplio y heterogéneo con trayectorias y formaciones académicas diversas. Sin embargo tanto en la región como también en Europa existen pocos estudios acerca de sus perfiles y aún menos diagnósticos que analicen cuáles son las necesidades de formación, desarrollo profesional y características de su identidad profesional.

En América Latina, este grupo docente es el que tiene más formación, años de estudio y titulaciones de posgrado en comparación con los docentes de la educación básica. Su arribo al nivel superior implica una mejora en su trayectoria profesional, aunque muchas veces no tienen la preparación para asumir las nuevas funciones y se produce un choque con la cultura académica que implica este pasaje o no tienen intención de realizar trabajo académico (cf. Goodwin et al., 2014). Por ello surgen una serie de tensiones, sobre las cuales volveré en la discusión final, en relación con las culturas académicas y funciones esperadas por el sistema, a partir de la ubicación de la formación docente en la educación superior.

En una investigación realizada en Argentina (Aguerrondo y Vezub, 2011), encontramos que los formadores generalmente ingresan a las instituciones de formación docente con una expectativa de ascenso profesional o porque se han destacado en el desempeño de la docencia en otros niveles. Se trata además de los docentes del sistema que han obtenido más credenciales/titulaciones (especialización de posgrado) en comparación con los docentes de otros niveles (12,5% según datos del Censo 2004). Suelen presentar mayor antigüedad y edad al

compararlos con los otros docentes del sistema: el 83% han realizado su principal experiencia y acumulado su antigüedad al ingresar a la docencia en otros niveles como la educación inicial, primaria o secundaria. Según datos del último Censo Nacional de Docentes realizado en Argentina (2014), los docentes del nivel superior no universitario alcanzan a 90.613.² En dicho nivel se forman la mayoría de los docentes en Argentina, es el que reúne la mayor parte de la matrícula que cursa estudios docentes. Los docentes de este nivel experimentaron el mayor crecimiento intercensal: aumentaron 125%, mientras que el total de docentes en actividad de los diferentes niveles se incrementó solo 52,6% con respecto al Censo de Docentes de 1994 (Dirié, 2018). Ello pone en el primer plano de la discusión no solo las razones de esta gran expansión, sino la relevancia que tienen en el país las instituciones de formación y los formadores para las políticas educativas.

En países como Uruguay o Argentina, donde las carreras docentes son fundamentalmente de tipo vertical y todavía no atravesaron cambios estructurales ni reformas sustantivas, la antigüedad sigue siendo el criterio básico para promocionar. Por lo tanto, allí hay que considerar cuáles son la motivación y el significado que adquiere el nivel superior en la trayectoria profesional personal de los formadores de docentes. Dado que por la estructura básica de las carreras docentes el ascenso consiste en pasar a desempeñar roles de gestión, coordinación y dirección fuera del aula, el ingreso al nivel superior significa un ascenso en la carrera y mejora la trayectoria. Si se desea seguir en el aula, continuar con funciones de enseñanza y al mismo tener un incremento salarial adicional a la antigüedad, no hay demasiadas opciones. Una de ellas es concursar y acceder a horas docentes en el nivel superior y formación docente.

La *identidad profesional del formador* es diferente de la del docente de aula. El trabajo de mediación y de metacognición en la formación de la reflexividad de las prácticas docentes requiere otro tipo de conocimientos y habilidades. Estas no necesariamente se han construido en la experiencia y enseñanza de una disciplina de otro nivel educativo y los esquemas que se han sedimentado deben revisarse en función de la formación de docentes. Es preciso desarrollar una pedagogía de la formación y estrategias específicas adecuadas a la formación de docentes. Para construir esa identidad, el formador debe revisar dos aspectos: los cambios que requieren sus prácticas de enseñanza en los diversos ámbitos y contextos en los cuales se desarrolla la formación docente y la incorporación de actividades de indagación, investigación y análisis de las prácticas docentes.

Varios autores proponen definir a este grupo profesional docente por su desempeño más que por su preparación específica. Muchos de ellos carecen de formación pedagógica y, los que la tienen, a medida que ingresan al nivel superior empiezan a desvincularse del medio escolar del cual provienen o encuentran que su práctica docente ha tenido lugar en contextos muy distintos de los actuales. Las investigaciones por ejemplo que recogen las perspectivas de los estudiantes y la valoración que estos tienen de su formación inicial señalan la distancia que tienen los formadores de las realidades escolares y los contextos donde los estudiantes en formación tienen que realizar hoy día sus prácticas. Incluso suele suceder que desconocen el currículo de los niveles educativos para los cuales están formando.

Uno de los debates relacionados con el perfil y las *necesidades de este colectivo profesional es sobre su formación permanente*: ¿cuáles deberían ser, si es que las hay, las ofertas específicas para los formadores? En general no hay en la

región políticas sostenidas ni ofertas específicas de formación para los formadores, concebidos como un colectivo particular con necesidad de un saber específico. Por eso, si se reconoce que hay una identidad del formador de docentes, es preciso recortar en función de los saberes, competencias, capacidades singulares que lo distinguen del docente de aula común y proponer programas y trayectos específicos para su desarrollo profesional. Otro rasgo que se identifica en diferentes diagnósticos sobre estos docentes es que tienen escaso *perfil académico y de producción de conocimiento* (Aguerrondo y Vezub, 2011; González-Vallejos, 2018). Esto generalmente ha sido entendido como un problema desde la perspectiva y el desiderátum del modelo universitario clásico hacia el que se aspira que se orienten las instituciones de formación docente. Sin embargo, en los últimos años no hubo en los países de la región políticas que acompañen a las instituciones de formación docente en las condiciones para el desarrollo de esta función de investigación. O los programas no han sido del todo claros en cuanto a sus propósitos y las estrategias específicas que deben darse en la investigación en formación docente. Al desarrollar investigaciones en las instituciones de formación docente, muchas veces estas son de carácter voluntario, con escasos recursos, con pocas o directamente sin horas institucionales; es decir, en tiempos no reconocidos laboralmente. Son a veces motivadas por la inquietud de los propios formadores de vincularse con actividades de producción de conocimiento, con el propósito de analizar problemáticas que les son propias, sistematizar prácticas y saberes específicos y continuar con su desarrollo profesional. Se ha carecido por lo tanto de fondos, recursos permanentes, apoyos, seminarios de formación, ampliación de las dedicaciones de los profesores y una mayor

2 El Censo Nacional de Docentes excluye a los docentes de las universidades y censa la población docente de los niveles de educación inicial, primaria, secundaria y superior. Este último está constituido por ofertas de formación docente y otras titulaciones técnico-profesionales, aunque son mayoría las instituciones con ofertas docentes (Aguerrondo y Vezub, 2011).

permanencia y exclusividad de estos en las instituciones del nivel superior que permitan consolidar circuitos de producción de conocimiento en las instituciones de formación.

Ha sido escasa la formación de formadores en la metodología y el tipo de trabajo que requiere la investigación. Tampoco se ha clarificado y debatido lo suficiente acerca de qué tipo de investigación es la que debería realizarse en las instituciones de formación docente; si es la misma investigación (objetos, problemáticas, metodologías, alcance, escalas, etc.) que la realizada en las instituciones y centros de investigación de los sistemas científicos nacionales o si debiera pensarse en otro tipo de producciones. En ese caso, ¿cuál sería? Otro punto ausente en la discusión es cómo se vinculan la producción de conocimiento y los resultados de la investigación con la mejora de la formación y de las prácticas de los docentes en las escuelas del sistema educativo para las cuales las instituciones de formación, valga la redundancia, forman. Resta analizar y consensuar entre la comunidad de formadores y entre los que gestionan y toman decisiones de política de formación docente la necesidad de priorizar líneas o áreas de estudio. ¿Cuáles serían los problemas que permitirían efectuar una mejor transferencia y vinculación de conocimientos para la mejora de la formación docente y el fortalecimiento de las instituciones y de las prácticas de formación?

Las tensiones y los desafíos en las agendas de las políticas de formación docente

Con el propósito de comprender mejor los debates que se han planteado, particularmente en las reformas de la formación docente iniciadas a partir de los años 2000, así como sus efectos en la identidad y rasgos que asume la profesión de los formadores, introduciré una tesis con respecto a las agendas que se ponen en tensión en las reformas que atraviesan los sistemas y las instituciones de formación docen-

te en América Latina. La tesis argumenta que las transformaciones que actualmente se producen para mejorar y producir cambios en las instituciones de formación docente ponen en *tensión dos agendas*: por un lado, la agenda de los debates y transformaciones de la educación superior y, por el otro lado, la agenda propia, vinculada al objeto histórico específico de la formación docente. Por esa razón, las instituciones de formación se encuentran ante la siguiente encrucijada: cómo atender a las políticas y los cambios propuestos por la agenda de la educación superior, sin descuidar propósitos y procesos que son claves y constitutivos de la formación docente y que, en muchos casos, garantizan los fines de la formación de maestros y profesores para la inserción en las prácticas docentes.

La primera agenda ubica a las instituciones de formación frente a los cambios globales y regionales que llevan a la educación superior, ya sea a innovaciones disruptivas en la dimensión global, ya sea a transformaciones conservadoras e incrementales en el plano regional y local (Brunner, 2021). En el marco de esta agenda, las instituciones de formación docente se encuentran tensionadas para realizar cambios propios de la cultura y transformaciones del nivel superior: desarrollar investigación, participar en el contexto de la internacionalización de la producción de conocimiento, formar parte de redes y circuitos de difusión académicos validados, elevar la formación de los equipos docentes mediante titulaciones de posgrado, entre otros. Pero también se ubican en un escenario desigual donde la ampliación y masificación de la matrícula de la educación superior convive con las bajas tasas de graduación y la desigualdad en el acceso.

Al respecto, resulta de interés revisar trabajos del campo de la educación superior y las universidades que evidencian los procesos de expansión, diversificación, desigualdad, así como la creciente heterogeneidad que atraviesan dichas instituciones. Este tipo

de dinámicas y de heterogeneidad institucional por lo tanto no es privativo de las instituciones de formación docente, sino que es un fenómeno que involucra a la educación superior en su conjunto. De este modo se han generado diversos circuitos segmentados en cuanto a su calidad, a las funciones que desarrollan y a los perfiles de sus cuerpos docentes. La función de producción de conocimiento se encuentra desigualmente distribuida y segmentada en los sistemas e instituciones de educación superior dentro y entre los países (Rueda Beltrán y Canales, 2021). Si bien todas instituciones superiores ejercen docencia, muchas menos desarrollan investigación. A pesar de ello, las políticas se han ocupado de incentivar a la primera fuertemente y casi no se han ocupado de fortalecer la función docente del nivel superior (ibíd.). Esta puede ser una estrategia y política de fortalecimiento a revisar para el conjunto de la educación superior, como también para las instituciones de formación docente, que históricamente tienen a la docencia como su función primaria y esta es la que se encuentra más desarrollada, pero todavía requiere de esfuerzos y apoyos sistemáticos para su innovación y transformación. Los debates sobre la regionalización/internacionalización del conocimiento necesarios para la investigación, en los cuales comienza a participar la formación docente en el contexto de la agenda de la educación superior, la obligan a pensarse como parte de una comunidad profesional y discursiva más amplia, que se fortalece en dicho intercambio, importante llevar la agenda específica de los temas y problemas que la preocupan. En esta agenda confluyen cuestiones históricas fundantes de la profesión docente y de los formadores, las relaciones teoría-práctica, la relación entre conocimiento didáctico y disciplinar, cómo se forma para la práctica docente para la inserción en distintos contextos. A estos temas actualmente se agregan la problemática de la enseñanza con tecnologías, la multiculturalidad, los contextos más difíciles y

de pobreza en los que transcurre la enseñanza y se insertan los futuros docentes, entre otros.

En relación con la segunda agenda, las políticas de formación docente enfrentan desafíos particulares derivados de su propósito central: la formación de docentes para insertarse en los niveles y modalidades del sistema educativo. Este objeto-sujeto específico implica —entre otros aspectos—, como venimos señalando, procesos de práctica intensa y relaciones con las escuelas del sistema educativo. Entran en juego actores, elementos y procesos que no son siempre contemplados en las discusiones, y parámetros de las reformas que se debaten en la educación superior de tipo universitaria, dadas la “revolución managerialista” y las nuevas formas de burocratización de la gobernanza institucional que allí predominan (cf. Brunner, 2021).

Para finalizar, mencionaremos —sin pretensión de exhaustividad— cinco desafíos que comienzan a discutirse en las políticas de formación en América Latina para encarar procesos de mejora de calidad de los sistemas y de la profesión docente integrales y democráticos:

1. *Integrar y dar coherencia a las dimensiones que han sido objeto de reformas a lo largo del tiempo y en diferentes momentos: la formación inicial, la formación continua y la carrera de los docentes.* En algunos países se avanzó de manera más o menos profunda, en una o en varias de las tres dimensiones a la vez. Se hicieron transformaciones curriculares, se descentralizaron decisiones que han pasado a las entidades de gobierno intermedias y a las instituciones. Por momentos se enfatiza en la formación continua y varios países han emprendido reformas estructurales de los sistemas de carrera docente que modifican los mecanismos de ingreso, permanencia, ascenso y los incentivos, así como las opciones de desarrollo durante la trayectoria. Uno de los de-

safios es cómo se integran en un verdadero sistema de formación docente y se articulan las distintas dimensiones que han sido objeto de transformación en las políticas de formación docente en cada país.

2. *Hacer más consistentes los discursos, las teorías y los enfoques que sustentan la formación docente con las prácticas y las experiencias de formación docente, ya que los modos de concretar las actividades formativas son fundamentales.* Un problema clave es qué estrategias de política y qué programas apoyan el cambio de las prácticas de formación de los formadores, de las pedagogías y modelos que se ponen en acción, tanto en la formación inicial como en las actividades de la formación permanente. Se requiere mejorar la articulación y consistencia entre modelos, dispositivos y prácticas formativas. La investigación hace tiempo ha demostrado que lo que tiene mayor influencia en la configuración de los estilos de enseñanza de los docentes no es tanto el contenido de lo que se enseña, la materia impartida, sino los estilos y modelos interiorizados (Bullough, 2000). En el mismo sentido existe abundante evidencia acerca de cuáles son los programas y las estrategias más efectivos para el desarrollo profesional de los docentes (Alfageme y Nieto Cano, 2017; Vezub, 2013). Por lo tanto, hay que analizar qué tipo de regulaciones y de políticas permiten sostener la pertinencia y adecuación de los enfoques y estrategias de formación docente, de manera particular en la formación continua, donde se asiste a una gran expansión de las ofertas y oferentes, escasamente regulados.

3. *Reconocer la especificidad de la función, del perfil y de la identidad de los formadores.* Como se ha mencionado, esto implica diseñar políticas y programas de desarrollo profesional que atiendan de manera particular a los formadores y a las nuevas funciones que estos deben cumplir en el contexto de la educación superior.

4. *Fortalecer el campo de la producción de conocimiento sobre formación docente.* No parece posible avanzar en algunos de los sentidos señalados sin conocimiento suficiente. Se trata no solo de ampliar la investigación en el campo de la formación docente, sino de mejorar la calidad y rigurosidad con la cual esta se realiza en los diversos circuitos institucionales que participan (universidades, institutos de formación docente, escuelas normales, facultades de pedagogía, ministerios de educación, etc.), apoyando la labor de cada uno de los espacios. Es preciso avanzar hacia una mejor delimitación del objeto y de áreas temáticas prioritarias, identificar y clarificar mejor los géneros y lugares de enunciación que corresponden a la investigación, a la intervención, a la política y a las experiencias pedagógicas. Esto permitirá a su vez robustecer las redes y equipos regionales de investigación en formación docente y a las instituciones superiores de formación docente en América Latina.

5. *Incorporar la perspectiva intercultural, de género y de la educación inclusiva en la formación docente.* La nueva agenda y política curricular de la formación docente requiere además revisar las demandas de los contextos de la práctica para reducir la brecha entre teoría y práctica, formación inicial y exigencias reales que enfrenta la profesión en las instituciones. Una de ellas es la formación para trabajar en comunidades y con alumnos diversos en un sentido amplio, por su género, su cultura, su raza, su procedencia, sus capacidades. Estas perspectivas deben integrarse en los programas de formación en servicio, mediante el análisis de las necesidades de desarrollo profesional del profesorado, para acercar las demandas reales de la profesión a las propuestas de los programas y de las políticas de formación.

Referencias bibliográficas

- Aguerrondo, I., y Vezub, L. (2011). Las instituciones terciarias de formación docente en Argentina: Condiciones institucionales para el liderazgo pedagógico en la formación inicial. *Revista Educar*, 47(2), 211-235. Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xv47n2/educar_a2011v47n2p211.pdf
- Alfageme González, M. B., y Nieto Cano, J. M. (2017). Los docentes de la enseñanza obligatoria en España y las actividades de formación continua. *Perfiles Educativos*, 39(158), 148-165.
- Brunner, J. (2021). *Educación superior 2050: Innovaciones disruptivas y adaptaciones incrementales* (Nota conceptual para IESALC-UNESCO, Futures of higher education, 2021).
- Bullough, R. (2000). Convertirse en profesor, la persona y la localización social de la formación del profesorado. En Biddle, B., Good, Th., y Goodson, I., *La enseñanza y los profesores I: La Profesión de enseñar* (99-165). Buenos Aires: Paidós.
- Calvo, G. (2019). La carrera docente en Colombia. En Perazza, R. (comp.), *Carreras docentes en América Latina: Perspectivas, conflictos y debates pendientes* (123-154). Buenos Aires: Aique.
- Cordero Arroyo, G., y Vázquez Cruz, M. A. (2022). *La formación continua del profesorado de educación básica en el sexenio de la reforma educativa*. México: Juan Pablos Editor.
- Cornejo Abarca, J. (2007). La formación de los formadores de profesores: ¿Para cuándo en Chile? *Revista Pensamiento Educativo*, 41(2), 37-55.
- Dirié, C. (2018). *Educación secundaria y trabajo docente en contexto (1994-2014)*. Serie Apuntes de Investigación, 14. Buenos Aires: Dirección de Información y Estadística Educativa, Ministerio de Educación de la Nación.
- Elacqua, G., Hincapie, D., Vegas, E., y Alfonso, M. (2018). *Profesión: profesor en América Latina: ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo?* Banco Interamericano de Desarrollo. <http://dx.doi.org/10.18235/0001172>
- Ezpeleta, J. (2004). Innovaciones educativas: Reflexiones sobre los contextos en su implementación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(21), 403-424.
- González-Vallejos, M. P. (2018). El estudio del formador latinoamericano: Un campo de investigación “en construcción”. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 10(21), 35-54.
- Goodwin, A. L., Smith, L., Souto-Manning, M., Cheruvu, R., Tan, M. Y., Reed, R., y Taveras, L. (2014). What Should Teacher Educators Know and Be Able to Do? Perspectives From Practicing Teacher Educators. *Journal of Teacher Education*, 65(4), 284-302. <https://doi.org/10.1177/0022487114535266>
- Ibarrola, M. (2018). Evaluation of teachers of basic education: Political tensions and radical oppositions. *Education Policy Analysis Archives*, 26(53). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3819>
- Mancebo, M. E. (2019). Navegando entre la tradición normalista y la universitaria: La institucionalidad de la formación docente inicial en Uruguay (2005-2019). *Cuadernos de Investigación Educativa*, 10(1), 85-104. Montevideo: Universidad ORT Uruguay.
- Monarca, H., y Manso Ayuso, J. (2015). Desarrollo profesional docente en el discurso de los organismos internacionales. *Revista Española de Educación Comparada* (26), 171-189.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. (2013). *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*. OREALC-UNESCO.
- Rueda Beltrán, M., y Canales, A. (2021). La docencia en el nivel superior en las últimas tres décadas en México. *Revista de Educación Superior*, 33(1), 209-234. <https://doi.org/10.54674/ess.v33i1.398>
- Vaillant, D. (2005). *Formación de docentes en América Latina: Re-inventando el modelo tradicional*. Barcelona: Octaedro.
- Vezub, L. (2005). El discurso de la capacitación docente: Una aproximación a las políticas de perfeccionamiento en la provincia de Buenos Aires. *Espacios en Blanco*, 15, 211-242. Tandil.
- Vezub, L. (2011). Las políticas de acompañamiento pedagógico como estrategia de desarrollo profesional docente: El caso de los programas de mentoría a docentes principiantes. *Revista del IIICE*, 30, 103-124. Recuperado de <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/149/111>
- Vezub, L. (2013). Hacia una pedagogía del desarrollo profesional docente: Modelos de formación continua y necesidades formativas de los profesores. *Páginas de Educación*, 6(1), 97-124. Montevideo: Universidad Católica de Uruguay. Recuperado de <https://revistas.ucu.edu.uy/index.php/paginasdeeducacion/article/view/535>
- Vezub, L. (2019). *Las políticas de formación docente continua en América Latina: Mapeo exploratorio en 13 países*. IPE Unesco, Oficina para América Latina. SITEAL. Recuperado de <https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/archivos/An%C3%A1lisis%20comparativo.%20Lea%20Vezub.pdf>
- Vezub, L. (2021). La formación docente situada y el juicio práctico. En AAVV, *La formación continua y el desarrollo profesional docente en el contexto de las nuevas normalidades* (pp. 84-94). OEI - Ciclo Iberoamericano de Encuentros con Especialistas. Recuperado de <https://bit.ly/3OhWeym>
- Vezub, L., y Cordero Arroyo, G. (2022). Formación docente y calidad en América Latina. Análisis de casos en Chile, Ecuador y Perú. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 34(1), 260-291. <https://doi:10.54674/ess.v34i1.561>

Contribución de autoría

Todos los aspectos estuvieron a cargo de la autora.



Investigaciones y experiencias





Paula Dibona.
ORCID: 0000-0002-9032-9162¹

Florencia Miranda.
ORCID: 0009-0003-8548-084X²

Gabriel Mondaca.
ORCID: 0009-0003-0457-6621³

Scarlet Matamoros.
ORCID: 0009-0007-2953-9252⁴

Fernanda Marín.
ORCID: 0000-0002-3652-5349⁵

¹ Departamento de Psicología,
Universidad de La Serena, Chile.
Contacto:
paulafernanda.dibona@userena.cl

² Departamento de Psicología,
Universidad de La Serena, Chile.
Contacto:
florenciabeatriz.miranda@
userena.cl

³ Departamento de Psicología,
Universidad de La Serena, Chile.
Contacto:
gabrielalberto.mondaca@userena.cl

⁴ Departamento de Psicología,
Universidad de La Serena, Chile.
Contacto:
scarlet.matamoros@userena.cl

⁵ Departamento de Psicología,
Universidad de La Serena, Chile.
Contacto:
fernanda.marins@userena.cl

Recibido: 12-03-22
Aceptado: 26-10-22

Docencia remota y pandemia: percepciones de académicos universitarios de la región de Coquimbo, Chile¹

Remote teaching and pandemic: perceptions of university professors from the Coquimbo region, Chile

Ensino remoto e pandemia: percepções de acadêmicos universitários da região de Coquimbo, Chile

Resumen

Este estudio fenomenológico tuvo como objetivo principal comprender las percepciones de académicos de la Facultad de Humanidades de una universidad estatal con relación a la docencia remota. Los hallazgos muestran que las medidas restrictivas de la pandemia afectaron más la salud mental de los docentes que los factores relacionados con la docencia remota. También se vieron afectados por la poca interacción con sus estudiantes, quienes mantenían sus cámaras apagadas. Los docentes mostraron una buena adaptabilidad a los cambios en este contexto, y aplicaron cambios metodológicos, así como estrategias de autocuidado. A pesar de que se requiere más tiempo para preparar material docente, la mayoría señala que no hay problemas en la distribución del tiempo. Se concluye que se han alcanzado los objetivos de la investigación, sin embargo, las conclusiones podrían encontrarse limitadas. Se recomienda que estudios posteriores aborden las percepciones de docentes sobre el futuro de la educación superior y realizar entrevistas menos estructuradas que consideren género y edad.

Palabras claves: covid-19, docencia remota, académicos universitarios, Chile.

¹ Este trabajo ha sido aprobado unánimemente por el equipo editor luego de pasar por evaluadores en sistema doble ciego.

Abstract

The main aim of this phenomenological study was to understand the perceptions of academics from the Faculty of Humanities of a state university in relation to remote teaching. The findings show that the restrictive measures of the pandemic affected teachers' mental health more than factors related to remote teaching. They were also affected by the lack of interaction with their students, who keep their cameras turned off. Teachers showed good adaptability to changes in this context, and applied methodological changes and self-care strategies. Despite the fact that more time is required to prepare teaching material, most of them indicate that there are no problems in the distribution of time. It is concluded that the objectives of the research have been achieved, however, the conclusions could be limited. It is recommended that further studies address teachers' perceptions of the future of higher education and conduct less structured interviews that consider gender and age.

Keywords: COVID-19, remote teaching, university professors, Chile.

Resumo

O objetivo principal deste estudo fenomenológico foi compreender as percepções de acadêmicos da Faculdade de Letras de uma universidade estadual em relação ao trabalho de docência na modalidade remota. Os achados mostram que as medidas restritivas da pandemia afetaram mais a saúde mental dos professores do que fatores relacionados ao ensino remoto. Eles também foram afetados pela pouca interação com seus alunos, que mantêm suas câmeras desligadas. Os professores mostraram boa adaptabilidade às mudanças nesse contexto, aplicando mudanças metodológicas e estratégias de autocuidado. Apesar de ser necessário mais tempo para preparar o material didático, a maioria indica que não há problemas na distribuição do tempo. Conclui-se que os objetivos da pesquisa foram alcançados, porém, as conclusões podem ser limitadas. Recomenda-se que estudos posteriores abordem as percepções dos professores sobre o futuro do ensino superior e realizem entrevistas menos estruturadas que considerem gênero e idade.

Palavras-chaves: covid-19, ensino à distância, acadêmicos universitários, Chile.

Introducción

La pandemia por covid-19 causó el cierre de dependencias de las instituciones de educación superior (IES) con el fin de salvaguardar la salud pública (Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe [IESALC], 2020); se dejó de lado la enseñanza tradicional para dar paso a un nuevo modelo basado en el uso de plataformas digitales (Portillo et al., 2020). En este contexto, los docentes se vieron obligados a responder a las exigencias de este nuevo tipo de enseñanza (Sangrà, 2020), lo cual originó nuevos desafíos sin precedentes.

El objetivo general de esta investigación fue comprender las percepciones de académicos de la Facultad de Humanidades de una universidad estatal de Chile con relación a la labor de docencia en la modalidad *online*. Los objetivos específicos fueron com-

prender las percepciones de los docentes sobre:

- a. La articulación de docencia *online* y salud mental en contexto de pandemia.
- b. Las modificaciones metodológicas en el plano de la docencia y las interacciones sociales con estudiantes en el contexto de las clases remotas.
- c. El manejo del tiempo y formas de compatibilizar la docencia con otras actividades.

Marco de antecedentes

La transición hacia la modalidad de docencia remota causó agotamiento y estrés laboral en los docentes, lo que afectó su salud física y mental (Cortés, 2021), de modo que debieron encontrar estrategias para afrontar estos desafíos (Marsollier y Expósito, 2021). El afrontamiento es definido por Lazarus y Folkman (1986, cit. en Di Colloredo et al., 2007) como “aquellos esfuerzos cognitivos y conductuales

constantemente cambiantes que se desarrollan para manejar las demandas específicas externas o internas que son evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo”. Desde esta perspectiva, el afrontamiento son todos los actos que intentan controlar las condiciones del entorno para disminuir los niveles de perturbación psicológica (Di Colloredo et al., 2007). Se realiza una distinción entre el estilo de afrontamiento focalizado en el problema o dirigido a su resolución y el focalizado en las emociones u orientado a restablecer el equilibrio emocional (Viñas et al., 2015).

El contexto de pandemia obligó a los docentes a modificar sus metodologías de trabajo, lo que llevó a cambios en las relaciones sociales y prácticas educativas entre académicos y estudiantes (Conferencia de Rectores de Universidades Españolas [CRUE], 2020). Esto se relaciona con el concepto de *interacciones pedagógicas*, definidas como las dinámicas dialógicas entre individuos o grupos en las cua-

les se construyen contenidos pedagógicos en conjunto (Howe y Abedin, 2013, cit. en Elgueta, 2020).

Para hacer frente a los cambios estructurales de la formación académica, los docentes debieron adquirir competencias e implementar nuevas estrategias (Tejedor et al., 2021). Margolis (2018) se centra en la adaptabilidad en el ejercicio docente y la define como la capacidad de reconocer un cambio en las circunstancias en que se requiere ajustar los planes previos, para posteriormente hacer las adaptaciones necesarias con el fin de satisfacer las necesidades de la nueva situación. Es importante que los docentes desarrollen la adaptabilidad, ya que su labor involucra cambios constantes (Collie y Martin, 2017) y es esencial para impartir una enseñanza eficaz (Margolis, 2018).

Diseñar cursos de calidad en modalidad remota requiere una gran inversión de tiempo que podría resultar para los docentes un esfuerzo infructuoso (Oyarzun et al., 2020). A pesar de esto, han existido elementos positivos con relación a la distribución del tiempo, tales como la posibilidad de gestionarlo, la flexibilidad y la autonomía (Tejedor et al., 2020). La gestión del tiempo se entiende como la posibilidad de realizar cualquier actividad, en este caso docente, sin rígidas y marcadas limitaciones temporales (Cladellas y Badia, 2010). Esta gestión se asocia a un mayor bienestar en las personas (Häfner y Stock, 2010).

Los comportamientos de manejo del tiempo tienen efectos beneficiosos, ya que le entregan al individuo la percepción de control sobre su propio tiempo (Eldor et al., 2017). El control del tiempo percibido, propuesto por Macan, puede comprenderse como la sensación de tener control sobre el propio tiempo (Claessens, Van Eerde, Rutte y Roe, 2007). Este autor descubrió también que el control del tiempo percibido mediaba, por un lado, el establecimiento de objetivos y prioridades y, por otro, la satisfacción laboral, las tensiones inducidas por el trabajo y las tensiones somáticas (Claessens, Van Eerde, Rutte y Roe, 2004).

Método

Este estudio se enmarcó en el paradigma de tipo fenomenológico (Creswell, 2013). Se utilizó un diseño semiestructurado que permitió obtener construcciones bien delineadas con un enfoque previo a los procedimientos a realizar y facilitó una estructura más flexible (Miles et al., 2014). La temporalidad del estudio fue sincrónica-transversal, ya que la información fue recogida en un único momento.

La muestra fue de cuatro docentes, tres hombres y una mujer. Los criterios fueron: a) ser académico/a de la Facultad de Humanidades de una universidad estatal, b) cumplir funciones de jornada completa y c) realizar al menos 16 horas de docencia directa.

El análisis e interpretación de información se realizó en el marco del Interpretative Phenomenological Analysis (IPA) (Howitt, 2010; Howitt y Cramer, 2011) y se aplicó con base en la nomenclatura interpretativa propuesta por Briones (1989). Se realizó un análisis fenomenológico interpretativo orientado a desarrollar una interpretación significativa utilizando el *software* Atlas.ti 9.1.3.0. Posteriormente se realizó un análisis fenomenológico interpretativo dirigido a desarrollar una interpretación teórica sobre las interpretaciones que las personas del estudio dan a conocer.

La credibilidad de este estudio se aseguró mediante la triangulación de múltiples fuentes e investigadores (Miles et al., 2014). Esto incluyó un análisis de información teórica, empírica e información entregada por los participantes del estudio, y la triangulación de investigadores se realizó con base en las percepciones de los investigadores con relación a lo observado en las entrevistas.

En cuanto a la transferibilidad del estudio, al ser una investigación que busca conocer percepciones, las cuales son transitorias y diversas, no esperamos que los datos sean consistentes (Howitt, 2010) ni buscamos generalizar nuestros hallazgos. Aun así, se

remite a la posibilidad de extrapolar, con la suficiente cautela, algunos de los hallazgos a sujetos que compartan similitudes con los sujetos de nuestra muestra.

Hallazgos

Experiencias emocionales y estrategias asociadas a la salud mental en pandemia

Las experiencias emocionales vividas por los docentes durante la pandemia por covid-19 son diversas. Un docente sintió estrés y frustración al inicio de la pandemia debido al encierro de las cuarentenas.

“... creo que es mucho mejor que al principio del, de las cuarentenas, porque ahí tenía un nivel alto de estrés, precisamente por el encierro [...] pero después me fui acostumbrando.” (Sebastián, 53)

Una de las docentes advirtió que, a causa de la pandemia, ha estado presentando algunos síntomas que se asemejan a la depresión, aunque ha disminuido con el tiempo.

“... una condición que se está dando, que se llama ‘languidez pandémica’, que tiene como síntomas parecidos a la depresión, pero que se atribuye netamente a factores como el encierro, el temor, etc., etc. A mí me ha pasado un poco eso, pero se me está quitando.” (Verónica, 65)

Entre las experiencias emocionales relacionadas con la docencia remota, uno de los docentes tuvo sensación de agobio durante la transición hacia esta modalidad, debido a la disminución de interacción con los estudiantes.

“... pasé por un momento en el cual me sentí un poco agobiado, porque era mucho trabajo, en la transición de dar clases presenciales a *online* [...] tienes que trabajar cuatro veces más, ¿por qué?, porque no tienes el lenguaje no verbal, no estás en clase moviéndote, interactuando...” (Pablo, 56)

Con relación a factores relacionados con la labor administrativa en la universidad, un docente tuvo sensaciones de frustración debido a que observó una falta de preparación de la universidad estatal hacia la docencia remota al inicio de la pandemia.

“... En la primera etapa de la pandemia, eh... la sensación fue de frustración, porque la universidad me parece que no estaba preparada para una situación de ofrecer [...] docencia, eh, *online*.” (Pablo, 56)

En segundo lugar, dicho docente también evidencia cansancio debido a que la docencia remota se ha hecho presente en espacios que él destina a descansar.

“... el síntoma es cansancio, cansancio constante [...] al estar en casa, eh, supuestamente estoy trabajando en el lugar que yo debería estar descansando, haciendo las cosas que me dan mucho placer, pero sigo trabajando...” (Pablo, 56)

En cuanto a las estrategias utilizadas por tres de los docentes, uno de ellos implementó una rutina de cierre simbólico de la jornada laboral, la cual consiste en dejar su computador fuera de vista. Dicha acción le avisa que el horario laboral ha terminado y que puede enfocarse en otras actividades.

“Yo generé una rutina para obligarme a descansar [...] yo termino, lo apago, cierro el computador y puse una mochila en la pieza en la cual yo guardo el computador, como un símbolo...” (Pablo, 56)

Al igual que este docente, otro usó una estrategia para crear una barrera entre la jornada laboral y sus tiempos de descanso al realizar ejercicio a cierta hora del día para separar ambas rutinas.

“... generalmente a las siete de la tarde es mi horario de ejercicio y [...] con eso genero una barrera entre lo que es la vida laboral y la vida personal...” (Sebastián, 53)

Dicho docente recurrió a la ayuda terapéutica al inicio de la pandemia para contrarrestar los efectos negativos del encierro. Actualmente utiliza el ejercicio, la buena alimentación y el contacto con las personas vía redes sociales para mantenerse estable.

“La primera estrategia fue la... un psicólogo todas las semanas, ejercicios, eh, todos los días [...] también acompañado con una buena alimentación [...] Y la utilización de redes sociales, o sea, hice muchos amigos...” (Sebastián, 53)

Otro de los docentes también utiliza la actividad física como estrategia para relajar su cuerpo y cuidar su salud mental. Además de esto, delimitó un espacio en su hogar que fuese primordialmente para relajarse.

“... estuve retomando la actividad física, eh, saliendo a caminar [...] me hice un, un, rincón en el patio [...] tengo ahí un, un, jardín de relajación.” (Marcos, 61)

Cambios en las interacciones sociales en el ejercicio de docencia remota

Tres docentes coincidieron en que un fenómeno que afectó las interacciones sociales en cuanto a la docencia fue que los estudiantes mantuvieran las cámaras apagadas durante las clases remotas.

“... me costó mucho esto de hacerles clase a, a pantallitas negras [...] Yo siempre he privilegiado el mirarse [...] yo soy totalmente enemiga del anonimato [...] Entonces, cuando me topé con esto, me, me complicó.” (Verónica, 65)

En cuanto a los aspectos negativos en las interacciones sociales, un docente evidenció como dificultad la falta de interacción cotidiana con los estudiantes.

“Uno cuando está de manera presencial, no en la clase en sí, sino que cuando sale del aula hay una inte-

racción social [...] eh, en este caso no existe eso esa interacción social en el pasillo, la interacción social hay que programarla...” (Sebastián, 53)

En otro aspecto, una de las docentes considera que la interacción con los estudiantes es de mayor cercanía, debido a que existe la posibilidad de conversar sobre temáticas cotidianas

“... yo me siento muchísimo más cercana [...] tenemos posibilidades de reírnos, de discutir cuestiones que a lo mejor no tienen que ver mucho con la temática de la asignatura [...] supongamos alguien esté con la pantalla abierta y le salta un perrito y le digo, ‘Uy, ese perrito tan lindo quién es’, ¡jay!, y ahí, me lo muestra.” (Verónica, 65)

Metodologías educativas implementadas y factores que limitan en el ejercicio de la docencia remota

La transición a la modalidad *online* también significó que los docentes tuviesen que realizar cambios en sus metodologías de enseñanza. Uno de los docentes comenta que implementó nuevas tecnologías para apoyar la docencia.

“... la clase de Zoom me obliga a tener que incorporar otras tecnologías, por ejemplo, hacer un video [...] entonces, yo tengo que acceder a un montón de, de *software*, de apps, de estrategias que antes yo usaba mi cuerpo, mi cerebro y las manos para hacerlo...” (Pablo, 56)

Como otro cambio de metodología, uno de los docentes adaptó la forma de impartir las clases de laboratorio de una asignatura. Debido a que es impartida por dos docentes, decidieron realizar las clases en conjunto dentro del aula virtual, lo que permitió que fluyera la clase y que ambos intercambiaran ideas.

“... con la profe de, de la misma asignatura trabajamos juntos [...] hablamos entre nosotros, cuando se

generan, cuando se generan esos silencios eternos, cuando de repente el profe hace una pregunta y nadie contesta, y, y además discutimos bastante.” (Marcos, 61)

Este mismo docente disminuyó las horas de clases de las asignaturas con el fin de asegurar que la concentración de sus estudiantes se mantuviera en un buen nivel. Para esto, dividió las clases colocando periodos de descanso en el medio.

“... eh, completamos, la carga horaria la hemos reducido [...] nos conectamos 40, 45 minutos, hacemos un descanso de 15 minutos, y nos volvemos a conectar [...] porque la atención tiende a bajar, más que la presencial...” (Marcos, 61)

Uno de los docentes implementó la creación de material audiovisual donde abordaba contenidos de la asignatura en forma de cápsula educativa. Considera que esto es beneficioso para la docencia, ya que, a diferencia de una clase presencial, estas cápsulas pueden ser reutilizadas.

“... grabar cápsulas con temáticas en específico, eso ha ayudado muchísimo a ser más efectivo a la hora de, de señalar y traspasar ciertos conocimientos [...] lo puedo reutilizar [...] para mostrar en distintas instancias.” (Sebastián, 53)

Como último cambio en la metodología educativa, una docente privilegió la entrega de resúmenes y la discusión de material entre los estudiantes para facilitar el proceso de aprendizaje.

“... he recurrido bastante a buscar material audiovisual, eh, y... a la instancia de discusión del material audiovisual, por un lado, tratando de hacerlo lo más entretenido posible, eh, y yo entregando más bien resúmenes...” (Verónica, 65)

Percepciones sobre la distribución del tiempo para ejercer docencia remota

En cuanto a aspectos positivos sobre la distribución del tiempo durante la

docencia *online*, un docente advierte beneficios en la optimización del tiempo en comparación con la modalidad presencial. Comenta que puede centrarse en actividades de descanso y de preparación de material educativo.

“... hay que restar todo el tiempo de traslado [...] Ahora yo lo utilizo para descansar, para comer, para despejarme o para preparar material [...] la docencia *online* me permitió hacer más actividades que si hubiese estado presencial...” (Sebastián, 56)

Otro de los docentes advierte que la modalidad remota permite acortar las distancias, ya que entrega la posibilidad de reunirse y cooperar con agentes externos de la universidad sin necesidad de trasladarse de forma física.

“... Te acorta la distancia, y en el sentido del conocimiento [...] Entonces, lo remoto te permite, acercar, acortar la distancia y, y establecer el diálogo, ganar tiempo [...] eh, en participar de estos encuentros.” (Marcos, 61)

Al inicio de la pandemia y las clases remotas, un docente experimentó un solapamiento de sus labores de docencia con su vida personal, lo que imposibilitaba una adecuada distribución del tiempo.

“... me llegaban Gmail que me ponía a contestar a las once de la noche, doce, una de la mañana, pero eso, eso me generó un desorden. [...] Al principio, claro, fue difícil manejar, eh, y, y definir el mundo laboral y el mundo personal...” (Sebastián, 56)

Dos de los docentes advierten que, en cuanto al tiempo destinado a la docencia remota, la planificación y creación de material y evaluaciones es lo que más tiempo les ha tomado.

“... ahora nos obliga a estar preparando PPT, eh, a, a estructurar y ordenar mucho más la clase entendiendo que uno tiene una planificación, pero que esa planificación tiene que ser flexible [...] las asigna-

turas, su preparación demanda más tiempo, la evaluación también...” (Marcos, 61)

Al contrario de las percepciones anteriores, una docente no evidenció cambio alguno en la distribución de su tiempo.

“... yo vivo sola, ¿ya?, entonces la verdad es que no, no, no tengo conflicto con eso, en distribución, porque ocupo el tiempo... cuando quiero.” (Verónica, 65)

Otro docente manifiesta que tampoco percibió cambios en cuanto a la distribución de su tiempo, puesto que percibe su trabajo como una diversión, por lo tanto, es capaz de cumplir con sus deberes sin la necesidad de ordenar sus tiempos de trabajo y el tiempo para actividades personales.

“... cumplo con lo que tengo que entregar en los tiempos, el tiempo lo manejo yo [...] tengo la suerte de divertirme con lo que hago, no espero el día viernes ni las vacaciones.” (Marcos, 61)

Discusión y conclusión

Esta investigación ha mostrado diversas percepciones de docentes universitarios sobre la salud mental, los cambios en la metodología y articulación de tiempo en el ejercicio de docencia remota durante la pandemia por covid-19.

Las restricciones al inicio de la pandemia, como el encierro y el distanciamiento físico, afectaron en mayor medida la salud mental de los docentes que la docencia remota por sí sola. Con relación a lo postulado por Lazarus y Folkman (1986, cit. en Di Colloredo et al., 2007), se percibió que cada docente afrontó los cambios mediante la resolución de problemas, evidenciada en los cambios de metodología educativa y la implementación de acciones y técnicas de autocuidado orientadas a restablecer el equilibrio emocional. Esto mues-

tra que, a diferencia de lo que se entendía hasta ahora, el impacto de la pandemia y la docencia remota en la salud mental de los docentes podría no ser un mayor problema gracias a las estrategias que implementaron en beneficio de su salud mental.

El uso de plataformas permitió que continuara la comunicación docente-estudiante, sin embargo, los estudiantes tienden a mantener sus cámaras apagadas y muestran una menor participación en el aula virtual, de modo que el diálogo, que es la base de las interacciones pedagógicas, se ve limitado en gran medida. Esto se acerca a lo señalado en el estudio de Silas y Vázquez (2020) en las IES mexicanas, en el que se advierte que los docentes perciben que su interacción con los alumnos ha disminuido ligeramente en frecuencia y calidad. Es relevante conocer cuáles son los factores que pueden estar incidiendo en estas nuevas dinámicas dialógicas. Nos cuestionamos si esto se debió a que la universidad estatal estableció que era opcional el encender las cámaras en clases remotas, lo que llevó a que muchos estudiantes no las encendieran, o a otros factores que no se tomaron en cuenta.

La percepción de mayor cercanía de una docente es un claro reflejo del impacto positivo de crear instancias con más interacción pedagógica; da la impresión de que es importante que los docentes busquen activamente propiciar la comunicación.

Algunos académicos advirtieron dificultades para adaptarse a la modalidad *online* al principio de la pandemia por covid-19. Sin embargo, los docentes encontraron maneras novedosas de adaptar sus modelos de enseñanza, ajustando el abordaje del material

presentado en el aula virtual en función de las herramientas a su alcance, entre ellas plataformas y herramientas digitales. De este modo, se evidencia en los docentes la capacidad de adaptación, ya que, de acuerdo a los hallazgos, la modalidad remota en sí no constituye una problemática ni es la causa de impacto a nivel de la salud mental actualmente.

Similar a lo mencionado por Oyarzun, Martín y Moore (2020), dos docentes coinciden en que la planificación y creación de material les toma una cantidad de tiempo significativa. Aun así, no percibieron dificultades para compatibilizar su tiempo laboral y su tiempo libre, lo cual se contraponen a lo señalado en el estudio de Galvis et al. (2021). Aunque los docentes de este estudio pasaron por procesos de adaptación, no tuvieron mayores dificultades para distribuir sus tiempos. Tres de los docentes manifestaron que no percibieron dificultad alguna en la gestión del tiempo, ya sea que utilizaran una gestión más estricta en delimitar los tiempos o una gestión más flexible. Aunque cada uno atribuye diferentes causas a su visión del tiempo, algo que podría explicar la ausencia de dificultades es la percepción de tener control de sus propios tiempos.

Los hallazgos encontrados permiten comprender los significados construidos por docentes chilenos de la Facultad de Humanidades con relación a la docencia remota durante la pandemia por covid-19. Si bien al principio fue complejo para los docentes sobrellevar las consecuencias de la llegada de la pandemia por covid-19, luego lograron adaptarse implementando estrategias de autocuidado, nuevas metodologías de enseñanza y uso de plataformas digitales.

Se analizaron las perspectivas sobre su rol en la actual educación remota de docentes de educación superior que dieron continuidad a la formación profesional de sus estudiantes. Este estudio aporta a las IES, que podrán considerar estas perspectivas para afrontar los nuevos retos en la educación con estrategias adecuadas. Además, podrá ser útil como base para futuras investigaciones que indaguen acerca de los desafíos que aún existen en docencia remota frente a la formación de profesionales.

Si bien logramos comprender las percepciones de los docentes con relación a los objetivos de investigación, surgieron aspectos no indagados en profundidad que fueron igualmente relevantes en el ejercicio de la docencia, tales como el papel ejercido por la universidad estatal en cuanto a una posible sobrecarga de deberes administrativos.

Consideramos que sería relevante abordar en futuras investigaciones las percepciones de los docentes con relación a la inminente transición de una modalidad remota a una modalidad presencial y los cambios que consideran que perdurarán en la educación superior. Sin duda, las modificaciones provocadas por la pandemia marcarán un antes y un después en el ámbito educativo y pondrán en evidencia los cambios de metodologías y las nuevas pautas de interacción social. Finalmente, se sugiere guiarse por la aplicación de entrevistas mínimamente estructuradas para indagar en profundidad otros aspectos que puedan ser de importancia para la comprensión de las percepciones de los docentes y considerar las variables de edad y género, que fueron ignoradas en este estudio.

Referencias bibliográficas

- Briones, G. (1989). *Métodos y técnicas avanzadas de investigación aplicadas a la educación y a las ciencias sociales, módulos 1 a 5*. Santiago: PIIE.
- Cladellas, R., y Badia, M. (2010). La gestión del tiempo de los profesores universitarios en función de la modalidad educativa: Sus efectos psicosociales. *Revista Española de Pedagogía*, 68(246), 297-310. Recuperado de <https://revista-depedagogia.org/wp-content/uploads/2010/06/246-005.pdf>

- Claessens, B., Van Eerde, W., Rutte, C., y Roe, R. (2004). Planning behavior and perceived control of time at work. *Journal of Organizational Behavior*, 25(8), 937-950. doi:10.1002/job.292
- Claessens, B., Van Eerde, W., Rutte, C., y Roe, R. (2007). A review of the time management literature. *Personnel Review*, 36(2), 255-276. doi:10.1108/00483480710726136
- Collie, R., y Martin, A. (2017). Teachers' sense of adaptability: Examining links with perceived autonomy support, teachers' psychological functioning, and students' numeracy achievement. *Learning and Individual Differences*, 55, 29-39. doi:10.1016/j.lindif.2017.03.003
- Conferencia de Rectores de Universidades Españolas. (2020). *La universidad frente a la pandemia*. Recuperado de <https://www.crue.org/wp-content/uploads/2020/12/La-Universidad-frente-a-la-Pandemia.pdf>.
- Cortés, J. (2021). El estrés docente en tiempos de pandemia. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 8(6), 1-11. doi:10.46377/dilemas.v8i.2560
- Creswell, J. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Thousand Oaks: Sage.
- Di-Colloredo, C., Aparicio, D., y Moreno, J. (2007). Descripción de los estilos de afrontamiento en hombres y mujeres ante la situación de desplazamiento. *Psicología. Avances de la Disciplina*, 1(2), 125-156. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=297224996002>
- Eldor, L., Fried, Y., Westman, M., Levi, A., Shipp, A., y Slowik, L. (2017). The experience of work stress and the context of time. *Organizational Psychology Review*, 7(3), 227-249. doi:10.1177/2041386617697506
- Elgueta, M. (2020). ¿Hay alguien ahí? Interacciones pedagógicas con cámaras apagadas en tiempos de pandemia. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 7(2), 1-8. doi:10.5354/0719-5885.2020.60556
- Galvis, G., Vásquez, A., Caviativa, Y., Ospina, P., Chaves, V., Carreño, L., y Vera, V. J. (2021). Tensiones y realidades de los docentes universitarios frente a la pandemia covid-19. *European Journal of Health Research*, 7(1), 1-13. doi:10.32457/ejhr.v7i1.1396
- Häfner, A., y Stock, A. (2010). Time Management Training and Perceived Control of Time at Work. *The Journal of Psychology*, 144(5), 429-447. doi:10.1080/00223980.2010.496647
- Howitt, D. (2010). *Introduction to qualitative methods in psychology*. Harlow: Pearson.
- Howitt, D., y Cramer, D. (2011). *Introduction to research methods in psychology*. Harlow: Pearson.
- Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y del Caribe. (2020). *Covid-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones*. Recuperado de www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf
- Margolis, D. (2018). Adaptability in Teaching: Responding to Challenging Situations Appropriately. *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*, 1-6. doi:10.1002/9781118784235.eelt0898
- Marsollier, R., y Expósito, C. (2021). Afrontamiento docente en tiempos de covid-19. *CienciAmérica*, 10(1), 35-54. doi:10.33210/ca.v10i1.357
- Miles, M., Huberman, M., y Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods source book*. Thousand Oaks: Sage.
- Oyarzun, B., Martín, F., y Moore, R. (2020). Time management matters: Online faculty perceptions of helpfulness of time management strategies. *Distance Education*, 41(1), 1-22. doi:10.1080/01587919.2020.1724773
- Portillo, S., Castellanos, L., Reynoso, O., y Gavotto, O. (2020). Enseñanza remota de emergencia ante la pandemia covid-19 en educación media superior y educación superior. *Propósitos y Representaciones*, 8(3), 589-605. doi:10.20511/pyr2020.v8nSPE3.589
- Sangrà, A. (coord.) (2020). *Decálogo para la mejora de la docencia online, propuestas para educar en contextos presenciales discontinuos*. UOC. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10609/122307>
- Silas, J., y Vázquez, S. (2020). El docente universitario frente a las tensiones que le plantea la pandemia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50(Esp), 89-120. doi:10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.97
- Tejedor, S., Cervi, L., Tusa, F., y Parola, A. (2020). Educación en tiempos de pandemia: Reflexiones de alumnos y profesores sobre la enseñanza virtual universitaria en España, Italia y Ecuador. *Revista Latina de Comunicación Social*, 78(1), 1-21. doi:10.4185/RLCS-2020-1466
- Viñas, F., González, M., García, Y., Malo, S., y Casas, F. (2015). Los estilos y estrategias de afrontamiento y su relación con el bienestar personal en una muestra de adolescentes. *Anales de Psicología*, 31(1), 226-233. doi:10.6018/analesps.31.1.163681

Contribución de autoría

Paula Dibona concibió la idea. Paula Dibona, Florencia Miranda, Gabriel Mondaca, Scarlet Matamoros y Fernanda Marín participaron en la búsqueda bibliográfica y la redacción del manuscrito. Paula Dibona y Fernanda Marín revisaron la versión final.



Violencias en estudiantes universitarios de América Latina. Prevalencias y reflexiones sobre las comunidades universitarias que construimos¹

Violence in university students in Latin America. Prevalence and reflections on the university communities we build

Violência em estudantes universitários na América Latina. Prevalência e reflexões sobre as comunidades universitárias que construímos

Silvia Franco.
ORCID: 0000-0001-5045-7146¹

Maximiliano Puglia.
ORCID: 0000-0001-9890-892X²

¹ Psicología de las Organizaciones y el Trabajo, Instituto de Psicología Social, Universidad de la República, Uruguay. Contacto: sfrancov@psico.edu.uy

² Facultad de Psicología, Universidad de la República, Uruguay. Contacto: maxipugliag@gmail.com

Recibido: 5-5-22
Aceptado: 22-2-23

Resumen

El objetivo de este trabajo ha sido comparar prevalencias de las violencias vividas por estudiantes, en sus respectivos campus universitarios latinoamericanos, mediante una revisión de la literatura.

Método. La revisión se llevó a cabo mediante la selección de publicaciones científicas de estudios realizados en universidades de América Latina entre los años 2010 y 2020 que contenían palabras como acoso, hostigamiento, ciberacoso, abuso, acoso moral, acoso escolar, bullying, mobbing, acoso sexual y abuso sexual, junto con universidad y estudiantes como población afectada.

Resultados. Las medias de las prevalencias recabadas fueron acoso escolar, 32,28%; acoso sexual, 29,26%; ciberacoso, 33,66% y violencia de género, 57,30%.

Conclusiones. Las diferencias encontradas en las definiciones, nomenclaturas, metodologías y tipos de mediciones, así como la perspectiva epistemológica de los autores, hicieron que los estudios no fueran comparables entre sí. No obstante, los resultados refieren índices elevados de violencia hacia estudiantes en las universidades latinoamericanas, lo cual confirma su existencia. Este escenario invita a pensar tanto desde la perspectiva científica, sobre la necesidad de establecer acuerdos para hacer medidas comparables, como desde una perspectiva crítica y humana; reflexionar sobre cómo hacemos comunidad, y sobre qué compromisos y acciones es posible trabajar, en procura de generar otros modos de relación social y universitaria.

Palabras clave: *violencia, prevalencia, estudiantes universitarios, comunidad universitaria.*

1 Este trabajo ha sido aprobado unánimemente por el equipo editor luego de pasar por evaluadores en sistema doble ciego.

Abstract

The objective of this work has been to compare prevalences of violence experienced by students on their respective Latin American university campuses through a review of the literature.

Method. The review was carried out by selecting scientific publications of studies in Latin American universities between the years 2010 and 2020 that contained words such as harassment, cyberbullying, abuse, moral harassment, school harassment, bullying, mobbing, sexual harassment and sexual abuse together with university and students as the affected population.

Results. The means of the collected prevalence are: bullying, 32,28%; sexual harassment, 29,26%; cyberbullying, 33,66% and gender violence, 57,30%.

Conclusions. The differences found in the definitions, nomenclatures, methodologies, and type of measurements, as well as the epistemological perspectives of the authors, they make the studies not comparable to each other (for example, minimum and maximum values of bullying show a very high dispersion: 10% to 91% in the different studies). However, the results refer to high rates of violence against students in Latin American universities, which confirms its existence. This scenario invites us to think both from a scientific perspective about the need to establish agreements to make comparable measures from a critical and human perspective, to reflect on how we make community and what commitment and actions we can work towards in order to generate other ways of social and university relations.

Keywords: *violence, prevalence, university students, university community.*

Resumo

O objetivo deste trabalho foi comparar as prevalências de violência vivenciada por estudantes em seus respectivos campi universitários latino-americanos por meio de uma revisão da literatura.

Método. A revisão foi realizada por meio da seleção de publicações científicas de estudos realizados em universidades latino-americanas entre os anos de 2010 e 2020 que continham palavras como assédio, cyberbullying, abuso, assédio moral, assédio escolar, bullying, mobbing, assédio sexual e abuso sexual juntamente com universidade e estudantes como população afetada.

Resultados. As médias das prevalências coletadas foram: bullying, 32,28%; assédio sexual, 29,26%; cyberbullying, 33,66% e violência de gênero, 57,30%.

Conclusões. As diferenças encontradas nas definições, nomenclaturas, metodologias e tipos de medidas, bem como na perspectiva epistemológica dos autores, fizeram com que os estudos não fossem comparáveis entre si. No entanto, os resultados referem-se a altos índices de violência contra estudantes nas universidades latino-americanas, o que confirma sua existência. Esse cenário nos convida a pensar tanto do ponto de vista científico sobre a necessidade de estabelecer acordos para fazer medidas comparáveis, quanto do ponto de vista crítico e humano, para refletir sobre como construímos comunidade e sobre quais compromissos e ações é possível trabalhar para gerar outras formas de relacionamento social e universitário.

Palavras-chave: *violência, prevalência, universitários, comunidade universitária.*

Introducción

El ámbito universitario no es ajeno a los procesos de violencia, acoso y discriminación del conjunto de la sociedad. En este contexto, el análisis de las relaciones que se despliegan en las comunidades universitarias da cuenta de prácticas que materializan violencias simbólicas originadas en desigualdades, en jerarquías sociales históricas y estructurales (Bourdieu y Passeron, 1970-2018). La violencia que nos ocupa aquí es aquella “que arroja al sujeto fuera del lazo social; la que convierte al otro en pura amenaza, puro objeto fácilmente eliminable; la que disuelve la disputa arrasando con la relación

social” (Duschatzky, 2013, p. 350). Violencias invisibles, sexismos e intimidación (Fontela y Rostagnol, 2018) que se materializan en mecanismos de control y sometimiento propios de la violencia patriarcal, capitalista y colonial, permean las relaciones sociales y subordinan a todas aquellas poblaciones (Rivera-Gómez y Tirado-Villegas, 2013) que por sexo, raza, etnia, orientación sexual, religión, ideología, fisonomía, situación social o económica se ubican por *fuera* de los grupos hegemónicos socioculturalmente valorados. El uso de la violencia como medio legítimo de defensa personal y social ha sido habilitado históricamente en el mundo *androcentrico*, sea para defenderlo, sea para ampliarlo o, incluso, *conquistarlo* como valor (La-

garde, 1996, p. 78) para controlar todo aquel grupo social que es percibido como inferior (Fernández, 1999) y legitimar así sus actos de discriminación. Los fenómenos, las técnicas y procedimientos se trasladan y se autonomizan en prácticas infinitesimales para funcionar reticularmente y a través de cada sujeto (Foucault, 1993). La violencia se condice con la ausencia de respeto y reconocimiento del otro (Sennet, 2003) en tanto otro (Sadin, 2022), y lo que marca la relación social ya no es solo la dominación del otro, sino su aniquilación (Lévinas, 1961-2002). Interesa particularmente en este estudio observar la diseminación de estos modos de relación en generaciones de estudiantes universitarios latinoamericanos; especialmen-

te, las expresiones de violencia de género, sexual, acoso escolar y ciberracoso, en procura de dimensionar su materialidad, amplitud y dispersión en la población estudiantil.

Las graves consecuencias que este modo de relación produce, tanto a personas expuestas como a los propios colectivos e institución universitaria (Keashly, 2019), justificarían su estudio. El abandono de los estudios, el consumo de sustancias y hasta el suicidio (Birks et al., 2018; Cao et al., 2017; Cornell et al., 2013; Jantzer y Cashel, 2017; Rospenda et al., 2014, como se citó en Vveinhardt et al., 2019, p. 412; Paredes et al., 2010; Pomaquero Yuquilema y Pomaquero Yuquilema, 2018; Yousefi et al., 2009; García Peña et al., 2013), así como problemas de salud física y psicológica (Giorgi, 2012), son algunas de las consecuencias referidas por los autores.

Las violencias en ámbitos universitarios y sus efectos

Dentro de las diferentes materialidades de violencias en el ámbito universitario, nos centraremos en la violencia de género, el acoso sexual, el acoso escolar (*bullying*) y el ciberracoso.

La *violencia de género* es una forma de discriminación que afecta, directa o indirectamente, la vida, libertad, dignidad, integridad física, psicológica, sexual, económica o patrimonial, así como la seguridad personal de las mujeres (Uruguay, 2017). Esta violencia transversaliza otros tipos, como resultado de desigualdades genéricas de poder, que explotan la distinción entre varones y mujeres (Magnone Alemán y Pacci, 2018). Según Lamas (2014): “El género es la constatación cultural de la diferencia sexual simbolizando lo que es ‘propio’ de los hombres (lo masculino) y lo que es ‘propio’ de las mujeres (lo femenino) [...]” (p. 3). A través de esta lógica binaria de la diferencia sexual es que el género permanece conceptualizado como uno u otro, el uno queda ubicado en un lugar jerárquico, posicio-

nado como sujeto, mientras que el/los otros géneros pasan a ocupar una posición secundaria y desvalorizada: un lugar de objeto (Burin y Meler, 2000).

De acuerdo a las investigaciones revisadas, la violencia de género en las universidades se expresa mediante violencia simbólica, sexual, psicológica y emocional (gritos, ridiculizaciones, groserías, descalificaciones, amenazas, intento de violación y *genitalización* del lenguaje a través de chistes, piropos, bromas e invitaciones sexuales basadas en relaciones de poder) (Flores Retana, 2019). Estas violencias son mayormente perpetradas entre pares, como modos de disciplinar a quienes no se adecuan a la norma heterosexual y a los modelos de masculinidad y feminidad predefinidos (Vazquez Laba y Palumbo, 2019). Por su parte, el *acoso sexual* no siempre procura la posesión sexual, sino que tiende a la posesión como afirmación de la dominación en su estado puro (Bourdieu, 2000 p. 19); la violencia sexual aparece como un precepto social según el cual el hombre debe demostrar su virilidad. El sujeto no viola como forma de demostrar o confirmar su poder, sino para obtenerlo (Segato, 2003, pp. 39-40). El acoso sexual como expresión de violencia de género, generalmente dado entre personas que se conocen (Sandler y Shoop, 1997), tiene carácter coercitivo (Baker, 2007) y refiere a todo comportamiento de naturaleza sexual que no es consensuado (García y Bedolla, 1989) ni deseado por su destinataria/o.

De acuerdo a las publicaciones revisadas, las expresiones de acoso sexual en las universidades son exhibir, entregar o dejar de forma intencionada dibujos, fotografías, sitios web, ilustraciones, mensajes o notas de naturaleza sexual (Prieto Quezada et al., 2015); difundir rumores sexuales acerca de una persona; fotografiar; palpar, agarrar o pellizcar, rozar físicamente de un modo sexual; solicitar favores sexuales a cambio de aprobar el año, una recomendación, incrementar las notas, entre muchas otras (Hill y Silva,

2005). En diversas investigaciones se observa un predominio de acoso sexual en las universidades hacia el género femenino (Ortega Ruiz y Mora-Merchán, 2000; Young et al., 2009); los perpetradores de acoso sexual son, en general, hombres hacia mujeres; no obstante, hay ocasiones en que los estudiantes varones también son hostigados (Pomaquero Yuquilema y Pomaquero Yuquilema, 2018; Salinas Rodríguez y Espinosa Sierra, 2013). Mientras que las mujeres son centro de bromas sexuales, comentarios, gestos o miradas, a los varones se les pone en duda su *hombria* o se les adjudica algún apodo homofóbico (Hill y Silva, 2005).

El *acoso escolar* o *bullying* refiere a un modo de relación del tipo hostigamiento, materializado en agresiones, rumores y burlas sistemáticas (Olweus, 1998). Para Volk et al. (2014), desde una perspectiva ecológica, este comportamiento tiene por propósito demostrar dominancia social, reputación; genera daño, se desarrolla en un contexto de desequilibrio de poder y se vale de amenazas para obtener lo que se desea.

De acuerdo a las investigaciones revisadas, el acoso escolar puede observarse a través de maltrato verbal, físico, social y psicológico (Batard-Medina et al., 2014); por ejemplo: abuso, críticas injustificadas, ridiculización, gritos, descrédito (Guevara-Cuéllar et al., 2011); humillación por parte de docentes (Paredes et al., 2010); maltrato académico (Amemiya et al., 2019; Munayco-Guillén et al., 2016); exclusión social (Prieto Quezada et al., 2015; Ramos-Rodríguez y Aranda-Beltrán, 2020); ignorancia o trato indiferente, segregación, burlas, rumores, críticas, insultos (López Pérez, 2017); apodos (Oliveros Donohue et al., 2016). Los motivos que presentan los autores pueden ser la orientación sexual, apariencia del cuerpo, raza, religión o región de origen (Vergel Ortega et al., 2016); todo lo cual estaría dentro de un registro de no aceptación de diferencias y discriminación de grupos menos valorados socialmente.

Por otra parte, según Hernández Prados y Solano Fernández (2007), el surgimiento de internet y las redes sociales ha ampliado las vías de comunicación para las nuevas (y viejas) generaciones, y este marco también ha sido un amplificador de la violencia en prácticas como el *ciberacoso* o *acoso cibernético*. El acoso cibernético refiere a un tipo de violencia mediada por el uso de tecnologías de información y comunicación, que se materializa en forma de agresión, humillación y denigración en el uso de correos, mensajes y redes sociales (Belsey, 2019). Las publicaciones revisadas refieren al ciberacoso mediante insultos, palabras ofensivas y ridiculización en redes sociales (Prieto Quezada et al., 2015); diseminación de mentiras, chismes o rumores (Serrano Barquín y Serrano Barquín, 2014), ofensas, vulneración de cuentas privadas, publicar secretos (López Pérez, 2017) y fotografías pornográficas, así como violentar mediante la indiferencia (Lucio López et al., 2018).

Metodología de la revisión de antecedentes

El estudio de la prevalencia, originalmente empleado en epidemiología, es ampliamente utilizado en estudios sobre violencia (Keashly, 2019). Este indicador, en conocimiento de las consecuencias que la exposición conlleva, no arroja dilucidación sobre

el problema subyacente, sino que se convierte en una base útil para monitorear su presencia, así como justificar estudios y abordajes más profundos. Si bien no se publicó un protocolo previo de esta revisión, la revisión no excluye artículo alguno con los criterios abajo mencionados, sin importar el dato de prevalencia (alto, bajo o nulo) del estudio. La presente es una revisión exhaustiva de la literatura existente, no sistemática, y se llevó a cabo mediante la selección de publicaciones científicas de América Latina que contenían las palabras *acoso*, *hostigamiento*, *ciberacoso*, *abuso*, *acoso moral*, *acoso escolar*, *bullying*, *mobbing*, *acoso sexual* y *abuso sexual*, junto con *universidad*, *prevalencia*, y que incluyeran a estudiantes como población afectada. Se revisaron bases de datos como AmelICA, BIVIPSI, BVS, CLACSO, Dialnet, Google Académico, Timbó, Redalyc y SciELO.

La recolección de las publicaciones se realizó entre abril y octubre de 2021, y el período revisado fue de 2010 a 2020.

La selección se realizó en una primera instancia mediante la lectura del título, resumen, introducción y metodología, de lo que se obtuvieron 89 publicaciones que reunían los criterios de inclusión.² Posteriormente, se procedió a la lectura íntegra de los textos, para seleccionar los artículos definitivos.

El criterio de inclusión fue que se tratara de publicaciones de estudios

de prevalencia en poblaciones estudiantiles expuestas a violencias en universidades de América Latina.

Se excluyeron publicaciones que no dejaban expresa la prevalencia, se centraban en acoso callejero y en violencias perpetradas fuera de la universidad (por ejemplo, violencia doméstica). Además, se excluyeron las publicaciones que en la población o comunidad universitaria no discriminaran estudiantes como personas expuestas a violencia, y aquellos que correspondían a comunicaciones en congresos. De acuerdo con estos criterios, finalmente los artículos añadidos a la revisión fueron 46.

Para minimizar el riesgo de sesgo se tomaron las prevalencias establecidas en los estudios. En caso de no haber una prevalencia global en la exposición de estudiantes a violencia, se tomó la prevalencia más alta de las distintas manifestaciones de violencias medidas en el artículo.

Resultados y discusión

Se revisaron un total de 46 artículos científicos de 13 países (tabla 1) y se obtuvieron 53 medidas de prevalencia, 20 de acoso escolar, 18 de acoso sexual, 13 de ciberacoso y 2 de violencia de género. Más del 80% de los artículos transversalizan la violencia de género en sus mediciones, y 8 de cada 10 de ellos indican que las personas más afectadas son mujeres.

² Los resultados de la búsqueda completa se encuentran disponibles en repositorios del equipo docente con acceso libre solicitándolos a la autora responsable del artículo.

Tabla 1: Estudios de prevalencia de violencias hacia estudiantes de Latinoamérica (2010-2020)

Autor/a	País	Tipo de cuestionario	n =	Variable	Población ofensora	Prevalencia
Resett (2017)	Argentina	Exposición	344	Acoso sexual	Estudiantes y no docentes	3%
Resett y Putallaz (2018)	Argentina	Exposición	410	Ciberacoso	N/E	31%
Vazquez Laba y Palumbo (2019)	Argentina	Exposición	171	Violencia de género	Estudiantes, docentes y no docentes	49%
Soares Nunes y Martins Fittipaldi Torga (2020)	Brasil	Exposición y afectación	126	Acoso escolar	N/E	34,9%
Lizama-Lefno y Hurtado-Quiñones (2019)	Chile	Exposición y afectación	1.012	Acoso sexual	N/E	39,90%
Reyes et al. (2017)	Chile	Exposición	369	Acoso sexual	N/E	20%
Batard-Medina et al. (2014)	Colombia	Exposición	195	Acoso escolar	Estudiantes	37,10%
Bermeo et al. (2016)	Colombia	Exposición	401	Acoso escolar y sexual	Docentes	70,6% y 29,2%
Guevara-Cuéllar et al. (2011)	Colombia	Exposición	128	Acoso escolar	Estudiantes, docentes y no docentes	40,6%
Hinojosa-Millán et al. (2013)	Colombia	Exposición y afectación	128	Acoso sexual	Estudiantes, docentes y otros	13%
Hoyos De Los Ríos et al. (2012)	Colombia	Exposición y afectación	218	Acoso escolar	Estudiantes, docentes y no docentes	10,6%
Millan Reyes et al. (2015)	Colombia	Exposición	375	Acoso escolar	Estudiantes	18,70%
Paredes et al. (2010)	Colombia	Exposición	1.500	Acoso escolar	Estudiantes, docentes no docentes y otros	19,68%
Redondo et al. (2017)	Colombia	Exposición	637	Ciberacoso	Estudiantes	27,50%
Redondo Pacheco et al. (2016)	Colombia	Exposición	639	Ciberacoso	Estudiantes	26,70%
Vergel Ortega et al. (2016)	Colombia	Exposición	571	Acoso escolar	Estudiantes	11,11%

Carvajal Orlich y Delvó Gutiérrez (2010)	Costa Rica	Exposición	1.144	Acoso sexual	Integrantes de la comunidad universitaria N/E	35,8%
Cañarte-Rodríguez (2017)	Ecuador	Exposición y afectación	50	Ciberacoso	Estudiantes	80%
Esparza Cruz y Beltrán Mora (2018)	Ecuador	Afectación	375	Ciberacoso	Estudiantes	73%
Franco Cedeño et al. (2019)	Ecuador	Exposición y afectación	386	Acoso escolar	Estudiantes, docentes y otros	25,10%
Pomaquero Yuquilema y Pomaquero Yuquilema (2018)	Ecuador	Exposición	265	Acoso sexual	Estudiantes, docentes y no docentes	38,5%
Flores Retana (2019)	El Salvador	Exposición	655	Violencia de género	Estudiantes, docentes y no docentes	65,59%
Véliz y Valenzuela (2020)	Guatemala	Exposición	210	Acoso sexual	Estudiantes y docentes	74,3%
Briseño Maas y Juárez López (2018)	México	Exposición y afectación	1.114	Acoso sexual	Estudiantes, docentes y otros	24,40%
Castelli Olvera y Valles Ruiz (2018)	México	Exposición	124	Ciberacoso	Estudiantes	35%
Dorantes Carrión (2016)	México	Exposición y afectación	186	Ciberacoso	Estudiantes y otros	14,10%
Echeverría Echeverría et al. (2017)	México	Exposición	2.070	Acoso sexual	Estudiantes, docentes y otros	19,4%
Echeverría Echeverría et al. (2018)	México	Exposición	2.070	Acoso sexual	N/E	33,38%
González Valles et al. (2019)	México	Exposición	300	Ciberacoso	N/E	49%
López Pérez (2017)	México	Exposición	512	Acoso escolar y Ciberacoso	N/E	48,6% y 17%
Lucio López et al. (2018)	México	Exposición	541	Ciberacoso	Estudiantes	77,80%
Martínez Juárez y Cuevas Gómez (2020)	México	Afectación	198	Ciberacoso	Estudiantes y otros	47%
Prieto Quezada et al. (2015)	México	Exposición y afectación	2.493	Acoso escolar, Ciberacoso y Acoso sexual	N/E	35,4%, 40% y 13%
Ramos-Rodríguez y Aranda-Beltrán (2020)	México	Exposición	1.149	Acoso escolar	N/E	47,9%

Ríos Navas et al. (2013)	México	Exposición	240	Acoso escolar y sexual	Estudiantes y docentes	28,75% y 6,25%
Ruiz-Ramírez et al. (2017)	México	Exposición	112	Acoso escolar y Ciberacoso	Estudiantes	22,90%
Salinas Rodríguez y Espinosa Sierra (2013)	México	Exposición y afectación	120	Acoso sexual	Docentes	67,5%
Serrano Barquín y Serrano Barquín (2014)	México	Exposición	400	Ciberacoso	Estudiantes	17%
Silva-Villarreal et al. (2013)	Panamá	Exposición y afectación	472	Acoso escolar	Estudiantes	39,8%
Gómez Berniga y Cáceres Careaga (2019)	Paraguay	Exposición	375	Acoso sexual	Estudiantes, docentes y no docentes	15%
Amemiya et al. (2019)	Perú	Exposición	133	Acoso escolar y sexual	Estudiantes y docentes	91% y 41,4%
Castañeda Eugenio et al. (2016)	Perú	Exposición y afectación	566	Acoso sexual	Docentes y no docentes	30,3%
Munayco-Guillén et al. (2016)	Perú	Exposición	281	Acoso escolar y sexual	Estudiantes, docentes y no docentes	89,8% y 20,6%
Oliveros Donohue et al. (2016)	Perú	Exposición	93	Acoso escolar	Estudiantes y docentes	55%
Trejo López et al. (2015)	Perú	Afectación	260	Acoso escolar	Estudiantes	21,20%
Vargas et al. (2018)	Venezuela	Exposición	15	Acoso escolar	Estudiantes y docentes	40%

Nota: El orden de la tabla es por país y alfabético por autor/a; los valores de las prevalencias se corresponden con el orden en que están planteadas las variables; el N/E expresa que la publicación no especifica a la persona ofensora.

Fuente: Elaboración propia.

La revisión a escala latinoamericana da cuenta de un importante y tal vez creciente interés de la academia regional en el tema, dado que más del 70% de las publicaciones se concentran en los últimos cuatro años de la revisión, 2016–2020, y más del 85% refieren al ciberacoso, lo que podría estar indicando un incremento de la relación social mediada por las tecnologías de la información. Asimismo, se observa una dispersión geográfica de las investigaciones, lo que podría dar cuenta del interés por estudiar la violencia en las comunidades universitarias de las diferentes regiones de América Latina cuya presencia se

verifica a través de los datos. En este sentido podemos afirmar que se observan modos de relación violenta en los campos universitarios de América Latina.

Los tipos de muestra utilizados son muy variados: muestras por conveniencia y no probabilísticas (por ejemplo, Hoyos de los Ríos et al., 2012; Redondo Pacheco et al., 2016; Resett, 2017); muestras sistemáticas (por ejemplo, Carvajal Orlich y Delvó Gutiérrez, 2010); muestras aleatorias y probabilísticas estratificadas (por ejemplo, Batard-Medina et al., 2014; Bermeo et al., 2016; Hinojosa-Millán et al., 2013; Prieto Quezada et

al., 2015; Serrano Barquín y Serrano Barquín, 2014); muestras conglomeradas (por ejemplo, Vergel Ortega et al., 2016), así como estudios que no mencionan el tipo de muestra utilizado (por ejemplo, Briseño Maas y Juárez López, 2018; Salinas Rodríguez y Espinosa Sierra, 2013). Esta diversidad en la conformación de las muestras representa una dificultad a la hora de hacer una comparación fiable entre las prevalencias establecidas en los diferentes estudios.

Por otra parte, los modos de medir las manifestaciones de violencia también difieren entre los estudios. Se utilizan cuestionarios autoadministrados con respuesta al ítem que miden expo-

sición a distintas manifestaciones de violencias, técnica que resulta ser la preferida por la mayoría de las investigaciones (tabla 2); otros estudios mi-

den únicamente el sentimiento que la persona tiene de ser acosada, maltratada, violentada, es decir, su experiencia de *victimización* (Keashly, 2019) o

afectación (Franco, 2019), según las autoras, y otros estudios plantean ambas mediciones: exposición y afectación.

Tabla 2: Tipos de medición de los estudios de prevalencia en América Latina (2010-2020)

Medición	#	%
Exposición	31	67%
Afectación	3	7%
Ambas	12	26%

Fuente: Elaboración propia.

Los estudios que incluyen ambas medidas evalúan también la correlación entre *exposición y experiencia subjetiva*, y encuentran resultados similares a los de estudios internacionales, por lo que concluyen que la experiencia subjetiva (*victimización*) tiende a mostrar tasas más bajas que las respuestas al ítem (Franco, 2015; Keashly, 2019). En este sentido, las personas identificarían con mayor claridad las manifestaciones de violencia a las que son expuestas, antes que reconocerse a sí mismas en una situación de violencia, acoso o maltrato, lo cual podría remitir, a su vez, a procesos de subjetivación en los que estos modos de relación están socialmente naturalizados e invisibilizados tanto en personas afectadas como en ofensoras. Esto no fue analizado en los estudios relevados, quedará para estudios posteriores. Los instrumentos utilizados son variados. Desde escalas validadas (por ejemplo, Batard-Medina et al., 2014; Millan Reyes et al., 2015; Oliveros Donohue et al., 2016), instrumentos contruidos por los propios autores (por ejemplo, Cañarte-Rodríguez, 2017; Esparza Cruz y Beltrán Mora, 2018; Ruiz-Ramírez et al., 2017), y combinaciones diversas (por ejemplo, Ramos-Rodríguez y Aranda-Beltran, 2020; Resett y Putallaz, 2018). Esto coincide con otros estudios que con-

cluyen que los resultados no son comparables por la diversidad de instrumentos utilizados (Keashly, 2019). Sin embargo, a los efectos de esta revisión, podemos afirmar que estos estudios identifican la existencia del problema en el seno de las universidades, y que los índices de prevalencia establecidos particularmente en cada uno de ellos, en promedio, son elevados (tabla 1). El análisis particular de los instrumentos queda para futuros estudios.

Por otra parte, también encontramos diferencias respecto al marco temporal que utilizan en términos de frecuencia, duración y período cuando fueron las agresiones. Algunos de los estudios incluyen frecuencias y duración (por ejemplo, Redondo Pacheco et al., 2016), otros preguntan “cuándo fue” (por ejemplo, Gómez Berniga y Cáceres Careaga, 2019), otros establecen períodos (por ejemplo, Redondo et al., 2017), otros no establecen períodos (por ejemplo, Amemiya et al., 2019; Cañarte-Rodríguez, 2017; Oliveros Donohue et al., 2016). En este marco, no es posible identificar si las investigaciones se refieren a que las personas encuestadas hacen referencia a las agresiones o fueron vividas en algún momento de su vida estudiantil, en algún período específico, e incluso si eso estaba aconteciendo en el momento de la respuesta.

Por otra parte, muchos de los estudios miden prevalencias en los diferentes tipos de comportamientos de violencia, acoso y discriminación, sin especificar la prevalencia global en el conjunto de la muestra (por ejemplo, Echeverría Echeverría et al., 2017; Lucio López et al., 2018). Lo mismo ocurre con la discriminación de prevalencias por sexo, sin agregar la prevalencia para el conjunto de la muestra estudiantil (por ejemplo, Franco Cedeño et al., 2019; Pomaquero Yuquilema y Pomaquero Yuquilema, 2018; Redondo Pacheco et al., 2016). Todo lo cual es legítimo para cada estudio en sí mismo, sin embargo hace que las investigaciones no sean comparables.

Al observar las prevalencias máximas y mínimas, y las medias resultantes según el tipo de violencia, se identifica una dispersión importante entre sí (tabla 3), aunque guardan relación con otras revisiones (Keashly, 2019); no contamos con elementos para identificar los motivos de tal diferencia. Podría haber una explicación cultural, sensibilización de la población, política, institucional, en función del tratamiento que se le ha dado en cada universidad (país) al tema de las violencias, campañas y mecanismos de divulgación.

Tabla 3: Prevalencias máximas, mínimas y media, según tipo de violencia en América Latina (2010-2020)

Tipos de violencia	Prevalencia máxima	Prevalencia mínima	Media
Acoso escolar	91%	10,6%	38,28%
Acoso sexual	74,3%	3%	29,26%
Ciberacoso	80%	17%	33,66%
Violencia de género	65,59%	49%	57,30%

Fuente: Elaboración propia.

Por tanto, dada la diversidad en los enfoques epistemológicos, definición de las muestras, instrumentos de medición utilizados, marcos temporales, se hace difícil, cuando no imposible, establecer comparaciones válidas sobre el problema entre universidades latinoamericanas, al menos de momento.

Muchas de las investigaciones establecen que la violencia no solo afecta a las mujeres, no obstante, ellas son quienes están más expuestas (Cañarte-Rodríguez, 2017; Carvajal Orlich y Delvó Gutiérrez, 2010; Esparza

Cruz y Beltrán Mora, 2018; Hinojosa-Millán et al., 2013; Redondo Pacheco et al., 2016). Concomitantemente con ello, los hombres predominan como ofensores (Millan-Reyes et al., 2015; Resett y Putallaz, 2018). Estos dos elementos requieren mayor estudio, no obstante, podrían estar indicando que la violencia de género subyace a las manifestaciones de violencias establecidas en estos estudios. Una profundización a retomar en futuros estudios.

Por otra parte, si bien alguna publicación evalúa la violencia por discrimi-

nación, por situación social, religiosa, étnica, sexual (por ejemplo, Briseño Maas y Juárez López, 2018; Guevara-Cuéllar et al., 2011; Vergel Ortega et al., 2016), falta un análisis más extendido en las publicaciones que interseccionen estas dimensiones, en el entendido de que daría cuenta de la asimilación de discursos dominantes en ciertas poblaciones estudiantiles universitarias que participan de situaciones de violencia, lo que contribuiría a pensar en acciones de abordaje del problema.

Tabla 4: Personas ofensoras en estudios de prevalencia/ tipo de violencia en América Latina (2010-2020)

	Acoso escolar	Acoso sexual	Ciberacoso	Violencia de género
Involucra a pares estudiantes	15	10	9	2
Involucra a docentes	9	13		2
Involucra a no docentes	3	6		2
Involucra a otros fuera de la CU	1	3	2	
N/E	4	4	4	

Nota: Conviene tener presente que una misma medida de prevalencia puede involucrar a varios tipos de ofensores, por lo que la suma de ellos dará más de 53.

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con las publicaciones relevadas, el 40% de las violencias son perpetradas por pares, mientras que un 27% involucra a docentes (54% de ellas es violencia sexual), un 12% involucra a personal universitario no docente (55% de ellas es violencia

sexual) y un 7% a terceros (50% de ellas es violencia sexual). Por terceros se refieren, por ejemplo, a otros profesionales no pertenecientes a la comunidad universitaria, que sin embargo comparten el espacio físico de una clínica u hospital (Paredes et al.,

2010). Tenemos en consecuencia que, si bien la mayoría de los protagonistas se ubican entre pares, un número no menor de las personas ofensoras son docentes, personal técnico, administrativo o de servicio de las universidades. Por lo que observamos, no se tra-

ta únicamente de un problema entre pares, sino que también están comprometidas otras generaciones y roles de la comunidad universitaria; esto ha sido confirmado en otros estudios (Huerta et al., 2006; Rivera-Gómez y Tirado-Villegas, 2013).

Identificar ofensores (estudiantes, docentes, no docentes y terceros) puede resultar interesante para observar procesos de subjetivación, prácticas de control y statu quo asociados a lugares de jerarquía real o simbólica, lo cual compromete fuertemente a las instituciones en su abordaje. Aspecto clave en la revisión de pedagogías excluyentes que no se expresan y sin embargo actúan mediante procesos de coerción, denuncia y respuestas punitivas del problema (Rivero et al., 2021). Entonces, más allá de las diferencias señaladas en los estudios revisados, es necesario pensar que acaso estas variaciones no se deben solo a cuestiones de orden científico-académico, sino también y ciertamente se fundan en políticas institucionales de abordaje, características culturales, sensibilidades, niveles de conciencia, umbrales de tolerancia y otros elementos de contexto. Acaso los resultados hablan más de estas dimensiones transversales que del propio modo violento; no lo sabemos.

Conclusiones

La presente revisión no nos permitió hacer una comparación entre los diferentes estudios, tal como era nuestro objetivo. Sin embargo, es llamativa la cantidad y dispersión de los estudios, así como los índices referidos. Si en-

tendemos la violencia como manifestaciones de profundas desigualdades socioestructurales y culturales (Galtung, 1990), los resultados obtenidos nos confirman modos de relación social marcados por la discriminación, instrumentalización y supresión del otro en tanto diferente e inferior. El estudio nos hace interrogar sobre los modos como las universidades abordan este problema, las diferencias entre tomar un tipo u otro de medidas resultan relevantes a la hora de pensar en el abordaje de la institución. En esto radican profundas diferencias epistemológicas, políticas y éticas sobre el problema y su medición, lo cual quedará para futuros estudios. La presente revisión demuestra la existencia de estudiantes que encuentran directa o indirectamente a la violencia como el modo de relación en la comunidad universitaria. En este sentido, tenemos por un lado un plano que remite a la responsabilidad de las universidades y su actuación para garantizar espacios seguros, de cuidado, respeto y abordaje institucional reflexivo y sensible ante este problema (Franco, 2021). Concomitantemente con ello, están las prácticas de algunos actores/as teñidas de abuso, control, discriminación, sexismo, racismo, clasismo, etcétera, con profundas raigambres sociales, económicas y políticas, de orden sistémico e histórico, que dan cuenta de modos de relación arcaicos. Prácticas y pedagogías excluyentes que difieren de discursos inclusivos (Rivero et al., 2021). En este registro, los espacios de atención, los protocolos y reglamentos de actuación, aunque útiles, resultarán insuficientes para una profunda revisión

y transformación de los modos de relación social universitaria que se diseminan en los campus. Podríamos asistir a un recrudescimiento de este problema si se menoscaban la reflexión crítica y la producción de alternativas situadas para cada comunidad (Prieto Quezada et al., 2015); es necesario pensar estas desigualdades particularmente desde el ámbito académico y los procesos de socialización que allí construyen quienes hoy estudian, pero también quienes han abandonado por la inserción profesional y académica, egresadas y egresados universitarios, y la incidencia y lugar de referencia que las universidades tienen en la sociedad. Por tanto, al ser las universidades centros no solo de aprendizaje técnico-profesional, sino de debate y producción ética, política y social, parecerían ser un ámbito privilegiado para instalar este tipo de reflexión colectiva y transversal, de modo de devolver espacios de democracia, intercambio, pensamiento imaginativo y crítico, donde otros modos de ser y estar son posibles.

Por tanto, ante la imposibilidad de comparar los estudios, y evitando mecanismos asistencialistas, disciplinarios, punitivos o represivos (Viscardi y Alonso, 2013, p. 231), el hallar la preocupación de la academia latinoamericana nos mueve a pensar en la necesidad de hacer una reflexión crítica, colectiva, sensible, entre académicas y académicos, en procura de acciones concretas para transformar esta realidad y cimentar bases renovadas para las relaciones sociales que nuestras comunidades universitarias merecen.

Referencias bibliográficas

- Amemiya, I., Oliveros, M., Acosta, Z., Martina, M., y Barrientos, A. (2019). Violencia y estrés percibido por estudiantes de primer año medicina de una universidad pública, 2016. *Anales de la Facultad de Medicina*, 80(4), 482-487. <https://doi.org/10.15381/anales.v80i4.16296>
- Baker, C. N. (2007). The Emergence of Organized Feminist Resistance to Sexual Harassment in the United States in the 1970s. *Journal of Women's History*, 19(3), 161-184.
- Batard-Medina, M., Araujo-Robles, I., Domínguez-Yepez, S., y Ceballos-Ospino, G. (2014). Acoso escolar en estudiantes de psicología de una universidad pública de la ciudad de Santa Marta, Colombia. *Revista Ciencias Biomédicas*, 5(2), 281-286.
- Belsey, B. (24 de marzo de 2019). *Cyberbullying: An Emerging Threat To The Always On Generation*. Recuperado de <https://billbelsey.com/?p=1827>
- Bermeo, J. L., Castaño-Castrillón, J. J., López-Román, A., Téllez, D. C., y Toro-Chica, S. (2016). Abuso académico a estudiantes de pregrado por parte de docentes de los programas de Medicina de Manizales, Colombia. *Revista de la Facultad de Medicina*, 64(1), 9-19. <https://doi.org/10.15446/revfacmed.v64n1.51615>
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Anagrama.
- Bourdieu, P., y Passeron, J. C. (1970-2018). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema educativo*. Siglo XXI.
- Briseño Maas, M. L., y Juárez López, I. I. (2018). Alzar la voz, perder el miedo: Universitarias entre la desigualdad y el acoso sexual. *Revista Brasileira do Caribe*, 19(37), 104-127.
- Burin, M., y Meler, I. (2000). *Váronos: Género y subjetividad masculina*. Paidós.
- Cañarte-Rodríguez, T. C. (2017). Cyberbullying: El acoso a través de las redes sociales en jóvenes universitarios. *Dominio de las Ciencias*, 3(3), 137-148.
- Carvajal Orlich, Z., y Delvó Gutiérrez, P. (2010). Universidad Nacional: Reacciones y efectos del hostigamiento sexual en la población estudiantil en el 2008. *Revista de Ciencias Sociales*, (126-127), 59-74. <https://doi.org/10.15517/rcs.v0i126-127.8784>
- Castañeda Eugenio, N., Espinoza Tarazona, Y., y Manrique de Lara Suárez, D. (2016). Influencia del acoso sexual en el rendimiento académico de la población estudiantil de la UNHEVAL - Huánuco. *Investigación Valdizana*, 10(1), 15-20.
- Castelli Olvera, A. K., y Valles Ruiz, R. M. (2018). Del aula a las redes sociales: Cyberbullying en dos universidades de Pachuca, Hidalgo (México). *Ánfora*, 25(44), 233-245. <https://doi.org/10.30854/anf.v25.n44.2018.469>
- Dorantes Carrión, J. J. (2016). Redes sociales y el ciberbullying en la Universidad Veracruzana. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 169-188. <https://doi.org/10.15359/rep.esp-16.9>
- Duschatzky, S. (2013). Veo veo... ¿Qué ves? Percepciones más allá (o más acá) de la violencia. *Revista CS*, (11), 343-366.
- Echeverría Echeverría, R., Paredes Guerrero, L., Évia Alamilla, N. M., Carrillo Trujillo, C. D., Kantún Chim, M. D., Batún Cutz, J. L., y Quintal López, R. (2018). Caracterización del hostigamiento y acoso sexual, denuncia y atención recibida por estudiantes universitarios mexicanos. *Revista de Psicología*, 27(2), 1-12. <https://doi.org/10.5354/0719-0581.2018.52307>
- Echeverría Echeverría, R., Paredes Guerrero, L., Kantún Chim, M. D., Batún Cutz, J. L., y Carrillo Trujillo, C. D. (2017). Acoso y hostigamiento sexual en estudiantes universitarios: Un acercamiento cuantitativo. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 22(1), 15-26.
- Esparza Cruz, N., y Beltrán Mora, M. (2018). El ciberbullying. Caso de estudio. Universidad Técnica de Babahoyo, Ecuador. *Revista Inclusiones*, 5(Número Especial), 113-124.
- Fernández, A. M. (1999). *Instituciones estalladas*. Eudeba.
- Flores Retana, N. A. (2019). La universidad como espacio de reproducción de la violencia de género. *Revista Conjeturas Sociológicas*, (19), 132-156.
- Fontela, L., y Rostagnol, S. (2018). El acoso en espacios no íntimos: Manifestación y expresión de violencia. En Espasandín, V., y López, A. (coords.), *Acoso sexual en los ámbitos laboral y educativo: Aportes hacia una propuesta de intervención* (pp. 101-113). CSIC, Udelar.
- Foucault, M. (1993). *Genealogía del racismo*. Altamira.
- Franco Cedeño, F. J., Osorio Sánchez, A. V., y Cervantes Molina, X. P. (2019). Relación entre el bienestar psicológico, rendimiento académico y acoso en los estudiantes universitarios. *Universidad y Sociedad*, 11(5), 301-308.
- Franco, S. (2015). *Violencia psicológica en el trabajo: Caracterización e impacto en los trabajadores y las organizaciones* [Tesis doctoral, Universidad de Deusto]. Recuperado de <https://dkh.deusto.es/comunidad/thesis/recurso/violencia-psicologica-en-el-trabajo/dca26252-99f2-45ab-90ec-f746f7376f21>
- Franco, S. (2019). La violencia, el acoso y la discriminación en las organizaciones: Una aproximación psicosocial. *Derecho Laboral. Revista de Doctrina, Jurisprudencia e Informaciones Sociales*, 62(276), 739-756.
- Franco, S. (2021). Informe fin de gestión coordinación UCVAD [mimeo]. Udelar.
- Galtung, J. (1990). Cultural Violence. *Journal of Peace Research*, 27(3), 291-305. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/423472>
- García Peña, J. J., Moncada Ortiz, R. M., y Quintero Gil, J. (2013). El bullying y el suicidio en el escenario universitario. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 4(2), 298-310.

- García, B., y Bedolla, P. (1989). Las relaciones de poder y violencia vinculadas al hostigamiento sexual. En Bedolla, P. et al. (compils.), *Estudios de género y feminismo II*. Fontamara.
- Giorgi, G. (2012). Workplace Bullying in Academia Creates a Negative Work Environment: An Italian Study. *Employee Responsibilities and Rights Journal*, 24(4), 261-275. <https://doi.org/10.1007/s10672-012-9193-7>
- Gómez Berniga, L., y Cáceres Careaga, C.V. (2019). Situación sobre el acoso a estudiantes de Derecho de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Asunción. *Revista Científica de la Juventud*, (1), 57-74.
- González Valles, M. N., Castro Valles, A., Vidaña Gaytán, M. E., y Lozano Razo, G. (2019). Violencia contextual, ciberacoso y sintomatología de estrés postraumático en universitarios de Ciudad Juárez, Chihuahua. *Psicumex*, 9(2), 64-82. <https://doi.org/10.36793/psicumex.v9i2.309>
- Guevara-Cuéllar, C. A., Botero-Restrepo, S., Borrero-Castro, I. L., y Sinisterra, J. (2011). Prevalencia de abuso y factores asociados en una escuela de medicina colombiana. *Colombia Médica*, 42(4), 490-500. <https://doi.org/10.25100/cm.v42i4.950>
- Hernández Prados, M. Á., y Solano Fernández, I. M. (2007). Cyberbullying, un problema de acoso escolar. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 10(1), 17-36. <https://doi.org/10.5944/ried.1.10.1011>
- Hill, C., y Silva, E. (2005). *Drawing the Line: Sexual Harassment on Campus*. American Association of University Women Educational Foundation.
- Hinojosa-Millán, S., Vallejo-Rodríguez, D. C., Gallo-Gómez, Y. N., Liscano-Fierro, L. N., y Gómez-Ossa, R. (2013). Prevalencia de violencia sexual en estudiantes de la Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia, 2010. *Revista Colombiana de Obstetricia y Ginecología*, 64(1), 21-26. <https://doi.org/10.18597/rcog.126>
- Hoyos de los Ríos, O. L., Llanos Martínez, M., y Valega Mackenzie, S. J. (2012). El maltrato entre iguales por abuso de poder en el contexto universitario: Incidencia, manifestaciones y estrategias de solución. *Universitas Psychologica*, 11(3), 793-802.
- Huerta, M., Cortina, L. M., Pang, J. S., Torges, C. M., y Magley, V. J. (2006). Sex and Power in the Academy: Modeling Sexual Harassment in the Lives of College Women. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 32(5), 616-628. <https://doi.org/10.1177/0146167205284281>
- Keashly, L. (2019). Workplace Bullying, Mobbing and Harassment in Academe: Faculty Experience. En D'Cruz, P. et al. (eds.), *Special Topics and Particular Occupations, Professions and Sectors, Handbooks of Workplace Bullying, Emotional Abuse and Harassment 4* (pp. 1-77). Springer.
- Lagarde, M. (1996). *Género y feminismo: Desarrollo humano y democracia*. Madrid: Horas y HORAS.
- Lamas, M. (2014, abril 13). *Género: Claridad y complejidad*. América Latina Genera. Recuperado de <https://americalatinagenera.org/genero-claridad-y-complejidad/>
- Lévinas, E. (1961-2002). *Totalidad e infinito: Ensayo sobre la exterioridad*. Sígueme.
- Lizama-Lefno, A., y Hurtado Quiñones, A. (2019). Acoso sexual en el contexto universitario: Estudio diagnóstico proyectivo de la situación de género en la Universidad de Santiago de Chile. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Latinoamericana*, 56(1), 1-14. <https://doi.org/10.7764/PEL.56.1.2019.8>
- López Pérez, M. G. (2017). Acoso escolar y cibernético en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación en Educación*, 15(1), 11-26.
- López, P. (2018). Violencia de género y acoso sexual en entornos digitales. En Espasandín, V., y López, A. (coords.), *Acoso sexual en los ámbitos laboral y educativo: Aportes hacia una propuesta de intervención* (pp. 67-80). CSIC, Udelar.
- Lucio López, L. A., Prieto Quezada, M. T., y Carrillo Navarro, J. C. (2018). Manifestaciones de violencias entre alumnos de educación superior: Los usos del WhatsApp. *Alteridad*, 13(2), 204-213.
- Magnone Alemán, N., y Pacci, G. (2018). Hacia la comprensión del acoso sexual laboral y educativo. En Espasandín, V., y López, A. (coords.), *Acoso sexual en los ámbitos laboral y educativo: Aportes hacia una propuesta de intervención* (pp. 81-99). CSCI, Udelar.
- Martínez Juárez, L. A., y Cuevas Gómez, M. E. (2020). Efectos del ciberacoso en mujeres jóvenes estudiantes universitarias. *Ecosociales*, 8(23), 1156-1168.
- Millan Reyes, L. C., Barrera Sánchez, L. F., y Ospina Diaz, J. M. (2015). Caracterización del bullying en estudiantes de medicina de Tunja, Boyacá. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (45), 101-112.
- Munayco-Guillén, F., Cámara-Reyes, A., Muñoz-Tafur, L. J., Arroyo-Hernández, H., Mejía, C. R., Lem-Arce, F., y Miranda Soberón, U. E. (2016). Características del maltrato hacia estudiantes de medicina de una universidad pública del Perú. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública*, 33(1), 58-66. <https://doi.org/10.17843/rpme-sp.2016.331.2008>
- Oliveros Donohue, M., Perales Cabrera, A., Zavala Sarrio, S., Amemiya Hoshi, I., Pinto Salinas, M. A., y Ramos Yataco, A. J. (2016). Percepción de bullying en alumnos de sexto año de la escuela de medicina de una universidad pública de Lima 2015. *Anales de la Facultad de Medicina*, 77(3), 231-236. <https://doi.org/10.15381/anales.v77i3.12406>
- Olweus, D. (1998). *Conducta de acoso y amenaza entre escolares*. Morata.
- Ortega Ruiz, R., y Mora-Merchán, J. A. (2000). *Violencia escolar: Mito o realidad*. Mergablum.
- Paredes, O. L., Sanabria-Ferrand, P. A., González-Quevedo, L. A., y Moreno Rehalpe, S. P. (2010). Bullying en las facultades de medicina colombianas, mito o realidad. *Revista Med*, 18(2), 161-172. <https://doi.org/10.18359/rmed.1309>

- Pomaquero Yuquilema, M. L., y Pomaquero Yuquilema, J. C. (2018). Acoso sexual en estudiantes universitarios: Análisis cuantitativo del impacto de la campaña acoso acuso en la Escuela Superior Politécnica de Chimborazo, Ecuador. *Revista Caribeña de Ciencias Sociales*, 1-15.
- Prieto Quezada, M. T., Carrillo Navarro, J. C., y Lucio López, L. A. (2015). Violencia virtual y acoso escolar entre estudiantes universitarios: El lado oscuro de las redes sociales. *Innovación Educativa*, 15(68), 33-47.
- Ramos-Rodríguez, I., y Aranda-Beltrán, C. (2020). Violencia y acoso escolar: Diferencias por sexo y edad en estudiantes universitarios mexicanos. *Ciencia Unemi*, 13(34), 84-93. <https://doi.org/10.29076/issn.2528-7737vo-113iss34.2020pp84-93p>
- Redondo Pacheco, J., Luzardo Briceño, M., y Rangel Noriega, K. J. (2016). Ciberagresión: Un estudio sobre la prevalencia en estudiantes universitarios colombianos. *Informes Psicológicos*, 16(1), 85-99. <https://doi.org/10.18566/inf-psicv16n1a05>
- Redondo, J., Luzardo-Briceño, M., García-Lizarazo, K. L., e Inglés, C. J. (2017). Impacto psicológico del ciberbullying en estudiantes universitarios: Un estudio exploratorio. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 8(2), 458-478. <https://doi.org/10.21501/22161201.2061>
- Resett, S. (2017). Incidencia de los ataques sexuales en estudiantes universitarios argentinos y sus correlatos psicológicos. *Revista de Psicología y Psicopedagogía*, (2).
- Resett, S., y Putallaz, P. R. (2018). Cybervictimización y cyberagresión en estudiantes universitarios: Problemas emocionales y uso problemático de nuevas tecnologías. *Psicodebate*, 18(2), 38-50. <https://doi.org/10.18682/pd.v18i2.811>
- Reyes, F., Rodríguez Rückert, I., Grasset Escobar, E., Cuadrado Nahum, C., y Zuñiga Valpreda, C. (2017). Acoso laboral y sexual hacia residentes en Chile. *Investigación en Educación Médica*, 6(22), e35.
- Ríos Navas, B., Romero Mariscal, S. L., y Olivo Estrada, J. R. (2013). La percepción del maltrato de las y los estudiantes nayaritas en las carreras universitarias de medicina y enfermería: Un primer acercamiento. *Waxapa*, 5(9), 20-30.
- Rivera-Gómez, E., y Tirado-Villegas, G. (2013). Silencio... Algunos casos de violencia verbal contra mujeres en una universidad pública en Puebla, México. En Peña, F. (coord.), *Develar al mobbing: Asegurar la dignidad en las organizaciones I*. (pp. 54-70). Eón.
- Rivero, L. A., Viscardi, N., y Habiaga, V. (2021). La configuración de pedagogías excluyentes en la educación media: Análisis de procesos críticos en un centro educativo de la periferia montevideana. *Educação & Realidade*, 46(4), 1-22. <https://doi.org/10.1590/2175-6236106890>
- Ruiz-Ramírez, R., Sánchez-Romero, C., Zapata-Martelo, E., García-Cué, J. L., Pérez-Olvera, M. A., Martínez-Corona, B., y Rojo-Martínez, G. (2017). Manifestaciones del bullying en la Preparatoria Agrícola. Universidad Autónoma de Chapingo, México. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(2), 1149-1163. <https://doi.org/10.11600/1692715x.1522425112016>
- Sadin, E. (2022). *La era del individuo tirano: El fin de un mundo común*. Caja Negra.
- Salinas Rodríguez, J. L., y Espinosa Sierra, V. (2013). Prevalencia y percepción del acoso sexual de profesores hacia estudiantes de la Licenciatura de Psicología en la Facultad de Estudios Superiores, Iztacala: Un estudio exploratorio. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 16(1).
- Sandler, B. R., y Shoop, R. J. (1997). *Sexual Harassment on Campus: A Guide for Administrators, Faculty, and Students*. Allyn & Bacon.
- Segato, R. L. (2003). *Las estructuras elementales de la violencia: Ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos*. Universidad Nacional de Quilmes.
- Sennet, R. (2003). *El respeto: Sobre la dignidad del hombre en un mundo desigual*. Anagrama.
- Serrano Barquín, C., y Serrano Barquín, R. (2014). Ciberacoso en estudiantes universitarios: Diagnóstico y medidas correctivas para intervenir en la violencia de género expresada en redes sociales. *Revista de Comunicación de la SEECI*, (35E), 94-101. <https://doi.org/10.15198/seeci.2014.35E.94-101>
- Silva-Villarreal, S., Castillo, S., Eskildsen, E., Vidal, P., Mitre, J., y Quintero, J. (2013). Prevalencia de bullying en estudiantes de los ciclos básicos y preclínicos de la carrera de medicina de la Universidad de Panamá. *Archivos de Medicina*, 9(4), 1-8.
- Soares Nunes, T., y Martins Fittipaldi Torga, E. M. (2020). Assédio moral na pós-graduação: As consequências vivenciadas por docentes e discentes de uma universidade estadual brasileira. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(11). <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4883>
- Trejo López, M. S., Castañeda Carrión, Y. M., Valverde Flores, C. U., y Aguilar Luna Victoria, M. A. (2015). Factores de riesgo relacionados al bullying en los estudiantes de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión. *Big Bang Faustiniiano*, 4(2), 42-45. <https://doi.org/10.51431/bbf.v4i2.213>
- Uruguay. (2017). Ley 19.580: Ley de Violencia hacia las Mujeres basada en Género. Reglamentada por decreto 339/019 de 11/11/2019. Recuperado de <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19580-2017>
- Vargas, N., Daza, I., Robertis, A., y Reyes, E. (2018). Acoso escolar en las universidades y la deserción estudiantil. *Impacto Científico*, 13(1), 151-170.
- Vazquez Laba, V., y Palumbo, M. (2019). Causas y efectos de la discriminación y la violencia de género en el ámbito universitario. *Descentrada*, 3(2), e093. <https://doi.org/10.24215/25457284e093>
- Véliz, C. M., y Valenzuela, M. (2020). Variables predictoras del acoso sexual en estudiantes universitarios. *Revista Guatemalteca de Educación Superior*, 3(1), 32-46. <https://doi.org/10.46954/revistages.v1i1.3>

- Vergel Ortega, M., Martínez Lozano, J. J., y Zafra Tristancho, S. L. (2016). Factores asociados al bullying en instituciones de educación superior. *Revista Criminalidad*, 58(2), 197-208.
- Viscardi, N., y Alonso, N. (2013). *Gramática(s) de la convivencia*. ANEP. Recuperado de https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones/libros-digitales/gramatica-s-%20de%20la%20convivencia_alonso%20-%20viscardi.pdf
- Volk, A. A., Dane, A. V., y Marini, Z. A. (2014). What is bullying? A theoretical redefinition. *Developmental Review*, 34(4), 327-343. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2014.09.001>
- Vveinhardt, J., Fominiene, V. B., Andriukaitiene, R., y Streimikiene, D. (2019). Harassment and Bullying among Students in Higher Education Institutions: Manifestation of Single Cases of Harassment and Bullying in Aspects of Demographic Variables. *Amfiteatru Economic*, 21(51), 409-426.
- Young, A. M., Grey, M., y Boyd, C. J. (2009). Adolescents' Experiences of Sexual Assault by Peers: Prevalence and Nature of Victimization Occurring Within and Outside of School. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(8), 1072-1083. <https://doi.org/10.1007/s10964-008-9363-y>
- Yousefi, F., Redzuan, M., Bte Mansor, M., Abu Talib, M., y Bte Juhari, R. (2009). Memory as a Mediator between Depression and Academic Achievement among Iranian Adolescents. *Europe's Journal of Psychology*, 5(4), 40-51. <https://doi.org/10.5964/ejop.v5i4.239>

Contribución de autoría

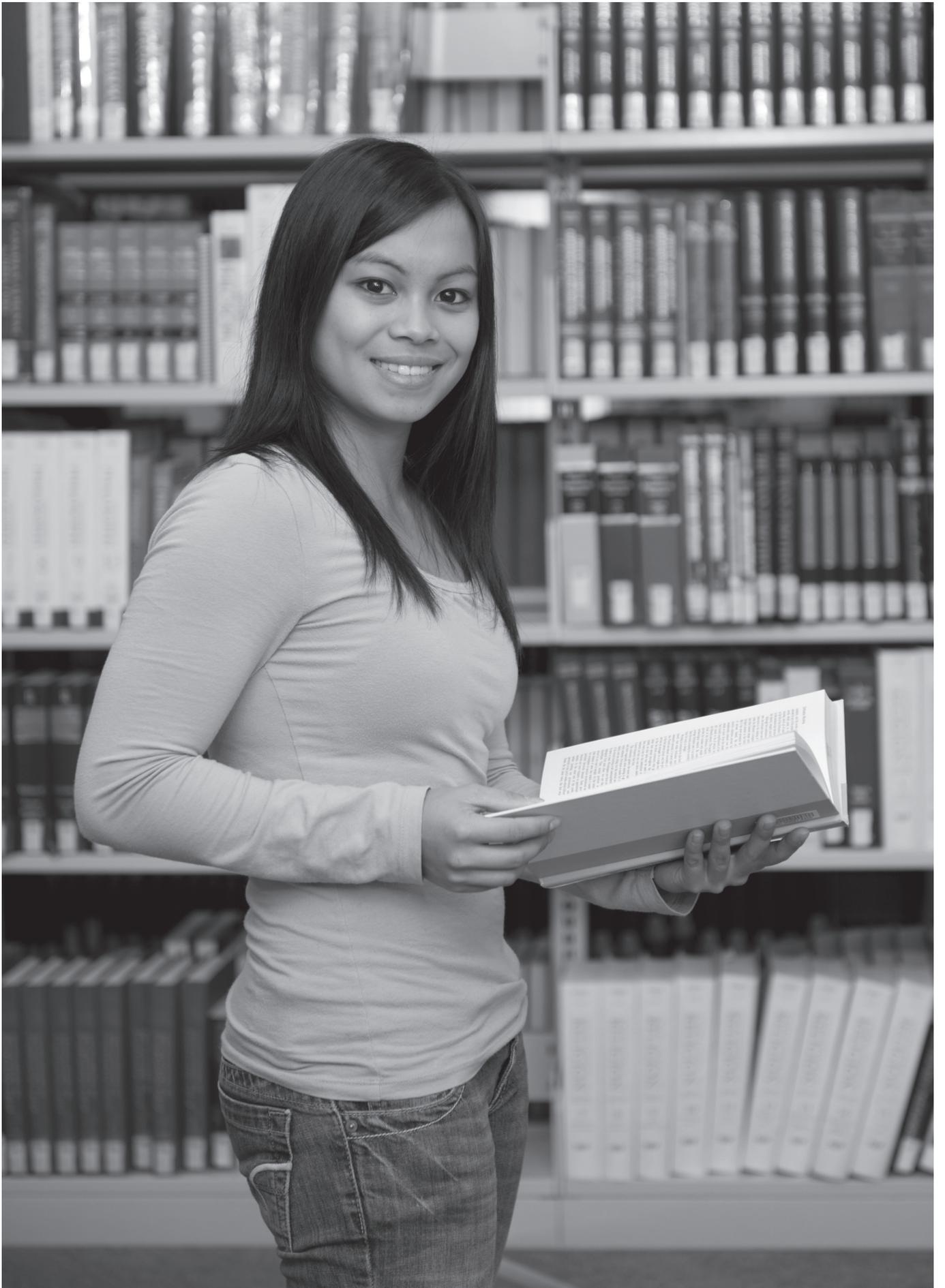
Los autores han trabajado en modo equilibrado en la elaboración del artículo. A saber: 1. Concepción y diseño del estudio 2. Adquisición de datos 3. Análisis de datos 4. Discusión de los resultados 5. Redacción del manuscrito 6. Aprobación de la versión final del manuscrito.

S. Franco: 1, 2, 3, 4, 5, 6

M. Puglia: 1, 2, 5, 6

Agradecimientos

Agradecemos la colaboración del licenciado Facundo Silva en las etapas de preparación del presente artículo.





Evaluación entre pares, la educación superior y virtualidad¹

Peer assessment and virtual university education

Avaliação por pares, ensino superior e virtualidade

Lucía Cabrera.
ORCID: 0000-0002-2041-0061¹

Gastón Duffour.
ORCID: 0000-0003-4506-8837²

Karina Parga.
ORCID: 0000-0002-7642-5748³

¹ Orientación educativa y vocacional, Programa de Respaldo al Aprendizaje, Comisión Sectorial de Enseñanza, Universidad de la República, Uruguay.

Contacto: lucia.cabrera@cse.udelar.edu.uy

² Tutorías entre pares, Programa de Respaldo al Aprendizaje, Comisión Sectorial de Enseñanza, Universidad de la República.

Contacto: gaston.duffour@cse.udelar.edu.uy

³ Orientación educativa y vocacional, Programa de Respaldo al Aprendizaje, Comisión Sectorial de Enseñanza, Universidad de la República, Uruguay.

Contacto: karina.parga@cse.udelar.edu.uy

Recibido: 19-05-22

Aceptado: 29-11-22

Resumen

El presente artículo pretende sistematizar una experiencia de evaluación entre pares (EP) realizada en el marco del Programa de Respaldo al Aprendizaje, de la Comisión Sectorial de Enseñanza, de la Universidad de la República de Uruguay. Esta se presenta como una estrategia innovadora de evaluación en educación superior (ES) en el marco de la virtualidad. La experiencia se realizó en el contexto de la pandemia por covid-19, que implicó una adaptación forzada de los dispositivos de enseñanza y aprendizaje e impuso la incorporación de herramientas de las tecnologías de información y comunicación (TIC) al formato de aula. El artículo propone un recorrido que contextualiza la propuesta realizada en el año 2020 e integra los aportes y valoraciones de los y las estudiantes de grado de la Pasantía de Orientación Vocacional Ocupacional (OVO), de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República. Se utilizó una metodología de relevamiento de información mediante una encuesta semiestructurada, que apuntó a obtener datos cualitativos y cuantitativos acerca de la experiencia de los estudiantes. Se realizó una revisión teórica y metodológica que sustenta esta propuesta, basada en la teoría del aprendizaje cooperativo. Asimismo, se exponen los principales resultados, en tanto desafíos y beneficios para el estudiantado y el equipo docente en los procesos de enseñanza y aprendizaje en contextos virtuales; se obtuvo una valoración positiva del proceso de aprendizaje del estudiantado que cursó su práctica preprofesional en contexto de una virtualidad forzada.

Palabras clave: evaluación entre pares, educación virtual, educación superior.

1 Este trabajo ha sido aprobado unánimemente por el equipo editor luego de pasar por evaluadores en sistema doble ciego.

Abstract

This article aims to systematize an experience of Peer Assessment (PE) carried out within the framework of the Learning Support Program of the Sectoral Commission for Teaching of the University of the Republic of Uruguay. It is presented as an innovative evaluation strategy in Higher Education (HE) within the framework of virtuality. The experience was carried out in the context of the COVID-19 pandemic, which involved a forced adaptation of teaching and learning devices that imposed the incorporation of Information and Communication Technology (ICT) tools into the classroom format. The article proposes a journey that contextualizes the proposal made in the year 2020, integrating the contributions and assessments of the undergraduate students of the Occupational Vocational Guidance Internship of the Faculty of Psychology of the University of the Republic. Where an information survey methodology was used through a semi-structured survey, aiming to have qualitative and quantitative data about the students' experience. A theoretical and methodological review was carried out that supports this proposal based on the theory of cooperative learning. Likewise, the main results are presented, in terms of challenges and benefits for the student body and teaching team in the teaching and learning processes in virtual contexts, obtaining a positive assessment in the learning process of the student body that completed their pre-professional practice in virtual context of a forced virtuality.

Keywords: peer assessment, virtual education, higher education.

Resumo

Este artigo tem como objetivo sistematizar uma experiência de avaliação por pares (PE) realizada no âmbito do Programa de Apoio à Aprendizagem da Comissão Setorial de Ensino da Universidade da República do Uruguai. Apresenta-se como uma estratégia de avaliação inovadora no ensino superior (ES) no âmbito da virtualidade. A experiência foi realizada no contexto da pandemia do COVID-19, que envolveu uma adaptação forçada de dispositivos de ensino e aprendizagem que impuseram a incorporação de ferramentas de tecnologia da informação e comunicação (TIC) no formato de sala de aula. O artigo propõe uma jornada que contextualiza a proposta feita no ano de 2020, integrando as contribuições e avaliações dos alunos de graduação do Estágio de Orientação Profissional da Faculdade de Psicologia da Universidade da República. Onde foi utilizada uma metodologia de levantamento de informações por meio de uma pesquisa semiestruturada, visando obter dados qualitativos e quantitativos sobre a experiência dos alunos. Foi realizada uma revisão teórico-metodológica que sustenta esta proposta baseada na teoria da aprendizagem cooperativa. Da mesma forma, são apresentados os principais resultados, em termos de desafios e benefícios para o corpo discente e equipa docente nos processos de ensino e aprendizagem em contextos virtuais, obtendo uma avaliação positiva no processo de aprendizagem do corpo discente que concluiu a sua prática pré-profissional em contexto virtual de uma virtualidade forçada.

Palavras-chave: avaliação por pares, educação virtual, ensino superior.

Justificación de la propuesta

Este texto se inscribió en el marco del desarrollo de una propuesta de evaluación aplicada durante el año 2020 en una práctica preprofesional con estudiantes avanzados de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República (Udelar).

Es importante contextualizar que se trató de un año atravesado por una crisis sociosanitaria a nivel mundial, que tuvo repercusiones en diferentes ámbitos y en particular en el sistema educativo superior. Por una parte, supuso una ruptura frente a las viejas tradiciones áulicas y, por otra, representó una oportunidad de reinventar

y desarrollar nuevas experiencias de enseñanza y aprendizaje mediadas por la tecnología.

En la Udelar las experiencias de aprendizaje en línea no son recientes. Los Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA), operativos desde el año 2009 (Comisión Sectorial de Enseñanza [CSE], 2021), son plataformas educativas accesibles a través de internet. Asimismo, el Programa de Entornos Virtuales de Aprendizaje (ProEVA), situado en la CSE, viene desarrollando instancias de formación, investigación y sistematización de las diferentes experiencias de enseñanza en línea. El ProEVA participa en diversos espacios de intercambio interinstitucional, como la Red de Recursos Educativos Abiertos. Sin

embargo, al ser la Udelar una macrouniversidad, estas experiencias no se han implementado de manera uniforme en los diferentes servicios universitarios, sino que ha habido diferentes grados de apropiación del dispositivo pedagógico.

Es necesario hacer una distinción entre las denominaciones *educación a distancia*, *educación en línea* y *educación virtual*. Si bien en un principio pueden ser sinónimos, difieren sustancialmente en su concepción teórica e inscripción pedagógica.

La *educación a distancia* (Cabral, 2022) es aquella que se sustenta en el intercambio docente-estudiante, que establece un vínculo pedagógico que no desarrolla encuentros presenciales. El intercambio principal es de infor-

mación y devolución de resultados. Esta modalidad requiere de mayor compromiso del estudiantado y mayor autorregulación en los tiempos de organización del estudio y procesamiento de la información recibida, así como autogestión en los procesos de búsqueda de información y regulación horaria.

Por su parte, la *educación en línea* da preferencia a las instancias de encuentros mediados por multiplataformas. Aquí también hay autorregulación del estudiante, pero existe un mayor seguimiento del docente a través de diferentes instancias de intercambio, evaluación continua y formativa; la diferencia sustancial con relación a la primera se da por la búsqueda intencionada de instalación de un vínculo pedagógico lo más próximo al vínculo cara a cara. La CSE (2020) definió el contexto de enseñanza virtual como enseñanza en línea.

Por último, la *educación virtual* combina ambas instancias, pero se subdividen las instancias de trabajo tanto sincrónicas como asincrónicas, con articulación de insumos pedagógicos mediados por tecnologías de la información y comunicación (TIC) y sistemas multiplataforma que van combinando las diferentes modalidades de participación en un mismo curso. Esta alternancia implica encuentros entre el docente y el estudiante en los que fortalecerán el intercambio, los contenidos que no son provistos por el sistema multiplataforma y aquellos que no podrían ser expuestos en otra modalidad que no sea el formato de encuentro.

Cabe destacar que para Pereyra (2020) es preciso encuadrar el proceso de virtualidad en la pandemia como una virtualidad forzada y no elegida. El advenimiento de la pandemia por covid-19 llevó a una modificación forzosa de las relaciones enseñanza-aprendizaje que impactó incluso en los roles de docentes y estudiantes. Esta implicó un gran desafío y también un nuevo escenario de oportunidades.

A partir de esta clasificación, fue posible presenciar múltiples combinacio-

nes de formatos de aula. En las últimas encuestas realizadas a estudiantes en contexto de pandemia, estos destacaron el vínculo con el docente durante el proceso formativo como una necesidad fundamental para sostener su trayectoria. En esta misma encuesta, se analizó que la primera dificultad encontrada es la “Afectación emocional (ansiedad, depresión, desmotivación)”, que mostraba un guarismo para la generación ingresante (2020) de un 75,4% y un 64,5% para las generaciones anteriores (Dirección General de Planeamiento [DGP], Udelar, 2020, p. 10).

Esta necesidad se tradujo en una apuesta al fortalecimiento del vínculo pedagógico entre docentes y estudiantes y de estudiantes entre sí. Dicha estrategia trasciende el dispositivo del aula mediante este vínculo, que se entiende como un proceso de trabajo que, al decir de Pichon-Rivière (1996), se consolida en la tarea.

Cabe mencionar que las políticas educativas en la educación superior (ES) de los últimos años han venido preparando el terreno para el desarrollo de múltiples formatos de enseñanza. Sin embargo, fue necesario conformar una comunidad solidaria de intercambio de saberes (De Souza Santos, 2012, pp. 23-24), y en este sentido la emergencia de la virtualidad en el marco de la pandemia ofreció la oportunidad para desplegar este recurso. Académicos de diferentes áreas del conocimiento lograron intercambiar y producir respuestas frente a la incertidumbre de una pandemia que día a día aumentaba sus costes humanos.

Este intercambio permanente se fortaleció con la participación de otros académicos pertenecientes a otras latitudes, como la de Keith Topping en el curso Evaluación entre Pares, organizado por el Programa de Respaldo al Aprendizaje (Progresía) de la CSE, dictado entre setiembre y diciembre de 2020. El curso consistió en una instancia formativa para la implementación de este formato de evaluación destinado a docentes de todos los servicios universitarios de la Udelar,

que incluían orientaciones pedagógicas diversas. La Udelar realizó además otro tipo de instancias, como seminarios o webinarios de carácter abierto para abordar la importancia de la evaluación entre pares como recurso didáctico en el contexto actual.

Marco teórico

La evaluación entre pares (EP) tiene como objetivo posicionar a los estudiantes como protagonistas activos de su proceso de formación. La participación en el proceso de evaluación favorece el aprendizaje autorregulado, el pensamiento crítico y la autonomía, aspectos considerados centrales en la vida universitaria en el contexto de la universidad latinoamericana.

Es una propuesta que se sitúa en un marco conceptual más amplio dentro de lo que se entiende como aprendizaje colaborativo (Topping, 2018), que implica algunos elementos distintivos como la asimetría operativa, la interdependencia positiva y la bidireccionalidad de los aprendizajes.

Los dispositivos colaborativos entre estudiantes implican la presencia e intervención de la trayectoria educativa de otro que reconocen como *semejante pero no igual*. Por un lado, son semejantes en su estatus de estudiantes universitarios (Coulon, 1995), incluso pueden compartir institución, carrera y curso. No son iguales en la medida en que manifiestan diferencias de edad, de avance en la formación o de entrenamiento con relación a una temática o herramienta específica. Esta asimetría es operativa en la medida en que se traduce en la posibilidad de los estudiantes de colaborar entre sí.

A partir de un enfoque de aprendizaje colaborativo, el docente pasa a situarse como un mediador entre el estudiante y los contenidos del curso, transversalizado por los aprendizajes previos. El docente es mediador a la vez que lo son otros elementos —las TIC, el material bibliográfico, las instancias prácticas, otros estudiantes— y su función o rol queda concernido en acompañar, facilitar y

estimular la apropiación de saberes y la motivación en este proceso. Por su parte, el estudiantado es convocado a asumir un rol más activo y de elaboración crítica de los contenidos en cuestión. Estos lineamientos apuntan a fomentar el aprendizaje autorregulado (Lamas Rojas, 2008), en el cual el estudiante dispone de los recursos necesarios para aprender y construye progresivamente autonomía en el proceso.

Siguiendo a Ibarra Sáiz (2012):

La participación de los estudiantes universitarios en procesos de evaluación, mediante la autoevaluación y la evaluación entre iguales facilitará la adquisición y desarrollo de estas competencias y promoverá una mayor actividad y autodirección del propio aprendizaje; elementos claves de lo que conocemos como aprendizaje autorregulado (Butler y Winne, 1995; Liu y Carless, 2006; Nicol y MacFarlane-Dick, 2006).

En Uruguay, ante la numerosidad y heterogeneidad de estudiantes que acceden a la educación superior (ES), se vuelve necesario transformar el rol docente. Además, en los entornos virtuales, al no mediar el encuentro presencial cara a cara, el docente se ve convocado a repensar y renovar el dispositivo pedagógico, desde sus fundamentos conceptuales y sus implicancias metodológicas. Para ello, es preciso reducir contenidos expositivos y descentralizar el acceso al conocimiento y a los recursos didácticos, por lo que debe reconocer sus múltiples formatos y tener en cuenta la experiencia del estudiante en el acceso a estos.

En este sentido, es primordial considerar al vínculo pedagógico como un intercambio dialógico de significados y contenidos. Se trata de un proceso que se desarrolla en múltiples direcciones (entre pares y con el docente), en el que se busca promover las mejores condiciones para el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje. Contiene tres dimensiones: lo que se espera de los aprendices, la forma de relacionarse entre las partes y la cultura y for-

mato del aula (Manghi Haquin, 2016, p. 11). Es parte del vínculo detectar nuevas necesidades del estudiantado en el marco de la educación virtual. El acceso a la ES a través de formas que priorizan la educación virtual no necesariamente favorece su democratización en tanto recurso disponible y accesible a la mayor cantidad posible de sujetos. La pantalla puede operar como una falsa ilusión de accesibilidad y producir un efecto de homogeneización del estudiantado. El estudiantado dispone de distintos recursos y grados de entrenamiento para acceder a la ES a través de medios virtuales. Además, es preciso reconocer los diferentes ritmos, así como el papel de las TIC como soporte de apoyo para mediar las diferencias y estilos de aprendizaje.

A partir de la premisa de que el vínculo pedagógico busca propiciar el aprendizaje de conocimientos, valores y herramientas para desempeñarse en un horizonte profesional, la evaluación adquiere un papel de relevancia. La evaluación, ya sea mediante pruebas escritas, exámenes orales, trabajos extraescolares, participación en clase, trabajo en el aula, es parte fundamental de este proceso. Implica una actividad de comunicación que sirve para dar cuenta del proceso de aprendizaje y valorar los resultados obtenidos de acuerdo a los objetivos. Tiene connotaciones metodológicas en la medida en que implica tomar decisiones sobre las prácticas en el aula y ajustar las herramientas de enseñanza en función de las necesidades del estudiantado (Alen, 2015, pp. 19-20).

En este sentido, Anijovich y González (2011, p. 11) se inclinan por el uso del término *evaluación formativa* en lugar de *sumativa*. Esta última se refiere a la suma de resultados al final de un curso o instancia de formación con relación a estándares establecidos que permiten ordenar a los aprendices en una escala. Estos elementos, presentes en el ámbito académico, acentúan la competencia y no la cooperación entre estudiantes. Por su parte, la evaluación formativa busca dar cuenta de las representaciones respecto a los

logros a alcanzar, así como a las necesidades y estrategias puestas en juego para ello. Se ponen en consideración ideas previas, errores o aproximaciones parciales para introducir sugerencias y orientaciones como parte del proceso.

Según Topping (2018), la EP constituye un dispositivo en el cual los aprendices consideran el nivel o calidad del trabajo realizado por otros estudiantes de su mismo estatus. Supone el aprendizaje a través de la retroalimentación elaborada y su discusión para mejorar los productos y los procesos de aprendizaje. Por productos se entienden una multiplicidad de propuestas diseñadas por docentes, que pueden incluir trabajos escritos, presentaciones orales, evaluaciones intermedias o el desarrollo de habilidades esperadas en un curso específico o en la vida universitaria en general. La EP, tal como fue considerada e implementada en esta experiencia, implicó la puesta en juego de roles fijos y recíprocos; todos los participantes fueron evaluados y evaluadores de sus pares.

Para una implementación adecuada de EP es preciso que el docente supervise la retroalimentación entre estudiantes (Anijovich y González, 2011, p. 79). Esta se vuelve un aspecto fundamental para la motivación y el desarrollo de habilidades comunicacionales. Es el punto de partida para fomentar el respeto, el intercambio y el diálogo de saberes, dado que aporta a generar una cultura grupal con relación al aprendizaje. Este proceso se inicia antes, al proponer participar en la construcción y diseño de una rúbrica como instrumento de la EP. Anijovich y González (2011) agregan que los criterios de evaluación, usualmente reservados al equipo docente, en la EP se ponen a discusión y se busca consenso con el estudiantado. Para ello, resulta efectivo presentar ejemplos de trabajos que cumplan con los criterios de calidad establecidos y debatir el significado de cada criterio evaluado. Esto permite evidenciar expectativas de logros ante la tarea propuesta. Las rúbricas o matrices de valoración permiten establecer

un diálogo reflexivo entre docentes y estudiantes en torno al aprendizaje (Anijovich y González, 2011, p. 52).

Objetivos

Objetivo general: realizar un estudio de caso que releve las experiencias de los y las estudiantes de la Pasantía de Orientación Vocacional Ocupacional con relación al dispositivo de evaluación entre pares, aplicado durante el año 2020 en contexto de pandemia y virtualidad forzada.

Objetivos específicos:

1. Relevar las opiniones y percepciones de los y las estudiantes respecto a este dispositivo.
2. Identificar propuestas de mejoramiento del dispositivo de evaluación entre pares de acuerdo a la experiencia de los y las estudiantes participantes.
3. Evaluar el impacto del dispositivo de evaluación entre pares en contexto de virtualidad.

Descripción de la propuesta

Desde el año 2008, la Udelar viene desplegando un abanico de políticas educativas que atienden a la necesidad de democratizar el acceso a la ES. En el escenario contemporáneo, donde la información y el conocimiento se han vuelto predominantes (Castells, 1998), el acceso a la ES es entendido como principal herramienta para el desarrollo de sujetos con capacidad crítica y autónoma, para la profesionalización y el acceso al mundo del trabajo. Las políticas educativas se despliegan ante la convergencia de múltiples realidades y demandas específicas de un estudiantado que requiere de un abordaje particular y un diseño pedagógico oportuno.

En particular, la Facultad de Psicología viene desarrollando actividades, conjuntamente con el Progreso, de atención a la formación de sujetos capaces de promover la orientación educativa como un derecho humano fundamental amparado por la

Ley General de Educación vigente en nuestro país (Uruguay, 2008). La Pasantía de Orientación Vocacional Ocupacional (POVO) se sustenta en las prácticas preprofesionales de la Licenciatura en Psicología. Articula herramientas propias de su campo para el fortalecimiento de las trayectorias educativas en los diferentes niveles del sistema. Así, participan estudiantes en diferentes dispositivos tales como talleres de orientación vocacional, espacios de consulta y orientación y ferias educativas a las que asisten año a año miles de adolescentes y jóvenes interesados en continuar su proceso formativo.

Frente al escenario de convergencia virtual, también se hizo necesario repensar los dispositivos y las formas del vínculo pedagógico articulando diferentes experiencias. Este espacio formativo tiene la particularidad de que se desarrolló en ambos semestres del 2020, lo que permitió una planificación adecuada de los contenidos y repensar la evaluación de los aprendizajes en la coyuntura vigente. En el segundo semestre se propuso implementar la estrategia de EP, para lo cual se realizaron previamente instancias de introducción a la temática en torno a sus fundamentos teóricos y fiabilidad metodológica.

La metodología para la aplicación de la EP consistió en la realización de presentaciones orales sobre ejes temáticos abordados a lo largo del curso. El total de estudiantes se organizaron en seis grupos de máximo cuatro integrantes. A cada uno de los grupos se le dio la consigna de evaluar la presentación oral de un tema asignado a otro grupo, así como la propia presentación. De este modo, se propusieron dos instancias de evaluación: intergrupo e intragrupo. Se tuvo en cuenta, a su vez, el proceso desarrollado por todo el grupo, pasando por las distintas evaluaciones y devoluciones. Para ello, debieron considerar algunos parámetros expuestos en una rúbrica consensuada entre el equipo docente y los estudiantes de la pasantía. Los parámetros acordados fueron: tiempo de exposición, elementos de oratoria,

organización y distribución de roles, creatividad, incorporación de TIC y uso de bibliografía pertinente. Se organizó un esquema de evaluación intergrupala circular (anexo 1) y se planteó la inclusión de una instancia de devolución o *feedback* (Topping, 2003) que permitiera incorporar los elementos evaluados en un grupo en otro.

La retroalimentación se realizó mediante la presentación de la rúbrica con los elementos evaluados intergrupo y la implementación de una instancia de intercambio entre el grupo evaluado y el evaluador. Para ello se les aportó un cuestionario de cinco preguntas que debieron contestar en forma grupal para dar cuenta del proceso de evaluación. Los cuestionarios se analizaron grupalmente con todos al final del proceso de EP. Esto permitió valorar resultados y el proceso de cada grupo, ya que existió una retroalimentación entre todos que habilitó a hacer ajustes en las presentaciones.

Se acordó que los aspectos evaluados intra- e intergrupo representarían un porcentaje en la puntuación de las presentaciones. Cabe destacar que las prácticas preprofesionales tienen un sistema de evaluación formativa en el que se tienen en cuenta la asistencia y participación en clase, la participación en las prácticas, la realización de una evaluación parcial y las presentaciones orales sujetas a la EP. La puntuación de las presentaciones tuvo la siguiente composición: 70% del equipo docente, 20% del equipo evaluador (intergrupo) y 10% del equipo evaluado (intragrupo).

Se buscó una estrategia de implementación paulatina de la propuesta. Se desarrollaron primero instancias teóricas con referencias a su aplicación en otros contextos universitarios, se abordó el concepto y construcción consensuada de la rúbrica para evaluaciones, se realizaron y evaluaron las presentaciones con instancias de *feedback* intermedias y, finalmente, se realizó un plenario de intercambio de impresiones sobre la experiencia en términos globales.

Metodología de análisis

El presente artículo se basa en un estudio de caso de estudiantes cursantes de la práctica preprofesional en Orientación Vocacional de la Facultad de Psicología de la Udelar en 2020 en Uruguay. Se tomó como unidad de análisis a cada uno/a de los y las estudiantes de dicha práctica. El relevamiento se realizó mediante una encuesta semiestructurada a través de la plataforma Google Form, entre febrero y abril de 2021, y se obtuvieron 15 respuestas de un total de 20 estudiantes de la pasantía de OVO (anexo 2). En cuanto a la caracterización del grupo de encuestados y encuestadas, los resultados arrojaron que el grupo está conformado por mayor cantidad de mujeres (73,3%) que de varones (26,7%). La franja etaria promedio se situó en los 25 años. El 60% pertenece a Montevideo y el resto al interior del país. Del total de encuestados, el 60% manifestaron trabajar un promedio mayor de 30 horas semanales y no tener personas a cargo. Estos datos coinciden con la respuesta promedio de encuestas de ingreso a Udelar (DGPlan, Udelar, 2020), que dan cuenta de que los/as estudiantes son además trabajadores con una carga horaria semanal elevada.

Resultados de la encuesta realizada sobre evaluación entre pares

El 93,3% de los/as encuestadas respondieron estar de acuerdo y totalmente de acuerdo en que la EP contribuyó a la formación durante la práctica preprofesional, mientras que el 6,7% restante manifestó que no estaba ni de acuerdo ni en desacuerdo. Respecto al uso del tiempo de evaluación entre pares en comparación con las metodologías de evaluación tradicional (parciales, controles de lectura, revisiones, etc.), encontramos que: a 40% de los/as encuestados/as les insumió más tiempo, el 46,7% manifestó que no le insumió ni más

ni menos tiempo, y solamente un 13,4% planteó que le insumió menos tiempo.

Con relación al involucramiento con las lecturas planteadas por el equipo docente para el curso, un 73,3% consideró que la EP estimuló más la lectura de los textos recomendados, mientras que un 20% manifestó que no le generó ningún cambio respecto al involucramiento en la lectura, y solamente 6,7% manifestó estar en desacuerdo en que la EP estimuló su involucramiento en la lectura de textos recomendados. Es de destacar que ninguno de los/as encuestados/as manifestó estar totalmente en desacuerdo en que el EP estimuló el involucramiento en la lectura de los textos.

Frente a la consulta de si la EP potenció el desarrollo de las habilidades metacognitivas (ajuste de tiempo, uso de herramientas digitales, lectura crítica, etc.), el 93,3% planteó que la EP potenció el desarrollo de las habilidades metacognitivas y el restante 6,7% respondió que consideraba que la EP no potenció ni impidió el desarrollo de habilidades metacognitivas.

Algunas de las principales respuestas fueron: “Contribuye a que al realizar la ponencia grupal implicó que debíamos esforzarnos en ser creativos y no aburrir siempre con la presentación de diapositivas, porque entra en juego la creatividad de poder transmitir la temática de manera novedosa y atractiva para el otro que me escucha, porque al saber qué es lo que se evalúa (por el hecho de tener que evaluar a los compañeros/as) somos más cuidadosos en el desarrollo de nuestras actividades académicas” (encuestado 1, 2021).

El 53,4% de las encuestadas manifestaron estar de acuerdo y totalmente de acuerdo en que la EP contribuyó a una distribución equitativa de la tarea, mientras que el restante 46,7% manifestó que la EP ni contribuyó ni dejó de contribuir a la distribución equitativa de la tarea. Es de destacar que ninguno de los/as encuestados/as manifestó que la EP no contribuyó a la distribución equitativa de la tarea.

Frente a la consulta de si la EP contribuyó a la colaboración horizontal entre estudiantes, encontramos que un 66,7% sostuvo estar totalmente en acuerdo en que la EP promovió la colaboración, un 13,3% planteó estar de acuerdo en que contribuyó y el restante 20% respondió que no promovió ni dejó de promover la colaboración horizontal entre estudiantes. En referencia a la construcción de la rúbrica para conocer los objetivos de la tarea y los parámetros de evaluación, encontramos que un 80% de los/as estudiantes consideraron estar de acuerdo o totalmente de acuerdo en que la construcción de la rúbrica les permitió conocer los objetivos de la tarea y los parámetros de evaluación. Por otro lado, un 13,3% manifestó que la rúbrica ni les permitió ni les dejó de permitir conocer los parámetros de evaluación, y el restante 6,7% manifestó estar en desacuerdo en que la construcción de la rúbrica les permitiera conocer los objetivos de la tarea y los parámetros de evaluación.

Con relación a la consulta respecto a si consideraban valioso participar en la propuesta de EP, el 86,7% planteó que sí consideraba valioso participar de la experiencia, mientras que el 13,3% manifestó que no fue valioso. Al consultar por qué fue valioso, las principales respuestas remitieron a que la experiencia resulta:

“Al participar en la evaluación de pares se ve la crítica como una forma de crecimiento y de mejora y no desde una nota particular donde no se tiene en cuenta el proceso que hay detrás del trabajo realizado, se aprende de manera circular, el intercambio entre pares genera una retroalimentación positiva entre todos los miembros, permite que todos nos involucremos con nuestra propia tarea y con la del resto. Se formó como un gran equipo. Las evaluaciones eran importantes para todo el grupo en general, genera un mayor compromiso, aporta a la construcción del aprendizaje entre la autoevaluación del subgrupo, la evaluación del resto de la clase y la evaluación de las/los docentes. Son

perspectivas diferentes que a veces se complementan y otras veces abren la oportunidad de intercambio y debate, permiten que obtengas una evaluación o nota dada de un par que está en tu misma posición y por lo cual tuvo que pasar por la misma experiencia. Porque el intercambio con los compañeros es clave para la formación como futuros profesionales, ya que siempre vamos a estar trabajando con equipos y con diferentes posturas y visiones, y con escucha y comprensión se puede llegar a un mejor trabajo y durante la carrera siempre estamos siendo evaluados, pero rara vez somos los que evaluamos, la EP nos da la oportunidad de aprender siendo nosotros quienes evaluamos, poniendo a prueba nuestra objetividad y mirada crítica, a la vez que tratamos de aportar algo positivo y colaboramos con nuestros compañeros”. (Encuestado 2, 2021)

Cuando se les consultó si volverían a participar de la EP, el 93,3% manifestó que volvería a participar, mientras que el 6,7% manifestó que no volvería a participar de la experiencia.

De las principales respuestas relevadas se destacan las siguientes:

“La experiencia fue positiva y enriquecedora, pudiendo reinventarnos, dando lo mejor como equipo para sacar adelante la práctica en contextos de extrema incertidumbre, llegando a un buen resultado, implicó posicionarse en un rol y desde una perspectiva en la que no estamos acostumbrados, fue interesante redefinirnos para poder evaluar a compañeros, sugerir, indicar puntos fuertes y cosas que podrían mejorarse, en general fue una experiencia muy rica, aunque demandante. Destaco la idea y me parece genial que se pueda seguir aplicando para modificar los estatutos clásicos de evaluación a los que estamos acostumbrados, fue una experiencia muy enriquecedora e hizo que la pasantía de OVO fuera dinámica, nos fue útil para mejorar en nuestros propios trabajos académicos y presentaciones, evidenciando nuestros puntos más fuertes y más débiles, ayudándonos a saber en dónde tenemos que ser más cuidadosos.

También nos permitió recibir ayuda de nuestros compañeros/as y viceversa. Estoy conforme con la experiencia, con el paso de las semanas, se fue reforzando el sentido de la experiencia y eso nos impulsó a mejorar en las críticas. No fue casualidad que las presentaciones también hayan ido mejorando a medida que avanzaban las semanas con este ejercicio. Personalmente, me ayudó a entender la riqueza de un paradigma constructivista en el aprendizaje. Ojalá hubiera más instancias en las que se realizara este ejercicio, y la experiencia en general fue positiva, nos dio la oportunidad de realizar un rol del cual somos ajenos, el del evaluador, pero que sin duda es una herramienta más que nos puede servir a futuro. Además nos permite conocer la percepción que tienen nuestros pares acerca de cómo somos capaces de transmitir la información. De igual manera nosotros aprendemos a hacer una devolución a nuestros compañeros intentando aportar desde lo positivo para ayudar a mejorar”. (Encuestado 3, 2021)

Por su parte, tomando el contexto de la pandemia, se les consultó a los/as estudiantes de la pasantía sobre cómo la virtualidad impactó en el desarrollo de la EP. En cuanto al uso de TIC se consultó si el contexto virtual de aprendizaje permitió la apropiación de nuevas herramientas para desempeñarse en las presentaciones y en las prácticas de la pasantía. Ante esta consulta, un 33,3% planteó estar totalmente de acuerdo en que el uso de TIC permitió la apropiación de nuevas herramientas, seguido de un 33,3% que manifestó no estar ni en acuerdo ni en desacuerdo con la apropiación de TIC, un 20%, por su parte, planteó estar en desacuerdo y un 13,3% dijo estar en acuerdo con el uso de TIC.

En este ítem, frente a si “el contexto de aprendizaje virtual influyó positivamente en las presentaciones de los equipos”, un 46,9% respondió que estaba de acuerdo o totalmente de acuerdo en que el contexto de aprendizaje virtual influyó positivamente en sus presentaciones. Por otro lado,

un 20% manifestó estar en desacuerdo en que el desarrollo de la experiencia influyó positivamente en el contexto de aprendizaje virtual. Mientras que el restante 33,3% evaluó que el contexto de aprendizaje virtual no influye ni positiva ni negativamente en las presentaciones de los equipos.

Por otra parte, frente a la consulta sobre si el uso de TIC permitió la apropiación de nuevas herramientas para desempeñarse en las presentaciones y en las prácticas de la pasantía, el 100% planteó estar de acuerdo y totalmente de acuerdo con esta afirmación.

Conclusiones

La EP es una herramienta para favorecer la participación activa de los/as estudiantes universitarios/as y buscar la implicación de estos en su proceso de enseñanza y aprendizaje. Apunta también al desarrollo del pensamiento crítico y del aprendizaje autorregulado.

Es un dispositivo pedagógico que, al priorizar el trabajo grupal en torno a una tarea, les da sentido y roles diferenciados a los/as estudiantes, tanto en la instancia de presentación como en la de evaluación intra- e intergrupal. Esto tiene especial interés en el contexto de la pasantía en el que se inscriben las prácticas preprofesionales, en el entendido de que prepara a los estudiantes para la salida al terreno, articulando teoría y práctica.

Además, privilegia un vínculo pedagógico entre docentes y estudiantes así como de los estudiantes entre sí. En el mismo sentido, estimula la no jerarquización de estos vínculos, reconociendo que el aprendizaje además de bidireccional (entre aprendices y enseñantes) es multilateral (todos aprenden de todos).

La construcción consensuada de una rúbrica de evaluación da una serie de pautas para organizar la interacción grupal entre estudiantes, tanto a la interna del equipo como entre equipos. El docente oficia de mediador en esta interacción para favorecer el trabajo grupal. La rúbrica organiza el inter-

cambio en torno a una tarea dada entre estudiantes. Asimismo, promueve la interacción entre estudiantes y docentes, como entre estudiantes y contenidos del curso.

Se evalúa que dicha grilla, al ser producto de un consenso, aporta transparencia acerca de los aspectos evaluados y permite a los/as estudiantes apropiarse de estos parámetros, comprenderlos y preparar la presentación en consonancia con estos. A su vez, habilita un proceso autorreflexivo acerca de los aspectos a tener en cuenta en la tarea.

Por otro lado, el estímulo por la pregunta más que la respuesta “elaborada” sobre dónde obtener materiales y nuevos recursos didácticos incentiva la búsqueda colectiva y fomenta el trabajo colaborativo entre ellos. En este sentido, la experiencia también permitió una simulación en tiempo real del ejercicio de trabajo a futuro con otros profesionales y ajustar los vectores que atraviesan las consignas de trabajo en grupo, al mismo tiempo que les permitió trabajar las ansiedades propias y las del grupo.

Dentro de este proceso, la valoración que se hizo a la interna del grupo re-

fleja un mayor nivel de compromiso con la tarea, así como el desafío de buscar otras estrategias que permitan realizar exposiciones claras para el resto. Se logró mayor autorregulación en el aprendizaje, a la vez que se generó mayor autonomía en el diseño de las estrategias para elaborar las consignas de trabajo.

Una aspecto a considerar en la aplicación de esta técnica de trabajo en grupos numerosos es que siempre es importante referenciarse con un “grupo control” para ir haciendo ajustes con el equipo docente y monitorear el proceso de cada grupalidad dentro del aula. Esto permite potenciar los vínculos entre estudiantes y estimular el proceso de afiliación institucional y académica de manera que contrarreste los efectos de la desvinculación. A partir de los resultados expuestos, se valora el potencial de la EP para promover la democratización de los procesos educativos en la ES. En este marco, el estudiantado es el protagonista de su propio proceso evaluativo, lo que tiene el potencial para impulsar un eventual cambio de paradigma de los procesos de evaluación dentro del sistema de ES. Esta herramienta

aporta una dimensión a explorar en el análisis de la configuración de vínculos de poder entre el estudiantado y los docentes. En este sentido, la EP constituye un instrumento democrático porque cuestiona la asimetría entre estudiantes y docentes, a la vez que transforma la evaluación en una parte del proceso de aprendizaje.

En suma, se entiende que en la experiencia presentada la EP representó una instancia formativa en la que se cruzaron las formas de trabajo intelectual de estudiantes, su participación y compromiso con la tarea, así como la forma de organización para llevarla a cabo. Estos tres componentes convergen y son relevantes en el contexto de una práctica preprofesional en la medida en que se espera que los estudiantes próximos a egresar cuenten con un grado de madurez formativa que les permita apropiarse de la herramienta. Sin embargo, esto no es excluyente para su implementación. La EP es también aplicable en otros contextos, por ejemplo, en cursos de ingreso, incluso en aulas masivas, tras realizar ciertos ajustes teórico-técnicos.

Referencias bibliográficas

- Alen, B. (2015). *Los primeros pasos en la docencia: La evaluación y el vínculo pedagógico*. Conversaciones con Alicia Camilloni / Beatriz Alen (1.ª ed.). Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Anijovich, R., y González, C. (2011). *Evaluar para aprender: Conceptos e instrumentos*. Buenos Aires: Aique.
- Cabral, R. G. (2022). La educación a distancia: Características, historia y potencialidad en Argentina [en línea]. Recuperado de <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/13876>
- Castells, M. (1998). *La era de la información: Economía, sociedad y cultura*. Vol. 3. México DF: Siglo XXI.
- Comisión Sectorial de Enseñanza. (2020). *Udelar en línea: Orientación básica para la enseñanza y evaluación*. Montevideo: Udelar. Recuperado de <https://www.cse.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2020/04/UdelarEnLinea-OrientacionesBasicas.pdf>
- Comisión Sectorial de Enseñanza. (2021). *ProEVA: Red*. Montevideo: Udelar. Recuperado de <https://proeva.udelar.edu.uy/institucional/comunidades/red-eva/>
- Coulon, A. (1995). *Etnometodología y educación*. Barcelona: Paidós.
- De Sousa Santos, B. (2012). *De las dualidades a las ecologías*. Serie: Cuaderno de Trabajo, 18. La Paz: Red Boliviana de Mujeres Transformando la Economía.
- Dirección General de Planeamiento, Universidad de la República. (2020). *Principales resultados de la Encuesta a estudiantes de la Udelar para la evaluación de la propuesta educativa en la modalidad virtual del primer semestre 2020*. Montevideo: Dirección General de Planeamiento, Udelar.
- Ibarra Sáiz, M. S. et al. (2012). *La evaluación entre iguales: Beneficios y estrategias para su práctica en la universidad*. Cádiz: Facultad de Ciencias de la Educación.
- Lamas Rojas, H. (2008). *Aprendizaje autorregulado, motivación y rendimiento académico*. LIBERABIT, 14, 15-20. Lima: Sociedad Peruana de Resiliencia. Recuperado de <http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v14n14/a03v14n14.pdf>
- Manghi Haquin, D. (2016). Vínculo pedagógico en contextos escolares más allá de las palabras y del currículo. *Boletín Científico Sapiens Research*, 6(2), 11-19.

Pereyra, A. (2020). Viejas y nuevas desigualdades educativas: Desafíos emergentes en la formación docente. En Dussel, I., Ferrante, P., Pulfer, D., *Pensar la educación en tiempos de pandemia: Entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 125-136). UNIP.

Pichon-Rivière, E. (1996). *El proceso grupal*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Topping, K. (2003). *Self and peer assessment in school and university: Reliability, validity and utility*. En Segers, M., Dochy, F., y Cascallar, E. (comps.), *Optimising New Modes of Assessment: In Search of Qualities and Standards* (pp. 55-88). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Topping, K. (2018). *Using Peer Assessment to Inspire Reflection and Learning*. Nueva York: Routledge.

Uruguay. (2008). Ley 18.437: Ley General de Educación. *Dirección Nacional de Impresiones y Publicaciones Oficiales*. Recuperado de <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>

Anexos

Anexo 1: Rúbricas propuestas por el equipo docente

EVALUACIÓN INTERGRUPO			
Aspectos evaluados	Dimensiones	CONCEPTO	EVALUACIÓN (1 al 5) siendo 1 muy insuficiente, y 5 muy suficiente.
Aspectos formales	Claridad de la presentación		
	Herramientas de oratoria		
	Distribución de roles		
	Ortografía y sintaxis, normas APA		
	Uso de textos (recomendados y extra)		
	Incorporación de TICs y uso dinámicas de participación a los oyentes		
Contenidos de la presentación	calidad de la presentación		
	articulación teórico-práctica,		
	Aporte de ideas originales o creativas para la presentación		
		Promedio INTERGRUPO	

EVALUACIÓN INTRAGRUPPO			
Aspectos evaluados	Dimensiones	CONCEPTO	EVALUACIÓN (1 al 5) siendo 1 muy insuficiente, y 5 muy suficiente.
Experiencia	Valoración general de la experiencia		
	Contribución al trabajo final		
Aspectos formales	Distribución tareas y roles		
	Participación activa en los espacios de coordinación		
	Utilizan lenguaje adecuado y claro		
	Preparación de materiales		
	La presentación integró dinámicas que incluyeran al grupo de clase		
Aspectos de contenido	Motivación		
	Integración de aportes teóricos extra curso		
	Aporte de ideas y de herramientas		
	Articulación contenidos de presentación con los objetivos del curso		
		Promedio INTRAGRUPPO	

Anexo 2: Rúbricas consensuadas con los estudiantes

EVALUACIÓN INTERGRUPO			
Aspectos evaluados	Dimensiones	CONCEPTO	EVALUACIÓN (1 al 5) siendo 1 muy insuficiente, y 5 muy suficiente.
Aspectos formales	Claridad y síntesis en la presentación		
	Herramientas de oratoria		
	Distribución de roles		
	Ortografía y sintaxis, normas APA		
	Uso de textos (recomendados y extra)		
	Incorporación de TICs y uso dinámicas de participación a los oyentes		
	Ajuste al tiempo de la presentación (min. 30 y máx. 40')		
Contenidos de la presentación	Calidad de la presentación		
	Articulación teórico-práctica		
	Aporte de ideas originales o creativas para la presentación		
		Promedio INTERGRUPO	

EVALUACIÓN INTRAGRUPO			
Aspectos evaluados	Dimensiones	CONCEPTO	EVALUACIÓN (1 al 5) siendo 1 muy insuficiente, y 5 muy suficiente.
Experiencia	Valoración general de la experiencia		
	Contribución de los integrantes a la presentación		
Aspectos formales	Planificación / organización (distribución tareas y roles, preparación de materiales)		
	Participación activa en los espacios de coordinación		
	Utilizan lenguaje adecuado y claro		
	La presentación integró dinámicas que incluyeran al grupo de clase		
Aspectos de contenido	Motivación		
	Integración de aportes teóricos extra curso		
	Aporte de ideas y de herramientas		
	Articulación contenidos de presentación con los objetivos del curso		
		Promedio INTRAGRUPO	

Contribución de autoría

Los autores han participado por igual en la elaboración del artículo.





Perfiles y preferencias de la virtualidad en el programa de Educación Permanente¹

Profiles and preferences of virtuality in the Permanent Education program

Perfis e preferências da virtualidade no programa de Educação Permanente

Santiago Escuder.
ORCID: 0000-0003-0041-5831¹

¹ Departamento de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República. Unidad Central de Educación Permanente, Universidad de la República. Contacto: santiago.escuder@cienciasociales.edu.uy

Recibido: 7-6-22
Aceptado: 22-2-2023

Resumen

El programa de Educación Permanente (EP) de la Universidad de la República (Udelar) tiene como objetivo actualizar la formación de egresados universitarios en respuesta principalmente a demandas cada vez más exigentes del mercado de empleo. Precisamente, este trabajo propone caracterizar a los cursantes del programa EP, quienes acuden a seguir formándose, tanto su perfil sociodemográfico como su opción por la enseñanza virtual como forma de actualización profesional. Para dar cuenta de este fenómeno, utilizaremos la Encuesta a Egresados del año 2021 como nuestra fuente de datos primaria para ilustrar estas diferencias. Conocer cómo impactan las diferentes desigualdades sociales permitirá al programa EP destinar mayores recursos allí donde la formación continua es más débil.

Palabras clave: educación permanente, brecha digital, formación profesional.

Abstract

The objective of the Permanent Education (PE) program of the University of the Republic (Udelar) is to update the training of university graduates, mainly responding to increasingly demanding demands in the employment market. Precisely, this work proposes to characterize the students of the PE program, those who come to continue training. Both in their socio-demographic profile, and in their option to choose virtual teaching as a form of professional updating. To account for this phenomenon, we will use the 2021 Student Survey as our primary data source to illustrate these differences. Knowing how the different social inequalities impact will allow the PE program to allocate more resources where continuous training is weaker.

Keywords: permanent education, digital divide, vocational training.

¹ Este trabajo ha sido aprobado unánimemente por el equipo editor luego de pasar por evaluadores en sistema doble ciego.

Resumo

O programa de Educação Permanente (EP) da Universidade da República (Udelar) tem como objetivo a atualização da formação dos egressos, respondendo principalmente às demandas cada vez mais exigentes do mercado de trabalho. Precisamente, este trabalho propõe-se a caracterizar os alunos do programa EP, aqueles que vêm para continuar treinando. Tanto no perfil sociodemográfico quanto na opção pela docência virtual como forma de atualização profissional. Para explicar esse fenômeno, usaremos a Pesquisa de ex-alunos de 2021 como nossa principal fonte de dados para ilustrar essas diferenças. Saber o impacto das diferentes desigualdades sociais permitirá ao programa EP alocar mais recursos onde a formação contínua é mais fraca.

Palavras-chave: educação permanente, brecha digital, formação profissional.

Brecha digital y brecha educativa

Existen varias desigualdades sociales tanto en el acceso y uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (de ahora en más TIC) como en el acceso a la formación profesional y formación de posgrado en Uruguay. Los siguientes subapartados buscan sistematizar de manera resumida la información existente sobre ambos temas.

El acceso y la importancia de la formación permanente

Varios autores y documentos han problematizado la importancia de la *educación permanente* y/o *formación continua* en las sociedades actuales. La gran mayoría apunta a la importancia de la mejora o actualización de conocimientos y destrezas emparentados con la reconversión laboral. Tanto de *habilidades blandas* como inteligencia emocional, organización, gestión como de *habilidades duras* del siglo XXI tales como competencias básicas y complejas de cognición, aritmética, redacción, ofimática, analítica y manejo de *software* (Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional, [CEDEFOP], 2014; Maggio, 2018; Organización de las Naciones Unidas para la Educación,

la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2016). Conocimientos estos últimos por los cuales acuden la gran mayoría de los egresados de Udelar en procura de una mejor inserción laboral.

Pero por otro lado, la educación permanente no se limita al aspecto “competencial” y/o técnico, sino que también apunta a un proceso continuo de desarrollo personal que nunca culmina y que abarca educación no formal, educación general, educación ciudadana, entre otros. En este proceso es fundamental el protagonismo y experiencia de aquellos que aprenden (Arocena, et al., 2008; Bajos Santos, 2009). En este sentido es fundamental conocer las demandas de nuevos conocimientos, tanto del mundo académico como del mercado de trabajo profesional a través de sus diferentes actores.

Esta relación sector productivo-academia fue teorizada por Sábato y Botana (1993). Aún vigente, los autores plantean un triángulo de interrelación entre el *gobierno nacional*, la *estructura productiva* y la *infraestructura científico-tecnológica*, y establecen que el vínculo de calidad entre estos actores genera procesos de innovación, mejora de la producción, mejora en la inserción laboral, entre otros. Los programas de formación permanente precisamente tienen como objetivo mantener el vínculo enriquecido entre la academia y sus egresados empleados en el sector productivo (Jaso, et al., 2022).

Los diferentes niveles de la brecha digital

Concatenado con la importancia del acceso a la formación terciaria poseguro, el uso de TIC se ha extendido considerablemente en la educación uruguaya y se ha tornado un canal privilegiado para la formación. Sumado a varias “políticas sociales TIC” (Plan de Conectividad Educativa de Informática Básica para el Aprendizaje en Línea [Plan Ceibal],² Centros MEC, Espacios de Inclusión Digital [EID])³ en el ámbito terciario universitario, dentro de la Universidad de la República, entre otros programas de desarrollo de múltiples salas informáticas, se encuentra el programa Beca Laptop,⁴ que otorga un computador a aquellos estudiantes en situación de vulnerabilidad en cuanto a sus posibilidades de acompañar la enseñanza de grado en modo virtual en el contexto de pandemia. Producto de estas políticas, Uruguay ha disminuido considerablemente lo que comúnmente se ha denominado brecha digital en el acceso a TIC (De la Selva, 2015; Toudert, 2015). Es decir, una distancia tecnológica-geográfica entre países, regiones urbanas y rurales, localidades, hogares.

No obstante, al acceso a TIC se le suma un segundo “piso” o “segundo nivel” de desigualdades sociales. Un *background* o condiciones de origen de las personas que también inciden en los tipos de usos que hacemos de

2 <https://www.ceibal.edu.uy/es>

3 <https://www.usi.org.uy/>

4 <https://udelar.edu.uy/portal/2021/04/25642/>

internet (Benítez et al., 2013). Entre otras desigualdades queremos destacar el género, la edad y el tipo de empleo. Las mujeres muchas veces tienen coartadas sus posibilidades de apropiación digital y prefieren un uso distante (recreativo) y que refuerza estereotipos de género (información sobre salud, cuidados) frente a un uso productivo (Berrío Zapata et al., 2017).

También la edad (o la generación) delimita nuestras posibilidades de aprovechamiento del uso de TIC (Benítez Larghi y Ugarte, 2019; Prensky, 2010). El uso no será el mismo para los “nativos digitales” que nacieron en el paradigma de la sociedad de la información y manejan el lenguaje de internet que para los “inmigrantes digitales”, quienes se adaptaron a las nuevas tecnologías. Así como para los “tecnofóbicos”, quienes no solo no tienen interés en este nuevo lenguaje, sino que presentan dificultades físicas, como limitada visión o destreza manual en el uso de TIC (Barrantes y Cozzubo, 2015).

Por último, existe un tercer nivel de brecha digital que se conecta con el bienestar social (*well being*) de las personas, que se relaciona con cómo las TIC pueden incidir en el vivir cotidiano en diferentes necesidades, tanto materiales básicas como subjetivas (Palomba, 2002; Parreño, 2008). Helsper, Van Deursen y Eynon (2016) plantean que las nuevas tecnologías pueden vehicular muchas necesidades que hacen al acceso a oportunidades de empleo, consumo cultural y educación, como también reducen costos, salvan contingencias geográficas, tiempos de traslados y compatibilizan las actividades domésticas.

El egreso en Udelar y la actualización profesional

Datos actuales de la Dirección General de Planeamiento (DGPlan)⁵

muestran que el total de egresos fue de 6.499 en el año 2017, casi mil más que en 2010, y 25,4% sobre el total de 25.520 ingresos del mismo año. Dentro del perfil de egresados (poco más de 6.800), la mayoría de los estudiantes que culminan su carrera son mujeres (66%), 57,2% son de Montevideo, 39,9% del interior del país y 2,9% del exterior.

En cuanto a la actualización profesional en cursos de corta o mediana duración, también dentro de la Udelar, existe una demanda creciente de más de 900 cursos al año dentro del programa de EP. El programa contó con más de 32.000 participantes en el año 2021. Pero ¿cuántos de estos estudiantes eligen la modalidad virtual para seguir sus estudios o actualizarse? Aunque no existen datos sistematizados en cuanto a la oferta virtual de carreras de grado o posgrado, son muy pocas las experiencias que combinan actividades bimodales o completamente virtuales en Udelar. En cuanto al programa EP, antes del contexto de pandemia, por año se realizaban promedialmente menos de 100 cursos virtuales (sean sincrónicos o asincrónicos), frente a una mayoría abrumadora de cursos presenciales. En la modalidad virtual participaban promedialmente 1.500 egresados y estudiantes avanzados por año en dichas actividades (no más de 12% de la matrícula total). En plena pandemia (2020) los cursos virtuales representaron más del 90% de la oferta total.

Precisamente, nuestro problema en contexto de pospandemia pretende indagar qué tanto los estudiantes volverían a modalidades de cursado presencial. O, por el contrario, tras haber vivido las dos experiencias, preferirán seguir su formación en instancias virtuales.

Problema, pregunta e hipótesis de investigación

La apropiación tecnológica y el éxito educativo no es un fenómeno uniforme. Pese a los avances de Uruguay tanto en cobertura TIC como en cobertura y finalización del nivel terciario, existen desigualdades sociales persistentes que coartan las posibilidades de acceso a niveles de actualización profesional. La imposibilidad de horarios y la intensa actividad curricular de manera presencial son parte de estos obstáculos (Jaso et al., 2022). Parte de los esfuerzos de la Udelar, específicamente del programa de EP, fue fomentar la realización de cursos en el interior del país y en modalidad virtual a los efectos de expandir la oferta más allá de las contingencias geográficas y sanitarias (pandemia por covid-2019).

Surge como pregunta central: ¿Quiénes prefieren más las ventajas que ofrece internet en la formación a virtual? Este trabajo pretende vislumbrar qué variables inciden más en la elección de la virtualidad como modalidad de formación.⁶

Estrategia metodológica: fuente de datos y técnicas de análisis

La fuente de datos que se utilizó para realizar el análisis fue la encuesta a participantes de Educación Permanente (en su mayoría egresados profesionales) del año 2021, realizada por la Unidad Central de Educación Permanente (UCEP) a los estudiantes que cursaron alguna actividad en 2020. Se trata de una encuesta de relevamiento virtual de las características sociodemográficas de los cursantes. La muestra se calculó sobre la base de un universo total de 29.328 participantes con un

5 <https://planeamiento.udelar.edu.uy/egresados/> (Fecha de consulta, 02/06/2022)

6 Si bien en contexto de pandemia la mayoría de los cursantes optaron por cursos virtuales, y existe cierto sesgo latente, ello no anula que puedan comparar la formación virtual con la presencial por haber tenido experiencia en otros cursos EP presenciales pre-pandemia, como formación de grado presencial.

$K = 1,96$ para un margen de error de 5%. La muestra total asciende a 380 casos para estos parámetros. El tipo de relevamiento se realizó por muestreo aleatorio simple (MAS), controlado por estratos de género y área de conocimiento. Se enviaron 1.879 mails en total entre casos titulares y suplentes, se logró la respuesta de 404 participantes (tasa de respuesta, 21,5%) y se ponderaron los casos sub- o sobrerrepresentados.

Para analizar la información, además de los descriptivos generales, corrimos un modelo de regresión logística binaria (RLB) para medir la probabilidad de elegir una actividad virtual o mayormente virtual, contra una actividad presencial o mayormente presencial. Las variables predictoras (independientes) utilizadas en el modelo fueron:⁷

1. El *sexo* (valor 1 para mujer y 0 para varón).
2. La *edad*, recodificada en tramos, con la categoría de referencia 18 a 24 años.⁸ El resto de los tramos fueron de 25 a 30 años, de 31 a 40 años, de 41 a 50 años, 50 o más años. Los

distintos tramos buscan contextualizar diferentes situaciones en cuanto a la trayectoria profesional. Recientes profesionales, profesionales con experiencia, profesionales consolidados, profesionales en la última etapa de su carrera.

3. Las *regiones*, tomamos dos regiones, Montevideo e interior, y fue la capital nuestra categoría de referencia.

4. Las *áreas* o *centros universitarios de pertenencia* del egresado fueron Científico-Tecnológica Agraria, Social-Artística, Salud; se utilizaron como referencia los centros universitarios del interior más el programa APEX.⁹

5. Respecto a la *situación ocupacional*, tomamos como categoría de análisis aquellos que trabajan menos de 20 horas o no trabajan, en el entendido de que son aquellos que podrían compatibilizar más la formación en copresencia respecto a los que trabajan más horas. También se tomó el tipo de empleo, con las categorías de trabajo en el sector público, en el sector privado u otras formas con-

tractuales (unipersonal, cooperativa, etc.). Se tomaron como referencia también las personas desocupadas o que no buscan trabajo.

6. Por último, en cuanto a la *brecha digital de acceso a TIC*, se tomó en cuenta por un lado a aquellos que tuvieron problemas de conexión leves, moderados o graves, contra aquellos que no tuvieron ningún problema de conexión.

Principales resultados

Descriptivos generales

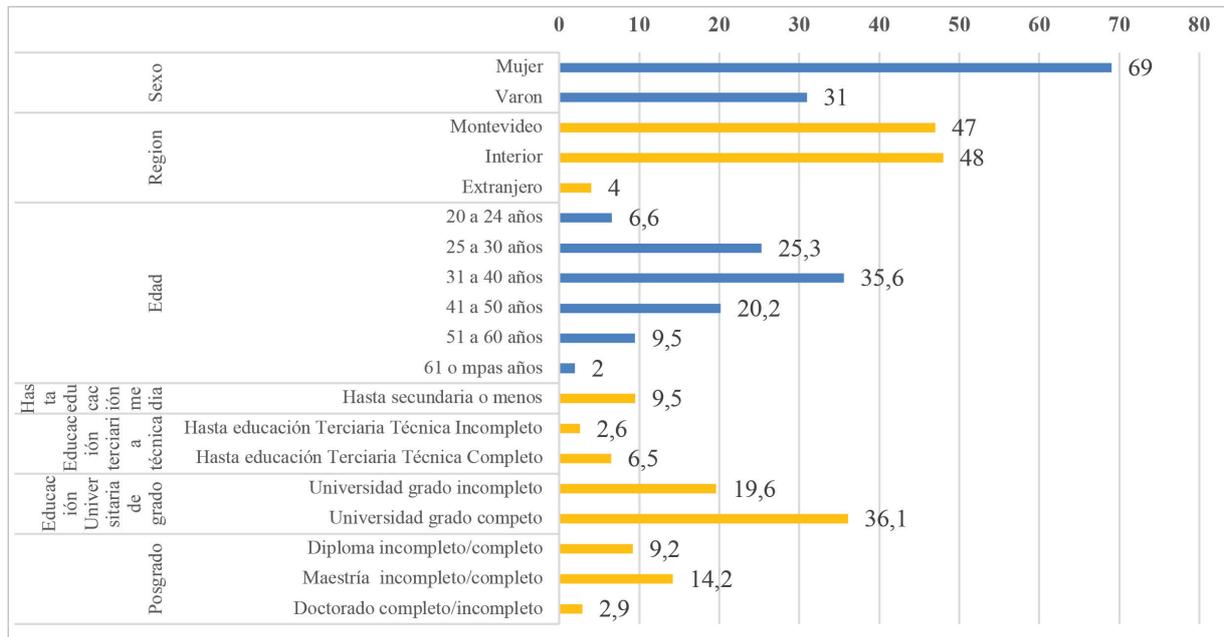
En coincidencia con nuestros antecedentes, el programa EP no parece ser una excepción en Udelar en cuanto a la “feminización” de la matrícula, la cual está compuesta en 69% por mujeres. En cuanto a las desigualdades territoriales, prácticamente 47% de los cursantes eran de la capital, 48% del interior del país y 4% estaban radicados en el extranjero, lo que marca el mayor porcentaje de cursantes del exterior según registros del programa.

7 La formalización de la ecuación de probabilidad (link function) con todos sus términos se especifica en el anexo.

8 Aunque los cursos del programa EP están dirigidos a egresados, alrededor de 20% son estudiantes de grado o tecnicaturas y menores de 24 años, que disponen de cierta cantidad de cupos. De allí su inclusión en este estudio.

9 Los servicios del área Científico-Tecnológica Agraria son las facultades de Ingeniería, Química, Agronomía, Veterinaria, Arquitectura, Ciencias Artística Social se compone de Bellas Artes, Derecho, Economía y Administración, Ciencias Sociales, Música, Humanidades, Información y Comunicación. Los centros del interior los componen el Centro Universitario Litoral Norte, el Centro Universitario de Tacuarembó, la Casa Universitaria de Cerro Largo, el Centro Universitario de Rivera, el Centro Universitario Regional del Este y el programa APEX.

Figura 1: Características generales de los cursantes de EP. Año 2020. En porcentaje



Fuente: Elaboración propia con base en la encuesta a participantes de EP.

La matrícula también varía de acuerdo con la edad; la mayoría de los cursantes se encuentran en los 25-30 años (25,3%) y 31-40 años (35,6%), aunque también se registran mayores de 60 años (2%). El programa EP también cuenta con un público diverso en cuanto a formación educativa; el 36,1% tiene formación universitaria completa, 19,6% universitario incompleto. No obstante, también se registran en los extremos cursantes con formación de posgrado, entre los que destacan el nivel de maestría (ya sea completo o incompleto) con 14,2%. También dentro del público de trabajadores o sector productivo existen personas que completaron hasta estudios secundarios (9,5%).

En cuanto a la situación socioocupacional y la cantidad de horas trabajadas, 45,3% trabaja en el sector público, 31,2% en el privado y 17,6% con otro tipo de contrato. Tan solo 4,3% no trabajaba al momento de la encuesta. Respecto a la cantidad de

horas, la gran mayoría trabajaba entre 30 y 40 horas (31,2%), 34,3% menos de 20 horas y 26,2% más de 40 horas. La mayoría de los cursantes habían realizado un curso de EP durante el año 2020 (38%), 26% dos cursos, 11% tres cursos, 13% cuatro o más cursos y un 12% manifestó desconocer si había realizado algún tipo de curso en el marco del programa.¹⁰ Más de un 50% de los cursantes de las áreas de Salud y Científico-Tecnológica Agraria habían realizado dos o más actividades, lo que sugiere que en contexto de pandemia servicios como Medicina, Enfermería, Ciencias, Química, Ingeniería eran muy requeridos por profesionales que buscaban actualizarse.

Por último, en cuanto a la consulta de si prefieren un curso virtual o uno presencial, 34,5% elegiría un curso totalmente virtual, 41% mayoritariamente virtual con algunas instancias presenciales; tan solo 18,9% preferiría un curso presencial con algunas ins-

tancias virtuales. El resto (5,6%) manifestó interés en realizar actividades 100% presenciales. Un 71,2% no tuvo dificultades de ningún tipo para conectarse al curso.

Análisis multivariado

¿Cómo interactúan todas nuestras variables? ¿Cuáles explican más las diferencias en las probabilidades futuras de elegir un curso virtual frente a uno presencial? Aplicado el modelo de regresión logístico binario (RLB), el coeficiente de bondad de ajuste de Nagelkerke (pseudo R cuadrado) es de 0,207 para 340 casos válidos. Por lo que logra predecir más del 20% de la varianza de los datos. La tabla 1 muestra los principales resultados de nuestro modelo de regresión.

También vemos que logra clasificar de manera correcta un 67,4% de los casos, especialmente aquellos que no

¹⁰ Esto puede deberse a la cantidad de cursos que se comparten con actividades de posgrado y a que los cursantes no lo reconocen como una actividad de EP. O bien a personas que se inscribieron pero no acudieron al curso.

elegirían un curso virtual (73,5% de los falsos negativos), pese a que acierta de manera acorde en aquellos estudiantes que elegirían un curso en modalidad virtual (65,3% de verdaderos positivos).

Pese al acierto, muy pocos coeficientes *beta* son estadísticamente significativos para un *p* valor menor de

0,05 (95% de confianza). Vemos que ni la edad ni el sexo determinarían las preferencias por la virtualidad, lo que sugiere en primera instancia que, para el público mayoritariamente profesional, compatibilizar los quehaceres domésticos, así como las —supuestas— experticias digitales asociadas a un grupo de edad, no pa-

recería un impedimento a la hora de actualizarse. Algo similar ocurre con la situación ocupacional y el tipo de empleo. Estar desempleado o con un empleo de “medio tiempo”, o pertenecer al sector público, privado u otra forma contractual no cambia las preferencias por la formación a distancia.

Tabla 1: Coeficientes beta, bondad de ajuste y predicción del modelo RLB sobre la probabilidad de elegir un curso virtual

Variable	B	E.T.	Wald	gl	Sig.
Sexo (Mujer = 1)	0,468	0,306	2,337	1	0,126
25 a 30 años (ref. 18 a 24 años)	0,629	0,638	0,972	1	0,324
31 a 40 años	0,356	0,616	0,335	1	0,563
41 a 50 años	0,828	0,683	1,468	1	0,226
51 o más años	0,907	0,739	1,507	1	0,22
Región (interior o extranjero = 1)	1,368	0,317	18,649	1	0,000
Área Científico-Tecnológica Agraria (ref. interior-otros programa)	1,416	0,525	7,261	1	0,007
Área Artístico-Social	0,448	0,46	0,951	1	0,329
Área Salud	0,206	0,41	0,252	1	0,616
Menos de 20 horas/No trabaja	-0,077	0,407	0,036	1	0,849
Empleo sector público (ref. No trabaja)	0,594	0,828	0,514	1	0,473
Empleo sector privado	0,49	0,83	0,349	1	0,555
Otra forma de contrato	0,678	0,851	0,636	1	0,425
Tuvo algún tipo de problema de conexión a internet	-1,163	0,31	14,063	1	0,000
Constante	-0,918	1,034	0,787	1	0,375

Fuente: Elaboración propia con base en encuesta de participantes de EP.

No obstante, y como era de esperar, la región, específicamente los cursantes que viven en el interior del país o en el exterior, prefiere mayormente la modalidad virtual que los participantes de Montevideo. Además, la probabilidad de aquellos cursantes que manifestaron tener problemas de conexión a internet para realizar actividades virtuales —sean leves, intermedios o graves— es mucho menor que la de aquellos que no tuvieron ningún inconveniente.

Por último, el área Científico-Tecnológica Agraria también es la que elige con mayor probabilidad la modalidad de cursado virtual sobre la presencial, lo cual puede deberse a la experiencia previa y la familiarización con este tipo de cursos (sobre todo de servicios como Facultad de Ingeniería). Y la especificidad del conocimiento técnico en estos cursos que necesariamente utilizan las TIC (lenguaje de programación, datos, bioestadística, etc.) y que no requieren “acto de presencia”.

La tabla 2 nos muestra un modelo RLB ajustado a las variables-categorías más significativas. Según el principio de parsimonia, si bien se pierde cierto poder de explicación de la variabilidad de los datos y la bondad de ajuste (Nagelkerke 0,180, 62% de acierto, 78% falsos negativos, 56,9 verdaderos positivos), la técnica muestra un resultado más que aceptable para 355 casos válidos.

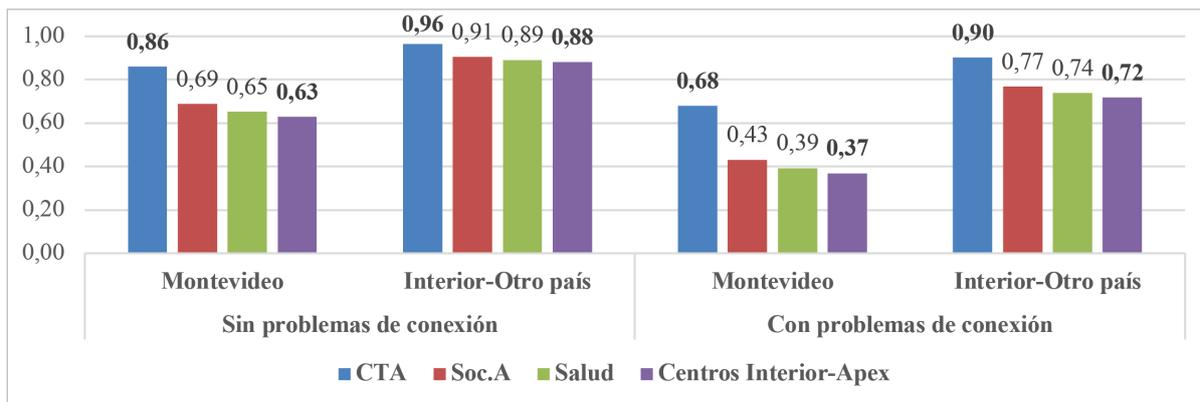
La tabla 2 nos muestra un modelo RLB ajustado a las variables-categorías más significativas. Según el principio de parsimonia, si bien se pierde cierto poder de explicación de la variabilidad de los datos y la bondad de ajuste (Nagelkerke 0,180, 62% de acierto, 78% falsos negativos, 56,9 verdaderos positivos), la técnica muestra un resultado más que aceptable para 355 casos válidos.

Tabla 2: Coeficientes beta, bondad de ajuste y predicción del modelo RLB ajustado sobre la probabilidad de elegir un curso virtual

Variable	B	E.T.	Wald	gl	Sig.	Exp(B)	Odd ratio (%)
Región (interior = 1)	1,469	0,304	23,305	1	0,000	4,345	334,5
Área Científico-Tecnológica Agraria (ref. interior-otros programas)	1,291	0,513	6,329	1	0,012	3,636	263,6
Área Artístico-Social	0,263	0,432	0,37	1	0,543	1,3	30
Área Salud	0,103	0,4	0,066	1	0,797	1,108	10,8
Tuvo algún tipo de problema de conexión a internet	-1,063	0,292	13,298	1	0,000	0,345	-65,5
Constante	0,524	0,388	1,826	1	0,177	1,689	68,9

Fuente: Elaboración propia con base en encuesta de participantes de EP.

Para comprender y visualizar mejor los resultados y el impacto de cada una de nuestras variables en la probabilidad de elegir la virtualidad como opción, realizamos estimaciones marginales de casos “típicos”. La figura 2 muestra dichas probabilidades para la *link function* del modelo acotado.

Figura 2: Estimación de probabilidades según región, área del cursante y si tuvo problemas de conectividad

Fuente: Elaboración propia con base en encuesta de participantes de EP.

Para un participante de Montevideo que cursó alguna actividad dentro de los servicios (facultades) del área Científico-Tecnológica Agraria (CTA) y que no tuvo problemas de conexión, las probabilidades de elegir un curso virtual son de 86%. Para ese mismo alumno pero del área Social-Artística (Soc.A), las probabilidades de elegir la virtualidad descienden a 69%. A 65% para el área Salud. Y un 63% para los cursantes de centros

universitarios del interior y/o programa APEX. Manteniendo estas mismas condiciones constantes, pero para alumnos de EP residentes en el interior (es decir, que viven fuera de la capital pero que no necesariamente cursan actividades en centros del interior), las probabilidades ascienden considerablemente. Un egresado del interior que no tuvo problemas de conexión a internet y que realiza alguna actividad en alguna

facultad o servicio del área Científico-Tecnológica Agraria tendrá un 96% de probabilidades de elegir la virtualidad como su principal opción. En el caso de ser un alumno del área Social-Artística, la probabilidad de elección de la virtualidad descenderá levemente a 91%. Y a 89% y 88% en caso de tratarse de un participante que curse actividades EP en el área Salud o centros del interior o APEX.

Para los cursantes que experimentaron problemas de conexión cuando realizaron un curso EP, las probabilidades bajarán a 68% en el caso de los montevideanos del área Científico-Tecnológica Agraria. Y descenderán más de 23 puntos porcentuales para el resto de las áreas o centros del interior-APEX. En el caso de cursantes del interior, pese a que puedan experimentar problemas de conectividad, las probabilidades de elegir la virtualidad respecto a la presencialidad superarán los 70 puntos porcentuales, para alcanzar más de 90% para los estudiantes del área Científico-Tecnológica Agraria.

Conclusiones y discusión

Retomamos nuestra pregunta central: ¿Quiénes prefieren más las ventajas que ofrece internet en la formación a distancia?

El programa EP logra mitigar algunas desigualdades respecto al acceso a formación de grado y posgrado, como las diferencias territoriales. La matrícula a cursos prácticamente mantiene similares proporciones entre participantes de Montevideo e interior del país. En este sentido, el programa había ido desarrollando una oferta de más de 1.000 cursos anuales antes del escenario de pandemia en todo el territorio, que permitió ciertamente la democratización y acceso al conocimiento de profesionales en todo el país. La virtualidad en el año 2020 y 2021 no hizo más que catalizar y profundizar el crecimiento del programa en materia de participantes, sobre todo del interior.

Sobre las preferencias de cursos EP a distancia, y contrario a las diferencias que experimentan los más adultos respecto al uso de TIC (Benítez Larghi y Ugarte, 2019; Prensky, 2010), no parecen existir diferencias estadísticamente significativas en cuanto por edad en la probabilidad de elegir la

formación virtual como modalidad de enseñanza. Esto puede deberse a que la mayoría del público profesional dispone de competencias digitales suficientes para aprovechar la formación a distancia, sin importar la generación de los cursantes. Por otro lado, tampoco es plausible sostener que los más jóvenes podrían preferir la presencialidad de las actividades EP con relación a los adultos, por ejemplo por el bajo riesgo a desarrollar la enfermedad grave de coronavirus.

Tampoco se puede afirmar que existan diferencias por género en la elección de la formación virtual. Al igual que sucede con la edad, no podemos confirmar que las mujeres, suponiendo que tengan mayor incidencia en los quehaceres domésticos y de cuidados, elijan mayormente la formación virtual respecto a los varones. Es probable que las desigualdades de género y uso de TIC de los profesionales de EP no operen como en el resto de la población del país. Al ser un público netamente formado, las desigualdades previas en cuanto al género son ciertamente absorbidas o inexistentes, tanto en mujeres como en varones. Ya sea por no tener responsabilidades en torno a quehaceres domésticos y cuidados (hijos o personas a cargo) o porque pueden costear económicamente a terceros para estas tareas.

Similarmente sucede con la situación socioocupacional. No trabajar, trabajar pocas horas, muchas horas, en el sector público o privado tampoco incide de manera significativa en las preferencias por la formación *online*. Esto sugiere que ni las facilidades de un sector para capacitar a sus empleados (sector público) ni la rigidez del sector privado en cuanto a horarios parecerían discriminar en la actualización profesional.

Sin embargo, la elección de la virtualidad sí es determinada por la región de pertenencia y el área específica de conocimiento de la Udelar a la que pertenece el profesional. Los cursan-

tes que viven en el interior del país prefieren cuatro veces y media más realizar cursos por internet que los que viven en Montevideo. La elección de la virtualidad parecería obedecer a una “decisión racional” (*rational choice*) para ahorrar tiempo y costos de traslados en procura de mejorar la calidad de vida en la dimensión educativa (Helsper, Van Deursen y Eynon, 2016); estos pueden acceder a toda la oferta de cursos del programa EP desde su hogar o espacios más cercanos, la cual antes estaba constreñida a los centros universitarios locales.

La experiencia en formación virtual y el tipo de conocimiento que se imparte también inciden en la elección de la virtualidad. No será igual para un ingeniero en sistemas o un especialista en bioestadística la facilidad de elegir un curso virtual que para un profesor de educación física o un psicólogo, el cual en su práctica profesional debería estar en contacto presencial.

Por último, la brecha digital en el primer nivel de acceso a TIC también determina la preferencia por la formación *online*. Hemos corroborado con nuestro marco teórico (De la Selva, 2015; Toudert, 2015) que tanto el disponer de los dispositivos TIC como de buena velocidad de internet y acceso a las plataformas educativas incrementa la probabilidad de elegir la virtualidad como opción para formarse. El haber tenido problemas de conexión leves, moderados o graves desinhibe la actualización profesional a distancia.

Para cerrar y a modo de reflexión, es menester señalar la adaptación del programa a la virtualidad. Pero sobre todo el esfuerzo de los docentes que participan en las actividades de EP para “migrar” cursos pensados para la presencialidad hacia la virtualidad. El programa pasó de tener una oferta de menos del 10% en modalidad virtual a más del 95% de sus actividades, pero sin perder los niveles de satisfacción.

Referencias bibliográficas

- Arocena, R., y Bortagaray, I., y Sutz, J. (2008). *Reforma universitaria y desarrollo*. Montevideo: Tradinco.
- Bajo Santos, N. (2009). El principio revolucionario de la educación permanente. *Anuario Jurídico y Económico Escurialense* (42), 531-550, ISSN: 1133-3677. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2916341>
- Barrantes, R., y Cozzubo, A. (2015). Edad para aprender, edad para enseñar: El rol del aprendizaje intergeneracional intrahogar en el uso de la internet por parte de los adultos mayores en Latinoamérica. Lima: Departamento de Economía, Pontificia Universidad Católica del Perú. Documento de Trabajo 411. Recuperado de <https://departamento.pucp.edu.pe/economia/documento/edad-para-aprender-edad-para-ensenar-el-rol-del-aprendizaje-intergeneracional-intrahogar-en-el-uso-de-la-internet-por-parte-de-los-adultos-mayores-en-latinoamerica/>
- Benítez Larghi, S., Moguillansky M., Lemus, M., Welschinger Lascano, N. (2013). TIC, clase social y género: La constitución de desigualdades sociales y digitales en las juventudes argentinas. *X Jornadas de Sociología de la UBA*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/327341312_TIC_clase_social_y_genero_La_constitucion_de_desigualdades_sociales_y_digitales_en_las_juventudes_argentinas
- Benítez Larghi, S., y Ugarte, D. (2019). Más allá de nativos e inmigrantes: Trayectorias generacionales de apropiación de internet en dos conglomerados urbanos de Sudamérica. *Question/Cuestión*, 1(64). <https://doi.org/10.24215/16696581e209>
- Berrio Zapata, C., Marín Arraiza, P., Ferreira da Silva, E., y das Chagas Soares, E. (2017). Desafíos de la inclusión digital: Antecedentes, problemáticas y medición de la brecha digital de género. *Psicología Conocimiento y Sociedad*, 7. 10.26864/PCS.v7.n2.8.
- Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional. (2014). *Terminology of european education and training policy: The European Centre for the Development of Vocational Training*. Recuperado de <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications/4117>
- De la Selva, A. (2015). Los nuevos rostros de la desigualdad en el siglo XXI: La brecha digital. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 60(223), 265-285. Recuperado de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rmcyps/article/view/45387/40864>
- Helsper, E. Van Deursen, A., y Eynon, R. (2016). *Measuring types of Internet use: From digital skills to tangible outcomes project report*. Universidad de Twente. Recuperado de <https://research.utwente.nl/files/5135433/DiSTO-MTIUF.pdf>
- Jaso, M., Escuder, S., Harreguy, F., Langwagen, R., Méndez, V., y Zeballos, F. (2022). Evaluación del Programa de Educación Permanente con base en la medición de la satisfacción de la formación y de la demanda de conocimientos. Unidad Central de Educación Permanente. Ediciones Universitarias. Recuperado de <https://udelar.edu.uy/eduper/wp-content/uploads/sites/29/2022/10/InvestPEP.pdf>
- Maggio, M. (2018). *Habilidades del siglo XXI: Cuando el futuro es hoy*. XIII Foro Latinoamericano de Educación. Buenos Aires: Santillana. Recuperado de <https://fundacionsantillana.com/historico/habilidades-para-el-siglo-xxi-cuando-el-futuro-es-hoy/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y marco de acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- Palomba, R. (2002). *Calidad de vida, conceptos y medidas: Talleres sobre calidad de vida y redes de apoyo de las personas adultas mayores*. Santiago de Chile: Cepal. Recuperado de https://www.academia.edu/7127777/Calidad_de_Vida_Conceptos_y_medidas
- Parreño, A. (2008). *Ciencia para calidad de vida: Conocimiento aplicado al bienestar*. Buenos Aires: Instituto Jesús en el Huerto de los Olivos.
- Prensky, M. (2010). *Nativos e inmigrantes digitales*. Albatros. SL. Recuperado de <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20%28SEK%29.pdf>
- Sábato, J., y Botana, N. (1993). La ciencia y la tecnología en el desarrollo futuro de América Latina. *Arbor: Revista de Ciencia, Pensamiento y Cultura* (575), 21-44.
- Toudert, D. E. (2015). *Brecha digital y perfiles de uso de las TIC en México: Un estudio exploratorio con microdatos*. Versión Online ISSN 2448-539X versión impresa ISSN 1870-1191. Recuperado de http://scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-11912015000100006

Anexo

$\beta_0 + \beta_1(\text{Mujer}) + \beta_2(25 \text{ a } 30 \text{ años}) + \beta_3(31 \text{ a } 40 \text{ años}) + \beta_4(41 \text{ a } 50 \text{ años}) + \beta_5(\text{más de } 51 \text{ años}) + \beta_6(\text{reside en el Interior}) + \beta_7(\text{Área Científico Tecnológica Agraria}) + \beta_8(\text{Área Artístico Social}) + \beta_9(\text{Área Salud}) + \beta_{10}(\text{No trabaja/Trabaja menos de } 20 \text{ hs}) + \beta_{11}(\text{Sector público}) + \beta_{12}(\text{Sector privado}) + \beta_{13}(\text{Otra forma contractual}) + \beta_{14}(\text{Problemas de conexión})$

e $P(x)=$

$\beta_0 + \beta_1(\text{Mujer}) + \beta_2(25 \text{ a } 30 \text{ años}) + \beta_3(31 \text{ a } 40 \text{ años}) + \beta_4(41 \text{ a } 50 \text{ años}) + \beta_5(\text{más de } 51 \text{ años}) + \beta_6(\text{reside en el Interior}) + \beta_7(\text{Área Científico Tecnológica Agraria}) + \beta_8(\text{Área Artístico Social}) + \beta_9(\text{Área Salud}) + \beta_{10}(\text{No trabaja/Trabaja menos de } 20 \text{ hs}) + \beta_{11}(\text{Sector público}) + \beta_{12}(\text{Sector privado}) + \beta_{13}(\text{Otra forma contractual}) + \beta_{14}(\text{Problemas de conexión})$

$1+e$

Contribución de autoría

Todos los aspectos estuvieron a cargo del autor.





Superar el modelo del déficit a través de la educación en CTS¹

Overcoming the deficit model through education at STS

Superando o modelo deficitário por meio da educação no CTS

Alejandro Paiva Suárez.
ORCID: 0000-0002-7359-2882¹

¹ Departamento de Teoría de la Comunicación, Facultad de Información y Comunicación, Universidad de la República, Uruguay. Grupo de Estudios de Ciencia y Tecnología, Facultad de Información y Comunicación, Universidad de la República, Uruguay.

Contacto:
alejandro.paiva@fic.edu.uy

Recibido: 29-6-22
Aceptado: 22-2-2023

Resumen

El presente trabajo se propone hacer una crítica de lo que se conoce como la perspectiva lineal de desarrollo que articula ciencia-tecnología-sociedad. Se muestra que la perspectiva lineal asume supuestos como la autonomía y la neutralidad de la ciencia. Esta perspectiva es fundamental para los primeros estudios de comprensión pública de la ciencia, que buscan entender por qué existe en la sociedad resistencia y rechazo de la cultura tecnológica. Estos estudios se comprometen con los supuestos de la perspectiva lineal de desarrollo e introduce la hipótesis del modelo del déficit. Este modelo se puede criticar por diferentes razones, aquí se presentan tres líneas de argumentación para criticar la concepción lineal. Estos argumentos son convergentes en la perspectiva de los estudios sobre ciencia, tecnología y sociedad (CTS). Finalmente, veremos por qué es pertinente que la educación incorpore cursos de CTS en el currículo, dado el contexto de una cultura tecnológica.

Palabras claves: modelo del déficit, crítica, CTS, modelo de desarrollo lineal, educación.

Abstract

The present work intends to make a critique of what is known as the linear perspective of development that articulates science-technology-society. It is shown that the linear perspective assumes assumptions such as the autonomy and neutrality of science. This perspective is fundamental for the first studies of public understanding of science, that seek to understand why there is resistance and rejection of technological culture in society. These studies commit to the assumptions of the linear perspective of development by introducing the deficit model hypothesis. This model can be criticized for different reasons, here three lines of argument are presented to criticize the linear conception. These arguments are convergent in the perspective of studies on science, technology and society (STS). Finally, we will see why it is pertinent for education to incorporate STS courses into the curriculum given the context of a technological culture.

Keywords: deficit model, criticism, STS, linear development model, education.

¹ Este trabajo ha sido aprobado unánimemente por el equipo editor luego de pasar por evaluadores en sistema doble ciego.

Resumo

O presente trabalho pretende fazer uma crítica à chamada perspectiva linear de desenvolvimento que articula ciência-tecnologia-sociedade. Mostra-se que a perspectiva linear assume pressupostos como a autonomia e a neutralidade da ciência. Essa perspectiva é fundamental para os primeiros estudos de compreensão pública da ciência que buscam entender por que há resistência e rejeição à cultura tecnológica na sociedade. Esses estudos se comprometem com os pressupostos da perspectiva linear do desenvolvimento ao introduzir a hipótese do modelo de déficit. Este modelo pode ser criticado por diferentes razões, aqui três linhas de argumentação são apresentadas para criticar a concepção linear. Esses argumentos são convergentes na perspectiva dos estudos sobre ciência, tecnologia e sociedade (CTS). Finalmente, veremos por que é pertinente para a educação incorporar cursos CTS no currículo dado o contexto de uma cultura tecnológica.

Palavras-chave: modelo de déficit, crítica, CTS, modelo de desenvolvimento linear, educação.

Introducción

Este trabajo forma parte del proyecto “Diversificación de modalidades de aprobación. Curso de Introducción a la Epistemología”, financiado por la Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE) de la Universidad de la República (Udelar). Nuestro Grupo de Estudios Sociales de la Ciencia y la Tecnología (GESCyT), dentro del Departamento de Teoría de la Comunicación de la Facultad de Información y Comunicación (FIC) de la Udelar, tiene como uno de sus temas de investigación los llamados *estudios de ciencia, tecnología y sociedad* (CTS). Es por esta razón que este proyecto tenía entre sus objetivos específicos propiciar formas críticas y reflexivas de apropiación del conocimiento científico. En este sentido, el presente trabajo se propone argumentar sobre la pertinencia del enfoque de CTS en la enseñanza universitaria mediante una crítica de lo que se conoce como la perspectiva lineal de desarrollo. Esta consiste en pensar que el conocimiento científico puede y debe desarrollarse sin interferencias político-sociales, ya que todas esas interferencias externas a la comunidad científica terminan por afectar negativamente el producto de ese conocimiento: el desarrollo tecnológico. Según esta perspectiva, es importante apoyar las ciencias básicas porque mediante el desarrollo tecnológico posterior será posible un

mayor crecimiento económico y un mayor bienestar social como consecuencia (Pérez, 2008, pp. 16-17; Organización de Estados Iberoamericanos [OEI], 2001).

El análisis de la relación entre ciencia, tecnología y sociedad tiene su historia, uno podría describir vínculos incluso en la Antigüedad. Pero cobró relevancia institucional a partir de la Segunda Guerra Mundial, en el siglo XX. El avance de la ciencia, la creciente industrialización de las sociedades y la competencia económica llevaron a que se fueran profundizando y ampliando los límites del conocimiento científico-tecnológico.

En este contexto se fue desarrollando el problema de cómo hacer que la sociedad mantuviera su confianza en la cultura tecnológica y sus productos, ya que una resistencia y temor del público comenzó a manifestarse (Cortassa, 2010, pp. 117-124). Por ejemplo, ante los desastres ecológicos, la desforestación sin control, los efectos de la radicación nuclear o la industrialización desenfrenada. Esto hizo posible, por un lado, una perspectiva crítica del modelo lineal de desarrollo y, por el otro, que el público no experto en ciencia y tecnología comenzara a participar e interesarse por su gestión, sobre todo a través de los movimientos sociales (pacifistas, feministas y ecologistas).

La demanda de conocimiento fomentó el análisis de la cultura tecnológica, que implica revisar la relación entre expertos y público en general. La dis-

ciplina que ha abordado el estudio de dicha relación se conoce como *comprensión pública de la ciencia* (PUS, por sus siglas en inglés). Se creía que la falta de conocimientos científicos en el público provocaba un rechazo de la cultura tecnológica (modelo del déficit). Por lo cual, la alfabetización científica del gran público se presentaba como la solución para este problema. La creencia de que la falta de conocimientos científicos genera un rechazo de la cultura tecnológica aún hoy se presenta como imagen dominante de la relación entre ciencia, tecnología y sociedad. Pero viene siendo cuestionada desde los años 70 del siglo XX, cuando comienzan a surgir los programas en CTS en las universidades estadounidenses y europeas (cada cual con su tradición). Lo que se busca desde la educación es contribuir a la reflexión crítica sobre el desarrollo de la ciencia y la tecnología para aportar a una mejor formación y participación ciudadana en el diseño de políticas y contenidos de enseñanza. Un ejemplo lo constituye la constante crítica que se ha venido haciendo a la historia tradicional de la ciencia. La crítica de los relatos históricos ha contribuido a reconocer el papel de las mujeres en la ciencia.

La relación entre educación y CTS se abre camino mediante la descripción de los procesos sociales involucrados en la producción, distribución y evaluación de productos científico-tecnológicos. Aquí la enseñanza contribuye a tomar consciencia y re-

flexionar acerca de los valores y las interpretaciones de posibles riesgos, intereses favorecidos, justicia intergeneracional o convenciones que en su conjunto van a nutrir la participación en una sociedad democrática. Cada uno de los temas y campos mencionados puede alimentar el currículo en la universidad. Por ejemplo, si se introduce la crítica de imaginarios y relatos que permitan generar referentes entre las mujeres para aumentar su participación en el mundo de la ciencia y la tecnología. Esto, a su vez, pone en entredicho la creencia común que define a la tecnología como mera ciencia aplicada (Acevedo Díaz, 1998, pp. 409-420).

Algunas temáticas de la agenda actual de este marco de análisis refieren a las controversias científicas, un concepto complejo ya que depende de qué tipo es el desacuerdo, entre quiénes se da y qué dominio de conocimiento se considera relevante en la disputa. El análisis de controversias se ha empleado en disputas en torno a cultivos transgénicos, energía nuclear o cambio climático (Pellegrini, 2019). Vinculado a esto último se ha desarrollado en las últimas dos décadas la problemática del Antropoceno, que refiere a “la época en la que las actividades del hombre empezaron a provocar cambios biológicos y geofísicos a escala mundial” (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2018). Desde el enfoque de CTS se han venido analizando las distintas vertientes de la problemática del Antropoceno (Arocena, 2022, pp. 137-138). Otro asunto que ha tenido efectos y repercusiones importantes es la problemática de género en el desarrollo de la ciencia y la tecnología, sobre todo se destacan los análisis en el campo biosocial (Pérez Sedeño, 2022, pp. 176-177). Estos son solo algunos ejemplos, pero las problemáticas abordadas incluyen políticas científicas, cultura científica, educación, análisis de infraestructuras y diseños, entre otras. En todos ellos se trata de analizar con pensamiento crítico las creencias y supuestos arraigados, así

como los intereses e imaginarios que influyen en la toma de decisiones.

Concepción lineal de la relación ciencia, tecnología y sociedad

El proceso de institucionalización de la ciencia moderna fue consolidando un modelo de desarrollo científico que a lo largo del siglo XX propuso organizar la relación entre ciencia, tecnología y sociedad, con el objetivo de alcanzar un mayor bienestar social. El supuesto fundamental de este modelo es que la sociedad solo se vincula con la tecnología y la ciencia al momento de utilizar sus productos:

... el sistema científico recibe apoyo de la sociedad por medio del Estado —en especial para la investigación básica, cuyos resultados difícilmente tienen un valor de mercado—, se mantiene autónomo y relativamente aislado, es decir, fija sus propias reglas y metas y, a la larga, la sociedad se beneficia por medio de la ciencia aplicada y de la innovación tecnológica. (Olivé, 2007, pp. 38-39)

Estas ideas tuvieron su manifestación política después de la Segunda Guerra Mundial en el contexto de la guerra fría. El documento fundacional que encuadra esta perspectiva como políticas científicas es *Science The Endless Frontier*, de Vannevar Bush. Aquí se tejen los hilos que van a dar lugar al modelo lineal de desarrollo, justificado a partir de sostener la autonomía de la ciencia para cumplir con metas de desarrollo económico-militar.

Estas políticas organizan la relación ciencia-tecnología-sociedad y se vuelven referentes a nivel mundial. Implican un diseño institucional bajo el supuesto de la autonomía y la neutralidad de la empresa científica. Autonomía y neutralidad constituyen dos condiciones necesarias. La primera presupone que la ciencia progresa mejor cuando no está influida por intereses, valores e ideologías. La segunda se sostiene afirmando que nuestras teorías no implican ni presuponen juicio alguno acerca de valores eco-

nómicos, políticos o religiosos (Pérez Sedeño, 2008). De esto se sigue que la ciencia y la tecnología no son responsables de las futuras aplicaciones y utilidades (Olivé, 2007, p. 39). Este marco conceptual se ha vuelto muy popular en la recepción social de la tecnología y la ciencia, tanto que es muy común escuchar la idea de que una tecnología no es buena ni mala, sino que depende de cómo se la utilice (Bak, 2001; Pérez, 2008, pp. 16-17; Rodríguez y Giri, 2021, pp. 30-33). Se puede vincular esto con la llamada *concepción heredada* del conocimiento científico. Esta implica que existe una verdad necesaria y objetiva que eventualmente se descubre (Larrion Cartujo, 2014, p. 2746). Según esta concepción, la ciencia se ocupa de hechos (serían objetivos) y no de valores (Echeverría, 1999, pp. 28-30; Pérez, 2008).

La política que organiza el modelo lineal de desarrollo afecta qué conocimiento se produce y cómo. De tal modo que se cree que los problemas relativos a la ciencia y la tecnología surgen dentro de cada disciplina, en las universidades y comunidades científicas. Estas son quienes evalúan y llevan adelante el contralor de su propio trabajo. Esta manera de entender el desarrollo científico se conoce como *ciencia académica* (Pérez, 2008). Por otra parte, se piensa que tanto las disputas internas dentro de las comunidades científicas como el rechazo de los productos científico-tecnológicos por la sociedad surgen como un problema de déficit en los conocimientos. Antes de avanzar en una visión alternativa, creemos que es importante comprender en qué consiste el modelo del déficit.

Orígenes del modelo del déficit: el argumento de las dos culturas

En 1959, el físico y novelista británico Charles Percy Snow escribía un conocido ensayo en el campo de CTS. En *Las dos culturas* sostenía que se movía entre dos culturas en la Inglaterra de mediados del siglo XX. Con ello

no pretendía hacer un elogio del cosmopolitismo británico, sino criticar una situación estructural de la sociedad. El problema de las dos culturas refiere a la falta de comprensión entre dos grupos representantes de la academia. Los dos grupos en cuestión son los llamados *intelectuales*, por un lado, y por el otro, los *científicos*. Entre ambos, habría falta de entendimiento, incompreensión e incluso hostilidad (Snow, 1959, p. 95).

De modo que cuando Snow presenta el problema, hace también una crítica a la perspectiva de los intelectuales. Ya que en un mundo capitalista y de recursos finitos, negar la industrialización y la aplicación del conocimiento científico significaría concebir mal las bases y se estaría comprometiendo el futuro de la sociedad. El denominado *modelo del déficit* fue explicitado recién en la década de 1980, mediante los reportes en la Royal Society a cargo de Roger Blin-Stoyle (Bodmer, 2010, p. 152; Wynne, 1995, p. 361). Pero se considera que se puede rastrear uno de sus orígenes hasta el marco de esta retórica:

Como si el edificio científico del mundo físico no fuera, en su profundidad, complejidad y articulación intelectuales, la obra colectiva más bella y maravillosa de la mente del hombre. No obstante, la mayoría de los no científicos no tienen concepción alguna de ese edificio. Y aunque quieran tenerla, no pueden. Las cosas suceden, antes bien, como si en una inmensa gama de experiencias intelectuales, todo un grupo careciera de oído. Con la salvedad de que esta falta de oído no es un defecto natural sino obra de la formación o, más bien, de su ausencia. (Snow, 1959, p. 85)

La solución a esta falta de formación apunta directamente a la cuestión educativa: “Hay una sola salida para todo esto, desde luego es menester repensar nuestra educación” (Snow, 1959, p. 88). De hecho, el modelo del déficit cognitivo es la base de los estudios tradicionales de comprensión pública de la ciencia: “los estudios se

apoyan en el supuesto básico de que el público presenta un déficit cognitivo en cuanto al conocimiento científico. Por lo cual, estos estudios deben analizar la naturaleza de dicho déficit. De modo que se trata de medir el grado de alfabetización científica de la población, el nivel de conocimientos científicos de un ciudadano medio” (Aibar, 2002, pp. 127-129). Esta hipótesis explicaría la resistencia, rechazo o alejamiento que se da en la sociedad respecto a ciertos productos y prácticas asociados al ámbito de la ciencia y la tecnología; la falta de comprensión causaría tal oposición. Surge la idea de que existe una brecha cognitiva entre ciencia (expertos) y sociedad (legos) (Larrion Cartujo, 2014). Hacer este diagnóstico resulta tranquilizador, ya que mediante las políticas adecuadas se podría subsanar la carencia (Cortassa, 2010, pp. 117-224). Por lo cual, se debería aumentar el nivel educativo. Con este panorama sobre la relación entre ciencia, tecnología y sociedad podemos afirmar que el modo tradicional de entender esta problemática relación, el modelo del déficit, sigue estando vigente (aunque no necesariamente válido) a la hora de intentar organizar políticas que den cuenta de ella (Aibar, 2002; Bak, 2001; Cortassa, 2010; Sturgis y Allum, 2004).

Luego de describir el modelo del déficit, sus orígenes y vigencia como imagen de la relación entre ciencia y sociedad, y de articular esta imagen con la denominada *ciencia académica*, vamos a presentar algunos argumentos para criticar el modelo del déficit cognitivo.

Tres argumentos para criticar la concepción lineal de la relación entre ciencia, tecnología y sociedad

Los tres argumentos que se presentan a continuación convergen en resaltar los rasgos sociales y políticos inherentes al desarrollo tecnocientífico: 1) la autoridad social no se deriva del conocimiento experto; 2) la gestión del

conocimiento científico debe basarse en un nuevo contrato social sobre ciencia y tecnología; 3) toda tecnología implica un rango de decisiones que son políticas antes que meramente técnicas.

La primera crítica es tan antigua como una lectura de Platón. Un trabajo relevante para nuestra problemática es el de Brian Wynne (1995) en *Public Understanding of Science*. Sostiene que el problema acerca de la comprensión pública de la ciencia (PUS) implica un statu quo que es protegido e institucionalizado mediante la asimilación pública de un orden natural revelado por la ciencia. Según Wynne (1995), está en juego la aceptación pública de la autoridad científica (p. 362).

Un modo de entender el problema del PUS fue adjudicar al público una deficiencia en los procesos cognitivos (Wynne, 1995, p. 362). En estos días, no es difícil escuchar en los medios de comunicación al personal sanitario de los hospitales tratando de argumentar y dando explicaciones dirigidas expresamente a los denominados “negacionistas de la pandemia”, porque se supone que no entienden de qué se trata. No busco posicionarme sobre estos temas sino simplemente mostrar que en ocasiones surgen estas tensiones y que se suelen pensar desde la lógica de una autoridad científica y un público lego. Wynne resalta que gracias a la sociología del conocimiento científico pudo verse con más claridad el papel que juega el uso que se hace de los términos *ciencia* o *comprensión* en las interacciones cotidianas. Estos usos incorporan patrones de relaciones sociales como autoridad (conocedor) - subordinado (ignorante), que presuponen la aceptación de la ciencia como algo evidente. Estos esquemas se restringen a tratar al público como ignorante y no se da lugar a un público que pueda plantear disidencias legítimas. De este modo se puede pensar que aquello que cuenta como “científico” depende de la relación con el público, del tipo de público, de cómo se identifica ese público con las instituciones científicas (Wynne, 1995, pp. 364-365).

El argumento de Wynne (1995) es-triba en que tradicionalmente hemos asumido públicamente que existen representaciones objetivas del mundo dadas por la ciencia. Pero no vemos la otra cara de esta asunción que implica que la ciencia es una institución social y como tal trae aparejada la reproducción de ciertos tipos de relaciones sociales. Eso hace posible la aparición del modelo del déficit como reflejo de esos patrones sociales. Por lo tanto, la demanda de que los criterios de “buena ciencia” puedan ser discutidos públicamente parece razonable, ya que los supuestos y compromisos de las prácticas científicas repercuten en el funcionamiento de la sociedad (Wynne, 1995, p. 362).

Una segunda manera de contrarrestar los supuestos del modelo del déficit tiene que ver con el planteo de León Olivé (2007) en *La ciencia y la tecnología en la sociedad del conocimiento*. Aquí se reclama un nuevo contrato social para la ciencia y la tecnología.

El argumento dice que los cambios en el desarrollo de la ciencia producen transformaciones sociales. Por ejemplo, hoy en día podemos ver que el desarrollo de la ciencia condujo a la apropiación privada y casi monopólica del conocimiento y fundamentalmente a la aparición de sistemas tecnocientíficos que implican intereses y valores en la producción de conocimiento. Estas articulaciones designadas como sistemas tecnocientíficos brindan una comprensión más real de la producción social del conocimiento. Se concibe que la ciencia y la tecnología se generan mediante relaciones con funcionarios del Estado, empresarios y ciudadanos (Olivé, 2007, pp. 40-41). De modo que entre todos estos agentes se debe coordinar la política y gestión en ciencia y tecnología. Por tal razón se vuelve evidente que se requiere una comprensión del funcionamiento de estos sistemas tecnocientíficos dentro de una sociedad democrática. Ante esto, algunos países han reaccionado y modificado sus agendas en políticas públicas sobre educación, economía, ciencia y tecnología. Pero otros países,

y aquí está el caso de toda América Latina, ven este desafío como una dicotomía entre financiar la ciencia o atender los problemas sociales (Olivé, 2007, pp. 13-14).

Sin embargo, para alcanzar el bienestar social, la ciencia y la sociedad deben estar profundamente articuladas. Esto significa que la relación entre ambas partes no se reduce a un problema de déficit cognitivo, sino que es importante verlo como un problema de justicia social. Porque se debe asegurar la participación informada de todos los agentes involucrados en los sistemas tecnocientíficos. En definitiva, este enfoque del problema reclama que una mejor relación entre ciencia y sociedad no se puede explicar como un problema de déficit cognitivo cuando en verdad algunos ni siquiera tuvieron la posibilidad de desarrollar sus capacidades. El problema de la justicia social como marco de comprensión de la relación entre ciencia y sociedad es previo al problema del déficit.

El tercer argumento se encuentra en la perspectiva desarrollada por Langdon Winner en *¿Tienen política los artefactos?* Allí se propone mostrar que el argumento contra la idea de que los cambios tecnológicos condicionan los hechos de la vida social (determinismo tecnológico) debe ir más allá de fijar la crítica situando el contexto social en el cual se aplica una tecnología. Lo que propone Winner es que debe complementarse esa variable del contexto de aplicación (no basta con preguntarse cómo y para qué aplicar una tecnología), de lo contrario se deja al objeto tecnológico en una incierta situación de neutralidad.

La novedad en el trabajo de Winner es la propuesta de que los objetos tecnológicos tienen propiedades políticas, en el sentido de que hacen posibles ciertas formas de vida. Así como la promulgación de una ley jurídica afecta el orden social y las relaciones de poder dentro de una sociedad, una tecnología puede afectar la manera en que se desarrollan las interacciones y la disposición relacional de poder. La premisa fundamental de su argumen-

to tiene que ver con la idea de que las tecnologías cuando son diseñadas y pensadas tienen un rango de flexibilidad dentro del cual se toman ciertas decisiones que en muchas ocasiones condicionan los tipos posibles de asociaciones humanas, al tiempo que configuran nuevos hábitos sociales. Un ejemplo clásico mencionado por Winner es el diseño de los puentes en la costa de Long Island en Nueva York: su baja altura implica segregación, ya que se hicieron así para que los autobuses no puedan pasar por debajo. Por lo tanto, Winner hace un llamado al pensamiento crítico para entender cuándo se puede actuar sobre este rango de flexibilidad y así explicitar los condicionamientos que pueden acompañar a una nueva tecnología. Aquí se ataca el supuesto de neutralidad de la ciencia y la tecnología, que, como hemos visto, acompaña al modelo del déficit. Ya que el problema precede a cómo se utiliza la tecnología, es un problema de condicionamiento en la génesis de la tecnología.

Una alternativa al modelo del déficit y de desarrollo lineal

Una vez que estas tres líneas de argumentación han puesto en jaque al modelo del déficit, podemos repensar la relación lineal entre ciencia, tecnología y sociedad. Recordemos que tal modelo presupone que la ciencia es neutral y que puede dirimir sus controversias al tiempo que genera la aceptación del público, siempre que logre una comprensión adecuada de este.

Como vimos, las líneas argumentales de Wynne, Olivé y Winner muestran la problemática en la que deriva el modelo del déficit. Recordemos brevemente que Wynne sostiene que la ciencia y la tecnología, en cuanto se constituyen como institución social, reproducen patrones de relaciones sociales que trazan una línea de autoridad que deslegitima aquellas voces disidentes y genera las condiciones para que el modelo del déficit tenga

sentido. Olivé plantea la cuestión en términos de un contrato entre ciencia y sociedad que se ha vuelto obsoleto, entre otras cosas porque presupone la neutralidad de intereses y valores en la producción de ciencia y tecnología. Pero este enfoque ya no es representativo de cómo funcionan los actuales sistemas tecnocientíficos y por lo tanto debemos revisar cómo se debe dar la relación entre ciencia, tecnología y sociedad. Mientras que Winner hace un llamamiento a pensar en las consecuencias políticas que implica el diseño de tecnología, ya que condiciona las formas de vida de las personas.

Por otra parte, la explicación que da cuenta del rechazo de la cultura tecnológica en el marco del desarrollo lineal ha recurrido constantemente a la hipótesis del modelo del déficit. Pero ahora tenemos argumentos para rechazar una concepción lineal de desarrollo.

Una alternativa tiene que ver con el enfoque conocido como CTS. Se trata de analizar los contextos sociales con relación a las prácticas de la ciencia y la tecnología desde una perspectiva interdisciplinaria (cada disciplina aporta sus problemas, conceptos y modos de trabajo) que involucra historia, antropología, sociología, economía, filosofía, ingeniería y arquitectura, entre otras. La clave de estos estudios es proponer una mirada sobre la tecnología y la ciencia para reflexionar sobre las implicaciones, supuestos y valores que afectan a la sociedad en la cual se producen y aplican. Este campo tiene sus orígenes en los años 1960-1970 como resultado de la crítica tecnológica y del movimiento ecologista. La visión original era antitecnológica. En un contexto de guerra fría la amenaza nuclear fue uno de los detonantes de las críticas. Pero también la contaminación ambiental, la utilización de los recursos naturales y la afectación de los hábitos laborales. Se suele citar como autores claves en los comienzos a Jacques Ellul, E. F. Schumacher e Iván Illich (Peña, 1988, p. 158). También se suelen citar algunos otros eventos como iniciadores del campo de estudio. Por

ejemplo, “los movimientos estudiantiles en los Estados Unidos y en Europa, la Silent Spring de Rachel Carson en 1962, la guerra del Vietnam, *Los límites del crecimiento* del Club de Roma en 1972, *Lo pequeño es hermoso* de E. F. Schumacher en 1973 y la crisis petrolera de 1973” (Albornoz, 2007, pp. 48-52; Roy, 1988, p. 175). Otro aporte fundamental fue el movimiento feminista, de hecho los estudios de género con relación a la producción de conocimiento científico constituyen un tema muy trabajado en CTS; aquí podemos destacar los trabajos de D. Haraway, E. Fox Keller, S. Harding, entre otras.

Hacia finales del siglo XX se comienza a reflejar un interés por destacar el análisis de la ciencia y la tecnología como un proceso social, dejando atrás la idea de que la tecnología es la causa de todos los males. Todos pueden contribuir a las discusiones sobre las dimensiones sociales de la ciencia y la tecnología, sus aspectos éticos, las responsabilidades, las presiones, las necesidades y el impacto en la cultura (Peña, 1988, p. 159). La perspectiva de los estudios en CTS tiene por objetivo tanto describir un contexto científico-tecnológico como generar una reflexión crítica que permita una evaluación externa a la comunidad científica. Esto se debe fundamentalmente a un fenómeno que se conoce como *ciencia posacadémica*, que tiene que ver con la manera en que se produce ciencia y tecnología en el capitalismo actual (Larrión Cartujo, 2014, p. 2748). Se habla de una revolución tecnocientífica, ya que en la actualidad existen varios actores involucrados en la gestión de la ciencia. Ya no son las universidades solamente, sino que intervienen los Estados nación, las empresas transnacionales y los movimientos civiles. Dado que existe heterogeneidad de intereses e instituciones involucradas, entonces se requiere una mayor responsabilidad social, ya que entran en juego valores e intereses que van más allá de la comunidad científica. Con lo cual se modifica la estructura de la toma de decisiones y la gestión política de

la ciencia y la tecnología. Por eso se suele hablar de sistema científico-tecnológico y se reclama un nuevo contrato social ante este escenario (Olivé, 2007, pp. 38-41; Pérez Sedeño, 2008). En estos nuevos escenarios donde la velocidad y la consecuente incertidumbre del desarrollo tecnocientífico están más presentes, se requiere una mejor articulación entre los expertos y la ciudadanía para poder atender los desafíos. Carl Mitcham decía que las decisiones tecnocientíficas nunca son neutrales, y eso nos interpela desde una dimensión educativa, ética y política. Porque contribuir a definir en qué mundo queremos vivir es algo que nos debe involucrar a todos.

La necesidad de una alfabetización científica y tecnológica como parte esencial de la educación básica y general de todas las personas —nótese que ahora se añade explícitamente la alfabetización tecnológica junto a la alfabetización científica y se extiende a todas las personas— aparece claramente reflejada en numerosos informes de política educativa de organismos internacionales de gran prestigio, tales como la UNESCO y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), entre otros. (Acevedo Díaz, 2004, p. 8)

Este interés por la alfabetización ya había quedado patente en el reclamo por una perspectiva social que hace Ulrich Beck (2002) cuando analiza el concepto de *riesgo* de los productos científico-tecnológicos. Por ejemplo, cuando se cuestiona qué riesgos estamos dispuestos a asumir, cómo se distribuye ese riesgo y cómo gestionamos lo que aún no podemos controlar. En este sentido, si deseamos comprometernos con mecanismos de participación y toma de decisiones democráticos, entonces no podemos obviar la relevancia de la dimensión educativa para la formación de pensamiento crítico en la ciudadanía. Una ruta de acción en este sentido tiene que ver con buscar la formación integral de los estudiantes en temas de ciencia y tecnología. Para ello se re-

quiere y se recomienda la modificación curricular que genera las condiciones institucionales necesarias para orientarse hacia dicha formación.

Por tal razón, una intervención curricular constituye un camino legítimo para alcanzar los objetivos de un programa de CTS. No es necesario ahora dar más detalles porque CTS es un campo que se puede abordar de muchas maneras, pero así como existe en muchas carreras un curso de epistemología, se podría incursionar en cursos de CTS contextualizados para cada área de conocimiento.

Conclusión

Comenzamos con una introducción de los conceptos principales y de la línea argumental de este trabajo. Ahora explicitaremos dicho argumento. Luego de introducir en detalles la perspectiva lineal de desarrollo se mostró que existe una continuidad con lo que se conoce como el mode-

lo del déficit. Esta continuidad se da a través de los estudios de comprensión pública de la ciencia. Luego, razonando por el absurdo, mostramos las debilidades del modelo del déficit, en tanto se analizaron ciertos supuestos de dicho modelo. Lo cual nos dio razones para proponer la introducción de la perspectiva de CTS en la educación universitaria.

En un mundo contemporáneo donde la educación en ciencia y tecnología es cada vez más demandada, cobra una gran relevancia la formación integral que asegure la articulación con la perspectiva social en estos temas. Sobre todo, ante la necesidad de ubicarse en la situación general y de tener un panorama más claro de lo que está en juego con el desarrollo de la ciencia y la tecnología, se vuelve necesaria la educación en CTS. Cuyo propósito es hacer consciente a la ciudadanía acerca de cómo los cambios tecnológicos generan formas de vida (Winner, 2008, pp. 35-53) y de cómo pueden ser gestionados de-

mocráticamente. Por tal razón debería implementarse su introducción en los planes de estudio de las distintas facultades.

Además, establecer las finalidades educativas se vincula estrechamente con el currículo vigente. Porque el currículo implica una selección de contenidos. Pero hacer tal selección implica dejar fuera ciertos contenidos. Por tal razón hay siempre una cuestión valorativa implícita, algunos hablan de ideología inherente a todo currículo (Apple, 2008, pp. 112-123). Cuando se selecciona qué enseñar, cuánto y a quién, subyace un conflicto de intereses. Dominar esta dimensión repercute directamente en lo normalizado y legitimado institucionalmente (Gvirtz, 1998). Por lo cual, una ciudadanía empoderada estará en mejores condiciones para exigir que se rinda cuenta sobre políticas científicas, desarrollo y aplicación de tecnologías y poder evaluar de manera crítica su participación.

Referencias bibliográficas

- Acevedo Díaz, J. (1998). Análisis de algunos criterios para diferenciar entre ciencia y tecnología. *Enseñanza de las Ciencias*, 16(3), 409-420.
- Acevedo Díaz, J. (2004). Reflexiones sobre las finalidades de la enseñanza de las ciencias: Educación científica para la ciudadanía. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 1(1), 3-16.
- Aibar, E. (2002). La comprensión pública de la ciencia y la tecnología. En Aibar, E., y Quintanilla, M. A., *Cultura tecnológica: Estudios de ciencia, tecnología y sociedad*. Horsori-Universidad de Barcelona.
- Albornoz, M. (2007, abril). Los problemas de la ciencia y el poder. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 3(8), 47-65.
- Apple, M. (2008). *Ideología y currículum*. Madrid: Akal.
- Arocena, R. (2022). Sobre la democratización en la sociedad capitalista del conocimiento. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 17(50), 137-143.
- Bak, H.-J. (2001). Education and Public Attitudes toward Science: Implications for the “Deficit Model” of Education and Support for Science and Technology. *Social Science Quarterly*, 82(4).
- Beck, U. (2002). *La sociedad del riesgo global*. Siglo XXI de España Editores.
- Bodmer, W. (2010). Public Understanding of Science. *Notes and Records of Royal Society*, 64, 151-161.
- Cortassa, C. (2010). Del déficit al diálogo, ¿y después? Una reconstrucción crítica de los estudios de comprensión pública de la ciencia. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 14(5), 117-124.
- Echeverría, J. (1999). *Introducción a la metodología de la ciencia*. Madrid: Cátedra.
- Gvirtz, S., y Palamidessi, M. (1998). La construcción social del contenido a enseñar. En *El ABC de la tarea docente: Currículo y enseñanza* (pp. 17-48). Buenos Aires: Aiqué.
- Larrión Cartujo, J. (2014). Sobre el modelo del déficit cognitivo: Conocimiento experto, investigación postacadémica y comunicación pública de la ciencia y la tecnología. *Inguruak. Revista Vasca de Sociología y Ciencia Política*, 57-58, 2745-2758.
- Olivé, L. (2007). *La ciencia y la tecnología en la sociedad del conocimiento*. México: FCE.
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2001). *Ciencia, tecnología y sociedad: Una aproximación conceptual*. OEI.

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2018, abril-junio). ¡Bienvenidos al Antropoceno! En *El Correo de la UNESCO*, 2. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261900_spa
- Pellegrini, P. (2019). *La verdad fragmentada: Conflictos y certezas en el conocimiento*. Buenos Aires: Argonauta.
- Peña, M. (1988). Reflexiones en torno al concepto de educación en ciencia, tecnología y sociedad en el contexto latinoamericano. En Mitcham, C., y Peña, M. (eds.), *El nuevo mundo de la filosofía y la tecnología: Actas del primer Congreso Interamericano de la Filosofía de la Tecnología*. Puerto Rico.
- Pérez Sedeño, E. (2008). *Ciencia y tecnología en sociedades auténticamente democráticas*. Seminario Ciencia, Tecnología y Sociedad, Centro Cultural de España. Montevideo, Uruguay.
- Pérez Sedeño, E. (2022, julio). Los estudios de ciencia, tecnología y género en el campo CTS. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 17(50), 175-180.
- Rodríguez, M., y Giri, L. (2021). Desafíos teóricos cruciales para la comunicación pública de la ciencia y la tecnología post pandemia en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 16(Especial), 25-39. Recuperado de https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=es&user=ljenSicAAAAJ&citation_for_view=ljenSicAAAAJ:MXK_kJrjxJIC
- Roy, R. (1988). Educación en ciencia, tecnología y sociedad: Algunas definiciones, historia y situación actual. En Mitcham, C., y Peña, M. (eds.), *El nuevo mundo de la filosofía y la tecnología: Actas del primer Congreso Interamericano de la Filosofía de la Tecnología*. Puerto Rico.
- Snow, C. P. (1959). *Las dos culturas*. Buenos Aires: Nueva Visión, edición en español de 2000.
- Sturgis, P., y Allum, N. (2004). Science in Society: Re-Evaluating the Deficit Model of Public Attitudes. *Public Understanding of Science*, 13(1), 55-74.
- Winner, L. (1986). *La ballena y el reactor: Una búsqueda de los límites en la era de la alta tecnología*. Barcelona: Gedisa. Edición en español de 2008.
- Wynne, B. (1995). Public Understanding of Science. En Jasanoff, S., Markle, G. E., Petersen, J. C., y Pinch, T., *Handbook of Science and Technology Studies* (pp. 361-391). Thousand Oaks-Londres-Nueva Delhi: SAGE.

Contribución de autoría

Todos los aspectos estuvieron a cargo del autor.





Innovaciones educativas en Facultad de Ingeniería: sistematización de proyectos

2011-2020¹

Educational innovations in the School of Engineering: systematization of projects

2011-2020

Inovações educacionais na Faculdade de Engenharia: sistematização de projetos

2011-2020

Ximena Otegui.
ORCID: 0000-0002-9638-6678¹

Karina Curione.
ORCID: 0000-0002-4069-5615²

Marina Míguez.
ORCID: 0009-0001-8368-5492³

¹ Facultad de Ingeniería,
Universidad de la República.

Contacto:
xotegui@fing.edu.uy

² Facultad de Psicología -
Universidad de la República.

Contacto:
kcurione@psico.edu.uy

³ Universidad de la República.

Contacto:
marina.tomoe@gmail.com

Recibido: 29-6-22

Aceptado: 22-2-2023

Resumen

En la última década el papel de la innovación educativa para la transformación de la enseñanza en la Universidad de la República cobró relevancia en los ámbitos de discusión institucional. Si bien existen publicaciones que analizan las experiencias de innovación implementadas, son escasas las que sistematizan estos desarrollos.

En Facultad de Ingeniería, un número significativo de las propuestas de enseñanza de grado que pueden identificarse como innovadoras fueron presentadas al llamado "Innovaciones educativas en las distintas modalidades de enseñanza", de la Comisión Sectorial de Enseñanza.

En este artículo se sistematizan los trece proyectos de innovación educativa presentados entre los años 2011 y 2020 por equipos docentes de Facultad de Ingeniería que resultaron financiados. Se describen potencialidades y problemas que los fundamentan, objetivos y principales elementos de las metodologías de enseñanza que proponen.

Se realizó un análisis cualitativo del contenido de los textos que fueron evaluados por la Comisión Sectorial de Enseñanza.

El análisis mostró que los equipos docentes identificaron desafíos y realizaron propuestas con características comunes. Los proyectos se focalizaron en modificar rutinas de enseñanza que evidencian las principales carencias identificadas en las unidades curriculares donde se desarrollaron: centrarse en la exposición docente y el trabajo in-

1 Este trabajo ha sido aprobado unánimemente por el equipo editor luego de pasar por evaluadores en sistema doble ciego.

dividual; no contar con espacios suficientes para la promoción del diálogo, el intercambio y el desarrollo de habilidades adecuadas a las demandas del nivel universitario; presentar dificultades para vincular los contenidos trabajados con el campo de aplicación de las carreras. Las propuestas se basaron en el desarrollo de metodologías de enseñanza activa.

Palabras clave: innovación educativa, metodologías activas, aprendizaje activo, ingeniería.

Abstract

In the last decade, the role of educational innovation for the transformation of teaching at the Universidad de la República gained relevance in the areas of institutional discussion. Although there are publications that analyze implemented innovation experiences, there are few that systematize these developments. In the School of Engineering, a significant number of the undergraduate teaching proposals that can be identified as innovative were presented to “Educational Innovations in the different teaching modalities” fund of the Comisión Sectorial de Enseñanza. This article systematizes the thirteen educational innovation projects presented in 2011-2020 by teaching teams from the School of Engineering that were financed. The potentialities and the underlying problems, their objectives and the main elements of the teaching methodologies they propose are described. A qualitative content analysis of the texts evaluated for funding was performed. The analysis showed that the teaching teams identified challenges and made proposals with common characteristics. The projects focused on modifying teaching routines that show the main deficiencies identified for the courses where they were developed: focus on teaching presentation and individual work; not having enough spaces for the promotion of dialogue, exchange and the development of adequate skills for the demands of the university level; present difficulties in linking the contents worked on with the field of application of the careers. The proposals were based on the development of active teaching methodologies.

Keywords: educational innovation, active, methodologies, active learning, engineering.

Resumo

Na última década, o papel da inovação educacional para a transformação do ensino na Universidad de la República ganhou relevância nas áreas de discussão institucional. Embora existam publicações que analisam experiências de inovação implementadas, são poucas as que sistematizam esses desenvolvimentos. Na Faculdade de Engenharia, um número significativo de propostas de ensino de graduação que podem ser identificadas como inovadoras foram apresentadas às chamadas “Inovações Educacionais nas diferentes modalidades de ensino” da Comissão Setorial de Ensino. Este artigo sistematiza os treze projetos de inovação educacional apresentados em 2011-2020 por equipes docentes da Faculdade de Engenharia que foram financiadas. Descrevem-se as potencialidades e os problemas subjacentes, os seus objetivos e os principais elementos das metodologias de ensino que propõem. Foi realizada uma análise qualitativa de conteúdo dos textos avaliados para financiamento. A análise mostrou que as equipes docentes identificaram desafios e fizeram propostas com características comuns. Os projetos tiveram como foco a modificação das rotinas de ensino que evidenciam as principais deficiências identificadas nos cursos em que foram desenvolvidos: foco na apresentação didática e trabalho individual; não ter espaços suficientes para a promoção do diálogo, intercâmbio e desenvolvimento de competências adequadas às demandas do nível universitário; apresentam dificuldades em relacionar os conteúdos trabalhados com o campo de aplicação das carreiras. As propostas foram baseadas no desenvolvimento de metodologias ativas de ensino.

Palavras-chave: inovação educacional, metodologias ativas, aprendizagem ativa, engenharia.

1. Introducción

A través del llamado a proyectos concursables “Innovaciones educativas en las distintas modalidades de la enseñanza” (InE), de la Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE) de la Universidad de la República (Udelar), los docentes pueden obtener financiación para el desarrollo de experiencias innovadoras en la enseñanza. Con periodicidad

bianual, este fondo se transforma en un espacio donde equipos docentes de diferentes servicios plasman propuestas de innovación educativa, son evaluados por pares y pueden acceder a financiación para su implementación.

En Facultad de Ingeniería (FI) de la Udelar, un número significativo de las experiencias innovadoras en enseñanza de grado fueron presentadas a InE. Por tanto, se consideran una referencia para analizar el desarrollo

de la innovación educativa en la institución.

En este artículo se sistematizan los proyectos de FI presentados a InE entre los años 2011 y 2020 que resultaron financiados. Se describen las potencialidades y los problemas que los fundamentaron, los objetivos planteados y los principales aspectos de las metodologías de enseñanza propuestas.

El trabajo forma parte de la tesis de doctorado *Estrategias didácticas alterna-*

tivas en la enseñanza de la ingeniería. La experiencia de la Facultad de Ingeniería de la Udelar, de la primera autora, desarrollado en el marco del Doctorado en Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Udelar.

2. Contextualización

A nivel mundial, el aumento de la demanda de formación universitaria de calidad y el acceso a la universidad de más alumnos con formación heterogénea imponen la necesidad de cambios en la formación de los estudiantes, en los currículos y en las prácticas docentes (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2005).

La Udelar no es ajena a esta situación, por tratarse de una universidad pública, gratuita y de libre acceso, con crecimiento ininterrumpido de su matrícula, situación de numerosidad en el inicio de las carreras, baja tasa de egreso y altos porcentajes de desafiliación (Dirección General de Planeamiento [DGP], Udelar, 2019; Fiori y Ramírez, 2015).

En el área de ciencia y tecnología, la creciente demanda social por estos conocimientos impacta en mayor medida. Documentos elaborados en FI evidencian los desafíos que implican la heterogeneidad y la numerosidad estudiantil, tanto a nivel de cambios curriculares como de propuestas metodológicas (FI, Udelar, 2015).

Los índices de desafiliación y rezago son indicadores cuantitativos de esta situación. Si se consideran los estudiantes de FI en las carreras de cinco años para las generaciones 1997 a 2020: 17% egresó, 29% se encuentra activo y 55%, inactivo. De los 9.378 estudiantes activos, 53% no superaron los 90 créditos equivalentes a primer año (Unidad de Enseñanza, FI, 2022). Los estudiantes que recibe hoy la universidad presentan características que los diferencian de los anteriores a la era digital (Rodríguez Espinar, 2015). Sin embargo, las formas de enseñar no

han experimentado cambios significativos a nivel global, se mantienen alineadas con un modelo en el que predomina la transmisión del conocimiento del docente al alumno.

La FI implementó acciones con el objetivo de afrontar esta situación, en procura de favorecer la permanencia de los estudiantes, mejorar sus desempeños académicos y fortalecer el egreso. Entre ellas se destacan la realización de cambios en los planes de estudio y el desarrollo de propuestas de enseñanza activa. Se explicita a nivel institucional la necesidad de apoyar e impulsar en las distintas unidades curriculares (UC) experiencias de aprendizaje activo, en particular al inicio de las carreras (FI, Udelar, 2016).

Estas acciones son acordes con la ordenanza de estudios de grado de la Udelar, que incluye orientaciones específicas sobre enseñanza y enfatiza la promoción de la enseñanza activa (Consejo Directivo Central [CDC], Udelar, 2011).

En un contexto en el cual las formas de enseñar entran en tensión con los nuevos desafíos que se le imponen a la universidad (Collazo, 2008), la innovación educativa se presenta como una alternativa para superar esta situación.

3. Conceptos clave

3.1 Innovación educativa

Si bien en las bases de InE no se define innovación educativa, se vincula el concepto a la promoción de formas de enseñanza activa y de nuevas estrategias de enseñanza para dar “respuesta a los complejos problemas de la enseñanza y el aprendizaje en la formación universitaria de grado” (CSE, Udelar, 2020, p. 2).

Se propone como objetivo experimentar en las UC “nuevas estrategias de enseñanza que apunten a resolver problemas o abordar situaciones educativas que rompan con las prácticas tradicionales, promoviendo procesos

reflexivos y activos de construcción de conocimientos, antes que de exclusiva transmisión de información” (CSE, Udelar, 2020, p. 2).

Para este trabajo se toman como referencia las conceptualizaciones de Jerez et al. (2017) sobre innovación educativa en educación terciaria. Esta opción se realiza a sabiendas de que hay otros autores, como Lucarelli (2003), que aborda el tema y desarrolla el concepto de innovaciones didáctico-curriculares que presenta elementos comunes con Jerez et al.

Jerez et al. (2017) refieren a la innovación educativa como “aquel proceso intencionado y permanente al interior de la institución educativa, que tiende a provocar transformaciones e impactos reales y positivos sobre los aprendizajes de los estudiantes, el entorno y la cultura institucional y la sociedad” (p. 9). Las innovaciones tienen carácter contextual y surgen por el interés docente en modificar situaciones identificadas como problemáticas (Jerez et al., 2017). Identifican la innovación a pequeña escala de las rutinas docentes (IPERD) y la innovación disruptiva (ID).

La IPERD se centra en la modificación de rutinas clave, esto es, “acciones que docentes y estudiantes realizan comúnmente al interior de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y son altamente significativas” (Jerez et al., 2017, p. 13). Dichos autores proponen cinco fases para el desarrollo de IPERD: identificación de las rutinas a modificar, replanteo a partir de otras experiencias, implementación en modo prueba, análisis de impactos, fortalecimiento y permanencia en el tiempo. La ID se define como “aquella innovación que va más allá de las prácticas habituales y que rompen abruptamente con las rutinas formativas” (Jerez et al., 2017, p. 17).

3.2. Aprendizaje activo y metodologías activas

La innovación educativa está estrechamente relacionada con las nuevas estrategias de enseñanza a las que re-

fiere InE en sus bases, en particular con el concepto de aprendizaje activo (AA).

Bonwell y Eison (1991) plantearon que las estrategias que promueven el AA son actividades de instrucción que involucran a los estudiantes en hacer cosas y pensar en lo que están haciendo. Fink (2013) destaca la importancia de esa publicación porque ofreció a los profesores universitarios una perspectiva nueva sobre qué hacer en el aula: proporcionar a los estudiantes más actividades de aprendizaje experiencial y oportunidades para reflexionar sobre el significado de esas actividades.

En la literatura, AA es definido de diferentes maneras (Barkley y Major, 2018). Las estrategias asociadas a promover el AA involucran a estudiantes en actividades que ponen en juego el pensamiento de orden superior y brindan la oportunidad de pensar sobre el aprendizaje; ponen menos énfasis en la transmisión de información y más en la oportunidad de aplicar lo aprendido; promueven modelos de evaluación continua (Bonwell y Eison, 1991; Fink, 2013; Luelmo del Castillo, 2018; Prince, 2004).

Para referir a prácticas docentes de AA se utilizan indistintamente las denominaciones *estrategias* o *metodologías activas*. El término *activo* enfatiza su oposición a *pasivo*, vinculado a la forma más tradicional de enseñanza universitaria, la clase magistral típicamente centrada en la exposición docente.

Las metodologías activas reportadas como más usadas en ingeniería se basan en propuestas de aprendizaje colaborativo o cooperativo; aprendizaje basado en proyectos, problemas o indagación; aula invertida; instrucción entre pares (Bubou et al., 2017).

Si bien se cuenta con evidencia internacional de los aportes del AA al aprendizaje de los estudiantes de ingeniería (Freeman et al., 2014), se plantean dificultades y resistencias de diverso tipo, por lo cual, a pesar de que las estrategias centradas en el docente muestran ser menos efectivas, continúan siendo las más usadas (Zabalza, 2011).

4. Metodología

Se seleccionaron los 13 proyectos de FI presentados a InE en el período comprendido entre 2011 y 2020 que resultaron financiados. El InE tuvo cinco ediciones en ese lapso y se evaluaron en total 25 propuestas de FI.

Se delimitó el período 2011 a 2020 por incluir dos hitos: la aprobación de la ordenanza de grado de la Udelar (2011) que pone énfasis en las formas de enseñar, y la resolución del Consejo de FI (2016) que impulsa la inclusión de metodologías activas. Todos los proyectos fueron elaborados antes de 2020, por lo que no se incluye la variable enseñanza en situación de pandemia en la sistematización.

Se realizó un análisis cualitativo de contenido de los textos que fueron evaluados por la CSE; el análisis estuvo orientado por las siguientes preguntas:

P1- ¿Identifican potencialidades y problemas comunes?

P2- ¿Proponen objetivos similares?

P3- ¿Qué metodologías de enseñanza seleccionan para desarrollar las innovaciones?

La lectura de cada ítem del texto del proyecto se focalizó en antecedentes, fundamentación y justificación (P1); objetivos (P2), y metodología (P3).

El análisis consistió en la segmentación de cada texto, codificación y categorización en unidades de significado relevantes para los objetivos de la sistematización. Se utilizó el *software* MAXQDA 2020.

5. Resultados

Se presentan los resultados que surgen de la sistematización de los 13 proyectos analizados. Cada uno se identifica con la sigla CSE y un número del 1 al 13.

5.1. Descripción general

Los proyectos se implementan en:

- 4 institutos del total de 11 que tiene FI
- UC ya existentes y de carácter obligatorio (11 proyectos); la mitad

de estos (5 proyectos) dirigidos a una subpoblación de estudiantes

- UC del inicio (9 proyectos) y mitad (5 proyectos) de las carreras
- UC específicas de las tres carreras con mayor ingreso estudiantil (8 proyectos) y UC básicas comunes a varias carreras (5 proyectos)

En conjunto cubrieron las nueve carreras ingenieriles en curso en el período analizado.

Los responsables fueron grado 3, 4 y 5, efectivos con dedicación total; se repitieron integrantes de equipos en varios proyectos.

La Unidad de Enseñanza (UEFI) participó como integrante del equipo (7 proyectos) o se indicó su participación para la etapa de seguimiento y evaluación (3 proyectos).

5.2. Potencialidades y problemas

A continuación se presentan las principales potencialidades identificadas:

Valorar experiencias previas del equipo docente y/o de otros docentes del instituto en implementaciones similares porque fortalecen la propuesta (10 proyectos):

“se han implementado, en pequeña escala, algunas innovaciones didácticas, estando los profesores involucrados en la asignatura motivados y mostrando una actitud activa y positiva hacia la realización de estas experiencias”. (CSE 3)

Identificar un contexto institucional favorable (7 proyectos):

“En los últimos años, se han implementado en nuestra Facultad varias estrategias tendientes a mejorar la situación de los estudiantes en su primer año”. (CSE 9)

Los principales problemas detectados corresponden a:

Metodologías de enseñanza que requieren modificaciones (11 proyectos):

“la metodología actual de trabajo (dadas las condiciones de masividad explicitadas anteriormente) favorece el trabajo individualista y la con-

centración de tiempo de dedicación al estudio en los períodos inmediatamente anteriores a las pruebas”. (CSE 1)

“Las clases de teórico y práctico se basan en una metodología principalmente expositiva”. (CSE 7)

Aumento sostenido de la matrícula y la numerosidad que esto genera (9 proyectos):

“La Facultad de Ingeniería [...] ha tenido un incremento importante en la matrícula en las últimas décadas y sigue en aumento [...] Esta realidad lleva a que la mayoría de los cursos en los primeros años sean muy numerosos lo que redundará en el uso por parte de los docentes de metodologías mayormente expositivas”. (CSE 4)

Falta de estrategias y habilidades de los estudiantes adecuadas para estudios universitarios (8 proyectos):

“aporta la Herramienta Diagnóstica al Ingreso que el estudiante no ha integrado durante su pasaje por la enseñanza media estrategias de aprendizaje adecuadas para emprender los cursos universitarios con relativas probabilidades de éxito”. (CSE 6)

“Dificultades vinculadas a la comprensión lectora, la capacidad de abstracción y la resolución de problemas”. (CSE 8)

Bajo rendimiento en la UC donde se propone la innovación (7 proyectos):

“Si bien [...] la matrícula ha ido en ascenso, la proporción de recursantes ha crecido en una cantidad mucho más importante”. (CSE 11)

Modalidades de evaluación (6 proyectos):

“aún en los laboratorios es común trabajar casi exclusivamente con evaluaciones sumativas, calificando el producto final sin tener en cuenta el proceso que llevó a ese producto [...] usualmente no son correctamente evaluados los conocimientos

procedimentales y actitudinales, tan importantes en el contexto de laboratorio”. (CSE 13)

5.3. Objetivos

A continuación se presentan los objetivos más reiterados:

Promover una nueva metodología de enseñanza (11 proyectos):

“promover [...] una metodología de enseñanza centrada en el estudiante y la interacción entre pares, con permanente retroalimentación por parte del docente, como forma de colaborar para que los aprendizajes sean significativos”. (CSE 1)

“Aportar a la Facultad de Ingeniería una experiencia didáctica innovadora que pueda contribuir a la mejora de los procesos de enseñanza aprendizaje de la generación de ingreso”. (CSE 2)

Promover estrategias y competencias en los estudiantes (11 proyectos):

“Favorecer el desarrollo de habilidades de formulación de problemas abstractos a partir de situaciones reales”. (CSE 10)

Favorecer la motivación estudiantil (8 proyectos):

“Facilitar y motivar el aprendizaje de los conceptos centrales del curso”. (CSE 8)

5.4. Metodologías de enseñanza

Las metodologías propuestas son identificadas por los equipos docentes como activas:

“Experimentar con nuevas metodologías de enseñanza activa”. (CSE 5)

“El núcleo central de nuestra propuesta es el Aprendizaje Activo, concepto definido como todo método de enseñanza que comprometa a los estudiantes en el proceso de aprendizaje. [...] contrapuesto a clases teóricas tradicionales puramente expositivas en la que los estudiantes adoptan una actitud pasiva”. (CSE 6)

Solo uno de los trece proyectos no hace referencia a la metodología de enseñanza a implementar. En nueve, se explicita cuál es la metodología activa seleccionada y se incluyen características sobre su implementación; en otros tres se indica el nombre de la metodología activa:

“Nuestra propuesta de trabajo está focalizada en el Aprendizaje Cooperativo el cual, entre otras cosas, exige un rol activo por parte del estudiante en el proceso de aprendizaje”. (CSE 1)

“se centra en la promoción del trabajo activo de los estudiantes a partir de la aplicación de un modelo de clase al revés”. (CSE 7)

“incluyendo modalidades alternativas de laboratorio, como ser experiencias de proyecto más libre”. (CSE 12)

Las propuestas metodológicas buscan fortalecer el trabajo grupal (10 proyectos) y los espacios de intercambio entre docentes y estudiantes (10 proyectos):

“Se trabajará específicamente sobre el concepto de comunidad educativa y las herramientas para facilitar la integración de los estudiantes y docentes”. (CSE 5)

“se establecerán grupos de trabajo, asignando problemas diferentes a cada grupo”. (CSE 11)

Proponen favorecer el desarrollo de estrategias de aprendizaje así como estrategias específicas para el desempeño en las disciplinas (11 proyectos) a través de transformaciones en el trabajo de aula que motiven a los estudiantes (10 proyectos):

“estimular el involucramiento de los estudiantes en el curso, y para fomentar la autonomía y la creatividad al momento de enfrentarse a un problema”. (CSE 4)

“se trabajará con proyectos motivados desde la aplicación, intentando desarrollar la creatividad y la capacidad de

resolución de problemas del estudiante”. (CSE 5)

“Enseñar tácticas y estrategias de resolución de problemas [...] basadas en la aplicación de los conceptos”. (CSE 6)

En las UC específicas de las carreras, se pone énfasis en la inclusión de actividades para fortalecer el vínculo de los contenidos desarrollados con el campo de desempeño profesional o de aplicación de la carrera (5 proyectos):

“por un lado, motivar al estudiante al revalorar la asignatura como base para la carrera que está realizando y, por otro lado, familiarizar al estudiante con el modo en que se comunican los trabajos técnicos”. (CSE 3)

“Las exposiciones orales finales de los trabajos se realizarán en un seminario abierto a todo público en el cual se podrán incluir presentaciones de profesionales invitados, reforzando la motivación y el vínculo de los conceptos del curso a la realidad profesional”. (CSE 10)

6. Discusión

Las propuestas se concentraron en un tercio de los institutos de FI. Se desarrollaron principalmente en el tramo inicial de las carreras, que es el que presenta mayores desafíos para la FI y donde se vuelve más necesario promover transformaciones en las prácticas de enseñanza (FI, Udelar, 2016; Unidad de Enseñanza, 2022).

Los recursos se utilizaron principalmente para aportar mejoras a UC existentes; se realizaron propuestas tanto para grupos reducidos como para la totalidad de inscriptos. Cubrieron en conjunto a estudiantes de todas las carreras de grado ingenieriles, pero fueron las tres de mayor ingreso las únicas que desarrollaron los proyectos en UC específicas.

Los docentes responsables se encontraban en Régimen de Dedicación

Total —sin ser esto un requisito—. A lo largo del período se repiten integrantes de equipos y responsables. La participación de la UEFI estuvo incluida en la mayoría de las propuestas —sin ser esto un requisito—, por lo que fue identificada como un actor relevante para aportar a la innovación educativa en FI.

A partir de la sistematización realizada, se encontró que los proyectos identificaron potencialidades y problemas comunes, propusieron objetivos similares y optaron por metodologías activas para abordarlos.

P1- ¿Identifican potencialidades y problemas comunes?

En cuanto a las potencialidades, se considera relevante la valoración de las experiencias docentes previas como elemento fortalecedor de las propuestas a desarrollar. Esto visibiliza la labor docente y promueve la formación de equipos dedicados a la innovación en temas de enseñanza. El hecho de que se repitan integrantes de equipo e incluso responsables da cuenta de esta retroalimentación.

También resulta interesante constatar la identificación de un contexto institucional favorable para las propuestas; los docentes visualizan los movimientos que desde la Udelar se han sucedido en esta línea.

Con respecto a los desafíos detectados, se da cuenta de los principales elementos que entran en tensión en las UC: las metodologías habituales con que se desarrollan las clases, la heterogeneidad y numerosidad estudiantil sumadas a estrategias y competencias que se identifican como inadecuadas para las demandas que los estudiantes enfrentan en el aprendizaje a nivel universitario, lo que influye en bajos rendimientos.

Interesa destacar que el problema más reiterado —las metodologías de enseñanza— está centrado en cómo los docentes proponen estrategias novedosas para el contexto en que desarrollan la enseñanza. Por tanto, el docente se visualiza como agente de transformación y con posibilidades de

incidir directamente en la solución. Lo mismo sucede con la evaluación de aprendizajes, aunque se identificó explícitamente como problema solo en la mitad de los proyectos.

El aumento sostenido de la matrícula y la numerosidad que ello genera son desafíos que enfrenta la Udelar. Mediante propuestas de transformación de las metodologías de enseñanza, los docentes buscan alternativas que mitiguen sus consecuencias negativas.

Los restantes problemas identificados en los proyectos están directamente vinculados a los estudiantes: su heterogeneidad, formación previa y rendimiento en la UC donde se propone la innovación. En particular, para las UC del tramo inicial donde se centran la mayoría de las propuestas, las dificultades para el logro de los aprendizajes están relacionadas con el bajo rendimiento al ingreso a FI, que se constata mediante la Herramienta Diagnóstica al Ingreso.

P2- ¿Proponen objetivos similares?

De forma coherente con los desafíos detectados, los principales objetivos se centran en abordar cambios en las metodologías de enseñanza y promover en los estudiantes estrategias y competencias acordes con el nivel universitario.

El tercer objetivo se refiere a la motivación estudiantil. Si bien se considera a la motivación como favorecedora del aprendizaje, ningún proyecto define dicho constructo o hace referencia a alguna teoría motivacional.

En suma, se proponen transformaciones en las metodologías de enseñanza para promover mediante su uso el desarrollo de estrategias y competencias estudiantiles adecuadas para el desempeño universitario, buscando también favorecer la motivación.

P3-¿Qué metodologías de enseñanza seleccionan para desarrollar las innovaciones?

La implementación de metodologías activas es la forma propuesta para al-

canzar los objetivos. La referencia al carácter activo está presente en todos los proyectos, pero qué es y qué implica se presenta de manera heterogénea —en cuanto a claridad y profundidad— en los textos elaborados: desde la simple mención de la metodología a utilizar hasta la inclusión del detalle semanal de actividades y tareas. Al analizar las metodologías propuestas, se constata que focalizan en modificar rutinas de enseñanza que evidencian las principales carencias de las UC en las que se desarrollan: i) estar centradas en la exposición docente y el trabajo individual; no contar con espacios suficientes para el diálogo e intercambio entre estudiantes y docentes; ii) estudiantes con estrategias, habilidades y competencias inadecuadas para la universidad; falta de motivación; iii) dificultades para vincular los contenidos trabajados con el campo de aplicación de las carreras.

Como forma de mitigar las carencias que los docentes identifican, las propuestas se basan en: i) trabajo activo del estudiante, fortalecer el trabajo grupal y los espacios de intercambio entre docentes y estudiantes; ii) favorecer el desarrollo de estrategias de aprendizaje y estrategias específicas para el desempeño en las diferentes disciplinas mediante transformaciones en el trabajo de aula, que motiven a los estudiantes; iii) poner énfasis en la inclusión de actividades para fortalecer el vínculo de los contenidos desarrollados con el campo de desempeño profesional o de aplicación de la carrera.

Las metodologías activas propuestas están en sintonía con la evidencia presentada en la literatura internacional. Además, coinciden en ser las

reportadas como más utilizadas en ingeniería: aprendizaje colaborativo o cooperativo, aprendizaje basado en proyectos; aula invertida (Freeman et al., 2014; Prince, 2004; Zabalza, 2011). Se reconocen las primeras etapas del proceso de IPERD indicadas por Jerez et al. (2017): i) los docentes “reconocen las propias prácticas rutinarias y claves en el interior del proceso de enseñanza y de aprendizaje”, y ii) una vez identificadas las rutinas no efectivas, “esas que se consideran significativas”, se pasa a “replantearlas desde otras experiencias [...] para provocar un mejor o mayor impacto sobre los aprendizajes de los estudiantes” (p. 17).

Las propuestas pueden considerarse innovaciones en el contexto en el que se desarrollan. Para la FI, el trabajo colaborativo basado en proyectos o la clase invertida son innovaciones dado que no forman parte de las rutinas de enseñanza en las UC. Por lo cual, a través de su inclusión, se busca transformar las prácticas y aportar a mitigar las consecuencias de los problemas identificados.

A partir del análisis de los proyectos, las propuestas se identifican principalmente como IPERD dado que proponen cambios acotados en las prácticas habituales del aula y no rupturas abruptas de las rutinas. Sin embargo, para dar cuenta de ello, será necesario poner en diálogo los textos con la posterior implementación de los proyectos.

7. Conclusiones

A partir de la sistematización de los proyectos financiados entre los años

2011 y 2020 se encontró que los equipos docentes identificaron potencialidades y problemas comunes, propusieron objetivos similares y optaron por metodologías activas para abordarlos. Estas propuestas docentes pueden considerarse una primera aproximación a los principales desafíos que afrontan en las UC de FI, así como a las formas en que proponen abordarlos.

Las propuestas se focalizaron en modificar rutinas de enseñanza que evidencian las principales carencias de las UC que son identificadas por los equipos docentes: centrarse en la exposición docente y el trabajo individual; no contar con espacios suficientes para la promoción del diálogo, el intercambio y el desarrollo de habilidades relevantes a nivel universitario; presentar dificultades para vincular los contenidos trabajados con el campo de aplicación de las carreras.

Para abordar los desafíos, se basaron en el desarrollo de metodologías de enseñanza activa, propuestas como innovadoras para su contexto de aplicación y que resultan acordes con las reportadas por la literatura internacional para la enseñanza de la ingeniería.

A partir del análisis de los textos, las propuestas se identifican principalmente como IPERD: proponen cambios acotados en las prácticas habituales del aula y no rupturas abruptas de las rutinas. Sin embargo, para dar cuenta de ello, será necesario poner en diálogo los textos de los proyectos con su implementación, para dimensionar el alcance de las innovaciones a partir de su puesta en práctica. Este análisis corresponde a una etapa posterior del trabajo de doctorado.

Referencias bibliográficas

- Barkley, E., y Major, C. (2018). *Interactive Lecturing: A Handbook for College Faculty*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bonwell, C., y Eison, J. (1991). Active Learning: Creating Excitement in the Classroom. *ASHE-ERIC Higher Education Reports*. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED336049.pdf>
- Bubou, G., Offor, I., y Bappa, A. (2017). Why research-informed teaching in engineering education? A review of evidence. *European Journal of Engineering Education*, 42(3), 323–335. doi:10.1080/03043797.2016.1158793
- Collazo, M. (2008). El sentido de la formación didáctica en la docencia universitaria. En Collazo, M. (coord.), *Debates teóricos, metodológicos y políticos sobre la formación docente universitaria* (pp. 6–14). Montevideo: Universidad de la República.

- Comisión Sectorial de Enseñanza, Universidad de la República. (2020). *Innovaciones educativas en distintas modalidades de la enseñanza*. Bases 2020. Recuperado de <https://www.cse.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2019/08/Bases-INNOVACIONES-2020.pdf>
- Consejo Directivo Central, Universidad de la República. (2011, agosto 30). *Ordenanza de Estudios de Grado y otros Programas de Formación Terciaria*. Recuperado de <https://dgjuridica.udelar.edu.uy/215-ordenanza-de-estudios-de-grado-y-otros-programas-de-formacion-terciaria/>
- Dirección General de Planeamiento, Universidad de la República. (2019). *Estadísticas básicas 2019 de la Universidad de la República*. Recuperado de https://planeamiento.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/sites/33/2020/12/web_Estadisticas-basicas_2019.pdf
- Facultad de Ingeniería, Universidad de la República. (2015, octubre 21). *Resolución n.º 5 de la Asamblea del Claustro de la Facultad de Ingeniería*. Recuperado de https://www.fing.edu.uy/sites/default/files/claustro_citaciones/2015/acta/24470/Acta%2015%20%2821%20oct%202015%29.pdf
- Facultad de Ingeniería, Universidad de la República. (2016, noviembre 15). *Resolución n.º 50 del Consejo de la Facultad de Ingeniería*. Recuperado de <http://www.expe.edu.uy/expe/resoluci.nsf/49234bd62bde699f03256f3500602bc-c/62a8cd692d4e629c03258067005c7a1f?OpenDocument&Highlight=0,15%2F11%2F2016>
- Fink, D. (2013). *Creating Significant Learning: An Integrated Approach to Designing College Courses*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fiori, N., y Ramírez, R. (2015). Desafiliación en la Udelar 2007-2012: Trayectorias y perfiles. *InterCambios. Dilemas y Transiciones de la Educación Superior*, 2(1), 78-89.
- Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H., y Wenderoth, M. P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111(23), 8410-8415. doi:10.1073/pnas.1319030111
- Jerez, O., Rittershausen, S., y Rojas, M. (2017). Innovar en la educación terciaria. En Jerez, O., y Silva, C. (eds.), *Innovando en educación superior: Experiencias clave en Latinoamérica y el Caribe 2016-2017. Volumen 2: Metodologías activas de enseñanza y aprendizaje* (1.ª ed.) (9-20). Santiago de Chile: Facultad de Economía y Negocios, Universidad de Chile. doi:10.34720/w22k-e184
- Lucarelli, E. (2003). *El eje teoría-práctica en cátedras universitarias innovadoras, su incidencia dinamizadora en la estructura didáctica curricular*. (Tesis doctoral, Universidad de Buenos Aires). Recuperado de <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/4099>
- Luelmo del Castillo, M. J. (2018). Origen y desarrollo de las metodologías activas dentro del sistema educativo español. *Encuentro*, 27, 4-21. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10017/37586>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2005). *El futuro de la enseñanza superior. Informe Mundial de la UNESCO: Hacia las sociedades del conocimiento*. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141908>
- Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education*, 93(3), 223-231.
- Rodríguez Espinar, S. (2015). Los estudiantes universitarios de hoy: Una visión multinivel. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 13(2), 91-124. doi:10.4995/redu.2015.5440
- Unidad de Enseñanza, Facultad de Ingeniería. (2022). Informe Avance estudiantil en las carreras de grado ingenieriles 1997-2020. Recuperado de <https://www.fing.edu.uy/owncloud/index.php/s/TgXFunyLIPX1z6M>
- Zabalza, M. (2011). Metodología docente. *Revista de Docencia Universitaria*, 9(3), 75-98. doi:10.4995/redu.2011.6150

Contribución de autoría

1. Concepción y diseño del estudio.
2. Adquisición de datos.
3. Análisis de datos.
4. Discusión de los resultados.
5. Redacción del manuscrito.
6. Aprobación de la versión final del manuscrito.

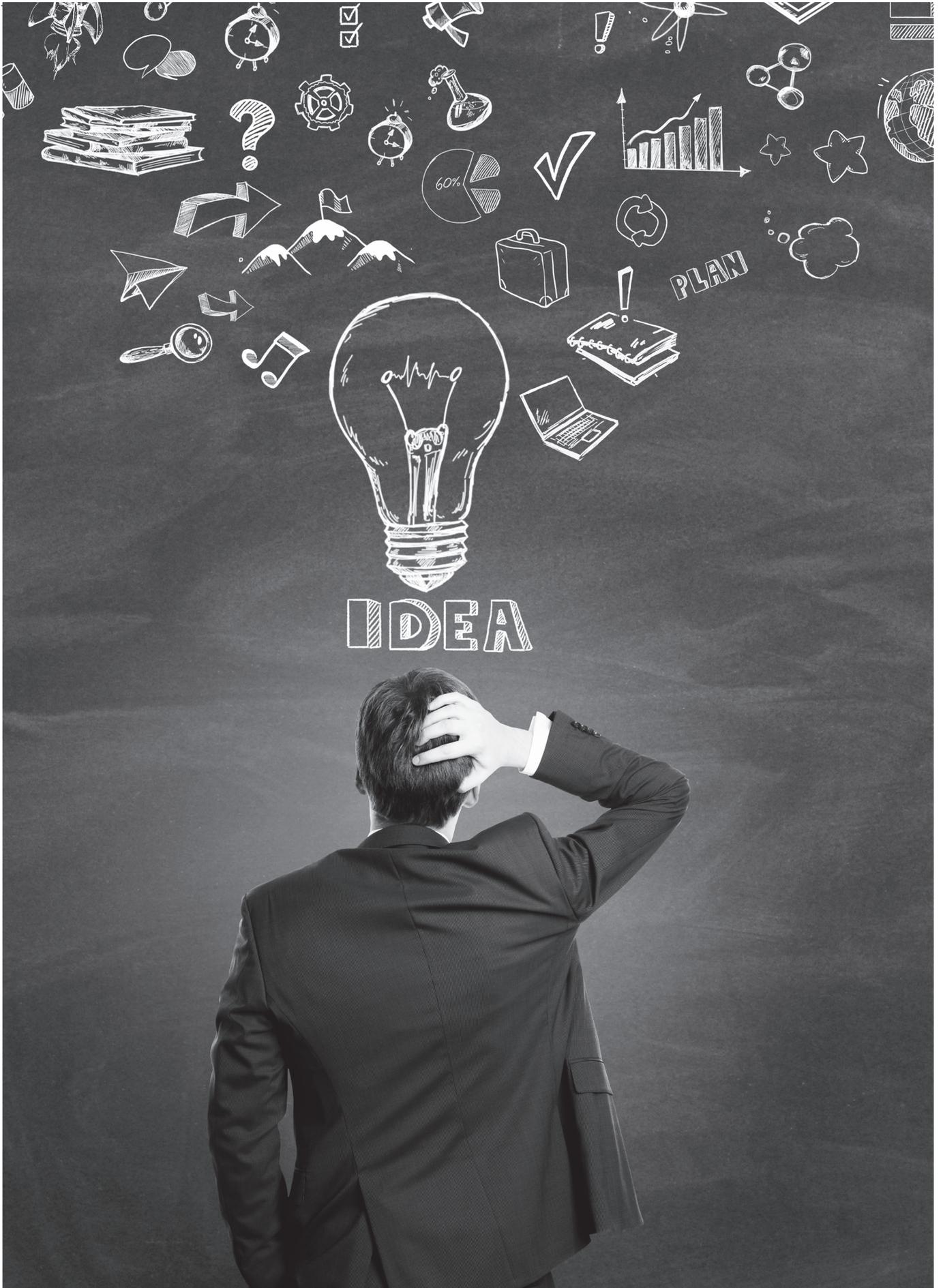
X. Otegui: 1, 2, 3, 4, 5, 6

K. Curione: 1, 4, 5, 6

M. Míguez: 1, 4, 6

Agradecimientos

A los docentes responsables de los proyectos sistematizados, por brindar acceso a los textos y alentar el trabajo de investigación.





Desigualdades en la elección de carreras de Udelar según su duración¹

Inequalities in the choice of Udelar careers according to their duration

Desigualdades na escolha das carreiras da Udelar segundo sua duração

Mahira González.
ORCID: 0000-0003-2352-8062¹

Maximiliana Cedrez.
ORCID: 0000-0003-3598-8293²

¹ Universidad de la República,
CENUR Noreste.
Contacto:
mahiragonzalezbruzzese@gmail.com

² Universidad de la República,
CENUR Noreste.
Contacto:
cedrezmaxi@gmail.com

Recibido: 4-8-22
Aceptado: 16-12-22

Resumen

El presente trabajo se propone mostrar resultados del estudio de la relación entre dos componentes sustantivos vinculados a la persistencia educativa en el primer año de cursado en la Universidad de la República (en adelante, Udelar), enmarcado en un proyecto de investigación más amplio. En los estudios sobre persistencia educativa se han identificado dos tipos de factores en la trayectoria del individuo que tienen incidencia en su continuidad educativa. Los primeros refieren a condiciones que se generan antes de que el individuo ingrese a la educación superior, mientras que los segundos tienen que ver con las experiencias académicas y sociales que vive el individuo una vez que ingresa a una institución universitaria. El primer tipo de factores afecta la persistencia de forma directa, y también lo hace de forma indirecta a través de su incidencia en el segundo tipo de factores. En este caso se estudia la relación entre las variables que forman parte del primer tipo de factores y la carrera que cursa el individuo como indicador del segundo tipo de factores, ya que las carreras presentan características institucionales particulares. A partir de un modelo de regresión logística se identifican diferencias significativas en la elección de la carrera según su duración.

Palabras clave: educación superior, persistencia, carreras, moratoria social.

Abstract

The present investigation intends to demonstrate results with the study of the relationship between two substantive components linked to educational persistence in the first year at Universidad de la República (hereinafter, Udelar), framed in a project research more broad. Studies on educational persistence identified two types of factors in the trajectory of the individuals which has an impact on their educational continuity. The first refers to conditions generated before the individual enters higher education, while the second is related to the academic and social experiences the individual lives once entering a university. The first type of factors affects the persistence directly and also indirectly through its incidence in the second type of factors. In this case, we study the relationship between the variables of the first type of factors and the career that the

¹ Este trabajo ha sido aprobado unánimemente por el equipo editor luego de pasar por evaluadores en sistema doble ciego.

individual is studying as an indicator of the second type of factors, since the careers present particular institutional characteristics. From a logistic regression model, significant differences were identified in the choice of career according to its duration.

Keywords: higher education, persistence, careers, social moratorium.

Resumo

O presente trabalho pretende mostrar resultados do estudo da relação entre dois aspectos relevantes ligados à persistência educacional durante o primeiro ano de estudo na Universidad de la República (Udelar), no contexto de um projeto de pesquisa mais amplo. Os estudos sobre a persistência educacional identificaram dois tipos de fatores na trajetória do indivíduo que impactam em sua continuidade educacional. O primeiro destes refere-se às condições que são geradas antes que o indivíduo ingresse no ensino superior, enquanto o segundo tem relação com as experiências acadêmicas e sociais que o indivíduo vive a partir de sua entrada em uma instituição universitária. Os fatores prévios ao ingresso na universidade afetam a persistência educacional diretamente, e também indiretamente, através de sua incidência no segundo tipo de fatores. Neste caso, estudamos a relação entre as variáveis que antecedem ao ingresso do indivíduo na instituição e na carreira que está estudando, como indicador das experiências acadêmicas e sociais, uma vez que as diferentes carreiras apresentam características institucionais particulares. A partir de um modelo de regressão logística, identificam-se diferenças significativas na escolha da carreira em função da sua duração.

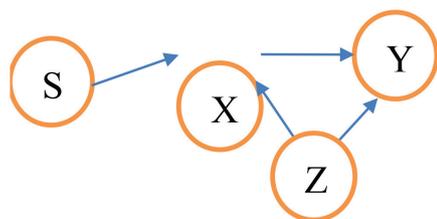
Palavras-chave: ensino superior, persistência, carreiras, moratória social.

1. Antecedentes

La tesis doctoral *El papel de las experiencias académicas y sociales en la persistencia educativa en diferentes tipos de carrera de la Universidad de la República* se propone estudiar la incidencia de la integración social y académica del estudiante en su persistencia en la educación superior. Tal como se ilustra en la figura 1, existen tres factores que se vinculan con la problemática; la relación principal es la siguiente:

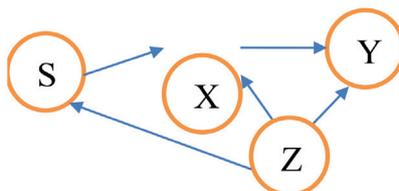
X -----> Y
 (integración social
 y académica del estudiante) →
 (persistencia educativa
 al segundo año)

Figura 1: Diagrama de determinantes



Esta es la relación principal que se pretende estudiar ($x \rightarrow y$); se incluyen en la explicación el efecto de la carrera como determinante del nivel de integración social y académica que experimente el individuo a lo largo del primer año (conjunto de variables antecedentes S que influyen en X) y los atributos del estudiante al ingresar a la universidad, entendiéndose que este factor (variable independiente Z) tendrá efectos directos sobre la persistencia y al mismo tiempo mediados por la integración académica y social. En este trabajo en particular el objetivo es indagar si existe una relación entre el factor Z (atributos del estudiante antes de ingresar a la Udelar) y S (la carrera que elige de acuerdo a su duración), porque de existir una relación entre estos factores, el modelo de determinantes debería pensarse de esta forma:

Figura 2: Diagrama de determinantes 2



Entender que la elección de la carrera se ve determinada por los factores previos al ingreso no solo hace variar el modelo de determinantes que nos proponemos en el proyecto general, sino que además manifestaría un mecanismo de desigualdad en sí mismo. Entre los factores que suceden antes de que el individuo ingrese a la institución educativa se encuentran las variables que corresponden a su hogar de origen, tales como el máximo nivel educativo alcanzado por sus padres y el máximo nivel educativo del hogar. Además de incluyen factores que tienen que ver con características sociodemográficas del individuo, como el sexo, la edad y la ascendencia étnico-racial, así como factores que tienen que ver con sus antecedentes académicos, como el hecho de haber asistido a un centro de educación media de gestión pública o privada. Por último, y siguiendo el orden cronológico de los factores, se encuentran eventos que tienen que ver con el ciclo de vida del estudiante. A diferencia de los anteriores, este tipo de eventos pueden variar una vez que el individuo ingresa a la institución educativa, pero en este trabajo solo analizaremos estos factores al momento de ingresar. En este caso analizaremos dos de los eventos que hacen a la transición a la adultez: el ingreso

al mercado laboral y la tenencia de hijos (Casal, García, Medino, Quesada, 2006).

2. Conceptos teóricos relevantes

2.1 Factores vinculados a la persistencia educativa en la educación superior

La persistencia educativa refiere a la continuidad en los estudios; en esta perspectiva se enfatiza la decisión del individuo. Asimismo, esta se ve influenciada por determinantes institucionales, organizacionales, estructurales y coyunturales de diversa índole; en el presente trabajo se supone que la decisión de abandonar o persistir en la educación superior es atribuible a los sujetos y por lo tanto se optará por utilizar este término (Fernández de Morgado, 2009).

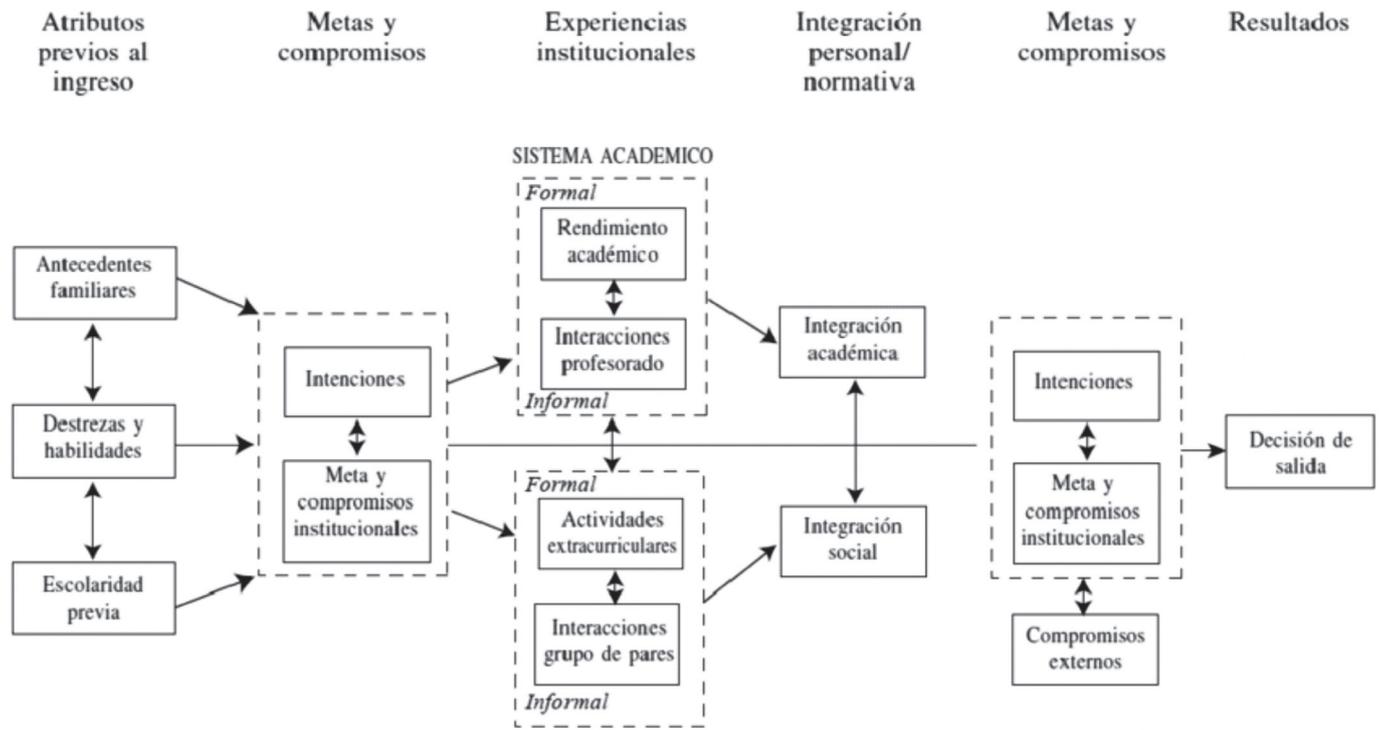
Si bien, como sugiere Fernández de Morgado (2009), aquel individuo que decide abandonar definitivamente

(Himmel, 2002) la educación superior tiene menores y peores oportunidades laborales, estas pueden distinguirse en dos grupos de situaciones en la interpretación individual. Por un lado, puede hablarse de exclusión cuando el estudiante por distintos factores no logra adaptarse y responder a las exigencias académicas o no logra financiar sus estudios, pero sí tiene la intención de graduarse. Por otro lado, el individuo puede interpretar que ya logró su meta y/o que la permanencia en la institución y/o la carrera no lo favorece y decide retirarse. Por ejemplo, su objetivo puede ser adquirir ciertas competencias y conocimientos que logra a partir de cursar un tramo y no le hace falta culminar la carrera; otros ejemplos son quienes tras una estadía breve en una carrera aclaran su visión de futuro y decidan tomar un camino diferente. En estos casos, la interpretación del abandono institucional y definitivo será distinta de la perspectiva institucional, que en todo caso refleja una

ineficiencia de recursos. La perspectiva nacional, por último, distará de las dos anteriores, ya que el país destina una cantidad de recursos determinada con el objetivo de que esta formación tenga un rédito social y esta inversión será ineficiente en el caso del abandono definitivo, pero no necesariamente del abandono institucional (Tinto, 1987; 1997).

Los factores que Tinto (1987) define como “atributos previos al ingreso” (figura 3) son los antecedentes familiares que refieren al nivel educativo y la ocupación de los padres principalmente: las destrezas y habilidades y la escolaridad previa. En el caso que se desea estudiar se considerarán los antecedentes familiares medidos a través de la consideración de la ocupación del padre, la madre y del máximo nivel educativo de ambos, y de la escolaridad previa evaluada solo a partir de la asistencia a un centro de educación media de gestión pública o privada en el último año (6.º año).

Figura 3: Modelo propuesto por Tinto (1987)



Fuente: Donoso y Schiefelbein (2007), p. 17.

2.2 La duración de la carrera elegida como resultado de diferencias en la moratoria social y vital

En este trabajo interesa estudiar la elección de la carrera desde la perspectiva de la moratoria social y vital, en el entendido de que el tiempo que los estudiantes ingresantes pueden proyectarse estudiar una carrera universitaria dependerá de sus atributos previos al ingreso, por tanto, la elección de la carrera de acuerdo a su duración se ve determinada por estos factores.

Bourdieu (2002) sugiere que la edad es un dato biológico socialmente manipulable y manipulado. Las distintas juventudes, en este sentido, se encuentran en situaciones muy distintas de acuerdo al origen socioeconómico. Es así que las condiciones de vida, el mercado de trabajo y el tiempo disponible son tres atributos que varían en los individuos de “joven edad”, distinguiendo entre los jóvenes que ya trabajan y los adolescentes que todavía estudian. Thevenot (1979) demostró que entre estos dos polos opuestos, el adolescente que estudia (proveniente de un medio socioeconómico favorable) y el joven que trabaja (proveniente de un medio obrero principalmente), existe una variedad considerable de formas de transitar esa etapa llamada juventud.

En el texto *La juventud no es más que una palabra*, de Bourdieu (2002), este sugiere que la universalización de la escolarización a nivel de la enseñanza media a las distintas clases sociales induce a los jóvenes provenientes de clases populares a sumarse a esa forma de transitar esta etapa como “adolescente que estudia”. El adolescente que estudia no solo comparte su tiempo con personas de su misma edad y queda (generalmente) exento de tener que salir al mercado laboral, sino que queda “fuera de juego” del resto de responsabilidades de los adultos. La escuela, además, no solo enseña conocimientos, sino que transmite aspiraciones. La educación secundaria que prepara a sus estudiantes para la

educación superior genera aspiraciones que no son realistas en los hijos de la clase obrera. Esto genera una frustración que era inexistente antes de la universalización de la enseñanza media: “es posible encontrarse lo suficientemente adaptado al mundo escolar como para encontrarse aislado del medio de trabajo, sin estarlo lo suficiente como para encontrar trabajo por medio de los títulos académicos” (Bourdieu, 2002, p. 169).

Estas expectativas y aspiraciones de seguir estudiando pueden ser compartidas por los jóvenes de distintas clases sociales que culminan la enseñanza media. Ahora bien, si es factible llevar a cabo estas expectativas diferentes de acuerdo al origen socioeconómico, ¿podrá expresarse esa distinción en una diferencia en la duración de la carrera? En otras palabras, ¿las diferencias en la duración de la moratoria social de acuerdo al origen socioeconómico del estudiante serán reconocidas por los ingresantes a la Udelar y expresadas en diferencias en la duración de la carrera elegida?

Margulis (1996) refiere a la noción de “quedar fuera de juego” mencionada por Bourdieu (2002) con el concepto de moratoria. Esta se definiría como la posibilidad de demorar las exigencias que provienen de la propia familia y del trabajo. En otras palabras, es el tiempo legítimo para dedicarse al estudio y la capacitación. Ser joven desde la perspectiva del autor sería estar en presencia de esa moratoria, por lo que la juventud varía de acuerdo a la clase social, ya que la capacidad de ofrecer el beneficio de la moratoria varía de acuerdo a esta. En el mismo sentido, la juventud terminaría cuando el individuo forma su propio hogar, tiene hijos e ingresa al mercado de trabajo.

Tal como se mencionó, la moratoria es desigual para las personas con distintos orígenes socioeconómicos; los jóvenes de los sectores medios y altos cuentan con un contexto social protector que hace posible que tanto la moratoria como los signos de la juventud se prolonguen en el tiempo en comparación con lo que ocurre con

los jóvenes provenientes de sectores bajos. Los individuos provenientes de sectores populares tendrían acotadas sus posibilidades de acceder a la moratoria social, carecen del tiempo y del dinero para vivir un período más o menos prolongado con relativa despreocupación y ligereza. No debe confundirse el estar desempleado, producto de condicionantes externas, con acceder a la moratoria social, ya que aquel genera tiempo libre vivido con frustración y desdicha (Margulis, 1996).

Además de este concepto de moratoria social, Margulis (1996) utiliza el concepto de moratoria vital, en referencia a la posesión de tiempo de vida, de capital temporal con relación a la lejanía de la muerte. Ser joven requiere estar en posesión de moratoria vital, algo que indefectiblemente está vinculado a la edad biológica del individuo. Ser juvenil, en cambio, se vincularía con los signos de lo juvenil, implica signos exteriores y una estética determinada. Por lo que se podría ser joven sin ser juvenil y viceversa.

La moratoria vital, entendida con relación al desgaste del cuerpo, tendría variaciones según género y sector social. La moratoria social, por su parte, no solo tendría diferencias de acuerdo al sector socioeconómico del que se provenga, sino que también mostraría diferencias de género. En nuestra sociedad, el tiempo transcurre para la mayoría de las mujeres de una manera diferente que para el grueso de los hombres; la maternidad implica una moratoria diferente que altera no solo el cuerpo, sino que también afecta la condición sociocultural de la *juvenilización*. En la sociedad actual, las carreras profesionales, artísticas e intelectuales constituyen alternativas a la maternidad para la mujer de clase media o alta (Margulis, 1996).

En este sentido, se podría pensar que los hombres al poder postergar su paternidad pueden extender más que las mujeres la moratoria social. En este trabajo esa condición se expresaría en que el hombre opte mayormente por carreras largas en comparación con la mujer y viceversa. La segunda expli-

cación detrás de un comportamiento diferencial en la elección de la carrera de acuerdo al género en quienes transitaron el evento de tener hijos es que los hombres tienden a destinar menos tiempo al cuidado de sus hijos, a diferencia de las mujeres, tal como se señala en diversas investigaciones al respecto (Batthyány, 2010).

3. Pregunta problema

Interesa en este trabajo conocer qué relación existe entre la carrera elegida y los factores que anteceden al ingreso a la institución entre los ingresantes a la Universidad de la República en el 2018. Por lo que la pregunta que guía este trabajo es la siguiente: *¿Cómo inciden en la elección de la carrera los factores de desigualdad social y educativa previos al ingreso?*

4. Método

Para el presente trabajo se procesaron los microdatos generados por Sistema de Gestión de Bedelías (SGB), por el Sistema de Gestión y Administración de la Enseñanza (SGAE) (de 2017 en adelante), del Formulario Estadístico de Ingreso (FEI) y del FormA para el 2018. Agradecemos en todos los casos

la colaboración recibida de la Dirección General de Planeamiento (DG-Plan) y la Unidad del Sistema de Información de la Enseñanza (USIEn).

4.1 Definición de las variables

Para construir la variable *duración de carrera* se clasificó a las carreras de menos de cuatro años como cortas, a las de cuatro años como medias y a las de cinco años o más como largas.

Las variables de comparación entre las distintas carreras son cinco: I) ocupación del hogar de origen; II) generación de primer ingreso, medida como 1 para los estudiantes cuyos padres no cursaron la universidad y 0 para los que tienen padres o madres que hayan ingresado; III) sexo, IV) edad; V) ascendencia étnico-racial principal; VI) gestión de la institución donde cursó el último año de educación media; VII) condición de actividad y VIII) tenencia de hijos.

Para analizar estos datos se utilizaron, en primer lugar, tablas bivariadas que muestran la relación entre cada una de las variables independientes indicadas y el tipo de carrera según su duración. En segundo lugar, se creó un modelo de regresión logística que modela la relación entre las variables explicativas y la variable de respuesta. Para este análisis se recodificó la

variable *duración de la carrera* de la siguiente manera: cortas (menos de 4 años) y medias y largas (4 años o más), ya que entre estas últimas categorías existía una mayor homogeneidad. Además, se agregaron dos variables explicativas: la cantidad de años desde el egreso de la educación media, que permite identificar si el individuo ingresó a la universidad al año siguiente de egresar de la educación media o lo hizo años después, y la región de residencia, que podría mostrar diferencias en las aspiraciones educativas según la oferta de carreras que se tiene en el territorio.

5. Resultados

5.1 Los factores de desigualdad social y la duración de la carrera elegida

Tal como se desarrolló en las páginas anteriores, la moratoria social se concibe como desigual según el origen socioeconómico del estudiante. Dos indicadores utilizados frecuentemente para analizar el origen socioeconómico son la ocupación de los padres y su nivel educativo. Estos pueden verse con relación a la duración de la carrera en las tablas 1 y 2.

Tabla 1: Distribución de los inscritos en 2018 por duración de la carrera y ocupación del hogar de origen

Carrera	Ocupación del hogar de origen					Total
	No manual calificado	No manual no calificada	Manual calificado	Manual no calificado	Fuerzas armadas	
Corta	11,81	15,74	18,16	19,44	19,41	15,44
Media	45,23	47,89	46,48	49,08	49,41	46,49
Larga	42,96	36,37	35,36	31,47	31,18	38,07
Total	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00

Fuente: Elaboración propia con base en la formA (USIEn).

En la tabla 1 puede identificarse que los estudiantes provenientes de clases no manuales se encuentran inscritos en mayor proporción en carreras lar-

gas que los demás; superan ampliamente a los demás estratos los provenientes de la clase ocupacional no manual calificada (42,96%). La rela-

ción inversa puede verse en el caso de las carreras cortas: mientras que un 19,44% de los estudiantes provenientes de la clase ocupacional manual

no calificada optan por este tipo de carreras, en el caso de la no manual calificada lo hacen en un 11,81%. En los hogares de origen donde la ocupación es no manual calificado o no calificado, se tiende a carreras largas, mientras que en los hogares donde prima el trabajo manual calificado o no calificado se tiende a carreras cortas. En las carreras de duración media no se observan grandes diferencias según la ocupación del hogar de origen.

Tabla 2: Distribución de los inscritos en 2018 por duración de la carrera y generación de primer ingreso

Carrera	Primera generación de ingreso		Total
	No	Sí	
Corta	9,79	17,81	15,74
Media	44,35	47,02	46,33
Larga	45,86	35,17	37,93
Total	100,00	100,00	100,00

Fuente: Elaboración propia con base en la formA (USIEn).

En la tabla 2 se pueden observar diferencias en la duración de la carrera elegida a partir de diferenciar entre los estudiantes que son primera generación de ingreso y quienes no lo son. Mientras que los que son primera generación de ingreso optan por carreras largas en un 35,17%, los que no lo son optan por estas en un 45,84%. En el caso de las carreras cortas, optan por estas un 17,81% de quienes

son primera generación de ingreso, mientras que entre los que no lo son optan un 9,79%. Al igual que en la tabla anterior, la diferencia en carreras medias es baja: un 44,35% para quienes no son generación de ingreso y un 47,02% para quienes sí lo son. Tanto la tabla 1 como la tabla 2 muestran que los antecedentes familiares no solo tienen incidencia en la persistencia, como afirma Tinto (2012),

sino que puede visualizarse una relación entre la elección de la carrera según su duración de acuerdo a los antecedentes ocupacionales y educativos de los padres. Cabe cuestionarse si esto responde a diferencias en la moratoria social y vital que genera en los estudiantes de primera generación de ingreso la necesidad de realizar carreras cortas para poder ingresar rápidamente al mercado laboral.

Tabla 3: Distribución de los inscritos en 2018 por duración de la carrera y sexo

Carreras	Sexo		Total
	Mujer	Varón	
Corta	17,05	13,94	15,84
Media	46,89	45,40	46,31
Larga	36,07	40,66	37,76
Total	100,00	100,00	100,00

Fuente: Elaboración propia con base en la formA (USIEn).

En las últimas décadas la matriculación de la Udelar se ha invertido a favor de las mujeres; sin embargo, estas son quienes eligen carreras cortas en mayor proporción y carreras largas en menor proporción con relación con

los varones. Mientras que las mujeres optan en un 17% por carreras cortas, los varones lo hacen en un 14%; la situación inversa se observa en las carreras largas, que las mujeres eligen en un 36,07%, mientras que los va-

rones lo hacen en un 40,66%. En las carreras medias la diferencia porcentual es de 2% a favor de las mujeres. Cabe cuestionarse si esta diferencia en la elección de la carrera manifiesta diferencias en las posibilidades que

tienen hombres y mujeres de acceder a más años de moratoria social y vital. Entendiendo que la maternidad es clave en esta posible diferenciación, la mujer dispone de menos tiempo para postergarla con relación al hombre, tal como sugiere Margulis (1996).

Tabla 4: Distribución de los inscritos en 2018 por duración de la carrera y edad

Carreras	Edad en intervalos					Total
	17-19	20-24	25-30	31-35	36 y más	
Corta	11,92	21,02	24,98	29,58	27,20	15,84
Media	45,61	57,69	61,93	57,82	63,73	50,28
Larga	42,47	21,29	13,09	12,60	9,07	33,89
Total	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
		0	0	0	0	0

Fuente: Elaboración propia en base a la formA, (USIEn).

Al comparar los inscritos en cada tipo de carrera de acuerdo a la edad, se puede visualizar que quienes optan por carreras más largas son los estudiantes más jóvenes; este porcentaje va disminuyendo a medida que aumenta la edad, pasando de 42,47% para quienes tienen entre 17 y 19 años a 9,07% entre quienes tienen 36 y más años. El caso opuesto puede

verse para las carreras cortas: mientras quienes tienen entre 17 y 19 años las eligen en un 11,92%, quienes tienen 36 y más las eligen en un 27,20%. En el caso de las carreras medias también se puede ver que a mayor edad, más opción por estas carreras, pasando de 45,61% entre quienes tienen 17 y 19 años a 63,73% entre quienes tienen 36 y más años.

Esta diferencia podría indicar que a medida que se tiene más edad los eventos de transición a la adultez son más probables; la moratoria social es más acotada y por tanto una proyección de estudio a largo plazo resulta menos realizable. Al mismo tiempo, cuando la moratoria vital se va reduciendo (tiempo de vida antes de morir), proyectarse a mayor plazo resulta menos alcanzable.

Tabla 5: Distribución de los inscritos en 2018 por duración de la carrera y ascendencia étnico-racial

Carrera	Ascendencia principal						Total
	Afro o negra	Asiática	Blanca	Indígena	No cree tener	Ninguna	
Corta	19,37	13,77	15,11	20,23	18,79	17,44	15,84
Media	50,64	44,93	46,07	47,98	45,73	44,73	46,31
Larga	29,99	41,30	38,82	31,79	35,48	37,82	37,85
Total	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,0

Fuente: Elaboración propia con base en la formA (USIEn).

En el caso de la ascendencia étnico-racial, de acuerdo a la tabla 5 puede notarse que quienes eligen en mayor proporción carreras largas son quienes tienen ascendencia asiática, seguidos por quienes tienen ascendencia blanca, luego

indígena y por último afro. Las carreras cortas son elegidas en mayor proporción por quienes tienen ascendencia indígena, aunque con escasa diferencia con los demás. En las carreras de duración media no se observan grandes diferencias

porcentuales según ascendencia étnico-racial. En este sentido, cabe cuestionarse si las diferencias en la moratoria social de acuerdo a la ascendencia étnico-racial principal podrían explicar la desigualdad en las carreras elegidas.

Tabla 6: Distribución de los inscritos en 2018 por duración de la carrera y gestión de la institución de EMS

Gestión del último año de EMS			
	Público	Privado	
Carrera	Total		
Corta	17,84	8,20	15,82
Media	47,34	42,72	46,37
Larga	34,83	49,08	37,81
Total	100,00	100,00	100,00

Fuente: Elaboración propia con base en la formA (USIEn).

En la tabla 6 puede observarse que el mayor porcentaje de estudiantes que eligen carreras largas están entre quienes provienen de liceos privados en comparación con los provenientes de los públicos; la diferencia es de 49,08% a 34,83% a favor de los privados. El caso inverso se observa en las carreras cortas: solo un 8% entre quienes provienen de liceos privados, valor que asciende a un 18% entre quienes provienen de los públicos. En las carreras medias el porcentaje es similar; es un poco mayor el de quienes provienen de liceos públicos.

En este sentido, se observan diferencias en la elección de la duración de la carrera según el tipo de gestión del liceo al que asistieron. Los estudiantes que provienen de liceos privados tienden en mayor medida a carreras largas que quienes asistieron a liceos públicos, y esta situación se invierte en las carreras cortas. Esta relación coincide

con los resultados de las tablas 1 y 2, en las que el origen socioeconómico influye en la elección de la carrera en la que se inscriben. Sería necesario controlar ese efecto para identificar si existe un efecto de la institución, más precisamente de la gestión pública o privada, en esta decisión, más allá del origen socioeconómico y de la consecuente moratoria social que conlleva. La institución podría incidir en las aspiraciones y expectativas con que el individuo egresa y elige una carrera universitaria.

5.2 Los eventos de transición a la adultez y la duración de la carrera elegida

La moratoria social, tal como fue definida, implica que el individuo tiene un tiempo disponible destinado prin-

cialmente a estudiar. Estar en moratoria requiere por tanto no haber transitado los eventos de transición a la adultez. En este apartado se estudiará si haber transitado los eventos de ingresar al mercado laboral y haber tenido hijos genera diferencias en la proyección sobre el tiempo de que se dispone para estudiar.

Según la literatura sobre el tema, el mercado de trabajo es el principal enemigo del tiempo disponible para estudiar. En este trabajo visualizamos a quienes ingresaron a la Udelar, por lo que no podemos ver el efecto que tiene ingresar al mercado laboral en inscribirse en una carrera universitaria. Lo que nos interesa, en este caso, por tanto, es ver si haber comenzado a trabajar genera diferencias en la elección de la carrera.

Tabla 7: Distribución de los inscritos en 2018 por duración de la carrera y por condición de actividad

Carrera	Trabaja		Total
	No	Sí	
Corta	13,62	21,98	15,84
Media	43,49	54,14	46,31
Larga	42,89	23,88	37,86
Total	100,00	100,00	100,00

Fuente: Elaboración propia con base en la formA (USIEn).

En la tabla 7 puede observarse que quienes no trabajan optan más por carreras largas en contraposición con quienes sí lo hacen, pasando de un 42,89% en el primer caso a un 23,88% en el segundo. Lo opuesto puede observarse para las carreras cortas: las eligen un 21,98% de los que trabajan y un 13,62% de los que no trabajan. En el caso de las carreras medias, las eligen un 54,14% de los que trabajan en contraposición con un 43,49 de los que no trabajan.

Tabla 8: Distribución de los inscritos en 2018 por duración de la carrera y tenencia de hijos

Carrera	Tiene hijos		TOTAL
	No	Sí	
Corta	14,90	28,70	15,84
Media	45,64	55,52	46,31
Larga	39,45	15,78	37,86
Total	100,00	100,00	100,00

Fuente: Elaboración propia con base en la formaA (USIEn).

En la última tabla puede observarse que existen grandes diferencias en la elección según la duración de las carreras y transitar el evento de haber tenido hijos. Mientras que en las carreras largas un 39,45% de los estudiantes no tuvo hijos, un 15,78% sí los tuvo. El caso opuesto ocurre en las carreras cortas, mientras que un 28,7% sí tuvo hijos, un 14,9% no los tuvo. Para las carreras medias también es mayor el porcentaje de quienes tuvieron hijos en contraposición con quienes no los tuvieron. La tenencia o no de hijos presenta grandes diferen-

cias al momento de elegir la carrera, hay una menor presencia de estudiantes con hijos en carreras largas, que son quienes tienden más a realizar carreras cortas. Este resultado podría indicar que quienes se inscriben a la Udelar y ya tienen hijos no pueden proyectarse destinando tiempo a estudiar a largo plazo.

5.3 Modelo de regresión logística

Para continuar con el análisis se realizó un modelo de regresión logística que buscaba responder la siguiente

pregunta: *¿Qué efecto tienen los factores de desigualdad previos al ingreso en la elección del tipo de carrera según su duración?* El modelo distingue entre carreras cortas y medias-largas; las carreras cortas son todas aquellas que tienen una duración de 3 años o menos, mientras que las carreras medias y largas son todas aquellas que tienen una duración de 4 años o más. Se realizaron diversos modelos y el modelo que se muestra en la tabla 9 resulta ser el más explicativo, con un Pseudo $R^2 = 0,1440$.

Tabla 9: Modelo logístico sobre duración de la carrera

Duración carrera	Coef.
Es mujer	-,29***
Tenencia de hijos	,03
Edad_intervalos3	
20/24	-,39***
25/30	-,65***
31/35	-,77***
36 y más	-,83***
Ascendencia	
Asiática o amarilla	,36
Blanca	-,08
Indígena	-,10
No cree tener ascendencia	-,16
Ninguna	-,20
Generación primer ingreso	-,15***
Año de egreso educación media	
Entre 2 y 5 años	-,35***
Más de 5 años	-,12
Gestión institución educación media	
Privada	,33***
Trabaja	
Sí	-,30***
Región de residencia	
Noreste	-,12***
Litoral Norte	-,22***
Este	-,21***
_cons	,29***

Fuente: Elaboración propia con base en la formA (USIEn).

A pesar de que el poder explicativo del modelo es bajo, resulta interesante identificar qué variables resultan significativas. En primer lugar, se puede visualizar que las mujeres tienen menos chances de elegir una carrera larga o media en relación con una corta en comparación con los hombres. Este hallazgo resulta fundamental ya que las mujeres suelen tener más ventaja en los resultados que los hombres en los distintos niveles de educación. Es importante, por ende, tener en cuenta que, al observar la duración de la carrera, las mujeres eligen más carreras cortas y menos carreras medias y largas en comparación con los hombres, con las diferencias retributivas que eso podría implicar. Esta observación coincide con la que puede verse en la tabla 3.

En segundo lugar, se puede identificar que la tenencia de hijos, cuando se controlan las demás variables, deja de ser significativa en la explicación. Esto nos indica que lo que se observaba en la tabla 8 esconde una relación espuria que en realidad responde a diferencias en la tenencia de hijos de acuerdo al origen socioeconómico. Esto mismo sucede con la variable ascendencia étnico-racial, que al controlar por el resto de las variables incluidas en el modelo deja de ser significativa.

En tercer lugar, puede identificarse que en todos los tramos de edad analizados la edad a la que ingresan incide en la elección de la carrera: existen más chances de elegir una carrera larga si se tiene entre 18 y 19 años que en el resto de los tramos estudiados. Este resultado nos muestra que la moratoria social y vital se ve claramente relacionada con la edad, tal como se puede observar en la tabla 4. Esto es coherente también con que el haber egresado recientemente de la educación media genera más chances de hacer una carrera media o larga que aquellos que hace entre dos y cinco años que egresaron. Es así que haber tenido y continuar una trayectoria educativa normativa genera más chances de una carrera larga o media. Si además estos antecedentes educati-

vos se dieron en el marco de una institución privada, ello implica aún más chances de elegir una carrera media o larga frente a una corta.

La variable ocupación del hogar de origen correlaciona con la variable generación de primer ingreso de la familia a la universidad. Tal como es esperable, el nivel educativo de los padres está directamente relacionado con la ocupación que tienen. Ambas variables mostraban ser significativas en ausencia de la otra variable; en este caso se escogió la variable generación primer ingreso para integrar el modelo porque resulta más clara esta influencia desde la perspectiva del capital cultural de Bourdieu (1997). Desde esta perspectiva puede observarse que en la elección de la carrera de acuerdo a su duración el capital cultural que puedan haberles transmitido los padres puede influir en las perspectivas que se hayan generado sobre las credenciales educativas a las que aspiran.

Al mismo tiempo, desde una perspectiva de la moratoria social diferencial de acuerdo a la clase social, la variable de máxima ocupación del hogar de origen representa la capacidad del joven de continuar estudiar más tiempo y retrasar más su ingreso al mercado laboral, ya que puede contar con apoyo económico de su familia durante más tiempo que el estudiante con un origen ocupacional manual que necesita insertarse rápidamente en el mercado laboral.

Este mecanismo de competencia entre el mercado laboral y permanecer en el sistema educativo también se ve presente en el hecho de que quienes trabajan al momento de ingresar a la carrera tienen más chances de elegir una carrera corta frente a una media y una larga en comparación con quienes no trabajan.

Por último, al incluir la variable región de residencia actual, puede visualizarse que esta genera diferencias en las chances de elegir una carrera larga o media a favor de Montevideo en comparación con el resto de las regiones del país. Esto muestra que la oferta educativa en el territorio aún

es muy disímil entre Montevideo y el resto del país, lo que genera que quien reside en cualquier otra regional de la Udelar tenga menos chances de cursar una carrera larga o media y vea sus opciones limitadas a carreras cortas, principalmente.

6. Conclusiones

A partir de los datos analizados pueden identificarse diferencias relevantes en la elección de una carrera en Udelar de acuerdo a los factores de desigualdad previos al ingreso a la universidad. Estas diferencias pueden notarse en los antecedentes familiares, donde se evidencia que a las carreras largas ingresan estudiantes asociados con lo que en la bibliografía se conoce por “herederos”, ya que, a diferencia de quienes entran a carreras cortas, tienen en mayor proporción algún padre con estudios universitarios y con ocupación no manual calificada. La existencia de una moratoria social de mayor duración en el caso de los estudiantes con orígenes socioeconómicos más favorecidos explicaría por qué los estudiantes provenientes de hogares con trabajadores no manuales calificados, hijos de al menos un padre que ingresó a la educación superior y que asistieron a una institución de educación media de gestión privada, se inscriben en carreras largas en mayor medida.

Al analizar las diferencias que tienen que ver con aspectos sociodemográficos como la edad y el sexo, pode-

mos ver que son los estudiantes más jóvenes, con mayor moratoria vital, quienes eligen en mayor proporción carreras largas en lugar de cortas, y esta diferencia se invierte en el caso de las carreras cortas. Al mismo tiempo podemos ver que las mujeres eligen en mayor proporción que los varones carreras cortas, mientras que estos eligen en mayor proporción carreras largas. Esto podría expresar las diferencias en la moratoria social por género que identifica Margulis (1996) principalmente vinculadas con la maternidad. Al incorporar al análisis eventos que tienen que ver con la transición a la adultez como trabajar y tener hijos, vemos que quienes más han atravesado estos eventos son quienes eligen en mayor proporción las carreras cortas mientras que ocurre lo opuesto en el caso de las carreras largas.

Por último, al modelar la relación entre las variables explicativas y la duración de la carrera, encontramos que algunas de las relaciones que encontrábamos en las tablas bivariadas dejan de ser significativas. Es así que la ascendencia étnico-racial y la tenencia de hijos no parecen generar diferencias en la elección de la carrera. Al mismo tiempo, se puede ver que aquellos individuos que siguen una trayectoria académica normativa tienen más chances de elegir una carrera larga. Este efecto ya podía verse al visualizar la relación entre la edad y la carrera, pero al agregar la cantidad de años que hace que egresó de la educación media podemos ver que

ambas variables son significativas y en el mismo sentido: quienes ingresan a la universidad al año de egresar tienen más chances de elegir una carrera larga o media en comparación con quienes egresaron de dos a cinco años antes, y además quienes ingresan con 18 años tienen más chances de elegir una carrera larga o media que el resto. Las desigualdades territoriales que se pueden identificar en el modelo muestran que, aún después de 16 años de un intenso fortalecimiento de la descentralización de la Udelar, las chances de estudiar una carrera media o larga siguen siendo mayores en Montevideo que en el resto del país. Estos hallazgos señalan la existencia de una diferencia importante en el perfil de quienes ingresan a las carreras largas en comparación con quienes ingresan a las carreras cortas. El tiempo de duración de las carreras parecería mostrar diferencias entre un grupo más “heredero” en el caso de las carreras largas, y uno de primera generación de ingreso, en el caso de las carreras cortas.

Es necesario, por tanto, seguir profundizando en estudios que intenten entender cuáles son los mecanismos que explican estas diferencias y qué consecuencias podrían traer, ya que es posible que esta diferencia implique un mecanismo más de desigualdad social, en la medida en que quienes realizan carreras largas perciben mayores ingresos y acceden a ocupaciones de mayor estatus y de contractibilidad.

Referencias bibliográficas

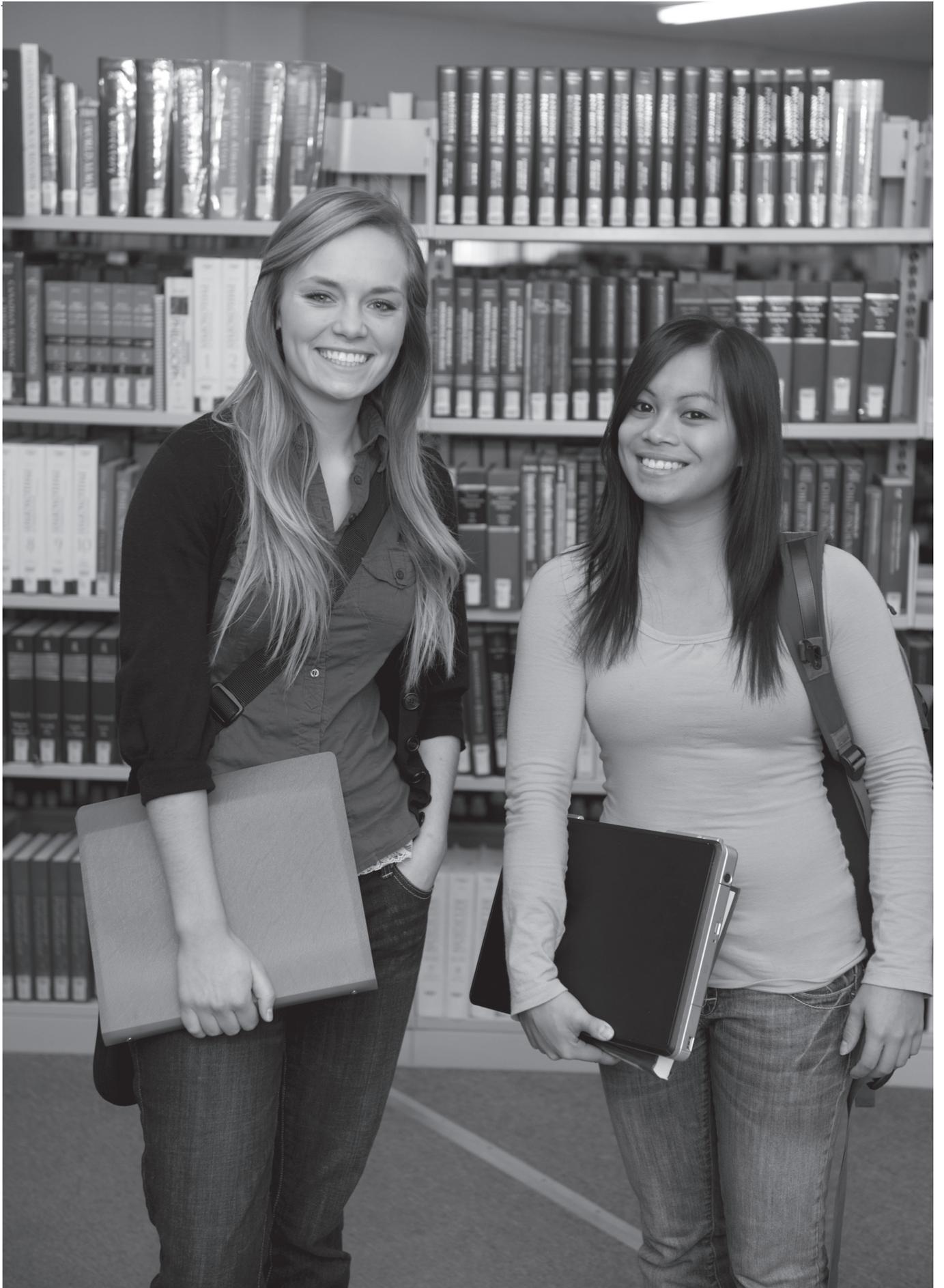
- Batthyány, K. (2010). El cuidado infantil en Uruguay y sus implicancias de género: Análisis a partir del uso del tiempo. *Revista de Ciencias Sociales*, 23(27), 20-32.
- Bourdieu, P. (1997). Capital cultural, escuela y espacio social. Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2002). La "juventud" no es más que una palabra. En *Sociología y cultura* (pp. 163-173). México: Grijalbo-Conaculta.
- Casal, J., García, M., Medino, R., y Quesada, M. (2006). Aportaciones teóricas y metodológicas a la sociología de la juventud desde la perspectiva de la transición. *Papers*, 79, 21-48
- Donoso, S., y Schiefelbein, E. (2007). Análisis de los modelos explicativos de retención de estudiantes en la universidad: Una visión desde la desigualdad social. *Estudios Pedagógicos*, 33(1), 7-27.
- Fernández de Morgado, N. (2009). Retención y persistencia estudiantil en instituciones de educación superior: Una revisión de la literatura. *Paradigma*, 30(2), 39-62. Recuperado de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512009000200004&lng=es&tlng=es
- Himmel, E. (2002). Modelo de análisis de la deserción estudiantil en la educación superior. *Calidad en la Educación*, 0(17), 91-108. doi:<http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n17.409>
- Margulis, M. (ed.) (1996). *La juventud es más que una palabra*. Buenos Aires: Biblos.
- Thévenot, L. (1979). Une jeunesse difficile: Les fonctions sociales du flou et de la rigueur dans les classements. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 26-27, 3-18.
- Tinto, V. (1987). *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. Chicago: University of Chicago Press.
- Tinto, V. (1997). Classrooms as communities: Exploring the educational character of student persistence. *Journal of Higher Education*, 43, 599-623.
- Tinto, V. (2012). *Completing college: Rethinking institutional action*. Chicago: University of Chicago Press.

Contribución de autoría

1. Concepción y diseño del estudio.
2. Adquisición de datos.
3. Análisis de datos.
4. Discusión de los resultados.
5. Redacción del manuscrito.
6. Aprobación de la versión final del manuscrito.

M. González: 1, 2, 3, 4, 5, 6

M. Cedrez: 2, 3, 4, 5, 6





Ana Luz Protesoni.
ORCID: 0000-0002-0908-594X¹

Sebastián Gadea.
ORCID: 0000-0001-7932-0653²

Ivana Pequeño.
ORCID: 0000-0003-3166-710X³

Luciana Chiavone.
ORCID: 0000-0002-2666-7706⁴

Cecilia Madriaga.
ORCID: 0000-0001-8278-3034⁵

¹ Instituto de Psicología Clínica, Licenciatura en la Facultad de Psicología, Universidad de la República, Uruguay.

Contacto:
protesoni@psico.edu.uy

² Programa de Renovación de la Enseñanza, Facultad de Psicología, Universidad de la República.

Contacto:
sgadea@psico.edu.uy

³ Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República, Uruguay. Facultad de Psicología, Universidad de la República.

Contacto:
ipequeno@psico.edu.uy

⁴ Programa de Renovación de la Enseñanza, Facultad de Psicología, Universidad de la República.

Contacto:
lchiavone@psico.edu.uy

⁵ Facultad de Psicología, Universidad de la República.

Contacto:
cmadriaga@psico.edu.uy

Recibido: 19-8-22
Aceptado: 16-12-22

Desafíos de la enseñanza superior en contexto de masividad:

herramientas para su análisis, planificación curricular y rendimiento en el ciclo inicial¹

Challenges of higher education in a context of massiveness:

tools for its analysis, curricular planning and performance in the initial cycle

Desafios da educação superior em um contexto de massificação:

ferramentas para sua análise, planejamento curricular e atuação no ciclo inicial

Resumen

La Facultad de Psicología de la Universidad de la República implementa desde el 2013 un plan de estudios conforme a la ordenanza de grado (08/2011).

La preocupación por una formación de calidad convoca al Programa de Renovación de la Enseñanza (ProRen) y a la dirección de licenciatura a desarrollar acciones de monitoreo y seguimiento permanente del plan de estudios.

El objetivo de este trabajo consistió en estudiar la relación entre la intención de cursada de la generación 2021 y el perfil sociodemográfico, así como la permanencia de los estudiantes en cursos y el rendimiento en cursos y exámenes. Se categorizó la intención de cursada en ritmos bajo, moderado y teórico y se diseñaron modelos de actas para cursos y exámenes que permitieran registrar el abandono. Se analizó el rendimiento tanto en cursos como en exámenes y se relacionó el perfil sociodemográfico con los ritmos en la intención de cursada, utilizando el test chi-cuadrado de Pearson. Se observaron diferencias sociodemográficas en los ritmos de intención de cursada de aquellos estudiantes que tienen otros estudios. Se registró que la intención de cursada decrece en el segundo semestre para todos los casos. Respecto al rendimiento en cursos se concluye que el abandono tiene un peso importante en los aplazados. En los

1 Este trabajo ha sido aprobado unánimemente por el equipo editor luego de pasar por evaluadores en sistema doble ciego.

exámenes, los estudiantes reglamentados tienen mejor rendimiento que los libres. Los resultados muestran que es necesario trabajar en la autorregulación del proyecto formativo para fortalecer la autonomía, generar tránsitos formativos más exitosos y optimizar recursos.

Palabras clave: rendimiento académico, intención de cursada, generación de ingreso, Facultad de Psicología.

Abstract

The Faculty of Psychology of the University of the Republic implements since 2013 a study plan in accordance with the degree ordinance (08/2011).

Concern for quality training, summons the Teaching Renewal Program (ProRen) and the Undergraduate Department to develop monitoring actions and permanent follow-up of the study plan.

The objective of this work was to study the relationship between the intention to study the class of 2021 and the sociodemographic profile, as well as the permanence of students in courses and performance in courses and exams. The intention to complete the course was categorized into low, moderate and theoretical rhythms, and model minutes for courses and exams were designed to allow for the recording of dropout. Performance in both courses and exams was analyzed, and the sociodemographic profile was related to the rates of intention to attend, using Pearson's chi-square test.

Sociodemographic differences were observed in the rates of intention to study for those students who have other studies. It was recorded that the intention to study decreases in the second semester for all cases. Regarding the performance in courses, it is concluded that dropout has an important weight in those who have been deferred. In exams, regulated students perform better than free students. The results show that it is necessary to work on the self-regulation of the training project to strengthen autonomy, generate more successful training transitions and optimize resources.

Keywords: academic performance, intention to study, entrance generation, Faculty of Psychology.

Resumo

A Faculdade de Psicologia da Universidade da República implementa desde 2013 um plano de estudos de acordo com a portaria do curso (08/2011).

A preocupação com a qualidade da formação convoca o Programa de Renovação Docente (ProRen) e o Departamento de Graduação para desenvolver ações de monitoramento e acompanhamento permanente do plano de estudos.

O objetivo deste trabalho foi estudar a relação entre a intenção de estudar a turma de 2021 e o perfil sociodemográfico, bem como a permanência dos alunos nos cursos e desempenho em cursos e exames. A intenção de concluir o curso foi categorizada em ritmos baixo, moderado e teórico, e os minutos-modelo para cursos e exames foram elaborados para permitir o registro da evasão. Analisou-se o desempenho em cursos e provas e relacionou-se o perfil sociodemográfico com as taxas de intenção de frequência, por meio do teste qui-quadrado de Pearson.

Diferenças sociodemográficas foram observadas nas taxas de intenção de estudar para aqueles alunos que possuem outros estudos. Foi registrado que a intenção de estudar diminui no segundo semestre para todos os casos. Em relação ao desempenho nos cursos, conclui-se que a evasão tem um peso importante naqueles que foram deferidos. Nos exames, os alunos regulamentados têm melhor desempenho do que os alunos livres. Os resultados mostram que é preciso trabalhar a autorregulação do projeto formativo para fortalecer a autonomia, gerar transições formativas mais exitosas e otimizar recursos.

Palavras-chave: desempenho acadêmico, intenção de estudar, geração de entrada, Faculdade de Psicologia.

Introducción

La Universidad de la República (Udelar) forma parte de las universidades públicas, abiertas y de masas de la región (Arocena y Sutz, 2001). Esta propone un modelo de acceso inclusivo, sin restricciones al ingreso más allá de las de haber finalizado la educación media. El Instituto Internacional de la UNESCO para la

Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), plantea que la Udelar es una “macrouniversidad” pública, con una población activa en 2021 de 143.811 estudiantes. Según datos de la Dirección General de Planeamiento (DGPlan), entre 2016 y 2021 la matrícula estudiantil se incrementó en 67%, lo cual no fue acompañado con un incremento de recursos humanos ni materiales (DGPlan, 2016; 2021).

La Facultad de Psicología (FP), parte de esta macrouniversidad, sostiene esta propuesta político-pedagógica asentada en la democratización de la educación, entendida como un derecho y no un privilegio. La titulación de la FP se constituyó en los últimos años en una de las carreras con mayor número de estudiantes ingresantes. Según el informe elaborado por el Programa de Renovación de la Enseñanza (ProRen), fue la que obtuvo

el mayor incremento en la población de estudiantes ingresantes en el 2021, con un 45%,² lo que superó el incremento histórico de Udelar del 12% para el mismo año. Por otra parte, al analizar datos de DGPlan (2019) respecto a estudiantes activos y asignación presupuestal, se observa que la distribución del presupuesto coloca a FP en una de las últimas posiciones. Esta situación compromete la realidad material y organizativa en la que se encuentra FP para dar respuesta a los estudiantes que año a año se inscriben en la Facultad de Psicología. Este estado de situación nos convoca a estudiar la calidad de la enseñanza superior. El estudio de los tránsitos académicos, el rezago, la desvinculación y el rendimiento es un tema relevante para las universidades de América Latina, que se caracterizan por un proceso de “masificación, feminización, privatización y regionalización, diferenciación y segmentación” (IESALC, 2006, p. 13). La universidad para ser inclusiva no solo debe garantizar equidad en el acceso, sino que debería atender los tránsitos, vale decir, aquello que sostiene la permanencia en la institución tanto como las barreras que ocasionan la desvinculación (Troiano, 2021). La masificación ocasionó una diversificación en el perfil del estudiantado y desafíos en la implementación de la enseñanza.

Estos cambios se ven reflejados en los nuevos sentidos atribuidos a la formación universitaria. Kahu y Nelson (2017) plantean que las experiencias formativas pueden ser muy desafiantes para muchos estudiantes, en tanto interpelan constructos psicosociales que impactan en los resultados estudiantiles: la autoeficacia académica, las emociones, el sentido de pertenencia y el estrés. Junto con la masificación, plantea Maggio (2022), suceden situaciones sutiles que van sumando para la desvinculación, tales como el no sentirse parte, no entender los procesos o no saber a quién recurrir

(Maggio, 2022). Por otro lado, del trabajo de Álvarez-Nuñez, Carbajal, Machado, Maiche, Rodríguez y Vásquez-Echeverría (2022) se desprende que los aspectos vocacionales y/o motivacionales inciden en la continuidad educativa. Concluyen que más de la mitad de los matriculados en 2018 en FP en el transcurso del segundo año se encuentran desvinculados. Los autores señalan que quienes abandonan poseen un menor componente vocacional autorreportado al momento de la inscripción, y entre las principales razones de desvinculación se encuentra el querer realizar otros estudios diferentes al de la carrera elegida.

En FP el perfil de la población de ingreso en 2021 está altamente feminizado (75%), con una media de 26 años, la mayoría reside en Montevideo (59,2%), la mitad de ellos trabajan muchas horas, el 43,5% pertenece a la primera generación de universitarios, el 83,7% proviene de estudios secundarios públicos y el 50,9% tiene un clima educativo bajo. Sobre las motivaciones para elegir la carrera, el 29,7% elige como primera opción “ayudar a los demás” y le sigue el interés por “ejercer la profesión” (24,7%). Los estudiantes más jóvenes plantean interés por “trabajar como psicólogos”, aquellos que tienen entre 20 y 30 años señalan que su motivación principal es el “desarrollo académico”. Los estudiantes de mayor edad ubican como motivación principal el “desarrollo personal”, así como el obtener formación complementaria, la de investigador o conocerse más (ProRen, 2021, pp. 2-3).

Estos datos muestran que el crecimiento de la matrícula ha generado niveles de masificación. Tal como plantean Barszcz, Collazo, Álvarez, De Bellis y Cilintano (2005), se ha generado una masificación en el plano institucional, pero también en el plano curricular, entendiendo por tal la “desproporción de la relación cuantitativa estudiante-docente debidamente equipados puesta de mani-

fiesto en el nivel de los cursos de cada carrera y en relación a una determinada modalidad de enseñanza” (p. 12). Este crecimiento ha impactado en la diversificación de los perfiles socio-demográficos y en los tránsitos académicos. Conforman la institución estudiantes que egresan de secundaria junto con otros que tienen otra formación en curso o una profesión en ejercicio; conviven estudiantes que se dedican exclusivamente al estudio con otros que son trabajadores que estudian; quienes son dependientes y viven en el hogar de origen con quienes tienen una vida adulta, familia, etcétera. Coexisten diferentes condiciones de vida y diversas motivaciones, intereses y expectativas con respecto a sus estudios universitarios (ProRen, 2021). Frente a esta diversidad se genera una tensión entre la heterogeneidad de la población de ingreso, el proyecto educativo ofrecido y los recursos disponibles. El plan de estudios incorpora aspectos de flexibilización curricular, pero responde a un modelo de estudiante asociado a una trayectoria teórica, entendiendo la trayectoria como un itinerario que sigue la progresión lineal prevista por el sistema en los tiempos marcados por una periodización estándar (Terigi, 2009)

Sostener una FP de libre acceso requiere incorporar a la agenda institucional el desarrollo de políticas orientadas a la mejora de la formación que atiendan las problemáticas relativas al ingreso, la permanencia, el rezago, los tránsitos formativos, la segmentación y diferenciación dentro del sistema educativo. Tales políticas deben provenir del monitoreo y seguimiento de las trayectorias educativas.

Problemáticas de investigación

Una de las problemáticas refiere a la numerosidad de estudiantes que se inscriben en los cursos con relación a la baja participación en las aulas,

2 <https://udelar.edu.uy/portal/2021/05/la-udelar-tiene-mas-de-20-000-nuevos-estudiantes/>

así como a la baja concurrencia a las pruebas parciales. Se plantean reclamos de “cupos” y un paradójico vaciamiento de aulas. Estudios como el de Esteva (2022) refieren la desvinculación (aludiendo al abandono de cursos) y el rezago inicial como el “efecto de la relación desigual y combinada de factores inherentes a los estilos formativos exclusivos propios de la carrera y los contextos estudiantiles de desigualdad” (p. 4). También Pintos Segura (2007) estudia la desvinculación o rezago y la atribuye a aspectos académicos de los estudiantes o a las desiguales condiciones socioeconómicas con las que cuentan. Según Zoppis (2020), estas dos problemáticas (desvinculación y rezago) son esperables en las universidades masivas y parece ser un problema de larga data en la Udelar. Atribuye explicaciones a factores institucionales tales como la gratuidad, el acceso libre y la falta de restricciones para rendir exámenes. Sin embargo, corresponde estudiar la complejidad de las diversas dimensiones personales e institucionales que se ponen en juego en estos fenómenos. Otra de las problemáticas refiere al elevado porcentaje de estudiantes reprobados en cursos y exámenes y/o el bajo rendimiento en estos. Hay diferentes perspectivas teóricas con respecto al rendimiento académico, en tanto fenómeno complejo que involucra varias dimensiones, entre ellas los procesos de aprendizaje y las políticas educativas (Serna, Nalbarde y Machado, 2010). Acordamos con estos autores respecto a que estudiar el rendimiento exige analizar la relación entre el sistema educativo y las desigualdades sociales.

Las investigaciones en educación superior sobre la problemática de la asistencia a clases y su impacto en los rendimientos arriban a conclusiones antagónicas, divergentes y otras veces complementarias. Borsato y Alves (2015) afirman que no existen estudios que de manera robusta encuentren que la asistencia redunde en un mayor rendimiento. Sin embargo Pérez y Graell (2004) identificaron que

la asistencia a los cursos tiene una incidencia positiva en los resultados.

Para este estudio vamos a tomar respecto al rendimiento la definición utilizada por Tejedor (2003) que refiere a las notas o calificaciones obtenidas por los estudiantes en cursos y exámenes, así como la regularidad académica, que se refleja en las tasas de presentación o no a las pruebas. Estudiar el rendimiento en cursos del ciclo inicial es importante ya que, como plantean Gallardo, Molina y Cordero (2016), este puede ser un factor que impacta en el avance curricular, por lo tanto en el rezago y/o desvinculación.

La última problemática responde a la necesidad de conocer la posible relación entre la inscripción a cursos y los perfiles sociodemográficos de los estudiantes. Se estudió la intención de cursada, definida como la cantidad de inscripciones realizadas a cursos (Unidades Curriculares Obligatorias [UCO]) de la oferta disponible en el semestre. Suponemos que la intención de cursada se encuentra directamente relacionada con las condiciones sociodemográficas y estas a su vez con el rendimiento.

El objetivo de este trabajo es estudiar la relación entre la intención de cursada de los estudiantes de generación 2021 y el perfil sociodemográfico, así como analizar el rendimiento en cursos y exámenes y la permanencia de los estudiantes en los cursos.

Metodología

Se trata de un estudio observacional, transversal y cuantitativo de alcance analítico.

Se tomó como unidad de análisis a la población de ingreso 2021. Se estudió la intención de cursada académica considerando los estudiantes que figuraban en las actas de la UCO del primer y segundo semestre (ciclo inicial).

La oferta teórica del plan de estudios propone 7 UCO en el primer semestre y 8 en el segundo semestre. Se

unificaron las 7 actas de las UCO correspondientes a los cursos del primer semestre entre sí y la base de datos de los perfiles ingresantes del 2021. Se usó el mismo procedimiento con las actas de las 8 UCO de los cursos del segundo semestre del 2021. Se categorizaron los estudiantes considerando los créditos correspondientes a los cursos a los que estaban inscritos y los créditos correspondientes a cada semestre (40 créditos), a los efectos de valorar la intención de cursada en tres modalidades según cantidad de cursos:

- Intención baja: estudiantes que se inscribieron a 1, 2 o 3 UCO de las 7/8 posibles del semestre
- Intención media: estudiantes que se inscribieron a 4 o 5 UCO de las 7/8 posibles del semestre
- Intención teórica: estudiantes que se inscribieron a 6 o 7 UCO de las 7/8 posibles del semestre.

Se trabajó en la relación entre la inscripción en los cursos de primer año de la generación 2021 (cantidad de UCO a las que se inscriben en cada semestre) y el perfil sociodemográfico, que surgen del Formulario de Ingreso de FP del año 2021. Las variables incluidas en los análisis fueron: género, edad, departamento de residencia, condición laboral, tiene hijos, composición familiar, clima educativo del hogar de origen, otros estudios, tipo institución, primero en su familia en Udelar.

Se realizó un análisis bivariado del rendimiento en los cursos de ambos semestres del primer año de la generación 2021 con el perfil sociodemográfico. Se realizó el test chi-cuadrado de Pearson, donde se considera un p-valor $< ,05$ como significativo. Para los análisis estadísticos se utiliza el *software* R-Project versión 4.1.1 (2021-08-10).

Se estudió el rendimiento tomando como unidad de análisis los cursos obligatorios del plan de estudios (UCO). Se diferenció el resultado final de las UCO según rendimiento académico o abandono del curso. Se considera abandono de curso cuando un estudiante no se presenta a una

de las instancias evaluatorias parciales. Se estudió el rendimiento en los exámenes según la categoría de estudiante reglamentado (con inscripción y aprobación del curso) o estudiante libre (sin inscripción a curso).

Se diseñó un modelo de acta intermedia de cursos (de uso interno, no público) que se puso en práctica para las UCO de los semestres impar y par del año 2021 e incorporó los siguientes aspectos:

1. Casilleros para calificaciones de notas parciales intermedias.
2. Registro con el código 95 cuando los estudiantes no se presentan a las instancias parciales de carácter obligatorio.
3. Criterio de calificar con nota de 0 a 12 cuando el estudiante se presenta a rendir las pruebas parciales.
4. Criterio de utilizar la calificación de 0 (cero) como nota final de curso cuando se constata que el estudiante “no se presentó” (95) a una de las instancias obligatorias del curso.
5. Criterio de usar calificaciones del 1 al 12 como nota final de curso cuando el estudiante cumple con las instancias parciales.

Se trabajó sobre el rendimiento calculando para cada curso el número de aprobados, aplazados, exonerados. Dentro de los aplazados se diferencia a aquellos que aplazan por rendimiento de quienes aplazan por abandono del curso y se determinó el momento en que abandonaron (ante la primera prueba o ante la segunda) en tanto las evaluaciones son de carácter obligatorio.

Respecto a las actas de exámenes, se separaron en el acta estudiantes que rinden en calidad de libres de los reglamentados.

Resultados

Intención de cursada según perfil sociodemográfico

Se presentan los resultados de la intención de cursada de cada estudiante (medida en cantidad de UCO inscriptas/ oferta teórica de cursos en el semestre) y las características sociodemográficas y formativas de la generación de ingreso, y se comparan los dos primeros semestres del año. Se distinguen las tres modalidades de intención de cursada descritas anteriormente: intención baja, media y teórica.

De acuerdo al género de los estudiantes no se observan diferencias en las modalidades de inscripción a cursos en ambos semestres. Respecto a la edad del estudiante, a menor edad, mayor cantidad de inscripción a UCO. Los estudiantes más jóvenes (17-18 años de edad) realizan una inscripción de cursada teórica en el primer semestre en mayor proporción (83,8%), aunque para el segundo semestre dicha proporción baja a 55,3%. La inscripción a ritmo teórico disminuye en todos los perfiles etarios en el segundo semestre. Según el departamen-

to de residencia se registra que los estudiantes radicados en el interior presentan mayoritariamente (61,4% en el primer semestre, 45,8% en el segundo semestre) una inscripción a ritmo teórico, en comparación con los estudiantes radicados en Montevideo (52,2% en el primer semestre, 36,3% en el segundo semestre). Según la situación laboral, los estudiantes que no trabajan se inscriben más a ritmo teórico. Situación similar se observa al comparar a los estudiantes según si tienen hijos o no. Los estudiantes que tienen una composición familiar con hogares del tipo nuclear o monoparental de padres, o extendido o compuesto tienen una inscripción teórica mayor respecto a los estudiantes de hogares del tipo unipersonal o nuclear propio. El clima educativo del hogar no parece incidir en las modalidades de intención de inscripción académica, pero sí se observan diferencias entre los que tienen otros estudios universitarios terciarios. Estos realizan en menor medida una inscripción teórica. De los estudiantes que tienen otros estudios, en el primer semestre el 37,6% realizan una inscripción teórica y en el segundo semestre el 30,6%. Sin embargo entre los que no tienen otros estudios el 61,9% se inscriben a nivel teórico en el primer semestre y el 42,9% en el segundo.

Tabla 1. Características sociodemográficas y de formación de las y los estudiantes y su inscripción a UCO para cada semestre.

Características		Semestre impar				Semestre par			
		Baja	Media	Teórica	Valor p	Baja	Media	Teórica	Valor p
Género	Mujer	21,1	23	55,9	0,2808	30,4	29,7	39,9	0,874
	Varón	18,5	25,4	56,1		29,3	29,3	41,4	
Edad	Perfil 1	3,6	12,6	83,8	2,20E-16	12,5	32,3	55,3	2,20E-16
	Perfil 2	21,8	25,8	52,4		34	28,7	37,3	
	Perfil 3	35,3	29,3	35,4		43,6	28,2	28,2	
Dep. residencia	Montevideo	22,4	25,5	52,2	2,90E-05	33,8	30,0	36,2	0,000879
	Interior/exterior	18,0	20,6	61,4		26,7	29,1	44,1	
Trabaja	Sí	32,0	29,9	38,1	2,20E-16	45,2	27,8	27	2,20E-16
	No	9,8	17,4	72,8		18,7	30,9	50,4	
Tiene hijos	Sí	35,1	29,3	35,6	2,20E-16	42,3	30,1	27,6	2,73E-07
	No	17,4	22,2	60,4		27,8	29,5	42,7	
Composición familiar	Nuclear/Monoparental de padres	11,8	19,8	68,4	2,20E-16	22,8	29,9	47,3	3,15E-13
	Unipersonal	32,2	27,8	40,1		39,7	29,1	31,2	
	Nuclear propio	31,2	28,8	40,1		41,7	28,5	29,8	
	Extendido o compuesto	22,4	22,4	55,3		30,8	31,5	37,7	
Clima educativo del hogar de origen	Bajo	21,5	22,8	55,7	0,5841	30	31,8	38,1	0,1573
	Medio	19,3	25,8	54,8		31,7	28,3	39,9	
	Alto	20,0	23,0	57,0		28,7	26,8	44,5	
Otros estudios	Sí	33,2	29,2	37,6	2,20E-16	39,8	29,6	30,6	2,11E-06
	No	16,5	21,6	61,9		27,5	29,6	42,9	

Nota: Características que marcan una diferencia significativa en ambos semestres: edad, residencia, composición familiar, trabaja, hijos, contar con otros estudios universitarios terciarios.

Fuente: Elaboración propia con base en datos del Formulario Sociodemográfico de Ingreso FP 2021 y datos de actas de cursos facilitadas por Bedelías.

Rendimiento en cursos

Se presenta a modo de tabla el rendimiento general en las UCO identificando los porcentajes de aprobados, exonerados y no aprobados. Esta información representa el entendi-

miento global al que accedemos con las actas sin la modificación ejecutada a partir de este proyecto (tabla 1). En ella se destacan los altos porcentajes de estudiantes que no logran la aprobación en varias UCO: en el semestre 1, Neurobiología de la Mente, Fundamentos de la Psicología, Historia

de la Psicología; en el semestre 2, Psicología del Desarrollo, Metodología General de la Investigación, Teorías Psicológicas, Procesos Cognitivos. El nivel de exonerados en todas las materias es bajo; Epistemología es la UCO con mayores niveles de exonerados en el semestre 1, con 25,6%

de los estudiantes. En el semestre par, esta situación se modifica ya que existen mayores porcentajes de exonerados, por ejemplo en Métodos y Herramientas Orientadas a la Extensión, en la que los estudiantes exonerados llegan al 59,3%.

Tabla 2: Cantidad de estudiantes del curso, aprobados, no aprobados y exonerados por UCO del Ciclo Inicial.

UCO CICLO INICIAL	Estudiantes (n)	Aprobados (%)	Exonerados (%)	No aprobados (%)
SEMESTRE 1				
Neurobiología de la Mente	3.507	20,0	6,3	73,7
Fundamentos de la Psicología	3.090	19,0	3,5	77,6
Herramientas para el Trabajo Intelectual*	2.926	58,0	-	42,0
Historia de la Psicología	2.881	38,3	3,6	58,1
Articulación de Saberes I	2.751	24,9	7,4	67,7
Epistemología	2.691	26,7	25,6	47,7
Inicio a la Formación en Psicología*	2.538	72,4	-	27,6
SEMESTRE 2				
Procesos Cognitivos	1.892	32,4	17,0	50,6
Teorías Psicológicas	1.849	22,8	6,6	70,6
Formación Integral	1.843	66,1	0,0	33,9
Metodología General de la Investigación	1.734	15,9	13,1	71,0
Psicología del Desarrollo	1.716	18,2	16,6	65,2
Entrevista Psicológica	1.653	52,8	7,7	39,6
Articulación de Saberes II	1.605	27,7	24,2	48,1
Métodos y Herramientas Orientadas a la Extensión	1.568	8,7	59,3	32,0

Nota: El curso Herramientas para el Trabajo Intelectual* no tiene exonerados.

Fuente: Elaboración propia con base en datos de actas de curso facilitados por Bedelías.

En la tabla 2 se destaca el potencial de la herramienta. Se diferencian en el desglose de los no aprobados quienes reprobaron el curso por no haber rendido alguna de las pruebas parciales (inasistencia en parcial 1 o 2) de quienes no lograron la suficiencia académica en los parciales y reprobaron el curso por rendimiento insuficiente (rendimiento en parcial 1 o 2).

Si bien en la mayoría de las UCO la no aprobación se relaciona fuertemente con el rendimiento en los cursos (ya sea en el primer parcial o en el segundo), un porcentaje importante de estudiantes no aprueban por no asistir al primer parcial, como en el caso de Fundamentos de la Psicología, que 3.090 estudiantes, un 77,6%, no aprueban el curso, y

de esos estudiantes, el 41,4% lo hacen por no asistir al primer parcial. Por su parte, en el caso de Métodos y Herramientas Orientadas a la Extensión, del segundo semestre, de los 1.568 estudiantes, un 32% no aprueban el curso, y de esos, el 96,8% por no asistir al primer parcial.

Tabla 3: Desglose por UCO del ciclo Inicial de los estudiantes que no aprobaron

UCO CICLO INICIAL	Inasistencias		Rendimiento	
	Parcial 1 (%)	Parcial 2 (%)	Parcial 1 (%)	Parcial 2 (%)
SEMESTRE 1				
Epistemología	90,6	0,0	0,0	9,4
Inicio a la Formación en Psicología	89,0	8,4	1,1	1,4
Articulación de Saberes I	50,3	0,0	0,0	49,7
Fundamentos de la Psicología	41,4	2,8	25,4	30,4
Neurobiología de la Mente	33,3	4,5	33,1	29,1
Herramientas para el Trabajo Intelectual	32,2	8,3	28,4	31,1
Historia de la Psicología	20,9	6,0	51,1	22,0
Procesos Cognitivos	16,1	25,4	52,7	5,8
SEMESTRE 2				
Métodos y Herramientas Orientadas a la Extensión	96,8	0,0	3,2	0,0
Metodología General de la Investigación	57,4	0,0	42,6	0,0
Teorías Psicológicas	18,9	29,2	49,4	2,5
Psicología del desarrollo	14,9	40,0	37,7	7,4
Entrevista Psicológica	14,5	18,8	54,1	12,5
Articulación de Saberes II	5,3	15,0	71,2	8,4
Formación integral	0,8	1,4	90,7	7,0

Nota: UCO con solo un parcial: Epistemología, Articulación de Saberes I, Métodos y Herramientas Orientadas a la Extensión, Metodología General de la Investigación.

Fuente: Elaboración propia con base en datos de actas de curso facilitados por Bedelías.

Los resultados de cursos registran elevados porcentajes de aplazados, sin embargo el desglose advierte que quienes no aprueban por rendimiento representan un porcentaje menor en todos los casos. Los aplazados se incrementan por el número de estudiantes que no se presentan (95) a la primera evaluación o a la segunda

instancia, lo que configura la categoría abandono de curso.

Rendimiento en exámenes

Los estudiantes reglamentados tienen un promedio de aprobación alrededor de 20% mayor en ambos períodos.

Los estudiantes en calidad de libres presentan porcentajes mayores de no presentarse a exámenes. La diferencia porcentual en los libres duplica y casi triplica a la de los reglamentados. Se presentan en la tabla 4 los resultados de exámenes del período de julio 2021 y en la tabla 5 los de diciembre 2021

Tabla 4: Cantidad de estudiantes inscritos, aprobados, aplazados y los que no se presentaron por UCO del ciclo inicial a los exámenes de julio del 2021, según modalidad, libre o reglamentado

UCO CICLO INICIAL	Total de estudiantes	PERÍODO EXÁMENES JULIO							
		Libres				Reglamentados			
		Estudiantes (n)	Aprobados (%)	Aplazados (%)	No se presentó (%)	Estudiantes (n)	Aprobados (%)	Aplazados (%)	No se presentó (%)
Articulación de Saberes I	1.444	745	32,9	53,4	13,7	699	65,1	31,2	3,7
Articulación de Saberes II	187	110	48,2	33,6	18,2	77	81,8	10,4	7,8
Epistemología	910	344	30,5	35,5	34,0	566	59,4	31,6	9,0
Fundamentos de la Psicología	1.974	1.202	12,8	69,2	18,0	772	52,3	40,5	7,1
Historia de la Psicología	1.657	588	23,1	56,5	20,4	1.069	57,2	37,4	5,3
Metodología General de la Investigación	423	372	28,0	61,3	10,8	55	45,5	52,7	1,8
Métodos y Herramientas Orientadas a la Extensión	31	23	73,9	4,3	21,7	8	50,0	25,0	25,0
Neurobiología de la Mente	1.954	1.204	15,0	74,8	10,2	750	44,7	52,4	2,9
Procesos Cognitivos	268	174	28,2	64,4	7,5	94	53,2	43,6	3,2
Psicología del desarrollo	342	283	15,9	73,1	11,0	59	39,0	57,6	3,4
Teorías Psicológicas	588	350	24,0	64,3	11,7	238	42,4	50,4	7,1

Nota: Elaboración propia con base en datos de actas de examen facilitados por Bedelías.

Tabla 5: Cantidad total de estudiantes inscritos a la UCO, aprobados, aplazados y que no se presentaron por UCO del ciclo inicial a los exámenes de diciembre del 2021, según modalidad, libre o reglamentado

UCO CICLO INICIAL	Total estudiantes	PERÍODO EXÁMENES DICIEMBRE							
		Libres				Reglamentados			
		Estudiantes (n)	Aprobados (%)	Aplazados (%)	No se presentó (%)	Estudiantes (n)	Aprobados (%)	Aplazados (%)	No se presentó (%)
Articulación de Saberes I	426	271	32,5	57,6	10,0	155,0	60,0	32,9	7,1
Articulación de Saberes II	776	387	45,5	17,3	37,2	387,0	57,9	33,3	9,3
Epistemología	296	136	36,0	41,9	22,1	160,0	87,5	6,9	5,6
Fundamentos de la Psicología	732	513	15,0	66,5	18,5	219,0	29,7	59,8	10,5
Historia de la Psicología	584	280	35,0	53,2	11,8	304,0	52,0	38,8	9,2
Metodología General de la Investigación	1.013	746	33,4	52,3	14,3	267	61,8	34,1	4,1
Métodos y Herramientas Orientadas a la Extensión	255	169	67,5	32,5	0,0	86	59,3	40,7	0,0
Neurobiología de la Mente	759	532	15,8	78,6	5,6	227,0	31,7	66,5	1,8
Procesos Cognitivos	1.133	511	25,0	57,9	17,0	622,0	64,6	31,5	3,9
Psicología del desarrollo	1.097	784	28,6	57,5	13,9	313,0	47,3	50,2	2,6
Teorías Psicológicas	1.208	748	22,3	63,4	14,3	523,0	53,9	41,3	4,8

Fuente: Elaboración propia con base en datos de actas de examen facilitados por Bedelías.

Discusión

En el marco de las problemáticas vinculadas a la masificación y heterogeneidad del perfil del estudiantado, el rendimiento y la asistencia a cursos, el presente estudio recabó y sistematizó datos que permitieron identificar la intención de cursada de la generación 2021 con relación a su perfil sociodemográfico y el rendimiento académico en cursos y exámenes de los estudiantes activos de la FP.

La intención de cursada varía significativamente para todos los perfiles sociodemográficos entre el primer y segundo semestre. La inscripción a ritmo teórico decrece en el segundo semestre en todas las variables sociodemográficas.

Con independencia del género, los estudiantes más jóvenes, del interior, que no trabajan, no tienen hijos, viven en hogares nucleares, monoparental de padres o familia extendida o compuesta y no tienen estudios universitarios previos son los que mayormente tienen una intención de cursada a ritmo teórico. La única variable sociodemográfica en la que se observan diferencias con relación a la intención de cursada está vinculada al hecho de tener otros estudios universitarios o terciarios. Estos estudiantes son quienes realizan en menor medida una inscripción teórica.

Podríamos concluir que la vida universitaria impacta fuertemente en la intención de cursada de aquellos que ya tienen una experiencia o es su primer ingreso. Parecería que las expectativas con las que ingresan a la Facultad de Psicología relativas a poder cursar y rendir todas las materias a tiempo teórico sufren un cambio que los lleva a modificar la intención de cursada e inscribirse a menos materias en el segundo semestre.

Estos hallazgos nos convocan a pensar sobre los tránsitos formativos (secundaria-universidad), la carga académica de los cursos (contenidos y bibliografías), los sistemas de evaluación implementados en el ciclo inicial como variables a seguir estudiando.

Tal como se planteaba en el informe de 2006 de IESALC relativo a las universidades latinoamericanas, el perfil social del estudiantado se ha diversificado. Este se caracteriza por la “feminización de la matrícula, el acceso de estudiantes del interior, un posicionamiento de los estudiantes como clientes, estudiantes de corto tiempo, estudiantes profesionales, estudiantes trabajadores, estudiantes a distancia, estudiantes indígenas, diversidad racial, estudiantes con discapacidades, junto a los tradicionales estudiantes blancos, urbanos y de familias de altos ingresos” (p. 14). Este perfil que corresponde a la generación de ingreso a FP tiende en el primer semestre de la carrera, independientemente de las variables sociodemográficas, a inscribirse a un número elevado de cursos, de una malla organizada para estudiantes a tiempo completo. En el segundo semestre el contacto con la institución los confronta con las posibilidades reales de cursada, se produce una disminución en la intención de cursada, que comienza a ser más acorde a las condiciones materiales (tiempos de estudio), y se genera en consecuencia un avance más efectivo. El elevado porcentaje de aplazados en cursos se asocia a un alto índice de estudiantes que no se presentan a las evaluaciones parciales. Este dato es congruente con la baja participación en las aulas. Con relación a los aprobados, se concluye que la participación en los cursos en términos generales mejora el rendimiento tanto en cursos como en exámenes. Estos resultados son coincidentes con los de Perez y Graell (2004), quienes encuentran una relación positiva entre asistencia y rendimiento académico. Coincidimos con las valoraciones de este estudio con relación a la no posibilidad de atribuir causalidad a estos resultados y que la variable no estudiada de la motivación del estudiante pueda mediatizar esta relación y establecer un sesgo en los alumnos que asisten, debido a que son quienes tienen mayor nivel de motivación.

La categoría de estudiante libre en el examen parecería generar un lazo de

mayor labilidad con su proyecto formativo, de modo tal que son mayoritariamente estos quienes no se presentan a los exámenes.

Conclusiones

Los resultados del estudio permiten considerar que la intención de cursada efectuada por los estudiantes en su primer año de formación se constituye en un elemento que incide de forma directa en el avance académico. Por otra parte, si bien las características sociodemográficas de nuestros estudiantes nos advierten de una población que se aleja del perfil del estudiante dedicado de forma *full time* al estudio, en el inicio tienden a comportarse como estudiantes *full time*. Los altos porcentajes de estudiantes con una intención de inscripción teórica y los porcentajes de reprobación por abandono en los cursos del ciclo inicial podrían estar denotando una inconsistencia entre lo que los estudiantes quieren cursar, manifestado en su intención de cursada, y lo que luego logran sostener durante el semestre.

Esta realidad nos interpela sobre los recursos con los que cuentan los estudiantes al inicio de su formación para realizar una planificación académica acorde a sus posibilidades.

Los planes de estudio flexibles ponen al estudiante en el centro del proceso, reconocen la diversidad de situaciones y condiciones socioeconómicas y culturales que vive y lo dotan de una autonomía que lo hace capaz de definir parte de su trayecto formativo. Esa necesaria autonomía se sustenta en la existencia de estudiantes con una buena autorregulación académica, definida como “un proceso activo en el cual los estudiantes establecen los objetivos que guían su aprendizaje intentando monitorizar, regular y controlar su cognición, motivación y comportamiento con la intención de alcanzarlos” (Rosário, 2004, p. 37). Estos procesos se van desarrollando mediante la experiencia y la adaptación al nuevo contexto. Las primeras

experiencias en la universidad exigen a los estudiantes la tarea de aprender a aprender, con la cual van desarrollando su capacidad de autorregulación. La capacidad de aprender a aprender remite a “[la] facultad de tomar decisiones que permitan regular el propio aprendizaje para aproximarlo a una

determinada meta, en el seno de unas condiciones específicas que forman el contexto de aprendizaje” (Monereo, 2008, p. 12). Estos hallazgos nos advierten de la necesidad de trabajar de forma institucional sobre el aprender a aprender y fomentar los procesos de autonomía necesarios para consolidar

la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes. En síntesis, vemos necesario trabajar con la generación de ingreso nociones básicas de planificación educativa, manejo del tiempo e inscripción responsable como forma de potenciar el desarrollo de la autorregulación académica.

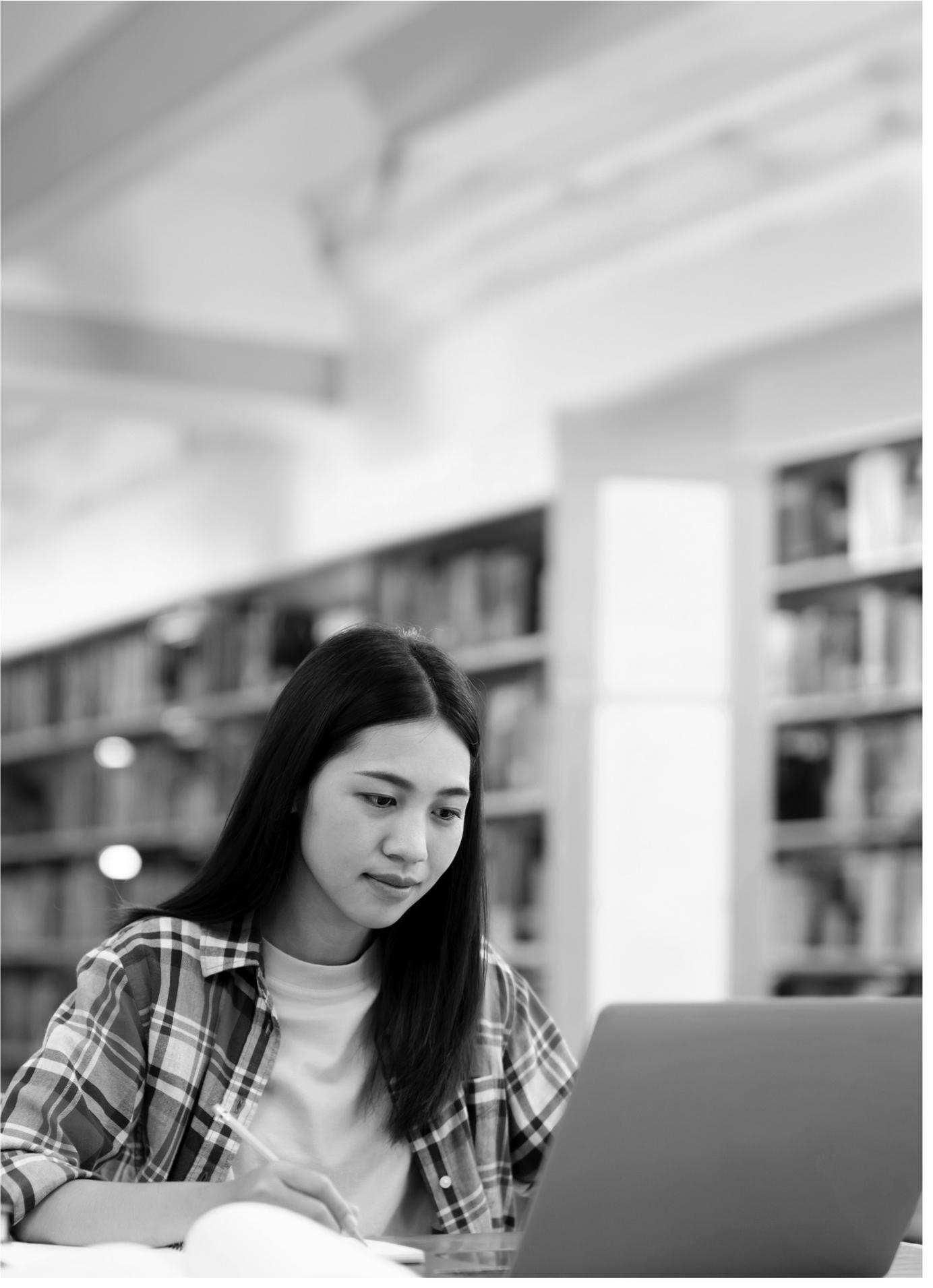
Referencias bibliográficas

- Álvarez-Nuñez, L., Carbajal, F., Machado, A., Maiche, A., Rodríguez, C., y Vásquez-Echeverría, A. (2022). *Trayectorias académicas en la Universidad de la República: El rol de los factores sociodemográficos y psicológicos en el abandono en dos servicios altamente masificados*. Recuperado de https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=es&user=WpzOV1EAAA&citation_forview=WpzOV1EAAA&roLk4NBRz8UC
- Arocena, R., y Sutz, J. (2001). *La universidad latinoamericana del futuro: Tendencias, escenarios, alternativas*. Udelar.
- Barszcz, S., Collazo, M., Álvarez, R., De Bellis, S., y Cilintano, S. (2005). *Incremento de la matrícula y masificación en la Udelar*. Comisión Sectorial de Enseñanza, Universidad de la República.
- Borsato, F. P., y Alves, J. M. (2015). Student assistance in higher education in Brazil [Asistencia de los estudiantes en la educación superior en Brasil]. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 174, 1542-1549.
- Dirección General de Planeamiento. (2016; 2021). *Síntesis estadística*. Recuperado de <https://planeamiento.udelar.edu.uy/publicaciones/sintesis-estadistica/>
- Esteva, G. (2022). Rezago en Administración, Diseño Industrial y Nutrición. *InterCambios. Dilemas y Transiciones de la Educación Superior*, 9(1).
- Gallardo, E., Molina, M., y Cordero, R. (2016). *Aplicación del análisis de sobrevivencia al estudio del tiempo requerido para graduarse en educación superior: El caso de la Universidad de Costa Rica*. Recuperado de http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682016000100003
- Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. (2006). *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe. 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior*. Recuperado de <http://www.sela.org/es/centro-de-documentacion/base-de-datos-documental/bdd/30934/informe-sobre-la-educacion-superior-en-america-latina-y-el-caribe-2000-2005-la-metamorfosis-de-la-educacion-superior>
- Kahu, E., y Nelson, K. (2017). Student engagement in the educational interface: Understanding the mechanisms of student success. *Higher Education Research & Development*, 37(1), 58-71.
- Maggio, M. (2022). *Híbrida: Enseñar en la universidad que no vimos venir*. Tilde editora.
- Monereo, C. (coord.) (2008). *Ser estratégico y autónomo aprendiendo: Unidades didácticas de enseñanza estratégica para la ESO*. Barcelona: Graó.
- Perez, J., y Graell, S. (2004). Asistencia a clase y rendimiento académico en estudiantes de medicina: La experiencia de la Universidad Autónoma de Barcelona. *Educ. méd. [online]*, 7(2), 85-89. Recuperado de https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1575-18132004000300007
- Pintos Segura, M. (coord.) (2007). *Cuestión de supervivencia*. Universidad de Colombia.
- Programa de Renovación de la Enseñanza. (2021). *Informe Generación de Ingreso 2021: Licenciatura en Psicología Udelar*. Recuperado de <https://psico.edu.uy/ensenanza/proren/informes>
- Rosário, P., Núñez, J., y González-Pianda, J. (2004). Stories that show how to study and how to learn: An experience in Portuguese school system. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, (1), 131-144.
- Serna, M., Nalbarte, L., y Machado, A. (2010). Abriendo la caja negra: Una mirada a las trayectorias escolares de la generación 1995 en la Universidad de la República. *Revista de Ciencias Sociales. Departamento de Sociología*, 23(26).
- Tejedor, F. (2003). El poder explicativo de algunos determinantes del rendimiento en los estudios universitarios. *Revista Española de Pedagogía*, 6(224), 5-32.
- Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares: Del problema individual al desafío de política educativa*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Troiano, H., Sánchez-Gelabert, A. (2021). Proyecto Complex Trajectories. *Jornadas Interdisciplinarias sobre trayectorias en la Educación Superior*. CSE, Udelar, Montevideo, 17 de junio.
- Zoppis, D. (2020.). *Rezago universitario: discusión teórica, metodológica y su manifestación en la carrera de Arquitectura de la Universidad de la República*. Tesis de maestría. Universidad de la República (Uruguay). Facultad de Ciencias Sociales. Recuperado de <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/24371>

Contribución de autoría

1. Concepción y diseño del estudio: Protesoni y Chiavone
2. Adquisición de datos: Protesoni, Madriaga, Chiavone, Pequeño y Gadea
3. Análisis de datos: Pequeño y Gadea
4. Discusión de los resultados: Protesoni, Madriaga, Chiavone, Pequeño y Gadea
5. Redacción del manuscrito: Protesoni, Madriaga, Chiavone, Pequeño y Gadea
6. Aprobación de la versión final del manuscrito: Protesoni





Evolución del acceso la permanencia y el egreso en la Udelar¹

Evolution of access, permanence and graduation at Udelar

Evolução do acesso, permanência e graduação na Udelar

Gabriel Errandonea.
ORCID: 0000-0001-5306-8648¹

¹ Facultad de Ciencias Sociales, Facultad de Humanidades y Maestría en Enseñanza Universitaria de la CSE, el Área Social y el CFE-ANEP. USIEn, CSE, Udelar. Comité Académico de la Maestría en Enseñanza Universitaria (CSE Udelar y CFE ANEP). GEMCED, del Grupo de Expertos de la Red ÍNDICES (OEI) e INCASI (UAB-España).

Contacto:

gabriel.errandonea@gmail.com

Recibido: 20-12-22

Aceptado: 22-2-2023

Resumen

Este artículo se propone ajustar la información divulgada antes de la pandemia de covid-19 sobre el acceso, la permanencia y el egreso en la Universidad de la República (Udelar).

La educación superior es un bien público y social, es un derecho humano universal y es deber de los Estados garantizar su acceso equitativo. La heterogeneidad social en el acceso a la universidad representa un escenario importante para valorar el alcance de dicho cumplimiento por parte de las instituciones de educación superior.

Al momento de compulsar por la posición social, el factor determinante se expresa en las capacidades profesionales adquiridas por los individuos y en las acreditaciones obtenidas en el proceso. Y, en cualquiera de los casos, el efecto solo puede considerarse completo con el egreso.

El artículo retoma comparativamente información sobre la evolución del máximo nivel educativo alcanzado por el padre o por la madre del estudiante (ascendencia educativa) y las diferencias de permeabilidad en el acceso, la permanencia (tránsito académico) y el egreso (titulación), con base en los censos de estudiantes de grado de Udelar de 1999, 2007 y 2012, fuentes administrativas sobre las inscripciones y la actividad estudiantil entre 2001 y 2017 y, para los graduados, entre 2010 y 2017. Los datos confirman la alta permeabilidad social de la Udelar, pero robustecen la hipótesis general de que el origen social continúa afectando diferencialmente las posibilidades de acceder a la educación superior en dicha institución, y una vez en ella, de transitarla, deteriorándose posteriormente las oportunidades de egreso.

Palabras clave: equidad en la educación superior, accesibilidad educativa, estadísticas educativas, ascendencia educativa, sociología de la educación.

¹ Este trabajo ha sido aprobado unánimemente por el equipo editor luego de pasar por evaluadores en sistema doble ciego.

Abstract

This article aims to adjust the information previously disclosed to the COVID-19 pandemic, on access, permanence and graduation at the Universidad de la República (Udelar).

Higher education is a public and social good, it is a universal human right and it is the duty of the States to guarantee its equitable access. The social heterogeneity in access to the university represents an important scenario to assess the extent of such compliance by higher education institutions. When checking for social position, the determining factor is expressed on the professional skills acquired by individuals and in the accreditations obtained in the process. And, in either case, the effect can only be considered complete with completion.

The article comparatively takes up information on the evolution of the highest educational level reached by the student's father or mother (approximation to the concept of educational ancestry) and differences in permeability in access, permanence (academic transit) and graduation (obtaining the degree), based on the census of undergraduate students carried out by Udelar in the years 1999, 2007 and 2012, sources of administrative information on enrollment and student activity at said university between 2001 and 2017 and of graduates between 2010 and 2017.

The data confirm the high social permeability of Udelar, but the general hypothesis is strengthened that the social origin continues to differentially affect the possibilities of accessing higher education at said university, and once there, of going through it, worsening later in terms of graduation opportunities (accreditation).

Keywords: *higher education equity, educative accessibility, educational statistics, educative ancestry, educational sociology.*

Resumo

Este artigo tem como objetivo atualizar a informação divulgada antes da pandemia COVID-19 sobre a participação relativa de diferentes setores sociais no ensino superior.

O ensino superior é um bem público e social, é um direito humano universal sendo um dever dos Estados garantirem o seu acesso equitativo. Nesse sentido, a heterogeneidade social no acesso ao ensino representa um cenário importante para avaliar a extensão desse cumprimento por parte das instituições de ensino superior.

No momento de verificação da posição social, o fator determinante é expresso pelas competências profissionais adquiridas pelos indivíduos e nas creditações obtidas no processo. E, em qualquer dos casos, o efeito só pode ser considerado completo com a graduação.

O artigo aborda informações, de forma comparativa, sobre a evolução do nível educacional mais alto alcançado pelo pai ou pela mãe do aluno (medida de aproximação ao conceito de ascendência educacional) e as diferenças de permeabilidade no acesso, permanência (trânsito acadêmico) e na graduação (qualificação acadêmica), com base nos censos de conclusão de diplomas em 1999, 2007 e 2012, nos dados administrativos sobre matrículas e atividade estudantil entre 2001 e 2017 e nos diplomados entre 2010 e 2017 da Universidade da República (Udelar).

Os dados confirmam a alta permeabilidade social da Udelar, mas reforça-se a hipótese geral de que a origem social continua a afetar diferencialmente as possibilidades de acesso à universidade, e, uma vez realizado o ingresso, de percorrê-la, tornando-se mais aguda em termos de oportunidades de graduação (acreditação).

Palavras-chave: *equidade no ensino superior, acessibilidade educativa, estatísticas da educação, ascendência educacional, sociologia da educação.*

Introducción

Los resultados divulgados a partir del VII Censo de Estudiantes Universitarios de Grado de la Universidad de la República (Udelar), en noviembre de 2013 (Dirección General de Planeamiento [DGPlan], Udelar, 2013), promovieron juicios, en alguna medida apresurados, sobre el cariz democratizador de nuestra universidad.

El factor de fuerza que potenció tal entusiasmo lo representó un dato en particular: la proporción de estudiantes que en su familia eran primera generación de universitarios.

La publicación sostenía concretamente que:

El nivel educativo de los padres aporta información relevante ya que permite referenciar la movilidad educativa intergeneracional de los estudiantes. [...] Aproximadamente el 54% de los estudiantes son pri-

mera generación de universitarios en su familia, lo que significa que ninguno de sus padres son o fueron estudiantes del nivel terciario. Es importante dimensionar este resultado dentro de la agenda-debate sobre igualdad de oportunidades educativas. (DGPlan, Udelar, 2013, p. 47)

En la medida en que la educación superior es considerada un derecho humano universal y que se reclaman del Estado garantías de acceso equitativo

para toda la población, es fundamental equilibrar y ponderar adecuadamente y en clave evolutiva la información divulgada sobre la participación relativa de los diferentes sectores sociales en la educación superior.

Entre los desafíos que se deberán enfrentar, ante las nuevas condiciones educativas que imponen e impondrán los efectos de la emergencia social derivada de la pandemia de covid-19, es cierta la necesidad de evaluación de los cambios producidos en diferentes aspectos generales de la educación superior en nuestro país. En particular aquí, en la Udelar.

El citado informe, seguramente como resultado de un cierto esfuerzo por simplificar la información obtenida, incurrió en algunas imprecisiones, que posteriormente merecieron réplicas y aclaraciones.

Ante ello importa promover aportes y líneas de reflexión conducentes a la elaboración de valoraciones ajustadas a los procesos del pasado reciente.

Este artículo se propone examinar la ascendencia educativa² de los estudiantes que ingresaban, de los estudiantes que tenían actividad efectiva y de aquellos que egresaban de la Udelar, antes de la pandemia. Además, hará especial hincapié en la evolución previa, con el objetivo de proporcionar los elementos de juicio adecuados para valorar cambios y continuidades en tendencias de mediano y largo plazo.

En la primera sección se ordenará la información disponible previamente, incorporando una perspectiva longitudinal que permita situar las tendencias de largo plazo. En la segunda sección se incorporarán los últimos datos disponibles, que permitieron contar con información comparable sobre la situación al momento del egreso. En la tercera sección se realizará un análisis de las tendencias evolutivas de me-

diano plazo, con base exclusivamente en información registrada en el Sistema de Gestión Administrativa de la Enseñanza (SGAE) de la propia Udelar. Y, finalmente, en la cuarta sección se presentará un balance de la evolución de estos indicadores en ocho de los primeros años del siglo XXI.

La necesidad de un enfoque longitudinal

La confusión entre universitaria y terciaria en que incurre el informe mencionado al referirse al nivel educativo máximo alcanzado por los padres de los estudiantes, así como las diferencias verificables entre los valores presentados en el texto y en los cuadros que lo complementan, dificultaron una interpretación adecuada de los datos. Asimismo, la taxonomía de agrupamiento por nivel educativo máximo alcanzado definida por el equipo responsable del procesamiento y análisis del censo no fue la más adecuada. De manera que, al no tratar separadamente a los jóvenes provenientes de hogares verdaderamente universitarios, quedaron invisibilizadas las diferencias de impacto de la ascendencia educativa del graduado en las distribuciones relevadas.

Pero lo más importante de señalar es que las conjeturas sobre el papel “democratizador”, con que se calificara a la institución, de signo inevitablemente dinámico, es decir longitudinal, no reproducen fielmente el contenido de información relevado. La referencia empírica estaba limitada a un momento en el tiempo y, por lo tanto, no permitía evaluación alguna de procesos o tendencias:

Tomando como referencia datos del Censo de Estudiantes de 2012, más de la mitad de los estudiantes

activos en la Udelar provienen de hogares cuyo máximo nivel educativo es la educación media completa (52,5%). Así mismo, dos de cada diez provienen de hogares con padre o madre de nivel terciario completo o incompleto, o que han llegado a cursar estudios universitarios sin graduarse (22,4%). Sólo uno de cada cuatro es hijo de un graduado o de una graduada universitario/a (25,1%) [...] Con base en esta primera información, estamos en condiciones de afirmar que el nivel de permeabilidad institucional en relación con el nivel educativo de los hogares de procedencia es elevado. En efecto, tres de cada cuatro estudiantes no es hijo de universitario titulado (74,9%). [...] Esta relación se agudiza levemente al observarla entre quienes han ingresado por primera vez a una carrera de grado, particularmente entre quienes provienen de los hogares con menor nivel educativo (54,3%, 21,1% y 24,5%, respectivamente). (Errandonea et al., 2018, p. 22)

Podría incrementarse el detalle descriptivo de la “fotografía” de la distribución de la ascendencia educativa por condición académica de los estudiantes de la Udelar en 2012 y seguiría sin constituir evidencia de proceso, sino de un estado de situación.

He ahí la razón de que se insistiera en estudiar el asunto desde una perspectiva comparada, apelando para ello a replicar el análisis con base en los registros de los censos estudiantiles de 1999 y 2007, únicas fuentes de información apropiadas y disponibles en su momento para la comparación necesaria (Errandonea, 2016; Errandonea et al., 2018; Errandonea, 2018).

Dicho ejercicio permitió mostrar que entre los estudiantes que ingresaron por primera vez a la Udelar los provenientes de hogares de menor nivel educativo representaban el 57,8% en

2 El concepto de ascendencia educativa, introducido originalmente por John Dewey en 1916, en su célebre ensayo *Democracia y educación*, en referencia al abolengo de las diferentes lenguas, ha sido recuperado por nosotros en un sentido diferente: hace referencia al nivel educativo máximo alcanzado en el hogar de procedencia de los estudiantes (Errandonea, 2016, p. 2). Dadas las restricciones y calidad de la información disponible, se ha utilizado el nivel educativo máximo alcanzado por el padre o la madre del entrevistado como indicador de aproximación a esta dimensión.

1999, el 55% en 2007 y, como se dijo, el 53,4% en 2012. Asimismo, entre los estudiantes activos netos,³ dicho sector estudiantil representaba el 57%, el 53,9% y el 52,5%, en los años respectivos.

Más aún, pudo establecerse que cuanto más jóvenes eran las cohortes que se consideraban, mayor era la proporción de jóvenes provenientes de hogares universitarios y menor la proporción de aquellos cuyos padres no alcanzaron a superar la educación media completa y que ello a su vez se acentuaba entre los hombres (Errandonea et al., 2018, pp. 22 y 23).

El acceso a la universidad representa, desde una perspectiva de derechos, un escenario importante. Como señaláramos, ha sido considerado un derecho humano universal para los individuos y se sostiene que garantizar un acceso equitativo es un deber para los Estados (Conferencia Regional de Educación Superior [CRES], 2018, p. 6). Es sin duda una de las claves en torno al debate sobre la inclusión educativa en los niveles superiores de la educación (Ezcurra, 2021; García de Fanelli y Adrogué, 2019).

Pero, como fuera oportunamente señalado en el marco de los debates recientes sobre el papel de la educación superior en los procesos de producción/reproducción de la estructura social, la ascendencia educativa al momento del egreso es un indicador de importancia superior, tanto en comparación con el del acceso como con el de la continuidad en la actividad estudiantil posterior (Errandonea, 2018, p. 138).

De hecho, la matriz de movilidad resultante no está completa sin dicha

información: es la acreditación en mano, al momento de compulsar por la posición social, el factor que permite valorar el real impacto de la educación superior en la reproducción social de las diferencias de posición social final entre los individuos. Por ello, ya no solo la equidad en el acceso, sino también y fundamentalmente en la permanencia y en la graduación, debe ser entendida como condición necesaria, aunque no suficiente, pero sí determinante, para que resulte posible alcanzar niveles aceptables de calidad educativa.

La parte de responsabilidad que pueda caberles a las instituciones de educación superior en los escenarios de posicionamiento social recíproco, se piense en ello desde los procesos productivos, de innovación, creación o descubrimiento a nivel país, o en términos de los niveles de retribución económica que puedan alcanzar en su desenvolvimiento laboral las personas, opera bajo el efecto de dos factores fundamentales: las capacidades adquiridas por los profesionales y las acreditaciones obtenidas en el proceso. Y, en cualquiera de los casos, el efecto solo puede considerarse completo con el egreso (Errandonea, 2018).

Razones por las cuales, al utilizar la expresión “segunda generación de universitarios”, preferiremos referirnos a estudiantes cuya madre y/o padre cuentan con título universitario: solo los hijos de graduados universitarios se encuentran efectivamente (técnicamente hablando) en oportunidad de reproducir el nivel educativo del hogar de origen y solo los que egresan efectivamente lo logran.

Por ello, ajustar la mirada en el punto de la graduación, en atención a las probabilidades relativas que tienen los diferentes sectores sociales de lograrlo y hacerlo en consideración de sus tendencias de mediano plazo, es esencial para reflexionar sobre calidad en la educación superior y sobre la incorporación de las nuevas poblaciones estudiantiles, particularmente las históricamente excluidas.

Una tarea lenta pero necesaria: avanzar con cada nuevo dato

A los efectos de poder observar más claramente estas relaciones, demostrando que importa incorporar al análisis la evolución de los fenómenos, valdría la pena volver a examinar la tabla publicada por la Unidad de Sistemas de Información de la Enseñanza (USIEn) en el informe de 2018 (Errandonea et al., p. 20).

Recogido el guante, y con el objeto de “volver a promover un debate que no debe postergarse”, en el último seminario internacional sobre egresados y trayectorias estudiantiles, celebrado en la Facultad de Veterinaria de la Udelar el 4 y 5 de octubre de 2018, se presentaron algunos datos nuevos (Errandonea, 2018).

La información reunida incluía a egresados de grado de la Udelar entre los años 2010 y 2015. Concretamente, información correspondiente a 35.576 egresados de grado en todo el país (6 de cada 10 de ellos nacidos en Montevideo y casi 7 de cada 10, mujeres) (Errandonea, 2018, p. 139). La siguiente tabla presenta una combinación de las dos fuentes citadas.

3 Estudiante activo neto (EstAN) es un indicador formalizado y calculado anualmente por la Unidad de Sistemas de Información de la Enseñanza de la CSE de la Udelar y ha sido definido como “Total de estudiantes en un determinado nivel de agregación institucional que, en el año t, no habiendo egresado en el correspondiente nivel en los años t-1 o t-2, registran al menos una actividad académica de rendición de curso o examen en los años t, t-1 o t-2 (sin importar su aprobación/reprobación, incluyendo, en calidad de actividad académica, su egreso en el año t) o se hubieran inscripto en el año t en dicho nivel (independientemente de haber o no realizado alguna actividad académica en dicho año)” (USIEn, 2020).

Tabla 1: Porcentaje de ascendencia educativa entre los estudiantes ingresantes y los egresados de la Udelar según año lectivo

Descripción	Año							
	1999	2007	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Estudiantes ingresantes por primera vez (censos)								
Educación media completa	57,2	57,0			54,3			
Terciaria completa e incompleta y universitaria incompleta	22,4	20,9			21,1			
Universitaria completa	20,4	22,1			24,5			
Egresados (información administrativa)								
Educación media completa			53,4	52,7	51,0	50,5	45,9	43,3
Terciaria completa e incompleta y universitaria incompleta			20,5	20,5	22,1	21,5	27,5	27,5
Universitaria completa			26,2	26,8	26,9	28,0	26,6	29,2
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: Procesamiento propio con base en datos de la USIEn (Errandonea et al., 2018), Consultas de Egresos y GESTUD del SGB de SeCIU y los Formularios de Egreso 2010 a 2018 de la DGPlan, Udelar.

Posteriormente se contó con información sobre el nivel educativo máximo alcanzado por los padres de los estudiantes inscritos y de los que registraron efectivamente actividad en cada año, desde 2001 hasta 2017, y fue posible complementarla con los últimos registros de egresos. Infor-

mación toda con menores carencias y con niveles realmente marginales de sin dato en los últimos años. De manera que fue posible proceder a arriesgar un análisis un poco más ambicioso, sin perjuicio de continuar trabajando para mejorar la información disponible en el futuro.

La siguiente tabla presenta las correspondientes series de datos, atendiendo a los niveles de comparación anual aceptables en cada caso: inscritos y efectivos de 2001 a 2017 y graduados de 2010 a 2017.⁴

⁴ La carencia de datos sociodemográficos sobre los egresados se torna crítica al alejarnos en el tiempo. Por ello, no nos ha parecido prudente, dado el volumen de sin datos que se evidencia, presentar específicamente la información de la ascendencia educativa de los egresados para años anteriores al 2010.

Tabla 2: Porcentaje de ascendencia educativa entre los estudiantes ingresantes, los estudiantes efectivos y los egresados de la Udelar por año lectivo según fuente de información (censos e información administrativa)

Descripción	Año																
	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Estudiantes inscritos por primera vez																	
Hogar no terciaria	53,5	51,8	53,3	52,4	52,0	49,8	48,9	48,9	46,6	49,3	48,8	47,8	47,9	47,7	49,7	49,1	50,4
Hogar terciaria o universitaria incompleta	33,2	36,3	33,2	32,1	32,3	34,3	35,0	34,5	36,2	33,8	33,9	34,2	34,3	34,3	32,9	32,5	32,1
Hogar universitaria completa	13,3	11,9	13,6	15,5	15,6	16,0	16,1	16,6	17,3	16,9	17,3	18,0	17,9	18,1	17,4	18,3	17,4
Estudiante efectivo																	
Hogar no terciaria	55,0	53,2	55,9	56,2	55,3	53,4	53,2	53,2	53,1	54,1	54,6	54,4	54,2	53,1	52,5	52,2	51,9
Hogar terciaria o universitaria incompleta	26,5	26,9	24,8	24,5	24,9	26,1	25,8	26,4	26,2	23,3	22,1	22,0	21,6	22,4	22,7	23,0	23,7
Hogar universitaria completa	18,6	19,9	19,3	19,3	19,8	20,5	21,0	20,5	20,7	22,6	23,2	23,6	24,2	24,5	24,8	24,8	24,4
Egresados																	
Hogar no terciaria										52,9	48,0	46,4	52,0	52,5	47,5	48,1	48,1
Hogar terciaria o universitaria incompleta										26,7	29,5	31,6	24,9	25,6	24,7	25,1	25,3
Hogar universitaria completa										20,4	22,5	22,0	23,1	21,9	27,8	26,8	26,6
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: Procesamiento propio con base en datos de la USIEn (Errandonea et al., 2018), Consultas de Egresos y GEstud del SGB de SeCIU y los Formularios de Egreso 2010 a 2018 de la DGPlan, Udelar.

Esto nos permite realizar tres lecturas complementarias: habilita la lectura de la evolución en el tiempo de la ascendencia educativa en cada una de las situaciones académicas de interés (inscripción, tránsito educativo y titulación); permite la valoración de las diferencias que estas series puedan presentar entre sí, en la medida en que el ejercicio permite reflejar diferencias de permeabilidad en el acceso, el tránsito académico y la titulación, y tiente la exploración con base en otras variables disponibles de algunos factores asociados disponibles.

Tendencias observadas a partir de los últimos registros disponibles

La última información administrativa disponible permite distinguir diferentes tendencias de participación, con base en las distintas ascendencias educativas de los estudiantes, comparando la evolución en el tiempo de la porción de estudiantes cuyos padres solo alcanzaron a completar la educación media, la de aquellos provenientes de hogares con terciaria completa

o incompleta o incluso con universitaria incompleta, con la de quienes ya son segunda generación de universitarios.

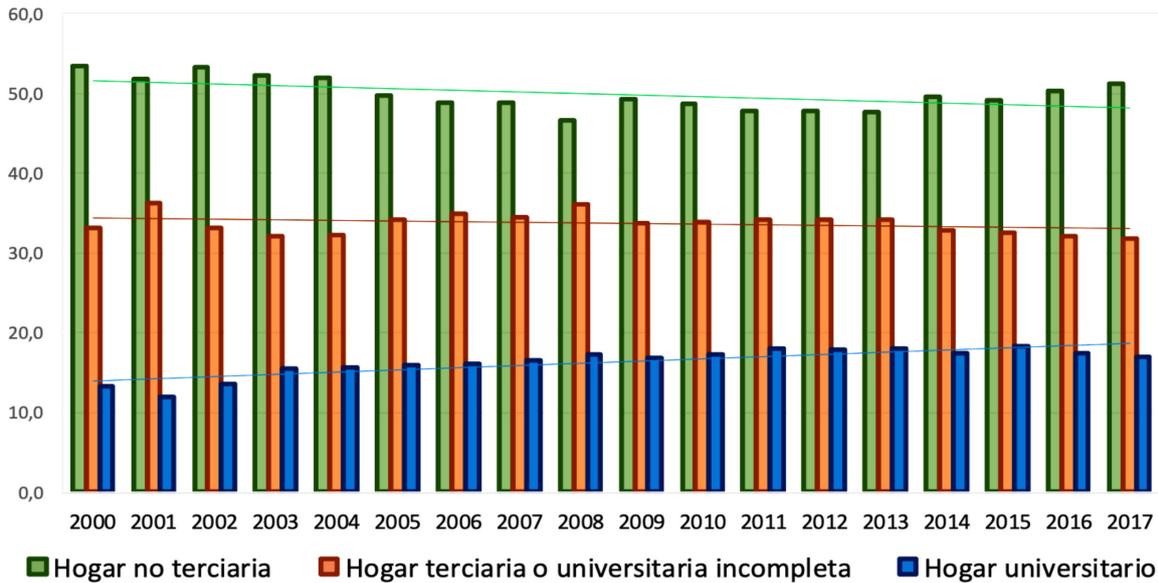
Entre 2001 y 2017, la participación relativa, entre los estudiantes de primer ingreso a la Udelar, de los hijos de padres con hasta educación media completa registró una evolución decreciente (un valor de tendencia de $-0,21$ puntos porcentuales por año: pasando de representar el 53,5% de todos los inscritos en 2001 al 51,2% en 2017). En tanto los jóvenes provenientes de hogares con educación

terciaria o universitaria incompleta registraron, de forma bastante más leve, una tendencia también decreciente y bastante estable en el tiempo (-0,08 puntos porcentuales al año en idéntico período: del 33,2% al 31,8%). Sin embargo, en el mismo período, los jóvenes provenientes de familias

universitarias tendieron a incrementar su participación relativa a un ritmo anual de 0,28 puntos porcentuales (con un $R^2 = 0,71$,⁵ pasaron de representar el 13,3% en 2001 al 17% en 2017). Interesa destacar que la caída en la participación relativa interanual se-

ñalada para los dos primeros grupos registra evoluciones no lineales (polinomiales), que se evidencian tendencial y recíprocamente compensatorias, lo que permitió que la evolución creciente de la proporción de hijos de universitarios fuera más estable y lineal que las de los otros dos grupos.⁶

Figura 1: Ascendencia educativa entre los estudiantes inscritos por primera vez a la Udelar por año lectivo (datos administrativos, 2000-2017)



Fuente: Procesamiento propio con base en datos de la USIEn (Errandonea et al., 2018) y Consultas de GEstud del SGB de SeCIU, Udelar.

Este comportamiento, como enseguida se verá, también aplica a la forma en que evolucionó la composición de orígenes educativos, ya no de los que ingresaron por primera vez a la Udelar en cada año, sino de los estudiantes en plena trayectoria y con actividad efectiva en cada año. En la figura 2 es posible observar el comportamiento de la participación

proporcional de las diferentes ascendencias educativas de los estudiantes con actividad efectiva, a lo largo del tiempo. Si bien las tendencias observadas difieren levemente de las resultantes al momento de las inscripciones, también se observan algunas similitudes que, habiéndolas adelantado, corres-

ponde aquí atender con algún grado de detalle mayor. En efecto, la caída en la participación relativa interanual de los jóvenes provenientes de los hogares con menor nivel de instrucción muestra una distribución con cierta ciclicidad, que nuevamente se complementa compensatoriamente con los registros de

⁵ El ritmo anual de incremento o disminución se estimó mediante funciones lineales de tendencia. Por ello es pertinente la incorporación de los valores de ajuste lineal que nos proporciona el coeficiente de correlación momento-producto de Pearson. El dato que nos proporciona permite determinar en qué grado y en qué sentido (directo o inverso) la relación entre la variable de interés específico (en este caso la participación relativa de los jóvenes provenientes de familias universitarias, pero a lo largo del artículo se aplicará a otras) y la variable año lectivo en que se registra el valor observado de aquella (que es siempre la variable de correlación) asume una distribución lineal (en todos los casos a un nivel de significación de $\alpha \leq 0,05$): es decir, en qué grado el valor de variación anual en puntos comunicado informa adecuadamente sobre la pendiente de la correspondiente recta de regresión y no nos induce a error de estimación del valor observado en cada año (Gujarati y Porter, 2010, p. 196; Hernández Sampieri et al., 2006, p. 453).

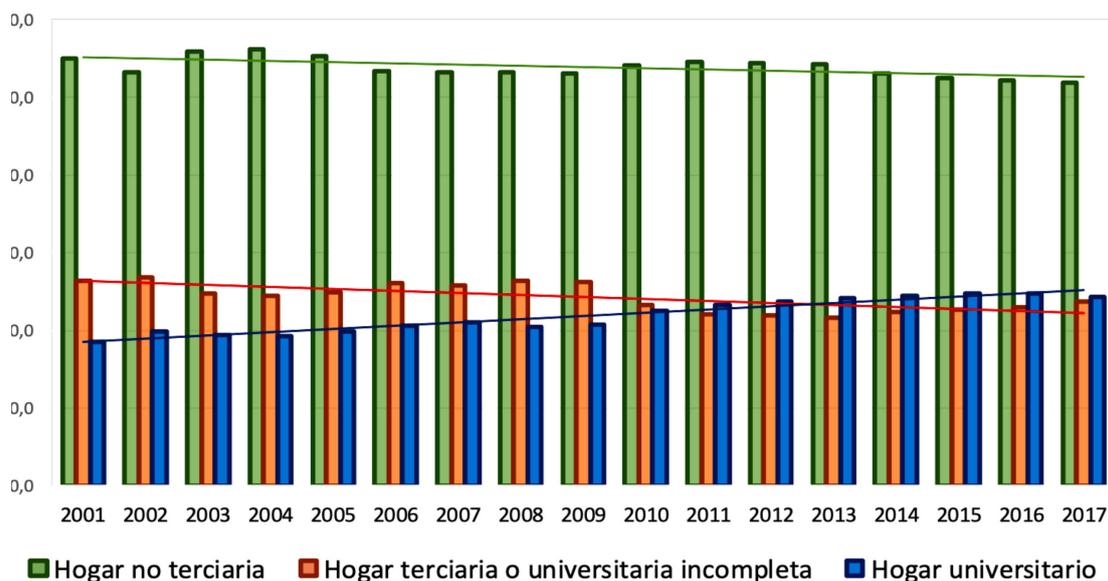
⁶ Los últimos tres registros disponibles presentan cierta tendencia discrepante con lo señalado, pero para poder afirmar que se encuentra en proceso un cambio de tendencia será necesario contar con algunos años más de registros congruentes en dicho sentido.

la participación relativa de los jóvenes provenientes de hogares con nivel educativo terciario o hasta universitario incompleto.

En el período considerado, estos dos grupos registran tendencias de participación relativamente lineales y decrecientes ($R^2 = 0,41$ y $R^2 = 0,55$:

$-0,16$ y $-0,26$ puntos porcentuales al año; pasando del 55% y el 26,5% en 2001, al 51,9% y 23,7% en 2017, respectivamente).

Figura 2: Ascendencia educativa entre los estudiantes con actividad efectiva en la Udelar por año (datos administrativos, 2000-2017)



Fuente: Procesamiento propio con base en datos de la USIEn (Errandonea et al., 2018) y Consultas de GEstud del SGB de SeCIU, Udelar.

Como contraparte de dichas evoluciones, la proporción de hijos de universitarios, de forma estable y bastante más lineal ($R^2 = 0,93$), registra incrementos interanuales del orden de los 0,42 puntos porcentuales, pasando de una participación del 18,6% en 2001, a una del 24,4% en 2017 (llegando al 24,8% en 2015 y 2016).

Otro aspecto interesante surge de examinar la evolución de la participación relativa de los estudiantes provenientes de hogares terciarios no universitarios: no solo son los que pierden con mayor velocidad su representación relativa, sino que pasan de ser el segundo grupo en 2001 a ser el tercero en 2017: del 26,5%, por sobre el 18,6% de los hijos de universitarios, al 23,7%, por debajo del 24,4% de los hijos de universitarios.

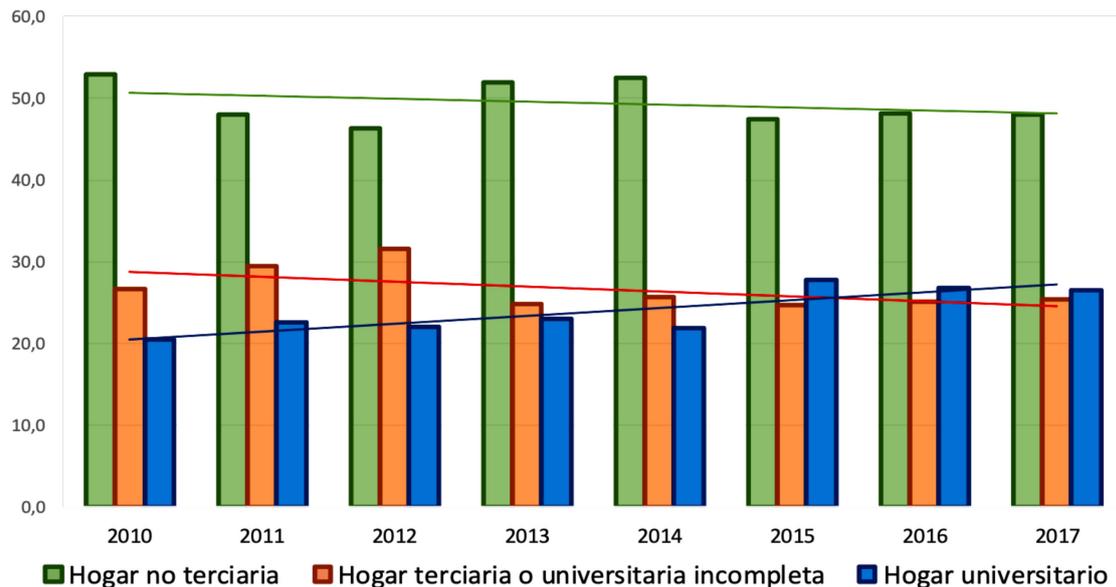
Esta sola información legitima la necesidad de examinar la categorización con que se agrupan los niveles educativos de origen de los estudiantes universitarios.

Datos que, como inmediatamente veremos, permiten intuir niveles de menor relacionamiento funcional (condicionamiento o selección sistémica) entre la ascendencia educativa y el acceso a la universidad y la propia vida formativa que en relación con el logro final, en la obtención del título. De manera que la lectura de cada situación curricular (inscripción, actividad y graduación) demanda ahora un interés específico por replicar este tipo de análisis para con los datos de egreso de la Udelar. En este caso, por las razones ya señaladas, la serie de tiempo examinada es de 2010 a 2017.

Ya se subrayó que la participación relativa al momento de la inscripción es un dato importante, que también lo es la capacidad de sostener dicha participación o, llegado el caso, de revertirla por obra de la constancia que se expresa en la actividad académica real. Pero que es aún más importante constatar el efecto o impacto final de naturaleza estructural. Ya que es esa la información que permite observar el cierre o no del ciclo de reproducción educativa.

A partir de la figura 3 se verifican y profundizan algunas de las tendencias ya señaladas. También se expresan procesos complementarios, que califican especialmente la importancia señalada de completar el análisis examinando la evolución de estos factores entre los egresados.

Figura 3: Ascendencia educativa entre los egresados de la Udelar por año lectivo (datos administrativos 2010-2017)



Fuente: Procesamiento propio con base en datos de la USIEn (Errandonea et al., 2018), Consultas de Egresos del SGB de SeCIU y los Formularios de Egreso 2010 a 2018 de la DGPlan, Udelar.

La evolución en el tiempo de la proporción de jóvenes provenientes de los hogares con menor nivel de instrucción entre los egresados de la Udelar en el período estudiado disminuye año a año. Además, lo hace a un ritmo superior al observado en relación con los ingresos y con la actividad académica anual. Esta disminución se registra a una tendencia decreciente media de $-0,35$ puntos porcentuales al año entre los provenientes de hogares sin terciaria y de $-0,61$ para los provenientes de hogares terciarios o que no completaron el nivel universitario, pero además lo hacen con significativas fluctuaciones anuales ($R^2 = 0,11$ y $R^2 = 0,35$, respectivamente).

Por su parte, los hijos de universitarios incrementan anualmente en $0,96$

puntos porcentuales su participación relativa entre los graduados, con una estabilidad comparativamente más lineal que sus compañeros ($R^2 = 0,73$). En principio, una hipótesis de trabajo que viene cobrando robustez es que la permeabilidad de los filtros universitarios, ante el empuje de diferentes sectores sociales por transitar sus caminos, sigue siendo alta. Pero que dicha permeabilidad se debilita cuando llega el momento de egresar, es decir, de otorgar/adquirir las acreditaciones profesionales finales.

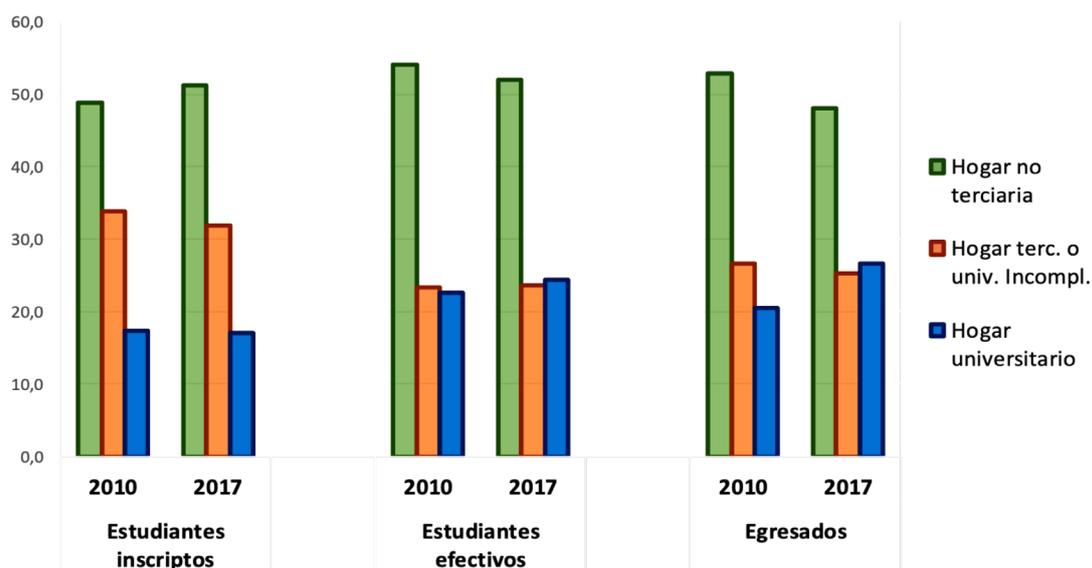
El saldo de ocho años al inicio del nuevo siglo

Por último, interesa una mirada comparada de la evolución de la participa-

ción relativa de los grupos con diferente ascendencia educativa en cada una de las que se han denominado situaciones curriculares.

Con el objetivo de poder realizar una comparación válida, y teniendo en cuenta que para los egresados solo contamos con información a partir de 2010, se han comparado las diferencias de participación registradas en 2017, en las diferentes situaciones curriculares, a la luz de las registradas en 2010.

A partir de la figura 4 pueden examinarse las diferencias estructurales en la participación relativa de los diferentes orígenes, en los diferentes momentos considerados.

Figura 4: Ascendencia educativa comparada 2010–2017 según situaciones curriculares (datos administrativos)

Fuente: Procesamiento propio con base en datos de la USIEn (Errandonea et al., 2018), Consultas de Egresos y GEstud del SGB de SeCIU y los Formularios de Egreso 2010 a 2018 de la DGPlan, Udelar.

Sin duda, la Universidad de la República muestra, en cualquiera de las situaciones consideradas y en los diferentes momentos para los cuales se cuenta con información apropiada, niveles de permeabilidad importantes, en relación con

el origen educativo tanto de sus aspirantes como de sus estudiantes y graduados.

Lo cual no nos inhibe de señalar que los niveles comparados de participación de los estudiantes según su procedencia educativa, así como la evo-

lución de dicha participación, revelan situaciones claramente diferentes.

Si evaluamos estas situaciones con base en las tasas incrementales relativas registradas al comparar 2017 con 2010, obtenemos el mapa diferencial que se presenta en la tabla 3.

Tabla 3: Tasa incremental del período para los estudiantes inscriptos, los estudiantes efectivos y los egresados de la Udelar según nivel de educación máximo alcanzado por los padres

Nivel de educación máximo alcanzado por los padres	Tasa incremental del período		
	Estudiantes inscriptos 2001-2017	Estudiantes efectivos 2001-2017	Egresados 2010-2017
Hogar no terciaria	4,9	-4,2	-9,1
Hogar terciaria o universitaria incompleta	-6,0	1,5	-5,0
Hogar universitaria completa	-2,2	7,4	30,0

Fuente: Procesamiento propio con base en datos de la USIEn (Errandonea et al., 2018), Consultas de Egresos y GEstud del SGB de SeCIU y los Formularios de Egreso 2010 a 2018 de la DGPlan, Udelar.

Los jóvenes provenientes de hogares no terciarios registran un mayor deterioro relativo de su participación al considerar estadios de evolución académica mayores: de 2010 a 2017 incrementan su participación relativa entre los ingresantes a

la universidad en un 4,9%, pero la deterioran entre los cursantes en un -4,2% y en un -9,1% entre quienes finalmente se titulan.

Los provenientes de hogares terciarios no universitarios, en el mismo período,

mejoran su participación entre los cursantes, a pesar de ingresar en menor proporción y al costo de deteriorar también su participación entre quienes finalmente se titulan (-6,0%, 1,5% y -5%, respectivamente).

Sin embargo, los hijos de universitarios ingresan cada vez en menor proporción, pero sostienen crecientemente su participación relativa entre los que cursan y, fundamentalmente, entre quienes finalmente egresan (-2,2%, 7,4% y 30%, respectivamente).

Adicionalmente, la participación de los hijos de universitarios en los últimos registros se revela superior a la de los terciarios no universitarios, que se observa claramente a partir de 2015. Aspectos que conducen a una valoración más atenta de los estudiantes provenientes de hogares terciarios no universitarios. La participación relativa de este grupo, que, como vimos, era el segundo grupo más numeroso en 2001, tanto entre los estudiantes efectivos como entre los ingresantes, desciende al tercer lugar a partir de 2011 entre los estudiantes efectivos, y a partir de 2015 entre los egresados, cediendo terreno a los hijos de

universitarios, para luego estabilizarse. Pero esta evolución no se replica entre los egresados.

En definitiva, parecería que nos encontramos ante un proceso por el cual ser hijo de universitario viene incrementando las chances relativas de alcanzar la graduación, y dado que las chances de los terciarios no universitarios parecen estabilizadas, o incluso con una incipiente tendencia incremental, lo hacen a costa de la consiguiente disminución en la participación relativa de los sectores de menor nivel educativo de procedencia.

Aspectos todos que permiten el ajuste y la corrección de presunciones apresuradas. Y la necesidad de afinar la valoración de la condición “democratizadora” de la Udelar en modelos de análisis longitudinales. Asimismo, llama la atención sobre la importancia de diferenciar adecuadamente entre los distintos niveles de logro educativo y, particularmente, la adquisición o

no de las acreditaciones de cada nivel, que son los elementos que permiten valorar el saldo final de los circuitos de la movilidad social educativa.

La hipótesis natural de partida es que el origen afecta las posibilidades de acceder a la universidad, una vez en ella de transitarla y, finalmente, de llegar a acreditar la condición de profesional universitario.

Queda pendiente revisar el grado en que efectivamente el origen puede encontrarse asociado a otros factores estructurales, como la edad, el sexo y el lugar de nacimiento. Pero también el tipo y área de conocimiento de la formación.

Por el momento, y con los datos disponibles, parece evidente que no todos los caminos conducen a Roma. El acceso a una acreditación universitaria por nuestros padres en estas latitudes sigue representando un innegable “viento de cola” para muchos estudiantes.

Referencias bibliográficas

- Conferencia Regional de Educación Superior. (2018). *Declaración de la III Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Córdoba: IESALC. Recuperado de <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/08/Declaracion2018PortFinal.pdf>
- Dirección General de Planeamiento, Universidad de la República. (2013, noviembre). *VII Censo de Estudiantes Universitarios de Grado: Principales características de los estudiantes de grado de la Universidad de la República en 2012*. Montevideo: Dirección General de Planeamiento, Universidad de la República. Recuperado de <https://planeamiento.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/sites/33/2019/02/VII-Censo-de-Estudiantes-de-grado-2012.pdf>
- Errandonea, G. (2016). Indicadores para la planificación estratégica: Algunas pistas sobre la reproducción social educativa. En *III Seminario internacional de intercambio de experiencias e investigaciones sobre egreso universitario y II Seminario internacional sobre trayectorias en la Educación Superior: Libro de conferencias y resúmenes* (pp. 1-11). Montevideo: Facultad de Veterinaria, Udelar. Recuperado de http://www.fvet.edu.uy/images/DEV/dev/2016/seminario_egreso/libro_resumenes_seminario_2016.pdf
- Errandonea, G. (2018). Ascendencia educativa entre los egresados: La necesidad de seguir completando el modelo. En *IV Seminario Internacional de intercambio de experiencias e investigaciones sobre egreso universitario: políticas educativas, seguimiento de graduados y articulaciones con el mundo del trabajo y III Seminario Internacional sobre Trayectorias en la Educación* (pp. 138-142). Montevideo: Facultad de Veterinaria. Recuperado de http://www.fvet.edu.uy/images/DEV/dev/2018/Evento_Egresados/Libro_de_res%C3%BAmenes_-_2018_-_Documentos_de_Google.pdf
- Errandonea, G., Rey, R., y Orós, C. (2018). *Censos de Estudiantes Universitarios de Grado 1999, 2007 y 2012: Perfil, cobertura y ascendencia educativa*. Montevideo: USIEn, CSE, Udelar. Recuperado de <http://www.cse.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2017/12/DT3-USIEn-1.pdf>
- Ezcurra, A. (2021). *Educación superior: Democratización y desigualdades. Escenarios globales y latinoamericanos (Vol. 1)*. Montevideo: JIITES 2021.
- García de Fanelli, A., y Adrogué, C. (2019, agosto 26). Equidad en el acceso y la graduación en la educación superior: Reflexiones desde el Cono Sur (Brunner, J., y Guzmán-Valenzuela, C., eds.). *Education Policy Analysis Archives*, 27(96), 1-33. doi:<https://doi.org/10.14507/epaa.27.3843>
- Gujarati, D. N., y Porter, D. C. (2010). *Econometría* (5.ª ed.) (Toledo Castellanos, M., ed., Carril Villarreal, P., trad.). México DF: McGraw Hill.

Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación* (4.ª ed.) (Del Bosque Alayón, R. A., ed.) México DF: McGraw Hill.

Unidad de Sistemas de Información de la Enseñanza. (2020, mayo 22). *EstAN: Estudiantes activos netos* (Errandonea, G., ed.). Recuperado de <https://www.cse.udelar.edu.uy/blog/ficha-metodologica/estudiantes-activos/>

Contribución de autoría

Todos los aspectos estuvieron a cargo del autor.





Reseñas





Levy, E., Morandi, G. (2022). *Formación docente universitaria: un desafío postergado. Clacso*¹

Virginia Fachinetti Lembo.
ORCID: 0000-0001-8476-5518¹

¹ Comisión Sectorial de Enseñanza, Universidad de la República. Contacto: viloga21@gmail.com

Recibido: 31-3-23

Aceptado: 6-4-23

Las autoras nos invitan a reflexionar sobre la formación docente en la universidad a partir de una mirada político-pedagógica. La lectura del texto nos irá develando lo imposible de desconocer esta mirada.

La formación en aspectos pedagógicos, presentados como lo sustantivo para el desarrollo de la enseñanza, ha sido un tema de presencia y debate, pero siempre ha quedado como “un desafío postergado”, como ya el título del libro lo expresa. La ausencia de definiciones políticas ha anulado lo que hace presencia en las aulas, es decir, las necesidades de los docentes de formación pedagógica. Dicha ausencia se hace presente durante la pandemia con la urgencia de contar con estrategias pedagógicas en la virtualidad y de construir nuevas enseñanzas. Dos experiencias de formación realizadas por las autoras les provoca reeditar la relevancia del tema; no solo por las necesidades presentadas por quienes participaron, sino también como pedido realizado por el Programa de Posgrado de Actualización en Docencia Universitaria, de origen sindical (sindicato docente de la UBA), que afirma la docencia universitaria como una actividad política por definición.

El texto plantea argumentos político-pedagógicos situados para defender y reconocer la relevancia de contar con herramientas para enseñar en las aulas. Se posicionan y entienden la formación docente como un derecho de los trabajadores, cuya ausencia produce afectaciones en los procesos de aprendizaje y en el derecho de aprender.

Definen la enseñanza en la complejidad del diálogo entre saberes (disciplinares, comunicacionales, pedagógicos) y entre sujetos de la educación, porque los diálogos son promotores de las reflexiones necesarias en los procesos formativos universitarios.

Desde la experiencia argentina, se habilita a pensar la situación de la formación docente en América Latina y devela el avance de las políticas neoliberales y meritocráticas en las universidades públicas y sus repercusiones. Se posicionan y convocan al debate para la confrontación colectiva ante el desarrollo de dichas políticas. La formación es presentada como una posibilidad de jerarquizar el trabajo docente en el aula, de favorecer los aprendizajes, la inclusión y el derecho a la universidad como resistencia al paradigma elitista que acompaña dichas políticas.

Construyen un apartado muy relevante con relación a la pedagogía universitaria, en el que se plantea, por un lado, una breve referencia al estado de situación del desarrollo y decisiones para las producciones de conocimiento

¹ Este trabajo ha sido aprobado unánimemente por el equipo editor luego de pasar por evaluadores en sistema doble ciego.

sobre ella. Por otro, se realiza un claro desarrollo histórico de las discusiones y posicionamientos acerca de la pedagogía universitaria en un riquísimo diálogo con cada contexto sociohistórico, político y cultural.

Otro aspecto importante considerado es el reciente desarrollo de producciones de conocimiento cuyo objeto de reflexión pedagógica y didáctica es la educación superior y universitaria. Dichas producciones empiezan a tener mayor presencia a fines del siglo XX. Collazo Siqués y otros (2021) así lo demuestran con relación a las producciones académicas sobre este tema en Uruguay.

Es interesante el planteo de dos niveles de producción que detectan las autoras: uno en lo macro- y otro en lo microsocio. Lo macrosocio devela, a partir de un posicionamiento crítico, las lógicas neoliberales globalizadas, la mercantilización y la internacionalización competitiva que presentan las universidades. Así como el derecho a la educación. Mientras que lo microsocio refiere a los procesos de formación en las prácticas educativas. Para-

lamente, exponen la escisión entre las decisiones políticas y las definiciones político-pedagógicas.

El otro aporte es la configuración del campo de la pedagogía universitaria desde la primera reforma universitaria hasta las primeras décadas del siglo XXI; se resaltan tres cuestiones necesarias para la ampliación democrática de la universidad en clave pedagógica que permanecen, aunque con fuerzas y posicionamientos diversos a lo largo del tiempo: el cuestionamiento docente y la reflexión pedagógica permanente sobre su accionar, la participación estudiantil y la articulación con un proyecto social.

Las precisiones y la historización de la pedagogía universitaria son marco para las reflexiones acerca de las prácticas docentes y su formación pedagógica, sus obstáculos y desafíos.

Las autoras traen fuertemente como posicionamiento que los docentes se encuentran ante una universidad situada por lógicas neoliberales, globalizada y mercantilista que ha decolorado la legitimación de la enseñanza y la formación docente como campo

académico reconocido. Enuncian, tomando a Edelstein (2013), que a pesar de contar con políticas de derecho a la educación y ampliación de las posibilidades de acceso, lo que implica revisar y reconfigurar las prácticas de enseñanza, se ha visto fortalecida la asimetría en los incentivos para la investigación y la remuneración por la docencia directa o, como expresan las autoras, por “horas frente a alumnos” (p. 82). A su vez, traen la falta de políticas que favorezcan las condiciones de trabajo y la formación necesaria para lograr la transformación que la enseñanza hoy plantea.

Así, el libro denuncia e invita a repensar la docencia universitaria en un contexto en que la enseñanza se ve perturbada y ve cuestionada su legitimidad académica. Propone, como alternativas para enfrentar, resistir estas condiciones de trabajo, las instancias colectivas y reflexivas, y entiende que la formación pedagógica es un espacio privilegiado para ello. Apela a la construcción de políticas que dialoguen con lo pedagógico para pensar la enseñanza.

Referencias bibliográficas

- Collazo Siqués, M., Cabrera, C., De Bellis, S., y Fachinetti Lembo, V. (2021). Políticas de producción de conocimiento en enseñanza universitaria. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 33(2), 793-823. Recuperado de <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/340>
- Edelstein, G. (2013). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.

Normas de estilo para la presentación de los artículos

Pautas

Los aportes a la revista, originales inéditos, deberán abordar temáticas de interés para la educación superior. Serán redactados en estilo académico adecuado para la divulgación en ámbitos docentes heterogéneos.

Se publicará en los idiomas español o portugués.

El título deberá dar cuenta del tema tratado sin exceder los 60 caracteres con espacios (en español e inglés).

Se deberá acompañar el artículo con un resumen (en español e inglés) de 250 palabras, entre tres y cinco palabras claves (en español e inglés) y un currículum vitae de una extensión no superior a 320 caracteres con espacios que incluya el nombre completo y una breve reseña académica del o los autores.

La extensión máxima será de 30 000 caracteres con espacios. Podrán presentarse artículos más breves pero de extensión no inferior a 8000 caracteres con espacios, así como excepcionalmente artículos que sobrepasen la extensión máxima requerida. El texto estará en Arial, cuerpo 12, interlineado 1,5, y se utilizarán comillas para delimitar las citas.

El texto deberá entregarse en formato ODT o RTF y PDF, con las imágenes correspondientes integradas. Los gráficos, esquemas y tablas deberán presentarse, además, por separado, en formato JPG, PNG, GIF o JPEG a 300 dpi.

La bibliografía citada se presentará al final del artículo bajo el título «Referencias bibliográficas». En el texto se remitirá a las referencias por el sistema autor-año; puede utilizarse la modalidad de indicar la página en el cuerpo del texto, por ejemplo (Giroux, 1990: 69). Las notas a pie de página se restringirán al mínimo necesario y serán numeradas con cifras arábigas consecutivas. La presentación general se ajustará a las normas APA (www.apastyle.org).

Datos de Autoría

Deberán figurar nombres y apellidos (máximo dos) de hasta tres autores y filiación institucional que indique el nombre del departamento, centro, facultad o institución. Para el caso de coautoría irá en primer lugar el nombre de uno de los autores como responsable.

Se recomienda que en un primer pie de página se mencione la ayuda recibida y su origen en caso de que la publicación sea el resultado de un proyecto financiado.

Se advierte que los editores se reservan el derecho a publicar o a realizar modificaciones que no comprometan el sentido del texto enviado a los efectos de adecuarlo al estilo adoptado por la publicación. En última instancia, será el autor quien decidirá si acepta o no la publicación con las modificaciones.

Serán enviados a través del sistema de gestión online en la dirección electrónica <http://ojs.intercambios.cse.edu.uy> con los datos imprescindibles para mantener el contacto vía correo electrónico.

Proceso de evaluación

El texto enviado será sometido a instancias de evaluación. El evaluador será designado según idoneidad e incumbencia respecto al tema de referencia; su identidad será reservada, como también la del autor. El Comité Editorial comunicará en un plazo de 90 días su decisión sobre la publicación del trabajo.

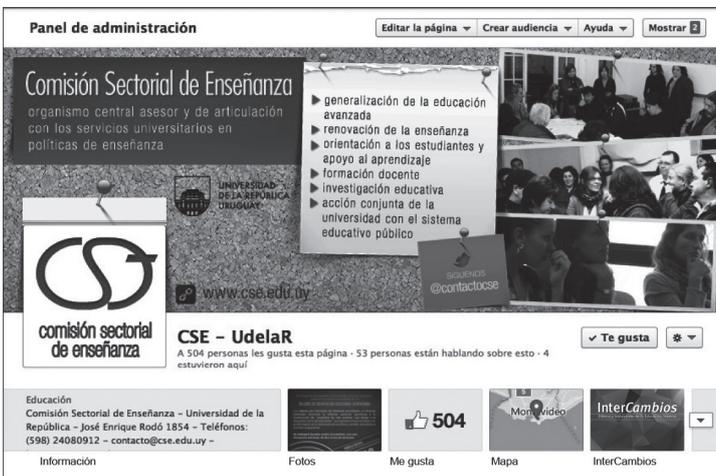
Edición digital



Web



PDF de los artículos descargables en:
<http://ojs.intercambios.cse.edu.uy>



Facebook:
 Buscar la Página de la Comisión Sectorial de Enseñanza - UdelaR: **cseudelar**

InterCambios

Dilemas y transiciones de la Educación Superior

InterCambios

Dilemas y transiciones de la Educación Superior