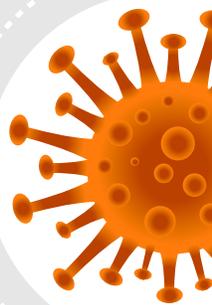




Educación Superior y Pandemia en Iberoamérica

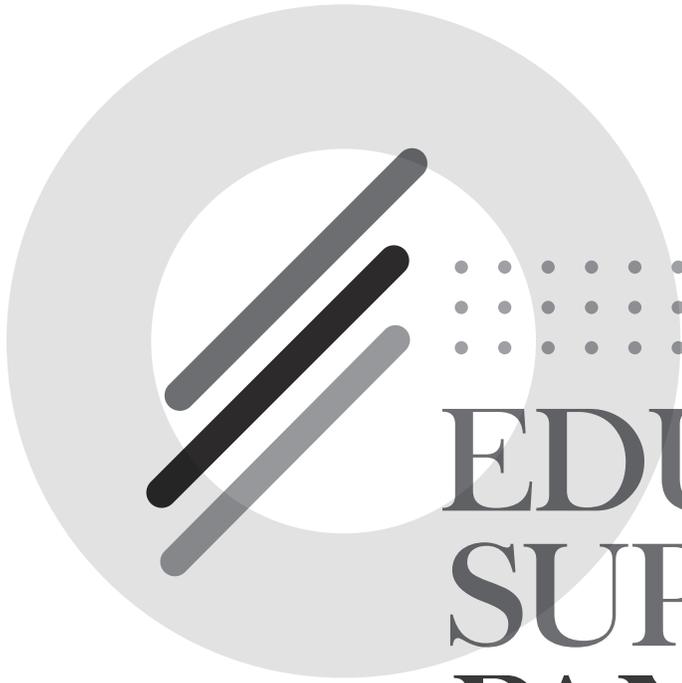


Axel Didriksson Takayanagui
María Magdalena Sarraute Requesens





Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán
Comité Editorial
Coordinación de Comunicación y Extensión Universitaria
Departamento de Publicaciones Académicas



EDUCACIÓN SUPERIOR Y PANDEMIA EN IBEROAMÉRICA



UNIVERSIDAD NACIONAL
AVENIDA DE
MÉXICO



UNAM
CUAUTILÁN

Catalogación en la publicación UNAM. Dirección General de Bibliotecas y Servicios Digitales de Información

Didriksson, Axel, editor.

Educación superior y pandemia en Iberoamérica / coordinador Axel Didriksson Takayanagui.

Primera edición. | México: Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán, 2022.

LIBRUNAM 2168424 (libro electrónico) | ISBN 978-607-30-6291-6 (libro electrónico).

Educación superior – América Latina. | Pandemia de COVID-19, 2020- -- Aspectos sociales -- América Latina.

LCC LB2324 (libro electrónico) | DDC 378.01 -- dc23

Educación superior y pandemia en Iberoamérica

Primera edición, el 01 de agosto de 2022

D.R. © 2022 Universidad Nacional Autónoma de México

Ciudad Universitaria, 04510, Ciudad de México

Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán

Comité Editorial

Coordinación de Comunicación y Extensión Universitaria

Departamento de Publicaciones Académicas

Km 2.5 carretera Cuautitlán-Teoloyucan,

San Sebastián Xhala, Cuautitlán Izcalli, 54714, Estado de México

www.cuautitlan.unam.mx

ISBN (libro electrónico) 978-607-30-6291-6

Esta edición y sus características son propiedad de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio sin la autorización escrita del titular de los derechos patrimoniales.

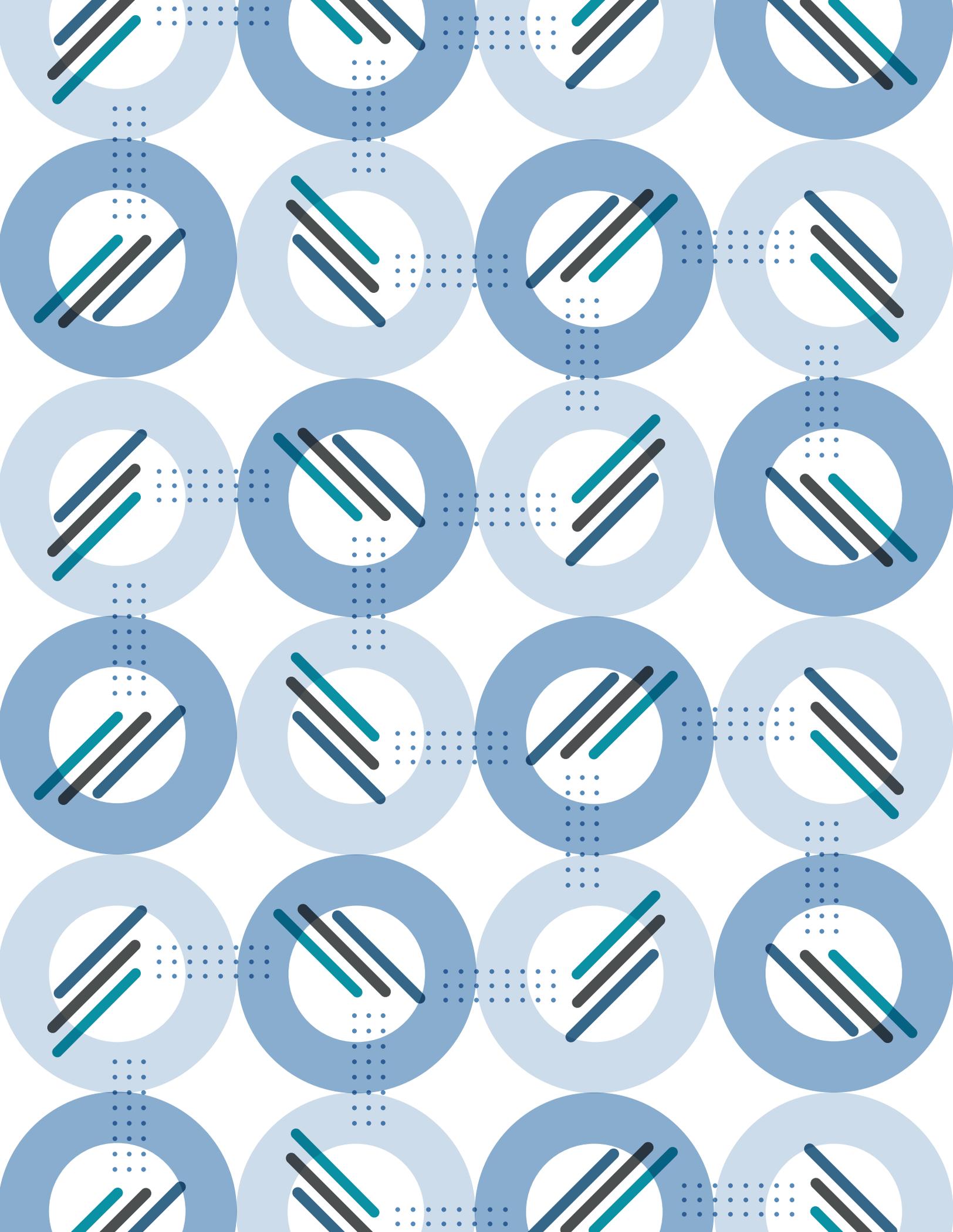
Impreso y hecho en México.



EDUCACIÓN SUPERIOR Y PANDEMIA EN IBEROAMÉRICA

Axel Didriksson Takayanagui
María Magdalena Sarraute Requesens

Freddy Álvarez
Carmen Caamaño
Célia Caregnato
Damián Del Valle
Daniela Perrotta
Carmen Márquez
Marianicer Figueroa
José Peña
Bernardo Sfredo Miorando
Luis Armando González
Carlos Mauricio Hernández
Andrés Felipe Mora



ÍNDICE

| | |
|---|----|
| Resumen | 9 |
| Summary..... | 10 |
| Résumé..... | 11 |
| Resumo..... | 13 |
| | |
| Prólogo..... | 11 |
| José Francisco Montiel Sosa | |
| Introducción..... | 19 |
| Axel Didriksson | |
| | |
| La globalización se desgrana. Las salidas neoliberales profundizan la desigualdad social y educativa..... | 23 |
| Freddy Álvarez | |
| | |
| El virus en su territorio: 5 casos Las universidades argentinas ante la pandemia del COVID-19..... | 33 |
| Damián Del Valle y Daniela Perrotta | |
| | |
| La Pandemia y la Educación Superior en Brasil. Cuando el gobierno es parte del trastorno..... | 43 |
| Célia Elizabeth Caregnato y Bernardo Sfredo Miorando | |
| | |
| Colombia: Una Mirada a la democracia y a la Educación Superior en Tiempos de la Covid-19..... | 47 |
| Andrés Felipe Mora | |

| | |
|--|-----|
| La Pandemia vista desde la Universidad de Costa Rica..... | 53 |
| Carmen Caamaño | |
| Educación Superior y Covid-19 en Ecuador..... | 59 |
| Freddy Álvarez | |
| Una Mirada a la Educación Superior salvadoreña en tiempos de coronavirus..... | 63 |
| Luis Armando González y Carlos Mauricio Hernández | |
| Efectos de la Covid-19 sobre la inclusión universitaria en España..... | 87 |
| Carmen Márquez | |
| El Virus que cimbró la Educación Superior en México..... | 99 |
| Axel Didriksson | |
| Pandemia y Educación Superior en Venezuela. Las universidades en momentos de COVID-19..... | 109 |
| María Magdalena Sarraute, Marianicer Figueroa y José Alberto Peña | |
| Conclusiones..... | 129 |
| Axel Didriksson | |
| Referencias..... | 134 |

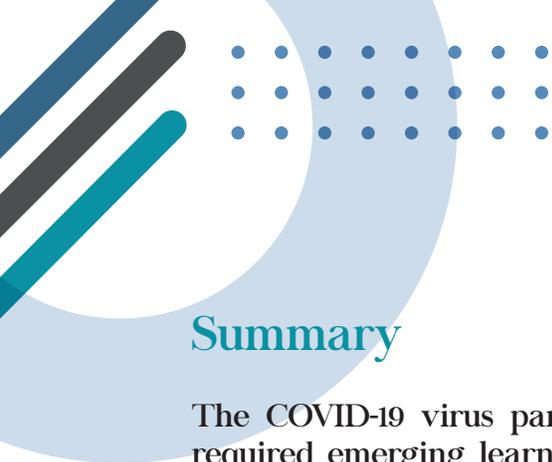


Resumen

En este trabajo los autores disertan, desde la educación superior en distintos países de América Latina y de España, respecto de la pandemia provocada por el COVID-19. El abordaje es crítico y no se repara en falsas expectativas, ya que se ha ingresado a una nueva fase histórica en donde hay diferencias, salidas emergentes; pero también nuevas conformaciones sociales y grupales que se han organizado en este nuevo ambiente “infectado”. Este abordaje va desde el cuestionamiento de un sistema universitario que se ha volcado hacia lo virtual, sin considerar a millones de personas, estudiantes y profesores, que no cuentan con las condiciones para mantenerse activos y partícipes en estas plataformas. Esta fue la salida, pragmática y tecnocrática, que sigue alentando las ganancias de los grandes corporativos tecnológicos (y para el sistema de salud, de las farmacéuticas transnacionales), sin que se haya aprovechado la coyuntura para producir alternativas sustentadas en nuevos conocimientos, en la innovación académica, en la inclusión social más amplia, en la incidencia y el mejoramiento de las comunidades marginadas y desplazadas por estos sistemas de tecnologías instruccionales. Aquí se cuestiona esta salida limitada y buena para una minoría poblacional, porque solo fortalece la tendencia hacia la universidad empresa, en pro de la mercantilización de la educación superior que conlleva mayor exclusión y desigualdad. Al final, los autores presentan propuestas y elementos que pueden llegar a conformar una estrategia de futuro para una salida que tome en cuenta a las mayorías, sobre todo a los más pobres y desplazados del sistema educativo y universitario.

Universidad Latinoamericana, España; pandemia; educación superior comparada.





Summary

The COVID-19 virus pandemic has called into question the installed capacity, the required emerging learnings, and the research platforms of Latin American universities, and Spain. In such pressing moments, having maintained a model of cognitive dependence and reproduction of institutions that, for the most part, continue to work with obsolete, repetitive and stagnant academic schemes, has severely delayed, but also irresponsible from the perspective of a good social and a human right, the possibilities of innovation and social impact, of generating a capacity for scientific sovereignty and of attending to major problems such as health and education that are now in sight. This work supports the thesis that little can be done if these deficiencies are not overcome in the perspective of the construction of a sustainable and equitable development, and if regional integration, collaboration, and cooperation programs are not implemented in science and technology, to face in a solidary and collegial way not only a terrible health problem, but also the causes and impacts that this has generated in the educational and economic systems in our societies.

Latin American University, Spain; pandemia; comparative higher education.



Résumé

Dans cet ouvrage, les auteurs parlent de la pandémie causée par le COVID-19 dans l'enseignement supérieur, dans cinq pays d'Amérique latine avec España. L'approche est critique et les fausses attentes ne sont pas réparées, reconnaissant qu'une nouvelle phase historique est entrée où il y a des différences, des sorties émergentes, mais aussi de nouvelles conformations sociales et de groupe qui se sont organisées dans ce nouvel environnement infecté. Cette approche va de la remise en question d'un système universitaire qui s'est tourné vers le virtuel, laissant de côté des millions de personnes, étudiants et enseignants, qui n'ont pas les conditions pour rester actifs et participer à ces plateformes, mais qui a été la voie pragmatique et technocratique qui continue d'encourager les profits des grandes entreprises technologiques (et pour le système de santé, des sociétés pharmaceutiques transnationales), sans imaginer ni produire d'alternatives basées sur de nouvelles connaissances, l'innovation académique, une inclusion sociale plus large, dans l'incidence et l'amélioration de la les communautés les plus marginalisées et déplacées par ces systèmes de TIC qui sont salués comme la meilleure alternative. Ici, cette issue limitée et satisfaisante pour une minorité est remise en question, et il est souligné que cela sous-tend la tendance vers l'université de commerce, vers la marchandisation de l'enseignement supérieur, vers une exclusion et des inégalités accrues. Au final, les auteurs présentent des propositions et des éléments qui peuvent venir composer une future stratégie pour une solution qui prend en compte la majorité, en particulier les plus pauvres et les plus déplacés du système éducatif et universitaire.

Amérique latine universitet; pandemia; enseignement supérieur comparative.

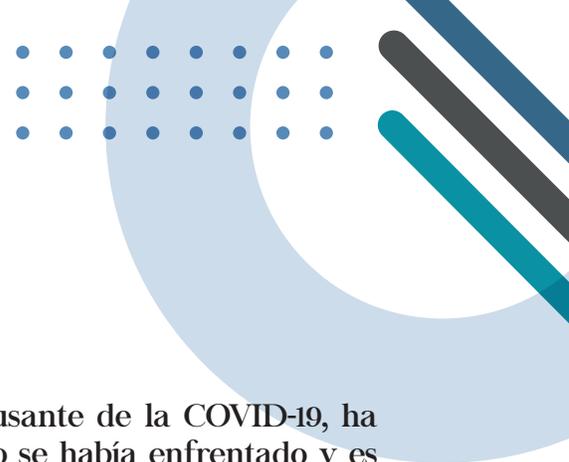




Resumo

Neste trabalho, os autores discutem a pandemia causada pelo COVID-19 na educação superior em cinco países da América Latina e Espanha. A abordagem é crítica e não se prende a falsas esperanças, reconhecendo-se que se ingressou numa nova fase histórica em que há diferenças, alternativas emergentes, mas também novas conformações sociais e grupais que se organizaram neste novo ambiente infectado. Essa abordagem parte do questionamento de um sistema universitário que se voltou para o virtual, deixando de lado milhões de pessoas, alunos e professores, que não têm condições de se manter atuantes e participar nessas plataformas, mas que tem sido a saída pragmática e tecnocrática que continua incentivando os lucros das grandes corporações de tecnologia (e para o sistema de saúde, das empresas farmacêuticas transnacionais), sem imaginar ou produzir alternativas que se baseiem em novos conhecimentos, inovação acadêmica, inclusão social mais ampla, interação e promoção de comunidades marginalizadas e deslocadas por sistemas de TICs elogiados como a melhor alternativa. Questiona-se essa saída limitada e boa para uma minoria, e se enfatiza que ela está sustentando a tendência à universidade-empresa, à mercantilização da educação superior, a uma maior exclusão e desigualdade. Ao final, os autores apresentam propostas e elementos que podem vir a compor uma estratégia futura de solução que leve em conta a maioria, especialmente os mais pobres e deslocados do sistema educacional e universitário.

América Latina y España; pandemia; comparacao em educacao superior.



Prólogo

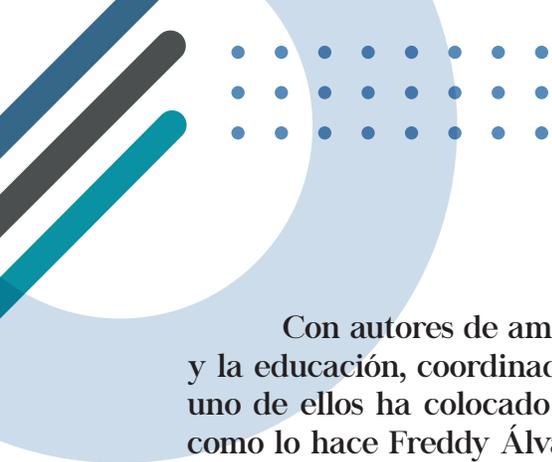
Esta pandemia que nos ha traído el virus SARS-CoV-2, causante de la COVID-19, ha representado algo inédito, algo a lo que el Homo sapiens no se había enfrentado y es que, si bien han ocurrido otras pandemias en otros momentos de la historia humana incluso igual o más letales que esta, nunca se había padecido alguna simultáneamente en todo el planeta. Esta pandemia es un producto más de nuestro mundo moderno y su modelo de economía neoliberal globalizada.

La Organización de las Naciones Unidas (ONU) (Julio 2021) ha señalado que se padecen tres crisis concatenadas: la sanitaria, que lamentablemente ha ocasionado al día de hoy casi 4,000,000 de muertes en todo el mundo; la económica, que ha generado un impacto que, como siempre, afecta a los más vulnerables del planeta, es decir, los más pobres, y, finalmente, la educativa, en este rubro la ONU también ha dicho que si la docencia sigue operando en línea, tal situación será una tragedia para la actual generación en todos los niveles educativos.

Distintos pensadores y filósofos, entre ellos parafraseando a Enrique Dussel (UAM-2020), han señalado que el virus y la pandemia representan un severo y crítico mensaje a la humanidad. Este autor, habla de la ética de la vida, señala que la modernidad y su neoliberalismo han ido en contra de la naturaleza y de la vida; de manera brillante hace una metáfora de la situación actual con una partida de ajedrez, donde la aparente pieza más sencilla, como lo es el peón, le pone un jaque al rey, así hoy la naturaleza en el virus representada, le pone un jaque a la humanidad, que, si no mueve todas las piezas a su alcance, teniendo como prioridad la vida, sufrirá el inminente jaque mate.

De esta manera, si uno reflexiona, qué actor y qué institución de la sociedad y del Estado es la que debe alertarnos de esta importante partida, que hoy como humanidad nos toca jugar, creemos que corresponde hacerlo a la educación en todos sus niveles, porque esta nos permitirá retomar nuestra humanidad (que el neoliberalismo nos ha pretendido quitar), realizar los mejores movimientos que nos lleven no solo a superar el jaque mate, sino a salir vencedores y poder tener un mundo sustentable, libre de patriarcados, injusticias y racismos.

En ese contexto cobra relevancia este libro, que relaciona precisamente la educación superior con las condiciones que se han presentado durante la pandemia. Esta obra nos muestra de qué forma, sobre todo en gran parte de Latinoamérica y más concretamente en Argentina, Brasil, Costa Rica, El Salvador, Ecuador, Colombia, Venezuela, México; pero también en España, se ha vivido o padecido la pandemia, situación que prácticamente ha impactado a todas las universidades y que nos ha llevado de manera obligada a transitar del modelo presencial al modelo de enseñanza en línea y virtual.



Con autores de amplia experiencia y trayectoria en torno al pensamiento crítico y la educación, coordinados por Axel Didriksson, se configura la obra, en la que cada uno de ellos ha colocado su impronta original ya sea disertando de manera singular, como lo hace Freddy Álvarez, en su tema de cómo la Globalización se Desgrana, señalándonos con una prosa excelsa, cómo la pandemia ha agudizado las ya profundas desigualdades sociales, incluida la educación con todo y las tecnologías de la información, que sin lugar a dudas, además de no ser la mejor herramienta del aprendizaje, no ha estado al alcance de los sectores menos favorecidos de las sociedades latinoamericanas. Este libro muestra un recorrido que nos presenta situaciones de una coyuntura inédita, tanto en la de un contexto europeo como en la de países de nuestra región que viven la pandemia y su impacto en la educación superior en contextos diferentes, de la mano de las y los investigadores que han realizado estudios de caso que nos llevan por Argentina, Brasil, Costa Rica, El Salvador, Venezuela, Colombia y España, como ya se ha mencionado.

Carmen Márquez, nos muestra que aún en Europa, en un país con un mayor nivel de desarrollo, la pandemia también ha agravado la brecha digital afectando claramente la igualdad de oportunidades. El Sistema Universitario Español (SUE), desde el pacto de Bolonia en 1994, forma parte del Espacio Europeo de Educación Superior y es un escenario en el que la pandemia afectó no solo la enseñanza presencial, sino también la investigación y la movilidad en España; esto porque al establecerse una “modalidad virtual de emergencia”, a pesar de la posibilidad de generalizar el uso de las plataformas de aprendizaje, derivó en enormes problemas para ofrecer equipos y conexión de internet a toda la comunidad universitaria. Aunque el SUE tiene como compromiso el favorecer la equidad en el acceso de todos los sectores estudiantiles españoles, este ha dado muestras de ampliar las profundas inequidades, que ya estaban presentes aún antes de la pandemia, afectando a los sectores más vulnerables y de menos recursos económicos y, desde luego, ahora ante la presencia de la COVID-19, esto se ha agudizado.

En Latinoamérica, se muestran dos países, donde las y los investigadores señalan importantes desatenciones de sus gobiernos, tanto en lo referente al problema de salud como al educativo, como nos lo muestran Celia Elizabeth Caregnato y Bernardo Sfredo Miorando, para Brasil, y Freddy Álvarez para Ecuador. Brasil, como bien sabemos, es uno de los países más afectados por la pandemia y parte de ello, se señala, es resultado de la insensibilidad del gobierno y de los ministerios de salud y educación. Con ello, también en estos países, la pandemia sin duda ha profundizado las desigualdades y la precariedad de las comunidades educativas. Para Ecuador, nos dice Freddy Álvarez: “la fantasía del capitalismo tardío ha pretendido instalar la digitalización como el sueño del futuro inmediato”. Lamentablemente, en esa perspectiva el actual gobierno de Ecuador considera a la educación pública como un despilfarro para la economía y, en el contexto de la pandemia, además de las afectaciones antes señaladas, ha generado



que el 10 % de los docentes del sistema educativo y el 30 % del personal universitario estén en riesgo inminente de despido en el corto y mediano plazos. Tristemente esas concepciones y consecuencias atentan contra la educación como un derecho humano. En Costa Rica, Carmen Caamaño, nos dice que la Universidad que enfrenta la pandemia no está preparada para el cuidado de la vida y dista mucho de garantizar sus principios de humanismo, democracia o autonomía. La pandemia nuevamente ha afectado al sector estudiantil de menores recursos y a los trabajadores, principalmente de servicios y del sector docente de tiempo parcial.

También en Centroamérica, Luis Armando González y Carlos Mauricio Hernández hablándonos del impacto de la pandemia en la educación en El Salvador, donde, a consecuencia la COVID-19, se dictó un “Estado de Emergencia Nacional, Estado de Calamidad Pública y Desastre Natural”. Al igual que en todos los países, en El Salvador, se suspendió la enseñanza presencial y, abruptamente, se migró al uso del internet, la televisión y la radio como herramientas de enseñanza, para lo cual no se estaba preparado, a pesar de que en el país salvadoreño se cuenta con 23 universidades privadas por solo una universidad pública.

Como tendencia general, la excepción no ha ocurrido tampoco en Colombia, como nos lo muestra Andrés Felipe Mora, cuando la llegada de la COVID-19 ha puesto al desnudo las desigualdades que han provocado efectos desproporcionados, sobre todo entre la población más vulnerable: el 89 % de las defunciones provocadas por la pandemia, se concentran en los sectores menos favorecidos socioeconómicamente. Apenas en el segundo semestre de este año ya se tenía una deserción estudiantil del 25 % y, nuevamente se señala, en Colombia la educación nunca ha sido democrática dado que solo el 43 % tiene acceso a internet y el 17 % de colegios rurales cuenta con conectividad, cuando, por si fuera poco, las universidades públicas acumulan fuertes desfinanciamientos de parte del actual gobierno.

María Magdalena Sarraute, Marianicer Figueroa y José Alberto Peña, muestran los resultados de un interesante trabajo de investigación sobre el tema, realizado en Venezuela, que comprendió de enero de 2020 a marzo del actual 2021. La educación en ese país es pública, gratuita y obligatoria, es un derecho humano y deber social que tiene como objetivo potenciar el desarrollo creativo del ser humano. Se tienen universidades de carácter oficial, de gestión pública y privada. Ante la pandemia se pasó de forma emergente a la modalidad a distancia, buscando implementar “en cada familia una escuela”. Sin embargo, la inestabilidad del servicio eléctrico y de conectividad en el país (en algún momento el internet en Venezuela llegó a ser el segundo más lento del mundo), han traído grandes retos para poder cumplir los objetivos de la educación. La situación política y económica, junto con las constantes y fuertes devaluaciones del bolívar, han mermado el de por sí precario ingreso del profesor venezolano, generando una progresiva descapitalización del cuerpo docente. A pesar de todas estas calamidades, que se presentaban incluso antes de la pandemia, es de



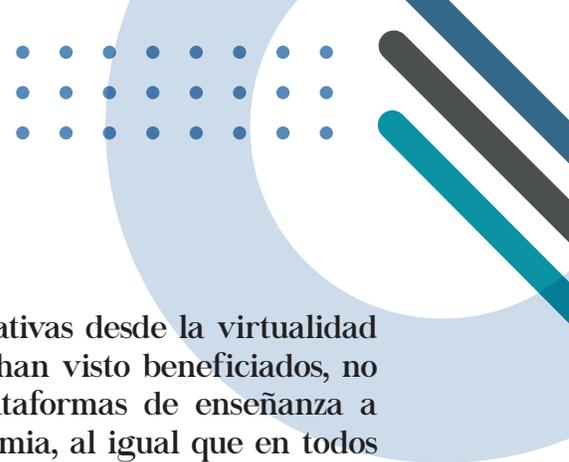
reconocerse y de admirarse el esfuerzo del docente venezolano que ha buscado apoyar la formación universitaria para gestionar actividades síncronas y asíncronas, usando diversas tecnologías, por lo que, al final de la investigación de este caso nacional, las y los autores subrayan la necesidad de un cambio de paradigma y de nuevos modelos educativos ante el uso intensivo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

Contrario a Brasil y Ecuador, se muestran los casos de Argentina y México, en donde las condiciones de crisis se han presentado en el marco de la tendencia de gobiernos de carácter progresista.

Damián Del Valle y Daniela Perrotta, de Argentina, nos muestran un enfoque que destaca las perspectivas del actual gobierno que, frente a la pandemia, señalan, a pesar de que no se estaba preparado para el obligado paso a la virtualidad, se pudo mostrar un abierto interés ante esta situación, con el fin de buscar equilibrar las desigualdades. En este caso de estudio, se reconocen cuestiones macro y micropolíticas de la Educación Superior. Así mientras que la Educación Virtual (EV), principalmente promovida por la escuela privada, ha conducido a la lógica mercantil, la pandemia puso al sistema educativo público casi en su totalidad frente al desafío de reconocer que la EV no puede ser liderada por el sistema privado y que tiene un importante potencial democratizador, cuando su desarrollo se encuentra guiado por los principios de que la Educación Superior es un bien público y un derecho humano.

En el caso de México, Axel Didriksson, nos muestra que el actual gobierno del Presidente Andrés Manuel López Obrador, que asumió el gobierno tras una votación masiva histórica en julio del 2018, se propone un profundo deseo de cambio de rumbo, a tal magnitud que, desde el inicio esta administración, se autonombró como la cuarta transformación histórica en el país, para enfrentar las terribles condiciones de una nación en desgracia, con una desigualdad impresionante: más de 50 millones de mexicanos en pobreza y un puñado de empresarios que se han enriquecido de manera sistemática; esto a la par de un sistema educativo que había pasado por un verdadero remedo de reforma educativa, que nunca tomó en cuenta a los docentes y tuvo un fuerte impulso mercantil visible en el crecimiento del número de escuelas privadas. Sin embargo, cuando aún no se podían discutir e implementar estrategias pedagógicas innovadoras y de gestión de los conocimientos de las ciencias, de las humanidades, del arte, de las ciencias sociales y la tecnología, buscando generar una real reforma educativa con el nuevo gobierno, nos cayó, como dice Didriksson, “el chubasco infectado”.

Ante ello, la secretaria de Educación Pública (SEP) en atención a la recomendación del cierre de escuelas, pasó a las clases a distancia por internet y televisión; pero dejó de lado, casi de manera generalizada, que se había legislado un nuevo artículo Tercero Constitucional, para buscar construir “la nueva escuela mexicana” y enfrentar el hecho de que se tiene una población donde solo el 56 % cuenta con conectividad y una computadora; pero con la pandemia, lo que más se ha afectado es la adquisición



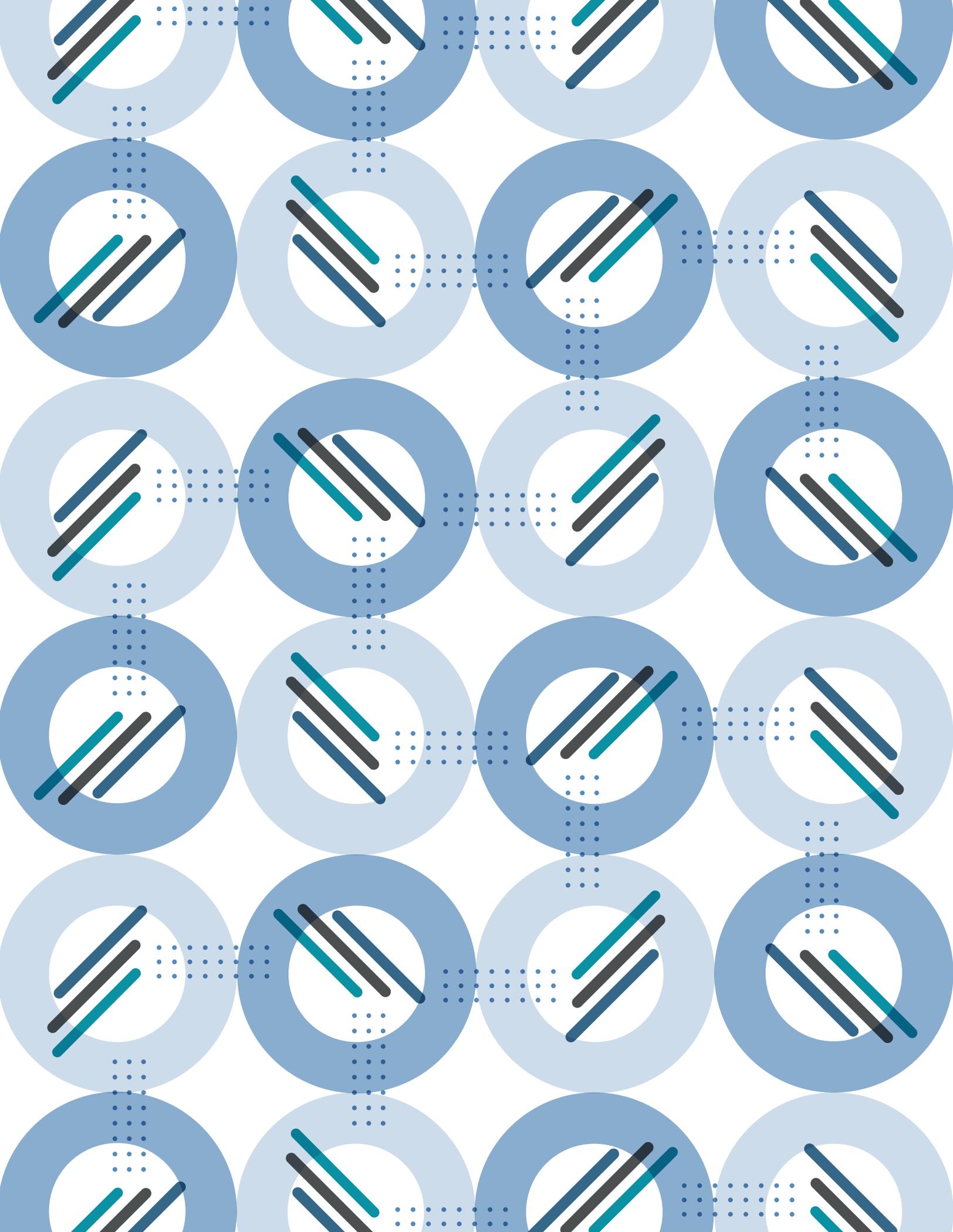
del conocimiento, ante las limitaciones para ofrecer alternativas desde la virtualidad de manera creativa y expansiva. En esta crisis, quienes se han visto beneficiados, no obstante, han sido las compañías farmacéuticas y las plataformas de enseñanza a distancia y digital, lo cual ha propiciado que, con la pandemia, al igual que en todos los países, en México se profundizara la segmentación y la desigualdad social en la educación superior.

Finalmente, Axel Didriksson, a manera de reflexión, con el nombre de “La Reconstrucción del presente para un futuro alternativo”, nos muestra que es ahora necesario impulsar nuevas estrategias para enfrentar y construir nuevas plataformas tanto socioeconómicas, emocionales y educativas que sean la génesis de un proceso de transición hacia otro régimen de organización social y educativo, que evite la reproducción del modelo neoliberal del mercado que profundiza las condiciones de desigualdad ya existentes, en donde también deba considerarse una perspectiva global, dada la naturaleza mundial de la pandemia, que cuente con los recursos sustentados en los impuestos de los más ricos y de las compañías que se han beneficiado de manera generosa con la pandemia.

Este libro, pues, busca aporta muchas reflexiones y elementos que sin duda ayudan a desarrollar una perspectiva original para que, en esta partida definitiva del ajedrez en la que jugamos todas y todos los humanos, se pueda evitar que el jaque al rey sea letal.

José Francisco Montiel Sosa







Introducción

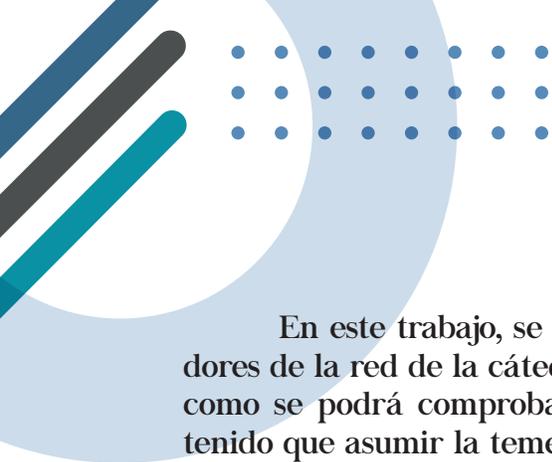
No hay un escenario seguro frente a la actual pandemia provocada por el virus SARS-CoV-2. Se le vea por el lado social o por el económico; por la respuesta de la ciencia o de la educación; del personal de salud o tan solo por las acciones de cada gobierno. Todo lo que se conocía debe revisarse a fondo, y tener la capacidad de ver lo que se viene como una tendencia, claramente compleja e indeterminada, en el tiempo y en el ámbito del territorio global. Habrá que construir desde ahora sobre lo que ya es un futuro alterado.

Lo que puede verificarse, sin embargo, y que está metido hasta el fondo de la actual tragedia pandémica, es que quienes más la padecen son los pobres, los trabajadores que viven al día, quienes no cuentan con ninguna protección laboral o de salud. En su gran mayoría, son los jóvenes quienes tienen que hacerse cargo de las precarias condiciones de la familia, y también son los estudiantes que no tienen acceso a una computadora, o que sus teléfonos móviles no tienen el crédito suficiente para pasar las horas de clases que se les están imponiendo.

El confinamiento de quienes pueden laborar en casa, y aún en un contexto de un escenario de semi-presencialidad que puede preverse, no podrá sostenerse en el tiempo. Los y las trabajadores, los y las estudiantes tendrán que decidir salir o entrar en circuitos de precariedad, de falta de apoyos, y aún de clandestinaje o violencia, si es que no se les ofrece una solución desde un Estado social, y no desde uno carcelario, como ocurre ya en muchos países.

No habrá una solución alternativa, en el corto y mediano plazos, tan solo equipando física y humanamente al sector salud ni dando clases a distancia en la educación superior. Se requiere una estrategia económica y de **aprendizaje social de gran calado y de responsabilidad global**, que pueda garantizar un salario universal para los trabajadores y la organización de un sistema educativo paralelo y combinado al formal, en una perspectiva que articule lo local, lo nacional, con lo regional. Para ello, se requiere que se aplique un estricto régimen fiscal con mayores impuestos hacia el sector de los más ricos para orientarlos hacia la sanidad y la educación.

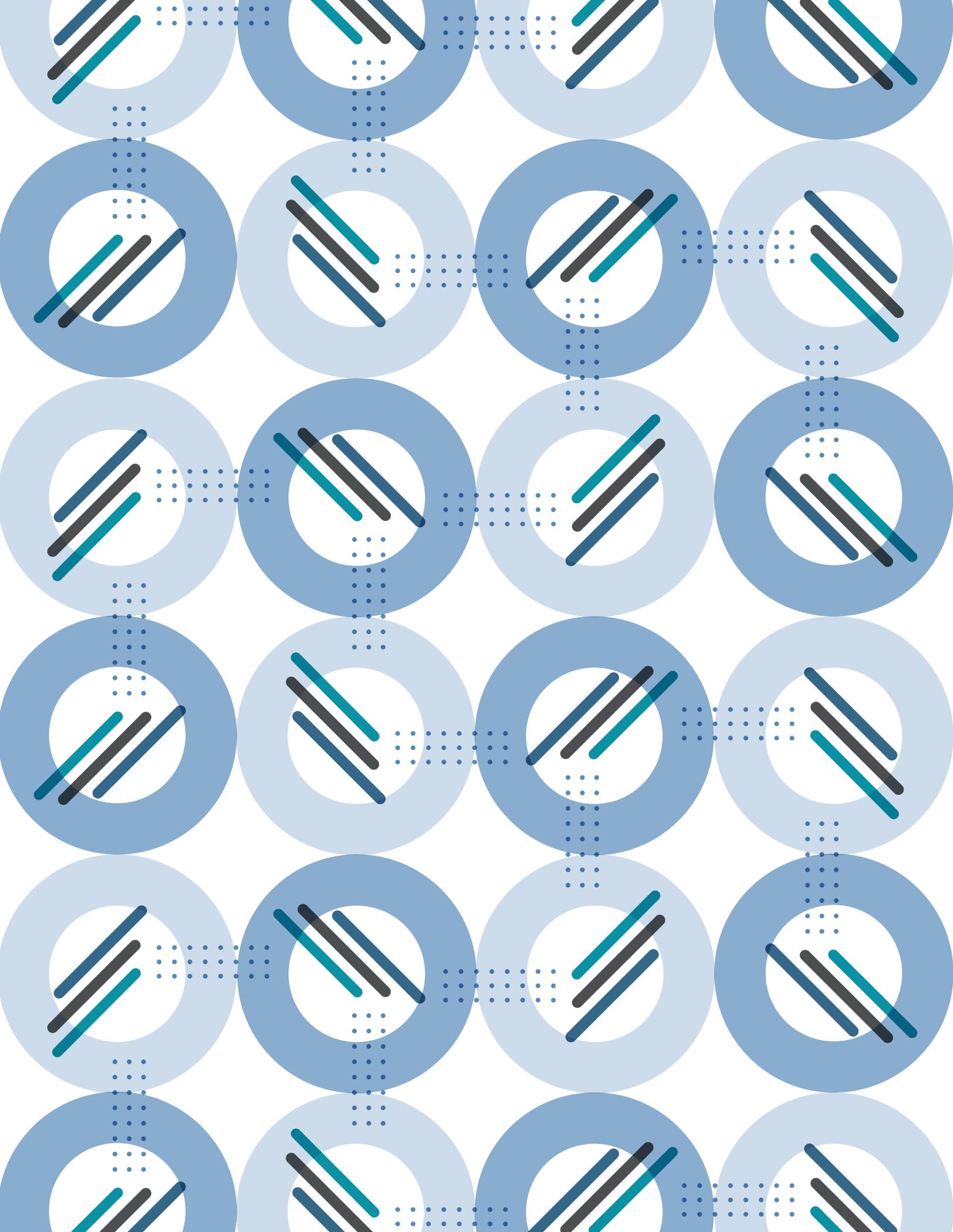
Para la universidad iberoamericana, objeto de reflexión de este libro, la cooperación solidaria, las redes y asociaciones, el trabajo de grupos alternativos y de amplia incidencia social y educativa, se presentan como una oportunidad para alcanzar un trabajo de mayor impacto institucional e interinstitucional, en este nuevo escenario que apenas empieza a ser pensado como un nuevo ciclo de desarrollo; pero que requiere asumir posturas que vayan desde la definición de nuevas políticas de Estado hasta la transformación de las propias universidades.



En este trabajo, se reúnen los estudios de caso de los coordinadores y colaboradores de la red de la cátedra UNESCO “Universidad e Integración Regional”, ubicados, como se podrá comprobar, de manera alfabética por país en el índice, quienes han tenido que asumir la temeraria reflexión de un fenómeno que se mueve cada día, cada mes, cada año y que todavía muestra signos de evolución crítica y tendencias contradictorias y aún insólitas. Es por ello por lo que deseamos agradecer de manera muy especial a quienes aceptaron adentrarse en el estudio de sus respectivos casos nacionales a sabiendas de que, en el momento de la entrega de cada capítulo, con seguridad se les presentaban indicadores y procesos que redefinían o podían complementar sus trabajos; pero que la impronta de concentrar los avances y sus envíos se hacía inevitable. Nuestro mayor reconocimiento a esta generosidad, que da cuenta de un esfuerzo individual y colectivo, que en su momento podrá volver a recomenzar en lo que resta (si es que puede aseverarse que pronto ocurrirá una “nueva normalidad”) del actual periodo de crítica transición hacia donde sea.

Nuestro agradecimiento es mayor, para las autoridades de la Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán de la Universidad Nacional Autónoma de México, Mtro. Jorge Alfredo Cuéllar Ordaz -Director- y al Dr. José Francisco Montiel Sosa -Secretario General- y el equipo editorial, especialmente a la Lic. Claudia Vanessa Joachin Bolaños, que asumiendo la necesidad de publicar este trabajo en el menor tiempo posible, precisamente por comprender a cabalidad que los trabajos aquí reunidos podrían perderse en el tiempo dada la dinámica que tiene este fenómeno tanto de salud como educativo, nos ofrecieron voluntad y profesionalismo, para que llegara a buen término este empeño intelectual. De verdad, muchas gracias.

Axel Didriksson T.





LA GLOBALIZACIÓN SE DESGRANA

Las salidas neoliberales profundizan la desigualdad social y educativa

Freddy Álvarez*

Las transformaciones sufridas por la educación superior en América Latina desde los años ochenta, han ido produciendo una alarmante tendencia hacia la segmentación y estratificación del modelo que surgió de la Reforma de Córdoba de 1918. La universidad que había sostenido las bases aristocráticas del Estado colonial se desafió en ese momento y, en el contexto del Estado desarrollista que surgió a partir de los años 30 del siglo XX, la universidad se declaró libre, autónoma, capaz de autogobernarse y de estar en vínculo estrecho con la sociedad para, desde una base humanista, promover la emancipación popular. Si bien esos objetivos más o menos se mantienen en muchas universidades de la región, lo cierto es que, con el cambio hacia un modelo neoliberal de acumulación, sobre todo desde los años 80, el humanismo y la autodeterminación científica quedaron desfasados en muchos países. El nuevo tipo de universidad, más acorde con las necesidades del mercado, es la universidad-empresa o corporativa de Estado, que se ha ido imponiendo como consecuencia de las sucesivas crisis financieras y décadas perdidas, lo que se ha traducido siempre en una contracción del financiamiento hacia las universidades públicas y del derecho universal a la educación superior, con algunas pocas excepciones.

La universidad empresa -pública, privada o de Estado- se caracteriza por tener el lucro como fin último. Para ello, acorde con la inclusión de la educación como un servicio en el contexto de la Organización Mundial del Comercio, y sobre la base del gran desarrollo de las tecnologías de la información y los procesos de globalización, las instituciones de educación superior compiten en los mercados internacionales. La competencia es llevada así a todos los espacios y se rige por criterios establecidos en las universidades de los países más poderosos, con lo cual se reproducen relaciones neocoloniales entre el centro y las periferias.

Como resultado de estas medidas, en conjunto con ataques y recortes del financiamiento estatal en contextos de crisis financieras globales, encontramos universidades más necesitadas e interesadas en la venta de servicios, la generación de patentes y la competencia internacional a través de publicaciones, asesorías o de productos de investigación. Así, las y los académicos se ven compelidos a moverse en este ámbito que les separa de las comunidades locales y nacionales y, en muchos casos, les aleja de la docencia, en tanto esta no produce réditos y reconocimiento dentro del mercado universitario.



Se producen así dos clases de docentes, aquellos que pueden dedicarse a la investigación por la cual pueden competir y obtener un mayor estatus y aquellas personas que dedican toda su jornada al trabajo educativo. Entre este último personal, encontramos a una mayoría que, además, se encuentra vinculada a la universidad mediante contratos definidos por la precariedad y un control laboral excesivo.

La precariedad laboral es un medio en que la Universidad reduce costos de producción, de ahí que la universidad corporativa haya aumentado de manera impactante este sector que ya forma parte del precariado, junto con el personal tercerizado de los servicios llamados “no esenciales”, como los de limpieza y seguridad, cuyas condiciones laborales y salarios no se igualan a los que ostenta el personal contratado directamente por las instituciones de educación superior.

Sin embargo, también se presentan posicionamientos frente a este modelo de mercantilización, que se han arraigado y refrendado en las últimas décadas sobre todo en la universidad pública, que sustentan modelos de bien social, de alta responsabilidad e interculturalidad; que procuran una investigación relacionada con la solución de los problemas locales, nacionales o regionales y que conforman una gran posibilidad de nuevos desarrollos y alternativas para alcanzar aprendizajes innovadores; nuevas áreas de conocimientos, articular proyectos con las tecnologías disruptivas, desde una visión de autonomía, derechos humanos y sustentabilidad. Estas posiciones se pueden ubicar en los resolutivos que fueron formulados en las reuniones regionales organizadas por la UNESCO, en 1996, en 2008 y la más reciente en 2018.

Por ejemplo, durante la Conferencia Regional de Educación Superior 2018 (CRES-2018), organizada por la UNESCO y que tuvo como sede la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), en el marco de los 100 años de la gesta estudiantil por la autonomía universitaria, se logró alcanzar una amplia convergencia política, cultural y social, y una articulación conceptual y científica, que han prefigurado, por así decirlo, la construcción de una sólida corriente de pensamiento latinoamericano, que da cuenta de una raigambre crítica y al mismo tiempo propositiva, sobre la transformación de la Universidad en América Latina y el Caribe.

Con la actual pandemia, toca el momento de enfrentar esta crisis general, a partir de la perspectiva de este trabajo académico regional y desde las diversas instituciones de educación superior, redes, asociaciones y grupos de trabajo para procurar elevar el nivel de estos posicionamientos hacia definiciones de política pública que conduzcan a una nueva etapa de integración, de solidaridad y cooperación compartida.

LA GLOBALIZACIÓN SE DESGRANA

En el panorama general del desarrollo de distintas posturas, debates y modelos de educación superior que se presentan en la región, tal y como se ha mencionado con antelación, las perspectivas institucionales y regionales se han visto impactadas,



recicladadas y redefinidas de manera drástica con la crisis sanitaria y educativa que se empezó a vivir en la región con la llegada del virus; a partir de esto deben plantearse las siguientes preguntas: ¿Qué significa educar en tiempos de pandemia? ¿Cómo podemos educar a distancia? Estas dos preguntas proponen un estado del arte impensable para algunos gobiernos actuales, que perdidos en su ineptitud neoliberal con su pragmatismo y su énfasis en subsanar la tragedia con medidas de manipulación y violencia, con la mentira y la propaganda, ineficaces con la vida, la muerte y su duelo, No ha sido extraño que se hayan dejado de lado los sistemas internacionales de acción conjunta, la colaboración entre los distintos sistemas públicos de salud y los sistemas de educación, y por eso ahora hablan de lo impredecible, para evitar cualquier responsabilidad; como lo será también seguramente con el fenómeno ya presente del cambio climático y sus catastróficas consecuencias.

Esa es la expresión de los racistas, xenófobos y nacionalistas que se buscan legitimar por la política del miedo, antes lo hicieron contra el comunismo y ahora contra los migrantes, los pobres, los negros o los latinos sin darse cuenta, como lo señala David Harvey, que el Capitalismo es **un crucero a la deriva**, donde los pocos invitados de la primera clase siguen en sus fiestas burguesas creyendo vivir en una normalidad bajo custodia, que exige que la economía se reactive cuanto antes, no importa a qué precio, mientras que los que están más abajo y trabajan en el cuarto de máquinas, saben que los motores se han colapsado.

La escuela globalizada que venía siendo disciplinada por las evaluaciones es ahora obligada a cancelarse. Indudablemente, la educación digital es una buena noticia para los neoliberales. Su deseo, se hace realidad: la computadora eliminará las futuras inversiones en la infraestructura educativa, el profesor no será más que un tutor, un **Coach**, que prepara videos, organiza los contenidos de acuerdo con estándares, porque las plataformas virtuales harán lo demás y mientras estas mejoran, el profesor, tal como hasta ahora lo conocemos, ira acoplándose, como lo desean, para volverse un trabajador a contrato.

Aprender a aprender habrá alcanzado su cara más siniestra: **si no aprendes es porque no quieres**. Las desigualdades no tendrán su causa en el mercado, porque no faltará la tecnología y el internet como factor fundamental para la posible salida de la crisis: **el capitalismo digital**. La escuela de los mejores no tendrá más opositores, pues el acto educativo y el pedagógico se reducirán a una acción individualista que privilegia a los que sí tienen todas las oportunidades para educarse, dejando intactas las desigualdades. El más fuerte sobrevivirá, los excluidos, migrantes, pobres, afrodescendientes, mujeres, caerán más abajo por la continuación de la misma fórmula de la crisis del 2008: **más austeridad**, dejando intactas dos preguntas: ¿qué nos enseña la pandemia?, y ¿cómo educar para garantizar la vida de todas y todos ahora y en el futuro?

En el siglo XX, lo real fue el dominio de la economía y la utopía del siglo XIX fue archivada porque no había otra salida: cada uno debería intentar progresar



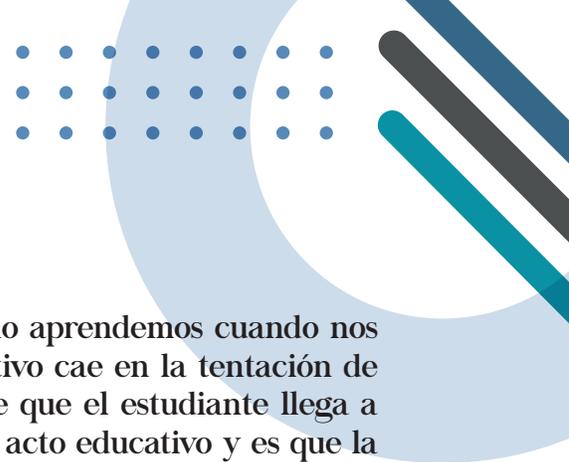
con la misma fórmula, como si lo único nos llevara dialécticamente a **lo otro** y no a **la implosión del sí mismo**. Ante los múltiples fracasos, en el siglo XXI nos encontramos con la desaparición de la política, la profunda crisis de la economía y la consiguiente emergencia de la decadencia populista y fascista de Trump, Bolsonaro, Vox, Marine LePen, Salvini, Orban y otros.

Por otra parte, hombres y mujeres libres y visionarios han sido perseguidos con la falsa narrativa de la corrupción, y porque se estigmatizaron las experiencias socialistas, de ahí el miedo a ser “Venezuela”, “Nicaragua” o “Cuba” promocionado por la derecha internacional; al mismo tiempo movimientos sociales comprometidos con las diversas emancipaciones vienen siendo asesinados, como en Colombia, o caen en el pesimismo que los coloca en la inactividad.

No podemos olvidar que en el imaginario de la educación contemporánea se encuentran los modelos de Finlandia, Shanghái y Singapur. Norteamérica no tiene un modelo de educación para exportar o imponer, pues el camino de la privatización no es viable para América Latina y el Caribe y la innovación educativa ya tiene otros competidores más fuertes. No obstante, sus universidades siguen siendo todavía atractivas para la formación en posgrados. ¿Hasta cuándo?, no lo sabemos, lo que sí sabemos es que China supera las patentes a nivel mundial, por consiguiente, las publicaciones científicas. Luego, ¿quién venderá los dispositivos electrónicos para una educación a distancia que se coloca como la única salida, antes por la narrativa democratizadora y ahora necesaria para evitar el posible contagio? Sin lugar a dudas, ya hay una respuesta asiática tecnológica, tecno-científica y bio-tecnológica amplia en los ámbitos de la nanotecnología, la inteligencia artificial, la robótica y los **Big Data**, disciplinas que hacen parte de la gobernanza del siglo XXI. Luego, algunas cosas ni siquiera entrarán en disputa. La decadencia de Norteamérica y el fracaso europeo frente a Asia es incontestable.

¿ES VIABLE GENERALIZAR LA EDUCACIÓN A DISTANCIA?

¿Qué podemos hacer los educadores? Un desafío clave es educar para que la educación no nos haga depender de un **gran Otro**. La educación forma para la autonomía y tal objetivo no se contradice con la construcción de lo común. Nos educamos con otros y por medio de otros, la educación no es un acto aislado como pretende hacernos creer el **totalitarismo digital**. La educación es un acto político en la medida que combate la política del Gran Otro que nos hace creer que es indispensable para que nosotros vivamos. La emancipación no está en pasar del dominio occidental al dominio asiático. Walter Benjamín siempre pensó que la política era profundamente un asunto teológico, porque nos desprendemos de Dios para pasar al culto de líderes carismáticos. Zizek dice con acierto que **el proyecto filosófico y político emancipador es lograr la destitución del Gran Otro**. Tener buenos maestros es aprender a vivir sin su

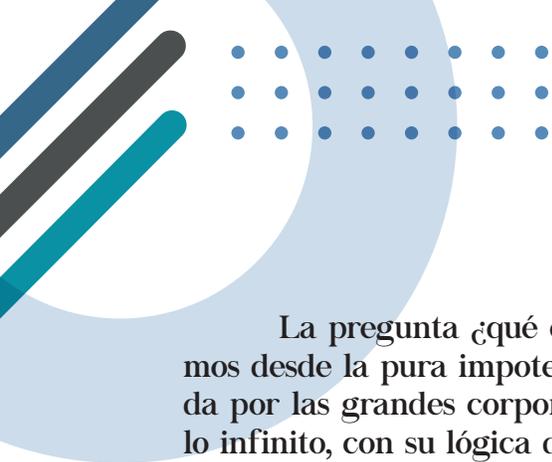


dependencia, porque nos ayudan a ser nosotros mismos. Solo aprendemos cuando nos separamos de quien nos enseñó. No obstante, el acto educativo cae en la tentación de la omnipotencia lo mismo que la política. El **Gran Otro** cree que el estudiante llega a ser alguien por él, lo cual justifica algo que es central en el acto educativo y es que la educación debe permitir la resistencia a educarse como parte de la misma educación, sin jamás abandonar el deber de educar.

La tarea de enseñar y aprender a pensar cada vez cobra más importancia en nuestra sociedad y se convierte en un objetivo central en nuestras escuelas. El pensar intenta llenar el vacío del ser, en Descartes, **cogito ergo sum**. Ese vacío nunca será llenado, y quizás la proliferación de las matemáticas pretende hacernos creer que ya está lleno, cuando en realidad lo que existe es un enorme agujero. Matematizamos lo que no podemos comprender, como en la pandemia, pretendiendo tener un control que no tenemos.

El pensar no es un asunto de hilo democrático. Por el contrario, tenemos que desconfiar de las mayorías sin por ello abandonar el gesto democrático pues aprender es aprender con otros y partir de otros. Sin embargo, no podemos caer en la democracia como autosuficiencia que nos tumba en el comportamiento de masas. Un auténtico demócrata experimenta constantemente la carencia del **Gran Otro**, por eso sabe que la revolución se justifica por sí misma y no en las mayorías. Aunque Claude Lefort coloca el vacío en la democracia y no en el ser, tenía razón al decir que la democracia es necesaria porque **no existe una certeza**, y al mismo tiempo **el poder, el saber y la ley no se encuentran coagulados**. La democracia es aprender a vivir en la incertidumbre porque el rey murió y lo que queda es el lugar vacío que no puede ser llenado por nadie. Pero, uno de sus grandes peligros es que en las catástrofes y los momentos de violencias transgresoras se busca un chivo expiatorio a fin de hacer catarsis, pretendiendo, con ello, un regreso a la normalidad.

Los maestros están para enseñarnos a emanciparnos del **Gran Otro**, de la familia, la religión, la economía, la política y la cultura. Por lo tanto, la pluralidad debe ser reducida al antagonismo, de lo contrario, caemos en una tolerancia equivalente a la hipocresía. La substracción y no la saturación por exceso es la que nos pone en la tensión subyacente a todo acto de emancipación, pues nos permite **tomar parte, por los que no tienen parte**: por los niños, las niñas y adolescentes que no tienen internet; pero antes por los que no tienen las condiciones para educarse; por los viejos que mueren en la soledad del abandono dentro de una sociedad infantilizada y que busca eternizar la juventud mediante la adoración de la buena vida; por los miles de millones de personas que viven en las villas, los tugurios, las favelas, las colonias, fuera del capitalismo y en las manos de las mafias y las iglesias evangélicas. También por los pueblos y las nacionalidades indígenas condenadas a la eliminación desde la conquista y ahora por el capitalismo extractivista que los desplaza y mata. Ellos son, como dice Badiou, **los muertos vivientes generados por el capitalismo global**, antes de que llegara la pandemia.



La pregunta ¿qué educación queremos para después de la pandemia?, la hacemos desde la pura impotencia. Una máquina delirante, sin control ni regulación, creada por las grandes corporaciones que dieron origen a la globalización, y nos arrebató lo infinito, con su lógica de monopolios de expansión sin límites y su modelo de financiación usurera, por medio de la fascinación de los mismos letrados de Neón, música, personajes famosos, en **Times Square**, Tokio, Moscú, Beijín, Hong Kong, Londres, París, Buenos Aires, México, Bogotá o Rio de Janeiro. Tal fantasía no estaba afuera, ya pertenecía a los imaginarios que nos habitan, pretendidos ciudadanos del norte y del sur, urbanos y rurales, ricos y pobres.

Por lo anterior, el derecho humano a la educación no se pregunta sobre **¿qué educación se requiere en esta crisis?**, gesto que se repite en el obligatorio mandato de una educación a distancia, del mismo modo que los derechos de las minorías se reducen a la inclusión dentro de un sistema que los expulsa por inercia, como sucede igualmente con el añadido respeto la naturaleza, sin poner de frente la brutalidad en la que el capitalismo se expande, destruyéndola y los estados débiles y cómplices lo experimentan como inevitable; aunque guarden en su constitución o enuncien en sus políticas los derechos de la naturaleza.

Algo totalmente distinto se encuentra en la pretensión del **encariñamiento con la naturaleza**, con los pueblos indígenas del mundo.

El derecho a la educación debe ir acompañado con respuestas simples, posibles y comunitarias a partir de qué entendemos por vida; sin ello, seguiremos educando para la selección y la competencia en un mundo que no solo mata a otros, ahora sabemos que también **nos mata**, porque desde antes ha reducido la vida a la transacción entre el valor de uso y el valor de cambio. La necesidad vital se transa; con ella también se especula. Las vidas no son iguales, ella, la vida, está sometida al valor que le da el capital y que corresponde con las Bolsas de New York, Londres o París; las cuales operan dentro de la aceleración matemática y el cálculo, que nos gobiernan, pero que son ingobernables.

Proponer como solución inmediata, la educación a distancia conduce a dos preguntas de fondo: ¿qué significa lo que estamos viviendo?, ¿qué es educar a distancia? Es igual a mantener el auto a alta velocidad y en la misma dirección del abismo que está al frente de nuestra mirada, o ahogarnos en **las aguas gélidas del cálculo**, como decía Marx. Echar mano de las soluciones anteriores es lo único que tenemos cuando la ciencia esta tan perpleja y angustiada como nosotros, así el agua y el jabón y la distancia responsable y obligatoria son soluciones sensatas; pero querer hacer de magos, sacando del interior del sombrero un conejo que ya estaba allí, ante el frenazo -expresión usada por Walter Benjamín-, es creer que, en la catástrofe, hasta el derecho a pensar ha sido clausurado.

La educación a distancia profundizará las brechas, porque ellas existen desde antes de la Pandemia y porque la educación cada vez hace más diseños para los me-



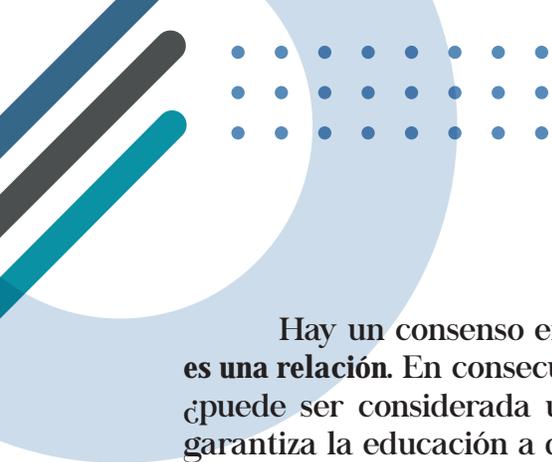
jores; es disciplinada por las evaluaciones, asediada por la pérdida de la gratuidad y la privatización; mercantilizada implacablemente por el capitalismo y sus tecnologías, por consiguiente convertida en destino, incluso por el relato antipedagógico de las neuro-ciencias y de la inteligencia artificial que pretende hacernos creer que ya no necesitamos pensar, cuando olvida de forma fundamental que la inteligencia es un asunto biológico tal como lo señala Gabriel Markus.

La “cancelación” de la Escuela y de la educación formal, por el confinamiento y el distanciamiento social, responsable y obligatorio, nos ha colocado en la práctica digital que se convierte en única y necesaria, virtualidad no extraña para nosotros porque su presencia ya lleva décadas, tanto como el “Estado de excepción”.

Hasta ahora somos testigos de sistemas educativos virtuales que hacen costumbre con el mercado y por consiguiente con la casi nula democracia, profundizan la individualización; aunque se amparen en el acceso mayoritario. La ecuación, acceso-democracia, no es real; pero de lo que no hay duda es que sea una buena noticia para el mercado y para la democracia del número. En cualquier caso, pareciera que no tenemos opción, la llamada “presencialidad” debe ser suspendida, probablemente se extienda; antes el afuera ya era inseguro, ahora es amenazante, terrorífico; incluso tenemos que impedir que otros vengan a contagiarnos, parece decir el “Estado de excepción”, por fin, hay una “buena razón” para matar a los migrantes, el sueño fascista se está cumpliendo amparado en que la distancia es cuestión de “sanidad”, “prudencia”, y mejor, de “supervivencia”; así, “bendita sea” la virtualidad.

El mundo virtual ha sido diseñado por el paso de lo analógico a la digital. La famosa y repetida pregunta de todo coloquio y seminario sobre educación: **¿hacemos apagar los celulares en el aula o no?**, ya nos indicaba que en el aula no estábamos solos, que había entrado alguien al aula, sin invitación y comenzamos a cuestionarnos si la comunicación no era tan amable con la educación, ¿acaso el aferrarse a la pre-especialidad va acompañada de nuestra ignorancia digital?, o, ¿qué hay en la educación que no puede ser virtualizado?

La existencia es real: comemos, trabajamos, dormimos, amamos, tenemos sexo. Todos estos aspectos conforman un espectro que podemos llamarlo real; sin embargo, cada uno de ellos está atravesado por la fantasía en la que se inscribe la virtualidad. En otras palabras, nuestro aparato psíquico -real/simbólico/imaginario-, siguiendo a Lacan, es revestido por la experiencia de lo virtual. Poner distancia entre el maestro y el estudiante, entre el jefe y el empleado, tiene una carga ambivalente. La distancia virtual es positiva porque evita el contacto, garantiza la continuidad. La distancia virtual es negativa porque no es real. Sin embargo, las respuestas anteriores son simples. No tenemos duda que evita el contacto; pero ¿cuál es la continuidad que prolonga, en clave educativa y pedagógica?; ¿qué nos permite y qué no nos permite la virtualidad?; ¿cómo hacer del vínculo de la virtualidad algo educativo?; ¿hay educación en la exclusividad de la virtualidad?

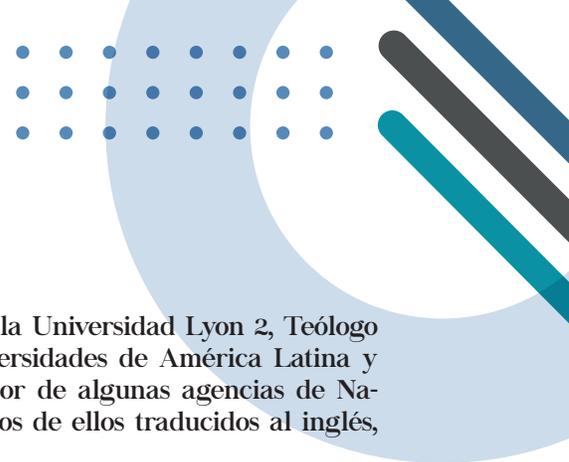


Hay un consenso entre los educadores y pedagogos en admitir que **la educación es una relación**. En consecuencia, la nueva pregunta es saber si la educación a distancia ¿puede ser considerada una **relación**? Indudablemente que sí. ¿Qué tipo de relación garantiza la educación a distancia? Aquí, se abre una discusión: primero, por la brecha digital; luego, por la poco o casi nula formación de los maestros y las maestras para dicha modalidad, y, después, por algunos aspectos críticos que nos hace ver la pedagogía. Para algunos de ellos es la anulación de la “Escuela”, que tiene muchos otros sentidos más allá del aprendizaje, y para otros es la anulación del contexto, del cuerpo, de la institucionalidad por medio de convertir en central algo que tenía el carácter de aleatorio. Entonces, la pregunta por la relación nos obligaría a definir qué tipo de relación se necesita para que haya aprendizaje virtual, luego aprender con, y permitir la continuidad del futuro, el cuidado de la vida y la institución de la humanidad.

La educación como relación en la educación a distancia desconoce la diversidad de los contextos, precisamente por la negación de la virtualidad. No es lo mismo educar en una familia de clase media, que en una familia popular donde los datos del celular hacen parte de la economía del trabajo. No tiene en cuenta la diversidad de los aprendizajes. No es lo mismo ser maestro de educación básica, a ser maestro de educación especial o de educación superior.

Al eliminar el cuerpo, la virtualidad elimina también la importancia de la motivación, del acercamiento, del seguimiento, de la escucha, precisamente porque la individualidad del mercado se multiplica para la masificación. Los resultados guían su manera de operar. Una educación sin cuerpo hace realidad el sueño de Descartes, el cogito determina el ser. No es extraño que entre más estudiemos a distancia, las desigualdades adentro y afuera se reproduzcan por el grado de abstracción en el que transitamos.

La educación a distancia hace saltar por los aires la institucionalidad. La mayoría de los proyectos **On Line, On Fly**, no necesitan de un lugar, el lugar puede ser cualquier lugar, el tiempo puede ser cualquier tiempo. Ahora, en el confinamiento, el trabajo, la vida conyugal, el ocio y la educación luchan entre sí por los espacios, los tiempos, la afirmación de las individualidades. Esto, precisamente porque lo no institucional no reconoce que la vida se encuentra institucionalizada y que la pedagogía por sí misma tiene un componente importante de institucionalidad.



*Freddy Álvarez: Filósofo por la Universidad de Paris 8, Educador por la Universidad Lyon 2, Teólogo por la Universidad de Freiburg, ha sido profesor investigador en universidades de América Latina y Europa, entre ella Cambridge University y la UNAM. Ha sido consultor de algunas agencias de Naciones Unidas, y ha escrito y publicado varios libros y artículos, algunos de ellos traducidos al inglés, francés y castellano.







EL VIRUS EN SU TERRITORIO: 5 CASOS

Las universidades argentinas ante la pandemia del COVID-19

Damián Del Valle* y Daniela Perrotta**

Desde la aparición del primer caso, el 3 de marzo, la Argentina puso en marcha un plan de contención y fortalecimiento del sistema de salud que permitió que el país atravesara el primer año de pandemia sin ver sobrepasadas las capacidades sanitarias. Esto se logró a través de un Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO), dispuesto el 21 de marzo, y diversas medidas de desarrollo de infraestructura y adquisición y distribución de los insumos necesarios para afrontar el tratamiento de pacientes. Si bien los casos continuaron en paulatino aumento hasta octubre, el descenso de la curva de contagios permitió que poco a poco el país fuera pasando a un régimen de circulación controlada, denominado: Distanciamiento Social, Preventivo y Obligatorio (DISPO).

El refuerzo del sistema de salud, afectado por las políticas de ajuste que se implementaron entre 2015 y 2019, se dio a nivel nacional (también hubo intervenciones a nivel provincial y municipal, en la medida de sus obligaciones) a través de la construcción de 12 hospitales modulares de emergencia, la creación de un fondo especial de USD 22 millones para adquirir equipos e insumos de laboratorios y hospitales, USD 1,6 millones para priorizar la atención a áreas estratégicas de salud y ciencia para promover la producción a gran escala de pruebas rápidas y otros insumos, además de acciones de coordinación entre los diversos actores.

Dado que el país ya se encontraba en una severa crisis económica y financiera, desde al menos principios de 2018, el impacto de la pandemia sobre la economía fue severo; aunque el Gobierno nacional realizó una serie de esfuerzos para apuntalar y evitar una caída aún mayor de su economía. Entre ellas, se encuentran el pago del 50 % de los salarios de los trabajadores de empresas en problemas, las transferencias directas a trabajadores informales y otros sectores de menores recursos, las facilidades de financiamiento e impositivas para pequeñas y medianas empresas, la prohibición de despidos, la asistencia alimentaria a la población vulnerable y la incorporación de la telefonía, internet y televisión de paga como servicios públicos en competencia, con el propósito de favorecer el acceso a herramientas fundamentales para el trabajo hogareño y el derecho a la información.

Dado que el calendario académico de casi todas las universidades estaba a punto de comenzar cuando se decretó la ASPO, las instituciones debieron poner en marcha de emergencia un conjunto de iniciativas para garantizar la continuidad de la





enseñanza-aprendizaje, incluido el paso de la gestión cotidiana de cada institución a la modalidad de trabajo en el domicilio, que se extendió a lo largo de todo 2020 y continuará al menos durante la primera mitad de 2021 en gran parte de las universidades.

El mayor desafío se verificó en la virtualización de la educación, dado que el argentino era un sistema que no se encontraba estructuralmente preparado para ello. Si bien algunas instituciones contaban con experiencia, con plataformas desarrolladas y regulación específica para el dictado de sus programas bajo esta modalidad, la mayoría utilizaban estas herramientas tan solo como apoyo pedagógico. En la migración a la virtualidad resultaron claves el apoyo del Sistema de Información Universitaria (SIU) y la Red de Interconexión Universitaria (RIU) bajo la órbita del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), como así también el compromiso de los y las docentes universitarios, dado que en muchos casos eran sus primeras experiencias en este tipo de herramientas. Tanto el Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD) como los sindicatos universitarios contribuyeron al desarrollo de capacidades docentes en todos los niveles. Desde el punto de vista de los usuarios de la tecnología (tanto docentes como estudiantes y personal administrativo y de gobierno), un punto sin duda importante para mantener la continuidad de la forma más inclusiva posible fue el acuerdo entre el Gobierno y las compañías de telecomunicaciones para que la navegación por los dominios edu.ar estuvieran exentos de cargos en el consumo de datos.

De esta forma, las universidades nacionales argentinas, gratuitas y de ingreso irrestricto, lograron -no sin cuestiones que continúan siendo revisadas- cumplir en gran medida con su objetivo de garantizar el derecho a la educación superior. A su vez, por imperio de las circunstancias, se enfrentaron con una modalidad de enorme potencial democratizador; pero cuyo crecimiento, hasta entonces, había sido guiado por la lógica mercantil.

El contexto de emergencia repuso o profundizó además una serie de discusiones e interrogantes. En primer lugar, por supuesto, la educación en tiempos de confinamiento demandó un abordaje integral de las cuestiones de géneros, dado que el aislamiento social impactó con mayor énfasis en las mujeres por la desigual distribución de las tareas de cuidado y el riesgo de violencia machista. Pero también se actualizó la discusión acerca de la evaluación y la misma definición de calidad académica, se debatió la forma en que la educación a distancia puede reforzar asimetrías y desigualdades interinstitucionales regionales y sociales preexistentes, con el riesgo de que la nueva modalidad imponga una tecno-promesa de falso acceso al sistema que redunde, en realidad, en nuevas formas de exclusión y también tornó imperiosa la regulación de las modalidades lucrativas, en especial la de capitales privados transnacionales.

Uno de los saldos positivos emergentes de la pandemia es que las universidades públicas en la Argentina ampliaron sus capacidades de intervención socio-comunitaria y cumplieron con su función social no solo desde el esfuerzo para garantizar la continuidad pedagógica. En el plano asistencial, facilitaron sus infraestructuras para



la puesta en marcha de hospitales de campaña, la entrega de alimentos, las campañas de difusión y la producción de insumos básicos como alcohol en gel, mascarillas, ventiladores, paños, etc. En el plano de la investigación, con apoyo de los organismos nacionales (CONICET, MINCyT y Agencia, que generaron una Unidad COVID-19 que movilizó cuantiosos recursos), llevaron adelante diferentes proyectos, que van desde el desarrollo de tests serológicos hasta investigaciones en busca de una vacuna o tratamientos paliativos. También las ciencias sociales y humanidades han producido conocimiento relevante para conocer y enfrentar la emergencia social y contribuir a las políticas públicas. Incluso, y en esto tuvieron un rol central las disciplinas artísticas, se generaron contenidos y dejaron en acceso abierto no comercial diferentes productos culturales y artísticos.

En el plano de la internacionalización universitaria, no solo se enfrentaron desafíos como la asistencia o la repatriación de estudiantes, docentes e investigadores que estaban en riesgo (tanto argentinos en el exterior como extranjeros en el país) o la continuidad de procesos formativos o investigativos en marcha, sino que se evidenciaron toda una serie de cuestiones: la aparición de la contención psicosocial y afectiva a becarios internacionales en la agenda de trabajo, la discusión sobre el reconocimiento de títulos, la necesidad de generar estructuras de respuesta cooperativa -en base a las redes existentes- ante situaciones excepcionales y también ante los desafíos estructurales comunes y la necesidad de una agresiva política en torno a la generación de repositorios públicos/abiertos para el acceso y la difusión de los conocimientos producidos por los complejos científicos-tecnológicos y artísticos de nuestros países.

El primer caso confirmado de COVID-19 en Argentina data del 3 de marzo y se trató de una persona que había ingresado al país proveniente de una zona de circulación del virus. El Ministerio de Salud de la Nación informó que el país se encontraba en etapa de contención con el objetivo de lograr la detección precoz, el estudio, el aislamiento de un eventual caso y el seguimiento estricto de sus contactos¹. A partir de esa semana, con la aparición de nuevos casos, se pusieron en marcha una serie de medidas de diferente índole, que involucraron a todas las áreas de gobierno, además de que implicaron la participación de diferentes actores (gubernamentales y no gubernamentales) y se aplicaron en etapas. Al momento de la escritura de este trabajo nos encontramos en la fase de “cuarentena administrada”. Tal como lo anunció el presidente, Alberto Fernández, el objetivo principal es garantizar el derecho a la salud y preservar la vida y que, en el marco de las medidas de aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO) tomadas -y que impactan fuertemente en la actividad económico-productiva del país-, se brinde asistencia a la población vulnerable del país, así como a las pequeñas y medianas industrias, trabajadores y trabajadoras informales, etc.

1) <https://www.argentina.gob.ar/noticias/salud-confirma-el-primer-caso-de-coronavirus-en-el-pais>



Las diferentes medidas sanitarias que fueron tomadas por el gobierno durante cada una de las fases incidieron en el sistema educativo, en general, y en el universitario, en particular. Puntualmente, desde el día 21 de marzo el país se encuentra en ASPO y esto implica el cierre de los establecimientos educativos y la suspensión presencial de las clases. Vale destacar aquí que el calendario académico de Argentina estaba a punto de comenzar (ya que se desarrolla de marzo a diciembre) motivo por el cual varias instituciones no pudieron dar inicio a sus actividades de manera presencial y se comenzaron a poner en marcha un conjunto de iniciativas para garantizar la continuidad de la enseñanza-aprendizaje por medio de las herramientas de la educación a distancia. Así como también la gestión cotidiana de cada institución pasó a la modalidad de trabajo en el domicilio. Tanto la educación como el trabajo a distancia no eran actividades que se desarrollaban de manera regular; por lo que requirió de esfuerzos creativos y novedosos para poder acompañar los desafíos que la situación excepcional de emergencia sanitaria genera.

Las universidades públicas en ejercicio de su autonomía han decidido cómo proseguir con sus actividades en este contexto. El sistema universitario en su conjunto conforme su tradición pública y el principio del derecho a la universidad, tiene un rol protagónico en las medidas de apoyo a la situación generada por la pandemia. Puntualmente, las universidades como parte de los sistemas educativo, de salud y científico-tecnológico han generado iniciativas integrales que van desde los desafíos de la provisión de educación a distancia, la investigación colaborativa en el marco de redes globales de conocimiento científico para la búsqueda de vacunas y la continuidad de su función social territorial.

En primer lugar, de cara a la suspensión de clases presenciales, en líneas generales², la continuidad del vínculo pedagógico y los procesos formativos se migró de manera rápida a la **educación a distancia**. Esto significó comenzar con la virtualización de las aulas en un sistema que no se encontraba estructuralmente preparado para semejante hazaña. En este punto es menester incorporar una salvedad, que da cuenta de la heterogeneidad del sistema universitario argentino, respecto de la enseñanza a distancia, algunas instituciones contaban con experiencia en este campo porque tenían plataformas y regulación para el dictado de sus programas bajo esta modalidad. Sin embargo, la mayoría de las universidades utilizaban estas herramientas tan solo como apoyo pedagógico a la enseñanza presencial. Por lo tanto, pese a estas dificultades, se logró una respuesta efectiva por parte de las instituciones, tanto en aquellas que contaban con plataformas para la enseñanza virtual como las que no. Ha sido clave el apoyo del Sistema de Información Universitaria (SIU) y la Red de Interconexión

2) La Universidad de Buenos Aires, una de las más gravitantes del sistema, adoptó como medida la modificación el calendario académico para dar inicio al cuatrimestre a partir del 1 de junio, dando la libertad a cada Facultad se organice en función de ello.



Universitaria (RIU) bajo la órbita del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) que nuclea a las universidades e institutos universitarios públicos del país. El SIU y la RIU aportaron conocimientos e infraestructura para lograr equilibrar las desigualdades en materia educación virtual. También es clave mencionar el trabajo de los y las docentes universitarios, que comenzaron a desarrollar estrategias de continuidad pedagógica por medio de diferentes softwares disponibles -para algunos de ellos y ellas, eran sus primeras experiencias en este tipo de herramientas-.

En esta línea se comenzaron a generar distintas instancias de apoyo, además de las implementadas por cada universidad. El Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD), está acompañando con medidas destinadas al necesario acompañamiento en materia de desarrollo de capacidades docentes para la educación virtual en todos los niveles educativos, incluidas las universidades. También los sindicatos universitarios están asistiendo en esta nueva forma de ejercicio del trabajo docente, brindando herramientas de capacitación y compartiendo información. Las carreras de educación y los posgrados virtuales sobre docencia, algunos de ellos financiados en su totalidad por sindicatos docentes, han abierto sus clases sobre uso de tecnologías educativas y han desarrollado cursos específicos. Sobre la base de un diagnóstico de que, a corto plazo y con posterioridad al ASPO, una parte importante de su estudiantado tendrán serias dificultades para regresar a las aulas por múltiples razones; pero principalmente sociales y económicas, las universidades afrontaron el desafío de garantizar el derecho a la educación superior haciendo uso de la tecnología y sosteniendo de distintas formas el vínculo y la idea de comunidad.

Frente al desafío que implicó el pasó a la modalidad virtual y los riesgos muy importantes de ampliar los efectos de la brecha digital, se logró un importante acuerdo con compañías que brindan servicios de telefonía para que los dominios edu.ar estuvieran exentos de cargos en el consumo de datos.

La actual coyuntura, por otra parte, ha permitido poner en el centro del debate una cuestión largamente postergada de las discusiones tanto macro como micropolíticas de la educación superior. La educación virtual, salvo en el segmento de la educación pública (aunque no exenta), es el sector que más ha guiado su crecimiento por la lógica mercantil. Y se manifiesta en una tendencia de largo aliento con tasas de crecimiento realmente importante en relación con el crecimiento de la matrícula total de la educación superior. De esta manera, vale la pena reconocer que la pandemia puso al sistema público casi en su totalidad frente al desafío de reconocer que la educación virtual no puede ser liderada por el sector privado y que tiene un importante potencial democratizador cuando su desarrollo se encuentra guiado por los principios de la educación superior como un bien público y un derecho humano.

En este sentido, de continuar con los procesos de enseñanza-aprendizaje en contextos de aislamiento social por medio de la utilización de las herramientas de la educación a distancia, se abren un conjunto de interrogantes que merecen consideración



y que están siendo objeto de debate de los múltiples actores del sistema. Mencionamos algunos:

- a) La reproducción de asimetrías y desigualdades interinstitucionales regionales y sociales a partir de brechas tecnológicas que limitan no solamente las posibilidades de acceso a conexión, sino además a recursos tecnológicos. Esta situación también visibiliza el sistema meritocrático sobre el que se sustentan nuestras universidades y que reproduce otras desigualdades. Por eso, a priori, no podemos confiar en que la virtualidad llegó para modernizar nuestras anquilosadas estructuras y maneras de enseñar y aprender en la universidad y sucumbir a la tecno-promesa, porque se corre el alto riesgo de montar nuevas formas de exclusión sobre las preexistentes.
- b) El abordaje integral de las cuestiones de géneros, que afectan tanto a estudiantes, como a docentes-investigadoras y personal administrativo. Las situaciones de aislamiento social impactan con mayor énfasis en las mujeres que realizan tareas de cuidado, generando mayores presiones sobre ellas y reproduciendo las brechas de género en el campo de desempeño profesional. Asimismo, también se ven exacerbadas las situaciones de violencia machista.
- c) La regulación de la provisión de educación a distancia, mayoritariamente de capitales privados transnacionales. Si bien la emergencia de la COVID-19 implica que se utilicen todas las herramientas disponibles, estas son mayoritariamente de grupos empresariales con fines de lucro y con sobrada experiencia e incidencia en el mercado global de servicios educativos. El sistema público ha de encaminar estrategias para poder disputar este segmento a partir de la generación de plataformas públicas orientadas al ejercicio del derecho a la educación superior.
- d) Las discusiones en torno a la calidad universitaria y las políticas y procesos de evaluación se tensionan con la modalidad a distancia y con el aumento de la brecha tecnológica y otras formas de desigualdades socioeconómicas (que impactan en el proceso de enseñanza-aprendizaje). La evaluación de la calidad, en tanto resultante de un proceso político por la definición misma de esa calidad, no es la instrumentalización de procedimientos orientados a la calificación. Al contrario, estas formas creativas de dar respuestas a la continuidad del vínculo pedagógico para la formación de nuestros y nuestras estudiantes, coloca en primer plano la idea de la evaluación como una herramienta reflexiva y de acompañamiento, que no ha de ser punitiva, sino que ha de contemplar esta situación de excepcionalidad.

En segundo lugar, las universidades en Argentina, como actores con un importante anclaje territorial en todas las regiones del país, ampliaron sus capacidades de **intervención socio-comunitaria** para cumplir con su función social también desde



actividades de investigación como de diversas y variadas formas de extensión y transferencia de conocimientos producidos por las actividades científicas, tecnológicas y artísticas. De esta manera, junto a la ya tensionada actividad docente, una parte importante del profesorado ha redoblado esfuerzos en materia de investigación, por una parte, y de extensión universitaria, por otra. De esta manera, entre una amplia gama de acciones, las universidades argentinas:

- a) Dispusieron sus infraestructuras para la puesta en marcha de hospitales de campaña (en vistas a ampliar la cantidad de camas por habitantes, contando con zonas para el aislamiento de pacientes de bajo riesgo), la entrega de alimentos para las poblaciones más vulnerables, la producción de insumos (como alcohol en gel, máscaras y tapabocas, otro material de uso preventivo) en sus laboratorios, entre otras.
- b) Colocaron sus infraestructuras de investigación en ciencia, tecnología e innovación al servicio de las necesidades de conocimiento básico y aplicado sobre la COVID-19. Esto implica la generación de diferentes proyectos de investigación (con apoyo de los organismos nacionales de apoyo a la ciencia: CONICET, MINCyT y Agencia generando una Unidad COVID-19 que movilizó cuantiosos recursos en este contexto) en el marco de redes nacionales, regionales y globales; así como la realización de análisis de test en sus laboratorios. Vale destacar, asimismo, que los principales centros sanitarios del país son parte del sistema científico tecnológico argentino y corresponden, incluso, a hospitales escuela de las universidades públicas. Algunas universidades están trabajando, o en colaboración con el CONICET, en acelerar investigaciones en busca de una vacuna y de medicamentos paliativos.
- c) La mayoría de las instituciones están desarrollando campañas de promoción de medidas de prevención en comunidades cercanas a sus campus y colaborando con organismos del Estado.
- d) Junto a las actividades de investigación vinculadas a la crisis, existen múltiples áreas requieren de las capacidades de la educación superior para producir nuevos conocimientos y desarrollar renovadas herramientas. Una de ellas, entre otras, es precisamente la educación en tanto formación y ya se mencionó al respecto. También el caso de las ciencias sociales y humanidades, que han contribuido con informes para el gobierno nacional sobre la emergencia social y mecanismos para enfrentarla. Este tipo de información contribuyó a ampliar la base de conocimiento para la generación de políticas públicas basadas en evidencias, identificando situaciones emergentes del aislamiento -desde cuestiones psico-sociales, hasta situaciones de vulnerabilidad, violencia de género, condiciones de trabajo y derechos de los niños y las niñas, entre otras-. Finalmente, también desde el sistema científico en conjunto con medios de comunicación,

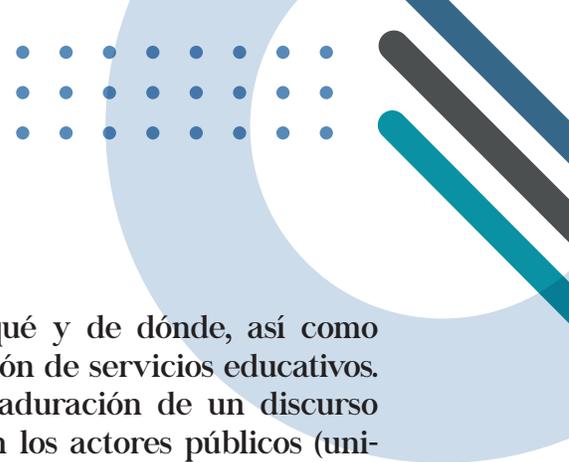


se lanzaron campañas para hacer frente a las noticias falsas que circulan en torno a la COVID-19.

e) Generaron contenidos artísticos y culturales para acompañar a la población durante el aislamiento, contribuyendo así con la mejora de las condiciones psico-sociales y las diferentes formas de malestar que genera el aislamiento. Se dejaron en acceso abierto no comercial diferentes productos culturales y artísticos. Es posible mencionar también que las universidades nacionales son actores protagónicos en la generación de contenidos educativos que se encuentran en el canal Paka Paka, Encuentro o Deportv.

Tercero, la **internacionalización universitaria** fue “sacudida” a partir de la situación de pandemia global. En función de cómo fue realizándose el contagio del virus por el mundo, afectando a diferentes países que pasaron a ser catalogados como zonas de circulación de la COVID-19 (por la Organización Mundial de la Salud, OMS), esto implicó una tarea fina de identificación de estudiantes, docentes e investigadores que estaban en estas zonas o que habían ingresado al país procedentes de estas zonas y se debían atender. El Ministerio de educación a través de su área de cooperación internacional concentró y coordinó la comunicación con las universidades y da seguimiento permanente, articulando con el Ministerio de Relaciones Exteriores (que ha puesto en marcha un plan comprensivo para la repatriación). Por otra parte, las instituciones decidieron la interrupción de los programas que se ejecutarían este año, así como convocatorias que debían abrirse. Sin embargo, aún resta una revisión integral de las problemáticas que la COVID-19 supone para la internacionalización universitaria y las posibles respuestas a nivel sistémico. Algunos de los desafíos son:

- a) El apoyo a quienes se encuentran ejecutando programas en zonas de circulación de la COVID-19 o bien en nuestro país: desde cuestiones sanitarias hasta humanitarias, para luego pensar como saldar los procesos formativos o investigativos interrumpidos.
- b) La generación de estructuras de respuesta ante situaciones excepcionales como estas; pero que se cimientan sobre la base de las redes ya existentes (redes gubernamentales, redes interinstitucionales y redes de agencias de apoyo a la internacionalización).
- c) El desarrollo de protocolos de contención psico-social y afectiva a becarios internacionales, un tema que no se encontraba en la agenda de políticas.
- d) La discusión sobre el reconocimiento de títulos: buena parte de las acciones de cooperación internacional consiste en el apoyo con personal médico, quienes, en algunos países, han sido cuestionados, desde posiciones xenófobas, por su “falta de credenciales” para el ejercicio de la profesión. El reconocimiento de títulos ha sido un tema “tabú” durante mucho tiempo porque implica tensionar



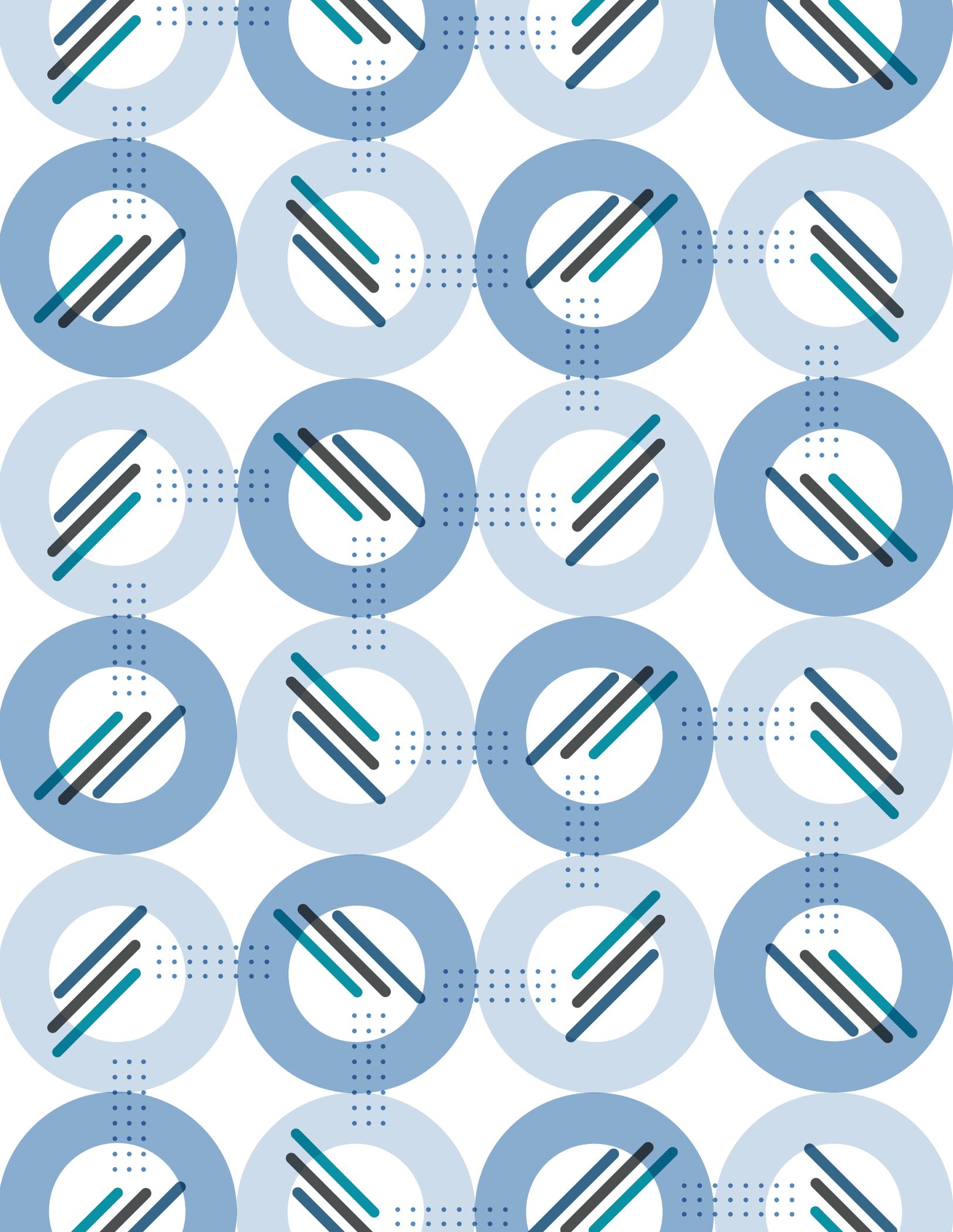
intereses corporativos en torno a quién reconoce qué y de dónde, así como discutir en profundidad el mercado global de provisión de servicios educativos. La situación de emergencia sanitaria habilita la maduración de un discurso regulatorio conducido por el Estado en conjunto con los actores públicos (universidades) sobre la gobernanza de la educación superior estructurada en el principio del derecho a proteger la vida y la salud.

e) Fortalecimiento de mecanismos de cooperación basados en las múltiples redes académicas preexistentes para afrontar los múltiples desafíos sociales, económicos, de salud, culturales, educativos, etc., que abren importantes interrogantes sobre el futuro que deben ser más que nunca pensados con una mirada regional.

f) El desarrollo de una agresiva política nacional y regional con incidencia global en torno a la generación de repositorios públicos-abiertos para el acceso y difusión de los conocimientos producidos por los complejos científicos-tecnológicos y artísticos de nuestros países.

*Damián Del Valle: Licenciado en Sociología (Universidad Nacional de La Plata, UNLP). Actualmente es Decano-director del Área Transdepartamental de Formación docente de la Universidad Nacional de las Artes (UNA). Profesor Adjunto regular de “Políticas Educativas” y Profesor Titular de los seminarios de posgrado “Administración Cultural Pública (Maestría de Cultura Pública - Universidad Nacional de las Artes), “Sistemas Universitarios” (Diplomado Superior en Docencia Universitaria CLACSO/Facultad de Ciencias Sociales de la UBA) e “Innovación Cultural y Desarrollo” (Diploma Superior Investigación, Transferencia y Desarrollo en la Universidad Pública). Se desempeñó como secretario Académico de la UNA (2011-2013) y desde 2013 hasta la actualidad fue Secretario de Desarrollo y Vinculación Institucional. Es codirector del proyecto de Investigación “La Universidad Nacional de las Artes y la educación superior artística en América Latina: dinámicas de expansión, modelos de evaluación institucional y formas de vinculación con los sistemas educativos nacionales” (PIACyT-UNA) y coordinador del Grupo de Trabajo CLACSO “Artes, educación y Ciudadanía”. Publicó numerosos artículos y coordinó, coeditó o compiló distintos títulos relacionados con las políticas educativas, la universidad y la educación artística.

**Daniela Perrotta: Politóloga (Universidad de Buenos Aires, UBA), Magíster en Ciencias Sociales con mención en Educación y Doctora en Ciencias Sociales por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Actualmente es secretaria de Desarrollo y Vinculación Institucional de la Universidad Nacional de las Artes (UNA); investigadora adjunta del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET) y docente universitaria en la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA, a cargo de las asignaturas “Globalización, Integración y Regionalización” y “Metodología de la Investigación en Relaciones Internacionales”. Dicta seminarios de posgrado en las universidades nacionales de Tres de Febrero (UNTREF) y de la Defensa (UNDEF). Dirige el proyecto de investigación “Descentrandando las relaciones internacionales latinoamericanas” (de la programación científica UBACyT 2020-2022); co-dirige el grupo de investigación “Feminismos y Relaciones Internacionales” (UBA); y co-coordina el grupo de trabajo especial de CLACSO “Descentrandando las relaciones internacionales latinoamericanas”. Se desempeñó como directora nacional de Cooperación Internacional en el Ministerio de Educación de la Nación entre el 1 de febrero de 2020 y el 29 de abril de 2021. Entre los años 2014 y 2019 formó parte de la Secretaría Ejecutiva de CLACSO, coordinando el Sistema Latinoamericano de Evaluación Universitaria (SILEU).





LA PANDEMIA Y LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN BRASIL

Cuando el gobierno es parte del trastorno

Célia Elizabeth Caregnato* y Bernardo Sfredo Miorando**

Brasil fue uno de los países más afectados por la pandemia, tanto en número absoluto de casos como en letalidad relativa. Los retos de la pandemia en Brasil fueron recibidos de forma insensible por el gobierno brasileño. Después de diez meses de confinamiento pandémico, la aparente omisión de los ministerios de Salud y Educación ha revelado una estrategia perversa que, mediante la desinformación y el ataque a los protocolos sanitarios de base científica, resultó en más de 200 mil muertos e inestimables pérdidas de aprendizaje, con un balance desfavorable de los sucesos de la educación superior.

Ni un solo programa fue estructurado por el Ministerio de Educación (MEC), encargado de la educación brasileña en todos sus niveles, para apoyar a las comunidades educativas. El MEC anunció que tomaría iniciativas, que nunca se pasaron. Hubo un conturbado proceso de cambio de ministros, sin comunicación con el sector educativo y las relaciones con las universidades federales fueron marcadas por la designación de rectores suplantando los procesos electorales conducidos por las comunidades académicas.

Desde un punto de vista normativo, el sistema nacional de educación de Brasil, que existe más como una virtualidad jurídica que como un conjunto de instituciones coordinadas, tuvo pocas instrucciones. En marzo, el Decreto Legislativo No. 6 reconoció un estado de calamidad pública en el país (BRASIL, 2020a). Sin embargo, solo en agosto la Ley 14.040 estableció estándares educativos excepcionales para adopción durante dicho período (BRASIL, 2020b).

Entre tanto, el Consejo Pleno del Consejo Nacional de Educación (CNE / CP) emitió cuatro dictámenes: acerca de la reorganización del Calendario Escolar y posibilidad de calcular las actividades extraescolares con el fin de cumplir con la carga mínima de trabajo anual, debido a la pandemia de COVID-19 (CNE, 2020a); acerca de la inclusión de actividades no presenciales en el cálculo de dicha carga (CNE, 2020b); lineamientos para clases y actividades pedagógicas no presenciales (CNE, 2020c); lineamientos para la implementación de la Ley No. 14.040 (CNE, 2020d).

Con base en esta misma ley, los lineamientos se consolidaron en una resolución a 10 de diciembre de 2020 (CNE, 2020e). Por lo tanto, los lineamientos nacionales para la educación remota de emergencia fueron establecidos nueve meses después de la interrupción de las actividades docentes en el aula. En todo caso, el CNE es un ór-



gano cuyas competencias se limitan a disciplinar el funcionamiento de la educación, sin la tarea de formular o ejecutar políticas, que es responsabilidad del Ministerio de Educación de la Unión y de los Departamentos de Educación de las unidades federativas y municipios. Solo en los niveles subnacionales hubo políticas públicas de amparo; aunque insuficientes, para enfrentar los desafíos de la pandemia en la educación. Sin embargo, la mayor parte de las instituciones de educación superior son responsabilidad del sistema educativo de la Unión.

Sin una orientación general y en ausencia de iniciativas de apoyo del gobierno federal, la respuesta de las instituciones de educación superior ante la imposibilidad de la educación presencial fue muy variada. Las instituciones privadas, donde se encontraba el 75,8 % de las matrículas en 2019 (INEP, 2020), respondieron rápidamente, transponiendo sus cursos en un formato de educación a distancia en hasta dos semanas. Esta transición se hizo muchas veces de forma improvisada y estuvo marcada por la precariedad, con la aglutinación de alumnos en clases más numerosas que las plataformas virtuales podían soportar y con el despido de personal docente. Este tipo de respuesta fue marcadamente diferenciada según la categoría administrativa: con fines lucrativos o no lucrativos. En las instituciones públicas, la respuesta fue lenta, definida por enfrentamientos políticos internos atravesados por los intereses de los diferentes estamentos. En muchos casos, la reanudación de las clases en el régimen de educación a distancia de emergencia llevó meses.

El principal punto de debate fueron las condiciones que tendrían los estudiantes para seguir las clases. En la última década, el público en la educación superior ha cambiado significativamente, especialmente en las instituciones públicas. Se encontraron numerosos casos en los que los estudiantes no tenían computadoras o una conexión suficiente para acceder adecuadamente a los recursos didácticos en línea. En respuesta, las instituciones promovieron campañas de recolección de equipos y también proporcionaron chips para el acceso a internet o ayudas económicas para la compra de equipos. Es importante señalar que estas medidas se tomaron en un contexto de falta de autonomía administrativa y constricción presupuestaria en el que, luego de sucesivos recortes, muchas universidades tienen dificultades para cubrir los gastos básicos de costeo.

Ante el descuido intencional del gobierno federal, las soluciones encontradas por las comunidades educativas fueron la organización de grupos de trabajo en las más diversas áreas de actividad de las instituciones, incluyendo la producción de contenidos digitales, la confección de elementos que van desde equipos de protección personal a materiales de asistencia en el tratamiento de pacientes con COVID-19, recolección y distribución de donaciones, trabajo voluntario, apoyo a profesionales y usuarios de redes de salud, apoyo a pequeñas y microempresas, recolección, reparación y entrega de equipos. Junto con los centros de investigación biológica y los productores de inmunización Fundación Oswaldo Cruz e Instituto Butantan, las universidades públicas fueron



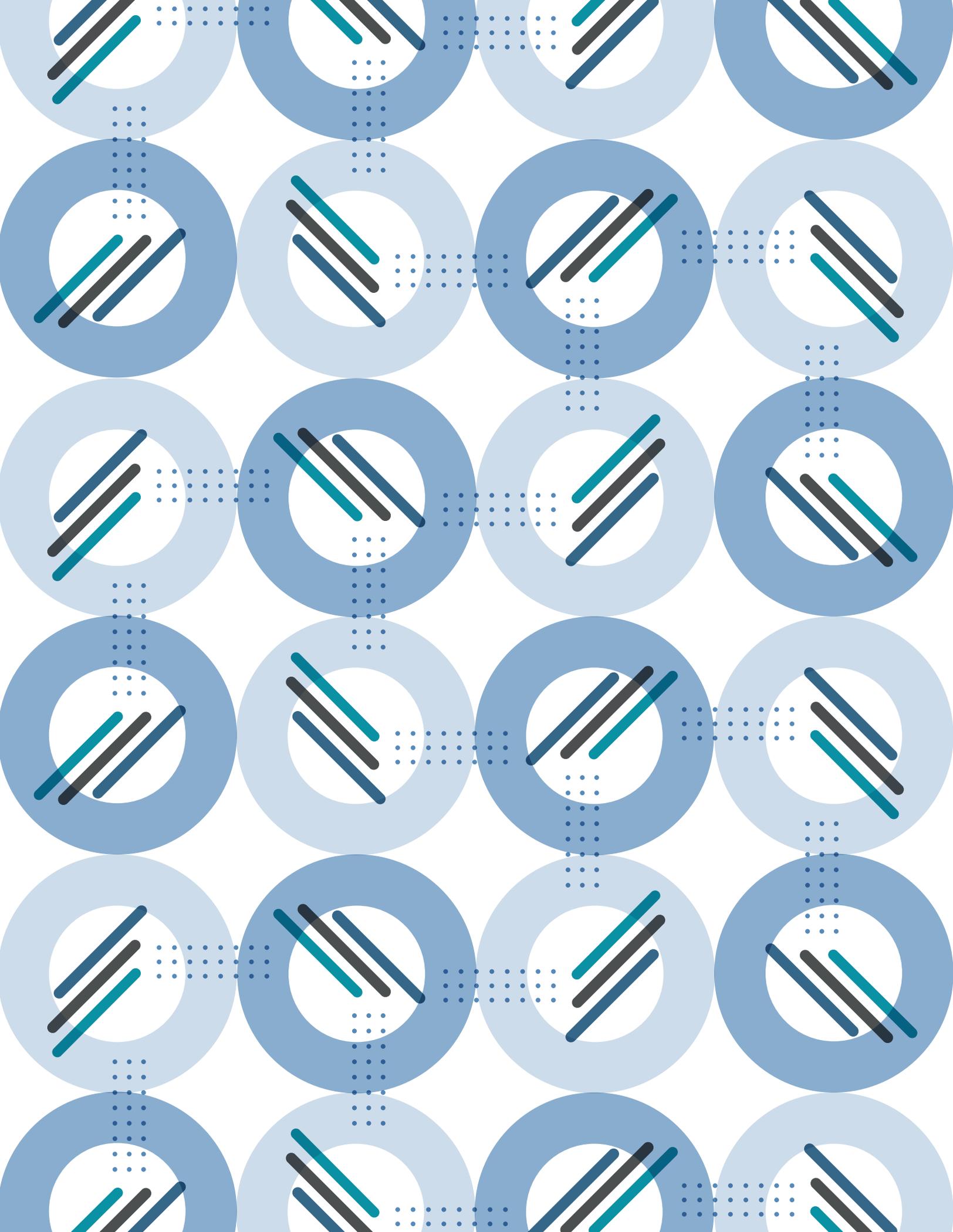
también el núcleo de producción y difusión de conocimiento clínico y social sobre los efectos de la pandemia.

Sin embargo, en el contexto de severa desigualdad y precariedad en la sociedad brasileña, incluso con tales medidas, una parte de la población estudiantil quedó alienada del acceso a la educación. Esta realidad, vivida por el público de educación superior, fue aún más drástica en el nivel secundario. En estos casos, además de que los alumnos están menos preparados para afrontar la educación a distancia, las condiciones laborales del profesorado en las escuelas básicas hacen inviable la planificación de clases y la asistencia a los alumnos a un nivel mínimo de calidad.

De esta manera, la educación superior brasileña atraviesa el contexto pandémico con la profundización de las desigualdades y la precariedad, agravada la conducta del gobierno federal que niega apoyo a las comunidades educativas y, al mismo tiempo, actúa de forma deletérea sobre las dificultades de coordinación en un sistema educativo complejo, los conflictos dentro de las instituciones educativas y una matriz socioeconómica regresiva atravesada por la incapacidad de construir significados de la acción pública en la promoción de la dignidad de la vida humana, incluido el respeto al derecho a la educación.

* Célia Caregnato: Doctora en Educación por la Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Profesora asociada en el Departamento de Enseñanza y Currículo y en el Programa de Posgrado en Educación de la Facultad de Educación de la Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.

** Bernardo Sfredo Miorando: Doctor en Educación por la Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Becario de Desarrollo Institucional en la Oficina de Internacionalización de la Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA) y investigador postdoctoral en el Centro de Estudios en Educación Superior de la Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.





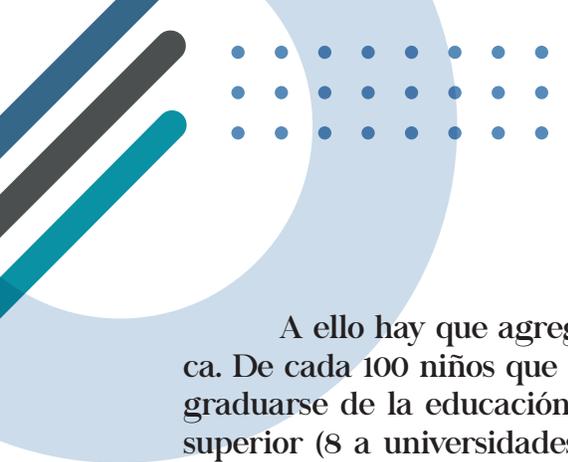
COLOMBIA: UNA MIRADA A LA DEMOCRACIA Y A LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN TIEMPOS DEL COVID-19

Andrés Felipe Mora*

“La muerte no es democrática” advierte el filósofo norcoreano Byung-Chul Han cuando analiza el proceso social desatado por la pandemia de la Covid-19. Han insiste en que la clase social y el estatus de las personas condiciona la probabilidad de que la pandemia tenga efectos catastróficos sobre sus vidas. La llegada de la Covid-19 ha puesto al desnudo las desigualdades que provocan efectos desproporcionados sobre poblaciones bien identificadas: personas pobres, postradas en la informalidad o el desempleo, o pertenecientes a alguna etnia. De ahí que Judith Butler asegure que, en la sociedad de la pandemia, la muerte se manifiesta como una forma extrema de desigualdad.

La virtud de estas posturas consiste en llamar la atención sobre el hecho de que la crisis a la que se asiste en la actualidad no es estrictamente sanitaria y que los desgarradores impactos que experimentan nuestras sociedades se despliegan sobre condiciones sociales y económicas previas. Condiciones que se han querido ocultar detrás de los discursos lenitivos de “la lucha contra la pobreza”, “la igualdad de oportunidades” y “la movilidad social”. La fragilidad de la política social es patente: después de cuatro meses de pandemia, Colombia podría retornar a los niveles de pobreza de hace 20 años y habría que esperar 10 años para que el país volviera a tasas de desempleo de un dígito. Las supuestas conquistas sociales del denominado país de “clases medias” se han esfumado, dejando al descubierto la cruda realidad de la desigualdad persistente: según el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (2020a), el 89 % de las defunciones provocadas por la COVID-19 se concentraba en las clases menos favorecidas socioeconómicamente de la sociedad (estratos 1, 2 y 3).

El campo de la educación superior no ha sido ajeno a este proceso. De acuerdo con la Asociación Colombiana de Universidades Ascun, en el segundo semestre de 2020 se habría presentado una deserción del 25 %. Situación que agrava la injusta situación que caracterizaba al país antes de la llegada de la COVID-19: en Colombia solo la mitad de los jóvenes que deberían acceder a la educación superior lo hacían. Y de estos, solo la mitad lograba graduarse. Es decir, el sistema de educación superior no funcionaba como una puerta abierta al derecho a educarse, sino como una puerta giratoria que expulsaba a la mitad de las personas que ingresaban. A ello hay que agregar que solo el 30 % de los que accedían, lo hacían a universidades acreditadas de alta calidad. Sobre estas condiciones previas hay que valorar la preocupante previsión de Ascun.



A ello hay que agregar que la educación en Colombia nunca ha sido democrática. De cada 100 niños que ingresan al primer año escolar en Colombia, solo 44 logran graduarse de la educación media. De ellos, únicamente 22 ingresarán a la educación superior (8 a universidades de alta calidad) y solo 11 culminarán sus estudios (5 en el caso de los que ingresaron a universidades de alta calidad). Esto significa que aproximadamente el 93 % de las y los estudiantes del país enfrentan algún tipo de barrera (exclusión, desigualdad, insuficiente calidad) que les impide realizar plenamente su derecho a educarse hasta finalizar sus estudios superiores. A las deficiencias que se ubican en la educación preescolar, deben sumarse los problemas estructurales que acosan la educación media y -muy notoriamente- la educación superior. Son las y los niños menores de cinco años y las y los jóvenes (personas ubicadas entre 14 y 28 años) la población mayormente expuesta a la vulneración del derecho a la educación. Según el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (2020) el 33 % de la población juvenil no estudiaba ni trabajaba en el año 2020 (en el caso de las mujeres este porcentaje asciende al 42 %; en el de los hombres al 23 %).

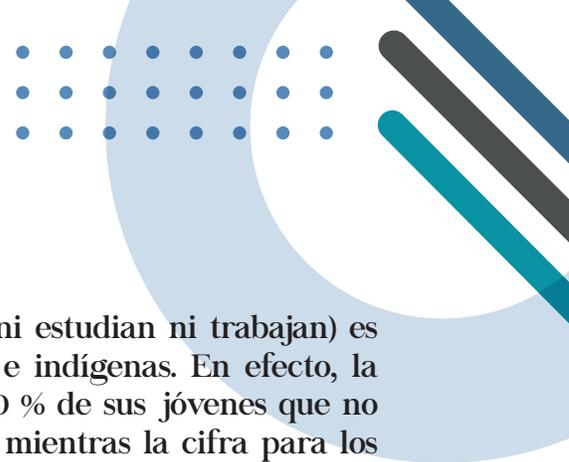
Específicamente, los rostros de la desigualdad en el acceso a la educación superior están bien identificados en Colombia (Mora, 2016):

- En Colombia el nivel educativo máximo y el tipo de educación recibida por parte de la población está fuertemente correlacionado con su estrato socioeconómico, pues mientras el 89 % de las personas de estrato 1 y 2 reportan un nivel educativo máximo de bachillerato, el 62 % de las personas de estratos 5 y 6 dicen tener un nivel educativo máximo universitario. Esto resulta aún más problemático si se tiene en cuenta el alto grado de inmovilidad social existente, pues la probabilidad de que los hijos reproduzcan el mismo nivel educativo de los padres se ubica entre el 70 % y el 80 %. De otra parte, los jóvenes pertenecientes al quintil 5 de la población (los más ricos) gozan de niveles de cobertura diez veces más altos que los pertenecientes al quintil 1 (los más pobres).

Aunque las mujeres reportan una tasa de cobertura similar a la de los hombres en educación superior, y a pesar de que las tasas de deserción que las afectan son menores, las relaciones de género desfavorables continúan reproduciéndose al interior del sistema de educación superior (en términos de su ingreso a carreras “tradicionalmente femeninas”), y en los estudios posgraduales. En efecto, las mujeres representan el 45 % de los egresados de maestría y tan solo una tercera parte de quienes culminan un doctorado.

- En el caso de la pertenencia étnica, tan solo 7,4 % de los adultos indígenas asisten a una institución de educación superior, mientras que para los afrocolombianos la razón es de uno por cada cinco. Por su parte, 35 % de los jóvenes sin pertenencia étnica asisten a un programa de educación superior.

- Esta situación resulta ser peor si se tiene en cuenta que el conjunto de jóvenes que no pueden continuar su formación académica en educación superior



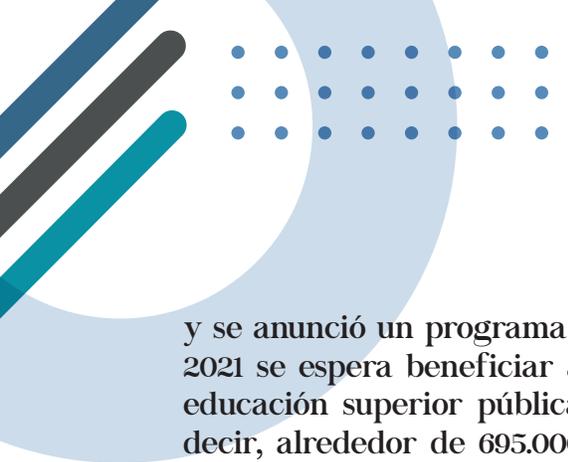
ni ingresar al mercado laboral (jóvenes “nini”, que ni estudian ni trabajan) es mucho mayor en las poblaciones afrodescendientes e indígenas. En efecto, la población afrocolombiana nacional cuenta con un 30 % de sus jóvenes que no se dedican a trabajar, a buscar trabajo o a estudiar, mientras la cifra para los pueblos indígenas se eleva a 42 %. En contraste, la población autodefinida sin pertenencia étnica cuenta con un 23 % de su población joven en inactividad. En este punto inciden también las brechas espaciales que separan las zonas rurales de las urbanas, pues al observar únicamente la zona rural, el indicador “nini” se eleva a 46 % para los indígenas, 42 % para los afrocolombianos y 40 % para los restantes; aunque se debe resaltar que tres cuartas partes de la población joven indígena y una cuarta parte de los afrocolombianos se encuentran en estas zonas, contra una quinta parte para el resto no étnico.

- Para la población que reporta tener algún tipo de discapacidad permanente, únicamente el 2,3 % tiene algún nivel en educación superior, ya sea técnica, tecnológica o profesional; solamente el 1 % ha culminado sus estudios superiores y tan solo el 0,1 % ha cursado posgrados.

Son estas las poblaciones que sufrirán de manera desproporcionada los efectos de la pandemia. A lo que se debe que agregar que, según las cifras del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) y del Laboratorio de Economía de la Educación de la Pontificia Universidad Javeriana únicamente el 43 % de las personas tienen acceso a internet móvil o fijo, solo el 17 % de los estudiantes de colegios rurales cuentan con internet y computador, en tanto que el 96 % de los municipios no estaban preparados para implementar clases virtuales.

Es evidente que el acceso, la permanencia y el logro educativo igualitario requieren de un enorme compromiso presupuestal por parte del Estado. No de otra forma se podría garantizar el acceso universal a la educación superior, disminuyendo, además, las desigualdades en materia de acceso a las tecnologías de la información y la comunicación. Sin embargo, las universidades públicas acumulan un desfinanciamiento de \$18 billones de pesos colombianos. Y han visto reducidos sus recursos propios por concepto de matrículas y ventas de servicios: ambos rubros se han reducido en 51 % en el mes de marzo y en 66 % en el mes de abril del año 2020, lo cual endurece la restricción financiera que enfrentan y amplifica los efectos negativos que la desfinanciación produce en asuntos de cobertura, calidad educativa y bienestar estudiantil.

Todo esto en un contexto en el que se extendía la demanda estudiantil para que el costo de las matrículas fuera asumido por el Estado en todas las universidades públicas del país (“Matricula Cero”). Estudiantes de distintas universidades entraron en huelga de hambre y se movilaron masivamente buscando la materialización de esta exigencia. Ante la presión, esta demanda fue acogida por parte del gobierno nacional



y se anunció un programa de “Matrícula Cero” para los años 2020 y 2021. Para el año 2021 se espera beneficiar al 97 % de los estudiantes matriculados en instituciones de educación superior pública (universidades e instituciones técnicas y tecnológicas); es decir, alrededor de 695.000 estudiantes de estratos socioeconómicos 1, 2 y 3 (los más vulnerables de la sociedad).

Por su parte, las universidades privadas han solicitado al gobierno apoyos financieros para mantener la nómina de los empleados, facilidades para el acceso a crédito por parte de las instituciones y de los estudiantes, posponer el pago de intereses y amortizaciones, y definir ciertas exoneraciones en el pago de impuestos. También han incrementado su competencia -algunas dejando de lado consideraciones sobre la calidad educativa- para captar nuevos estudiantes y mantener sus matriculados definiendo incentivos de disminución en la matrícula, promesas de matrículas reducidas en semestres subsiguientes, fraccionamientos en los pagos de estas, financiamiento de matrículas por medio de la creación de fondos solidarios, alivios en costos de inscripción y becas parciales y totales.

Todo esto ocurre en un contexto en el que las instituciones de educación superior afrontan un incremento de los costos asociados a la mejora de la infraestructura en TIC, el bienestar universitario, la formación docente para la virtualización y a la aplicación de protocolos de bioseguridad. Esfuerzos que contrastan con la tímida reacción del Estado colombiano para enfrentar la pandemia: de acuerdo con la Comisión Económica para América Latina, en una muestra que analiza los compromisos fiscales para enfrentar los efectos socioeconómicos de la pandemia, el estado colombiano ocupa el puesto 11 entre 16 países. Países como El Salvador, Brasil, Chile, Perú, Paraguay, Argentina, Panamá, Honduras, Guatemala y Bolivia superan a Colombia en su esfuerzo por canalizar gasto público orientado a minimizar los efectos sociales y económicos generados por el Coronavirus (Cepal, 2020).

Además de tímidas, las medidas adoptadas por el gobierno no representan ningún cambio en términos del modelo de financiamiento imperante: para los estudiantes se ha anunciado la ampliación de los subsidios para el pago de las matrículas de los estudiantes pobres (programa “Generación E”) y se ha ofrecido créditos de ICETEX con tasas de interés subsidiadas y periodos de gracia. A las instituciones se les ha ofrecido el programa de subsidio del 40 % de la nómina y créditos blandos de Findeter para cubrir sus gastos y mejorar sus dotaciones para su adaptación a la virtualidad ¿Tiene sentido recurrir a herramientas de financiamiento que han mostrado su incapacidad para resolver las desigualdades del campo educativo y que se inscriben en el modelo de política social incapaz de responder a los desafíos generados por la pandemia?

En el campo de la educación superior, la falta de voluntad del gobierno colombiano para disminuir las brechas de la desigualdad persistente y la ausencia de acciones audaces para enfrentar los efectos de la pandemia muestran que para el Estado las vidas de muchos jóvenes son descartables o menos valiosas que las de otros. ¿No

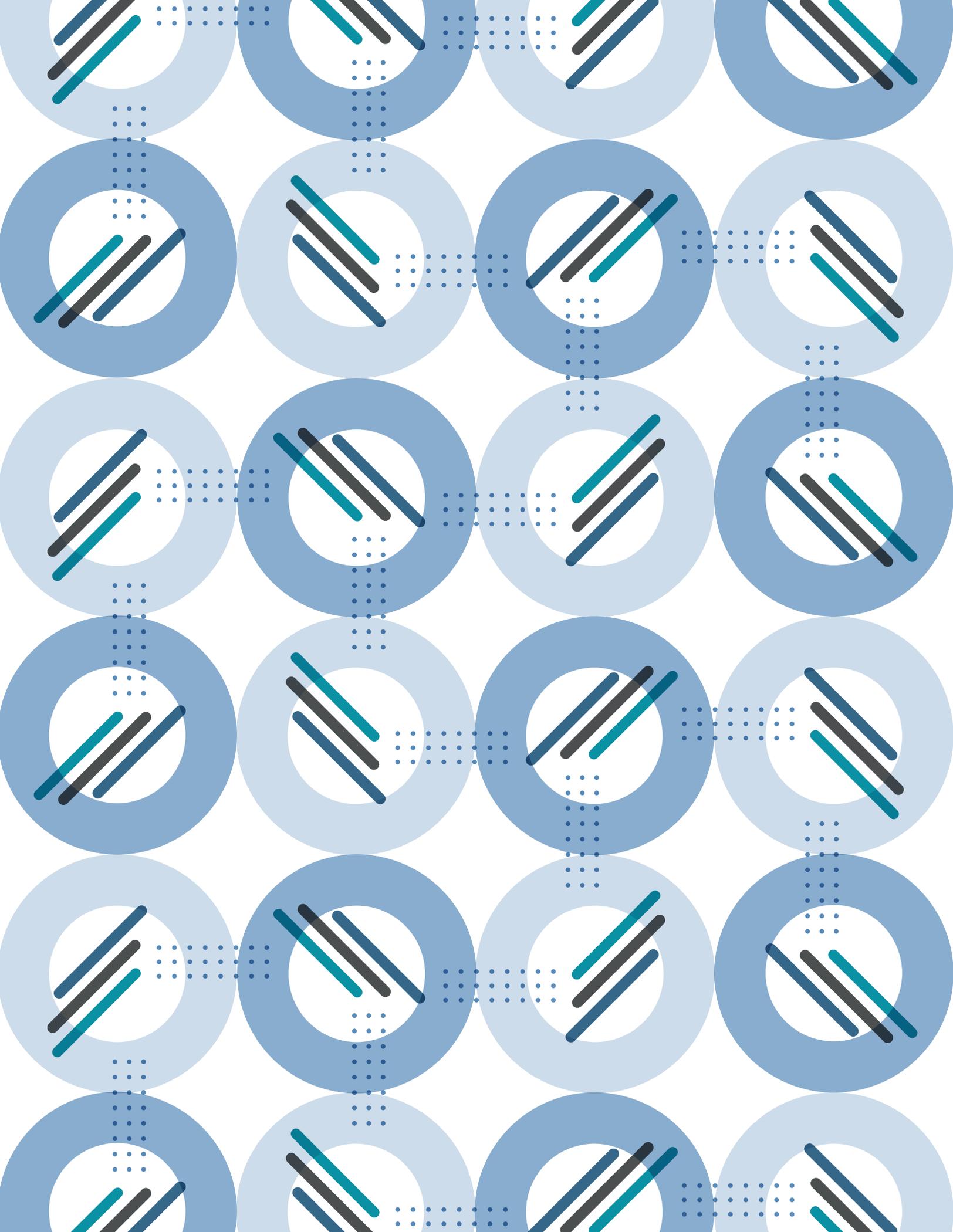


es esta una forma velada de violencia contra ciertos sectores de la juventud? ¿No es esta una muestra patente del desinterés del gobierno por profundizar la democracia colombiana haciéndola más igualitaria?

Estos interrogantes han llevado a la emergencia de un ciclo de protestas de gran envergadura durante los meses de abril, mayo y junio de 2021 en Colombia. La protagonista de dichas movilizaciones es la juventud del país. Millares de jóvenes han salido a reclamar sus derechos, entre ellos el de garantizar la educación superior como un derecho y un bien común. Sin embargo, la represión del Estado ha sido brutal: entre el 28 de abril y el 11 de junio de 2021, se han registrado 78 asesinatos en medio de la protesta social (de los cuales 24 son atribuibles a la fuerza pública) y 1.522 personas heridas por el accionar de las fuerzas policiales del Estado. Estos registros corresponden en su mayoría a jóvenes (CDLAT, 2021). Human Rights Watch reporta 68 asesinatos, 419 personas desaparecidas, 1.100 lesiones a personas y 5.500 personas privadas de la libertad por parte de las fuerzas del Estado. Además de un uso indiscriminado de armas letales y “menos” letales por parte de agentes estatales (Human Rights Watch, 2021).

La democracia en los tiempos de la COVID-19 no solo se encuentra amenazada por la puesta en marcha de dispositivos autoritarios y de vigilancia extrema sobre las poblaciones. También se encuentra asediada por la incapacidad de nuestras sociedades de distribuir de manera igualitaria el acceso el valor-poder del conocimiento. La educación otorga títulos, estatus, saberes, capacidades y valores que, al repartirse de manera desigual, producen y reproducen relaciones de dominación de unos grupos sociales sobre otros. Es en la repartición del poder en donde debe valorarse la incidencia distributiva de la educación: de tal repartición dependerá la construcción de verdaderas democracias. La democracia colombiana se encuentra asediada no únicamente por el predominio de formas autoritarias de gestión de la crisis sanitaria, social y política a la que asiste el país; también se encuentra asediada por la reproducción de las desigualdades que vienen del pasado y se proyectan de manera acentuada hacia el futuro en el campo de la educación superior.

*Andrés Felipe Mora: Politólogo y Magíster en economía de la Universidad Nacional de Colombia. PhD en Desarrollo y Estudios Políticos de la Universidad Católica de Lovaina. Actualmente es Profesor Asociado del Departamento de Ciencia Política de la Universidad Nacional de Colombia y director del Centro de Pensamiento en Políticas Públicas de Educación Superior en esa misma universidad. Se desempeña también como investigador de la Cátedra UNESCO Universidad e Integración Regional.



LA PANDEMIA VISTA DESDE LA UNIVERSIDAD DE COSTA RICA

Carmen Caamaño*

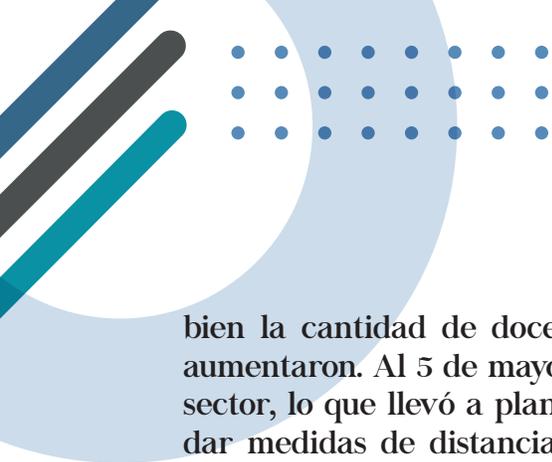
La pandemia de la COVID-19 obligó al gobierno de Costa Rica a tomar medidas de restricción sanitaria en marzo de 2020. En ese momento se pensaba que con unas medidas estrictas se podía “bajar la curva de contagio” y que, en unas semanas, volveríamos a la llamada normalidad. En ese momento, tanto el sistema educativo público como el privado de primaria, secundaria y educación superior recurrieron a la virtualidad apresurada, al mismo tiempo que se cerraron las fronteras nacionales, los locales comerciales y se restringió la movilidad vehicular, entre otras medidas.

Las disposiciones tomadas fueron dictadas fundamentalmente por el Ministerio de Salud y la Comisión Nacional de Emergencias (CNE) y estas parecieron dar buenos resultados. La Caja Costarricense del Seguro Social (CCSS) se preparó a su vez para ampliar su capacidad de atención y era posible dar seguimiento a la línea de contagio de los casos positivos. Pero para el 29 de mayo de 2021, el número de casos positivos se ha disparado pasando a 314 mil, con 3962 personas fallecidas; un promedio diario de 32 personas cuya muerte está relacionada con el virus (Ministerio de Salud, 2021), situación que se asocia con las medidas de apertura para reactivar la economía que promovieron el turismo y el comercio, mientras que se exige responsabilidad individual a la ciudadanía para contener el contagio.

Para el 10 de mayo de 2021, si bien diversos sectores clamaban por medidas de cierre ante el colapso inminente de los hospitales, el presidente de la República consultaba con grupos empresariales decisiones que no afectaran al mercado, se negó a declarar alerta roja que permitiera utilizar los hospitales privados y, más bien, convirtió la necesidad en un negocio por el cual estos últimos recibirán grandes sumas de dinero por recibir pacientes por parte del Estado.

El proceso de vacunación, por otro lado, se lleva a cabo en todo el país desde el mes de diciembre de 2020 de una manera muy lenta, según grupos de riesgo y de acuerdo con la disponibilidad de vacunas y las capacidades locales de aplicarlas. En primera instancia, el gobierno ha establecido contratos para traer al país la vacuna de Pfizer-BioNTech y la AstraZeneca, con lo cual el acceso es limitado y depende básicamente de la liberación de vacunas en países del primer mundo.

En el caso del personal docente del Ministerio de Educación, han venido demandando atención a su situación ya que, al volver a las clases presenciales o semipresenciales a partir del 8 de febrero de 2021, se dispararon los contagios en los centros educativos, situación que las autoridades de dicho Ministerio estuvieron negando, si



bien la cantidad de docentes en funciones que han fallecido debido a la COVID-19 aumentaron. Al 5 de mayo se contabilizaban 43 personas trabajadoras fallecidas en ese sector, lo que llevó a plantear el 19 de mayo de 2021 como día de huelga para demandar medidas de distanciamiento, a lo que el Ministerio de Educación respondió con una suspensión unilateral del curso lectivo hasta el lunes 12 de julio y con acciones represivas de rebaja de salarios para quienes participaran en la huelga. Mientras tanto, el sector educativo privado continúa trabajando en la virtualidad, lo que apunta a un aumento de la brecha entre la educación pública y la privada. Según el Ministerio de Educación Pública, casi medio millón de estudiantes no tienen conexión a internet, con lo cual la expulsión escolar se incrementa a nivel público.

Y es que esta pandemia ha exacerbado los conflictos entre el sector trabajador y el gobierno de Carlos Alvarado Quesada que, desde antes de esta crisis, desarrolló un programa de reestructuración del Estado con una serie de leyes como la Ley para brindar seguridad jurídica sobre la huelga y sus procedimientos, N.9808, que limita las razones por las cuales se puede ir a la huelga y criminaliza la protesta social. También se aprobó la Ley para el mejoramiento de las finanzas públicas, N.9635, que impone límites al gasto público afectando así a las instituciones del Estado. Además, actualmente se discute en la Asamblea Legislativa el Proyecto de Ley Marco de Empleo Público, N. 25164, que busca reducir aún más los salarios y derechos laborales de este sector, cercenando a la vez la autonomía universitaria. Esta ley se presenta como parte de los compromisos adquiridos con el Fondo Monetario Internacional (FMI) para la obtención del préstamo por \$1778 millones.

Este contexto de reestructuración del Estado, durante la pandemia, ha implicado también el favorecimiento de sectores político-empresariales dentro del mismo gobierno de Alvarado, los cuales se han visto aventajados con leyes para la reducción y suspensión de jornadas laborales. De esta manera, 11,2 % de las personas empleadas vieron reducida su jornada laboral (INEC, 2021a). Al mismo tiempo, el gobierno no establece límites a la evasión y elusión fiscal de las grandes empresas y recarga impuestos en el sector trabajador.

Así, las políticas gubernamentales para atender la crisis fiscal junto con las medidas para atender la crisis sanitaria produjeron un aumento en la pobreza, el desempleo y el subempleo en un país cuya masa ocupacional se dedica fundamentalmente al comercio y los servicios (un 33,7 %) (INEC, 2021b), un sector altamente afectado por la pandemia. En la última medición del Instituto de Censos y Estadísticas (INEC, 2021a), la tasa de desempleo abierto alcanza el 19,1 %, el subempleo es de 19 % (INEC, 2021b) y el ingreso por hogar decreció en un 12,2 % (INEC, 2021a).

La pandemia en las Universidades

Desde el inicio de la pandemia cada universidad debió organizarse según sus condiciones y recursos, de manera que no hubo una respuesta coordinada entre las 5 universidades estatales de las cuales solamente la Universidad Nacional Estatal a Distancia (UNED) se dedica fundamentalmente a la enseñanza en línea. Si bien esta modalidad se ha implementado en las otras universidades, no toda la población académica tenía instrucción, habilidades o posibilidades para desarrollarla. Sin embargo, de un día para otro, sin haber conocido siquiera al estudiantado matriculado en sus cursos, ni tener los contactos, las y los docentes debieron trasladar todos sus cursos a plataformas virtuales. Estas ya existían; pero no estaban preparadas para enfrentar la gran demanda que en cuestión de dos días se incrementó en más de un 100 %, por lo que los sistemas colapsaron durante las dos primeras semanas en la UCR. Sin embargo, algunos cursos son imposibles de virtualizar, de manera que, al principio, había docentes y estudiantes que todavía no han podido iniciar con sus clases. También, estudiantes del área de salud han visto suspendida su práctica como internos dentro de los centros de salud en diversas ocasiones.

Además, al inicio de la pandemia, la universidad que se autodenomina como inclusiva y equitativa, cerró de un día para otro las residencias estudiantiles dedicadas a estudiantes de zona rural con una condición socioeconómica precaria, obligando a las y los estudiantes a tomar autobuses para regresar a sus lugares de origen sin considerar el peligro del contagio, redujo el monto de las becas en ese preciso momento de emergencia y excluyó a quienes no tenían acceso a internet de calidad o a quienes no tienen condiciones económicas y psicosociales para asumir desde sus casas los cursos virtuales al abrir posibilidades de retiro de materias sin costo, pero bajando o eliminando las becas al hacerlo. Con esto, ha aumentado la brecha socioeconómica entre estudiantes.

Por otro lado, si bien las universidades se han organizado para prestar tabletas a estudiantes que las requieran, esto no garantiza la conectividad necesaria para llevar adecuadamente los cursos. Mientras tanto, las y los profesores han debido ingeniárselas de manera individual para resolver las necesidades que siguen apareciendo conforme avanza el tiempo.

Todo esto ha generado que se extienda de un día para otro la jornada laboral, se aumente el control sobre las y los trabajadores de la educación, se les traslade los costos de producción y se les obligue a unir el plano laboral con el doméstico. Esto afecta especialmente a las mujeres, quienes ven aumentada y en un solo espacio-tiempo su triple jornada laboral. Al mismo tiempo, el personal docente con contrato temporal se ve amenazado frente a la posibilidad de perder el trabajo y el personal tercerizado, como el de limpieza, ante la posibilidad de que la universidad suspenda el contrato con la empresa para la cual trabajan.



De la misma manera, al menos en la Universidad de Costa Rica, cuando es tiempo de regresar al trabajo presencial, este debe realizarlo el personal de limpieza y el personal administrativo, exponiéndose al contagio, en un espacio académico que, utilizando la necropolítica, decide a qué cuerpos expone a la enfermedad y a la muerte.

Y es que la universidad que compite a nivel internacional, que aparece arriba en **rankings** internacionales, si bien colabora con su desarrollo científico a enfrentar el virus de diversas maneras: se ha participado desde el Área de Ciencias de la Salud con personal y medicamentos, desde la Ingeniería y la Física con la creación de equipo y desde la Psicología con brigadas de apoyo psicosocial, entre otros esfuerzos; no parece tener la misma capacidad para atender, desde los cuidados necesarios, a sus propios docentes y estudiantes o para generar condiciones adecuadas al personal de apoyo, en quienes aumentó el desgaste y la tensión en un momento en donde más bien la estructura institucional debería ser fuente de protección y seguridad. Asimismo, ignorando las afectaciones psicosociales que sufre el estudiantado.

Frente a un discurso omnipotente que lleva a exagerar las bondades de la virtualización y a descalificar las desigualdades que esta potencia, así como el daño evidente a la salud mental de estudiantes y docentes, se hace necesario seguir luchando por una universidad realmente humanista, que retome los principios de democracia, autonomía, autogobierno y cercanía con la sociedad para una nueva transformación institucional.

* Carmen Caamaño Morúa: Licenciada en Psicología por la Universidad de Costa Rica de Costa Rica (UCR), M.Sc. en Estudios Psicoanalíticos de la New School For Social Research de Nueva York y Ph.D. en Estudios Culturales Latinoamericanos, Caribeños y de los Latinos en Estados Unidos por la Universidad de Albany (SUNY) de Nueva York. Actualmente es docente catedrática en la Escuela de Psicología e investigadora del Instituto de Investigaciones Sociales (IIS), ambos de la UCR. Fue directora del IIS-UCR (periodo 2009-2017) y miembro del Comité Directivo de CLACSO (periodos 2009-2012 y 2013-2016). Es actualmente miembro de la Cátedra Unesco: Universidad e Integración Regional.





EDUCACIÓN SUPERIOR Y COVID-19 EN ECUADOR

Freddy Álvarez*

La COVID-19 llegó al Ecuador en avión, se propagó en una fiesta en Samborondon (Calcaño, E. 2020: pp.1), lugar donde vive la clase alta de Guayaquil, la ciudad con las desigualdades más profundas y vergonzosas del país; se propagó entre sus sirvientes, que radican en barrios muchos de ellos sin los servicios públicos básicos, quienes viven en pobreza extrema y, hasta ahora, ha matado a más de 8000 personas de acuerdo con las cifras que hizo públicas, después de casi dos meses de negación y de mentira, el mismo Secretario de Gobierno del presidente Lenin Moreno, a un noticiero de Miami el 29 de abril, lo cual ha develado la criminalidad del Neoliberalismo, así como la ineptitud e indolencia del gobierno actual; Guayaquil, por tal motivo, lleva el nombre de la Wuhan de América Latina.

Las cifras van creciendo sin ningún control, por eso la comunicación y la info-demia es un campo de lucha encarnizada en las redes sociales, porque desafortunadamente, los medios de comunicación públicos y privados están al servicio del poder dominante y del gobierno articulado con los banqueros dueños de esos medios, por lo tanto, reproducen el engaño dentro de la desgastada narrativa ya puesta en el imaginario político y conservador del **correísmo** y **anti-correísmo**.

¿Qué está pasando con la Educación Superior en Ecuador? Las soluciones “provisionales” hacen parte del cajón de costurero posmoderno. La fantasía del capitalismo tardío ha pretendido instalar la digitalización como el sueño del futuro inmediato: “un estudiante educándose en cualquier lugar con una computadora”. En consecuencia, el profesor que enseña en el aula tiene ya su decreto de desaparición, de igual manera, la universidad física deviene un **lujó**. El mensaje es claro, la educación pública es un despilfarro, luego pasamos a la era en que la educación se convierte en una mercancía. En consecuencia, un gobierno con menos del 10 % de aprobación debe cumplir con los compromisos antidemocráticos firmados con el FMI, justificados por la obligatoriedad de la austeridad; línea política impuesta para intentar salvar a un capitalismo que viene dando tumbos desde hace algunas décadas. En consecuencia, el 10 % de las maestras y los maestros del sistema nacional de educación y el 30 % de los profesores universitarios serán despedidos y los salarios de los que permanezcan serán reducidos entre un 30 y 50 %, pues, la burocracia del Neoliberalismo quiere terminar con lo que han llamado el **paraíso educativo del Ecuador**.

La educación superior pública está contra la pared. No ha sido interés del gobierno durante estos tres años. Los presupuestos aprobados por la Asamblea Nacional nunca fueron respetados por el Ejecutivo, pues la política comenzó a ser regularmente bloqueada por la visión neoliberal de la economía. Por el contrario, los organismos



de regulación como la Senescyt, el Ces y el Caces, abrieron nuevamente las puertas a la mercantilización de la educación superior, porque, según ellos, Correa había hecho las cosas mal, es decir, había quebrado el negocio de este mercado.

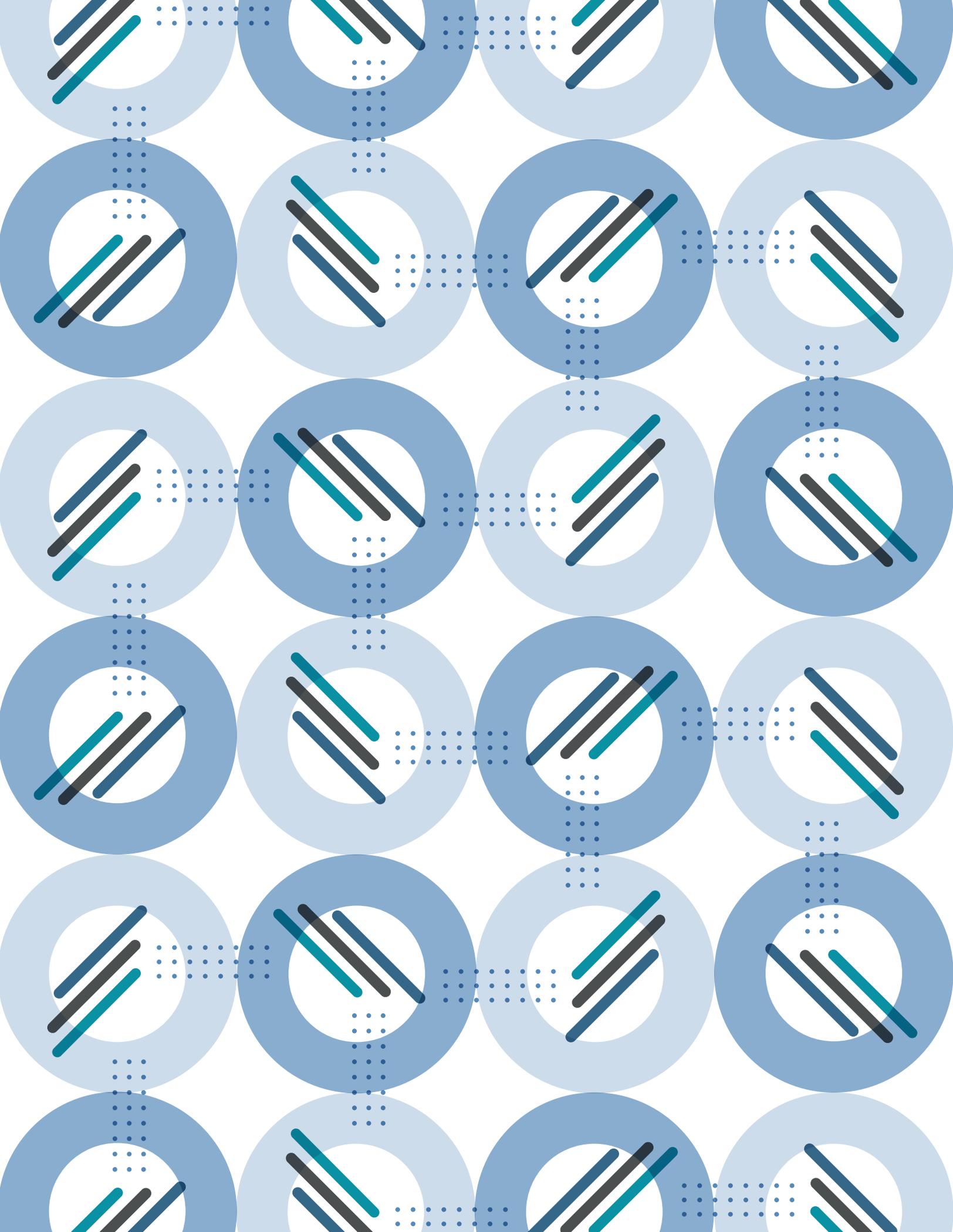
El presidente del Ecuador ya lo había dicho en semanas anteriores: **la realidad está por encima de las leyes**, como una premonición de la normalidad que nos espera después de la COVID-19. Sin duda que las medidas de austeridad que afectan a la Educación Superior rompen con la Constitución, la Ley Orgánica de Educación Superior, la Ley Orgánica del Servicio Público y, sabiéndolo el gobierno, lo hacen justificados en la histórica emergencia.

La Asamblea del Sistema de Educación Superior ASESEC, el 25 de abril, en una carta dirigida al Ministro Martínez denuncia la intromisión del Estado en la planificación de los gastos de la universidad, la abstención de los ingresos del personal, la abstención de prórroga de contrato de servicios ocasionales y nombramientos provisionales programados hasta el mes de marzo del 2020; la abstención del uso de fondos de inversión para la recontractación del personal desvinculado, la abstención de creación de puestos, la suspensión de gastos de capacitación y consultoría y la renegociación de contratos de arrendamiento de inmuebles, servicios de limpieza, seguridad y transporte. Pero ¿basta la lógica cultural ecuatoriana de **no sea malito** para que escuchen a los rectores? Muchas situaciones anteriores que suspendían la autonomía han tenido silencios largos, por ejemplo, la toma del gobierno de la Universidad nacional de Educación (Unae) y el cierre del programa nacional de profesionalización. A nivel nacional, el gobierno decretó una reducción del 18 % general para todas las instituciones públicas del país.

Parece ridículo que la Secretaría Nacional de Educación Superior del Ecuador haya resuelto el problema de las matrículas con un diagnóstico plano y mediocre que arrojó resultados como los de un 68 % de estudiantes con internet y solo un 32 % sin el mismo. Contrasta esta mirada neoliberal con el comunicado de la Federación de Estudiantes Universitarios de Ecuador (FEUE), carta abierta dirigida al CES, que pide la declaratoria de un año académico extraordinario, la entrega de bonos solidarios a las estudiantes, la entrega de computadoras y tabletas a los estudiantes; el pedido para que el gobierno negocie con la empresa privada y pública el acceso a internet gratuito, la construcción de un nuevo modelo de educación basado en la igualdad y la relación con la naturaleza, el reajuste de las mallas curriculares y la garantía de la estabilidad laboral docente administrativa y el respeto al salario.

Las medidas que se vienen tomando con respecto a la educación superior atentan contra el derecho a la educación como un derecho humano y se colocan en contra de la gran lección de la pandemia: la salud y la educación no pueden ser privatizadas, tenemos que mejorarlas porque son indispensables para el presente y el futuro de la vida de todas y de todos.

* Freddy Álvarez: Filósofo por la Universidad de Paris 8, Educador por la Universidad Lyon 2, Teólogo por la Universidad de Freiburg, ha sido profesor investigador en universidades de América Latina y Europa, entre ella Cambridge University y la UNAM. Ha sido consultor de algunas agencias de Naciones Unidas, y ha escrito y publicado varios libros y artículos, algunos de ellos traducidos al inglés, francés y castellano.





UNA MIRADA A LA EDUCACIÓN SUPERIOR SALVADOREÑA EN TIEMPOS DE CORONAVIRUS

Luis Armando González* y Carlos Mauricio Hernández**

En el presente ensayo se realiza una reflexión somera de las repercusiones que ha tenido en la educación superior salvadoreña la emergencia suscitada por el coronavirus durante 2020. Como se destacará más adelante, en El Salvador, la emergencia generada por el coronavirus influyó en prácticamente todo el conjunto de la vida social, económica, política e institucional. La educación, en todos sus niveles, no escapó a las repercusiones de la emergencia en la salud pública. Y es que la situación de emergencia dio lugar a que en El Salvador las autoridades de gobierno impusieran medidas drásticas para detener la movilidad y las interacciones sociales cara a cara, como mecanismo para contener la propagación del virus. En el caso específico de la educación, ello supuso la suspensión de las actividades presenciales y la implementación acelerada de acciones y estrategias de educación virtuales, en las que alumnos y profesores trabajarían desde sus hogares. Las medidas de suspensión de las actividades públicas, salvo las autorizadas expresamente con respaldo legal, comenzaron a ser firmes a mediados de marzo de 2020 y, para algunos sectores, se relajaron hacia agosto del mismo año. Para el sector educativo, la restricción para las actividades presenciales se mantuvo a lo largo de ese año y el 2021 comenzó con el mismo impedimento. Así, el objetivo de este ensayo reflexivo es dar una mirada a las incidencias de la emergencia suscitada por el coronavirus en la educación superior salvadoreña; pero centrándonos en concreto, **primero**, en lo que significó para las universidades la salida de las aulas de sus alumnos y alumnas, docentes e investigadores, para ir a trabajar durante un año a sus hogares. **Segundo**, en las condiciones y las capacidades de las universidades para responder con eficacia a ese traslado -mediado por lo virtual- del aula al hogar. **Tercero**, en la calidad de las dinámicas educativas no solo docentes, sino también investigativas en un marco no presencial. Y, **cuarto**, los obstáculos y las dificultades -que no deben ocultar los logros- que se tuvieron durante el complejo proceso de educar virtualmente sin tener, en muchos casos, ni la experiencia ni los recursos básicos para hacerlo con eficacia.

*Docente-Investigador en la Dirección Nacional de Formación Docente, del Ministerio de Educación de El Salvador. Profesor de la Universidad Nacional de El Salvador y de la Universidad Gerardo Barrios.

**Docente-Investigador universitario. Profesor en la UCA y en la Academia Nacional de Seguridad Pública.



2. Caracterización de la coyuntura de emergencia

En la coyuntura de emergencia por coronavirus, en la experiencia salvadoreña, se pueden identificar dos componentes cuyas implicaciones e interrelación marcaron las distintas dinámicas de la vida nacional. Por un lado, están las medidas tomadas por las autoridades antes de que se detectara el primer caso de infección viral en El Salvador. La implementación de las distintas medidas gubernamentales -en especial las destinadas a limitar o impedir las actividades fuera del hogar- tuvo un importante impacto en las dinámicas sociales y económicas; como es natural, la educación no fue ajena a dicho impacto.

Las medidas ante la emergencia: Para comprender el desempeño, dificultades, retos y perspectivas de la educación superior en El Salvador, a raíz de la emergencia generada por el coronavirus, no es inoportuno dedicar un espacio a la caracterización, así sea somera, de la coyuntura de emergencia tal como se vivió en el país a partir del momento en que se decretó el “Estado de emergencia nacional de la pandemia por COVID-19”, fechado el 14 de marzo de 2020, en virtud de lo cual fue declarado un “Estado de Emergencia Nacional, Estado de Calamidad Pública y Desastre Natural en todo el territorio de la República, dentro del marco establecido en la Constitución, a raíz de la pandemia por COVID-19, por el plazo de treinta días, como consecuencia del riesgo e inminente afectación por la pandemia por COVID-19, para efectos de los mecanismos previstos en la Ley de Protección Civil, Prevención y Mitigación de Desastres, la Ley de Adquisiciones y Contrataciones de la Administración Pública, demás leyes, convenios o contratos de cooperación o préstamo aplicables; a fin de facilitar el abastecimiento adecuado de todos los insumos de la naturaleza que fueren necesarios directamente para hacer frente a la mencionada pandemia”³.

El articulado del decreto detallaba su concreción y alcance en las diferentes esferas de la vida nacional. Entre otros aspectos, cabe destacar los que estaban orientados a limitar la circulación de personas y a la implementación de cuarentenas que, en este primer Decreto, son planteadas como la ruta a seguir en lo inmediato. Sobre lo primero, se indica que “toda persona, cualquiera que sea su medio de transporte -Artículo 2-, deberá limitar su circulación en lugares afectados o que se encuentren en riesgo epidémico, a partir de los cordones sanitarios visiblemente fijados”; y “Deberán limitarse las concentraciones de personas, regulando, prohibiendo o suspendiendo toda clase de espectáculos públicos y cualquier clase de reuniones o eventos que represente un riesgo para la salud de los habitantes de la República, previa evaluación y resolución de la Dirección General de Protección Civil, Prevención y Mitigación de Desastres en coordinación con el Ministerio de Salud”. Y sobre lo segundo, el Artículo 2 señala que “los centros de cuarentena deberán contar con infraestructura, servicios y condi-

3) “Decreto No. 593”. Diario Oficial, San Salvador, 14 de marzo de 2020. <https://www.diariooficial.gob.sv/diarios/do-2020/03-marzo/14-03-2020.pdf>



ciones sanitarias adecuadas para garantizar la dignidad y la salud física y mental de las personas sometidas a tal régimen”, en tanto que las “cuarentenas ordenadas por la pandemia de COVID-19 tendrán el mismo tratamiento de las incapacidades temporales por enfermedad común, previstas en el Código de Trabajo y la Ley de Asuetos, Vacaciones y Licencias de los Empleados Públicos, para todos los efectos legales y económicos correspondientes”⁴.

A partir de la declaración del “estado de emergencia nacional”, El Salvador entró en una coyuntura de emergencia sanitaria que; aunque se comenzó a relajar hacia finales de septiembre, abarcó todo el año 2020 y cuando inició 2021 todavía no se había cerrado. Así, en términos sociales y sanitarios, los meses más intensos -por las restricciones impuestas por las autoridades y por el impacto del coronavirus en la población- fueron desde marzo hasta agosto e incluso septiembre de 2021. A partir de octubre la movilidad social se fue reactivando en distintos espacios, especialmente en los vinculados con actividades económicas en el comercio, la industria maquilera y los servicios financieros; respecto de estos últimos, así como respecto de actividades de abastecimiento familiar, en alimentos y bienes básicos del hogar se tomó la decisión de mantenerlos en operación en los meses más críticos.

Cabe anotar que las medidas de control para reducir o impedir la movilidad, y especialmente las cuarentenas domiciliarias o en centros de resguardo, fueron objeto de arduos debates, en los que se hicieron presentes las voces tanto de miembros del Ejecutivo salvadoreño como de diputados y diputadas de la Asamblea Legislativa y magistrados de la Corte Suprema de Justicia. El fruto de esos debates fueron los matices, excepciones y ponderación de la pertinencia de determinadas medidas. A inicios de junio se publicaron dos Decretos Ejecutivos (el 29 y el 30) que ponían a punto el nuevo escenario en lo que se refiere al control de la movilidad social y a las cuarentenas. A partir de este momento, el marco legal estuvo sometido a un intenso debate. Con algunas situaciones de **impasse** en el debate jurídico, se fueron dando algunos cambios en los lineamientos emanados del Estado, para seguir ajustándolos a la dinámica de salud pública, así como a las dificultades socioeconómicas que, a esas alturas, afectaban a determinados sectores de la población. En efecto, en julio y agosto cobró fuerza, en el debate público, el tema de la “reapertura económica”, que dependía, principalmente; aunque no exclusivamente, de la decisión de las autoridades del Ejecutivo salvadoreño.

Por su parte, la Asamblea Legislativa promulgó “La Ley especial de emergencia por la pandemia COVID-19, atención integral de la vida, la salud y reapertura de la economía”⁵. De esta Ley conviene destacar desde ya sus lineamientos sobre las actividades educativas, asunto que expresamente hemos dejado de lado hasta aquí; pero que estuvo presente en todos los lineamientos que se dieron en 2020 y del que

4) *Ibíd.*

5) *Diario Oficial*, 22 de septiembre de 2020.

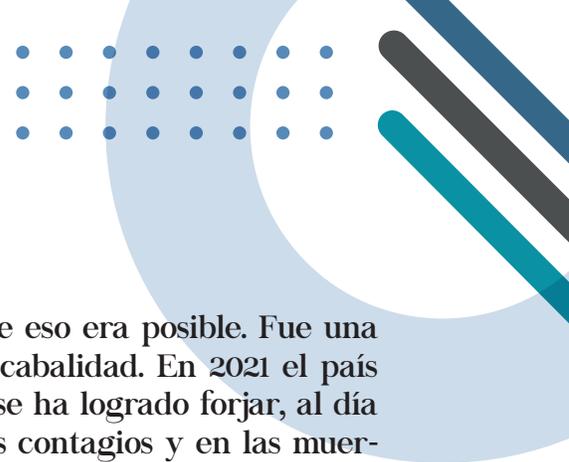


nos ocuparemos más adelante. Pues bien, en la Fase 1, de entre las actividades no permitidas por las autoridades, las dos primeras son las educativas: “se mantienen suspendidos: 1) Las actividades presenciales de educación inicial, parvularia, básica y media, así como las actividades académicas extracurriculares; 2) Las actividades presenciales de educación superior”. Y es hasta la Fase 4 que deja establecida la autorización de las actividades no permitidas en la Fase 3, para el caso, “las actividades presenciales de educación inicial, parvularia, básica, y media, así como las actividades académicas extracurriculares”. Como se apuntó antes, esta suspensión se prolongó a lo largo de todo el año y continuó los primeros meses de 2021.

En definitiva, con el marco legal decidido por la Asamblea Legislativa el país siguió su rumbo hasta diciembre de 2020. Justamente, en el último mes del año, en el *Diario Oficial* del 1 de diciembre se publicó la “Disposición transitoria que proteja a los trabajadores con condición médica vulnerable frente al COVID-19”, con efectos hasta 180 días después de su publicación oficial; que en su Artículo 2 indica que “la presente ley se aplicará en beneficio de todos los trabajadores con condición médica vulnerable tanto en el ámbito público y privado en todo el territorio salvadoreño”. Es decir, el último lineamiento dado por la Asamblea Legislativa abarca de diciembre de 2020 a junio de 2021. Así, pues, se cerró -en lo que se refiere a los lineamientos de las autoridades públicas para responder a la emergencia por coronavirus- el ciclo de medidas que inició en marzo de 2020.

El impacto del coronavirus: Para efectos de análisis, una cosa son las medidas tomadas por las autoridades salvadoreñas en el marco de la emergencia por coronavirus y otra el impacto del virus en la sociedad, es decir, las infecciones que causó, su gravedad y letalidad. Aquí los números son un buen indicador de ese impacto, aunque no lo agotan porque, por muy detallados que sean, no captan, por ejemplo, su incidencia en la salud mental de las personas infectadas y sus familiares, especialmente, cuando se dieron pérdidas irreparables en el seno familiar. No se trata aquí de las repercusiones que tuvieron en la estabilidad psicológica de las personas el encierro por cuarentena -que en algunas experiencias se vivió en centros de resguardo habilitados por el Estado- o la reducción de los ingresos por pérdida del empleo, sino de las repercusiones debidas directamente al contagio por coronavirus en un miembro del grupo familiar, que en casos críticos derivó en su muerte. Que sea difícil realizar mediciones sobre vivencias tan intensas como dolorosas no quiere decir que no existan y que no sean un asunto digno del mayor interés humano e investigativo.

Como quiera que sea, los números, incluso en su frialdad o quizás por ello son de gran utilidad, pues sirven para ordenar las cosas y el pensamiento; y lo que es sumamente relevante: sirven para relacionar y establecer las proporciones entre diferentes hechos o fenómenos. En este sentido, la necesidad de contar con cifras no solo confiables, sino lo suficientemente detalladas sobre el coronavirus y su impacto estuvo siempre presente más que el debate público, que se vio severamente limitado, en las

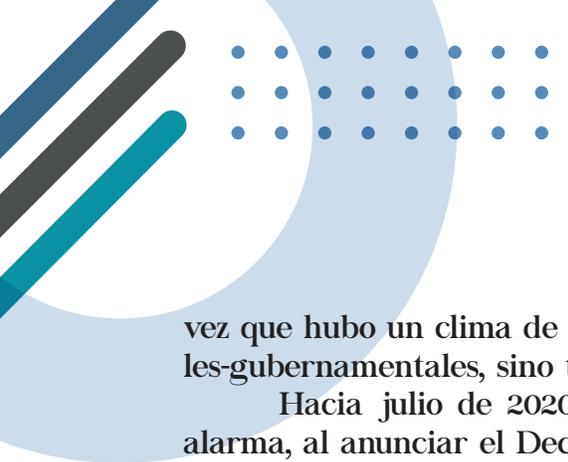


conversaciones que familiares y amigos sostenían ahí donde eso era posible. Fue una necesidad que no pudo (ni ha podido ser) ser satisfecha a cabalidad. En 2021 el país ha retornado a sus actividades normales, pero únicamente se ha logrado forjar, al día de ahora, una doble vertiente de datos que se centra en los contagios y en las muertes, lo cual tiene, ciertamente, una enorme importancia para una visión global de la situación; pero que no favorece ni favoreció en 2020 el análisis más fino, por ejemplo, de la condición de salud y no solamente la edad y el sexo de las personas infectadas y fallecidas. Y, en esa línea, de la gravedad o no del cuadro clínico de quienes iban siendo y siguen siendo registrados como personas contagiadas.

A mediados de marzo de 2021, las cifras oficiales sobre fallecidos y contagiados por coronavirus son, respectivamente, 1,962 y 62,531. A ello se añade el dato de 59,576 casos de personas recuperadas. Pero, a lo largo de 2020, el comportamiento de estos números fue variando, en una tendencia hacia el alza que, posteriormente, fue de signo contrario. El 31 de marzo de ese año, las autoridades de salud anunciaron la primera muerte en El Salvador, a causa de coronavirus. A finales de mayo, la cifra de muertes había aumentado a 46. En ese momento, el impacto real del coronavirus en el país no era más alarmante que los homicidios; el 24 de abril se reportaron, solo para ese día, 23 asesinatos, ni que por efecto de la tormenta tropical Amanda, que dejó entre 11 y 14 personas fallecidas, ni por accidentes de tránsito, entre 14 y 17 personas fallecidas, 11 de las cuales lo fueron en un mismo día por el vuelco de un autobús.

Así, entre enero y mayo de 2020 murieron unas 100 personas en El Salvador, la mitad de las cuales falleció por coronavirus. Se trataba, en estos casos, no solamente de muertes por una causa que irrumpía como una novedad, a diferencia de los homicidios o los accidentes de tránsito, dos viejos conocidos por la sociedad salvadoreña, sino que se anunciaba como una amenaza de consecuencias impredecibles. De todas esas muertes, incluidas las debidas al coronavirus, no puede obviarse que se trató de pérdida de vidas humanas que hubo que lamentar. Además, lo común a esas muertes fue el dolor de quienes las padecieron, lo cual las hizo más trágicas; esto con independencia de las circunstancias propias de cada muerte, ya fuera por la infección del coronavirus, el vuelco de un vehículo, una correntada o el disparo de un arma de fuego.

Es cierto que, hacia el mes de mayo del año pasado, en términos objetivos, la cifra de muertes por coronavirus no era alarmante. Pero eso no puede desconectarse de los esfuerzos estatales y sociales-familiares para contener el avance del virus que fueron extraordinarios. Las medidas de confinamiento tenían casi tres meses de vigencia y es indudable que contribuyeron a reducir las posibilidades de contagio. También en el combate de la criminalidad las autoridades estatales habían venido trabajando desde 2019, como continuación de esfuerzos de gestiones de gobierno anteriores para doblegar sus esfuerzos en materia de seguridad pública. En lo que se refiere a la contención de la propagación del coronavirus, las medidas tomadas por las autoridades estaban mostrando su eficacia; pero ¿lo siguieron siendo en los meses posteriores, una



vez que hubo un clima de relativo relajamiento no únicamente en los controles estatales-gubernamentales, sino también en los comportamientos sociales?

Hacia julio de 2020, las autoridades de gobierno dieron evidentes señales de alarma, al anunciar el Decreto Ejecutivo No. 32⁶. Cuando se dio este Decreto se hicieron públicos las siguientes cifras para julio: unos 16,230 casos confirmados y 439 decesos, “cifras que -según el comunicado oficial- están muy relacionadas al incremento registrado desde el pasado 16 de junio, día que el Gobierno, por presiones de sectores económicos que no defienden la vida, reinició una parte de la economía y que, con el trascurso de las semanas, se demostró que no era la mejor decisión por el comportamiento del COVID-19 en todo el territorio”⁷.

A inicios de octubre, los números seguían en aumento: 30,480 casos confirmados de COVID-19, 899 personas fallecidas y 25,857 personas que superaron esta enfermedad⁸. Al comparar estos datos con los de abril-mayo, el primer fallecido por coronavirus fue reportado el 31 de marzo, es abrumador el aumento en las muertes: de 46 a 899, es decir, los fallecidos se multiplicaron casi por 20. Mientras que, de julio a octubre, las muertes y los contagios ascendieron, casi duplicándose, de 439 a 899 y de 16,230 a 30,480, respectivamente. No puede obviarse el relativo “relajamiento” social e institucional que comenzaba a imperar en esos momentos, pues algunos sectores de la sociedad, en general, sin renunciar a la mascarilla y a la higiene de manos estaban retornando a actividades públicas, por ejemplo, laborales, de consumo en centros comerciales, de esparcimiento y religiosas.

Un mes después, en septiembre, el Aeropuerto Internacional San Oscar Romero reinició sus actividades con los primeros vuelos comerciales. Al relativo relajamiento social e institucional de esos momentos, además, se añadió la aplicación de pruebas masivas para la detección de contagios, lo cual mejoró los registros y dio la sensación de aumentos súbitos que a lo mejor no lo eran tanto.

Así, en los primeros días de enero de 2021, pasadas las fiestas de navidad y año nuevo, un reporte del Ministerio de Salud anunció la cifra, consolidada, de un total 1,373 fallecidos a causa del COVID-19, desde que el virus fue detectado en marzo de 2020⁹. Es decir, se pasó, de octubre a diciembre, de 899 a 1,373 muertes (un aumento en 474 fallecidos). Un incremento parecido al sucedido de julio a octubre: 460. Y en

6) “Decreto Ejecutivo 32 apuesta luchar contra el COVID-19 por omisión legislativa a Régimen de Excepción”. <https://www.presidencia.gob.sv/decreto-ejecutivo-32-apuesta-luchar-contra-el-covid-19-por-omision-legislativa-a-regimen-de-excepcion/>

7) *Ibíd.*

8) Alemán, T., “Presidente Bukele confirma rebrote de COVID-19 en El Salvador”, Gato Encerrado, 13 de octubre de 2020. <https://gatoencerrado.news/2020/10/13/corinto22-contagios-covid-19-ascienden-suman-12975-en-mayor-rebote/>

9) “[Enero/2021] El Salvador con la menor cantidad de fallecidos por COVID-19 en la región en el primer año de la pandemia”. <https://www.salud.gob.sv/enero-2021-el-salvador-con-la-menor-cantidad-de-fallecidos-por-covid-19-en-la-region-en-el-primero-ano-de-la-pandemia/>



este caso, el contexto de relajamiento relativo fue el de las vacaciones de diciembre que, además, fueron la primera oportunidad, desde marzo, para realizar -con muchas menos restricciones- actividades públicas. Por último, los datos más recientes, ya referidos, reflejan, para marzo de 2021, un total consolidado de 1,962 personas fallecidas y 62,531 contagiadas. O sea, en cuanto a las muertes, de enero a mediados de marzo de 2021 se dio un incremento de 589 personas muertas, lo cual convierte a este periodo en uno de los más letales en cuanto al impacto del coronavirus. Por el lado de los contagios, de los 30,480 casos confirmados en octubre de 2020 se pasó a 62,531 en marzo de 2021. En todo este período, además de ampliarse el rango de actividades sociales públicas, que, a ratos, de no ser por las mascarillas, sugeriría que en El Salvador todo era normal, se extendieron las pruebas para detectar a personas infectadas con el virus.

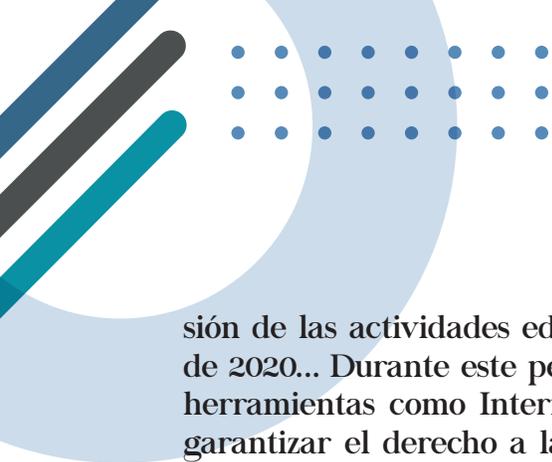
En resumen, el impacto del coronavirus en El Salvador tuvo consecuencias trágicas, como lo revelan las casi 2 mil personas fallecidas desde marzo de 2020 hasta marzo de 2021. Para muchas familias fue crítico, y no exento de tragedia, el tener a miembros suyos con cuadros clínicos graves, que en no pocos casos bordearon la muerte. Obviamente, quienes vivieron esas situaciones directamente se las vieron con momentos desesperantes y dolorosos. Quizá las cosas pudieron ser peores, o mejores, para la sociedad salvadoreña; pero esto está sujeto a juicios de valor no siempre apegados a un análisis ponderado de la realidad.

3. Mirada a la educación superior

Desde que se tomaron las primeras medidas ante la emergencia debido al coronavirus, en marzo de 2020, fueron suspendidas las actividades educativas presenciales. El decreto de “Estado de emergencia” de mediados de ese mes estableció que “a partir de la entrada en vigencia del presente decreto y hasta por el plazo de treinta días, se suspenden en todo el sistema educativo nacional, público y privado, las clases y labores académicas. Todos los centros escolares y demás instituciones académicas deberán remunerar con salario ordinario a su personal, durante todo el plazo que comprenda la suspensión de labores en virtud de este artículo”¹⁰. En septiembre de 2020, por una ley de la Asamblea Legislativa continuaban suspendidas “las actividades presenciales de educación inicial, parvularia, básica y media, así como las actividades académicas extracurriculares y las actividades presenciales de educación superior”. Pero ya en agosto de ese mismo año, “los ministerios de Educación (MINED) y Salud (MINSAL) habían informado a la población sobre la decisión de mantener la suspen-

10) Durante algunos meses tuvo vigencia este lineamiento, en el cual no se especifica, como excepción, la autorización para realizar actividades educativas no presenciales o virtuales (sólo se ordena la suspensión de “las clases y labores académicas”), pese a lo cual lo virtual de abrió paso, de hecho, desde el inicio de la emergencia en marzo de 2020.





sión de las actividades educativas y académicas presenciales hasta el 31 de diciembre de 2020... Durante este período, se continuará con la educación a través de diferentes herramientas como Internet, radio, televisión y materiales educativos impresos, para garantizar el derecho a la educación y proteger la salud de los integrantes de la comunidad educativa y población en general... El Ministerio de Educación comunicará, en su oportunidad, a todas las instituciones públicas y privadas del Sistema Educativo Nacional, cómo se realizará la evaluación, registro de calificaciones, promoción y elaboración de documentos finales, cuadros, certificados y títulos; proceso que se basará en los principios de inclusión y continuidad educativa, priorización curricular, flexibilidad y participación”¹¹.

Las instituciones de educación superior: La suspensión de actividades educativas presenciales, al abarcar a todo el sistema educativo nacional, incluyó a las instituciones de educación superior del país. Al suspender sus actividades presenciales, estas instituciones tuvieron que implementar medidas para seguir atendiendo a sus estudiantes de forma virtual, lo cual no siempre, o quizás en la mayoría de los casos, fue fácil. Pero esta adecuación de modalidades educativas presenciales, predominantes en El Salvador, a modalidades virtuales fue nada más una parte del problema para las instituciones de educación superior; otras preocupaciones fueron, primero, la de conservar y mantener activos a los estudiantes matriculados a inicios de 2020 y, segunda, la de asegurarse de no perder o reducir sus ingresos económicos, en concepto de mensualidades y otros servicios académicos y administrativos, principalmente en las instituciones privadas, provenientes en su mayoría del alumnado.

Así, el tema de los ingresos económicos se convirtió un problema de envergadura para algunas instituciones, que tuvieron que realizar ajustes en sus estructuras laborales y salariales. Algunos de estos ajustes se tradujeron en la redefinición de contratos de trabajo, revisión del estatus de sus empleados a punto de jubilarse y, en casos extremos, despidos. Las preocupaciones académicas prácticamente se centraron, en lo esencial, en adecuarse para atender virtualmente, en sus hogares, a estudiantes que hasta febrero y principios de marzo estaban en sus aulas. Los cuerpos docentes, por su parte, tuvieron que preparar, también en sus hogares, las condiciones mínimas para cumplir con la carga académica que se les había asignado. Hubo instituciones de educación superior que trataron de ir más allá de cumplir con su función docente y que, en ese sentido, trataron de mantener ejes de investigación vinculados a la emergencia por coronavirus y a las dinámicas políticas, especialmente cuando a finales de 2020 se fue posicionando, en el debate público, el tema de las elecciones legislativas y municipales de febrero de 2021. Sin embargo, antes de seguir avanzando en este relato es pertinente hacer una descripción del sistema de educación superior en El Salvador,

11) “Gobierno de El Salvador mantendrá suspensión de actividades educativas y académicas presenciales durante 2020”. <https://www.mined.gob.sv/noticias/item/1015629-gobierno-de-el-salvador-mantendra-suspension-de-actividades-educativas-y-academicas-presenciales-durante-2020.html>



pues sobre esa base se puede entender mejor el impacto que tuvo en este la emergencia por coronavirus.

El sistema de educación superior salvadoreño, solo fijando la atención en su única universidad pública y sus 23 universidades privadas, es sumamente heterogéneo en su composición y, por ende, en las cuotas de estudiantes que son atendidos por cada institución en particular, por no hablar de las especialidades que se ofrecen en ellas y de la calidad que puede haber en su oferta educativa. Para el caso, en 2018, las instituciones universitarias reportaron una población matriculada de 176, 268 estudiantes, correspondiendo un 28.56 % a la Universidad Nacional de El Salvador (50,348 estudiantes) en tanto que las 23 universidades privadas se quedaron con el 71.44 % (125,920 estudiantes)¹². Es claro el corte entre la cobertura pública y privada en la educación superior salvadoreña; aunque comparativamente la universidad nacional tuvo una porción menor en el total de la población atendida en el año referido, 50 mil estudiantes no es un número irrelevante. En su momento se verán los números para 2020 y 2021, para ponderar las dinámicas educativas en la universidad pública salvadoreña en el marco de la emergencia por coronavirus.

A una parte de las instituciones educativas de nivel superior no le iba mal desde un punto de vista económico en el 2018, que es, como se dijo, un buen año de referencia para comprender el impacto de la emergencia por coronavirus en 2020. Asimismo, un asunto que merece atención se refiere a las readecuaciones que tuvieron que hacer las universidades para adaptarse, abruptamente, a las exigencias de la educación virtual, en carreras y asignaturas diseñadas para lo presencial. Al momento de decretarse el “Estado de emergencia” las actividades académicas en el aula ya habían iniciado en prácticamente todas las universidades y, salvo algunas universidades que tenían experiencia en estrategias educativas semipresenciales o que ya estaban dando pasos firmes en carreras totalmente virtuales, para la mayoría de ellas atender a todos sus estudiantes de forma virtual les planteó desafíos, en recursos técnicos y humanos, extraordinarios.

En no pocos casos, por lo que los autores de este ensayo pudieron vivenciar directamente y lo que pudieron observar en el quehacer de varios de sus colegas universitarios, la suspensión abrupta de las actividades académicas presenciales en marzo de 2020 obligó a atender a los alumnos, durante prácticamente todo el primer ciclo de 2020, con recursos como mensajes de WhatsApp, correos electrónicos y llamadas telefónicas. En estas condiciones no siempre los profesores tuvieron una relación directa con cada uno de sus alumnos, de tal suerte que se establecieron formas de comunicación que transmitían las indicaciones de los docentes a algunos alumnos que, a su vez, las trasladaban a otros con los que aquellos no podían comunicarse.

12) MINED, Resultados de la información estadística de instituciones de educación superior, 2018, p. 13.



Otro aspecto para considerar tiene que ver con el impacto de la emergencia en la investigación universitaria, pues el cierre de sus instalaciones para la docencia de aula supuso también el retiro a sus hogares del personal académico dedicado a la investigación o que tenía, además de tareas docentes, responsabilidades investigativas. Esto puso trabas no solo al ejercicio de la investigación en el terreno, sino a la planificación y a la coordinación de investigaciones que, dada la situación crítica del país, era urgente realizar. El trabajo de campo, que era inevitable en el estudio de problemáticas suscitadas por la emergencia, y otras tareas propias del quehacer universitario normal no eran posibles, especialmente en los meses más duros de la emergencia; a partir de septiembre de 2020, cuando dio inicio un relativo relajamiento institucional y social, se abrió un margen, ciertamente limitado, para que las universidades pudieran o intentar dar cabida a algunos esfuerzos investigativos, pero por lo general no fue así.

Universidad Nacional y Universidades privadas: En lo que sigue, se hace un recorrido, somero y descriptivo, con unos pocos datos disponibles, de los últimos aspectos señalados en la Universidad Nacional de El Salvador y en algunas universidades privadas; en concreto en tres de ellas, con un ánimo ilustrativo acerca de cómo fue el impacto de la emergencia por coronavirus en la educación superior salvadoreña. Una investigación más completa queda como tarea pendiente, es decir, una investigación que recoja la mayor cantidad de información posible no solamente sobre las dinámicas de matrícula, tecnológicas o financieras de las universidades, sino sobre la visión de sus estudiantes acerca de cómo fue la atención educativa recibida durante 2020 y el primer semestre de 2021. Es posible que la visión de los estudiantes no sea del todo coincidente con la percepción que tienen las autoridades y miembros del claustro universitario acerca de la calidad de la atención que se les dio en la transición de lo presencial a lo virtual.

En la Universidad Nacional, la pandemia golpeó a una cantidad significativa de personas que tienen en esta institución un espacio de formación superior: tuvo 1,294 matrículas menos entre el primer y segundo ciclo de 2020. Tendencia a la baja que llegó hasta febrero de 2021 cuando al comparar los números con el primer ciclo del año anterior, hubo 2,015 matrículas menos. Si existía la percepción que el golpe económico del confinamiento se iba a traducir en una migración de estudiantes de universidades privadas a la pública; las cifras indican que tal evento no ha sido tan automático. O si se pensaba que por la gratuidad en la UES las cifras de matrícula crecerían luego de marzo del 2020, ya sea en julio de ese año o en febrero de 2021, estas indican que no se dio dicho escenario. De igual manera, la baja de estudiantes registrada desde el impacto de la pandemia en las facultades de Medicina, Odontología, Química y Farmacia contradice la idea de que luego de lo vivido más jóvenes optarían por carreras relacionadas con el combate a las enfermedades. Más bien, todo apunta a que ha habido una especie de espera que pudiera estar marcada por problemas de acceso tecnológico o por la virtualidad de las clases e incluso por la falta de recursos económicos, puesto



que muy a pesar de la gratuidad de la universidad pública siempre se generan gastos en el proceso formativo. No es casual que, en la zona oriental, donde las remesas desde Estados Unidos son mayores se registre un alza en la matrícula universitaria, incluso mayor que antes de la pandemia; mientras la caída en la zona paracentral ha sido pronunciada (866 menos en comparación con el primer ciclo de 2020). Otro factor de peso pudiera estar puertas adentro. En la opinión del coordinador de la Maestría en Derechos Humanos (Facultad de Ciencias y Humanidades), Dr. Salvador Menéndez Leal, la Universidad Nacional se enfrentó a una nueva realidad para la cual no estaba preparada. Coincide con este señalamiento Helsy Janeth Ascencio De Paz, del Centro Universitario de Ahuachapán y coordinadora de la Maestría en Métodos y Técnicas de Investigación Social, ofrecida por esa dependencia universitaria.

¿Qué significó el cierre de los campus para el quehacer universitario en sus dimensiones de docencia, investigación y proyección social?

ML: El cierre del campus implicó en la práctica renunciar al estatus de conciencia crítica de la sociedad salvadoreña. Adicionalmente, reforzó la desvinculación de la corporación universitaria del mercado laboral. La Universidad de El Salvador, hoy por hoy, no tiene incidencia ni presencia social significativa. La planta docente y de investigadores en general carecía del equipo informático apropiado y, sobre todo, no tiene la experticia informática necesarias. En materia de proyección social, y pese a las graves violaciones a los DDHH, las acciones y medidas de proyección social fueron mínimas. Vale resaltar, empero, la labor desplegada por la Comisión de Derechos Humanos (CDH), de la Facultad de Ciencias y Humanidades, que se convirtió en un mecanismo institucional de asesoramiento muy importante para la comunidad universitaria y la ciudadanía en general.

ADP: En docencia, el quehacer sufrió un reto sobre la capacidad pedagógica de buscar, por cuenta propia y en un primer momento, qué estrategias podían ser factibles para sacar adelante la educación... Se buscaron capacitaciones para capacitar a los docentes, se le apostó a la educación gratuita para que ese dinero pudiese ser invertido en Internet, entre otras cosas.

¿Cuáles eran las condiciones reales, tecnológicas y de capacidades humanas, para realizar la transición de modalidades educativas presenciales a virtuales?

ML: La Universidad pública no disponía de las competencias necesarias para desarrollar procesos formativos de enseñanza-aprendizaje en entornos virtuales. El diagnóstico situacional en este punto es sumamente preocupante en razón de que no se tiene un presupuesto institucional adecuado para enfrentar los





desafíos que demandaría una conversión a modalidades virtuales o mixtas presenciales/virtuales.

ADP: No todos estábamos totalmente preparados, en cuanto a la docencia era falta de conocimiento amplio sobre el uso de plataformas eminentemente virtuales, desafío que se fue superando a través del esfuerzo de las autoridades a hacer obligatorio un diplomado de **Google Classroom**; en cuanto a los estudiantes algunos desertaron por motivos de conectividad.

¿Se pudo realizar esa transición con facilidad desde el principio o hubo complicaciones?

ML: En el caso de la Unidad Académica de la Facultad de Ciencias y Humanidades –extensivamente a la UES– se enfrentan serios valladares u obstáculos de distinto género: económicos, logístico/administrativos, técnicos, culturales, etc. La transición del Alma Mater a nuevas modalidades de enseñanza ha sido muy lento y tortuoso, lo que ha propiciado entre otros efectos dos que cabe subrayar: afectación en la calidad de los procesos formativos (poco rigor académico) y deserción estudiantil. Ello, no entra en contradicción con la cifra de alumnos/as inscritos para el ciclo I del año lectivo 2021 que ascendió a más de 60 mil.

ADP: La mayor complicación fue la falta de preparación con las plataformas virtuales, un logro importante era que todos los estudiantes poseían correo institucional; eso contribuyó de inmediato a crear las aulas virtuales.

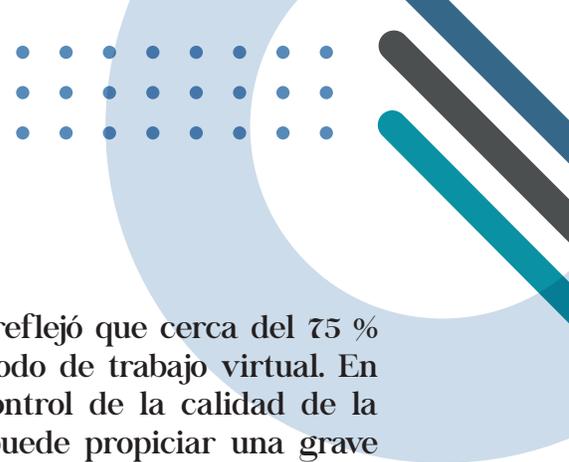
¿Tenían al momento de iniciarse la emergencia una experiencia consolidada en la educación virtual? Si era así, ¿cuál fue el desempeño que se tuvo en 2020 en ese ámbito?

ML: La Universidad pública tiene una tradición más de educación presencial que virtual. Por ello, de ninguna forma puede hablarse de experiencia consolidada. Esta condición no se limita a la corporación universitaria estatal, sino que, en general, los diferentes centros de enseñanza superior de nuestro país, público o privados, han desarrollado una limitada capacidad en los entornos virtuales.

ADP: La mayoría de los(as) docentes asumimos el reto; sin embargo, algunos estudiantes manifestaron que varios docentes se limitaron a enviar solo guías de trabajo que poco o nada les beneficiaban para su desarrollo académico... desde mi trinchera hice mi mayor esfuerzo para incentivar a los estudiantes que no se conectaban, haciéndoles llegar las clases grabadas.

¿Cuál será el lugar de la educación virtual en el quehacer universitario posterior a la emergencia? ¿Reemplazará a, o será complementaria de, la educación presencial?

ML: En las nuevas realidades post pandemias es de presumir que debe trabajarse en pro de articular ambas modalidades. Para el caso, una reciente encuesta



entre estudiantes del máster en DDHH de la UES reflejó que cerca del 75 % prefiere, por distintas razones, quedarse en un método de trabajo virtual. En mi opinión, deben reforzarse los mecanismos de control de la calidad de la enseñanza a nivel superior, porque la virtualidad puede propiciar una grave afectación al rigor académico.

ADP: Creo que la virtualidad vino para quedarse y habrá un equilibrio entre lo presencial, semi-presencial y lo eminentemente virtual; se cuenta actualmente con programas de maestrías y carreras de pregrado que son y serán virtuales. Considero, respondiendo la pregunta, que lo presencial siempre será importante no puede ser sustituida ni por la tecnología más avanzada, todas las carreras demandan la práctica y el saber hacer; esto no puede ser muy sólido, ni evidente en la virtualidad.

En resumen, se puede considerar que la emergencia por COVID-19 desnudó una realidad al interior de la única universidad pública de El Salvador que se expresa en la falta de un equipo técnico especializado que oriente tanto a estudiantes como docentes en el área virtual, es decir, existe un analfabetismo masivo sobre la pedagogía en ese campo. Además, el aparato financiero administrativo no está a la altura de las exigencias que plantean las modalidades de teletrabajo y la virtualidad educativa.

En cuanto a las universidades privadas, lamentablemente, no fue posible recabar información sobre el impacto de la emergencia por coronavirus en el conjunto de las universidades privadas del país, salvo en tres de ellas: la Universidad Don Bosco, la Universidad Gerardo Barrios y de la Universidad Centroamericana “José Simeón Cañas”. De alguna manera, la experiencia de esas tres instituciones de educación superior ilustra lo sucedido en algunos ambientes universitarios privados en 2020 y parte de 2021. Sin embargo, no se hace aquí, a partir de estos tres casos, ninguna extrapolación o generalización respecto de la educación superior, sino que se los ofrece con el propósito de mostrarlos como un indicativo, ciertamente aproximado, del modo cómo se vivió la emergencia en las universidades privadas salvadoreñas.

El caso de la Universidad Don Bosco. Al consultar en la universidad sobre la deserción estudiantil en 2020, se nos informó que su cálculo de ciclos continuados -es decir, del ciclo I-2020 a ciclo II-2020, y de ciclo II-2020 a ciclo I-2021- les arrojó una deserción del primer al segundo ciclo 2020 de 19 %, en tanto que la deserción del segundo ciclo 2020 al primer ciclo 2021 de un 9.5 %, lo cual indica una recuperación de la tasa de matrícula cercana a la que se tuvo en 2021. Las autoridades universitarias reconocen que “la deserción del ciclo I-2020 al ciclo II-2020 fue atípica por la pandemia”; pero que “del ciclo II-2020 al ciclo I- 2021 ya se estabilizó la deserción”. Asimismo, la Universidad Don Bosco no reportó el cierre carreras debido a la emergencia por coronavirus.

En cuanto a la atención hacia los estudiantes en 2020, esta universidad asumió con prontitud las opciones de educación virtual. Así, en 2020, en la Universidad Don



Bosco 39 carreras presenciales pasaron a la modalidad virtual, en tanto que 12 carreras semipresenciales, especialmente en el nivel de postgrado, se pasaron a esa misma modalidad. Mientras tanto, unas 25 carreras y programas siguieron con normalidad, tal como fueron diseñados con anterioridad a la emergencia por coronavirus. En lo que se refiere al número de docentes e investigadores a finales de 2019 (o inicios de 2020) y número de docentes e investigadores a finales de 2020 o inicios de 2021, esta institución de educación superior contaba 160 profesores de planta para 2019, mientras que, a finales de 2020, contaba 155 profesores de planta. Según fuentes de esta universidad, aproximadamente 7 profesores que renunciaron durante la pandemia, por estar jubilados y otros dos por oportunidades laborales alternativas.

Un asunto delicado para las universidades del país es el financiero; al respecto, el Vicerrector de la Universidad Don Bosco, Humberto Flores, comentó que la “la situación económica del país ha afectado también las economías de las instituciones de educación superior y las familias de los estudiantes. Así, podemos notar que hubo disminución de la cooperación internacional destinada a educación, sin embargo, para el segundo trimestre del año estas ayudas han vuelto a salir en el horizonte. Tal como apuntamos en el texto de arriba, hubo una deserción del primer ciclo 2020 al segundo ciclo 2020 que necesariamente se manifestó en una reducción de ingresos. Ya para el ciclo I-2021 eso se equilibró gracias a una saludable gestión financiera, que hemos seguido nuestro proceso de inversión de todos los años”. Asimismo, se plantearon al Vicerrector Académico, Humberto Flores, algunas interrogantes de tipo valorativo acerca del impacto de la emergencia en la Universidad Don Bosco. Recogemos a continuación las preguntas que se le hicieron, así como sus respuestas.

¿Cómo se vivió al interior de su institución la situación de emergencia en sus distintos momentos?

Humberto Flores (HF): “**Primero**, se vivió con incertidumbre de lo que podía ocurrir en el país. **Segundo**, ya nos habíamos preparado desde febrero por si ocurría un cierre y eso significó la formación rápida en ambientes virtuales, que buena parte del profesorado respondió inmediatamente; solo a un 12 % le costó más la ambientación. **Tercero**, con el tiempo que íbamos haciendo mejor las cosas en la formación virtual, preparamos los servicios extracadémicos de forma virtual como también una serie de ayudas para los estudiantes cuyos padres estaban perdiendo su trabajo. **Cuarto**, para los meses de junio y julio adquirimos licencias para dar los laboratorios por acceso remoto para aquellos estudiantes con laboratorios especializados necesitaban tener esa formación en sus competencias esperadas. Esta experiencia, que no la esperábamos, nos ayudó mucho a la prevención, al diálogo con nuestros estudiantes y profesores, a tener una actitud de solidaridad y de resolver problemas”.



¿Cuáles eran las condiciones reales, tecnológicas y de capacidades humanas, para realizar la transición de modalidades educativas presenciales a virtuales?

HF: “Nuestras condiciones eran, para el momento, óptimas. Ya contábamos con la Dirección de Educación a Distancia (la UDB Virtual) que nos colaboró para la formación rápida de los docentes de la Universidad. Además, teníamos muchas asignaturas, algunas de ellas transversales, en formato virtual (Contenido, guías, videos propios) que los pusimos a disposición de profesores y estudiantes de la modalidad presencial. Teníamos contrato de licencias y plataformas como Zoom, Adobe connect, y otros, lo que nos permitió hacer buenas sesiones de clase sincrónicas. Con los meses adquiríamos más salas para conexión que podíamos tener más estudiantes conectados de forma simultánea. Al principio de la pandemia también adquirimos licencias especializadas para acceso por vía remota de nuestros laboratorios y eso nos hizo un mejor servicio. La UDB desde hace unos años ha ido caminando hacia la transformación digital. Tenemos un portal web hecho por nosotros que nos permite operar casi toda la universidad desde esa plataforma. Expedientes de estudiantes y docentes, presupuesto, pago de adquisiciones, portal de notas, proyectos de investigación, proyectos de proyección social, pago de sueldos y honorarios, acceso a recursos humanos, etc. Todo ello nos permitió hacer un teletrabajo de nuestros hogares. Con todo, lo más decisivo fue la formación de los profesores en el ambiente virtual. Eso fue intenso en los meses de febrero a abril, y ahora, aunque nos seguimos formando, hemos podido dar pasos en esta modalidad”.

¿Se pudo realizar esa transición con facilidad desde el principio o hubo complicaciones?

HF: “La transición no fue fácil al principio, tampoco grandes complicaciones. Más bien sucedió un proceso complejo donde teníamos la incertidumbre de cuánto tiempo nos tardaríamos para operar de forma virtual de manera aceptable. Quizás lo más complejo fue preparar a los profesores para esta transición; pero contábamos con docentes que ya tenían experiencia en esta modalidad. Calculamos que en tres semanas tuvimos la situación controlada”.

¿Tenían al momento de iniciarse la emergencia una experiencia consolidada en la educación virtual? Si era así, ¿cuál fue el desempeño que se tuvo en 2020 en ese ámbito?

HF: “Sí teníamos una experiencia consolidada de educación virtual, con la UDB virtual que tiene 12 programas, 10 de grado y dos maestrías. Además, teníamos muchas asignaturas de la modalidad presencial, y los posgrados todos eran semipresenciales. Con la pandemia de 2020, tuvimos muchos aprendizajes, com-



pra de tecnología, conversión de laboratorios para acceso remoto, más procesos digitalizados que nos permite actuar frente a más oportunidades del contexto que emergen en la pandemia”.

En definitiva, la Universidad Don Bosco encaró con solvencia la situación de emergencia por coronavirus, lo cual se explica, fundamentalmente, por sus capacidades tecnológicas desarrolladas con anterioridad a la crisis en la salud pública. Esas capacidades tecnológicas ya le habían permitido sentar unas buenas bases en estrategias virtuales de educación; estas bases fueron claves para ofrecer en modalidad virtual carreras y cursos que, a inicios del año 2020, cuando aún no se había declarado la emergencia, se estaban implementando de manera presencial. La transición de lo presencial a lo virtual, pues, no fue tan crítica como, es presumible, lo pudo haber sido para instituciones de educación superior con una menor o inexistente experiencia previa en educación virtual y, asociado a ello, sin las capacidades tecnológicas necesarias para transitar, con solvencia, de lo presencial a lo virtual.

El caso de la Universidad Gerardo Barrios¹³. Esta institución de educación superior tiene su Sede Central en el Departamento de San Miguel y un Centro Regional en el Departamento de Usulután, ambos ubicados en el oriente de El Salvador. Sobre la situación económica de las universidades en 2020, desde esta institución de educación superior se hizo la valoración de que hubo “pérdida de ingresos en concepto de pagos de matrícula, cierre de carreras, inversiones, carga salarial, proyectos que no se realizaron, disminución de la cooperación, etc.”. Tal como se hizo con la Universidad Don Bosco, se plantearon a las autoridades de la Universidad Gerardo Barrios varias interrogantes, de las cuales se recogen a continuación las respuestas brindadas.

¿Cómo se vivió al interior de su institución la situación de emergencia en sus distintos momentos?

Universidad Gerardo Barrios (UGB): “La Universidad Gerardo Barrios (UGB) había definido con anticipación una estrategia como plan de contingencia, aproximándose a la posible suspensión de clases presenciales. Esta propuesta contemplaba un promedio de 3 semanas para su ejecución, incluso se había considerado una fase de simulación. Sin embargo, la alerta llegó antes de lo esperado, debido a ello se tomó la decisión de su puesta en marcha a partir del 16 de marzo de 2020. El enfoque de la estrategia contempla que la planta docente

13) Los autores agradecemos a las autoridades de la Universidad Gerardo Barrios, especialmente a su Rector, Maestro José Salvador Alvarenga, por brindarnos la información relativa a su institución. Este agradecimiento es extensivo a sus mandos medios en los decanatos y departamentos académicos. Es invaluable apoyo que nos dio del Decano de Postgrados, Maestro Miguel Flores, para tramitar con eficacia la petición de información.



tiempo completo y horas clase de las carreras presenciales de ambos campus (San Miguel y Usulután) desarrollaran sus clases en modalidad virtual; a través de la plataforma CANVAS y utilizando otros recursos como videoconferencias con la plataforma Blackboard Collaborate”.

¿Cuáles eran las condiciones reales, tecnológicas y de capacidades humanas, para realizar la transición de modalidades educativas presenciales a virtuales?

UGB: “La Universidad Gerardo Barrios desde el 2005 ha venido incorporando el recurso tecnológico a las carreras presenciales. Pero es a partir del 2013 que se crea una unidad que está dedicada exclusivamente a impulsar la educación no presencial en la institución y es la Dirección de Educación Virtual. Esta unidad está integrada por 14 profesionales con formación y amplia experiencia en las diferentes áreas de la Educación Virtual. Una de las principales funciones de esta unidad es capacitar al personal docente en entornos virtuales y lo viene haciendo desde sus inicios (2013), con el propósito de desarrollar competencias no solamente en el manejo de la tecnología, sino también en el desarrollo de contenidos para estos nuevos ambientes y, desde luego, tener un eficiente desempeño como tutor virtual. Más del 50 % de docentes han finalizado un proceso de formación bajo los entornos virtuales. Desde el punto de vista tecnológico, la UGB utiliza desde hace varios años dos modernas y robustas plataformas; la primera de estas es CANVAS, se trata de una herramienta muy flexible, fácil de usar, segura, estable, con múltiples aplicaciones y sobre todo compatible con dispositivos móviles. Este recurso es el que se utiliza para que el estudiante pueda tener acceso a los contenidos, actividades y a los mecanismos de comunicación asíncrona.

La segunda es **Blackboard Collaborate**, una plataforma que permite llevar a cabo reuniones en vivo, muy amigable y no requiere de instalación de programas o complementos para utilizarla. Entre algunas de las herramientas de comunicación que ofrece **Blackboard** están los mensajes de texto, audio, video, compartir aplicaciones y escritorio, grabar las sesiones, realizar encuestas en vivo, entre otras. Por otra parte, también se dispone de un sistema académico que le permite al estudiante, llevar a cabo inscripciones, consultas de notas y solicitudes totalmente en línea, sin tener que trasladarse hasta la institución. De igual forma para realizar los respectivos pagos, se cuentan con diferentes mecanismos en línea que facilitan este proceso al estudiante. La Dirección de Tecnología es la encargada de mantener estos sistemas en óptimas condiciones”.

¿Se pudo realizar esa transición con facilidad desde el principio o hubo complicaciones?





UGB: “Indudablemente este proceso de transición a impactado significativamente a las instituciones, muy probablemente a unas más que a otras; todo depende de la capacidad instalada, de la visión que se tiene como institución y desde luego del compromiso del personal. Como UGB ha facilitado en gran medida ese proceso de transmisión, porque se tiene claridad de lo que implica la educación virtual, se dispone de un equipo experto en el tema, con más 8 años de experiencia implementado proyectos bajo esta modalidad; todo esto ha permitido adquirir plataformas tecnológicas robustas, estables y amigables con el usuario. Además, para el personal docente estos nuevos ambientes les son familiares por el proceso de formación que con anticipación ha recibido y todo esto ha contribuido a dar una respuesta inmediata. Es un hecho que siempre se encuentran algunos docentes que se les dificulta esa adaptación a estos nuevos ambientes; pero siempre estuvieron con la disposición de aprender y para ello se les brindó una asistencia más personalizada. Se crearon materiales adicionales para apoyarles, se habilitaron nuevos recursos y se programaron sesiones en línea para asesorarles. Desde el punto de vista del estudiante, muchos presentaron inconvenientes sobre todo de conectividad, en ese caso el equipo de Tecnología de la UGB realizó gestiones para darles acceso a este servicio a través de VPN, incluso realizó alianzas con proveedores de internet brindando planes accesibles exclusivos para estudiantes”.

¿Tenían al momento de iniciarse la emergencia una experiencia consolidada en la educación virtual? Si era así, ¿cuál fue el desempeño que se tuvo en 2020 en ese ámbito?

UGB: “Por supuesto que sí, la UGB desde el 2013 tenía algo muy claro y era implementar carreras bajo la modalidad virtual. La Dirección de Educación Virtual nace con ese objetivo y es a partir de ese año que comenzó a implementar proyectos de esta naturaleza, pero es en el 2018 que se implementa la primera carrera en modalidad virtual. A la fecha (2021) se ofrecen 8 carreras virtuales, incluyendo carreras técnicas, Licenciaturas, Ingeniería y Maestría. Sin duda alguna, la experiencia que se ha materializado en el tema de virtualidad, la formación de docentes y la inducción a estudiantes en entornos virtuales, ha favorecido significativamente para que ese proceso de transición se llevara a cabo casi con total normalidad”.

¿Cuál será el lugar de la educación virtual en el quehacer universitario posterior a la emergencia? ¿Reemplazará a, o será complementaria de, la educación presencial?

UGB: “Es importante reconocer que todo ese escenario vivido con la llegada de la pandemia deja grandes experiencias y enseñanzas. La educación virtual



ha tenido un crecimiento exponencial a nivel mundial en estos últimos años. Las instituciones que no disponían de recursos tecnológicos seguramente ahora disponen de ellos. Los docentes no solamente han desarrollado nuevas competencias, también han fortalecido las que ya tenían. Si se han tenido esos importantes logros, porque estancarlos una vez se regrese a los ambientes presenciales, más bien porque no seguirlos potencializando e integrar a una mayor escala esos conocimientos en las clases presenciales. El modelo híbrido puede ser una alternativa que las instituciones pueden considerar para el desarrollo de su proceso formativo”.

En resumen, la información y valoraciones obtenidas de la Universidad Gerardo Barrios hacen ver, con claridad, que esta institución de educación superior encaró de forma sumamente solvente el desafío que supuso transitar de los presencial a lo virtual en el contexto de la emergencia por coronavirus. Las experiencias docentes tenidas por los dos autores de este ensayo permiten confirmar no solo la calidad de las estrategias educativas virtuales de la Universidad Gerardo Barrios, sino el cuidado de los detalles que aseguren tanto el buen estado y eficacia de los recursos tecnológicos, sino la calidad de los contenidos y las metodologías de enseñanza-aprendizaje que suelen ser, el buen estado y eficacia de los soportes tecnológicos y la calidad de los contenidos y las metodologías educativas, dos de los grandes desafíos de la educación virtual. En la última parte de este documento se hará una reflexión somera sobre estos dos asuntos delicados y complejos.

El caso de la Universidad Centroamericana “José Simeón Cañas”¹⁴. Esta institución de educación superior, con un prestigio cimentado en un compromiso con el cambio social inscrito en su historia desde mediados de los años 70 del siglo XX, al igual que el resto de las universidades, vio interrumpidas, en 2020, sus actividades presenciales debido a la emergencia por coronavirus. En lo que se refiere al modo cómo la Universidad Centroamericana vivió la emergencia y los retos que la situación de crisis planteo a sus autoridades y equipos académicos, las opiniones del Vicerrector Omar Serrano sobre dos preguntas concretas, así como un documento elaborado por él, son clarificadoras. Se recogen a continuación las dos respuestas del Vicerrector de Proyección Social, lo mismo que una parte de su visión de la crisis tal como aparece en su texto “Rol de universidades jesuitas de Centroamérica en tiempos de Covid-19”¹⁵.

¿Tenían al momento de iniciarse la emergencia una experiencia consolidada en la educación virtual? Si era así, ¿cómo se evalúa el desempeño que se tuvo en 2020 en ese ámbito?

14) Los investigadores agradecen a Omar Serrano, Vicerrector de Proyección Social de la UCA por habernos apoyado con los datos y las valoraciones relativas a esta institución de educación superior.

15) Serrano, Omar, “Rol de universidades jesuitas de Centroamérica en tiempos de Covid-19”, 27 octubre de 2020.



Omar Serrano (OS): “La UCA no tenía una experiencia consolidada; pero sí un camino recorrido en materia de semipresencialidad y uso de plataformas virtuales. Eso sin duda ayudó mucho a la hora de dar el salto de educación presencial a virtual. Se calculó que aproximadamente cerca del 80 % de la planta docente ya manejaba la plataforma virtual. Para el resto, hubo que hacer capacitaciones express en tiempo corto para que se sumaran a la nueva modalidad”.

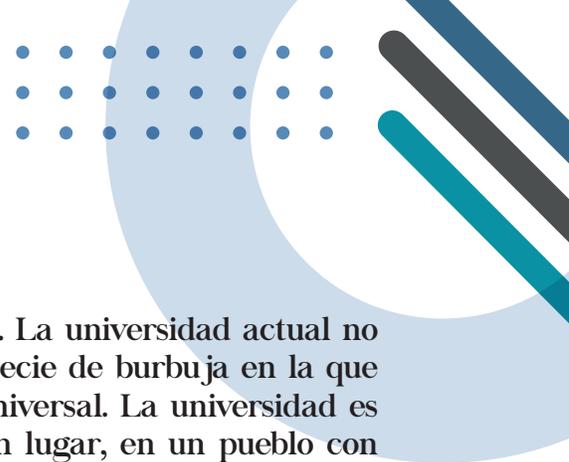
¿Cuál será el lugar de la educación virtual en el quehacer universitario posterior a la emergencia? ¿Reemplazará a, o será complementaria de, la educación presencial?

OS: “No lo sé. No es mi campo. Pero estoy seguro de que nada volverá a ser igual después de la pandemia y la educación no es la excepción. Estoy seguro de que se impartirán materias y carreras en línea (las que lo permitan) y se hará un mayor y mejor uso de las plataformas virtuales. En síntesis, se complementarán”.

En el documento “Rol de universidades jesuitas de Centroamérica en tiempos de COVID-19” el Vicerrector de Proyección Social de la UCA plantea que “las universidades comparten, en general, la realidad del país. En este sentido, la pandemia también las sorprendió sin preparación. El COVID-19 reveló o desnudó tres aspectos que me parece relevante destacar.

a) **Necesidad de reinención de los procesos de aprendizaje.** Por supuesto, lo más notable y visible en este aspecto fue el de la tecnología. La educación del país se enfrentó al dilema de: “o lanzarse al mundo virtual o dejar de trabajar”. Y por supuesto, las universidades se lanzaron al mundo virtual sin estar preparadas para ello, ni las universidades ni los estudiantes. Hubo que modificar y actualizar el mundo **on line**, digital, que en un país con la brecha digital como la de El Salvador no es tan sencillo hacerlo. Pero esta necesidad no se limita a eso. La pandemia desnudó la necesidad de actualizar el tipo de competencias y conocimientos para la vida que se construye con los estudiantes. La pandemia pone en evidencia la necesidad de apostarle más al pensamiento crítico, a los conocimientos científicos y a las habilidades blandas como gestión del tiempo, manejo del estrés, inteligencia emocional.

b) **Necesidad de replanteamiento de los procesos de investigación.** La pandemia ha impedido la investigación en los territorios y el contacto con la población en un momento en donde la realidad cotidiana de las personas se ha visto afectada económicamente, emocionalmente, políticamente. El capital social y simbólico se ha modificado y la universidad (me refiero a todas las universidades) no ha estado ahí, ni ha tenido los recursos (respondiendo a la extra-demanda de la nueva modalidad de clases) para producir reflexión crítica apropiada.



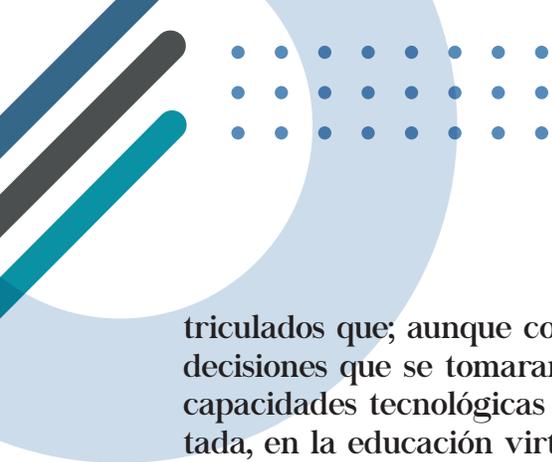
c) **La necesidad de ser conciencia crítica de la realidad.** La universidad actual no puede vivir de espaldas a la realidad, como una especie de burbuja en la que se cultiva el conocimiento y la verdad absoluta y universal. La universidad es una realidad histórica, que nace un momento, en un lugar, en un pueblo con unas circunstancias históricas. Y, por tanto, también es una realidad política. Como se dijo antes, la situación en el país de una democracia frágil ya había sido puesta a prueba. Las universidades, además de responder a sus propias coyunturas de docencia e investigación, han tenido que articular su voz con la de otros actores para señalar el peligro que estas tentaciones totalitarias implican para los procesos democráticos¹⁶.

4. Reflexión final sobre la calidad de la educación en 2020

Es sumamente difícil elaborar argumentos medianamente concluyentes sobre la calidad de la educación superior salvadoreña en 2020 no solo por lo escaso (o inaccesible) de los datos sobre el desempeño del conjunto de las universidades (y más en general del conjunto de las instituciones de educación superior que incluyen a los IEES y a los Institutos Tecnológicos), sino porque el concepto mismo de calidad educativa es difuso y confuso. Ahora bien, unos criterios mínimos (o quizá más bien requisitos) de calidad educativa en los niveles universitarios pasan por: (a) la atención sistemática a los estudiantes por parte de sus docentes; y (b) el desarrollo a cabalidad de las actividades teóricas y metodológicas contempladas en los programas de estudio y en las asignaturas correspondientes. Otro asunto que discernir es si esas actividades teóricas y metodológicas tienen, en sí mismas, la calidad requerida para los niveles de educación superior, es decir, si tienen la debida fundamentación científica, epistemológica y metodológica. Pero, asumiendo que total o parcialmente se cumplen este último requisito de calidad, los literales a y b apuntan a la realización efectiva, en el aula o fuera de ella, de los objetivos, contenidos, metodologías y actividades planteadas en planes de estudio y asignaturas en las distintas carreras universitarias.

Cabe sospechar que, en El Salvador en 2020, la transición abrupta de lo presencial a lo virtual tuvo, en general, un impacto negativo en la atención sistemática a los estudiantes de las carreras y asignaturas con un diseño presencial por parte de sus docentes y en el desarrollo óptimo de las actividades teóricas y metodológicas exigidas por programas de estudio y asignaturas. Hay indicios de que este impacto negativo fue más drástico en el primer semestre de 2020, pues en buena parte de las universidades ya habían iniciado las clases cuando, intempestivamente, las autoridades ordenaron la suspensión de actividades académicas. Estas complicaciones ocupaban a las autoridades, mandos medios y docentes de las universidades salvadoreñas en un ciclo académico que estaba en marcha (primer semestre de 2020), con estudiantes ma-

16) *Ibíd.*



tricolados que; aunque con las tensiones de la emergencia, estaban a la espera de las decisiones que se tomaran respecto de su situación académica. Las universidades con capacidades tecnológicas bien instaladas y con una experiencia previa, y bien cimentada, en la educación virtual pudieron encauzar esas capacidades y experiencia hacia las carreras y asignaturas presenciales, de modo tal que la atención a los estudiantes y el desarrollo de los contenidos y metodologías establecidos continuaran en el menor tiempo posible con adaptaciones a lo virtual.

En cuanto a las universidades con menores capacidades tecnológicas y una menor experiencia en la educación virtual, la atención sistemática a los alumnos y el desarrollo de actividades teóricas y metodológicas se vieron seriamente comprometidas a lo largo de 2020, obviamente en algunos casos más que en otros. Siempre en el marco de la educación presencial llevada a lo virtual, hay evidencias de que, en varios casos, la comunicación entre estudiantes y profesores se realizó, en el primer ciclo de 2020, mediante llamadas telefónicas, correo electrónico y mensajes en **WhatsApp** y que en esos casos las asignaturas se desarrollaron a través de esos tres recursos tecnológicos. Asimismo, conversaciones informales con colegas y la propia experiencia docente de los autores de este ensayo dejan evidencia de las dificultades no solo en el uso de las plataformas digitales por parte de alumnos y docentes, que obedecieron a la falta de pericia de los unos y los otros, sino de los problemas de conectividad que, en distintos momentos, impidieron la fluidez en la comunicación por medios virtuales.

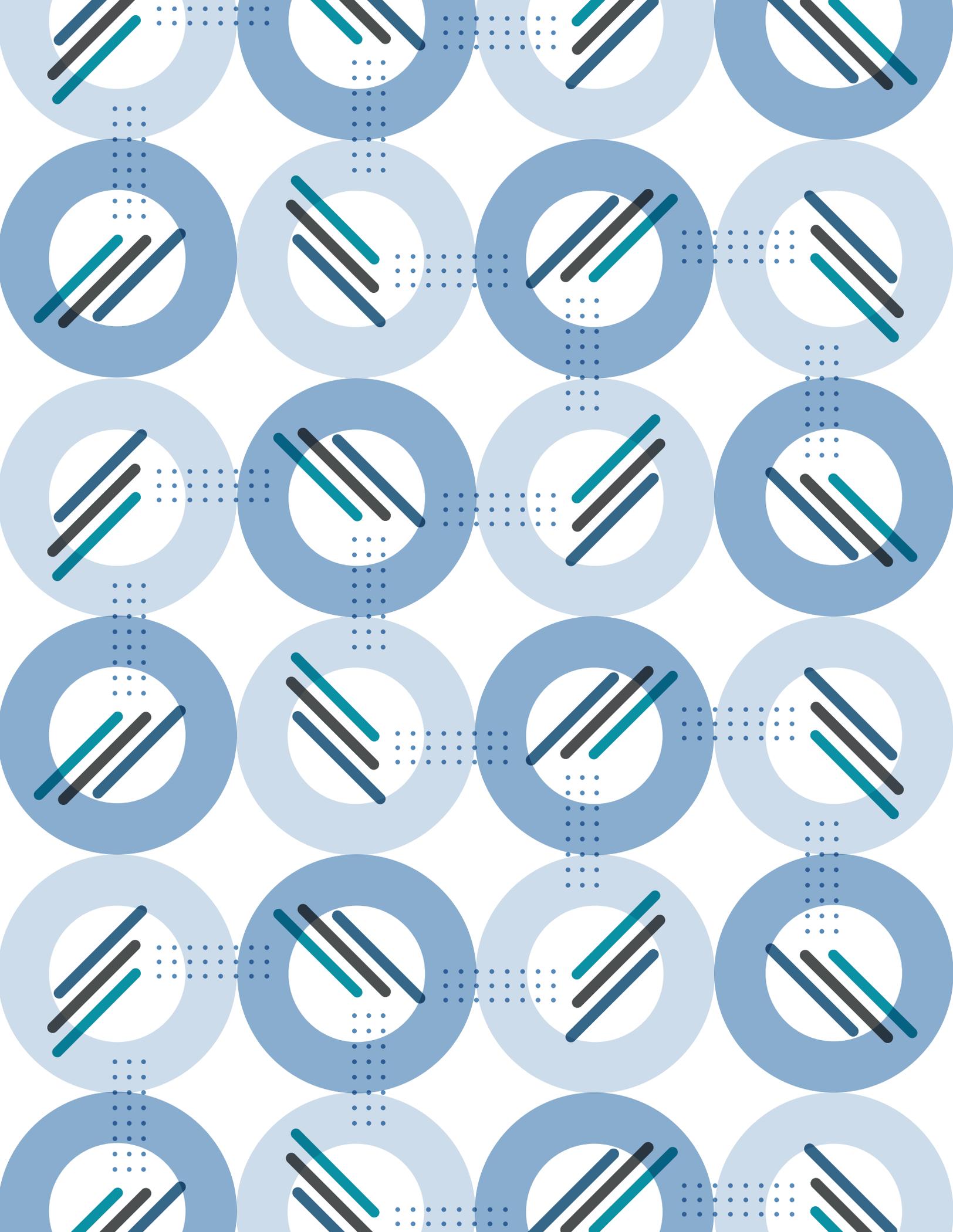
Por último, lo sucedido en 2020 plantea el desafío, enorme y obviamente costoso, de fortalecer el sistema de educación superior del país, de forma tal que las universidades privadas y también la universidad pública alcancen niveles óptimos en sus recursos y capacidades tecnológicas, pues en la actualidad hay disparidades evidentes entre ellas. Ese fortalecimiento no debería ser pensado en función de reemplazar la educación presencial por la educación virtual, sino para dar a esta última la oportunidad de integrarse, creativamente, a quella. Y es que, en definitiva, plantear de manera excluyente lo presencial y lo virtual no es lo más provechoso para la educación, pues del complemento entre ambos tipos de estrategias educativas es dable esperar unos procesos educativos de mayor calidad.



* Luis Armando González: Docente e investigador universitario. Licenciado en Filosofía por la Universidad Centroamericana “José Simeón Cañas” y Maestro en Ciencias Sociales por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Sede Académica de México. Trabaja en el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de El Salvador. Profesor en la Universidad Nacional de El Salvador y en la Universidad Gerardo Barrrios en las áreas de sociología de la familia, criminología con enfoque sociológico, metodología y filosofía de la ciencia, e investigación educativa. Fue miembro del Grupo de Trabajo CIESAS-Golfo, del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) en el periodo 2017-2019. Entre sus publicaciones destacan (con Rodolfo Cardenal), El Salvador: la transición y sus problemas (San Salvador, UCA Editores, 2004), Violencia social, prevención de la violencia y escuela (San Salvador, UDB, 2012), Sociedad y política. Reflexiones desde El Salvador (San Salvador, UDB, 2015) y Filosofía, ciencias sociales y educación (San Salvador, UDB, 2017).

** Carlos Mauricio Hernández: Licenciatura en Filosofía y Maestría en Ciencia Política por la Universidad Centroamericana “José Simeón Cañas” (UCA), El Salvador. Doctorado en Ciencias Sociales y Humanísticas obtenido en el Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica (CESMECA) de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (UNICACH). Ha ejercido la docencia universitaria e investigación en las áreas de Filosofía Política, Epistemología, Ética y Derechos Humanos en la Universidad de El Salvador (UES), la UCA y en otras universidades privadas salvadoreñas. Autor de columnas de opinión sobre coyuntura política salvadoreña en Diario Co-Latino y Brújula Electoral. Además, es coautor de libro Regreso a la vida. Historias de víctimas y victimarios (2014) y autor del capítulo sobre El Salvador del libro Democracias posibles: crisis y significación. Sur de México y Centroamérica (2016).







EFECTOS DEL COVID-19 SOBRE LA INCLUSIÓN UNIVERSITARIA EN ESPAÑA

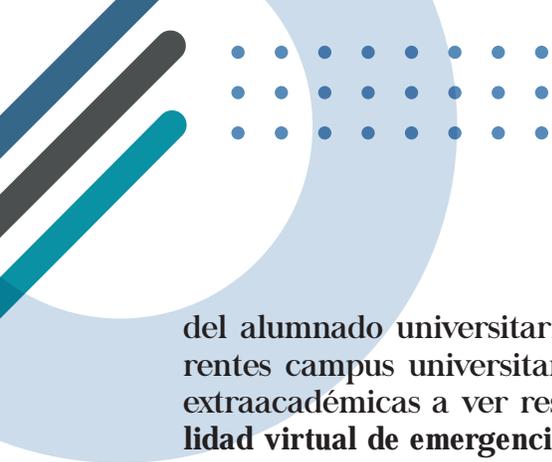
Carmen Márquez*

La pandemia sanitaria producida por la COVID-19 ha bloqueado todos los sistemas de educación superior a nivel mundial. En España, el sistema universitario pasó, de un día para otro, a desarrollar su actividad académica mediante una modalidad virtual de emergencia para la que no estaba preparado. En estos trabajos reflexionamos sobre algunos de los efectos de esta transformación improvisada ha provocado en los procesos de inclusión universitaria. A modo de conclusión, se apunta que la COVID-19 ha agravado la brecha digital y ha afectado claramente a la igualdad de oportunidades que poseen el estudiantado de estar presentes en el aula y enriquecerse de los beneficios pedagógicos derivados de esta interacción con docentes e iguales. Las universidades españolas deben reforzar los recursos de apoyo a colectivos no tradicionales y formar al profesorado, no solo en competencias digitales, sino en metodologías renovadas e inclusiva que se ajusten a las características de todo el alumnado en entornos virtuales.

I. Introducción

El sistema universitario español forma parte del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) desde la firma del Pacto de Bolonia en 1999. Actualmente, este sistema está compuesto por 83 universidades; de las cuales 50 se financian con fondos públicos y 33 con fondos privados. El 90 % de estas instituciones imparten enseñanza presencial en el aula, mientras que el restante 10 % ofrecen formación en línea a su estudiantado. A nivel presupuestario, las universidades públicas dependen de las comunidades autónomas donde se ubican; aunque todas poseen un alto grado de autonomía, incluida, la posibilidad de aprobar sus propios estatutos, definir sus propias formas de autogobierno y organización interna o administrar sus propias finanzas y activos (Arias-Coello et al., 2018).

Cuando el 14 de marzo de 2020 el Gobierno de España declaró el estado de alarma en todo el territorio nacional y ordenó el confinamiento de toda la población para afrontar la situación de emergencia sanitaria provocada por la COVID-19, las universidades españolas contaban con 1.633.358 estudiantes. El 55,3 % eran mujeres y el 80 % cursaba estudios de Grado (Ministerio de Universidades, 2021a). Desde ese momento, quedó limitada la libertad de circulación de las personas lo que provocó el cierre preventivo de todas las universidades presenciales. Esta medida afectó al 83,8%



del alumnado universitario que, de la noche a la mañana, pasó de acudir a los diferentes campus universitarios para asistir a clases presenciales, tutorías o actividades extraacadémicas a ver restringida su actividad académica a la conocida como “**modalidad virtual de emergencia**”. Este formato, limitaba la actividad académica a la participación en clases virtuales a través de una plataforma online que, en muchos casos, tanto el profesorado como el alumnado desconocía hasta ese momento. Igualmente, supuso la afectación parcial o definitiva de la actividad investigadora y la suspensión de los programas de movilidad.

Valorar los efectos de esta terrible pandemia en el sistema universitario español es una tarea sumamente compleja en este momento, básicamente, porque son escasas las evaluaciones realizadas hasta el momento y porque continuamos con una actividad universitaria restringida como consecuencia de los altos niveles de contagio registrados en la cuarta ola. A pesar de estas dificultades, este trabajo tiene como objetivo reflexionar sobre en qué medida la gestión de la pandemia de la COVID-19 por parte del sistema universitario ha afectado al avance de la inclusión en el propio sistema. Partimos de la base que la educación inclusiva, equitativa y de calidad es parte del compromiso de todos los sistemas universitarios con los Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS-4) y, por tanto, debe ser garantizada por todas las universidades. Aunque se ha puesto de manifiesto que los sistemas universitarios no cuentan con una idea compartida sobre el significado de la inclusión y sus implicaciones (Nunan, Rigmor & McCausland, 2000; Márquez y Melero-Aguilar, 2021), este trabajo considera la inclusión como un proceso continuo dirigido a garantizar la presencia, participación y logro universitario de todos los y las estudiantes (UNESCO, 2016).

II. La inclusión universitaria en tiempos de pandemia

Desde el comienzo de la pandemia, las instituciones internacionales como UNESCO (2020), Grupo de Banco Mundial (2020), IESALC-UNESCO (2020) así como aquellas con competencia nacional, Ministerio de Universidades y Conferencia de Rectores de Universidades Españolas (CRUE) se involucraron en la gestión de la pandemia mediante diferentes directrices y recomendaciones a las instituciones de educación superior. Aunque, Marginson (2020) considera que el abordaje de la pandemia posee un marcado componente cultural asociado a las ideas que cada país posee sobre lo individual y lo social, lo cierto es que numerosos gobiernos nacionales e instituciones internacionales apoyaron en el cierre inmediato de las instalaciones universitarias y la interrupción de la actividad académica e investigadora en su modalidad presencial.

En España, tanto el Ministerio de Universidades como la CRUE¹⁷ solicitaron a todas las universidades gestionar de inmediato la movilidad segura de estudiantes

17) CRUE Universidades Españolas es una asociación sin ánimo de lucro que representa a 76 universidades y colabora en el desarrollo normativo que afectan a la educación superior y en la promoción de iniciativas para fomentar las relaciones con el tejido productivo y social, a nivel nacional e internacional.

nacionales e internacionales, paralizar la actividad investigadora durante el confinamiento, trasladar la gestión a modo teletrabajo y, sobre todo, reconvertir la docencia presencial a la modalidad virtual de emergencia (CRUE, 2020).

Posteriormente, durante el verano de 2020 cuando el primer confinamiento hubo concluido, el Ministerio de Universidades propuso la flexibilización de este modelo de cara al desarrollo del curso académico 2020/21. Entonces, se invitó a las universidades a implementar el denominado **modelo híbrido o de presencialidad segura**. Este modelo permitía a aquellas universidades que contaran con equipos de retransmisión adecuados, ofrecer sesiones presenciales para pequeños grupos estudiantes siempre y cuando se guardara una distancia mínima interpersonal. Paralelamente, estas sesiones serían retransmitidas vía videoconferencia para el resto del alumnado que seguirían las clases desde sus hogares. Para compensar los efectos de esta semipresencialidad en el aula, debía establecerse una rotación periódica entre el alumnado que recibía la enseñanza presencialmente y quien lo hacía por videoconferencia (Ministerio de Universidades, 2021b). Junto con esta propuesta, el propio el Ministerio también apeló a la necesidad de avanzar en el diseño de planes de contingencia que, basados en la experiencia del curso anterior, incluyera: a) planes de formación del profesorado en enseñanza **online** (en aspectos técnicos y metodológicos); b) la adaptación de los sistemas de evaluación a esta modalidad híbrida; c) el establecimiento de horarios para tutorías con objeto de garantizar tanto una correcta atención al estudiantado.

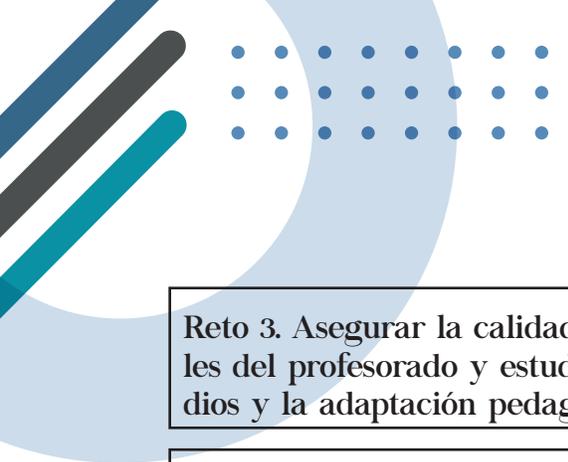
Como cabe entenderse, estas decisiones podían tener un impacto directo los procesos de inclusión universitaria al incidir sobre la presencia, participación y logro del alumnado universitario. Para minimizar estos efectos, el Ministerio de Universidades en colaboración con la CRUE identificaron algunos retos prioritarios de actuación. Como puede observarse en la tabla 1, estas actuaciones iban básicamente dirigidas a mantener la actividad presencial, siempre y cuando fuera posible, a garantizar el acceso del profesorado y alumnado a las plataformas de docencia **online** y a capacitar al profesorado para la reconversión de sus planes docentes a esta nueva modalidad virtual.

Tabla 1. Retos universitarios en materia de inclusión. Curso 2020/2021

Retos de las universidades españolas en materia de inclusión

Reto 1. Mantener la actividad presencial siempre que se dieran las necesarias condiciones de seguridad e higiene previstas. En aquellos casos donde no fuera posible, monitorizar los procesos de aprendizaje a distancia.

Reto 2. Garantizar la calidad y extensión de las conexiones a internet del conjunto del estudiantado, de forma que ningún estudiante sea discriminado por la persistencia de la brecha digital.



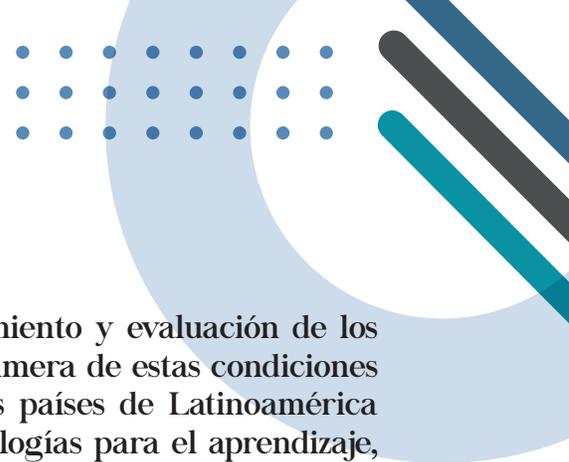
Reto 3. Asegurar la calidad educativa mediante la adquisición de competencias digitales del profesorado y estudiantes, la planificación anticipada del cronograma de estudios y la adaptación pedagógica basada en la diversidad de enfoques de aprendizaje.

Reto 4. Generar mecanismos de apoyo dirigidos a los estudiantes más desfavorecidos mediante tutorías, seminarios, etc., con objeto de garantizar tanto una correcta atención al estudiantado como una jornada laboral acorde a la legislación laboral del profesorado.

En términos de movilidad e investigación, se permitió la flexibilización condiciones del programa Erasmus+ desde que, en marzo de 2020, la Comisión Europea aprobara la posibilidad de posponer las acciones de movilidad cuando fuera necesario y reconociera el apoyo adicional que debía ofrecerse a becarios o estudiantes en zonas o áreas de transmisión y circulación de la COVID-19 (Comisión Europea, 2020b). Y los plazos del programa Horizonte 2020 (Comisión Europea, 2020). Complementariamente, se crearon nuevos programas para el estudio del impacto del virus de la COVID-19, entre el que destaca la creación del “Fondo Supera COVID-19”. Esta es una iniciativa de colaboración pública-privada entre CRUE, el Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC) y el Banco Santander que ha destinado 8,5 millones de euros a la financiación de investigaciones sobre el virus y su prevención, investigaciones destinadas a paliar su impacto social y al fortalecimiento de la capacidad tecnológica universitaria y la reducción de la brecha digital.

Como parte del proyecto Universidad frente a la Pandemia, la CRUE (2020) presentó un informe de resultados acerca de las actuaciones llevadas a cabo por 76 universidades españolas durante la finalización del curso 2019/2020 e inicio del curso 2020/2021. En este informe, se concluyó que mayoría de las universidades españolas mantuvieron su actividad académica gracias a la adopción del conocido **modelo híbrido o de presencialidad segura**. Asimismo, se informó que las universidades trabajaron para garantizar una docencia de calidad con la máxima presencialidad posible, particularmente en aquellas actividades que requerían de mayor interactividad (clases prácticas y prácticas de laboratorio). Para ello, se limitó el aforo de aulas y laboratorios, se establecieron las medidas de seguridad fijadas por el Ministerio de Universidades y se redujo al 50 % el número máximo de estudiantes presentes en los campus universitarios. Las clases fueron dirigidas a pequeños grupos de estudiantes que permanecían en el aula mientras que el resto siguieron las sesiones a través de videoconferencias síncrona (en tiempo real) o asíncrona (en diferido).

El desarrollo de este **modelo híbrido** requería de la disponibilidad de plataformas de enseñanza virtual, acceso a equipos y conexión a internet garantizada para todos y todas, la adquisición de competencias Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento



(TAC) por parte del profesorado y la posibilidad de seguimiento y evaluación de los resultados de aprendizaje obtenidos por el alumnado. La primera de estas condiciones no fue difícil de garantizar porque, al contrario que otros países de Latinoamérica que se vieron afectados por la baja disponibilidad de tecnologías para el aprendizaje, las universidades españolas contaban con plataformas de aprendizaje implementadas con anterioridad (Fardoun et al., 2020). Donde, en cambio, se ha visibilizado una mayor fragilidad del sistema universitario ha sido en su capacidad para ofrecer equipos y conexión a internet a toda la comunidad universitaria y reforzar la competencia del profesorado en el uso de las tecnologías de aprendizaje y su integración en el diseño instruccional de sus respectivas materias (García-Peñalvo y Corell, 2020).

¿Acceso equitativo los espacios virtuales de aprendizaje?

El sistema universitario español tiene un compromiso adquirido con la equidad en el acceso universitario de todos los colectivos sociales y, especialmente, de aquellos más vulnerable y no tradicionales (Conferencia Bergen, 2005). A pesar de esta responsabilidad, el sistema universitario ha dado muestras de profundas inequidades que afectan particularmente al alumnado con discapacidad, alumnado con cargas familiares y labores, alumnado de bajos recursos económicos y de minorías étnicas (Fundación Universia, 2021; Sánchez-Gelarbert y Elías, 2017).

Estas dificultades de acceso equitativo previas a la crisis, se ha visto agravadas por otras ocasionadas por un acceso desigual a la enseñanza telemática. A lo largo de estos meses, se ha evidencia que gran parte del alumnado con padres de nivel formativo alto o medio-alto han contado con un ordenador de uso exclusivo y una conectividad propia y de alta velocidad para el correcto seguimiento de la enseñanza virtual (Pérez-López et al., 2021). En cambio, otros con condiciones socioeducativas más bajas han visto mermado sus posibilidades de contar con adecuadas condiciones de estudio, acceso a un lugar tranquilo para estudiar, un equipo tecnológico adecuado o una conexión a Internet confiable (Cabrera, 2020).

Paralelamente, otros estudiantes no tradicionales, como el alumnado con discapacidad, se ha visto doblemente afectado por la falta de estrategias que garantizaran los parámetros de accesibilidad y la interrupción de prestaciones de apoyo. Ha sido el caso del alumnado universitario sordo que se ha visto coartada su la posibilidad de forma parte del aula virtual por la suspensión de contratos de algunos gobiernos autonómico con las empresas adjudicatarias de prestar servicios a estudiantes sordos usuarios de la LSE (González-Montesino, 2020). En términos generales, Fundación Universia (2021) ha reconocido un importante porcentaje de estudiantes con discapacidad han encontrado importantes dificultades para continuar con sus estudios universitarios durante la pandemia. Y, casi una cuarta parte de este colectivo, el 23,8 % de los participantes en su estudio, había acusado una falta de recursos tecnológicos y de dis-





positivos digitales para poder estudiar desde sus hogares. Asimismo, el 16,8 % declaró tener dificultades para acceder a los servicios universitarios.

En idéntica situación de vulnerabilidad, se ha encontrado aquel alumnado que ha perdido su empleo durante la crisis sanitaria y como consecuencia de ello, también ha visto desaparecer su principal fuente de financiación de los costes de matrícula universitaria. Para reparar algunos de estos dramáticos efectos de la COVID-19, las universidades españolas han establecido mecanismos directos o indirectos de ayudas económicas destinadas al estudiantado más vulnerables cargo al Fondo Social. Entre estas acciones destacan la flexibilización del pago de la matrícula, la suspensión temporal o anulación de la matrícula o el préstamo de ordenadores y el reparto de bonos digitales y tarjetas de conexión a internet (CRUE, 2020).

¿Enseñanza universitaria centrada en el alumnado?

El profesorado universitario español debe compatibilizar su función docente con la actividad investigadora durante toda su carrera profesional. La investigación es la tarea más premiada y reconocida a nivel económico, de modo que, la formación continua en TIC o pedagogías inclusivas se ve relegada a un lugar periférico en su orden de prioridades (Sandoval et al., 2020). Conocedoras de estas limitaciones competenciales de gran parte del profesorado universitario, las universidades reaccionaron rápidamente ofreciendo a sus docentes formación acelerada mediante tutoriales u otros instrumentos destinados a la adquisición de las competencias mínimas para el desarrollo del **modelo híbrido** de enseñanza.

Al hacer referencia a la educación a distancia, Zubillaga y Gortazar, (2020) señalan que no puede entenderse como el desarrollo del modelo tradicional en un entorno virtual, sino que implica la planificación y el diseño de experiencias de enseñanza y aprendizaje para ser seguido de formato online. En este sentido, algunos de los estudios de casos llevados a cabo en diferentes universidades han concluido la implementación del teórico **modelo híbrido** propuesto por el Ministerio de Universidades no ha favorecido la implementación de metodologías activas. Por el contrario, se han ido sucediendo secuencias de clases donde los contenidos de las clases presenciales se han trasladado a plataformas de aprendizaje virtual. Además, la falta de experiencia y capacitación docente ha provocado que en aquellos casos en los que se ha promovido el desarrollo de metodologías activas en entornos virtuales ha exigido un extra de implicación y compromiso del propio profesorado (Gómez-Hurtado et al., 2020; Pérez-López, 2021). Algunos de los trabajos que han evaluado el efecto de tales actuaciones han subrayado que esta solución de urgencia adoptada por las universidades solo permitió una virtualización urgente no planificada del proceso de enseñanza y aprendizaje afectando negativamente al rendimiento del alumnado (Grande de Prado et al., 2021). El profesorado no contó con el tiempo y los medios para diseñar las propuestas educativas que



iba ejecutando y que improvisaba sin una verdadera modificación de los planes de estudio ni las estrategias de evaluación (Fardoun et al., 2020). Esta inmediatez alteró los principios de planificación y con ello, las posibilidades de garantizar un aprendizaje equivalente entre estudiantes (Ruiz, 2020). La propia valoración realizada por los estudiantes de este modelo híbrido destaca que han percibido una relación inversa entre el tiempo dedicado al estudio y su rendimiento y una falta de comprensión por parte del profesorado de sus circunstancias personales (Pérez-López, 2021).

En este mismo orden, la evaluación de los aprendizajes ha sido otro de los elementos del proceso de enseñanza y aprendizaje que ha preocupado de manera conjunta a instituciones, profesorado y alumnado durante toda la pandemia. Desde el Ministerio de Universidades (2020) se solicitó la adaptación de contenidos y metodologías de evaluación insistiéndose en que debía reforzarse la evaluación continua y aprobando la defensa de Trabajos de Fin de Grado o Máster y tesis doctorales por medios telemáticos. Al respecto, García-Peñalvo y Corell, (2020) informaron que la mayoría de las asignaturas contemplaban como instrumento de evaluación un examen final que suponía entre el 75 % y 100 % de la calificación global. Las principales dificultades, en este sentido, se han asociado con la falta de medios técnicos para asegurar que el proceso de evaluación cumpliera con estándares de calidad y baja implementación por parte del profesorado en otros modelos de evaluación como la evaluación por competencias. Ambos elementos han propiciado que se generara un ambiente de desconfianza en el que se llegaba a poner en duda el comportamiento ético de sus estudiantes y donde se abogaba por imponer el mayor número de trabas en el desarrollo de las pruebas de evaluación.

¿Éxito académico?

Como no podría ser de otra forma, estas permanentes barreras de acceso y aprendizaje han afectado significativamente al rendimiento académico del estudiante universitario. En términos generales, Farnell et al., (2021) señalan que este rendimiento ha empeorado desde que se cancelaran las clases presenciales debido a la considerable sobrecarga que el alumnado ha tenido que asumir para continuar sus trayectorias académicas en una modalidad virtual para la que no tenía competencias ni recursos. Si atendemos a los resultados oficiales sobre abandono universitario, estos informan que durante el año académico 2019/2020 un total de 26,2 % de los estudiantes abandonaron sus estudios (Ministerio de Universidades, 2021). No resulta difícil deducir que esta posibilidad de abandono es mayor en aquellos estudiantes con bajos ingresos económicos, estudiantes con responsabilidades laborales o familiares o estudiantes con discapacidad que ya habían sido identificados, previamente, como estudiantes en riesgo (Sánchez-Velarde y Elías, 2017).

Igualmente, la reducción de contacto social y de redes sociales de apoyo ha afectado la salud psicológica de todo el alumnado y ha incrementado los sentimientos



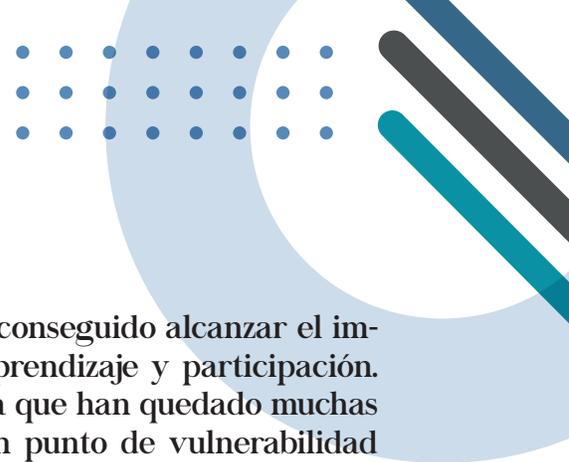
de frustración, ansiedad, desconexión y aislamiento de muchos de estos estudiantes con sus iguales (García-Morales et al., 2021). Estos factores inciden de forma determinante en la participación, es decir, en la posibilidad de participar, de ser y sentirse parte de todo alumnado y, particularmente, de aquellos grupos no tradicionales. La enseñanza presencial involucra factores sociales y experiencias que no están presentes en la educación a distancia, los estudiantes con capitales culturales diversos encuentran en los espacios universitarios oportunidades para interrelacionar con pares de diferentes orígenes o antecedentes sociales y culturales que están ausentes en sus contextos familiares. Con la imposición de una modalidad virtual que no establece mecanismos y espacios de diálogo y participación entre la diversidad del alumnado se vulnera el principio de equidad educativa como derecho que incluye las necesidades educativas del alumnado más desventajado en términos materiales, culturales y simbólicos.

III. A modo de conclusión

El reconocimiento de dimensión social del Pacto Bolonia comprometió al sistema universitario español a garantizar una educación universitaria de calidad y a establecer las condiciones necesarias para que la totalidad del alumnado pueda completar su formación universitaria sin obstáculos relacionados con su origen económico o social (Conferencia de Bergen, 2005). Posteriormente, la incorporación del ODS-4 en la Agenda 2030 afianzó este compromiso de nuestras universidades con la educación inclusiva y de calidad para todos. Esta apuesta internacional en pro de la inclusión se ha visto bruscamente sesgada por la irrupción de la pandemia por la COVID-19 y la respuesta de nuestro sistema universitario.

Desde las autoridades oficiales, se ha destacado que las universidades españolas han demostrado ser flexibles en sus actuaciones y resilientes con respecto a los cambios propiciados por esta pandemia (CRUE, 2020). Sin embargo, consideramos que las estrategias seguidas y medidas implementadas han obstaculizado de forma considerable las oportunidades de estar presentes, aprender y titular de muchos y muchas estudiantes universitarios. A esta misma conclusión ha llegado Cabrera (2020) quien señaló que el alumnado ha afrontado la enseñanza telemática con desigual fortuna y esto ha incrementado las desigualdades educativas existentes en los centros de enseñanza presenciales. También lo ha concluido Echeita (2020) al afirmar que el enfoque de las medidas educativas desarrollado durante la pandemia responde a un modelo de integración educativa en el que se ha tenido en cuenta la mayoría del alumnado; pero no a TODO el alumnado, como hubiera sido propio de un enfoque inclusivo.

Uno de los factores que han afectado a los procesos de inclusión universitaria ha sido el desigual acceso a los recursos tecnológicos y plataformas de aprendizaje en igualdad de condiciones de todo el alumnado. A pesar de la inversión hecha por las instituciones para la adquisición de equipos audiovisuales y el reparto de bonos digita-



les y tarjetas de conexión a internet (CRUE, 2020), no se ha conseguido alcanzar el imprescindible acceso equitativo a los espacios virtuales de aprendizaje y participación. En esta línea, preocupa también la situación financiera en la que han quedado muchas de las universidades públicas españolas. Este parece ser un punto de vulnerabilidad en materia de inclusión importante, si se considera que el propio sistema abordará el próximo curso académico con presupuestos decrecientes y una disminución en la tasa de matriculación de estudiantes. Cabe entonces preguntarse si esta crisis económica derivará en la reducción de la inversión pública en becas y ayudas al estudio dirigida al alumnado más vulnerable. Esto afectaría gravemente a la equidad e inclusión del sistema universitario español y lo convertiría en un sistema de cuasimercado donde el derecho a la educación superior no está garantizado. Para contrarrestar este posible efecto, se destaca la propuesta de IESALC (2020) de incluir la educación superior en los planes de estímulo económico y recuperación social del gobierno de España.

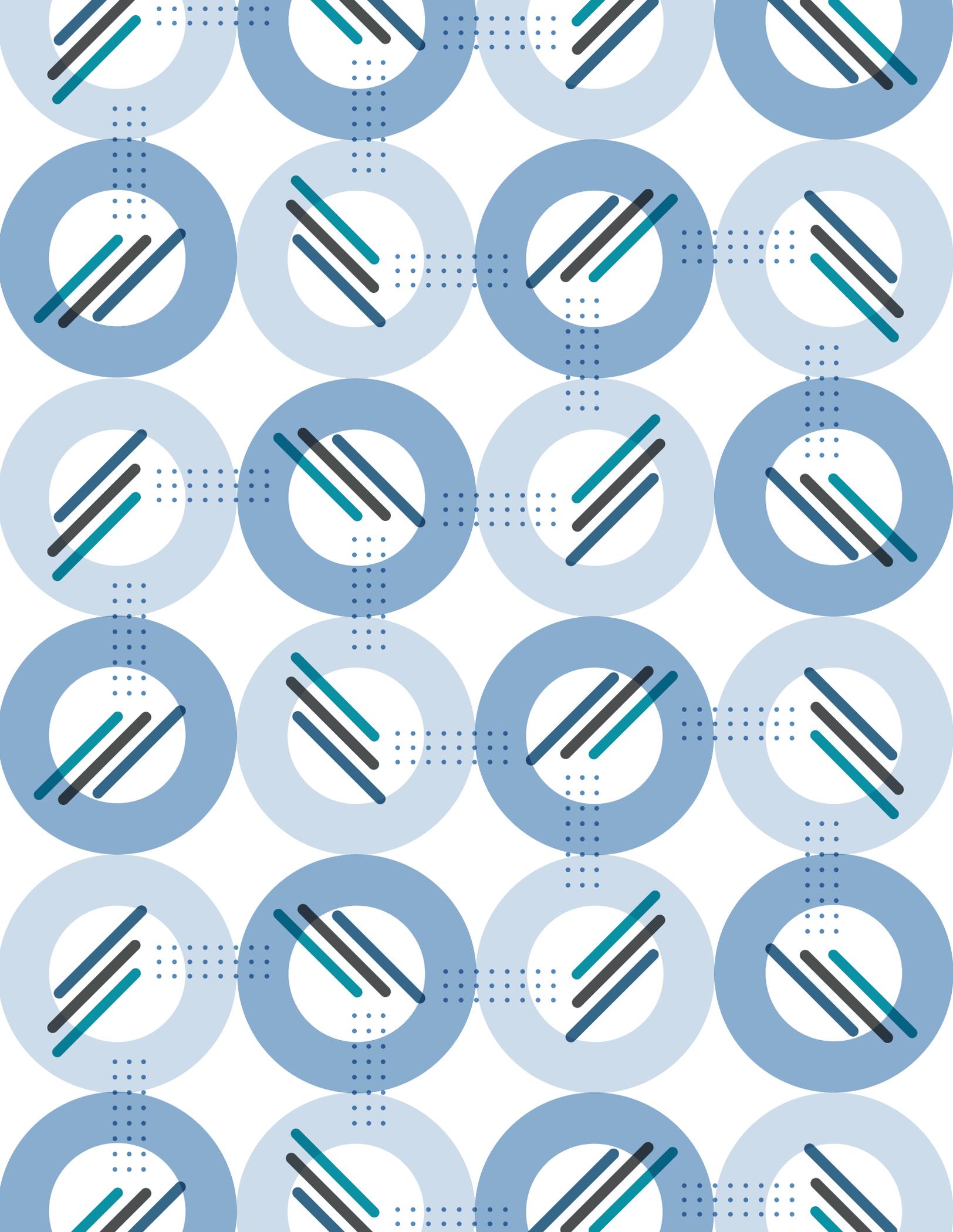
Otro de los factores más influyentes sobre los procesos de inclusión ha sido la implementación de este “teórico” **modelo híbrido** al que hemos estado haciendo continuas referencias. A este respecto, subrayamos “teórico” porque debe reconocerse que la educación a distancia ha demostrado probados beneficios en aquellos escenarios en los que se cuenta con una planificación previa de los programas y una adecuada infraestructura tecnológica y de acceso. Igualmente, las metodologías activas también han sido reconocidas por su contribución a la adquisición de competencias técnicas y sociales del alumnado (Konopka, Adaime y Mosele, 2015). Ambas contribuciones bien podrían llevarnos a pensar que el **modelo híbrido** significa una opción valorable para ser implementado en nuestras universidades. Sin embargo, esta fórmula parece hallarse alejada del modelo de enseñanza virtual que se ha desarrollado en las universidades públicas españolas, donde el único elemento garantizado era la disponibilidad de plataformas virtuales de aprendizaje. La falta de planificación y la escasa competencia del profesorado para la implementación de las TAC ha puesto de manifiesto que detrás de esta aparente aceleración tecnológica de la enseñanza universitaria solo hay un intento fallido educar a distancia (García-Peñalvo y Corell, 2020). Si, como afirman CRUE (2020) y Fardoun et al. (2020), el modelo híbrido de aprendizaje ha venido para quedarse, las universidades deberán reforzar las iniciativas para garantizar la conectividad del conjunto del estudiantado y ofrecer apoyo específico para resolver problemas técnicos (Carolan et al., 2020). De igual forma, esta estrategia de digitalización reforzada (Banco Mundial, 2020; Ministerio de Universidades, 2020) debe prestar especial atención criterios de accesibilidad universal para no acentuar la brecha digital entre las personas con discapacidad (Martín, 2020). De forma paralela, sería necesario reforzar planes de formación continua docente para llevar a la práctica de forma global el aprendizaje por competencias solicitado por el EEES en el Pacto de Bolonia. Que capacitara al profesorado universitario en la creación y ejecución de pedagogías renovadas e inclusivas adaptadas, como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)



en entornos online. Y que fomentara la participación del alumnado en comunidades virtuales destinadas a propiciar la colaboración entre pares (Carolan et al., 2020).

Por último, preocupan las decisiones tomadas por los responsables del sistema universitario español de volver a la presencialidad total a comienzos del curso 2021/2020 cuando la tasa de contagio en España continúa siendo alta y los miembros de las comunidades universitaria todavía no han sido vacunados. Aunque el riesgo de interrupción y abandono educativo puede verse agravado por la brecha digital de este formato en línea (UNESCO, 2020), coincidimos con Margison (2020) en subrayar que, en un sistema de educación superior cuyos valores estuvieran alineados con el bien común, la educación superior debería permanecer únicamente en línea hasta que fuera completamente seguro para toda la comunidad universitaria reabrir las instituciones.

* Carmen Márquez: Doctora Europea en Ciencias Sociales Aplicadas y profesora de la Facultad de Formación del Profesorado y Educación de Universidad Autónoma de Madrid (España). Su investigación se centra en la atención a la diversidad y los procesos de inclusión y exclusión educativa en Educación Secundaria y Educación Superior. Actualmente, dirige diferentes proyectos nacionales sobre participación de colectivos infrarrepresentados en el ámbito universitario y la evaluación de políticas de discriminación positiva. Ha escrito y editado múltiples artículos y libros en los que subraya el necesario avance de la inclusión en todas las etapas educativas.





EL VIRUS QUE CIMBRÓ LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO

Axel Didriksson*

En este país la pandemia llegó a los dos años de un cambio de régimen, que se ha constituido como de uno de transformación histórica, bajo la presidencia de Andrés Manuel López Obrador. Después de décadas de un solo partido, el PRI, y luego de una alternancia con el PAN, que demostró que había sido pactada para mantener los privilegios de una elite político-burocrática y empresarial sostenida en la corrupción, en la impunidad, en el desarrollo de un narco-Estado y en la reproducción de un grupo de millonarios, en medio de un mar de pobres, en donde la salud y la educación mantenían un régimen de privilegio meritocrático relacionado con sectores vinculados a este esquema de poder, de intelectuales que gozaban de enormes privilegios por mantenerse justificando las corruptelas y las sucesiones gubernamentales; en las elecciones federales de 2018 llegó una oleada de indignación popular que empezó a desbaratar la viejas componendas y los canales subterráneos de las cloacas de la corrupción y de la desigualdad. No es fácil desmontar tantos años de ignominia y la reacción de los otrora poderosos, de los intelectuales desplazados no para y no se ve para cuándo podrán recuperarse.

Una de las primeras medidas que se asumieron para iniciar esta transición histórica fue la modificación constitucional de la denominada reforma educativa de los tres anteriores gobiernos del PRI, del PAN y de su aliado el PRD (con lo que dio comienzo el entonces denominado Pacto por México), para darle forma a un nuevo apartado normativo que se ha plasmado en una propuesta de transformación en el conjunto del sistema de educación superior, incluido de forma relevante en el nivel de educación superior.

Durante los anteriores gobiernos, el sistema educativo se vio envuelto en un conflicto laboral que paralizó a, por lo menos, unos quince estados de la República y que tuvo como protagonistas a los dos sindicatos magisteriales, el oficial (SNTE) y el disidente (CNTE); el fenómeno fue contextualizado de una manera bastante directa en el Programa Sectorial de Educación 2020-2024 (Diario Oficial de la Federación, 06/07/2020):

“Corrupción en el sistema educativo [...] escuelas ficticias, diplomas falsos, carencia de manuales escolares, discrecionalidad en el otorgamiento de becas, venta de plazas, irregularidades en el ejercicio del gasto público y licitaciones a modo”.



En dos años, el andamiaje de principios, programas y políticas de Estado en materia de educación superior, de ciencia y tecnología se puso en marcha, desde una discusión amplia, en la que participaron todos los que quisieron. Los que se mantuvieron al margen así lo asumieron porque, desde allí, han mantenido su posición de francotiradores y de críticos de escritorio.

Para remontar la crisis educativa que se vivía, el problema no fue superar el conflicto magisterial. Este se fue resolviendo de una manera u otra; pero avanza en los términos en los que las demandas han podido ser satisfechas entre el nuevo gobierno y los sindicatos. El problema mayúsculo está concentrado en el impulso a un nuevo modelo educativo, en la superación de años de atraso en la profesionalización del cuerpo docente, en la dependencia científico y tecnológica, y en la organización estructural de un sistema que se sostiene reproduciendo la segmentación social y económica de grandes sectores de la población y la desigualdad educativa que esto conlleva en el acceso, permanencia y egreso de los estudiantes.

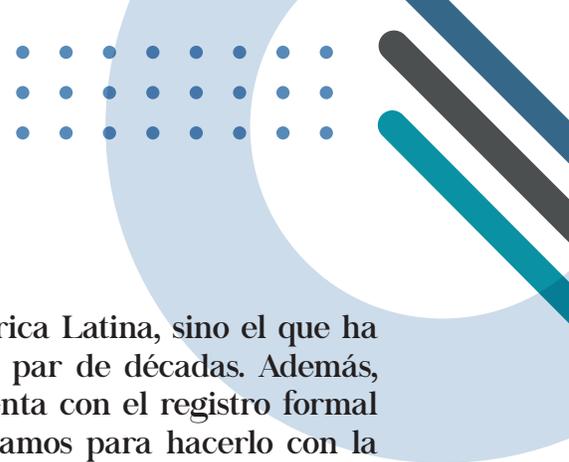
Esta segmentación y desigualdad se ha profundizado en los últimos años, bajo una tendencia a la mercantilización del sector que está considerado como un componente del mercado de inversión y de ganancia. De acuerdo con los datos que ha proporcionado el INEGI (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2019), el sector educativo representa el 3.9 % del PIB (poco más de 50 millones de dólares) que de acuerdo con un Informe de la Embajada de España en México, “se ha consolidado como un oportunidad de negocio en México y cuenta con 4 millones 705 mil 400 alumnos en 5 mil 535 IES”¹⁸, cuando este país es el segundo destino más importante de los estudiantes mexicanos de educación superior y por lo tanto un mercado potencial para sus negocios.

El diagnóstico es contundente. La tasa de desigualdad en la educación superior fluctúa entre un 60 y 70 % de diferencia de oportunidades tan solo en el ingreso, en relación con los quintiles socioeconómicos respectivos, y esta condición de desigualdad abismal se ha profundizado durante las últimas décadas. Así, el 45 % del grupo etario correspondiente a un nivel medio y medio alto de ingresos, tiene la posibilidad de acceder a la educación superior, mientras que solo puede hacerlo el 11 % de los pobres de las zonas urbanas y el 3 % del perteneciente a las zonas rurales.

Esta condición de desigualdad se agrava tanto por la condición sectorial de las personas, por su capital cultural y su género, como por la incidencia negativa que ha tenido la creciente mercantilización de la oferta educativa en el nivel.

Por ejemplo, entre 1990 y 2016, el número de instituciones públicas de educación superior creció en 114 %; pero el de instituciones privadas fue de 450 %: esto hace que México sea el país con la mayor expansión del sector privado a nivel mundial. No es que se tenga la tasa de concentración de la oferta privada más alta, porque eso ocu-

18) C.fr. ICEX-España Exportación e Inversión. icex.es/ICEX/wcm/idc/groups/public/documents; 15/10/2020



re en países como Brasil, Colombia, Chile u otros de América Latina, sino el que ha tenido el mayor dinamismo de crecimiento en tan solo un par de décadas. Además, una importante cantidad de estas escuelas privadas no cuenta con el registro formal indispensable para impartir educación superior, ya no digamos para hacerlo con la calidad que se requiere: solo 3 mil programas de este nivel están registrados en la SEP, mientras que hay 20 mil que no lo están y operan de alguna manera fraudulenta o irregular.

Lo anterior, se agrava al relacionar estas condiciones de desigualdad en su relación con los distintos segmentos de mercado laboral, que afecta a los que únicamente cuentan con el bachillerato o con una licenciatura (terminada o no). Mejora la relación egreso-mercado laboral formal con quienes cuentan con relaciones sociales de los quintiles más altos del ingreso, con un mayor capital cultural, viven en zonas urbanas altas y cuentan con un posgrado.

México ocupa uno de los últimos lugares entre los países de la OECD en gasto por alumno en la educación superior y ello conlleva condiciones negativas en la permanencia y egreso: alrededor del 50 % de quienes logran ingresar a este nivel educativo termina con el 100 % de todos los requisitos exigidos en el plan de estudios de su área; el resto se queda en el camino.

En términos de la organización de lo que se aprende y enseña, en lo general, la estructura de las instituciones, tanto públicas como privadas, mantienen una gestión de tipo profesionalizante y disciplinar, y las innovaciones académicas de tipo trans o interdisciplinario son escasas, así como la función de investigación que se concentra en unas cuantas universidades, sobre todo de tipo público, nacional, federal o estatal. La relación investigación-innovación en contexto de aplicación de alta complejidad también es pobre y limitada.

El universo de atención en la educación superior alcanza en la actualidad a 4.3 millones de estudiantes (66.5 % en públicas y 33.5 % en privadas), lo cual corresponde al 39 % del grupo etario del nivel.

Las universidades públicas concentran el grupo de instituciones de investigación más importante. Estas se encuentran beneficiadas con el apoyo que brinda el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) que cuenta con más de 30 mil académicos (21.5 personas por cada 100 mil habitantes). Este grupo pasó de 5 mil 700 personas en 1990 a 28 mil en 2018. Como becarios de investigación se cuenta con 450 personas. Por áreas de investigación, de estos 30 mil solamente 6, 800 están en el área de ciencias sociales y humanidades.

Las capacidades de ciencia y tecnología por estados de la República son ampliamente desiguales: el 50 % de la inversión a programas del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), por ejemplo: laboratorios nacionales, becas al extranjero, becas a posgrados nacionales, investigadores en el SNI, programas acreditados en el Padrón Nacional de Posgrado de Calidad, Centros CONACYT o programas de estímulo a la investigación, se concentra en solo 5 o 6 estados.



El tema del financiamiento fue y sigue siendo uno de los principales temas de mayor conflicto en la relación Universidad-Estado, dado que el subsidio público que se concentra en las universidades que tienen un régimen de autonomía o dependen fuertemente de los recursos de los gobiernos estatales¹⁹, han tenido que enfrentar durante décadas fluctuaciones en la cantidad que se les define por los distintos gobiernos, porque nunca se ha logrado alcanzar el 1 % respecto del PIB que fue acordado como necesario por la Cámara de Diputados desde hace años; en algunos casos las condiciones de operación, año con año, han llegado a niveles a tal grado alarmantes que, en por lo menos unas 12 de estas universidades, sobre todo de tipo estatal, sufren una condición de crisis fiscal y de operación que las ha conducido a la parálisis y a una serie de crisis frecuentes.

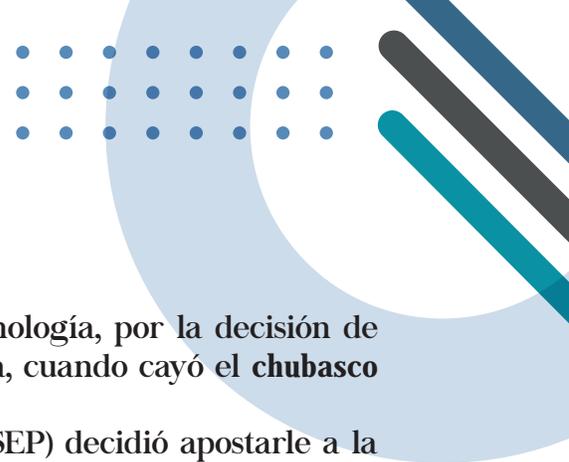
Durante los años setenta, para comparar el tamaño social y cultural al que tiene que hacerse frente, se planteaba que el sistema educativo nacional y el de educación superior habían alcanzado cifras de crecimiento notables a nivel internacional. Para entonces, también se mencionaba que estaba en puerta la posibilidad de alcanzar un sistema coordinado y articulado; las políticas hacia este nivel hacían suponer que se entraba en una modernidad sistémica de grandes alcances. Para entonces, se habían creado sistemas de evaluación en todos los niveles para “asegurar la calidad” y mecanismos para apuntalar la producción de nuevos conocimientos, como el Sistema Nacional de Investigadores, y otros esquemas de estímulos directos al salario de los académicos para garantizar su permanencia, el mejoramiento de su productividad y la calidad de sus productos. El modelo adoptado fue pretender generalizar el **mainstream** occidental, y sostener un esquema neoliberal de desarrollo, sobre todo con vistas a emular el modelo de diversificación de la educación superior de Estados Unidos.

Sin embargo, los problemas centrales de calidad social y de pertinencia, de inclusión y equidad, de reversión de las condiciones de desigualdad en el acceso al sistema, persistieron y se profundizaron tanto a nivel de la responsabilidad pública como de la privada, que alcanzó a tener un gran dinamismo y crecimiento.

EL CONFINAMIENTO

Confinamiento, esta es la palabra que debe ser agregada a las condiciones de segmentación y desigualdad prevalecientes en el sistema de educación en México. Esto ha significado la reclusión de millones de estudiantes, de investigadores y de profesores frente a la generalización de la pandemia de la COVID-19 en el país. Hasta el mes de marzo de 2020, aún se podían discutir estrategias, políticas y el desarrollo de experiencias, de innovaciones pedagógicas y de gestión de los conocimientos, de las ciencias, de

19) En México, las universidades públicas de todo tipo, no generan ingresos importantes por concepto de matrícula, y por ello el sostenimiento depende de los factores de análisis que aquí se mencionan, dependientes del otorgamiento de los subsidios públicos.



las humanidades, del arte, de las ciencias sociales y la tecnología, por la decisión de emprender una nueva reforma educativa en todo el sistema, cuando cayó el **chubasco infectado**.

Para entonces, la Secretaría de Educación Pública (SEP) decidió apostarle a la educación a distancia y por televisión, a las evaluaciones en línea, al cierre de escuelas y a mantener un ciclo escolar semi-arreglado, sin pensar que se había legislado, apenas hace muy poco, en esta reforma educativa que abogaba por la transformación del sistema educativo con iniciativas de gran calado y visión, para mejorar la equidad socio-educativa; promover la innovación y realizar mejoras pedagógicas sustanciales; impulsar una nueva gestión de la política pública; movilizar a los millones de maestros, profesores e investigadores con los que cuenta el país, como una fuerza de tarea para impulsar la reforma educativa (como lo mandata el nuevo artículo Tercero Constitucional) y hacer valer la idea de empezar a construir “la nueva escuela mexicana”. Las crisis siempre son espacios que permiten generar oportunidades. Pero no, se decidió reproducir el sistema escolar **tardío** de clases en aula ahora con plataformas virtuales.

La reforma al Tercero Constitucional creó un organismo para impulsar esta capacidad crítica y transformadora: el Organismo Nacional de Mejora de la Educación, del cual se esperaban medidas y alternativas para dar cuenta de su misión original. Sin embargo, más allá de un documento de principios básicos y de medidas generales, este organismo es como si no existiera frente a los requerimientos y acciones que son necesarios impulsar para reorganizar “mejorar”, y reorganizar el sistema educativo nacional.

Como ya se ha señalado en diversos foros y por diversos autores, en el sistema educativo de México, el régimen académico, ahora y frente al nuevo escenario que se viene, no debe estar sostenido por clases, ni por esquemas meramente formales y rígidos, tampoco solo a distancia, sobre todo cuando se sabe que, en su gran mayoría, como se ha señalado antes, los estudiantes pobres no cuentan con las condiciones para mantenerse con tareas y clases de ese tipo. Los que tienen computadoras en sus casas, internet, teléfonos inteligentes, bibliotecas y facilidades para tener todo el tiempo para llevar a cabo sus tareas son una minoría en el país.

En el caso de México, de acuerdo con recientes datos, la población que no cuenta con conectividad ni con computadoras llega al 56 % del total, mientras que para la población de bajos ingresos esta condición solo la tiene el 19 % respecto del total, mientras que en los estratos socioeconómicos más altos se alcanza al 89.7 %. Incluso contar con un aparato de televisión, en los estratos más bajos de la población mexicana, solo se presenta en el 17 %²⁰.

Lo que ahora ha cambiado con la pandemia, y esto será mayor aún después de esta, es el conocimiento. Lo que no se pudo prever, los paradigmas que se creían

20) La Jornada, 22 de abril, 2020. Texto de Dora Villanueva. “Aflora brecha social ante urgente educación y trabajo on line”.



suficientemente desarrollados, la tecnología que creía que todo lo podía hacer en un clic de botón, los grandes laboratorios, las universidades que pensaban que contribuían con gran certeza a un nuevo desarrollo nacional, regional o mundial; todo ello, se ha trastocado.

Sin embargo, no todo es color negro. Los grandes beneficiarios de la pandemia han sido, y lo serán a lo largo de la presente década, las farmacéuticas y las plataformas de enseñanza a distancia y digitales, las que se prevé que crezcan a un ritmo del 8 % anual hasta el 2026 (ICEX. Ibid., p. 8). Junto a este mercado y el de los estudiantes que salen al extranjero a realizar y concluir con sus estudios, sobre todo de posgrado (que son más de los que están matriculados en el país) está ahondando, como se ha insistido en la segmentación y desigualdad de la educación superior. Por ejemplo, en una encuesta organizada por Ey México, con una muestra de 1,100 estudiantes²¹, para el cierre de esta indicó que únicamente el 15 % de estos aseguraba que había podido mantenerse en clases a distancia, después del cierre de sus instalaciones, de los que 94 % y 72 % contaban con una conexión de banda ancha en las escuelas privadas y públicas, respectivamente. Con computadora o tableta propia hubo: 55 % y 20 % en privadas y públicas, respetivamente. Y, para el caso de las escuelas privadas estas se enfrentaron a múltiples demandas de disminución de los costos de matrícula, en donde se ofrecieron distintas alternativas de pago, como descuentos (29 %), flexibilidad para pagar de forma diferida (10 %), o apoyos diferenciados a los estudiantes (21 %).

Para agosto de 2020, la SEP informó que el 10 % de los estudiantes (en general) habían abandonado las clases debido a las modificaciones del año escolar, lo que significaba una cantidad de 2.5 millones. La salida fue poner en marcha distintas secuencias de un programa denominado “aprende en casa” bajo un convenio con las televisoras Televisa, Azteca, Grupo Multimedios y Grupo Imagen, para ofrecer la continuidad del programa escolar, de acuerdo con niveles, vía las pantallas de TV.

A nivel de educación superior, de acuerdo con las cifras del PNUD, más de medio millón de mexicanos abandonaron este nivel educativo en la licenciatura y el posgrado; la matrícula durante el ciclo escolar 2020-21 se redujo en 15.5 % en términos anuales²². La ANUIES, por su parte, convocó a la suscripción de un Acuerdo Nacional por la Unidad en la Educación Superior frente a la Emergencia Sanitaria²³, a través del cual las universidades afiliadas y el gobierno federal se comprometieron a asegurar la continuidad de los cursos “de manera equitativa e inclusiva, identificando y atendiendo oportunamente a la población estudiantil que se encuentra en condiciones de desventaja socioeconómica”. Así lo suscribieron, por lo menos. Para esas fechas, el rector de la UNAM informaba que alrededor del 20 % de los estudiantes de la principal casa de estudios del país, no había podido mantenerse en sus cursos en línea.

21) C.fr. ey.com/es_mx/covid-19/perspectivas-de-educación-superior

22) C.fr. idconline.mx/corpoprativo/2020-08-05.

23) C.fr. <https://bit.ly/2zTsquS>



En síntesis, lo que ocurrió fue que frente a la pandemia no se optó, con todo y las condiciones de impulso a una nueva política educativa, por la innovación pedagógica o curricular, de gestión y organización de los ciclos escolares y del trabajo académico, sino por realizar un ajuste pragmático. Se prefirió apostarle al medio (la educación a distancia) y no a los contenidos ni a los métodos de estudio y aprendizaje, con el amplio beneplácito de las televisoras, de las grandes transnacionales de las plataformas **on line** y de la esperanzadora llegada de unas costosísimas vacunas.

Todo ello significó, al final del año 2020, que las universidades se mantuvieron en el esquema de la segmentación, a lo que se incluyó una nueva condición de polarización entre las universidades federales y las estatales: estas últimas vivieron meses de angustia presupuestal hasta el final del año y se agregó otra frente a estas y las tecnológicas y politécnicas, que no hallaron cómo revertir la situación de la pérdida de aprendizajes significativos porque sus planes y programas de estudios estaban concentrados en la enseñanza desde el la práctica.

El balance general es que las universidades, sobre todo las públicas y las tecnológicas, no pudieron ni en conjunto ni por sí mismas, ofrecer alternativas más allá de trasladar sus clases formales a esquemas a distancia, lo que, como se ha corroborado en múltiples estudios, no constituye ni lo será en el futuro inmediato, una salida efectiva ni pertinente ni de calidad a la desigualdad social y educativa que se promueve con ello. Por el contrario, como se ha reconocido se ahonda.

No hubo respuestas, por ende, adecuadas al nuevo contexto, sino pragmatismo y salidas tecnocráticas que han profundizado la obsolescencia en los conocimientos y en los aprendizajes, sobre todo entre los que menos posibilidades tienen de acceder y mantenerse activos en el mundo plano de la tecnología, sin observar y actuar sobre estos desfases, plenamente estudiados y divulgados; en particular acerca de las necesidades específicas de los estudiantes y los docentes; igualmente sin percatarse, por lo menos de forma explícita e institucional, de la complejidad que se tiene y de la que viene.

Desde hace muchos años, la investigación educativa ha podido comprobar que las nuevas tecnologías referidas a la educación no sustituyen la relación estudiante-profesor ni la del estudiante-estudiante-comunidad, porque tan solo la complementan y amplían. Esta observación no tuvo ninguna reflexión de política o programática en el 2020, en plena pandemia, cuando se pudieron haber considerado sus limitaciones.

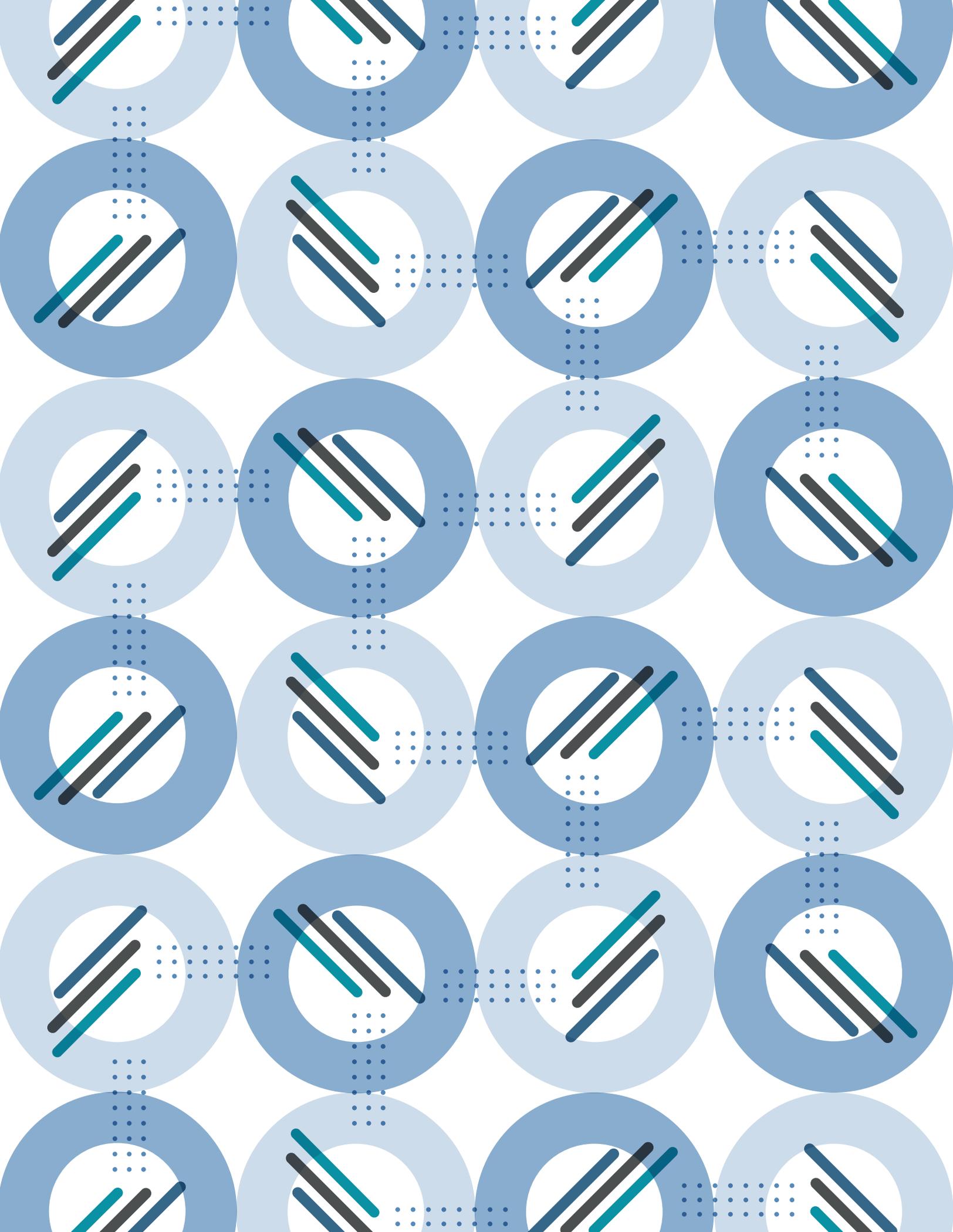




* Axel Didriksson Takayanagui: Investigador titular, de tiempo completo y definitivo de la UNAM, adscrito al Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE). Doctor en Economía, Maestro en Estudios Latinoamericanos y Licenciado en Sociología (UNAM). Presidente de la Global University Network for Innovation (GUNI) para América Latina y el Caribe. Secretario de Educación del Gobierno del Distrito Federal (2006-2009). Investigador Nacional Nivel III del Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Coordinador de la Cátedra UNESCO “Universidad e Integración Regional” (desde 1995 la fecha). Consultor del Instituto de la UNESCO para la Educación Superior de América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO, desde 1995 a la fecha). Miembro de la Academia Mexicana de Ciencias (AMC). En octubre de 2001, fue galardonado por la UNAM con el “Premio Universidad Nacional”, por su trayectoria en investigación en ciencias sociales.

Coordinador del tema “Educación” para la Agenda Ciudadana Nacional para la Ciencia, la Tecnología y la Innovación (2012-2017). Director del Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU), y durante su gestión este Centro fue transformado en Instituto (IISUE) y construidas sus nuevas instalaciones. Miembro del Consejo Consultivo de la Universidad para la Integración Latinoamericana (UNILA, Foz de Iguazú, Brasil). Creador del modelo académico y curricular de la Universidad de la Ciénega de Michoacán (UCM). Fundador y Coordinador de la Red de Macrouiversidades Públicas de América Latina y el Caribe (1999-2007). Vicepresidente de la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (2004-2006). Premio “Al Buen Comendador” de la Universidad Misael Saracho (Tarija, Bolivia). Premio “Al Mérito Académico” de la Universidad San Buenaventura (Cali, Colombia). Premio Iberoamericano sobre Innovación Tecnológica (1995). Investigador invitado y becario del Instituto Sueco en la Universidad de Estocolmo, del Programa Fullbright, en la Universidad de la Ciudad de Nueva York (CUNY), y de la Sociedad Japonesa para la Promoción de la Ciencia, en el Instituto de Investigaciones Educativas del Ministerio de Educación de Japón (1990-1992). Asesor académico, profesor y consultor en temas de planeación y prospectiva en distintas universidades, gobiernos y Secretarías de Educación de México, de América Latina y el Caribe, de Japón e Italia. Mención Especial del “Premio Pedro Krostch a la investigación sobre la Universidad de América Latina”, otorgado por el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO, Argentina, 2014).

Durante 2017, fue investigador invitado por el Institute for Developing Economies (IDE) de Japón, por la Universidad de Barcelona, España, y por la Universidad de Leuven, Bélgica, y realizó estancias de trabajo académico en China, Corea, Suecia, Dinamarca, Noruega, Argentina, Ecuador, Brasil y Costa Rica. Autor de más de veinticinco libros (cuatro más en proceso), de más de cincuenta como coautor, coordinador o editor y, de más de cien artículos publicados en revistas especializadas e indexadas. Estos trabajos han sido publicados en español, inglés, francés, portugués, coreano y chino. Articulista de opinión en diarios y revistas nacionales desde 1990.





PANDEMIA Y EDUCACIÓN SUPERIOR EN VENEZUELA

Las universidades en momentos de COVID-19

María Magdalena Sarraute*, Marianicer Figueroa**
y José Alberto Peña***

El presente estudio valoró críticamente el panorama de la educación universitaria venezolana desde enero 2020 a marzo 2021 en sus diferentes dimensiones e implicaciones por la pandemia COVID-19, dentro del contexto se consideró que, en el país, la educación, es “pública gratuita y obligatoria” [1] y es un “derecho humano y deber social” [2] que potencia el desarrollo creativo del ser humano para promover valores culturales.

La Educación en Venezuela se sustenta en la premisa del Estado Docente, dentro del cual, el subsistema de su educación universitaria se gestiona bajo el accionar del Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria (MPPEU), a quien le corresponde la formulación, planificación, desarrollo, regulación, orientación, promoción, supervisión, seguimiento, control y evaluación de las políticas, estrategias, planes, programas y proyectos de dicho subsistema.

Por otra parte, dentro del subsistema de educación universitaria se encuentran las instituciones universitarias de carácter oficial, así como las de gestión popular que denominaremos Instituciones Universitarias de Gestión Pública (IUGPu) y aquellas en las que el Estado no interviene en materia de su administración, que para efectos del artículo denominaremos Instituciones de Educación Superior de Gestión Privada (IESPr).

El Ejecutivo Nacional, por intermedio del MPPEU, tiene la responsabilidad de la asignación directa de los recursos físicos y financieros a las instituciones universitarias de carácter oficial y a las de gestión popular, para el cabal cumplimiento de sus funciones (docencia, investigación y extensión), así como de implementar y aplicar todas las acciones referidas con la protección social de los trabajadores universitarios para el goce pleno de su derecho a la seguridad social; esto significa que el Estado asume el compromiso ineludible con todos los trabajadores de las IUGPu de garantizarles el derecho a la salud y a las prestaciones por: “maternidad, paternidad, enfermedades y accidentes cualquiera sea su origen, magnitud y duración, discapacidad, necesidades especiales, pérdida involuntaria del empleo, desempleo, vejez, viudedad, orfandad, vivienda y hábitat, recreación, cargas derivadas de la vida familiar y cualquier otra circunstancia susceptible de previsión social que determine la ley”[3].



Sin embargo, las IESPr son independientes en lo referido al tema de la seguridad social de sus trabajadores, por lo que tienen la posibilidad de contar con un sistema de protección social diferente al que ofrece el Ejecutivo Nacional, con excepción de las pensiones de vejez, que es el mismo para todas las y los trabajadores venezolanos(as), cuyo monto es equivalente al salario mínimo nacional y que lo asume el Estado.

La actual crisis mundial de salud, generada por la pandemia de la COVID-19, ha convulsionado a los gobiernos del mundo por su afectación en todos los estadios del entramado social, que los ha llevado a generar acciones para tratar de retornar a la normalidad en el menor tiempo posible; a partir de lo que entraron en una fase que han denominado la “covirtualidad” y que se traduce en el desarrollo del teletrabajo, o de la tele asistencia, como la han dado en llamar.

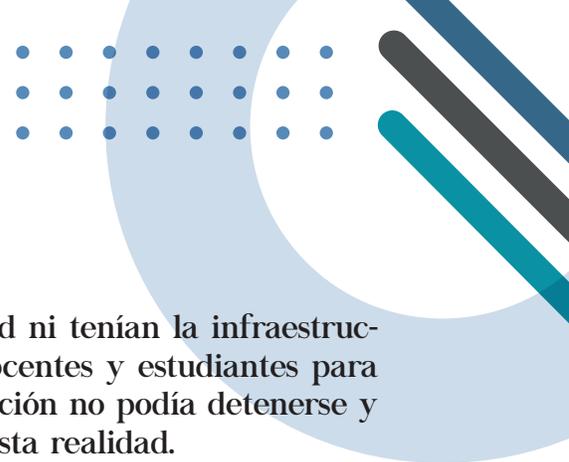
Uno de los campos en los que se ha evidenciado el impacto de la COVID-19 es el de la educación; al respecto, de acuerdo con el Banco Interamericano de Desarrollo [4], 165 millones de estudiantes dejaron de asistir a los centros de enseñanza en 25 países de la región; por su parte, el Banco Mundial [5] en su informe se refiere al “cierre prácticamente universal de las escuelas en todos los niveles”.

En la búsqueda de generar alternativas para continuar el proceso educativo, los sistemas educativos generaron políticas públicas emergentes para el desarrollo de actividades pedagógicas síncronas y asíncronas. Sin embargo, no han sido contundentes para todos y todas, ya que un porcentaje significativo de estudiantes y docentes no cuenta con los medios, recursos, equipos o conectividad para este tipo de modalidad y, además, la formación del maestro(a) previa a la pandemia no estaba orientada para el desarrollo didáctico en estas modalidades.

Lo señalado, muestra la ausencia de políticas y directrices claras proveniente de los responsables del área educativa para responder de manera inmediata a eventos sobreenvenidos y tal como se señala en el informe del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), “la capacidad de muchos ministerios de la región de planificar y de gestionar el sistema educativo ya era limitado antes de la crisis”.

En Venezuela, mediante el Decreto 4160[6] se suspendieron las actividades escolares y académicas, y se recomendó la implementación de la “modalidad” de educación a “distancia o no presencial” sin hacer referencia a la educación virtual, lo que fue ratificado posteriormente en el Decreto N° 4198[7]; como medida adicional de apoyo se implementó el programa “Cada Familia una Escuela” así como el “Plan Pedagógico de Protección y Prevención” para profundizar en los contenidos con el apoyo de programas de televisión; aun cuando dada la importancia de tales anuncios la comunidad no apreció los detalles sobre cómo se desarrollaría el proceso instruccional, ni los recursos tecnológicos necesarios, ni cómo sería la participación en dicho proceso.

En el caso del Subsistema de Educación Universitaria, las Instituciones de Educación superior buscaron la manera de acoplarse al nuevo modelo de enseñanza, que, en la mayoría de los casos, también los tomó desprevenidos, porque no contaban con la



experiencia para atender a los estudiantes en la virtualidad ni tenían la infraestructura tecnológica requerida ni conocían la capacidad de docentes y estudiantes para acometer este trabajo; lo que se tenía claro es que la educación no podía detenerse y que se iniciaba un proceso de adaptación y adecuación a esta realidad.

En ese sentido emergió el plan estratégico “Universidad en Casa”, que buscó aprovechar las bondades de la tecnología, a fin de dar continuidad a la educación universitaria en el contexto del confinamiento generado por las medidas preventivas contra la COVID-19. El documento estableció de manera explícita que todas las universidades, tanto de gestión pública como de gestión privada, presentaran ante el MPPEU el correspondiente plan de prosecución académica bajo la modalidad a distancia, con estrategias metodológicas y formas de atención y evaluación, en los que se resaltara la disponibilidad de los recursos tecnológicos necesarios para atender cabalmente a los estudiantes bajo la no presencialidad y la necesidad de proporcionar a los(as) docentes la correspondiente capacitación en materia de Educación a Distancia (EaD). (MPPEU, 2020).

Partiendo de las premisas anteriores, de forma introductoria, es importante resaltar que la totalidad de los representantes de las Universidades participantes en este estudio dieron cuenta de que las instituciones que representan se mantuvieron abiertas y operativas en el marco de la pandemia mundial, desde una nueva configuración del tiempo y el espacio. Sobre este aspecto, desde el cumplimiento de lo que se conoce como las 4A del enfoque de derecho a la educación, puede decirse que las Instituciones de Educación Superior venezolanas optaron por mantener disponible la oferta educativa, así como por darle continuidad a las actividades académicas, incluyendo los procesos de nuevo ingreso y egreso de las mismas; para ello muchas de sus actividades estuvieron soportadas en el uso educativo y administrativo de Tecnologías de Información y Comunicación; sin embargo, la inestabilidad del servicio eléctrico y de la conectividad en el país trajo grandes retos para el cumplimiento de los objetivos de la educación que se mencionan a lo largo de este estudio.

Ahora bien, la primera dimensión valorada en el estudio se refirió al “quehacer del docente universitario” en el que se analizaron aspectos relativos a las condiciones de la carrera docente, aspecto que también tributa a la disponibilidad y a las adecuaciones de la labor docente frente a los condicionantes que trajo consigo la pandemia.

En el contexto de esta primera dimensión, se debe aclarar que el salario de los trabajadores(as) venezolanos(as) básicamente está compuesto por dos aspectos: el salario mínimo nacional y el denominado “Cesta Ticket Socialista”, que es una bonificación que se otorga al trabajador(a); pero que no tiene incidencia para el cálculo de las prestaciones sociales al momento de finalizar la relación laboral; además de los aspectos anteriores y dependiendo de la categoría o jerarquía, el trabajador podrá recibir algunos reconocimientos bajo la figura de primas salariales.

En la tabla que se presenta a continuación, se reflejan los diferentes aumentos o ajustes salariales (A.S) concedidos por el Ejecutivo Nacional y su equivalencia

en dólares, lo que permite apreciar el comportamiento del salario durante el lapso comprendido desde la divulgación pública del inicio de la pandemia hasta el cierre del presente estudio (enero 2020 - mayo 2021), en el que se evidencia la significativa tendencia de depreciación del bolívar.

Aumentos salariales en bolívares y su equivalente en dólares

| Fecha | Salario mínimo mensual en Bolívares | Cesta Ticket Socialista en Bolívares | Total ingreso en Bolívares | Equivalente en \$ al momento ^[8] del A.S |
|--------------------------------|-------------------------------------|--------------------------------------|----------------------------|---|
| 1 enero 2020 ^[9] | 250.000,00 | 200.000,00 | 450.000,00 | 9,65 \$ |
| 1 mayo 2020 ^[10] | 400.000,00 | 400.000,00 | 800.000,00 | 4,53 \$ |
| 1 octubre 2020 ^[11] | 1.200.000,00 | 1.200.000,00 | 2.400.000,00 | 5,49 \$ |
| 1 marzo 2021 | 1.800.000,00 | 1.800.000,00 | 3.600.000,00 | 1,93 \$ |
| 1 mayo 2021 | 7.000.000,00 ^[12] | 3.000.000,00 ^[13] | 10.000.000,00 | 3,54 \$ |

La tabla anterior, además de constituir una especie de indicador económico, se considera como un referente para el salario de los(as) trabajadores(as) universitarios(as), porque los tabuladores salariales de la Administración Pública Nacional (APN) se ajustan tomando como referencia el aumento del salario mínimo, lo cual significa que si, en el lapso señalado, el ajuste del salario mínimo se produjo cinco veces, de manera proporcional se actualizó el salario de los(as) trabajadores(as) universitarios(as).

Para obtener la visión aproximada de las autoridades universitarias (informantes del presente estudio), respecto a la pertinencia del salario docente para atender sus necesidades básicas, un 62,5 % consideraron que el salario docente es precario (coincidencia de las autoridades de la IUGPu), lo cual se puede comprender a la luz del poder adquisitivo del salario; mientras que un 25 % estimaron que es acorde para cubrir sus necesidades básicas (respuesta de las IESPr).

Para ayudar a clarificar la percepción de las autoridades, en el caso del personal docente que trabaja en las IUGPu, el ajuste salarial por categoría académica, expresada en bolívares, y su respectivo equivalente en dólares, se muestra en la tabla siguiente:

Ajuste salarial durante el año 2020

| Categoría | Enero en Bs. | Inicio – Final ^[14] en \$ (USD) | Mayo en Bs. | Inicio – Final en \$ (USD) | Noviembre en Bs. | Inicio – Final en \$ (USD) |
|------------|--------------|--|-------------|----------------------------|------------------|----------------------------|
| Instructor | 498.408,41 | 10,69 - 2,82 | 797.615 | 4,51 - 1,54 | 2.392.365 | 4,61 - 1,28 |
| Asistente | 563.202,63 | 12,08 - 3,18 | 901.304 | 5,11 - 1,74 | 2.703.373 | 5,21 - 1,45 |
| Agregado | 636.418,98 | 13,65 - 3,60 | 1.018.474 | 5,77 - 1,96 | 3.054.811 | 5,89 - 1,64 |
| Asociado | 719.153,44 | 15,42 - 4,07 | 1.150.876 | 6,52 - 2,22 | 3.451.937 | 6,65 - 1,85 |
| Titular | 812.643,39 | 17,43 - 4,60 | 1.300.489 | 7,37 - 2,51 | 3.900.688 | 7,51 - 2,09 |

Ajuste salarial durante el año 2021

| Categoría | Marzo en Bs. | Inicio – Final en \$ (USD) | Mayo en Bs. | Inicio – Final* en \$ (USD) |
|------------|--------------|----------------------------|-------------|-----------------------------|
| Instructor | 3.588.547,00 | 1,92 → 1,27 | 13.955.464 | 4,94 - 4,48 |
| Asistente | 4.055.059,00 | 2,17 → 1,44 | 15.769.674 | 5,59 - 5,06 |
| Agregado | 4.582.216,00 | 2,46 → 1,62 | 17.819.731 | 6,31 - 5,72 |
| Asociado | 5.177.905,00 | 2,78 → 1,83 | 20.136.296 | 7,13 - 6,46 |
| Titular | 5.851.032,00 | 3,14 → 2,07 | 22.754.015 | 8,06 - 7,30 |

*: al 31 de mayo de 2021

En el caso de las IESPr, dada su autonomía administrativa, los ajustes salariales se han venido produciendo de manera permanente, considerando como elementos de cálculo, entre otros, el índice inflacionario, la variación del bolívar frente al dólar, y el poder adquisitivo de la moneda. De acuerdo con las autoridades consultadas, en las instituciones privadas, el salario docente se ubica en la franja entre 41\$(USD) a 70\$(USD) mensuales, en donde se ubican el 8.1 % de la cantidad de docentes del país.

Como se muestra en las tablas anteriores, entre enero del año 2020 y marzo del año 2021, se hicieron cinco ajustes al salario mensual del docente, si lo vemos expresado en \$ (USD) notamos una tendencia de decrecimiento constante; por otra parte, dichas tablas no reflejan una coincidencia con la opinión recogida en las encuestas y entrevistas a las autoridades de las universidades del país, quienes estimaron que el

salario del 53,12 % de los y las docentes de las instituciones de educación superior de Venezuela, está entre 10\$(USD) y 25\$ (USD) mensuales, teniendo un diferencial en la categoría de titular, donde el salario mensual se ubica entre 26 \$(USD) y 40\$ (USD).

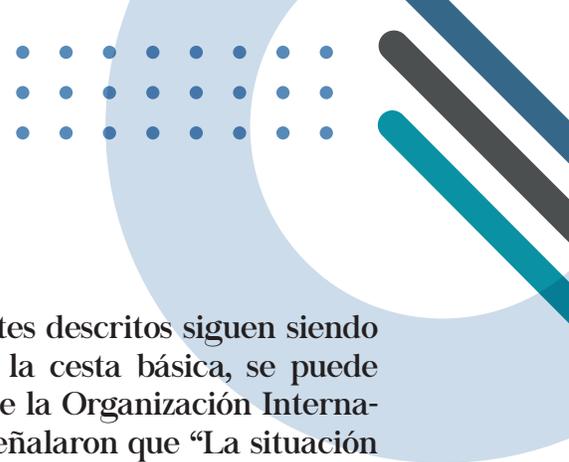
Para comprender la precariedad del salario del docente universitario, lo debemos contextualizar en atención al poder adquisitivo respecto de la canasta básica alimentaria, en tal sentido, en la siguiente tabla, se muestra el valor de dicha canasta en los momentos que se produjeron los aumentos salariales

Valor de la canasta básica alimentaria

| | Año 2020 | | | Año 2021 | |
|----------------------|---------------|---------------|----------------|-------------|--------|
| | Enero | Mayo | Noviembre | Marzo | Mayo |
| CENDA en \$ (USD) | 199,42 | 190,02 | 193,77 | 229,92 | 321,34 |
| OVF en Bs. | 16.117.209,05 | 42.529.560,41 | 164.585.711,31 | 539.232.962 | |

Como se aprecia, en los informes del Centro de Documentación y Análisis para los Trabajadores (CENDA) y el Observatorio Venezolano de Finanzas (OVF), la canasta básica alimentaria se ha incrementado significativamente, independientemente que su valor se estime en dólares o en bolívares.

Por otra parte, tomando en cuenta el escenario económico existente, el 75 % de los gerentes indicó que en las instituciones educativas, además del salario, existen incentivos que contribuyen a mejorar las condiciones de vida de los y las docentes, entre los que destacan, de manera general: a) becas para estudio de hijos e hijas y del propio docente en la Institución, b) bono unilateral de transporte según asistencia laboral, c) descuento en servicios médicos, según dedicación y antigüedad en la Institución, d) cursos gratuitos de actualización, profesional, e) porcentaje pecuniario por participación en proyectos de extensión, actividades para la comunidad, programas internacionales y generadores de ingresos propios para la Universidad, f) bonos de conectividad a internet, g) bonos extraordinarios, h) Pólizas de Seguro HCM, i) Bonos por productividad, j) Bonos por investigación, k) Bono Simón Rodríguez, y l) Gratificación por evaluación de desempeño; cabe hacer notar que estos beneficios no se reciben ni en la misma proporción ni en todas las Universidades, ya que en muchos casos dependen del tipo de institución y de la gestión de los gerentes; así mismo, la mayoría de estas providencias administrativas no se orientan al incremento del salario para la compra de productos de la canasta alimentaria.



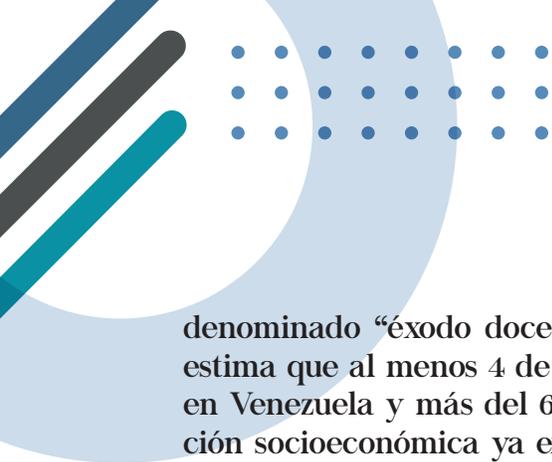
Dado que los elementos de compensación salarial antes descritos siguen siendo pocos para alcanzar el mínimo que garantice el acceso a la cesta básica, se puede afirmar que están lejos de cumplirse las recomendaciones de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y de la UNESCO, quienes en 1966 señalaron que “La situación del personal docente debería corresponder a las exigencias de la educación, definidas con arreglo a los fines y objetivos docentes; el logro completo de estos fines y objetivos exige que los educadores disfruten de una situación justa y que la profesión docente goce del respeto público que merece”[15], luego, en el año 1997, ampliaron sus recomendaciones y señalaron que “Los sueldos del personal docente de la enseñanza superior deberán: ...58. proporcionar a los profesores de enseñanza superior los medios para que ellos y sus familias disfruten de un nivel de vida razonable y puedan seguir formándose o realizar actividades culturales o científicas y mejorar así sus competencias profesionales” [16]

Cabe considerar, que al examinar el Sistema Integral de Salud del Ministerio de Educación Universitaria (SISMEU), la situación de la atención de salud del personal docente adscrito a las IUGPu está muy debilitada, ya que para el mes de mayo de 2021 el monto base establecido para Hospitalización, Cirugía y Maternidad (HCM), así como para la Atención Médica Primaria (AMP) es de Bs. 5.000.000,00 equivalente a 2,51 \$; lo cual contradice una de las disposiciones del Artículo 72 de la Ley de Educación Universitaria (2011), que señala que “...El régimen laboral asegurará al trabajador universitario o trabajadora universitaria, el goce pleno de su derecho a la seguridad social..”

La situación descrita contrasta con lo que sucede en algunas IESPr, en las que se procura un amplio sistema prestacional de salud para garantizar el bienestar del personal docente y sus familiares.

En otro orden de ideas, a pesar de la disparidad entre las responsabilidades que las y los docentes ejecutan, así como la recompensa económica que reciben, al comparar la plantilla docente del mes de marzo de 2021 respecto a la existente en enero de 2020, el 62,5 % de los gerentes señaló que la misma se mantuvo invariable, a diferencia del 37,5 % que manifestó que en su institución disminuyó, teniendo entre las causas de mayor incidencia, la migración de las y los docentes a otros países reportada por el 50 % de las IES, mientras que un 37,5 % considera que se debe a los bajos ingresos salariales y por ende la inserción de los mismos a otros ámbitos laborales; en otros casos por temas de salud y otras causales de menor incidencia, y, finalmente, un 25 % estuvo referida a la solicitud de año sabáticos y de las jubilaciones; estas cifras no se pudieron contrastar con la información proveniente del Ministerio de Educación Universitaria, porque aún no han presentado el informe correspondiente.

En este sentido, podría afirmarse que la descapitalización del cuerpo docente en las universidades públicas venezolanas ha sido un hecho progresivo en el que confluyen factores como jubilaciones, renunciaciones, concursos de oposición desiertos, y el



denominado “éxodo docente”; tal como lo refirió Vargas (2018)[17] al señalar que “Se estima que al menos 4 de 10 profesores universitarios han renunciado a la Universidad en Venezuela y más del 60 % de ellos ha salido del país”; esto es causado por la situación socioeconómica ya expuesta.

En este proceso de transición del modelo de educación “presencial” al modelo “en línea” o “virtual”, el MPPEU, a través del Viceministerio para la Transformación Cualitativa de la Educación Universitaria, ha implementado una serie de líneas de trabajo sobre EaD, con el propósito de normar, orientar y fortalecer los sistemas de formación docente de las instituciones universitarias nacionales, mediante la planificación y el desarrollo de actividades académicas que, con el correspondiente apoyo de las tecnologías, en el que se abordan diversas dimensiones o aspectos de la EaD, acciones que ha traído consigo la realización de cursos, talleres, charlas, conferencias, seminarios o cualquier otra actividad similar, llevados a cabo a través de internet), las cuales son ofrecidos gratuitamente a las IEU públicas y privadas para la participación libre de sus docentes

En el caso de las acciones institucionales realizadas al respecto, el 100 % de las autoridades universitarias encuestadas señalaron que su institución brindó programas de formación docente para gestionar las actividades síncronas y asíncronas haciendo uso de tecnologías diversas; dichos programas en el 62,5 % de las instituciones tuvieron una duración superior a las 50 horas de formación, mientras que para el 25 % de las organizaciones universitarias, esta formación fue aproximadamente de 20 horas, en tanto que el 12,5 % no tuvo precisión sobre el número de horas de entrenamiento.

Dentro de las expectativas surgidas en las autoridades universitarias, luego de haber decidido sobre la formación de los docentes, estaban qué enseñar y con cuál propósito, de manera que cada Institución desarrolló el proceso formativo para lograr diversas intenciones, en tal sentido, respecto a los programas señalados, el 50 % de los y las gerentes señaló que dichos programas estaban orientados a aprender a utilizar las plataformas educativas seleccionadas para la gestión educativa en línea y/o virtual, mientras el otro 50 % indicó que perseguían fines referidos a la dimensión pedagógica del uso de las tecnologías: aprender didácticas para la gestión educativa multimodal, reconfigurar el hecho pedagógico para cumplir con los objetivos establecidos y adaptar el currículo en virtud de la modalidad a distancia, en línea o virtual.

En este contexto, a la hora de valorar las condiciones para sustentar la educación universitaria en un modelo soportado en tecnologías de información y comunicación, es importante considerar algunos elementos para la educación virtual; en una publicación We Are Social (enero 2021) [18], mencionaron que el segundo internet móvil más lento del mundo es el de Venezuela; el primero Afganistán, estas mediciones de diciembre 2020 las realizó la firma Ookla para el informe Digital 2021. Asimismo, expresaron que la velocidad media de bajada del internet móvil en Venezuela es de 7,48 megabytes por segundo (Mbps), que cayó con relación al año anterior en un 10,4%. En el informe The Global State of Digital 2021[19], entre 2020 y 2021, se aprecia que:

| Categorías | Año 2020 | Año 2021 |
|---|---|--|
| Cantidad de internautas | 20,50 millones | 20,57 millones |
| Comportamiento del número de internautas | Disminuyó en 162 mil (-0,8 %) entre 2019 y 2020. | Aumentó en 68 mil (+0,3 %) entre 2020 y 2021. |
| La penetración de Internet | se situó en el 72 % | se situó en 72,0 % en enero |
| Cantidad de usuarios de redes sociales | 12 millones | 14 millones en enero |
| Comportamiento del número de usuarios de redes sociales | Aumentó en un 8,8 % entre abril de 2019 y enero de 2020 | Aumentó un 17 % entre 2020 y 2021 |
| La penetración de las redes sociales | Se situó en el 42 % de la población total en enero. | En enero equivalía al 49,0 % de la población total |
| Cantidad de conexiones móviles | En enero había 23,21 millones | En enero había 22,73 millones |
| Comportamiento del número de conexiones móviles | Disminuyó un 2,9 % entre enero de 2019 y enero de 2020. | Disminuyó un 2,0 % entre enero de 2020 y enero de 2021 |
| El número de conexiones móviles respecto a la población total | en enero equivalía al 81 % | en enero equivalía al 79,6 % |

En este mismo orden de ideas, el periodista Juan Carlos Salas[20], con base a un estudio presentado por la firma SpeedTest Global[21], señaló que “Desde hace algunos meses Venezuela dejó de ser el país con el Internet más lento del mundo... que registró para el mes de diciembre de 2020 una velocidad de conexión de banda ancha fija de 11.87 megabytes por segundo (Mbps), lo que permitió que aumentara cinco puestos en la medición, para ubicarse en el lugar 157 de 176 países estudiados”, y luego agregó que “Venezuela solo ha podido superar a naciones africanas y del medio oriente, como Burkina Faso, Burundi, Guinea, Mozambique, Gambia, Yemen y en América Latina, nada más a Cuba, que tiene una velocidad de conexión de apenas 4.30 Mbps”.

Desde otra de las arista que soportan la educación virtual, es importante destacar que en el contexto nacional, desde hace 10 años aproximadamente se han venido evidenciando dificultades acentuadas en el sistema eléctrico del país, lo que trajo como consecuencia racionamiento o corte de suministro de energía diaria promedio de 8 horas; esto hizo imposible una conexión a Internet constante, permanente y de calidad, por ende, hubo incumplimiento de los objetivos pedagógicos; al respecto, en los informes que presenta el Observatorio Venezolano de Servicios Públicos (OVSP)[22], se muestran los resultados del estudio de percepción ciudadana sobre servicios públicos, que al considerar las causas o razones para valorar negativamente el servicio eléctrico, se tienen, entre otras:

Percepción ciudadana del servicio eléctrico

| | Abril – mayo 2020 10 ciudades | Enero de 2021 12 ciudades |
|------------------------------|--|--|
| Tiene muchos bajones | 69,5 % | 44,3 % |
| Daña mis aparatos eléctricos | 39,5 % | 11,2 % |
| Racionamiento | 34,7 % | 21,7 % |
| Es intermitente | 33,3 | 12,4 % |

A estas limitaciones, cabe resaltar que es importante considerar la capacidad de las Universidades de dar respuesta a los retos de la migración de la presencialidad a los modelos de educación superior a distancia sustentables, entre los que resalta la importancia de invertir en infraestructura tecnológica institucional, de sistemas de gestión de aprendizajes (**Learning Management System**) que garanticen, entre múltiples aspectos, la organización, automatización y programación de los procesos según las necesidades de la institución, las y los docentes y sus estudiantes. Además, de la gestión integral de la academia, la investigación, la extensión y la administración de los recursos.

Según los datos recogidos, las Universidades encuestadas ofrecen plataformas propias a sus docentes para administrar los cursos, la de mayor uso fue Moodle (75 %). Esto derivó que un 75 % del personal docente optó por el empleo de tecnologías no institucionales entre las que resaltan: 1) **WhatsApp**, 2) **Google Meet** y 3) **Zoom**; **Google Classroom** (50 %) y **Canva** (25 %), lo que por una parte limita las opciones de seguimiento institucional; pero, por otra, garantiza la autonomía docente y la diversidad de atención de los(as) estudiantes universitarios(as).



En cuanto al equipamiento tecnológico y la disponibilidad de conexión del personal docente, para la gestión del proceso de enseñanza y aprendizaje, los y las gerentes consideran que el 50 % de sus docentes cuentan con conexión independiente (propia) y el otro 50 % carece de conexión; así mismo, solo el 62,5 % de los docentes cuentan con equipos tecnológicos (hardware-software) adecuados para la gestión pedagógica en línea y virtual; en tal sentido, en el 75 % de las instituciones se desarrolló alguna política para facilitar el uso de tecnología institucional (equipos o acceso a internet) a fin de garantizar la participación del personal docente en las clases a distancia.

En cuanto al modo de actuación frente a la pandemia por parte de las instituciones universitarias consultadas, el 87,5 % manifestó que se publicaron directrices orientadoras con lineamientos pedagógicos; igual porcentaje de instituciones se vio en la necesidad de brindar apoyo socioemocional a su personal. Entre las estrategias utilizadas están: a) Apoyo Psicológico a los miembros de la comunidad (trabajadores y estudiantes), b) apoyo preventivo a través de la gerencia de personal o de Capital Humano mediante charlas, mensajes útiles a través del correo electrónico y c) atención directa a la salud física por intermedio del servicio médico y monitoreo permanente de los casos directamente contagiados por la COVID-19. En ese sentido, el ente rector en Educación Universitaria publicó en el mes de mayo del 2020 lineamientos generales en un documento denominado: “Documento Orientador Plan Universidad en Casa” en el que se brindaron, en 5 dimensiones, directrices generales donde fue incluida la dimensión socioafectiva y de desarrollo humano en aras de visibilizar alternativas ante las posibles afectaciones debido al confinamiento, en este ámbito de vida.

En la dimensión “Estudiantes Universitarios(as)”, las universidades venezolanas encuestadas y entrevistadas expresaron que el mayor número de matrícula estudiantil lo tuvieron las universidades oficiales; al respecto, la Universidad Pedagógica Libertador tuvo el número superior, con 55.000 estudiantes, seguido por la Universidad de Carabobo, con 40.000 estudiantes. El 42,85 % de las instituciones universitarias participantes reportó que, en tiempos de pandemia, hubo un aumento de su matrícula estudiantil de ingreso, mientras el 28 % de las restantes informó una disminución de su matrícula; en tanto que un 14,2 % dijo que esta se mantuvo igual y otro 14,2 % no aportó datos al respecto.

Cabe resaltar lo comentado por la representante de la Universidad Nacional Experimental de Guayana, quien hizo referencia a un incremento en la cifra de re-ingreso de estudiantes que habían suspendidos sus estudios; pero ante la implementación del plan Universidad en Casa, como alternativa no presencial, optaron por reanudarlos. Esto puede dar cuenta de la valoración de la educación a distancia como alternativa necesaria para evaluar la política de inclusión, que contribuye, en alguna medida, al criterio de Adaptabilidad del enfoque sobre el derecho a la educación; este exige que la educación sea flexible para adaptarse a las necesidades de sociedades





y comunidades cambiantes, así como responder a las necesidades de los estudiantes dentro de sus diversos entornos sociales y culturales.

Con la reconfiguración del modelo de educación “presencial” por la pandemia COVID-19, un 42,85 % de las instituciones encuestadas reportaron que brindaron programas de formación a los(as) estudiantes para favorecer su adaptación a los modelos formativos a distancia como alternativa a la no presencialidad, así como para propiciar el desarrollo de habilidades que les permitieran manejar el uso de la tecnología seleccionada para ello. Adicional, un 71,42 % desarrollaron políticas y prácticas institucionales para facilitar el uso de tecnología (equipos o acceso a internet) que garantizara la participación de las y los estudiantes en las clases a distancia. entre estas prácticas se encuentran:

- a) la habilitación de laboratorios físicos de tecnología, cuyo acceso se ha llevado a cabo de manera planificada y tomando en cuenta medidas de bioseguridad y
- b) la planificación de tutorías presenciales personalizadas para la entrega de portafolios físicos, para casos de estudiantes sin acceso a internet.

Como política de apoyo adicional a las y los estudiantes, un 27,12 % de las Instituciones de Educación Superior (IES) habilitaron en sus servicios de bienestar estudiantil asistencia socioemocional dado el alto número de estudiantes con episodios de ansiedad, depresión, aislamiento, entre otros, que dieron cuenta de la afectación de la salud mental de estos por los efectos que el aislamiento trajo consigo.

Ahora bien, a pesar de que se observa una tendencia al aumento de la matrícula de ingreso, lo que se ve acompañado con programas internos que apoyen al estudiante en su proceso educativo, los datos recolectados no expresan lo mismo en cuanto a las matrículas de prosecución y egreso. Con respecto a la primera, un 57,14 % de las IES reportaron una disminución, mientras que el porcentaje restante que se mantuvo en la segunda, la de egreso, disminuyó en un 71,42%; en tanto que no hubo variación con respecto al flujo de egresos en el 2019. Estos datos pueden dar cuenta de la disparidad entre el derecho al acceso a la educación superior como política impulsada por el Estado venezolano, que por cierto llevó a la UNESCO en el año 2010 a reconocer a Venezuela como el segundo país de Latinoamérica con mayor matrícula estudiantil universitaria y ello se mantuvo hasta 2017, en disputa con el derecho al acceso a condiciones diversas que permite colocar la educación como prioridad de vida, incluyendo el acceso a las tecnologías en las que están soportando las universidades las actividades a distancia.

Esa lectura se ve sustentada en los datos reportados por el 62,5 % de las IES, que también observaron otros factores exógenos que afectaron, en tiempos de pandemia, el cumplimiento de su misión social y, por ende, la permanencia de las y los estudiantes en el subsistema de educación superior. Entre estos factores se encuentran la ya mencionada precariedad en los servicios de energía eléctrica con cortes que pueden



alcanzar hasta un promedio de ocho horas diarias, la consabida afectación al servicio de Internet, las dificultades de acceso por razones económicas a equipamiento tecnológico, así como la progresiva situación de pobreza tanto de docentes como de estudiantes en un país cuyo salario básico ronda los 2,5\$(USD) mensuales. Esto da cuenta de lo que Ana María Ezcurra alertó en el 2019[23] al poner en el tapete el fenómeno de la “inclusión excluyente”, que hace referencia a la existencia de políticas que acentúa la inclusión (ingreso); aunque en paralelo con la permanencia de condiciones estructurales expulsoras que promueven la salida del sistema educativo de los ya incluidos.

Si bien la precarización de la situación social, política y económica del país debido a conflictos políticos y económicos que han deteriorado aceleradamente las condiciones materiales de vida de la población venezolana, especialmente de su juventud, la percepción de un 71,42 % de las y los representantes de las IES encuestadas consideraron que en la actualidad sigue existiendo un alto interés de las y los jóvenes por formarse en una carrera universitaria como parte de su proyecto de vida, mientras que un 14,2 % de ellas señalaron que este interés ha disminuido. Tales resultados sugieren que incluso, ante el crítico contexto nacional que se ha visto reflejado en procesos migratorios de venezolanos(as), en donde más del 50 % de la migración corresponde a jóvenes entre 18 a 29 años [24], todavía existe en el o la joven venezolano(a) una inclinación a formarse con estudios de tercer nivel. Sin embargo, esa motivación no implica la culminación efectiva del proceso educativo, tal como lo reflejan la disparidad de cifras entre las matrículas de ingreso en contraste con las de prosecución y egreso.

En la dimensión “Inclusión Educativa Universitaria”, las IES participantes mencionaron que han incluido docentes y estudiantes con diversidad étnica, social y cultural en sus universidades; pero es necesario reforzar la política, ya que en el caso de los y las docentes un 37,5 % de esas IES expresaron que cuentan con más de 90 docentes; un 25 % que tienen entre 70 y 90 docentes y el restante de las instituciones, menos de 10 docentes,. Respecto a las y los estudiantes, el 62,5 % manifestaron tener más de 90 estudiantes con esta condición y el restante entre 11 - 30 estudiantes. Por otro lado, todas las IES reportaron incluir a personas con discapacidad; pero los esfuerzos deberían ser aún mayores, ya que el 62,5 % refirieron tener menos de 10 docentes y el 50 % menos de 10 estudiantes con esa condición.

En esa misma dimensión, las autoridades de las IES mencionaron que existe igualdad de oportunidades para docentes - estudiantes de la comunidad Lésbico, Gay, Transgénero o Bisexual (LGTB) en sus instituciones; pero reportan bajos números en la cantidad de personas incluidas; en el caso de los y las docentes, el 25 % reportaron que no cuentan con docentes de la comunidad LGTB; un 50 %, cuentan con menos de 10 docentes y el restante, entre 11- 30 docentes. En el caso de las y los estudiantes, 12,5 % indicaron no contar con estudiantes de la comunidad LGTB, un 37,5 %, tiene menos de 10 estudiantes, un 25 % entre 11 y 30 estudiantes y el restante cuenta con más de

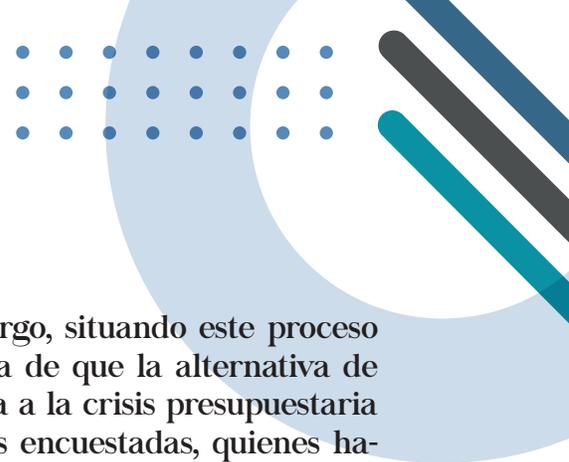


90, situación que lleva a reflexionar sobre las variables culturales y religiosas que están alrededor de las políticas de inclusión educativa de las universidades venezolanas.

Es importante destacar que la mujer venezolana ocupa un lugar fundamental en la toma de decisiones en las IES, lo que se expresa en el hecho de que en el 74 % de las universidades participantes existen más de 78 % de mujeres en cargos de gerentes, directivas y coordinadoras; de igual forma pasa con las que ejercen el rol docente: el 62,5 % de las IES mencionaron que la población docente femenina de su institución es el 71,3 % y en el rol de estudiante esta población femenina es de 69%, según el 87,5 % de las IES participantes. A pesar de esta cifra alentadora es necesario resaltar que dado la histórica feminización de los cuidados [25] en Venezuela, que se vio incrementado en tiempos de pandemia por el cierre de los centros educativos, la concentración de los estudios en casa, la práctica del teletrabajo adicional, más las diversas tareas de alimentación, orden y limpieza que se intensificaron como parte de las medidas preventivas del contagio. Los tiempos de pandemia han implicado para la mujer venezolana una sobrecarga de trabajo no remunerado que, inmersos en la lógica patriarcal-capitalista, da cuenta de injustas asimetrías en la organización social del trabajo, de las que no escapan las docentes e investigadoras pertenecientes al subsistema de educación universitaria. Tal como lo devela Flores, M. al señalar “La reciente literatura apunta a que, si bien el teletrabajo en las Instituciones de Educación Superior puede paliar la interrupción de los procesos formativos, implica para el profesorado, un considerable aumento en la dedicación de tiempo con respecto al trabajo presencial. De manera análoga, pretender su universalización como respuesta institucional, así como la homologación de las diferencias en el uso del tiempo entre hombres y mujeres docentes, deja fuera de toda consideración la diversidad y especificidad local. Ello podría explicar que el malestar docente entre mujeres siga creciendo a la sombra de los estereotipos de armonía familiar que predominan por estos días en los medios y ante la irrelevancia de los sistemas de salud, cuyo foco es la pandemia” [26]

Por otra parte, en la dimensión “Internacionalización de la Educación Universitaria” es de gran relevancia que el 100 % de las IES reportaron haber diseñado políticas o estrategias formales para la internacionalización de su educación; el 62,5 % desarrollaron estas políticas en años recientes, mismo número de IES ya mantienen convenios activos con instituciones de educación universitaria pública para la internacionalización de la formación de programas de pregrado y posgrado, mientras que el 87,5 % de ellas tiene en sus matrículas estudiantes extranjeros producto del despliegue de formaciones diseñadas para gestionarse a distancia, siendo relevante que las IES con mayor número de estudiantes extranjeros mantienen sedes en estados fronterizos.

Los datos hacen referencia a la incorporación de las universidades venezolanas al movimiento integral que pretende consolidar la dimensión internacional e intercultural en la misión y las funciones sustantivas de las instituciones de educación superior, respondiendo con ello ante los requisitos y desafíos relacionados con la globalización



de las sociedades, economía, trabajo y mercados. Sin embargo, situando este proceso en la realidad venezolana, por una parte puede dar cuenta de que la alternativa de la internacionalización se puede considerar como una salida a la crisis presupuestaria de las IES, tal como lo refleja el 62,5 % de las instituciones encuestadas, quienes hacen referencia a que con dichos programas se incrementa la posibilidad de generar mejores ingresos económicos, que a su vez impactan en la mejora de las instalaciones e infraestructuras de las universidades y en el aumento del salario para las y los docentes, tal como lo resaltan el rector de la Universidad Pedagógica Libertador, la Vicerrectora de la Universidad Nacional Experimental de Guayana, el Coordinador de Programas Académicos Internacionales de la Universidad Latinoamericana y del Caribe, entre otras autoridades; en algunos casos prefirieron mantener su identidad bajo confidencialidad.

En contraste, con los datos recolectados sobre la participación de docentes extranjeros en programas formativos producto de convenios con otras Universidades, el 57,14 % de las IES informaron contar en su planta docente con profesores no nativos; pero en cualquiera de los casos, estos comprenden a menos de 15 docentes extranjeros en la planta profesoral, lo que es comprensible en vista de lo poco atractivo de las condiciones laborales de la carrera docente en Venezuela.

Tomando en cuenta el contexto de crisis económica que ha impactado significativamente al presupuesto universitario y entendiendo los relevantes beneficios que en materia económica trae abrir las puertas de las universidades venezolanas a la internacionalización de su educación, Santos Boaventura y Meneses Paula [27] señalan que en este momento de creciente apertura se hace relevante que las universidades desafíen las tendencias neoliberales del movimiento global hacia la internacionalización. Es por ello que se debe hacer énfasis en la reciprocidad, la horizontalidad, la complementariedad y la solidaridad como principios para la cooperación internacional académica, en perspectiva contraria a la supresión de las contextualidades como acciones propias del juego de conceptos, categorizaciones e indicadores “neutros” y abstractos que se adoptan naturalizando la condición de adoptante en sumisión y por ende de inferioridad ante instancias que mantienen acciones neocoloniales en estos tiempos, en especial con los países del Sur.

En el marco de la dimensión “Gestión Educativa Universitaria”, las IES señalaron contar con experiencia previa a la pandemia en Educación Multimodal, Mixta o Híbrida (presencial, en línea y virtual), así como tener una unidad académica-administrativa especializada para atender las modalidades, han sistematizado y evaluado la experiencia del año 2020 en la asunción de estrategias de flexibilidad; aunque aún el 50 % mencionaron no contar con un Sistema de la Evaluación de la Calidad para estas modalidades.

Si bien el 62,5 % de los gerentes reportaron que estas modalidades no promueven la exclusión educativa universitaria, el mismo porcentaje expresó que existen





factores exógenos a la universidad, más allá de las condiciones de bioseguridad y restricciones de movilidad propias de la pandemia, que incidieron en el cumplimiento de su misión social, como los son:

- a) Fallas en el sistema de energía eléctrica,
- b) Insuficiencia en el servicio de conectividad a Internet,
- c) Falta de equipamiento,
- d) Progresiva situación de pobreza de docentes y estudiantes,
- e) Patrones mentales tradicionales de docentes y estudiantes referidos al proceso de facilitación-aprendizaje,
- f) Cambios en el proyecto de vida de miembros de la comunidad universitaria,
- g) Ausencia de Seguridad Social y
- h) Presupuesto universitarios insuficientes.

Es factible estimar que de mantenerse la continuidad o el agravamiento de los servicios públicos claves como energía eléctrica y conectividad, se puede modificar la percepción de los gerentes con respecto a la vinculación entre modalidades no presenciales y los niveles de exclusión educativa universitaria, dado que podría incrementarse sustantivamente la cantidad de miembros docentes, estudiantes y personal de apoyo que no se encuentre en condiciones óptimas para llevar a cabo labores soportadas en tecnologías digitales. Esto, aunado a los datos ya presentados sobre la disminución de la matrícula estudiantil de prosecución y egreso, así como la migración de los docentes de las IES, ya sea por su inserción en otros campos laborales con mejores recompensas salariales o por su éxodo a otros países, podría crear un escenario crítico de sostenibilidad de las alternativas desplegadas para continuar con la misión de las IES en medio de la pandemia.

De cualquier manera, los datos reflejan un escenario donde una de las condiciones de la calidad educativa desde el enfoque de Derechos Humanos, como lo es la Accesibilidad, entre las cuales está prevista la accesibilidad material; en el caso de las IUGPu, el MPPEU entregó tabletas Canaima tanto a docentes como a estudiantes de la totalidad de las Universidades Públicas, como parte de una estrategia empleada por el gobierno nacional para fortalecer el Plan Universidad en Casa y con ello garantizar la prosecución académica en tiempos de pandemia. Dichos equipos, en los momentos actuales significan la Accesibilidad; no obstante, como criterio ampliado está condicionado por los factores precarizantes ya antes mencionados, lo que alerta, por ejemplo, sobre la importancia de discutir cómo el enfoque del derecho a la educación vinculado con el acceso digital puede afectar negativamente los derechos de los(as) estudiantes. Por último, las autoridades de las IES manifestaron que entre los principales retos y desafíos que tiene la Universidad hoy, a raíz de los cambios en las dinámicas sociales, económicas, culturales y académicas por la pandemia mundial, destacan:

- a) “Reconocimiento de la necesidad de efectuar un cambio de paradigma... y evaluar si estamos formando de manera pertinente a las generaciones que serán los agentes claves del desarrollo en 10 años y transformar todo lo necesario para minimizar las brechas existentes” (**Vicerrectora Académica de la Universidad Metropolitana**),
- b) “La universidad hoy requiere de nuevos modelos educativos que permitan mejorar la percepción de la educación debido al cambio radical del uso intensivo de las TIC como plataforma de empoderamiento educativo (**Coordinador de Programas Académicos Internacionales ULAC**),
- c) “Adaptación a nuevas formas de gestionar el currículum, Proyección universitaria en comunidades y cumplir con la formación de los estudiantes en contenidos que exigen presencialidad” (**Secretaria General de la Universidad Deportiva del Sur**),
- d) “Una formación que se corresponda con la educación virtual tanto para docentes y estudiantes de manera integral y con las condiciones tecnológicas y de apoyo en la inversión académica que permitan cumplir con la misión y visión de la universidad: Formar docentes de calidad al servicio de la educación del país” (**Rector UPEL**),
- e) Transitar hacia la virtualidad (**Decano de FaCES de la Universidad de Carabobo**) y
- f) Fomentar las alianzas con pares y con el entorno para la construcción de respuestas en colectivo... y vencer la tradicional inercia universitaria (**Vicerrectora Académica de la Universidad Metropolitana**)

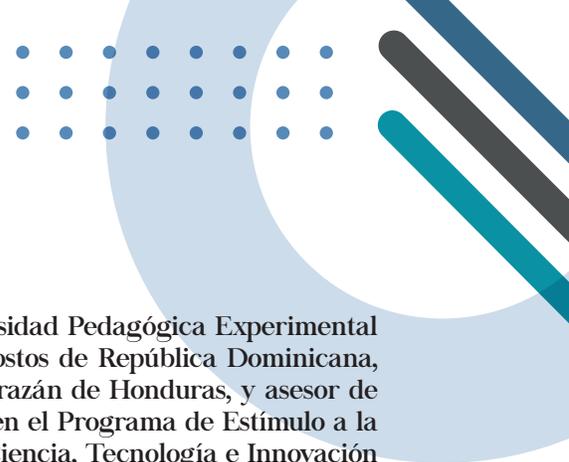
Al enmarcar estos planteamientos, en la situación económica y política del país que ha afectado la calidad de vida de la población en general, así como los datos que muestran la forma como las IES venezolanas y sus docentes han respondido a la situación de pandemia, por una parte da cuenta de que el tiempo en pandemia aceleró el desembarco definitivo en la educación universitaria de Venezuela del aprendizaje por medios digitales, en un país carente de normativas y regulaciones de Estado al respecto, lo que a su vez se vio reflejado durante el inicio del confinamiento en la carencia de lineamientos institucionales sobre estos nuevos modos; carencia que fue remontada tras un año de experimentación en el medio de la crisis, lo que permite valorar una resiliencia de la comunidad universitaria venezolana para trascender a las adversidades y mantener la integridad de mente y de espíritu. Tal como lo refiere Sambrano (2010) [28], resiliencia es la capacidad para recuperar el flujo hermoso de la vida en los seres humanos en aras de rescatar el sentido de la vida y el desarrollo frente a la adversidad. Se espera que este posicionamiento esperanzador y propositivo ante situaciones tan adversas, se vea retribuido en corto plazo en pro de garantizar el derecho a una educación obligatoria, gratuita y con calidad.



* María Magdalena Sarraute Requesens: Doctora en Ciencias de la Educación de la Universidad Latinoamericana y del Caribe, Magíster en Desarrollo Curricular de la Universidad de Carabobo y Licenciada en Relaciones Industriales de la Universidad de Carabobo. Coordinadora del Nodo FES Cuautitlán UNAM de la Cátedra UNESCO “Universidad e Integración Regional”. Docente - Investigadora de la Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán de la Universidad Nacional Autónoma de México y directora de Servicio Comunitario “Programa Seamos Semilla” PALECH Internacional. Ha sido: Investigadora del Equipo Coordinador de Venezuela para LLECE - OREALC - UNESCO. Secretaria e Investigadora del Equipo de Trabajo en Reformas y Contrarreformas Educativas del Grupo de Trabajo de CLACSO. Integrante - Fundadora de la Red Global/Glocal por la Calidad Educativa. Integrante de la Sociedad Venezolana de Educación Comparada. Directora de Consultas Regionales y Estudios del OIREPOD - IESALC - UNESCO. Coordinadora General del Centro Nacional de Investigaciones Educativas. Directora General de Currículo del MPPEUCT - Venezuela (Alcance Nacional). Diseñadora y evaluadora curricular desde hace veinte (20) años más de 200 programas de pregrados y postgrados de instituciones de educación universitarias reconocidas en Venezuela y en la Región. Ha participado como investigadora o coordinadora en la más de 67 proyectos de investigación. Ha publicado aproximadamente 80 documentos, entre libros, capítulos de libros, artículos, entre otros. Ha sido reconocida a la Medalla 3 de septiembre de 1810. Academia Militar de la Armada Bolivariana, Meseta de Mamo. Venezuela. Año, 2013 y postulada al Premio Nacional de Ciencia.

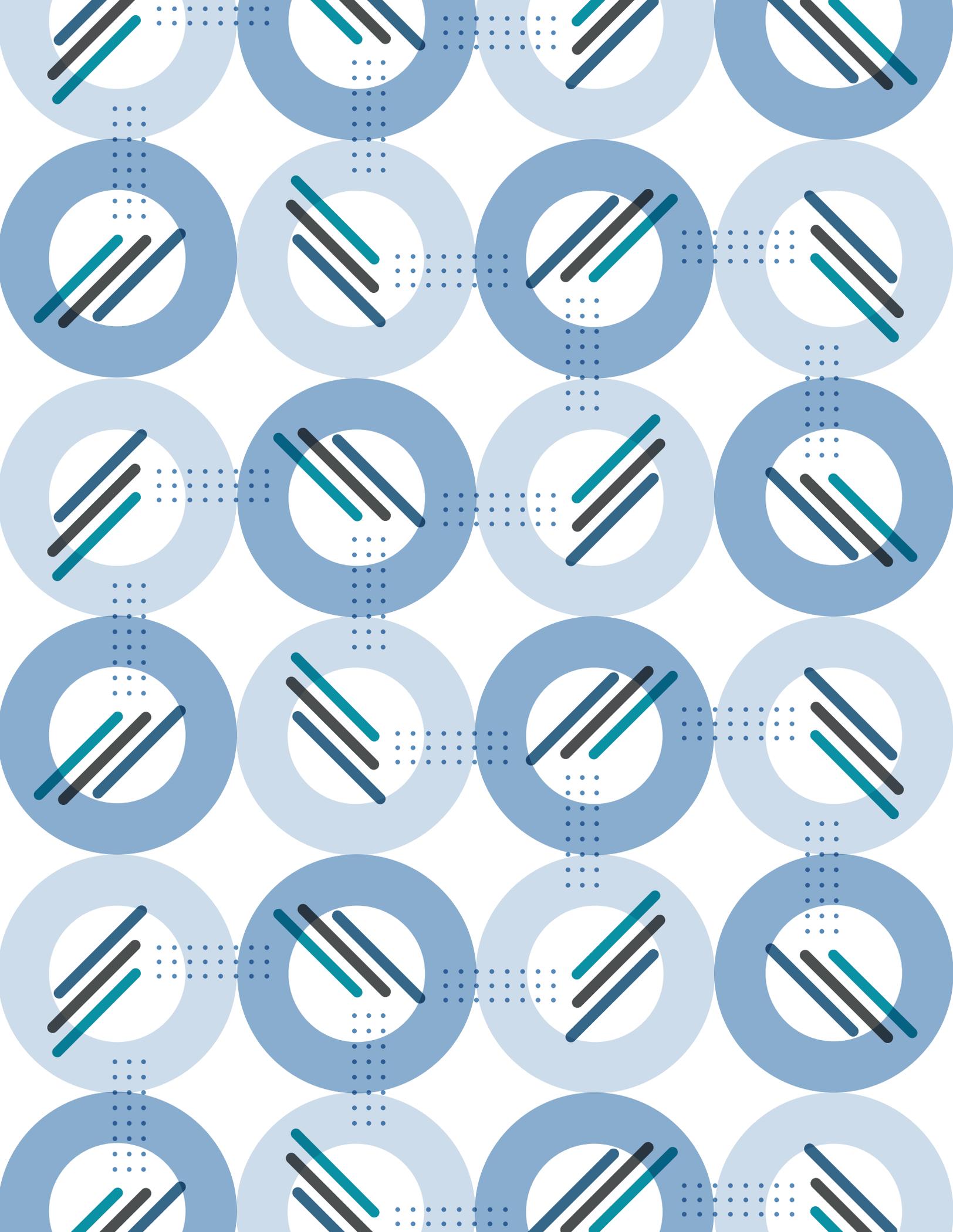
** Marianicer Celina Figueroa Agreda: Psicóloga egresada de la Universidad Central de Venezuela, con Postgrado en Educación Moral y Educación Ciudadana realizados en la Universidad Complutense de Madrid, España y Doctorado en Innovación Educativa de la Universidad Nacional Experimental de las Fuerzas Armadas. Activista por la difusión libre y el acceso abierto al Conocimiento. Con experiencia docente de más de 20 años en todos los niveles del sistema educativo venezolano. Desde el año 2000 ha participado liderando proyectos de producción, investigación y formación en el uso educativo apropiado y crítico de las Tecnologías de información y comunicación libres, así como en proyectos de formación docentes para el desarrollo de programas de educación universitaria a distancia. En el 2011 inicia acciones de incidencia en la política pública por su participación desde la Oficina de Planificación del Sector Universitario en la coordinación del proyecto nacional de normativa de educación a distancia, su coautoría en el proyecto de resolución ministerial de acceso abierto a la creación intelectual universitaria financiada con fondos públicos del estado, propuesta que posteriormente impulsa como activista pro conocimiento libre a nivel de Ley nacional, con el proyecto de Ley para la difusión libre y el acceso abierto al conocimiento. En la actualidad es investigadora del Centro CLACSO de Investigación Internacional Otras Voces en Educación Investigadora Certificada en el Programa de Estímulo a la Innovación e Investigación PEII del Ministerio del Poder Popular para Ciencia, Tecnología e Innovación. Profesora invitada del Doctorado Latinoamericano de Educación de la UPEL y de AbacoenRed de Nicaragua. Autora de diversos materiales pedagógicos y artículos sobre educación a distancia, y del libro “El sentido del Conocimiento Libre: algunas nociones comunes enunciadas desde el norte del Sur”, todos publicados en acceso abierto.

*** José Alberto Peña Echezuría: Profesor de Física y Matemática; Especialista en Procesos de Negociación; Magíster en Enseñanza de la Física; y Doctor en Ciencias de la Educación; adicionalmente posee formación certificada en Entornos Virtuales de Aprendizaje, Recursos para la Educación Virtual; y Gerencia y administración de la Educación con Soporte Virtual. Con 31 años de experiencia en la docencia en todos los niveles del sistema educativo venezolano. Ha ocupado cargos como: Jefe de Departamento Académico, Jefe de Planificación y Desarrollo, Subdirector de Investigación y Postgrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL); actualmente es el Coordinador del Doctorado Latinoamericano en Educación: Políticas Públicas y Profesión Docente (Sede Venezuela),



avalado por el IESALC-UNESCO. Profesor Titular-emérito de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador; Profesor Invitado por la Universidad Eugenio María de Hostos de República Dominicana, Profesor invitado de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán de Honduras, y asesor de la Escuela Audiovisual MEDIAX. Investigador Consolidado Certificado en el Programa de Estímulo a la Innovación e Investigación PEII del Ministerio del Poder Popular para Ciencia, Tecnología e Innovación Investigador. Director del Consejo Editorial de la Revista SAPIENS (IPMJMSM-UPEL). Áreas de investigación reciente: Metodica de la Investigación Educativa; Políticas Públicas educativas; Epistemología de la ciencia; y Creatividad en Ciencia y Tecnología.





CONCLUSIONES

Axel Didriksson

El COVID-19 no se gestó en América Latina, se propagó como en muchos países del mundo por la globalización, por la facilidad de viajar de un lado a otro, por el comercio de bienes y servicios, por la concentración en megalópolis²⁴ y por la fácil relación humana cotidiana que en cascada reprodujo a un ínfimo protagonista microscópico que sigue infectando a millones de personas por la vía de minúsculas proporciones de saliva o por el contacto físico.

El virus llegó tarde a nuestra región, y las medidas que se tomaron también fueron indolentes, y la respuesta de poner todo lo peor del sistema rígido y tradicional de clases presenciales en línea o en televisión, no ha podido hacer reflexionar sobre lo que tanto se ha mencionado en las investigaciones educativas respecto de las limitaciones de reproducir el esquema formal en uno masivo informal. A ello se debe agregar que tampoco se ha reflexionado ni se han tomado medidas para evitar profundizar la desigualdad escolar y social, porque más del 50 % del total de los estudiantes en el sistema educativo no cuentan con las herramientas, lugar de estudio, accesibilidad, conectividad de calidad o con ningún tipo de posibilidad para acceder y continuar con sus clases, fuera de sus escuelas.

En esta perspectiva, se plantea impulsar salidas y nuevas plataformas tanto socioeconómicas, emocionales como educativas que sean la génesis de un proceso de transición hacia otro régimen de organización social y que eviten la reproducción del modelo de mercado y neoliberal que está profundizando las condiciones de desigualdad, ya de por sí enormes. Es por ello que, como lo han planteado algunos organismos internacionales, la salida de la actual crisis deberá replantearse un escenario

24) “Many cities are important hubs of travel and trade; hence an uncontained outbreak would result in severe economic consequences beyond lives lost. More importantly, these urban centers risk becoming conduits of transmission to the world. As seen from the spread of COVID-19, diseases now follow major patterns of travel connections both domestically (with major cities in China connected by high speed rail) and internationally through flights. For example, as Feb 17, 2020, there were 172 exported cases of COVID-19 from China to 25 countries, with 156 secondary cases in 14 countries, and these were mostly in major cities with travel connections to China”. Vernon Lee; Marc Ho; Chen Wen Kai; Ximena Aguilera; David HEymann and Annelies Wilder-Smith. “Epidemic preparedness in urban settings: new challenges and opportunities”. www.thelancet.com/infection. Published online March 27, 2020. [https://doi.org/10.1016/S1473-3099\(20\)30249-8](https://doi.org/10.1016/S1473-3099(20)30249-8)



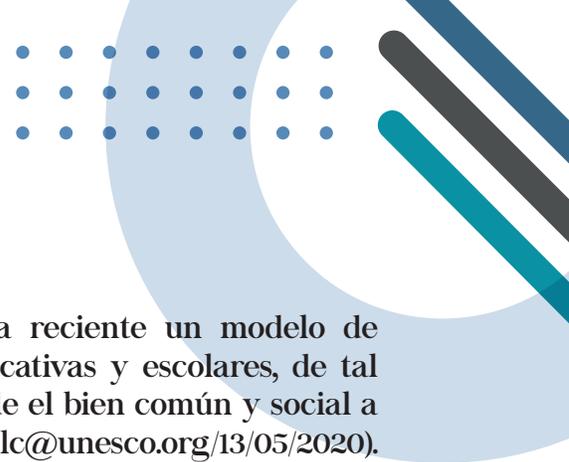
de mediano y largo plazos, desde una perspectiva global, porque el virus no es local, sino mundial y para ello se requieren soluciones de colaboración, de articulación de esfuerzos, de una planeación estratégica que además cuente con recursos sustentados en los impuestos de los más ricos, de las compañías que se han beneficiado de manera generosa y profusa de la actual pandemia, como las farmacéuticas, o las de telefonía, las de Big Data o las de información y telecomunicaciones; de los gobiernos de los países con mayores recursos, de una manera colaborativa y no mercantilizada.

Algunos esfuerzos notables que se han presentado durante esta coyuntura son, por ejemplo, la propuesta que ha sido apoyada por la Organización de las Naciones Unidas (ONU), impulsada por el representante de México ante este organismo, el Dr. Juan Ramón de la Fuente, ex rector de la UNAM, que va en el sentido de insistir en las soluciones de colaboración compartida y solidaria, para evitar la mercantilización de las vidas y de los sistemas de salud ante la pandemia. Lo mismo están haciendo los grupos de médicos cubanos, muchas ONGs y algunas naciones. Esto da cuenta, así sea en tendencia, que la opción de una solución global desde una nueva fase de organización social y económica es la única que puede ser viable para evitar profundizar la desigualdad que ha empezado a alcanzar niveles nunca vistos, inclusive en países considerados -antes- como desarrollados.

Asimismo, la UNESCO, se ha manifestado de muchas maneras en el anterior sentido, articulando la misma condición imbricada de educación-pandemia-crisis económica ha reorientado el trabajo de sus oficinas nacionales y regionales para dar prioridad a las acciones a favor de los sectores más vulnerables y desfavorecidos y facilitar la continuidad de la educación para todos a través del aprendizaje remoto; aunque no solo, dada la existencia de amplias brechas digitales entre los países.

Para la educación superior, el IESALC-UNESCO (Instituto para la Educación Superior en América Latina y el Caribe) ha venido impulsando un proyecto de reflexión regional sobre el papel de las universidades y de las instituciones de educación superior frente a la actual pandemia, con énfasis en las condiciones de vida y estudio de millones de estudiantes que han ingresado de manera abrupta a una dinámica no planificada de clases a distancia, que afecta su cotidianidad en el hogar y en sus familias, en sus gastos; pero sobre todo en el desarrollo de sus capacidades de aprendizaje y, en algunos casos, de su estancia en otras universidades y de su movilidad internacional.

El IESALC alerta respecto de aquellos que no cuentan con las condiciones de calidad y continuidad en sus estudios, que pueden ser un sector que vea frustradas sus aspiraciones de escolaridad y deserten o entren en una situación de rezago, dado que los estudios a distancia requieren de contar con una alta tasa de conectividad de calidad; aún el uso generalizado de teléfonos móviles es limitado para tales casos cuando no se cuenta con la capacidad y el espacio requeridos, lo que afecta sobre todo a las poblaciones más pobres, rurales, indígenas o de existencia en precariedad urbana o semiurbana.



Asimismo, este organismo ha propuesto de manera reciente un modelo de organización híbrido para el regreso a las actividades educativas y escolares, de tal manera que la crisis sea una oportunidad para innovar desde el bien común y social a partir las instituciones de educación superior (C.fr. info-iesalc@unesco.org/13/05/2020).

Frente a un discurso omnipotente que lleva a exagerar las bondades de la virtualización y a descalificar las desigualdades que esta potencia será necesario seguir luchando por una universidad realmente humanista, que retome los principios de democracia, autonomía, autogobierno y cercanía con la sociedad para una nueva transformación institucional.

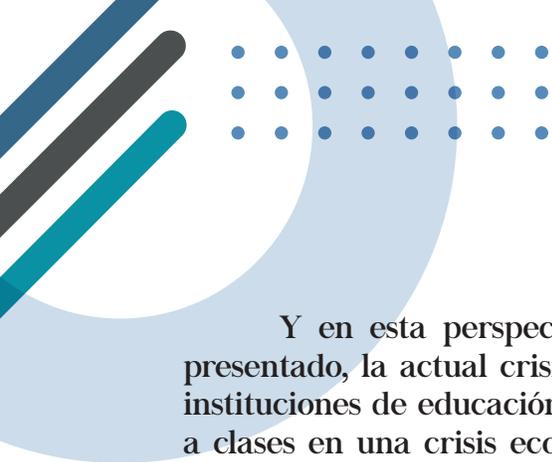
Tampoco se han tomado medidas respecto de la crisis económica (que durará más que la pandemia) que se ha provocado por el confinamiento y la recesión mundial y nacional, que abarca a enormes sectores de la población, sobre todo a los que viven en el mercado informal (que son más de los que cuentan con un trabajo en activo²⁵), que se ha considerado como de mayor impacto que la del año 1929 (Fondo Monetario Internacional) o la de 2008 (Banco Mundial).

De acuerdo con un artículo de Thomas Piketty (Le Monde. París, 10 de abril, 2020), el horizonte de esta crisis económica y social será largo y llegará a afectar de manera mayúscula a los países en desarrollo y más pobres, que son los que no cuentan con condiciones para enfrentar semejante choque, dados sus precarios sistemas de salud y su profunda desigualdad económica. La extensión del confinamiento, en este estado de cosas, requerirá, dice el autor, un verdadero Estado Social y no uno carcelario, dado que se prevén estallidos sociales radicales ante el desempleo y la pobreza generalizada (su frase es: “la certeza es que apenas comienzan los grandes trastornos político-ideológicos”). Ante ello propone, a nivel mundial, una moneda común y orientar la mayor de las inversiones al servicio de un proyecto de desarrollo fundado en invertir en la juventud y en las infraestructuras, un registro financiero internacional para gravar a los grandes capitales y poder lograr el mejoramiento sanitario y educativo para todos los habitantes del planeta.

Ahora todo urge. Ojalá que se pueda entender que estamos en un periodo de enorme incertidumbre, que requiere de un amplio consenso, sensibilidad social y decisiones a la altura de las actuales circunstancias y evitar que durante el tiempo que dure esta calamidad y después, el país tenga más pobreza y desigualdad. Esta es la gran tarea educativa y de aprendizaje que deben promover las universidades. El tiempo para llevar a cabo estos cambios será largo, pero la educación es permanente y para toda la vida.

²⁵ Guillermo Foladori y Raúl Delgado Wise. “Para comprender el impacto disruptivo del covid-19, un análisis desde la crítica de la economía política”. Revista Migración y Desarrollo, Vol. 18, No. 34, primer semestre, 2020; pags. 139-156.





Y en esta perspectiva, tal y como lo muestran los trabajos que aquí se han presentado, la actual crisis sanitaria y educativa incidirá de manera profunda en las instituciones de educación superior, dado que implicará prepararse para un regreso a clases en una crisis económica, de recesión y con recortes en la inversión pública, al mismo tiempo que se requerirá preparar iniciativas inclusivas, de igualdad educativas y de no discriminación, desde un enfoque distinto que conlleve la atención a las variadas necesidades pedagógicas, económicas y también emocionales de aquellos estudiantes con mayores dificultades para continuar su formación en modalidades no tradicionales, que sean organizadas desde contextos de aplicación distintos y plurales, diversos y multiculturales.

Hasta el momento ningún organismo público o universitario se ha planteado la necesidad de reorientar la política pública e interinstitucional para hacer frente a este nuevo contexto, como si todo se fuera a resolver con un regreso a clases ordenado y sanitizado, pero tan igual al que ya se debería de pensar como superado. Por ejemplo, tanto solo tomando los casos nacionales aquí abordados, se puede mostrar que para finales de 2021 los recursos orientados al regreso a la presencialidad que se están programando, se encontraban en una condición de riesgo financiero o bien programados de forma casi tendencial con montos de recursos similares a los ejercidos respecto del año anterior, lo cual da muestra de que aún en países en donde la política pública está a favor de cambios en la educación superior (ya no digamos en los países en donde se está francamente en contra) aún es notable la falta de iniciativas para impulsar su acción desde la concertación y las soluciones compartidas, tanto a nivel global como regional. Salidas nacionales o de corto plazo, tal y como se ha reflexionado en este texto, no son ni serán las más adecuadas.

Por ello es imprescindible poner a la discusión que en el periodo que se avecina, post-pandemia, la apertura de clases deberá de contar con medidas obvias de sanidad y que generen seguridad (por ejemplo, distancia entre las bancas, reuniones de grupo, asesorías, etcétera) organizadas pensando en un tiempo de larga duración y desde condiciones no previstas (por ahora no existentes) y, sobre todo, para asegurar plataformas híbridas, programas de reconsideración de actualización formativa de docentes e investigadores para poder incidir en el retorno masivo bajo nuevas perspectivas pedagógicas y didácticas.

Sin embargo, no será fácil organizar cambios en las actividades formativas de los estudiantes que deberán plasmarse en modelos distintos de enseñanza-aprendizaje, de investigación y de innovación; realizar cambios de fondo en los currículos, en el rediseño de los espacios físicos, en las nuevas tareas del cuerpo académico y en la redefinición de las mismas instituciones de educación superior hacia su convergencia, hacia su colaboración solidaria y en la nueva perspectiva de integración tal y como se requiere empezar a emprenderla desde ahora.



En el fondo profundo, todas y todos los actores del presente libro esperan que esto ocurra y, sin ninguna duda, todas y todos ellos están empeñados y son protagonistas de que esto y quizás algo mucho más será posible.





Referencias

Universidad Autónoma Metropolitana (2020) “Entrevista a Enrique Dussel”. Boletín número 258- 1 de mayo de 2020. Consultado en: <https://www.comunicacionsocial.uam.mx/boletinesuam/258-20.html>

Caso Brasil

Brasil (2020a). Decreto Legislativo n. 6. Reconhece, para os fins do art. 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Presidente da República encaminhada por meio da Mensagem nº 93, de 18 de março de 2020. Brasília: Presidência da República.

Brasil (2020b). Lei 14.040 de 18 de agosto de 2020. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Brasília: Presidência da República.

CNE/CP - Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno (2020a). Parecer n. 5 de 28 de abril de 2020. Brasília: CNE.

CNE/CP - Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno (2020b). Parecer n. 9 de 8 de junho de 2020. Brasília: CNE.

CNE/CP - Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno (2020c). Parecer n. 11 de 7 de julho de 2020. Brasília: CNE.

CNE/CP - Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno (2020d). Parecer n. 15 de 6 de outubro de 2020. Brasília: CNE.

CNE/CP - Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno (2020e). Resolução n. 2 de 10 de dezembro de 2020. Brasília: CNE.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2020). Sinopse Estatística do Censo da Educação Superior 2019. Brasília: Inep.

Caso Colombia

CDLAT-Campaña Defender la Libertad (2021). Boletín informativo 18: #ParoNacional, Disponible En: <https://defenderlalibertad.com/boletin-informativo-18-paronacional/>

COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA (2020). Panorama fiscal de América Latina y el Caribe. La política fiscal ante la crisis derivada de la pandemia de la enfermedad por coronavirus (COVID-19). Santiago de Chile: CEPAL.

DEPARTAMENTO ADMINISTRATIVO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (2020). Panorama sociodemográfico de la juventud en Colombia. Bogotá: Departamento Administrativo Nacional de Estadística.

DEPARTAMENTO ADMINISTRATIVO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (2020a). Boletín técnico defunciones por Covid-19. Bogotá: Departamento Administrativo Nacional de Estadística.

HUMAN RIGHTS WATCH (2021). Colombia: brutalidad policial contra manifestantes. Disponible en: <https://www.hrw.org/es/news/2021/06/09/colombia-brutalidad-policial-contr-manifestantes>

MORA, A.F. (2016). La seudorrevolución educativa. Desigualdades, capitalismo y control en la educación superior en Colombia. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana

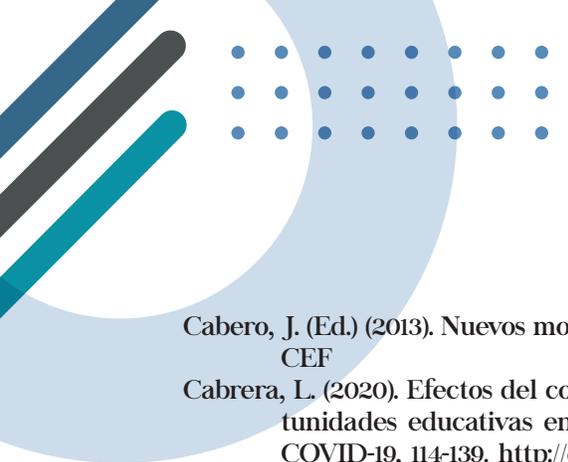
Caso Costa Rica

Encuesta continua de empleo, iv trimestre 2019. Situación del mercado laboral en costa rica | instituto nacional de estadística y censos. (s. f). Recuperado 26 de enero de 2021, de <https://www.inec.cr/multimedia/encuesta-continua-de-empleo-iv-trimestre-2019-situacion-del-mercado-laboral-en-costa-rica>

- Ece. Encuesta continua de empleo, trimestre móvil son-2020. Infografía | instituto nacional de estadística y censos. (s. f.). Recuperado 26 de enero de 2021, de <https://www.inec.cr/multimedia/ece-encuesta-continua-de-empleo-trimestre-movil-son-2020-infografia>
- Ugarte, K. V. (s. f.). País suma 831 casos COVID-19 el viernes, 651 el sábado, 431 el domingo, 355 el lunes y 600 hoy martes: 191.341 casos COVID-19 totales. Ministerio de Salud Costa Rica. Recuperado 26 de enero de 2021, de <https://www.ministeriodesalud.go.cr/index.php/centro-de-prensa/noticias/746-noticias-2021/2037-pais-suma-831-casos-covid-19-el-viernes-651-el-sabado-431-el-domingo-355-el-lunes-y-600-hoy-martes-191-341-casos-covid-19-totales>
- Caso El Salvador**
- Asamblea Legislativa de la República de El Salvador, “Ley de educación superior”. <https://www.mined.gob.sv/educacionsuperior/documentos/Ley%20de%20Educaci%C3%B3n%20Superior%20Asamblea.pdf>
- “Decreto No. 593”. Diario Oficial, San Salvador, 14 de marzo de 2020. <https://www.diariooficial.gob.sv/diarios/do-2020/03-marzo/14-03-2020.pdf>
- “Decreto Ejecutivo 32 apuesta luchar contra el COVID-19 por omisión legislativa a Régimen de Excepción”. <https://www.presidencia.gob.sv/decreto-ejecutivo-32-apuesta-luchar-contra-el-covid-19-por-omision-legislativa-a-regimen-de-excepcion/>
- Delgado, A., Mendoza, F. “El Salvador: Actualización de Medidas Extraordinarias de Prevención para declarar a El Salvador como zona sujeta a control sanitario para contener la pandemia COVID-19”. <https://consortiumlegal.com/el-salvador-actualizacion-de-medidas-extraordinarias-de-prevencion-para-declarar-a-el-salvador-como-zona-su-jeta-a-control-sanitario-para-contener-la-pandemia-covid-19/>
- Duriez González, M., Informe nacional: Nicaragua. <https://www.resdal.org/caeef-resdal/assets/nicaragua--dra-maribel-duriez-gonz%C3%A1lez-educacion-superior--en-iberoamerica-informe-2016-informe-nacional-nicaragua.pdf>
- Duriez González, M., Informe nacional: El Salvador. <https://cinda.cl/wp-content/uploads/2019/01/educacion-superior-en-iberoamerica-informe-2016-informe-nacional-el-salvador.pdf>
- González, L. A., (2017) “Tendencias de las políticas educativas en Centroamérica”. Nodal, 21 de diciembre de 2017. <https://www.nodal.am/2017/12/tendencias-las-politicas-educativas-centroamerica-luis-armando-gonzalez/>
- González, Luis Armando (2020), “Un falso dilema educativo”. América Latina en Movimiento, 7 de septiembre de 2020. <https://www.alainet.org/es/articulo/208809>
- González, L. A., “El Salvador: números para orientarse”. América Latina en Movimiento. <https://www.alainet.org/es/articulo/206985>
- MINED, Resultados de la información estadística de instituciones de educación superior, 2018. <http://www.mined.gob.sv/jdownloads/Educaci%C3%B3n%20Superior/Informacion%20Estadistica%20de%20Educacion%20Superior/RESULTADOS%20DE%20LA%20INFORMACI%C3%93N%20ESTADISTICA%20DE%20IES%202018.pdf>
- Rodríguez T., A. L., “El sistema de educación superior en El Salvador”. http://tuning.unideusto.org/tuningal/images/stories/presentaciones/el_salvador_doc.pdf
- Serrano, Omar (2020), “Rol de universidades jesuitas de Centroamérica en tiempos de Covid-19”, 27 octubre de 2020.

Caso España

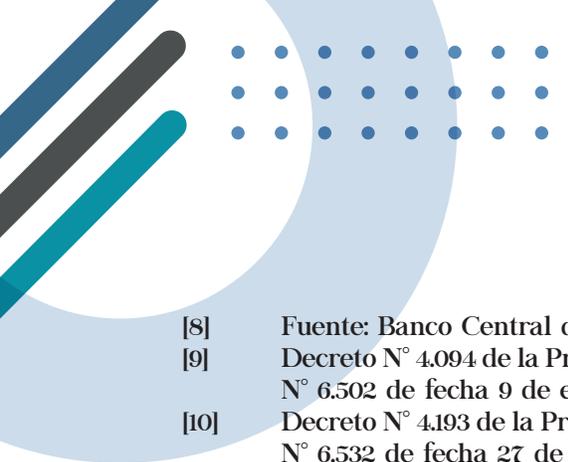
- Arias-Coello, A., Simon-Martin, J. & Sanchez-Molero, J.L. (2020). Mission statements in Spanish universities. *Studies in Higher Education*, 45 (2), 299-311. <http://10.1080/03075079.2018.1512569>
- Bologna Declaration (1999). Joint Declaration of the European Ministers of Education, Bologna, 19 June 1999. www.ehea.info/Uploads/Declarations/BOLOGNA_DECLARATION1.pdf

- 
- Cabero, J. (Ed.) (2013). Nuevos modelos, recursos y diseño de programas en la práctica docente. Ediciones CEF
- Cabrera, L. (2020). Efectos del coronavirus en el sistema de enseñanza: aumenta la desigualdad de oportunidades educativas en España. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13 (2) Especial, COVID-19, 114-139. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.13.2.17125>
- Carolan, C., Davies, CL, Crookes, P., McGhee, S. y Rox-Burgh, M. (2020). COVID 19: impactos disruptivos y oportunidades transformadoras en la educación de enfermería de pregrado. *Nurse Education in Practice*, 46. <http://102807>. doi: 10.1016 / j.nepr.2020.102807
- Comisión Europea (2020). Horizon 2020 calls be extended, 17 de marzo de 2020. <https://ec.europa.eu/programmes/horizon2020/en/news/horizon-2020-calls-be-extended>
- Comisión Europea (2020). Coronavirus: Consequences for Erasmus+ and European Solidarity Corps mobility activities. 13 de marzo de 2020. https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/news/coronavirus-consequences-erasmus-and-european-solidarity-corps-mobility-activities_en
- Conferencia de Ministros Europeos Responsables de Educación Superior (2005). The European Higher Education Area - Achieving the Goals. Bergen, 19-20 May. http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2005_Bergen/52/0/2005_Bergen_Communicue_english_580520.pdf
- fCRUE (2020). La Universidad frente a la pandemia. Actuaciones de CRUE Universidades Españolas ante la COVID19. CRUE. <https://www.crue.org/wp-content/uploads/2020/12/La-Universidad-frente-a-la-Pandemia.pdf>
- Echeita, G. (2020). La Pandemia del Covid-19. ¿Una oportunidad para pensar en cómo hacer más inclusivos nuestros sistemas educativos? *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9(1). <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12152>
- European Ministers of Education. (1999). The European Higher Education Area - Bologna declaration. Bologna on the 19th of June 1999. <https://goo.gl/W675Nm>.
- Fardoun, H., González, C., Collazos, C. & Yousef, M. (2020). Exploratory Study in Iberoamerica on the Teaching-Learning Process and Assessment Proposal in the Pandemic Times. *Education in the Knowledge Society* 21. <https://doi.org/10.14201/eks.23437>
- Fundación Universia. V Estudio sobre el grado de inclusión del sistema universitario español respecto de la realidad de las personas con discapacidad. Fundación Universia.
- García-Morales, J., Garrido-Moreno, A. & Martín-Rojas, R. (2021). The Transformation of Higher Education After the COVID Disruption: Emerging Challenges in an Online Learning Scenario. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.616059>
- García-Peñalvo, F. J. y Corell, A. (2020). La CoVid-19: ¿enzima de la transformación digital de la docencia o reflejo de una crisis metodológica y competencial en la educación superior? *Campus Virtuales*, 9(2), 83-98.
- Gómez-Hurtado, I, García-Rodríguez, M.P., González-Falcón, I y Coronel, J.M. Adaptación de las Metodologías Activas en la Educación Universitaria en Tiempos de Pandemia. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3),415- 433.<https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.022>
- González- Montesinos, R. (2020). Barreras en la enseñanza universitaria virtual durante el confinamiento por la COVID-19: el caso del alumnado sordo. En R. Moreno-Rodríguez. A. Tejada y M. Díaz-Vega (Coords). COVID-19. Educación inclusiva y personas con discapacidad: fortalezas y debilidades de la teleeducación (pp. 145-161). Colección iAccessibility Vol. 23. La Ciudad Accesible
- Grande del Prado, M., García-Peñalvo, F J., Corell, A. y Abella-García, V. (2021). Evaluación en Educación Superior durante la pandemia de la CoVid-19. *Campus Virtuales*, 10(1), 49-58
- IESALC-UNESCO (2020). COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones. UNESCO.
- Marginson, S. (2020) The relentless price of high individualism in the pandemic. *Higher Education Research & Development*, 39 (7), 1392-1395, DOI: 10.1080/07294360.2020.1822297

- Márquez, C. & Melero-Aguilar, N. (2021). What are their thoughts about inclusion? Beliefs of faculty members about inclusive education. *Higher Education*. <https://doi.org/10.1007/s10734-021-00706-7>
- Martín, J. A. (2020). Consecuencias y retos de la sostenibilidad en relación con la discapacidad tras el COVID-19. *Revista Española de Discapacidad*, 8(2), pp. 223-230.
- Ministerio de Universidades (2021a). Datos y cifras del sistema universitario español. Publicación 2020-2021. Ministerio de Universidades. https://www.universidades.gob.es/stfls/universidades/Estadisticas/ficheros/Datos_y_Cifras_2020-21.pdf
- Ministerio de Universidades (2021b). Recomendaciones del ministerio de universidades a la comunidad universitaria para adaptar el curso universitario 2020-2021 a una presencialidad adaptada y medidas de actuación de las universidades ante un caso sospechoso o uno positivo de COVID-19. Ministerio de Universidades.
- Ministerio de Universidades (2020). Recomendaciones del Ministerio de Universidades a la comunidad universitaria para adaptar el curso universitario 2020-2021 a una presencialidad adaptada. Gobierno de España, Ministerio de Universidades. https://www.universidades.gob.es/stfls/universidades/ministerio/ficheros/COVID/Recomendaciones_del_Ministerio_de_Universidades_para_adaptar_curso.pdf
- Nunan, T., Rigmor, G.& McCausland, H. (2000). Inclusive education in universities: why it is important and how it might be achieved. *International Journal of Inclusive Education*, 4(1), 63-88, DOI: 10.1080/136031100284920
- Pérez-López, E., Vázquez Atochero, A., y Cambero Rivero, S. (2021). Educación a distancia en tiempos de COVID-19: Análisis desde la perspectiva de los estudiantes universitarios. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), pp. 331-350. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.24.1.27855>
- Ruiz, G. R. (2020). Marcas de la Pandemia: El Derecho a la Educación Afectado. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9(3), 45-59. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.003>
- Sánchez-Gelabert, A. y Elías, M. (2017). Los estudiantes universitarios no tradicionales y el abandono de los estudios. *Estudios sobre Educación*, 22, 27-48.
- UNESCO (2016). Training Tools for Curriculum Development. Reaching out to all Learners: a Resource Pack Supporting Inclusive Education. International Bureau of Education-UNESCO.
- UNESCO (2020). Education: From disruption to recovery. <https://bit.ly/3evM4sL>

Caso Venezuela

- [1] Decreto de Antonio Guzmán Blanco de 1970.
- [2] Artículo 4 de la Ley Orgánica de Educación G.O. N° 5.929. (2018) - Venezuela.
- [3] Artículo 17 de la Ley Orgánica del Sistema de Seguridad Social. (2012) - Venezuela.
- [4] Banco Interamericano de Desarrollo. (2020). La educación en tiempos del coronavirus: Los sistemas educativos de América Latina y el Caribe ante COVID-19. [Documento en línea]. Disponible en: <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/La-educacion-en-tiempos-del-coronavirus-Los-sistemas-educativos-de-America-Latina-y-el-Caribe-ante-COVID-19.pdf>.
- [5] Banco Mundial. (2020). Pandemia de COVID-19: Impacto en la educación y respuestas en materia de políticas. [Documento en línea]. Disponible en: <https://www.bancomundial.org/es/topic/education/publication/the-covid19-pandemic-shocks-to-education-and-policy-responses>.
- [6] Ministerio del Poder Popular para la Educación de la República Bolivariana de Venezuela. (2020, 13 de marzo). Decreto 4160. Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela N° 6.519 Extraordinario.
- [7] Ministerio del Poder Popular para la Educación de la República Bolivariana de Venezuela. (2020, 12 de mayo). Decreto N° 4198. Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela N° 6.535 Extraordinario.

- 
- [8] Fuente: Banco Central de Venezuela
- [9] Decreto N° 4.094 de la Presidencia de la República, publicado en la Gaceta Oficial Extraordinaria N° 6.502 de fecha 9 de enero de 2020.
- [10] Decreto N° 4.193 de la Presidencia de la República, publicado en la Gaceta Oficial Extraordinaria N° 6.532 de fecha 27 de abril de 2020.
- [11] No fue publicado en Gaceta Oficial
- [12] Decreto No 4.602 de la Presidencia de la República publicado en la Gaceta Oficial Extraordinaria N° 6.622 de fecha 1° de mayo de 2021, fue publicado el
- [13] Decreto No 4.603 de la Presidencia de la República publicado en la Gaceta Oficial Extraordinaria N° 6.622 de fecha 1° de mayo de 2021.
- [14] La expresión “inicio - final” debe ser entendida como el salario expresado en dólares al inicio del ajuste salarial y al día anterior del siguiente ajuste.
- [15] UNESCO. (1966). Recomendación relativa a la Commdción del personal docente. Documento en línea disponible en: http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13144&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html.
- [16] UNESCO. (1997). Recomendación relativa a la Condición del Personal Docente de la Enseñanza Superior. Documento en línea disponible en: http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13144&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html.
- [17] Vargas, Claudia (2018). La migración venezolana y sus efectos en la educación universitaria. Revista SIC del Centro Gumilla. Caracas. <http://revistasic.gumilla.org/2018/la-migracion-venezolana-y-sus-efectos-en-la-educacion-universitaria/>
- [18] We Are Social (2021) Digital 2021, disponible en: <https://wearesocial.com/digital-2021>
- [19] Información disponible en: <https://www.hootsuite.com/es/pages/digital-trends-2021>
- [20] Artículo disponible en: <https://hispanopost.com/venezuela-logro-subir-su-velocidad-de-internet-pero-no-es-suficiente/>
- [21] Documento disponible en: <https://www.speedtest.net/global-index>
- [22] Se puede acceder a los informes en: <http://www.observatoriovsp.org/quienes-somos/>
- [23] Derecho a la educación: expansión y desigualdad: tendencias y políticas en Argentina y América Latina / Norberto Fernández Lamarra ... [et al.]; compilado por Ana María Ezcurra. - 1a ed.- Sáenz Peña: Universidad Nacional de Tres de Febrero, 2019. Disponible en http://www.redage.org/sites/default/files/ad_juntos/derecho_a_la_educacion_expansion_y_desig_1.pdf
- [24] Datos del Informe Movilidad Humana Venezolana II. Realidades y perspectivas de quienes emigran. San Cristóbal, junio de 2019. Documento en línea disponible en: <https://www.humanitarianlibrary.org/sites/default/files/2019/09/Informe%20Movilidad%20Humana%20Venezolana%20Julio%202019.pdf>
- [25] La definición de cuidado de referencia es que la que ofrece la CEPAL, abarca “todo lo que se hace para mantener, continuar y reparar el entorno inmediato, de manera que se pueda vivir en él tan bien como sea posible” (2019: 144). CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe), (2019b), Panorama Social de América Latina, 2016 (LC/PUB-12/2017P), Santiago. Recuperado de: <https://www.cepal.org/es/publicaciones/-44969panoramasocial-americalatina2019->
- [26] Flores-Sequera, Mitzy Magaly 2020. Desigualdades develadas por la pandemia: economía del cuidado y malestar en profesoras de universidades venezolanas. ANTROPOLOGÍA AMERICANA, vol. 5, núm. 10 (2020), pp. 95-111 ISSN (impresa): 2521-7607 ISSN (en línea): 2521-7615. Disponible en: <https://revistasipgh.org/index.php/anam/article/view/846/1241>
- [27] SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. Epistemologias do Sul.São Paulo: Editora Cortez, 2010.
- [28] Sambrano, J. (2010). Resiliencia. Transformación positiva de la adversidad. Editorial: Alfa.

Educación superior y pandemia en Iberoamérica

Editado por la Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán,
se terminó el 12 de agosto de 2022 y para su composición
se utilizó software InDesign, peso de 22 megas.

Comité Editorial

Coordinación de Comunicación y Extensión Universitaria
Departamento de Publicaciones Académicas

Diseño de portada: Sergio Quino Bernal
Diseño editorial: Alma Elisa Delgado Coellar
Corrección de estilo: Jesús Pérez Balbuena



Atribución-NoComercial-SinDerivadas
Permite a otros solo descargar la obra y
compartirla con otros siempre y cuando se
otorgue el crédito del autor correspondiente y de
la publicación; no se permite cambiarlo de forma
alguna ni usarlo comercialmente.

Resumen de la obra

Reflexiones sobre la educación superior en momentos de Pandemia COVID-19 en Iberoamérica, valorando los riesgos, impactos, innovaciones, beneficios, contextualizaciones, transformaciones y políticas públicas de los sistemas educativos de la Región.



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE
MÉXICO



UNAM
CUAUTITLÁN

ISBN 978-607-30-6291-6



9 786073 062916