

## EDITORIAL

### **Osvaldo Barsky<sup>1</sup>**

Universidad Abierta Interamericana, Argentina / Osvaldo.Barsky@UAI.edu.ar

Publicamos este número de la revista en momentos muy particulares. El desarrollo de la pandemia del llamado corona virus ha determinado la suspensión de las actividades presenciales en las universidades argentinas y un esfuerzo de las instituciones por fortalecer programas de educación a distancia. Desde su inicio hace 9 años, la Revista Debate Universitario y paralelamente los libros académicos publicados por el área de investigaciones de la Universidad Abierta Interamericana fueron publicados en acceso abierto como parte de las transformaciones en desarrollo en esta época donde la virtualización de los procesos del conocimiento avanzan a escala internacional y se han fortalecido en el país. Con éste suman 16 los números publicados en la revista con más de 50 artículos académicos, casi todos sobre el sistema universitario argentino y algunos sobre otros países latinoamericanos. Este fondo de conocimiento de uso permanente por la comunidad académica se suma a los libros publicados en colaboración con la Editorial Teseo sobre la problemática universitaria destacándose la gran cantidad de lectores que acceden a los mismos.

En este número además de artículos sobre diversas problemáticas universitarias, publicamos un conjunto de notas de especialistas sobre la experiencia vinculada al desafío planteado por la actual coyuntura.

El artículo de Rodolfo De Vincenzi “Gobernanza 4.0 en la Educación Superior” se refiere a la modalidad de gobierno y gestión de las universidades en el contexto de la denominada cuarta revolución industrial, definida como la época en la que las nuevas tecnologías difuminan los límites físicos, digitales y biológicos de nuestras vidas. El autor destaca que las nuevas responsabilidades sociales de las Instituciones de Educación Superior (IES) han transformado sus misiones organizativas, incorporando la modernización y el dinamismo de sus estructuras, promoviendo la autonomía con rendición de cuentas, la transparencia, la innovación, la investigación y el desarrollo como prioridades políticas. Así, la sociedad del conocimiento desafía a las IES a tomar decisiones y a asumir nuevos liderazgos en la conducción de sus proyectos institucionales a través de modelos educativos alternativos.

En este artículo se analizan las nuevas formas de gobernanza surgidas en el período 2017 - 2020 en una universidad privada, así como en las prácticas desarrolladas por el Consejo de Rectores de Universidades Privadas (CRUP), en Argentina. Para ello se estudia a la universidad como organización compleja y particular a partir de distintos aportes. Y siguiendo a Brunner indica que la gobernanza constituye la forma en que las instituciones organizan su gobierno y su gestión y sus relaciones con entidades y actores externos para asegurar los objetivos de la educación superior.

Para contextualizar los casos escogidos se hace una descripción de la evolución del sistema universitario argentino. Luego se describe el Consejo de Rectores de Universidades Privadas (CRUP) creado en 1962 y fortalecido por las funciones que le asigna la Ley de Educación Superior. El mayor impulso hacia las nuevas formas de gobernanza, ha sido la necesidad de la toma de decisiones estratégicas y la demanda de nuevos liderazgos asociados a proyectos y objetivos de las IES, que permitan prestar colaboración y fomentar la mutua ayuda entre las universidades. En los últimos 10 años se han ido constituyendo espacios institucionales descentralizados, denominados Unidades de Vinculación Académica (UVA), que promueven el trabajo colaborativo y en red. Los temas que

<sup>1</sup> Director del Centro de Altos Estudios en Educación (CAEE) de la Universidad Abierta Interamericana. Director de la Revista Debate Universitario. Investigador Principal del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).

se discuten son aquellos que constituyen la agenda de largo plazo de la educación superior, tales como: acceso, cobertura, territorialidad, pertinencia, internacionalización, gobierno, educación a distancia, redes, entre otros.

También en 2015, con el fin de extender a nivel internacional su desarrollo el CRUP impulsó la creación de una red internacional que integrara a las asociaciones nacionales que nuclean a las universidades privadas Latinoamericanas y del Caribe. Es así que en 2016 se constituyó la Red de Asociaciones Latinoamericanas y Caribeñas de Universidades Privadas (REALCUP), que a la fecha cuenta con 13 asociaciones nacionales e integra a más de 600 universidades.

La pandemia del COVID-19 y las medidas sanitarias adoptadas por los distintos Estados nacionales, han expuesto a las universidades a una situación sin precedentes, que ha impactado en sus formas de gobernanza y sus modelos educativos. A las universidades, las obligó a garantizar el desarrollo sustentable de sus funciones a través de la mediación de tecnologías sincrónicas y asincrónicas. Esta modalidad virtual produjo una aceleración de sus modelos de gobernanza hacia la promoción de la autonomía, el trabajo por objetivos, colaborativo y en red. También impulsó la alfabetización digital de toda la comunidad universitaria.

Estas cuestiones, deseables para la migración hacia un modelo de Gobernanza 4.0, se vieron, por otro lado, amenazadas por las asimetrías en la capacitación de la comunidad universitaria en el uso de herramientas digitales, así como por las asimetrías de conectividad, de contexto socio-económico y de gestión de la autonomía, cuestiones que quedaron evidenciadas frente al aislamiento social obligatorio.

En el CRUP, esta situación social promovió la creación de un nuevo espacio de diálogo e intercambio, que resultaría útil para compartir el análisis de las experiencias y las buenas prácticas derivadas de una coyuntura muy compleja, que afectaba a todas las universidades. Así nació el primer Conversatorio entre autoridades de las universidades que lo constituyen, el cual tuvo lugar en mayo 2020, en medio de la pandemia. Su nivel de participación fue muy elevado y su dinámica se vio favorecida por un marco de sensibilización, solidaridad e incertidumbre, que permitió compartir en forma abierta experiencias y prácticas útiles, así como también incentivó la cooperación y el trabajo en red entre las universidades.

El otro caso estudiado es el de la Universidad Abierta Interamericana. Creada en 1995 fue atravesando distintas etapas: creación, crecimiento, consolidación y la actual de evolución del proyecto. Esta última se focaliza en un proceso de descentralización y evolución hacia un modelo de gobernanza más ágil, innovador y pertinente, con mayor horizontalidad y autonomías crecientes, preservando y fortaleciendo los fines y propósitos declarados por la Institución.

En lo que refiere al modelo de gobernanza, la institución, atraviesa una etapa de transición entre la fase fundacional de la universidad basada en una estructura de conducción centralizada y vertical en materia de toma de decisiones, hacia una fase de consolidación y evolución institucional caracterizada por un enfoque emprendedor de gobernanza.

Un nuevo modelo de gobernanza descentralizado, estratégico y emprendedor requiere de planificación/acción consensuada, consistente y articulada con las necesidades de los contextos locales y las tendencias globales. Dichos planes deben ser flexibles para integrar los cambios que se producen en contextos inciertos como los que atravesamos en la actualidad, así como para atender a los obstáculos que devengan de la propia dinámica interna. Tal como ocurrió en el caso del CRUP, la pandemia del COVID-19, afectó fuertemente la gobernanza de la UAI. En este caso, pese a las dificultades propias y no deseables de la pandemia, operó como un acelerador del modelo de gobernanza que se había trazado en su plan estratégico.

El autor concluye que en los dos casos de estudio presentados en este trabajo, se observa que la gobernanza institucional ha virado hacia un enfoque más descentralizado, estratégico y emprendedor para adaptarse a los cambios de contextos y demandas que presentaron, en general, la tercera y cuarta revolución industrial (revolución científico-tecnológica e industria 4.0) y, en particular, la pandemia del COVID-2019.

El artículo de Claudio Rama “Ejes problemáticos de la equidad de la educación superior en Uruguay” plantea que a pesar de que el sistema universitario uruguayo es uno de los más abiertos y con menores restricciones al ingreso y con falta de selectividad, y esencialmente gratuito, y con ausencia de un sistema de aseguramiento de la calidad, termina siendo profundamente inequitativo. Encuentra la explicación en lo que denomina ejes problemáticos.

Comienza con la herencia de la educación media. Plantea que la mayor parte de los recursos estatales se orientan hacia los liceos públicos con mejores indicadores de aprendizaje e insertos en los contextos sociales de mayor nivel. El conjunto de informaciones existentes habla de un sistema educativo en el que las características socioeconómicas y culturales de los alumnos, así como sus desempeños, resultan segregados cuando se los relaciona con cada centro educativo y que los desempeños también son inequitativos estructurándose así un sistema ineficiente y desigual, y cuyos resultados, vistos como titulación son muy bajos.

El segundo eje es el limitado ingreso y egreso de la educación superior. Muestra que en el período desde el año 2006 hasta el año 2016, el porcentaje de la población de 25 a 29 años en el primer quintil de ingreso - los más pobres - que han alcanzado educación terciaria no sólo tiene una escasísima participación, sino que no ha tenido mejoramiento en los niveles de incidencia social. Al contrario, hay un estancamiento en el ingreso de los pobres a la educación terciaria. En el año 2006, apenas el 2% de los jóvenes de 25 a 29 años procedentes del quintil más bajo alcanzaba a la educación terciaria. De punta a punta en el período en referencia, se redujo en un 15% la participación del sector de menos ingresos. En el otro extremo mientras que uno de cada 2 de jóvenes de los quintiles más ricos alcanzaron a la educación terciaria en los últimos 10 años, solo 1 de cada 50 jóvenes de 25 a 29 años de los quintiles más pobres tuvieron esa oportunidad. Con ello se aprecia que la equidad social en la educación terciaria no existe en Uruguay y que las políticas públicas no alteraron esa situación en los últimos diez años. La ausencia de cambios se ha dado a pesar del incremento de los recursos presupuestales públicos y del aumento de cobertura de la educación privada.

El tercer eje se refiere al acceso a la educación superior. Señala que a diferencia de muchos países de la región en Uruguay se ha impulsado un modelo de acceso sin restricciones y por ende formalmente para todos a la educación superior pública, no existiendo ningún mecanismo de selección: ni aranceles, ni exámenes evaluativos, ni cupos limitantes, ni mínimos de aprobación de créditos o tiempo de estudio. Ello derivó en una alta cobertura de acceso, pero a la vez bajos niveles de aprendizaje, alta deserción estudiantil posterior y por ende altos costos por titulado. Este acceso abierto libre, sin control incluso de registro de asistencia, no ha impactado en la equidad de los sectores de bajos ingresos y crea una tendencia a la baja calidad reforzada por la ausencia de mecanismos externos de aseguramiento de la calidad.

En algunas carreras se ha comenzado a establecer cupos que se distribuyen por azar y no por méritos. Se sostiene ahora que por limitaciones de espacio y de calidad, el azar es el mecanismo más democrático para seleccionar el acceso. Es un enfoque de igualitarismo de la suerte, frente a lo que llaman la desigualdad de los méritos como mecanismo de selección. El mérito es visto como herencia de clases y de los padres, y se proclama al azar como un acto democrático, y eje en la construcción de una sociedad de iguales. La sociedad uruguaya estableció la gratuidad en el acceso a la educación superior pero al mismo tiempo reconoció el principio del mérito, que hoy estaría abandonándose o desarmándose.

El cuarto tema tiene que ver con la alta deserción y el abandono estudiantil. El autor destaca que la educación superior en el Uruguay se caracteriza por su alta deserción y abandono. Es un desgastamiento educativo que se produce desde la educación media, aumenta en la media superior, tiene un incentivo con el pasaje a la educación terciaria y que se continúa y expande en la educación superior. Es un proceso gradual y continuo que finalmente construye un sistema educativo desigual e inequitativo. No permite que la educación cree igualdad de oportunidades para las personas, sino que reproduce y amplía las desigualdades sociales existentes en la sociedad. Esta expulsión

educativa tiene su mayor incidencia en los hombres, en los estudiantes procedentes de los sectores de menores ingresos, en la población que estudia y trabaja, casada o divorciada, con hijos y en la que proviene del interior del país. La deserción en la educación no sólo reduce el rol de la educación como instrumento de política social y de igualdad de oportunidades sino que estratifica socialmente al focalizarse en los sectores sociales excluidos de bajos ingresos.

Otro tema que plantea el artículo es la expulsión masculina y la desigualdad de géneros en el sistema educativo. Señala que la educación en Uruguay es una fuente de construcción de desigualdades sociales marcadas por el desgranamiento pero que tiene un peso elevado en los hombres y que ha facilitado una feminización de la matrícula, y con ello la conformación de una desigualdad social de género. La ausencia de políticas de atención particular a este proceso de expulsión y marginamiento masculino de los sistemas escolarizados es resultado de un concepto de equidad de género que valoriza en exceso el enfoque centrado en atención a la mujer y que margina y abandona cualquier tratamiento especial de atención pro activa a los hombres.

Esta estructura de creación de desigualdades en los procesos de ingreso, proceso y egreso escolar, se desarrolla con más intensidad al concluir el ciclo de primaria y se va incrementando a medida que se realizan las trayectorias a los ciclos superiores. La marginación de los hombres se produce con más intensidad para los varones provenientes de quintiles de ingresos más bajos, de jóvenes que trabajan, de jóvenes de hogares cuyos padres tienen escasa formación y de jóvenes del interior del país. Los aprendizajes son superiores en el ciclo primario de las niñas a los niños sin compensación o acciones en la materia.

Finalmente plantea el último eje: la desigualdad regional y la ausencia de educación a distancia. La educación en general en América Latina y la educación superior en particular han sido fenómenos urbanos y la cobertura en el interior de las naciones ha sido históricamente menor respecto a la de las capitales y grandes núcleos urbanos. Tal fue y continúa siendo una de las mayores desigualdades en Uruguay. Incluso la escasa educación superior en el interior fue de tipo terciaria y con menor calidad, por inferiores niveles de formación de los docentes, menores niveles de recursos económicos y peores infraestructuras. Esta situación de asimetrías educativas ha sido una de las manifestaciones de la inequidad social del país y ha impactado negativamente en el desarrollo económico por la escasa oferta de egresados universitarios en el interior.

Un trabajo integral de gran utilidad para entender como los sistemas formalmente igualitarios se convierten en profundamente inequitativos, lo cual debería servir para afrontar reformas estructurales que las comunidades universitarias aferradas a las tradiciones corporativas y con conductas conservadoras rechazan persistentemente.

Un tercer artículo “La institucionalización y legitimación de los estudios universitarios en Educación Física. El caso de la Universidad Nacional de La Plata (Argentina, 1953)” de Celeste Felipe aborda la institucionalización universitaria de la Educación Física en Argentina (EF) a partir de la década de 1950, en el marco de dos universidades nacionales, La Plata y Tucumán con particular énfasis en la Escuela de Educación Física de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP).

El estudio se basó en fuentes secundarias, entrevistas y el acta fundacional en la carrera de la universidad platense. Analiza el proceso de legitimación de una disciplina de corte profesionalista en la universidad, y las dinámicas que se generaron en el interior de la institución y la comunidad académica. Comienza con una descripción histórica de la formación profesional en educación física en el país que surgió a comienzos del siglo XX y orientada centralmente a la provisión de docentes para el sistema educativo nacional. La primera institución formadora fue la Escuela de Gimnasia y Esgrima del Ejército (Escuela), creada en 1897 destinada exclusivamente a miembros de la corporación militar. La segunda institución de formación de profesores perteneció al ámbito civil: el Instituto Nacional Superior de Educación Física (INEF) creado en 1912, impulsado por Enrique Romero Brest, un médico egresado de la UBA. Esta institución buscaba una EF distinta de la formación militar, y construyó una corriente denominada por algunos analistas como “cívico-pedagógica”, y ambas corrientes disputaron la hegemonía del campo de la EF en el primer cuarto del siglo XX.

En 1953 con pocos días de diferencia se crearon, el 11 de diciembre el Instituto de Educación Física de la Universidad Nacional de Tucumán, con la influencia del Dr. Enrique Romero Brest, y el 15 de diciembre, el Instituto de Educación Física del Departamento de Educación Física de la Universidad Nacional de La Plata, dirigido por el capitán del Ejército, Alejandro Amavet. Se dieron en el marco del segundo mandato justicialista, presidido por Juan Domingo Perón, gobierno que le había otorgado a la actividad física y a los deportes un lugar destacado en las políticas públicas.

El instituto tucumano se crea bajo los preceptos del INEF de Romero Brest de Buenos Aires, organizado por deportes en lugar de materias. En ambas iniciativas impactó la visita de Carl Diem (1882-1962) Doctor Honoris Causa en Medicina de la Universidad de Berlín, creador del Instituto Universitario de Educación Física en Alemania, Secretario General del Comité Organizador de los Juegos Olímpicos de Berlín 1936 y activo colaborador del nacionalsocialismo alemán, comandado por Adolf Hitler.

En la Universidad de la Plata la escuela de educación física fue ubicada dentro de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En los años previos las actividades y ejercitaciones físicas del estudiantado si bien se consideraban importantes, se confinaban al espacio de lo extracurricular. Institucionalmente el rector designó una comisión en la que se destacaban el Prof. Alejandro Amavet (Director General de Educación Física de la UNLP), y el destacado filósofo, Prof. Rodolfo Agogliá (Decano de la FaHCE). En el proyecto se aprecia la concepción de educación física que tenían los creadores de la carrera. Se la mencionaba como una disciplina “complementaria” a una educación de tipo integral: intelectual, moral y física, y se presentaba como un “anexo” a la cultura y la educación, siguiendo los preceptos establecidos en el Segundo Plan Quinquenal (Ley 14.184) del gobierno peronista.

El plan de estudios que esta comisión propuso con veinticinco asignaturas, de las cuales catorce se cursarían en Humanidades, tres en Ciencias Médicas, una en Ciencias Naturales, y siete en la Dirección General de Educación Física. La existencia de cierta preponderancia del área humanística y pedagógica en la carrera permitía vincular a la EF con saberes históricos, psicológicos y pedagógicos (14 materias de 25 en total). Uno de los objetivos de Amavet fue “poner el centro en la educación y no en lo físico”, rasgo que le otorgó una orientación particular a la carrera, en contraste con la de la Universidad Nacional de Tucumán.

El artículo analiza detalladamente las distintas concepciones pedagógicas contenidas en la construcción de la carrera, que como se señala, fue alterada después del retorno de la democracia en 1983, pero que no es el objeto de estudio en este trabajo. El estudio de procesos universitarios a partir del análisis en una disciplina muestra la utilidad de este enfoque, que permite organizar la información y apreciar los desarrollos institucionales en forma específica en campos acotados.

El artículo de Fabio Adrián Solari “La enseñanza de los conocimientos procedimentales en las carreras agro-ambientales” aborda un tema relevante para las carreras agroambientales que están integradas mayoritariamente por disciplinas con preponderancia de conocimientos procedimentales, que el autor define como el conjunto de acciones ordenadas dirigidas a la consecución de un fin y que comprenden el uso de reglas, técnicas, métodos, destrezas y estrategias. Pero, destaca, la enseñanza agronómica universitaria tradicional ha tenido un modelo didáctico de tipo “clase magistral” para el dictado de conocimientos cognoscitivos o discursivos desgraciadamente aplicada a la enseñanza de conocimientos procedimentales e incluso actitudinales. Por ello el artículo plantea la necesidad de definir, reconocer e incorporar fuertemente la enseñanza y evaluación de conocimientos procedimentales en forma transversal a todas las asignaturas de las carreras universitarias agronómicas y ambientales.

Las clases magistrales dividen el ejercicio de la docencia entre las clases llamadas “teóricas” a cargo del profesor titular o del cuerpo de profesores de las cátedras, y la enseñanza donde prima la enseñanza de procedimentales, experimentos de laboratorio, aplicación de técnicas, realización de ejercicios, a las llamadas clases “prácticas” o “trabajos prácticos” a cargo de auxiliares docentes.

Ello se expresa también en las categorías didácticas de la evaluación: en parciales “lo práctico” y en el examen final “lo teórico”.

Este tipo de clase generalmente se titula “teórica” y está a cargo del profesor titular o del cuerpo de profesores de la cátedra. Por otra parte, estaban las clases denominadas “prácticas” o “trabajos prácticos”, a cargo de auxiliares docentes (Jefes de Trabajos Prácticos, Ayudantes de 1ª o Diplomados, etc.), donde prima la enseñanza de procedimentales. Esta dicotomía temática se confirma en otras categorías didácticas, como la evaluación: En parciales se evalúa “lo práctico” y en el examen final “lo teórico”. Confirmado por las instancias de certificación de las asignaturas: aprobación de los parciales o trabajos prácticos para regularizar la asignatura y posterior aprobación del examen final para su promoción. Ello manifiesta antagonismos o relaciones conflictivas entre dos campos del conocimiento supuestamente enfrentados: el científico y el tecnológico.

El autor plantea que los contenidos procedimentales son parte inherente a ambos, ya que la base fundacional de la ciencia es justamente un método (el método científico), y toda hipótesis de investigación debe ser puesta a prueba mediante ensayos (procedimiento) en los cuales se miden (procedimiento) variables que se validan estadísticamente (procedimiento). Y señala que desde diferentes ámbitos se recomienda que la instrucción en ciencias ofrezca a los estudiantes oportunidades de aprender acerca de la naturaleza de la ciencia como una actividad intelectual que incluye generación y desarrollo de los distintos cuerpos de conocimiento.

Destaca que la naturaleza de las competencias de las carreras agronómicas y ambientales, está mucho más relacionada con la necesidad de analizar y resolver situaciones problemáticas que en conceptualizar o teorizar conocimientos. Y en el trabajo presentado se fundamenta la necesidad de definir, reconocer e incorporar fuertemente la enseñanza y evaluación de conocimientos procedimentales en forma transversal a todas las asignaturas de las carreras universitarias agronómicas y ambientales.

## Notas sobre el impacto de la pandemia del corona virus en las universidades argentinas

En la segunda parte de este número de Debate Universitario presentamos un conjunto de notas que abordan diversas problemáticas vinculadas al desarrollo de la modalidad virtual acelerado por el cierre de los establecimientos de educación superior a raíz de la pandemia del Covid-19.

Ariana De Vincenzi Vicerrectora Académica de la Universidad Abierta Interamericana presenta algunas primeras reflexiones sobre la forma en que la institución encaró la adaptación de las carreras presenciales a la modalidad virtual. En su presentación que denomina Del aula presencial al aula virtual universitaria en contexto de pandemia de Covid-19 señala que si bien es cierto que la educación mediada por tecnologías lleva varias décadas en la educación, existe una resistencia importante de algunos “claustros docentes” a abandonar prácticas tradicionales a favor de las innovaciones que proponen las tecnologías al servicio del aprendizaje. Analiza así el proceso de configuración del aula virtual universitaria a cargo de profesores habituados a la presencialidad, las limitaciones y fortalezas que se relevan en las prácticas docentes y las oportunidades que se avizoran.

Recorre así diversas dimensiones. Comienza con el cambio del aula presencial por el aula virtual lo que supone grandes dificultades para los profesores donde predomina la baja alfabetización tecnológica. Para remediar dichas dificultades se generaron espacios de acompañamiento a los profesores y construcción de acuerdos al interior de las carreras, procurando la configuración de un espacio digital que fuese lo más equivalente posible entre las diferentes asignaturas.

El segundo tema de análisis fue el inicio de un proceso de reaprendizaje de la manera de planificar y gestionar el proceso de enseñanza. A nivel institucional se fijaron criterios de calidad de la práctica docente para procurar la equivalencia de la práctica educativa y contribuir a la construcción de hábitos de estudio en los alumnos, al percibir una convergencia metodológica entre las diferentes

asignaturas. Se acordó que la modalidad pedagógica prevalente sería el aula invertida, cuya planificación y gestión supone una secuencia didáctica que se desarrolla en detalle en este trabajo.

Luego se abordan diversos desafíos para mejorar el diseño y gestión en las aulas virtuales, esencialmente potenciar el trabajo colaborativo entre profesores y mejorar la modalidad de evaluación del proceso y los resultados de aprendizaje, temas que aborda minuciosamente.

Finalmente la autora tiene una mirada optimista hacia el futuro. Nos dice: cuando regresemos a la presencialidad... apostar a la modalidad híbrida. Las lecciones aprendidas serán un capital de conocimiento que no podemos desperdiciar.

La nota de María Andrea Tapia El taller de carreras proyectuales en tiempos del Covid 19/La virtualidad escrito 4 semanas después del inicio del cese de las clases presenciales aborda el desafío el representado por la virtualidad para carreras basadas en el oficio, en el aprender haciendo, con el docente como guía.

La autora señala que la materialidad del aula como espacio físico es irremplazable, pero que el reto de hoy es intentar crear en la virtualidad un espacio que permita llevar adelante la modalidad taller. Para ello define qué es lo que sucede en el taller por lo cual es tan difícil, o representa tanto trabajo, transportarlo a la virtualidad.

Enfatiza que podemos avanzar en la construcción de conocimiento en formatos virtuales, pero se necesita en algún momento, realizar una evaluación integral del proceso a partir de experimentaciones proyectuales en formatos intensivos, como workshops o clínicas, o encierros de proyecto, donde los estudiantes seguidos por el equipo docente, lleven adelante el proceso entero. De este modo todo lo desarrollado en el formato virtual durante un cuatrimestre, se legitima en el trabajo presencial de una semana intensiva.

Destaca la autora que una de las cosas más importantes que pone sobre la mesa la situación actual es que en las carreras proyectuales, las nuevas tecnologías, dentro de la academia, fueron subutilizadas, se tomaron los instrumentos aplicados sobre todo a la representación, que elaboró el mercado, sin poner en crisis formatos de enseñanza ni permitir una reflexión por ejemplo de cómo cambio el trabajo profesional a partir de la irrupción de las mismas en el ámbito del ejercicio profesional.

Esto no significa que el taller pueda ser suplantado, en su totalidad, por nuevas formas de enseñanza aprendizaje totalmente virtuales, sino que en este momento de coyuntura, que nos impone la Pandemia, nos permitamos pensar, más allá de nuestros propios espacios de confort, respuestas rápidas, que como base, permitan la reflexión constante de nuestras formas de enseñanza aprendizaje y la introducción de la virtualidad en carreras que manejan el espacio.

En su artículo ¿Habremos aprendido? Aún estamos a tiempo, Clara Bonfil en un subtítulo provocativo se pregunta si educación virtual, educación en los hogares, educación con tecnologías. ¿es todo lo mismo?.

La educación virtual requiere un tratamiento especial de la asincronía en la relación alumno-docente, de las estrategias pedagógicas, de los soportes materiales y recursos tecnológicos, y de las tecnologías de la información y la comunicación, diseñados especialmente. Todo lo anterior se logra con el trabajo profesional de un equipo interdisciplinario, integrado, de mínima, por un pedagogo, un experto en la disciplina (docente) y un diseñador multimedial. En educación virtual los materiales de estudio no se improvisan, se planifican, se diseñan y se construyen desde distintos saberes. Su elaboración requiere de tiempo.

Los docentes en la educación virtual suelen reconocerse como asesores, tutores, mentores... porque antes de ser un profesor en el sentido tradicional de la educación presencial es un orientador, un facilitador de los aprendizajes de los estudiantes. En definitiva, la tutoría es uno de los ejes centrales en un sistema virtual y no puede ser confundida con la imagen de un docente tradicional. En cuanto a las características generales de los estudiantes que optan por esta opción pedagógica de aprendizaje, han variado en las últimas décadas. En un inicio de la modalidad, se trataba de adultos, de más de 25 años de edad, generalmente con residencia en localidades alejadas de centros

universitarios tradicionales. Hoy en día, a esas características se suman también personas jóvenes, recién egresadas del nivel medio que optan por estudiar de esta manera.

Ellos optaron por estudiar de manera virtual, en una institución con oferta virtual. Y podríamos decir, lo mismo, de los docentes. Esta posibilidad de optar es la que no existió desde el inicio, en tiempos de COVID-19. Señala que lo que se está haciendo mayoritariamente no es educación ni a distancia ni virtual, sino en todo caso, educación con uso de tecnologías, y es factible que en la post pandemia, consideren a la educación virtual y, por qué no, a la educación combinada (presencial + virtual) como posibilidad real para enseñar y aprender.

De manera urgente las instituciones educativas debieron reconvertirse. Las que años atrás fueron capaces de comprender el funcionamiento y demandas de la sociedad, atravesada por la tecnología y los dispositivos digitales, son las mejores posicionadas. Las otras, las que repetían que la calidad se aseguraba por la "presencialidad", están invirtiendo esfuerzo y dinero en reconvertirse. De diseñar Planes de Estudios donde lo importante es el recorrido de aprendizaje del alumno y que la opción pedagógica sea elegida en virtud de la conveniencia del aseguramiento del aprendizaje: tramos presenciales y otros tramos virtuales. Lo sustancial no es la opción pedagógica sino ofrecer educación de calidad.

Las frontales notas de Juan Carlos del Bello Lecciones de la educación universitaria en tiempos del COVID 19, plantean que dado que las universidades estatales autónomas tuvieron independencia para definir la adhesión a las normas dictadas por el Estado Nacional. Y que los sindicatos docentes y de los trabajadores no docentes de las universidades nacionales tuvieron un divorcio entre sus declaraciones de poner la universidad al servicio del pueblo y las demandas de paritarias nacionales para reglamentar las nuevas condiciones laborales y entendiéndolo como una licencia extraordinaria, o sea paralizando el sistema.

Dependiendo de la audacia y el liderazgo de las conducciones universitarias ha sido el sendero transitado por las universidades hasta ahora. Los dirigentes universitarios que pestañaron, que tuvieron dudas de reconvertir la institución al nuevo escenario hoy están en una situación sumamente compleja: indefinición de cuando concluirá el calendario académico 2020 (algunos hablan de marzo), si van a evaluar los aprendizajes con o sin certificación, si la educación no presencial es de calidad, si los docentes estaban preparados y/o capacitados para el nuevo escenario, si las condiciones del hogar posibilitaban o no el desarrollo de la docencia y las tareas administrativas.

Sin liderazgos las instituciones se atomizan a nivel de las unidades académicas. Esto coexiste con otros casos institucionales que validaron y legitimaron sus liderazgos, particularmente de sus rectores/as, que se basaron en audacia para tomar decisiones, calibraron los tiempos para convocar a los órganos colegiados de gobierno y otras formas de participación colectiva. Cada Universidad dará cuenta de los resultados alcanzados cuando concluya el año. Seguramente la tasa de deserción y suspensión transitoria de los estudios será mayor que el año pasado. Cuánto será? Cuánto será imputable a las condiciones de contexto en que se desarrollan los estudios (caída de los ingresos del hogar, hacinamiento, etc.) y cuánto a lo que no se hizo a nivel microinstitucional.

Esas universidades estarán mejor preparadas para una nueva etapa del capitalismo y del sistema universitario. Habrá tareas administrativas y técnicas que para siempre continuarán de manera remota, como la elaboración de anteproyectos y proyectos arquitectónicos, la gestión de la investigación y la extensión, la gestión de los sistemas informáticos y de comunicaciones, etc. Y seguramente el nivel de virtualización de los estudios universitarios será muy alto. Otros perderán el tren de la historia, por dubitativos o cobardía para enfrentar a quienes bajo la reivindicación de los derechos de los trabajadores condujeron a la inacción, a no hacer nada, especulando con el rápido regreso a una normalidad que no volverá.

Horacio Santángelo nos presenta Notas para un análisis, antecedentes y abordaje clínico\* de la educación, las Tecnologías Digitales de la Información y la Comunicación y la Educación a Distancia, durante la pandemia por coronavirus (clínico: de la práctica de los expertos de inclinarse frente a los hechos desconocidos...)

Repasa las condiciones de contexto, el desarrollo histórico de los modelos educativos y se detiene en el caso de Finlandia, para rescatar que el factor esencial de su calidad está asociado a la formación de docentes y la propia acción educativa, más la importancia central otorgada a los estudiantes. Contrasta con la caída de la calidad del sistema educativo argentino como se viene midiendo desde los años 90'

Muestra modelos de campus virtual como .el de la UOC (Universitat Oberta de Catalunya) y el desarrollado la Universidad de Estrasburgo, Francia, llamado Acolad como resultado de un programa de investigación sobre la introducción de las nuevas tecnologías en la enseñanza superior, conducida por el Laboratorio de Ciencias de la Educación

En Argentina, se llegó al 2004 con la aprobación de una Resolución que establecía las normas para la Educación a Distancia en la Enseñanza Superior. Actualmente la misma ha sido cambiada por un texto que califica como muy esquemático. Los componentes enunciados en la misma, fueron: Un Modelo Educativo de referencia. La Interacción docentes/estudiantes y estudiantes entre sí. Los Materiales para la enseñanza. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Los formatos de Evaluación. Las Sedes distantes

Han crecido notablemente las instituciones que han incorporado plataformas específicamente elaboradas y comercializadas para programas de Educación a Distancia, en diferentes niveles educativos. Estos programas o instituciones, de los distintos niveles, no se han afectado durante la pandemia aunque la calidad de las imágenes es deficiente y existen problemas de conectividad. Pero son herramientas eficientes para el establecimiento de comunicaciones e intercambios puntuales. De todos modos, los intercambios por Videoconferencia conllevan un formato muy precario para el diálogo fluido, los intercambios grupales y la participación en foros de discusión. Es importante la capacitación de docentes para el uso de estas herramientas y estrategias de comunicación e intercambio grupal. Su conclusión final es que dada la precaria calidad educativa existente, el uso de tecnologías acentuará las dificultades.

Las notas elaboradas por Catalina Wainerman que presentamos fueron enviadas a los alumnos ecuatorianos del Doctorado en Educación Superior Universitaria organizado por la Universidad Nacional de Río Negro, la Universidad Austral y la Universidad Abierta Interamericana (UAI). La autora se propuso aprovechar la situación de la pandemia que afectó directamente a los estudiantes ya que la cuarentena los sorprendió tomando clases en Buenos Aires y parte de ellos quedaron varados varias semanas hasta conseguir ser repatriados. Denomina su ensayo El coronavirus y la investigación social.

Parte de señalar que lo que estamos viviendo en el planeta Tierra, puede verse como un gigantesco "experimento natural", un suceso no planeado por investigadores, como sí ocurre cuando se lleva a cabo un "experimento de laboratorio", que es un diseño de investigación utilizado con harta frecuencia en las Ciencias Exactas, de la Naturaleza y de la Salud y mucho menos en las Ciencias Sociales. La característica central es que es el diseño con mayor capacidad para controlar las variables "extrañas" lo que permite observar de manera muy ascética si existe o no relación entre una variable independiente y una dependiente de una hipótesis causal que se somete a prueba empírica.

Utiliza como ejemplo un programa de investigación sobre el aprendizaje para indagar si la presencia de ansiedad es un factor que ejerce efectos sobre el nivel de aprendizaje. Utiliza entonces un diseño experimental. Lo contrasta con el experimento natural, que es real. Las reacciones en el nivel microsocietal, mesosocietal y en el nivel macrosocietal son la realidad con mayúscula, es el fenómeno que da lugar a infinitas preguntas de investigación desde los múltiples campos disciplinares separada o conjuntamente, para equipos mono disciplinares o interdisciplinares.

Las numerosas preguntas formuladas le permiten abordar los distintas categorías de la investigación y la información sobre el desarrollo de la pandemia en la Argentina poner en cuestión la calidad de los datos utilizados para la definición de políticas públicas. Se trata de utilizar un tema fuertemente presente para presentar categorías de la investigación social y fijarlas en la mirada de los estudiantes que deberán utilizarlas para definir sus proyectos de tesis.

Marcelo Rabossi en su nota La universidad en tiempos del coronavirus: honradez e información, destaca que en solo un par de semanas, alrededor de 20 mil instituciones de educación superior del mundo cerraron sus puertas mientras se buscaba una solución para no discontinuar la formación de más de 200 millones de alumnos. Señala las dificultades para adaptarse a la modalidad a distancia cuando miles de alumnos no cuentan con acceso a dicha tecnología, o cuando parte del cuerpo docente ingresar en un mundo desconocido. Asimismo, de qué manera se podrá garantizar las condiciones que aseguren la formación de profesionales aptos o cómo resolver el trabajo en talleres y laboratorios donde la investigación que demandan presencia física.

Señala que en Argentina, 150 mil estudiantes universitarios ya son parte de un universo remoto en expansión y que a partir de 2017, desde la Secretaría de Educación Superior se acordaron reglas comunes para asegurar la validez y calidad de las ofertas educativas bajo esta opción. Otra dificultad son las asimetrías en el acceso a las tecnologías remotas. Muchas de las universidades, o sus sedes, generalmente las más alejadas de las grandes urbes, presentan problemas de conectividad, o los alumnos de computadores adecuadas. Señala la necesidad de tener creatividad en las soluciones y pone como ejemplo a la universidad brasileña de Campinas que ha repartió alrededor de sus mil computadoras entre los alumnos de más bajos recursos, y negoció descuentos con las proveedoras del servicio de Internet.

En el material presentado se muestran experiencias concretas de abordaje por instituciones o carreras específicas en la construcción de ofertas virtuales que implican desafíos relevantes para autoridades, docentes y estudiantes. Estas dificultades varían de acuerdo al carácter de las universidades (estatales o privadas) y al desarrollo previo en materia digital de las instituciones que son heterogéneas. También se subrayan las dificultades contextuales en materia de conectividad y de disponibilidad adecuada de material informático.

Aparecen las dificultades existentes en las universidades estatales por la actitud de los gremios docentes y no docentes tendientes a paralizar el sistema y la actitud dubitativa de muchas autoridades universitarias.

En algunas notas se remarca el atraso global del sistema universitario argentino en materia de capacidad institucional en educación virtual y hay visiones diferentes, pesimistas y optimistas sobre si las modalidades virtuales acentuarán las dificultades o si surgirán enriquecidas por combinaciones más virtuosas entre las modalidades virtuales y presenciales. Se destaca que lo relevante es más allá de las modalidades presenciales o a distancia se mantenga como eje la calidad, desafío vigente para el sistema educativo argentino en general y el universitario en particular.