



unesco

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

ess

Educación Superior y Sociedad

Vol. 34 No. 2 (2022)

34

Dossier temático

Democratización y políticas de inclusión de la diversidad en la Educación Superior en América Latina y el Caribe

instituto internacional de la unesco para la
educación superior en américa latina y el caribe (iesalc), 2022
educación superior y sociedad (ess)
nueva etapa
Vol. 34 No. 2
e-issn 26107759
publicación semestral

EQUIPO EDITORIAL

| | |
|----------------------|--|
| editor general | Norberto Fernández Lamarra, Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina |
| editora ejecutiva | Débora Ramos Torres, Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, Venezuela |
| editores asociados | Cristian Pérez Centeno, Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina Marisa Álvarez, Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina Pablo García, Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina |
| consejo | Francesc Pedró, |
| asesor editorial | Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, Venezuela Alta Hooker, Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense, Nicaragua Ana Capilla Casco, Educación Superior, EFTP y Ciencia de la Organización de Estados Iberoamericanos, España David Julien, Organización Universitaria Interamericana, Canadá Jorge Enrique Delgado, School of Education, Department of Administrative and Policy Studies/Institute for International Studies in Education/Center for Latin American Studies, University of Pittsburgh, United States José Joaquín Brunner, Cátedra UNESCO en Políticas Comparadas en Educación Superior, Universidad Diego Portales, Chile María José Lemaitre, Centro Interuniversitario de Desarrollo, Chile Rossana Valeriana de Souza e Silva, Grupo Brasileño de Cooperación Internacional de Universidades, Brasil Santiago Mengual-Andrés, Universidad de Valencia, España |
| | Emma Sabzaliany, |
| consejo | Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, Venezuela |
| técnico editorial | José Antonio Quinteiro, Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, Venezuela Sara Maneiro, Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, Venezuela Victoria Galan, Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, Venezuela Yuma Inzolia, Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, Venezuela |
| corrección de estilo | Carol Sánchez, Universidad Nacional Experimental Libertador, Venezuela |
| diagramación | Carolina Azuaje, Venezuela |
| traducción | Yara Bastidas, Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, Venezuela |
| | Edward Betancourt. |
| soporte tecnológico | Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, Venezuela |

apartado postal no68.394, caracas 1062-a, venezuela, teléf. : 58 212 2861020,
e-mail: ess-iesalc@unesco.org

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

todos los
documentos
publicados en
esta revista se
distribuyen bajo
una licencia
creative commons
cc BY NC 4.0
copyright:
© the author(s)

COMISIÓN DE ARBITRAJE

Adrogué de Deane, Cecilia

Universidad de San Andrés, Argentina

Alcántara Santuario, Armando

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Álvarez Mendiola, Germán

Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, México

Álvarez, Marisa

Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina

Baca Lobera, Ana Luisa

Universidad de Puerto Rico, Puerto Rico

Barreyro, Gladys Beatriz

Universidad de São Paulo, Brasil

Barrientos Oradini, Nicolás

Universidad Miguel de Cervantes, Chile

Blanco Bosco, Emilio Ernesto

El Colegio de México México

Briceño Uzcátegui, Ana Oliva

Instituto Pedagógico de Caracas, Venezuela

Calvo, Gladys Rosa

Universidad de Buenos Aires, Argentina

Cambours de Donini, Ana María

Universidad Nacional de San Martín, Argentina

Casillas Alvarado, Miguel Angel

Universidad Veracruzana, México

Castro, María Paulina

Universidad de Chile, Chile

Chazaro García, Laura

Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, México

Chiroleu, Adriana

Educación Superior y Sociedad (ESS)
es una publicación registrada en las siguientes bases de datos e índices:

LATINDEX:
sistema regional de información en línea para revistas científicas en américa latina, el caribe, españa y portugal
http://www.latin-index.org/latindex_ficha?folio=26998

IRESIE:
Índice de revistas de educación superior e investigación educativa
<http://www.unam.mx/cesu/iresie>

RE VENC Y T:
Índice de revistas venezolanas de ciencia y tecnología
<http://www.revencyt.ulav.ve>

- Grandoli, Eugenia
Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina
Hamui Sutton, Mery
Universidad Autónoma Metropolitana, México
Insaurralde, Mónica
Universidad de Buenos Aires, Argentina
Januszevski, Sebastián
Universidad de Buenos Aires, Argentina
Lacerda Peixoto, Maria do Carmo
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
Mato, Daniel
Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina
Mazzola, Carlos
Universidad Nacional de Rosario, Argentina
Naverrete Cazales, Zaira
Mendoza Zuñay, Rosa
Universidad Nacional Autónoma de México, México
Universidad Veracruzana, México
Oregioni, Soledad
Morales, Mitzi
Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina
Universidad Autónoma Metropolitana, México
Padilla Fuentes, Gerardo Bladimir
Muñoz Varela, Luis
Universidad del Bío-Bío, Chile
Parrino, María del Carmen
Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina
Perez Centeno, Cristian,
Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina
Phillips, Laura
Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales, Colombia
Prati, Marcelo
Universidad Nacional de La Plata, Argentina
Quintero Goris, José Antonio
Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, Venezuela
Ramirez, Rosalba Genoveva
Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, México
Rodríguez Medina, Leandro
Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco, México
Rodríguez, Nuria Macarena
Universidad Nacional de Salta, Argentina
Roig, Hebe Irene
Universidad de Buenos Aires, Argentina
Tordini, Gonzalo
Universidad de la Defensa Nacional, Argentina
Vargas, Hustana María
Universidade Federal Fluminense, Brasil
Vega Cano, Rosa
Universidad de Guadalajara, México
Villa Lever, Lorenza

Educación Superior y Sociedad (ESS) es una publicación semestral, editada por el instituto internacional de la unesco para la educación superior en américa latina y el caribe (unesco-iesalc), con sede en caracas, venezuela.

Educación Superior y Sociedad (ESS) está consagrada a publicar resultados de investigaciones; identificar brechas del conocimiento y nuevas prioridades de investigación; traer al ámbito del debate cuestiones y problemas actuales; promover la investigación en y sobre la educación superior; diseminar información sobre políticas y buenas prácticas; contribuir al establecimiento de puentes entre los resultados de la investigación y la formulación de políticas; facilitar y estimular arenas internacionales e interdisciplinarias para el intercambio de ideas, experiencias y el debate crítico; estimular la organización de redes y la cooperación entre actores, fortaleciendo las condiciones para la innovación de la educación superior; fortalecer una plataforma comunicacional para investigadores y un repositorio de investigaciones relacionadas con la educación superior en los distintos países de la región.

Educación Superior y Sociedad (ESS) se consolida como un órgano de circulación científica que responde a la misión encomendada desde enero de 1990 y es consecuente con los objetivos misionales de hacer del conocimiento un valor social, para un diálogo de saberes desde la contextualidad local, transformando la transformación para un nuevo consenso en el desarrollo humano sostenible en la región.

Educación Superior y Sociedad (ESS) is a bi-annual journal published by the unesco international institute for Higher education in latin america and the caribbean (unesco-iesalc), located in caracas, venezuela.

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

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



Educación Superior y Sociedad (ESS) est une publication semestrielle, publiée par l'institut international de l'unesco pour l'enseignement supérieur en amérique latine et dans les caraïbes (unesco-iesalc), basée à caracas, venezuela.

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

Educación Superior y Sociedad (ESS) em uma carta semestral, editada pelo instituto internacional de educação superior da unesco em américa latina e caribe (unesco-iesalc), com sede em caracas, venezuela.

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

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

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

| | |
|---|-----------|
| Prólogo | 9 |
| Francésc Pedró | |
| Editorial | 12 |
| Norberto Fernández Lamarra | |
| Dossier Temático | 17 |
| Democratización y políticas de inclusión de la diversidad en la educación superior en América Latina y el Caribe | |
| Presentación del Dossier | 18 |
| democratización de la educación superior en américa latina, equidad e inclusión: ¿qué sabemos y qué ignoramos? | |
| Sylvie Didou Aupetit y Adriana Chiroleu | |
| 1. democratização no ensino superior brasileiro: um debate em aberto | 30 |
| Filipe Luiz Cerqueira Carvalho y Maria Alice Rezende Gonçalves | |
| 2. una revisión crítica del modelo de admisión por estratos académicos en la universidad nacional de colombia | 52 |
| Evelyn Johana Cuevas Ortega y Rafael Ramón Rey-González | |
| 3. desafíos a la inclusión social en universidades chilenas: perspectivas de profesionales en programas inclusivos | 76 |
| María José Juárez Uribe y Gonzalo Gallardo | |
| 4. la inclusión social en el sistema científico de México. reflexiones desde un programa de becas posdoctorales para mujeres indígenas | 102 |
| David Navarrete Gómez | |
| 5. la distribución territorial de las universidades para el Bienestar Benito Juárez García: entre desiertos y espejismos educativos | 123 |
| Humberto González Reyes, Gustavo Mejía Pérez y José Luis González Callejas | |
| 6. o programa universidade para todos (prouni): avanços na democratização do ensino superior no Brasil | 147 |
| Juan de França Magalhães Costa | |

Indice General

Da Cunha, M.I. y Lucarelli, E.

| | |
|---|------------|
| 7.el amigo invisible: sociabilidad y clases virtuales en estudiantes de comunicación de uBa y ungs | 171 |
| Victoria Matozo | |
| 8.la inclusión educativa en pandemia: un análisis desde las normativas de la universidad nacional de córdoba | 201 |
| Claudia Isabel Ortiz y Ana Andrada | |
| 9.inclusión y desigualdades en alza. algunos impactos del covid-19 | 224 |
| Ana María Ezcurra | |
| Artículo Bilingüe Castellano- Maya kaqchikel | |
| 1.ciencia, filosofía y tecnología de los pueblos Mayas: un paradigma de educación, que propicia la plenitud humana, la armonía con la naturaleza y el cosmos | 259 |
| Vitalino Similox Salazar (Traducción al Kaqchikel de José Antonio Otzoy) | |
| Sección General | |
| 1.apuntes para la internacionalización de la educación superior latinoamericana en china | 303 |
| Mercedes V. Andrés | |
| 2.Beneficios, inconvenientes y retos de los cursos coil: las experiencias de los académicos | 328 |
| Magdalena Bustos-Aguirre y Argelia Ramírez Ramírez | |
| 3.gestión de la responsabilidad social universitaria en el logro de competencias de los docentes de la universidad nacional del callao | 353 |
| Juan Valdivia Zuta y Christian Daniel Vallejos Angulo | |
| 4.competencia docente en el contexto de la evaluación universitaria en M éxico | 376 |
| Llaudett Natividad Escalona-Márquez, Stefanía Johanna Cedeño-Tapia y Mario Andrea Virgili-Lillo | |
| 5.recomendaciones para la formación en salud con enfoque en las diversidades | 399 |
| María Soledad Reyes Soto, Lorena Iglesias Véjar, Carolina Carstens, Nathalie Llanos Rivera y Diego Cifuentes Lucero | |

Francesc Pedró García  
Director de la Unesco IESALC

al concluir este último semestre del año 2022, desde el instituto internacional de la unesco para la educación superior en américa latina y el caribe (unesco iesalc) me resulta de mucha satisfacción ver la continuidad que nuestro más antiguo órgano de divulgación —la revista educación superior y sociedad (ess)— ha sostenido a lo largo de estos últimos tiempos. ver, además, cómo se mantiene ejerciendo su loable función de dar difusión al conocimiento generado a partir de trabajos de investigación y de estudios teóricos sobre el campo de la educación superior. Y lo viene haciendo, diseminando producciones realizadas desde las distintas instituciones universitarias de nuestra región y de otras latitudes, en donde sus investigadores y académicos buscan dar respuestas, desde la educación superior, a la diversidad de problemáticas y situaciones que padecen y viven nuestras sociedades hoy.

sea propicio este prólogo de presentación del volumen 34, número 2 de la ess, como expresión de buen cierre de un año que ha sido muy productivo para el iesalc. de manera que me permito brevemente sintetizar algunos logros que en el campo de la producción de conocimientos hemos venido desarrollando y, avizorar al mismo tiempo, estelas en ese mismo tenor hacia el futuro, tanto del instituto como de la revista.

en efecto, el 2022 fue el año de celebración de la iii conferencia Mundial de educación superior ([WHeC2022](#)) efectuada entre el 18 y 20 de mayo, en Barcelona, España. en esta magna reunión global, el iesalc desempeñó un significativo rol de producción intelectual. esta actuación nos ha dejado, además, una asignación, que acogimos con mucho entusiasmo y compromiso. tal asignación contempla la organización de [acciones de seguimiento](#) a esta 3^a conferencia, desde nuestra propia región, llamando a la participación de los actores interesados en la educación superior de todo el mundo a aportar sus comentarios y contribuciones para enriquecer la [Hoja de Ruta de la Educación Superior](#) titulada "**Más allá de los límites. Nuevas formas de reinventar la educación superior**" generada como resultado de la WHeC2022.

de modo que iniciamos esta tarea realizando las primeras sesiones de conversaciones y construyendo los primeros borradores de documentos como aportes y síntesis de estas jornadas de diálogo y de reflexión. e, igualmente, publicando la convocatoria de contribuciones, en la forma de un cuestionario para recoger sugerencias y recomendaciones sobre los temas centrales propuestos en esta Hoja de ruta, considerada como un documento abierto y una oportunidad para que los actores y agentes de la educación superior en todo el mundo podamos, en 2023, transitar juntos hacia su real transformación.

asimismo, es de gran satisfacción mencionar la serie de publicaciones resultado de nuestros propios procesos de generación de nuevos conocimientos y que hemos venido divulgando. en este sentido, quisiera llamar la atención a la publicación que recoge las voces de uno de los actores que escasamente disponen de espacios formales para hacer oír su voz; me refiero a la juventud, que en estos informes expresan su opinión, saber y sentir, respecto a la educación superior que desean para su futuro.

también deseo aludir que al culminar este 2022, desde nuestra revista, hemos configurado una sección para hacer oír las voces de otros actores que tampoco disponen de espacios en los que, en su lengua originaria, pueda exponer los resultados de sus investigaciones, hallazgos y reflexiones. Me refiero a los investigadores y estudiosos de la educación superior de los pueblos originarios de américa latina y el caribe. con este propósito, a partir de esta nueva edición de la ess, dispondremos de una sección para la publicación de artículos académicos escritos en alguna de las lenguas de los pueblos originarios —con traducción al castellano— de investigadores de los diversos temas que en el área de educación superior son de interés a estos pueblos. esta acción nos permite, igualmente, contribuir desde el instituto al inicio del Decenio Internacional de las Lenguas Indígenas (2022-2032) y a la implementación del Plan de Acción Global del Decenio Internacional de las Lenguas Indígenas (unesco 41 c/inF.14) al presentar esta sección de la ess como un espacio para la preservación, revitalización y promoción de las lenguas indígenas.

Quiero terminar, como siempre, agradeciendo al dr. norberto Fernández lamarra, editor general de la ess y a su equipo de editores adjuntos, los profesores dr. pablo garcía, dr. cristian perez centeno y dra. Marisa Álvarez, su excelente trabajo. también agradecer el excepcional trabajo de las editoras invitadas la dra. sylvie didou y la dra. adriana chiroleu. de igual manera, expresamos las gracias a cada uno de los investigadores y académicos, evaluadores,

y miembros de la comisión de arbitraje científico por todo su significativo aporte al velar por la calidad de los manuscritos presentados. al dr. daniel Mato, director de la cátedra unesco “educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes” por todo su apoyo al propósito de conseguir la inclusión del primer artículo en lengua indígena. Y finalmente, corresponder a nuestro equipo de producción editorial en el instituto, representado por débora ramos, sara Maneiro y José antonio Quintero. a todos muchas gracias por su generosa, profesional y excelente participación, sin la cual no hubiese sido posible leer hoy este valioso número de nuestra revista educación superior y sociedad.



revista educación superior Y sociedad

2022, vol 34, nº.2, pp. 12-16

<https://doi.org/10.54674/ess.v34i2.726>

e-issn: 26107759

Norberto Fernández Lamarra 

Editor General

el iesalc/unesco tiene el agrado de presentar el nuevo número de la revista educación superior y sociedad (ess). este número se edita —al igual que los producidos en estos dos últimos años— en una situación de gran complejidad social, política y educativa para américa latina y el caribe, por las consecuencias de una crisis ya demasiado prolongada, que los efectos de la pandemia han profundizado, y que no han permitido recuperar los niveles de bienestar previos, como lo han señalado reiteradamente organismos internacionales de la región, como la propia unesco, la cepal, la unicef y otros y por supuesto las universidades y los investigadores que estudian la región.

los países de américa latina y el caribe vieron interrumpidas el dictado de las clases presenciales por períodos más prolongados que otras regiones en el mundo. el acceso remoto a las clases desarrolladas con mucho esfuerzo por las instituciones de educación superior, han generado brechas de aprendizajes a partir de brechas de acceso digital en un contexto de gran diversidad y segmentación.

ante esta situación, la reflexión sobre los sistemas de educación superior en la región, como aporte al desarrollo de políticas sustantivas de democratización, son un imperativo que promovemos desde esta revista. por ello, en este número se presenta un dossier temático que abordó cuestiones claves de la democratización y la inclusión: inclusión de la diversidad socioeconómica, de la diversidad étnico-racial, de género, entre otras.

el dossier “democratización y políticas de inclusión de la diversidad en la educación superior en américa latina y el caribe”, ha contado con la cooperación académica —como editoras invitadas— de las destacadas colegas sylvie di-dou appetit, investigadora del die/cinvestav de méxico y adriana chiroleu, de la universidad nacional de rosario, argentina, a quienes agradezco y felicito por la destacada tarea académica realizada por ambas.

el dossier incluye nueve artículos que abordan distintas dimensiones con foco en las políticas, investigaciones comparadas y experiencias de democratización e inclusión en el nivel superior en argentina, brasil, colombia, chile y

Méjico. cada uno de ellos aporta una mirada académica propia, sin embargo, con algunos puntos en común, por lo cual las editoras los han integrado en tres grupos. un primer grupo dedicado a "las representaciones y debates sobre el concepto de democratización de la educación superior", el segundo grupo con foco en programas e instrumentos de fomento a la equidad e inclusión y un tercer grupo de trabajos que toma como eje común la virtualidad de los servicios de educación superior en época de pandemia: redistribución de oportunidades y de desigualdades. además de la lectura de los artículos que componen el dossier, recomiendo especialmente una lectura atenta y detenida de la excelente presentación que han elaborado las editoras invitadas, y que han titulado "democratización de la educación superior en américa latina, equidad e inclusión: ¿qué sabemos y qué ignoramos?"

a partir de este número, además del dossier y de la sección general, incorporaremos en cada edición posterior de ess —todas las veces que nos sea posible— un artículo escrito por colegas hablantes de alguna de las lenguas originarias de américa latina y el caribe. el director de iesalc, el dr. Francesc pedró, nos ha encomendado esta tarea que no será sencilla, pero estamos convencidos en su importancia para dar visibilidad a las problemáticas de los pueblos originarios que habitan estas tierras. en esta tarea además contamos con la colaboración del dr. daniel Mato, director de la cátedra unesco "educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes" de la universidad nacional de tres de Febrero (untrreF), de argentina, a quien agradecemos profundamente por las gestiones para lograr la inclusión del primer texto. en este caso, se trata de un artículo titulado "ciencia, filosofía y tecnología de los pueblos mayas: un paradigma de educación, que propicia la plenitud humana, la armonía con la naturaleza y el cosmos", a cargo del dr. vitalino similox salazar, rector de la universidad Maya Kaqchikel, de guatemala. en este texto se narra la historia y cosmovisión de las universidades Mayas de guatemala y se presenta un panorama de la educación maya en dicho país, que valoramos altamente.

por otra parte, y como siempre, este número incluye una sección general con artículos que se han recibido por la convocatoria regular de la revista. luego del proceso de evaluación realizado, nos permitimos publicar cinco trabajos de investigación de argentina, chile, México y perú, que nos aportan conocimientos de distintos procesos y realidades de la educación superior latinoamericana.

el artículo que abre esta sección general se titula "apuntes para la internacionalización de la educación superior latinoamericana en china" de Mercedes an-

drés, plantea una comparación de los procesos de internacionalización en china y los países de américa latina. la investigación propone una visión estratégica de los países del continente en su vínculo con china, y sugiere lineamientos y definiciones para considerar su posicionamiento ante el gigante asiático. se observa que, luego de un análisis de la enseñanza del español y de los saberes específicos sobre américa latina, la región ocupa un lugar secundario en china. no obstante, la autora sostiene el reconocimiento de una serie de beneficios de esta relación, desde el financiamiento de proyectos hasta el desarrollo de congresos y publicaciones con fines de divulgación. se analizan, además, indicadores como la movilidad y la “fuga” y “ganancia de cerebros”. Finalmente analiza el interés, los desafíos y las oportunidades que posee la región en su proyección hacia china, con base en un esquema de cooperación entre el sur global.

el artículo siguiente parte de un estudio acerca de los cursos coil (collaborative online international learning) en México. esta modalidad de aprendizaje colaborativo internacional en línea ocurre a través del intercambio entre dos profesores universitarios y sus estudiantes. en “¿to coil or not to coil? Beneficios, inconvenientes y retos de los cursos coil: las experiencias de los académicos”, Magdalena Bustos-aguirre y argelia ramírez presentan los resultados de una investigación realizada con docentes de la universidad veracruzana que han implementado este formato en el dictado de sus materias. entre las ventajas que comparten en el artículo, se destaca que favorece las habilidades tecnológicas, las competencias interculturales y las habilidades lingüísticas de los estudiantes que participan. consideran que para una implementación exitosa de un curso coil son necesarios tres elementos clave: el aprovechamiento de las tic y la disponibilidad de equipamiento tecnológico y acceso; la capacitación y los incentivos institucionales a los docentes; y el dominio de otro idioma entre estudiantes y académicos.

en esta misma línea es el documento de Juan valdivia Zuta y christian daniel vallejos angulo, quienes analizan cómo influyó el modelo de gestión de la responsabilidad social universitaria (grsu) en el desarrollo de competencia de los docentes de la universidad nacional del callao (unac), de perú. en su texto “gestión de la responsabilidad social universitaria en el logro de competencias de los docentes de la universidad nacional del callao”, los autores consideran como positivo el impacto del grsu en la apropiación y mejora de habilidades tecnológicas, de investigación, gestión y proyección social de los docentes de la institución..

a continuación sigue el artículo “competencia docente en el contexto de la evaluación universitaria en México”, de llaudett natividad escalona Márquez, stefanía Johanna cedeño tapia y Mariol andrea virgili-lillo. en este trabajo se pone la lupa sobre algunas instituciones evaluadoras del trabajo docente. si bien las autoras ponderan la importancia de la evaluación docente como proceso que permite mejorar la calidad educativa, plantean que existen una serie de estándares que no reconocen, por ejemplo, las competencias docentes universitarias. por último, recomiendan que los organismos evaluadores profundicen sus políticas e incorporen nuevos criterios que amplíen la mirada sobre el desempeño docente.

por último, cierra la sección general el texto titulado “recomendaciones para la formación en salud con enfoque en diversidades”, de María soledad reyes, lorena iglesias, carolina carstens, nathalie llanos y diego cifuentes. el artículo presenta los resultados de una investigación realizada en las carreras de salud de la universidad de chile, en la que se indagó, a partir de la percepción de estudiantes y egresados, en la formación en atención a personas pertenecientes a los colectivos de la diversidad. en las conclusiones se evidencia una serie de transformaciones en los diseños curriculares que se enfocan más en la atención integral, y con un fuerte énfasis en las determinantes sociales de la salud. no obstante, no se identificaron competencias específicas vinculadas con las diversidades.

como en cada número de nuestra revista, queremos manifestar un fuerte agradecimiento a los más de 50 evaluadores que han participado como árbitros de los artículos y que, con su arduo trabajo de lectura y corrección han contribuido a la excelente calidad de este número. para nosotros, resulta fundamental y, sabemos que es un trabajo complejo académicamente y desinteresado, por lo cual lo valoramos mucho. también agradecemos una vez más a los autores que eligen nuestra revista para enviar sus producciones. invitamos a académicos y académicas de la región a postular sus artículos para los números que siguen.

a propósito del próximo número, ya hemos comenzado a recibir artículos y prepararlos. incluirá el dossier titulado: “los Futuros de la educación superior en américa latina y el caribe”, que está siendo editado por elia Marum espinoza (universidad de guadalajara, México), cristian perez centeno (universidad nacional de tres de Febrero, argentina) y emma sabzalieva (unesco ie-salc) y convoca a presentar artículos que remitan a los debates actuales y

propuestas para el futuro, implicados en los documentos recientes de unesco y analicen, de manera contextualizada, regional o nacionalmente, sus formulaciones en relación con la educación superior en américa latina y el caribe. por la significación de esta temática para el futuro de la educación superior en la región esperamos recibir valiosos artículos –como está ocurriendo afortunadamente con todos los números de nuestra revista- que contribuyan a orientar, debatir y plantear ideas y propuestas para contribuir al mejor desarrollo posible para la educación superior en américa latina y el caribe.

para finalizar, me despido deseando que este nuevo número de ess nos ayude a reflexionar sobre la importancia de seguir avanzando hacia la democratización y el mejoramiento pleno de nuestros sistemas de educación superior a fin de que el derecho a la educación superior con calidad deje de ser una promesa y se convierta una realidad para todos los sectores de estudiantes de la educación superior en toda la región pero especialmente para los sectores más vulnerables de nuestras sociedades. para ello, las políticas de inclusión de la diversidad, de mejoramiento de la calidad y de gestión responsable y eficiente juegan un rol fundamental.

esperamos que este nuevo año que se inicia se trabaje en todos los países y en todas las instituciones de educación superior para lograrlo y que nuestra revista pueda contribuir a esa importante meta.



unesco

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

ess:

Educación
Superior y
Sociedad

Vol. 34 No. 2 (2022)



Dossier

**Democratización y políticas de inclusión
de la diversidad en la Educación Superior
en América Latina y el Caribe**

Editoras invitadas
Sylvie Didou Aupetit
Adriana Chiroleu

Dossier temático:

Democratización y políticas de inclusión de la diversidad en la educación superior en América Latina y el Caribe

Presentación

Democratización de la educación superior en América Latina, equidad e inclusión: ¿qué sabemos y qué ignoramos?

Sylvie Didou Aupetit @  Adriana Chiroleu @ 

¹ departamento de investigaciones educativas del centro de investigación y de estudios avanzados, ciudad de Mexico, Mexico.

² universidad nacional de rosario, rosario, argentina.

Inclusión: ¿el ropaje nuevo de la equidad?

los grados de desigualdad social y de concentración de las riquezas son altos en américa latina y el caribe (alc) (alarco & castillo, 2021). desde los 70 del siglo XX, los gobiernos de la región argumentaron que la educación superior contribuía a reducirlos. incentivaba la movilidad social ascendente entre los individuos e incrementaba los niveles de prosperidad colectiva o la "riqueza de las naciones". conforme con esos posicionamientos, mejoraron la provisión de los servicios escolares de nivel superior, para reducir los sesgos espaciales en la oferta y, más recientemente, adecuar la prestación de los servicios educativos a los requerimientos de las economías del saber.

la acción pública fue abocada a elevar las tasas de acceso, con el propósito de corregir las desigualdades espaciales en la disponibilidad de servicios de educación superior y mejorar la cobertura, sin asumir deliberadamente democratizar el suministro e incluir colectivos desprotegidos. en este contexto, casi todos los grupos sociales se beneficiaron del auge de las oportunidades de primer ingreso, pero retiraron de ello un beneficio diverso, debido a desigualdades estructurales (vommaro, 2017; saravi, 2019). aun así, las proporciones de estudiantes pertenecientes a los grupos vulnerables en las matrículas se incrementaron, aunque ligeramente.

conforme crecía la atención prestada a las iniciativas para democratizar las oportunidades e incluir a los excluidos, su pertinencia dejó de ser medida por indicadores arraigados en el territorio, del tipo porcentaje de primo ingresantes respecto de las plazas disponibles, tasa de continuación de los estudios respecto de la cohorte saliente del nivel anterior o características socio económicas de las familias de origen de los estudiantes, por zona residencial. Fueron generados datos nuevos sobre la composición de los egresados, por adscripción socioeconómica y se monitorearon las respuestas cualitativas abocadas a incorporar a actores subrepresentados en comparación con estudiantes tradicionales, sean éstos “herederos” o clasemedieros.

a la par, las estrategias para abatir las tasas de repitencia y de abandono para remediar los disfuncionamientos institucionales que limitaban la aplicación de un principio de justicia social en la educación superior, se complejizaron. aunque muchos programas fueron orientados a proveer cupos y plazas en educación superior, para balancear las oportunidades, creándolas allí donde no existían, otros procuraron brindar una atención particularizada y focalizada a colectivos predefinidos (villalobos, 2021).

a partir de los 2000, las autoridades educativas intensificaron sus esfuerzos para elevar el número de establecimientos de absorción de la demanda (instituciones de formación de maestros, establecimientos tecnológicos, interculturales y/o ubicados en zonas urbanas o periurbanas marginalizadas). asimismo, durante la pandemia de la covid-19, multiplicaron los servicios de enseñanza a distancia para evitar que los estudiantes en desventaja interrumpieran sus estudios. ampliaron también los programas de becas para atender situaciones de carencias económicas, por desempeño o por condición demográfica, aun cuando no siempre garantizaron la gratuidad de la educación pública.

no obstante, esos programas no consiguieron todos sus cometidos, en tanto herramientas de inclusión proactiva. no permitieron rebasar la segmentación interna del sistema en cuanto a recursos/legitimidad de la imagen institucional ni revertir la subrepresentación de colectivos desprotegidos en la matrícula, principalmente en la de egreso. las desigualdades de representatividad en la matrícula y los déficits de reconocimiento de ciertas instituciones también se mantuvieron.

por ejemplo, el estatuto de los establecimientos de proximidad los situó frecuentemente en circuitos precarios de prestigio y sustentabilidad. Más allá de los efectos de moda que los favorecieron al iniciar sus actividades, entraron rá-

pidamente en crisis de operación. su funcionamiento es opaco, la rotación de académicos es alta, la matrícula es pequeña, el egreso es bajo y conflictos recurrentes ponen en jaque la vida institucional.

en contraste con ese balance mitigado sobre las transformaciones sociales acarreadas, dos ámbitos en los que se produjeron avances en materia de apoyo a la inclusión fueron el jurídico y el pedagógico. varios países de américa latina promulgaron normas para reforzar la no discriminación. experimentaron nuevas prácticas de enseñanza y reorganizaron sus mallas curriculares. produjeron datos sobre los grupos que componen su alumnado. diseñaron dispositivos de atención o concertaron alianzas entre los actores internos y las contrapartes externas para mejorar su enseñanza. Justificaron iniciativas para remover barreras, tangibles e intangibles, a la permanencia de los estudiantes en riesgo de suspender los estudios. la diferenciación de los programas de democratización y su alineamiento progresivo sobre el mejoramiento de la justicia social incidieron en la morfología de los sistemas de educación superior y en los modelos organizativos y operativos de los establecimientos.

pese a ello, perdurables brechas de calidad y condiciones sesgadas de funcionamiento entre los establecimientos continuaron existiendo. estos son susceptibles de agravarse a futuro, debido a las políticas de austeridad practicadas en varios países de américa latina, en una coyuntura regional de tensiones presupuestales y políticas (acosta, 2022).

en suma, las intervenciones antes mencionadas, si bien diferenciaron marginalmente la composición socioeconómica y cultural del estudiantado, fueron restringidas a nichos y núcleos y fueron significativas simbólicamente más que concretamente. redujeron inercialmente las "iniquidades" en la participación de los distintos grupos sociales en la matrícula. pese a algunas repercusiones positivas, los jóvenes cuyas familias carecen de capital escolar no sólo siguen padeciendo una condición de inserción desfavorable en las instituciones de educación superior para la prosecución de un recorrido de escolaridad largo, sino que esa desventaja está agravada por otros factores de exclusión, en una perspectiva de interseccionalidad.

Tópicos sobre desigualdades a explorar en América Latina

debido al interés despertado en américa latina por los programas de inclusión cifrados en la atención a grupos particulares de alumnos y por las medidas de equidad centradas en el aumento del número de ies y de sus cupos, conocemos

mejor que antes, aunque todavía insuficientemente, quienes son los "nuevos" estudiantes, principalmente los afrodescendientes, los indígenas (Mato, 2015; Martínez arroyo, 2020) y los discapacitados (raes, 2021). contamos con estudios sobre las medidas de atención, los armazones institucionales ensayados y sus resultados.

pese a esos aportes, varias pistas de indagación han sido insuficientemente exploradas en la región. unas refieren a la ausencia de evaluaciones sistemáticas sobre los resultados de muchas de las experiencias y estrategias de inclusión desarrolladas. otras conciernen los márgenes de acción autónoma atribuidas a los destinatarios de los programas proactivos, en tanto sujetos receptores de acciones asistenciales o actores dotado de una capacidad propia para influir en rumbos y prioridades. para ahondar en la discusión sobre la democratización de las oportunidades, falta, en américa latina, revisar los criterios de definición de los grupos vulnerables, los roles que les son asignados y los alcances de las medidas orientadas a ellos.

en paralelo, convendría analizar detalladamente las elecciones de trayectos formativos entre los jóvenes. Habría que indagar cómo las distintas categorías de alumnos eligen su carrera e institución y contrastar las rutas de escolarización transitadas por los más vulnerables y por los más favorecidos para obtener un título, en función de su grupo social de origen. aun en países con altos índices de cobertura, como españa, a causa de las barreras tangibles e intangibles que limitan las expectativas, una proporción de los primeros más elevada que la de los estudiantes provenientes de los deciles superiores de ingreso se inclina por las opciones de menos prestigio/dificultad, de menores costos y de corta duración. evidencia empírica proveniente de algunos países de américa latina da cuenta de un comportamiento similar.

plantearse esos ejes de investigación no solo permitiría elaborar una taxonomía de los programas, sino ordenar las medidas de intervención y las elecciones de gobernanza y de financiamiento en torno a las siguientes preguntas: ¿en qué medida la identificación de grupos desprotegidos, muy reducidos, implica una reorientación y una difracción de los servicios que les son brindados? ¿en qué medida abre espacios para su participación, en perspectivas que bien pueden ser paternalistas, clientelistas y de corresponsabilidad? ¿en qué medida lleva a rediseñar los mecanismos de intervención de los estudiantes en la vida institucional? ¿en qué medida orilla a revisar el subsidio desigual atribuido a los subsistemas de educación superior? ¿en qué medida acarrea efectos ne-

gativos entre los individuos beneficiados, que contrabalancean o anulan los positivos?

un segundo tema que, en américa latina, no ha recibido la atención requerida es el del deficiente carácter "glonacial" de las políticas de democratización de la educación superior (Marginson, 2004). desde el siglo pasado, los organismos internacionales (Banco Mundial, organización para la cooperación y el desarrollo económico- ocde, organización de estados iberoamericanos- oei) y las agencias de cooperación para el desarrollo recomendaron a los gobiernos fortalecer su cobertura. sin embargo, los programas de igualación geográfica para la provisión de servicios de bienestar, en varios países de la región, no contrarrestaron las desigualdades por entidades, a pesar de la expansión de las matrículas. no se relacionaron de hecho, ni con el entorno, ni con los requerimientos particulares de las poblaciones.

Finalmente, un tercer tema requiere ser discutido. es el de la vinculación entre calidad y equidad en campos diferenciados de educación superior. después de su firma en 2015, 24 países de alc promovieron los objetivos de desarrollo sustentable (ods), de la unesco. el ods 4 planteó que, para no dejar atrás a nadie, era preciso consolidar más y mejores oportunidades de ingreso, retención y egreso de la educación superior. antes de la pandemia, ocupaba dicho ods el séptimo rango entre los 17 en relación con los que alc reportó porcentajes correctos de avance. con un 70,4%, su índice de cumplimiento se situaba después de los ods 6, 13, 11, 1, 3 y 17 (Morales, 2020). a partir de ese año, los expertos advirtieron un riesgo de rezago de américa latina y apuntaron disparidades nacionales en los porcentajes de cumplimiento respecto de lo programado(1). ante ello, es inevitable examinar con detenimiento la adecuación y la pertinencia de las nuevas ofertas de formación. lo es también preguntarse si la pandemia de covid-19 provocó un retroceso en las intervenciones que sostienen la democratización de las oportunidades y de los actores educativos y si limitó las capacidades instaladas de proveer una educación de calidad.

aunado a un examen de los peligros derivados de la pandemia, en tanto frenos a una democratización integral de oportunidades, otro tópico a indagar concierne la influencia, cada vez más evidente, de los expertos en el diseño de estrategias de recuperación de avances. pone de relieve interrogantes añejos sobre la recurrencia de una tradición de "modernidad impostada" en las élites gubernamentales e intelectuales latinoamericanas (rivera et al., 2016) que se traduce en una transversalidad de los programas de equidad e inclusión versus

una decolonialidad de los mismos que, potencialmente, auspiciaría su mejor inserción local, en función de los perfiles y de las necesidades de los colectivos focalizados.

prometedoras vetas de indagación conciernen, en esa perspectiva, la implementación de estrategias regionales convergentes de democratización del acceso y de inclusión de colectivos marginados en la educación superior y la viabilidad de las respuestas alternativas diseñadas por los actores inconformes con sus orientaciones. abarcan sus repercusiones en las orientaciones de las acciones implementadas, en los esfuerzos por descolonizar el currículum (padyachee et al., 2018) y en la capacidad de negociar alianzas en torno a la resiliencia, concertación e inserción local de los programas incluyentes.

Los aportes de nuestros autores

¿Qué aporta entonces el presente número de la revista educación superior y sociedad (ess), publicada por el iesalc de la unesco a un estado del arte que confirma, indudablemente, que la democratización de oportunidades, la equidad y la inclusión no son sólo temas de actualidad sino cuestiones de interés intelectual, ciudadano y político?

permite avanzar en la elaboración de una perspectiva comparada sobre esos temas y sus repercusiones en los pactos para la cohesión de sociedades sumidas en la incertidumbre (indarramendi & rochex, 2021). documenta la variedad de los entornos nacionales y las confluencias en las preocupaciones de los autores, principalmente en torno a las limitaciones (permanencia de asimetrías en los grados y en las rutas de participación de los estudiantes vulnerables) y a los efectos perversos (discriminación soterrada) de los esfuerzos para incluir a más personas. indica que la apuesta central, ***hic et nunc***, no consiste sólo en alargar la lista de los beneficiados por las políticas de democratización. implica reunir condiciones que permitan asesorar a los jóvenes en sus esfuerzos por alcanzar desempeños aceptables y evitar los efectos indeseados que las políticas de inclusión generan ocasionalmente en la población en general (categorización negativa de poblaciones e instituciones, estigmatización de los actores vulnerables y repunte del racismo). solo eso permitirá aminorar los fenómenos de auto-descarte entre los estudiantes que, por sus orígenes y condiciones, no se perciben como legítimos en la educación superior (tarabini & ingram, 2018).

este dossier se compone de nueve artículos provenientes de varios países de la región: argentina, Brasil, colombia, chile y México. cada uno de ellos aporta una mirada sobre temas comunes, pero también singulares que enriquecen el acervo del conocimiento académico específico. considerando los ejes de la reflexión, propios y compartidos, sobre la temática de la democratización y sus concepciones y herramientas, organizamos los artículos en tres grupos.

el primer grupo, conformado por tres trabajos, se organizan en torno a las ***Presentaciones y debates sobre el concepto de democratización de la educación superior***. el primero de ellos, es “democratizaõ no ensino superior brasileiro: um debate em aberto” de Filipe luiz cerqueira carvalho y Maria alice rezende gonçalves. a través de una investigación documental con base en los documentos finales de la declaración Final y plan de acción conferencia regional de educación superior para américa latina y el caribe -cres 2018/2028, los autores analizan las categorías diversidad e interculturalidad encontrando que su tratamiento apunta a una propuesta decolonial. la aplicación de este esquema al estudio del caso de Brasil les permite concluir que la democratización de la educación superior constituye un debate abierto y que la diversidad y la interculturalidad son paradigmas políticos indispensables que deben articularse con un proyecto decolonial. en tal sentido, democratizar no es solamente incluir a afrobrasileños, indígenas y mujeres en la universidad sino hacerlo junto a sus formas de producción de conocimiento, sus cosmovisiones, y sus saberes. democratizar, por lo tanto, es descolonizar.

el artículo “una revisión crítica del modelo de admisión por estratos académicos en la universidad nacional de colombia” aportado por evelyn Johana cuebas ortegón y rafael ramón rey-gonzález aborda las transformaciones del proceso de admisión a los programas de pregrado de la universidad nacional de colombia con la introducción a partir de 2014 de un examen unificado para toda la universidad y un ingreso según el estrato académico en el que se ubique el aspirante, según los resultados obtenidos. si bien el objetivo era optimizar la utilización de los cupos existentes y alcanzar un ingreso libre e igualitario, un análisis estadístico focalizado en los programas de la Facultad de ciencias de Bogotá da cuenta que la aplicación de la reforma ha supuesto, por una parte, una mayor homogeneidad académica de los ingresantes pero por la otra, ha sacrificado el acceso de los sectores sociales menos favorecidos.

María José Juárez uribe y gonzalo gallardo escribieron el artículo “desafíos a la inclusión social en universidades chilenas: perspectivas de profesionales en

programas inclusivos". a partir del reconocimiento de las mayores dificultades que enfrentan los jóvenes de estratos bajos para acceder, persistir y culminar los estudios universitarios, el trabajo aborda las experiencias de profesionales que laboran en programas de inclusión social dentro de las universidades. sus autores buscan, a través de un estudio cualitativo, describir y analizar los discursos, prácticas y experiencias de profesionales que trabajan en cuatro universidades chilenas dentro de santiago. a partir de las entrevistas efectuadas, sostienen que la mayor barrera que enfrentan los estudiantes es la existencia de una desarticulación entre los discursos institucionales de inclusión y las prácticas educativas cotidianas dentro de las aulas. critican además el predominio del déficit y la carencia como rasgos centrales en la construcción institucional del estudiante admitido por vías inclusivas.

un segundo grupo de trabajos versa sobre los ***Programas e instrumentos de fomento a la equidad e inclusión*** está compuesto por otros tres trabajos. en primer término, david navarrete gómez presenta el artículo titulado "la inclusión social en el sistema científico de México. reflexiones desde un programa de becas posdoctorales para mujeres indígenas". propone una mirada novedosa en la medida en que focaliza en el papel que el sistema científico de México podría cumplir como vector de inclusión social, impulso a la inclusión y combate a la discriminación. al respecto, recomienda incorporar a la discusión las prácticas y políticas que favorezcan la inclusión sistemática de investigadores pertenecientes a grupos sociales marginados, en particular de mujeres indígenas, a los institutos científicos. utiliza como base empírica el funcionamiento y resultados del programa de estancias posdoctorales para mujeres indígenas (pepMi) que muestra las posibilidades y obstáculos que se presentan a iniciativas de inclusión de este tipo. destaca especialmente como un logro del programa la visibilización de una élite de mujeres indígenas formadas al más alto nivel educativo pero que continúa siendo estadísticamente minúsculo. identifica, asimismo, algunas dificultades que enfrentan este tipo de programas y que sería necesario tener en cuenta para su mejoramiento.

"la distribución territorial de las universidades para el Bienestar Benito Juárez García: entre desiertos y espejismos educativos" de Humberto gonzález reyes, gustavo Mejía pérez y José luis gonzález callejas se centra en el análisis de las universidades para el Bienestar Benito Juárez García creadas en 2019 con el objeto de impulsar una ampliación del acceso a la educación superior en México. el estudio, organizado a partir de la noción de desiertos educativos de Hi-

Ilman y Weichman, contrasta y cruza el número de universidades públicas establecidas en una localidad con el grado de accesibilidad, medido a partir de la selectividad universitaria. de acuerdo a los resultados obtenidos, el 63 % de las sedes se ubican en un desierto educativo, pues sus espacios de inserción carecen de una oferta de proximidad en este nivel, previamente a su apertura. en consecuencia, cumplen el objetivo de ampliar las oportunidades de muchos jóvenes de acceder a la educación superior. sin embargo, el programa presenta también algunas notorias dificultades, como la inadecuada selección de los municipios donde se han instalado un importante número de sedes.

por su parte, "o programa universidade para todos (prouni): avanços na democratização do ensino superior no Brasil" de Juan de França Magalhães costa aborda dicho programa, trazando el perfil de los becarios a partir de los datos abiertos suministrado por el Ministerio de educación entre 2014 y 2020. la información empírica permite demostrar que, en opinión del autor, el programa resultó eficaz para democratizar la educación superior y favorecer el acceso y la permanencia en las instituciones de la población de bajos ingresos, minorías étnicas, discapacitados y mujeres. detecta también diferencias regionales en sus efectos, con resultados más satisfactorios en las regiones menos desarrolladas.

el tercer grupo de trabajos toma como eje común la ***Virtualidad de los servicios de educación superior en época de pandemia: redistribución de oportunidades y de desigualdades***. está constituido por cuatro artículos. el primero se titula "el amigo invisible: sociabilidad y clases virtuales en estudiantes de comunicación de uBa y ungs" de victoria Matozo. el mismo describe las transformaciones operadas en el ámbito educativo a partir de la pandemia de covid-19 que forzó el avance de la virtualidad ante la imposibilidad de desarrollar actividades presenciales. esta nueva situación implicó una reconfiguración de las relaciones interpersonales de los estudiantes en torno al proceso de aprendizaje. el caso en estudio es el de los alumnos de comunicación de la universidad de Buenos aires y la universidad general sarmiento a partir de las desigualdades sociales y digitales durante el período de cursada virtual. a través de una metodología cualitativa, se focaliza en la tecnobiografía de los estudiantes y sus experiencias en las clases virtuales. el hallazgo más significativo refiere a la posibilidad de inclusión educativa de estudiantes de clase trabajadora a partir de la deslocalización de la actividad. por otra parte, la autora sostiene una hipótesis esperanzadora en la medida en que, si bien la estructura social influye fuer-

temente en las trayectorias individuales, la misma no resulta determinante y las universidades pueden jugar un papel importante para desarrollar o dificultar la inclusión.

"la inclusión educativa en pandemia: un análisis desde las normativas de la universidad nacional de córdoba" de claudia isabel ortiz y ana andrade toma como punto de partida la declaración y plan de acción de la conferencia regional de educación superior 2018 de córdoba / argentina en torno al compromiso para garantizar el derecho a la educación superior y lo contrasta con la situación creada por el aislamiento obligatorio establecido como forma de contrarrestar los efectos de la pandemia de covid-19. de tal manera, revisa –a través de un análisis teórico y descriptivo- las medidas tomadas en la universidad nacional de córdoba para generar espacios de inclusión y procurar reducir las brechas de la inequidad educativa. entre sus hallazgos, destacan las autoras la flexibilización de las normativas para facilitar la continuidad pedagógica a través de la modalidad virtual como un ejemplo del tipo de procesos de decisión institucional que quedan como legado de este contexto; el esfuerzo de la comunidad universitaria (docentes y no docentes) para plantear nuevas estrategias de inclusión (primero, mediante un formato sólo virtual, luego híbrido); la actualización tecnológica como herramienta privilegiada.

Finalmente, ana María ezcurra aporta su mirada sobre "inclusión y desigualdades en alta. algunos impactos del covid-19". en el trabajo, la autora revisa los efectos de la masificación de la educación superior a partir de la certeza de que este proceso tiene dos efectos de signo inverso; esto es, simultáneamente mitiga y reproduce desigualdades sociales en el nivel. luego de efectuar una revisión de la bibliografía actual y tomando como eje la gravitación de la clase o posición social como marcador crítico de desigualdad en el ciclo se interroga en torno a la participación relativa de las clases en desventaja. Finalmente, explora los efectos de la pandemia del covid-19 en la potenciación de desigualdades en el tramo.

confiamos en que los trabajos incluidos en este dossier efectúen un aporte importante al conocimiento sobre la problemática de la inclusión y democratización de la educación superior y estimulen la ampliación de los estudios pertinentes en aras de cubrir las lagunas temáticas. agradecemos al equipo editorial de la revista educación superior y sociedad, a su editor general y editores adjuntos y especialmente a débora ramos, y a los evaluadores que colaboraron en el presente dossier.

REFERENCIAS

- acosta, a. (2022).universidades públicas: de la gestión de la calidad a la gestión de la austeridad. *Nexos*, 20 de Julio, p.2.<https://educacion.nexos.com.mx/universidades-publicas-de-la-gestion-de-la-calidad-a-la-gestion-de-la-austeridad/>
- alarco g. & castillo, c. (2020). concentración de la riqueza en américa latina en el siglo XXI. *Problemas del Desarrollo*, 51 (203), 111-136.
doi:[10.22201/iiec.20078951e.2020.203.69534](https://doi.org/10.22201/iiec.20078951e.2020.203.69534)
- Bourdieu, p. & passeron, J.C. (1970). *La reproduction. Éléments d'une théorie du système d'enseignement*. editions de Minuit/le sens commun.
- indarramendi c. & rochex J.Y. (2021).introduction. politiques de lutte contre les inégalités éducatives: contextes et comparaisons. *CRES*,20.
<http://journals.openedition.org/cres/5156>
- Marginson, s. (2004). competition and Markets in Higher education: a 'gloncal' analysis. *Policy Futures in Education*, 2 (2), 175–244.
<https://doi.org/10.2304/pfie.2004.2.2.2>
- Martínez arroyo, a. (2020). acciones educativas interculturales en educación superior, 3-6. *Didac*, 76, 3-6. <https://didac.ibero.mx/index.php/didac/issue/view/2>
- Mato, d. (2015). *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina. Contextos y experiencias*. eduntrieF.
- Morales estay, p. (2020). *El avance de los ODS en América Latina y El Caribe*. Biblioteca del congreso nacional de chile, n 130 168, 8 p.<https://bit.ly/3FTjmke>
- padayachee, K., Matimolane, M. & ganas, r. (2018). addressing curriculum de-colonisation and education for sustainable development through epis-temically diverse curricula. *South African Journal of Higher Education*, 32(6). <https://doi.org/10.20853/32-6-2986>
- Revista Argentina de Educación Superior*.(2021). número 22.
<http://www.revistaraes.net/revistas/raes22.pdf>
- saraví, g a. (2019). la desigualdad social en américa latina. explicaciones es-tructurales y experiencias cotidianas *Encartes*, 2, (4), 70-87 <https://encartesantropologicos.mx/desigualdad-social-experienciascotidianas/> encartes disponible en<https://encartesantropologicos.mx/>
- tarabini a. & ingram n. (eds.) (2018). *Educational Choices, Transitions and Aspirations in Europe*. routledge.
- villalobos, i. (2021). inclusión educativa en contextos de educación superior. una revisión narrativa. *Revista Sul-Americana de Psicología*, 9 (1), 39–62.
<https://doi.org/10.29344/2318650X.1.2753>

vommaro, p. (2017). Juventudes latinoamericanas: vidas desplegadas entre las diversidades y las desigualdades. **Revista Argentina de Estudios de Juventud**, (11), 1-9.

NOTA

(1)

<https://cods.uniandes.edu.co/el-centro-ods-presenta-el-primer-indice-sobre-la-agenda-2030-para-america-latina-y-el-caribe/>

1. Democratização no ensino superior brasileiro: um debate em aberto

democratization in Brazilian Higher education: an open debate

Filipe Luiz Cerqueira Carvalho   Maria Alice Rezende Gonçalves  

^{1,2} universidade do estado do rio de Janeiro, rio de Janeiro, Brasil.

RESUMO

o artigo tem como objetivo discutir propostas decoloniais para o ensino superior brasileiro por meio de uma pesquisa documental, com uso da técnica metodológica de análise de conteúdo (Bardin, 1977) nos documentos finais – declaração Final e plano de ações cres 2018/2028 - da iii conferência regional de educação superior na américa latina e no caribe (2018). Foi elencado nos referidos documentos, as categorias analíticas diversidade e interculturalidade, realçando a relevância das políticas educativas nelas alicerçadas para a concretização de um projeto de ensino superior democrático no Brasil marcado pelas relações raciais equânimes. com isso foi possível identificar que ao tratar de diversidade e interculturalidade os documentos apontam para uma proposta decolonial. sendo assim, conclui-se que a democratização do ensino superior constitui um debate em aberto e que a diversidade e interculturalidade são paradigmas políticos indispensáveis que devem estar articulados com um projeto decolonial para o avanço das políticas de democratização em curso desde o início do século XXI, em outras palavras, democratizar é descolonizar.

Palavras-chave: democratização; ensino superior; decolonialidade; interculturalidade

Democratization in Brazilian Higher Education: An Open Debate

ABSTRACT

the article aims to discuss decolonial proposals for Brazilian higher education through a documentary research, using the methodological technique of content analysis (Bardin, 1977) in the final documents (Final declaration and action plan cres 2018- 2028) of the iii regional conference on Higher education in latin america and the caribbean (cres 2018). the analytical categories diversity and interculturality were

listed in these documents, highlighting the relevance of educational policies based on them for the implementation of a democratic higher education project in Brazil marked by equitable racial relations. thus, it was possible to identify that, when dealing with diversity and interculturality, the documents point to a decolonial proposal. therefore, it is concluded that the democratization of higher education constitutes an open debate. diversity and interculturality are identified as being indispensable political paradigms that must be articulated with a decolonial project for the advancement of the democratization policies in progress since the beginning of the 21st century. in other words, to democratize is to decolonize.

Keywords:democratization; Higher education; decoloniality and interculturality

La democratización en la educación superior brasileña: Un debate abierto

RESUMEN

el artículo tiene como objetivo discutir propuestas decoloniales en el marco de la educación superior brasileña a través de la investigación documental, utilizando la técnica metodológica de análisis de contenido (Bardin, 1977) en los documentos finales - declaración Final y plan de acción cres 2018/2028 - de la iii conferencia regional de educación superior en américa latina y el caribe (2018). las categorías de análisis, diversidad e interculturalidad fueron enumeradas en estos documentos, destacando la relevancia de las políticas educativas basadas en ellas para la realización de un proyecto democrático de educación superior en Brasil, marcado por relaciones raciales equitativas.

con ello, fue posible identificar que al tratar la diversidad y la interculturalidad, los documentos apuntan a una propuesta decolonial. por tanto, se concluye que la democratización de la educación superior constituye un debate abierto y que la diversidad y la interculturalidad son paradigmas políticos indispensables que deben articularse

con un proyecto decolonial para el avance de las políticas de democratización en marcha desde principios del siglo XXI, en otras palabras, democratizar es descolonizar.

Palabras clave:democratización; educación superior; decolonialidad e interculturalidad

Démocratisation dans l'enseignement supérieur brésilien: Un débat ouvert

RÉSUMÉ

l'article vise à discuter des propositions décoloniales au sein de l'enseignement supérieur brésilien par le biais de la recherche documentaire, en utilisant la technique

méthodologique de l'analyse de contenu (Bardin, 1977) dans les documents finaux - déclaration finale et plan d'action cres 2018/2028 - de la iii conférence régionale sur l'enseignement supérieur en amérique latine et aux caraïbes (2018). les catégories analytiques, diversité et interculturalité, ont été répertoriées dans ces documents, soulignant la pertinence des politiques éducatives basées sur celles-ci pour la réalisation d'un projet d'enseignement supérieur démocratique au Brésil, marqué par des relations raciales équitables. dans ce sens, il a été possible d'identifier que, lorsqu'ils traitent de la diversité et de l'interculturalité, ces documents pointent vers une proposition décoloniale. par conséquent, il est conclu que la démocratisation de l'enseignement supérieur constitue un débat ouvert et que la diversité et l'interculturalité sont des paradigmes politiques indispensables qui doivent être articulées dans un projet décolonial pour l'avancement des politiques de démocratisation en cours depuis le début du XXie siècle, dans d'autres mots, démocratiser c'est décoloniser.

Mots-clés:démocratisation; ensenamento superior; décolonialité et interculturalité

1. INTRODUÇÃO

em Junho de 2018 ocorreu na cidade de córdoba, argentina, a iii conferência regional de educação superior para américa latina e caribe (2018), aqui cognominada de iii conferência de córdoba (2018), organizada pela unesco e pelo instituto internacional para a educação superior na américa latina e no caribe (iesalc)(1), que teve como objetivo geral a democratização e integração do ensino superior latino-americano e preparação para conferência Mundial de educação superior (cMes), que ocorrerá em Barcelona(2). esta conferência, de modo geral, ocorre a duas décadas na américa latina, sua primeira edição foi em Havana – cuba em 1996 e a segunda em cartagena das Índias – colômbia, 2008.

no sentido mais amplo a cres(3), em suas três edições, vem defendendo e estabelecendo um compromisso no continente latino-americano de um ensino superior como bem público e direito de todos. reforçando e abarcando os ideais semeados na reforma universitária de córdoba de 1918, mas para além de seus postulados ideológicos, a cres, de modo geral, de 1996 até sua última edição, em 2018, tem sido convocada pela unesco – iesalc, na expectativa de integrar o ensino superior da américa latina e preparar a região para as discussões da conferência Mundial de educação superior (cMes), realizada comumente um ou dois anos após as cres.

durante a messa de abertura da iii conferência de córdoba 2018 o sociólogo português Boaventura de sousa santos aludiu sobre a necessidade de resistir ao que ele considera como um “monstro de três cabeças: o colonialismo, o capitalismo e o patriarcado”. nesse sentido, Boaventura considera que a iii conferência de córdoba (2018) deveria estar inclinada a considerar a necessidade de resistir a esse monstro de três cabeças – especificamente o colonialismo - que tanto assombra o continente latino-americano.

considerando o exposto, esse artigo objetiva discutir propostas decoloniais para o ensino superior brasileiro por meio de uma pesquisa documental, com uso da técnica metodológica de análise de conteúdo (Bardin, 1977) nos documentos finais – declaração Final e plano de ações cres 2018/2028 - da iii conferência regional de educação superior para américa latina e caribe. (2018)(4). a partir das categorias analíticas diversidade e interculturalidade encontradas nos documentos, buscou-se realçar a relevância das políticas educativas nelas alicerçadas para a concretização de um projeto de ensino superior democrático no Brasil marcado pelas relações raciais equânicas.

a partir das reflexões apresentadas avultou-se baseado nas referidas documentações, apontamentos e recomendações para um ensino superior democrático sob a égide da perspectiva decolonial negra, no que tange as relações raciais no ensino superior brasileiro.

desse modo este artigo optou por realizar um recorte da iii conferência de córdoba 2018 refletindo sobre a democratização no ensino superior brasileiro, a partir das abordagens encontradas na declaração final e plano de ações da iii conferência de córdoba (2018) destacando as seguintes categorias analíticas: diversidade e interculturalidade ambos encontrados nos documentos elencados para análise, sem perder de vista a perspectiva decolonial e as relações raciais mais justas no Brasil.

visando atender os objetivos apontados bem como produzir uma discussão profícua e objetiva esse artigo encontra-se dividido em duas seções: a primeira delas “educação superior, diversidade cultural e interculturalidade na américa latina” que aborda como o ensino superior vem sendo discutido na américa latina a partir da conferência regional de educação superior – cres e ainda como a diversidade e a interculturalidade são interfaces fulcrais para o ensino superior democrático alinhado as propostas decoloniais.

a segunda e última seção ancorada nos documentos finais da iii conferência de córdoba 2018, intitulada de “uma educação para o decênio 2018-2028) aponta algumas recomendações para um ensino superior democrático. destacando que a consolidação desse depende de uma iniciativa bilateral entre governos e instituições do ensino superior. com isso pretende-se apontar como a democratização do ensino superior constitui um debate em aberto e a diversidade, interculturalidade, decolonialidade são paradigmas políticos indispensáveis para continuar avançando nas políticas de democratização em curso desde o início do século XXI, indo além da reserva de vagas para os grupos socialmente discriminados.

por fim, pode ser entendido que a descolonização do ensino superior brasileiro e latino-americano é **sine qua non**para que as políticas de democratização e acesso prossiga avançando não somente no Brasil, mas em toda região. democratizar no sentido encontrado na própria iii conferência de córdoba, não se traduz somente na inserção do afro-brasileiros, indígenas e mulheres no campo universitário, mas sim a inclusão de suas formas de produzir conhecimento, suas cosmovisões e saberes.

2. EDUCAÇÃO SUPERIOR, DIVERSIDADE CULTURAL E INTERCULTURALIDADE NA AMÉRICA LATINA

democracia, diversidade, inclusão bem como outras categorias correlatas costumam historicamente protagonizar os debates políticos, sociais e educacionais na américa latina. o que reflete a emergência e relevância dessas abordagens para os povos latino-americanos socialmente e racialmente discriminados. entretanto travassessedebate, bem como construir políticas públicas que considerem essas categorias não se constitui em uma tarefa fácil, sobretudo quando se discute no amago do ensino superior.

o ensino superior na américa latina e especificamente no Brasil possui profundas marcas coloniais, que podem ser observadas em diversos aspectos, como por exemplo: perfil do corpo discente, docente que, em nome da meritocracia, excluem grupos historicamente discriminados; e ainda nos saberes privilegiados no cânone acadêmico. a universidade no Brasil configura-se como espaço reservado das elites. carvalho (2006) considera esse fator como um confinamento racial das universidades brasileiras e afirma que “paradoxalmente, foi justamente desse ambiente segregado que saíram to-

das as teorias que negam a existência de segregação racial no Brasil" (carvalho, 2006, p.91).

a discussão da democracia no ensino superior latino-americano, especificamente brasileiro tornou-se fulcral nas últimas 3 décadas, essa compreensão vem mobilizando algumas instituições e organizações de ensino superior, como por exemplo a cres . um exemplo disso pode ser observado na segunda edição da cres - ii conferência de cartagena (2008) – quando surge o debate, coordenado por daniel Mato, sobre "educação superior diversidade cultural e interculturalidade na américa latina", que aborda uma das discussões e eixos mais relevantes e desafiador para o ensino superior do continente buscando resposta para os problemas que atravessam a história do território e dos povos latino-americanos.

no ano de 2008 alguns estados nacionais e universidades latino-americanas já haviam dado passos fundamentais em direção política de democratização e inclusão. Que refletiu diretamente ampliando número de estudantes negros e até mesmo indígenas matriculados nas instituições de ensino superior na américa latina como um todo e especificamente no Brasil.

Mesmo com essa constatação a questão racial continua a ser um elemento estruturante da sociedade brasileira. no que diz respeito ao acesso ao ensino superior, as políticas inclusivas em desenvolvimento têm modificado o cenário universitário com ingresso de mais negros, no entanto esta população ainda apresenta dificuldades no acesso devido a baixa representatividade dos concluintes negros do ensino médio se compararmos a população negra como um todo. são questões emergenciais, que dialogam diretamente com os problemas mais enraizados e estruturais do continente latino-americano. por conta disso, talvez, eixo temático supracitado apareça nos dois últimos encontros regionais do século XXI direcionado ao ensino superior, sendo esses: a ii conferência de cartagena (2008) e iii conferência de córdoba (2018)

além do exposto, o cenário político-econômico mundial não estava favorável aos apontamentos e estudos abordados por essa temática. visto que o reconhecimento e a valorização da diversidade de culturas como também a própria demanda por acesso e inclusão caminham em sentido oposto aos interesses do mercado e das tendências neoliberais para educação na re-

gião. Fator que tem se agravado nos últimos dois anos, maximamente no Brasil, aonde o ensino superior vem protagonizando inúmeros embates na opinião pública .

em um cenário ainda mais desafiador, como afirma Mato (2018), e com um tempo curto para produzir um estudo tão amplo e profundo em nível de américa latina, o tema “educação superior, diversidade cultural e interculturalidade na américa latina” configurou um dos eixos temáticos da conferência de córdoba 2018. desse eixo, originou-se um documento propositivo e um livro, organizado pelo próprio coordenador do eixo, daniel Mato, sob o título que dá nome ao grupo de trabalho, que divulgou os resultados alcançados nas pesquisas, com colaboração de: alta Hooker Blanford (nicarágua), professor Álvaro guaymás (argentina), annyocoró loango (argentina), esteban emilio Mosonyi (venezuela), inés olivera rodríguez (peru), luis alberto tuaza (equador), María eugenia choque (Bolívia), Maria nilza da silva (Brasil), Maribel Mora curriao (chile), Milena Mazabelcuásquer (colômbia), rita gomes do nascimento (Brasil), sergio Hernández loeza (México) e XiniaZúñiga (costa rica) .

a declaração Final e o plano de ações cres 2018-2028 são os principais resultados da iii conferência regional de educação superior para américa latina e caribe e realizada em córdoba, argentina (2018) e é igualmente o mais importante documento originado dessa. a declaração Final foi aprovada no dia 13 de junho de 2018, durante a conferência, incluindo as vozes, interesses e pontos de vista de todos os agentes, estados, governos e organizações participantes. a aprovação da declaração ocorreu através de consenso por mais que determinadas instituições possam divergir uma das outras.

o plano de ações cres 2018-2028, por sua vez, foi definido após o fim da conferência, no pós cres 2018 que ocorreu duas semanas depois da iii conferência de córdoba (2018). para o reitor da universidade Federal do rio grande do sul (uFrgs), rui oppermann, o plano de ações cres 2018-2028, consiste em um importante documento e resultado da declaração Final de córdoba (2018). Havia grandes expectativas entorno da construção e definição do plano, sobretudo pelo consenso alcançado na aprovação da declaração. con quanto, oppermann, em entrevista durante a pós cres 2018 na uFrgs, assinala algumas objeções em relação a esse plano, devido a sua demorada confecção.

para o reitor, além da demora na elaboração e divulgação do plano, a unesco iesalc não considerou alguns apontamentos formulados em con- junto e praticamente o definiu de modo não participativo. certamente, esse ponto deve ser considerado em qualquer análise que se faça seja da declara- ção ou do plano, ainda assim, não se pode desconsiderar que o plano foi pensado em todas as suas etapas. e, apesar das acertadas críticas, é resul- tado de um rigoroso processo gerencial, acadêmico e técnico que marca a abertura da década 2018-2028 consonante com os ods-2030.

a declaração Final da iii conferência de córdoba (2018) e o plano de ações originado dessa tem por objetivo orientar politicamente o ensino superior e mediar o diálogo e interlocução entre as instituições de educação superior, governo da região e organismos internacionais durante a presente década. ambos, grosso modo, ratificam os objetivos gerais de iii córdoba (2018), re-afirmando a noção de um ensino superior democrático como bem público e direito humano social universal. destarte, cabe perscrutar o que os referidos documentos dizem sobre o tema “educação superior, diversidade cultural e interculturalidade” tendo por categoria de análise as palavras-chave e suas variantes: inclusão, acesso e diversidade.

em seu texto inicial introdutório, a declaração Final da iii córdoba (2018) declara que: “os sistemas de educação superior devem pintar-se de muitas cores, reconhecendo a interculturalidade dos nossos países e comunidades, para que a educação superior seja um meio de igualdade e de ascensão so- cial e não um ambiente de reprodução de privilégios”. tal trecho demonstra um indicativo de como o acesso e inclusão dos povos outrora excluídos do ensino superior é um baluarte para as políticas e programas que devem ser formuladas para e no campo do ensino superior.

com efeito, isso já vem sendo construído em inúmeros países latino-ameri- cano, mas na declaração Final a diversidade, inclusão/acesso, aparece como modelos políticos que visam discutir estratégias que vão além da inserção. Baseado nisso, para melhor perceber essas exigências e demandas e atingir os objetivos propostos é preciso observar internamente o campo universitá- rio e alguns efeitos da colonialidade do saber nesse campo.

lander (2005) e Maldonado-torres (2018), discutem analiticamente as va- riadas dimensões da colonialidade, dentre elas a colonialidade do saber. a colonialidade do saber, entende que, “com o início do colonialismo na amé-

rica inicia-se não apenas a organização colonial do mundo, mas simultaneamente a constituição colonial dos saberes, das linguagens, da memória” (Mignolo, 1995 apud lander, 2005, p.10). nesse momento o padrão de poder colonial, que racializou, escravizou e explorou índios e africanos, também provocou a negação de seus modos de viver, religião, cosmovisão e modo de produzir conhecimento.

Foi esse domínio colonial que permitiu a alguns definirem a si mesmos como possuidores do conhecimento válido e verdadeiro, e a outros como destituídos de conhecimento. deste modo, as múltiplas tradições indígenas, africanas, asiáticas, muçulmanas, hindus, entre outras, sofreram um longo processo de deslegitimização no âmbito da modernidade/colonial. (Bernardo-costa, 2018, p.122)

a europa no momento de expansão de sua lógica econômica na américa e na África não apenas explorou territórios e escravizou seres humanos, mas implementou seu modo de operar, agir e conhecer o mundo. africanos e indígenas tiveram então seus saberes, conhecimentos e culturas negados. essa colonialidade do saber é fundamental para justificar e tornar inteligível a estrutura econômica neoliberal e capitalista. além disso, possui suas marcas e se recicla, mesmo com o fim do colonialismo, a escola, a universidade bem como o sistema de ensino desenvolve um papel fulcral nessa manutenção do saber, ou, precisamente da colonialidade do saber.

durante longos anos, as universidades na américa latina se reservaram como espaço de privilégio e os saberes e conhecimentos produzidos em seu âmago tinham por fim justificar esse privilégio. através disso, o ensino superior possui marcas coloniais que o tornam incubadoras do saber eurocêntrico e hegemônico, como Bourdieu (2017) afirma, o campo universitário ao qual pertence o ensino superior, é um espaço que detém uma verdade e uma forte influência e reconhecimento na sociedade ao ponto de produzir os veredictos sobre essa.

essa verdade, a verdade acadêmica, determina o que é, ou que pode ser entendido como “civilização, denomina o que sejam pensadores “pré-socráticos” bem depois da existência de sócrates, e assim por diante. daí as designações intelectuais e acadêmicas exercem uma força centralizadora na manutenção dos olímpos e das abadias universitárias” (Ferreira, 2012, p.295). do

ponto de vista da produção de saber, na perspectiva decolonial essa verdade nada mais é do que o saber eurocêntrico fruto da colonialidade do saber, é o eurocentrismo que permite esse constructo da verdade.

e se outrora a universidade, o ensino superior, foi o formulador, provedor e promotor dessa perspectiva eurocêntrica e monoculturalista, pode ser também um espaço para descolonizar essa mesma perspectiva. na busca de alternativas para os modelos eurocêntricos e ocidentais de produzir conhecimentos, agentes internos do campo universitário, tem visto a própria universidade como um espaço potente para seus objetivos de transformação e descolonização.

no campo universitário há dominantes e dominados, que disputam a verdade acadêmica, ou seja, a produção de conhecimento, e “trabalham para modificar leis de formação” (Bourdieu, 2017, p.33). seja os dominantes ou dominados todos detém, segundo Bourdieu (2017), estratégias de conservação ou de subversão, essa última características dos dominados. e são esses agentes dominados no interior do campo, que criam alternativas e estratégias de subversão das verdades até então produzidas pelo campo e dentre essa, a decolonialidade do saber, a perspectiva decolonial, pode ser uma estratégia.

compreendendo que a decolonialidade do saber, que é justamente o contrário da colonialidade, “se constitui numa estratégia epistêmica e política de resistência à colonialidade do poder, do saber e do ser” (Bernadino-costa, 2018, p.124), e como isso implica numa contrapartida ao saber eurocêntrico e seus efeitos. grosso modo, criam uma interlocução entre os mais variados modos de produzir conhecimento, sem que haja hierarquia entre esses. nessa premissa, os documentos finais da iii conferência regional de educação superior para américa latina e caribe, fornecem estratégias para refletir uma educação decolonial até 2028. no eixo temático analisado a declaração Final de córdoba (2018) já faz menção a essa perspectiva:

é preciso promover a diversidade cultural e a interculturalidade em condições equitativas e mutuamente respeitosas. o desafio não é só incluir nas instituições de educação superior as mulheres, pessoas com deficiência, membros de povos indígenas e afrodescendentes e indivíduos de grupos sociais historicamente discriminados, senão transformá-las para que sejam social e culturalmente relevantes. estas mudanças devem assegurar

rar a incorporação nas instituições de educação superior das cosmovisões, valores, conhecimentos, saberes, sistemas linguísticos, formas de aprendizagem e modos de produção de conhecimento de ditos povos e grupos sociais.

é iniludível reconhecer e valorizar as epistemologias, modos de aprendizagem e concepções institucionais próprios de povos indígenas e afrodescendentes, comunidades campesinas e outras socioculturalmente diferenciadas. tudo isto deve ser assegurado por políticas e mecanismos de garantia da qualidade apropriados, para o qual devem utilizar-se indicadores específicos e impulsionar a livre participação de representantes destes grupos. (córdoba, 2018, grifo nosso)

a declaração Final da iii conferência de córdoba (2018) sublinha o que vinha sendo discutido ao declarar que não basta incluir os grupos historicamente discriminados, sem que ocorra uma transformação no âmago do campo universitário . o desafio da inclusão e acesso vem sendo gradativamente superado desde o início do presente século, tendo em vista que o sistema de ensino da américa latina já possui programas e políticas que garantem inserção desses grupos. o Brasil, como já foi apresentado nos tópicos acima é um expoente nesse aspecto. contudo, o desafio colocado não é sómente inserir, mas deve, ainda segundo a declaração:

.as instituições de educação superior têm a obrigação de edu-

car com relação à aplicação de direitos, contra o racismo e todas as formas de discriminação racial e formas conexas de intolerância à população em geral, particularmente, a seus próprios educadores, pesquisadores, funcionários e diretores, bem como a aqueles que fornecem formação profissional, científica e humanística.

.as políticas públicas e institucionais de educação superior de-

vem contribuir de maneira proativa para desmantelar todos os mecanismos geradores de racismo, discriminação e todas as formas de intolerância que ainda estão em vigor nas sociedades latino-americanas. (córdoba, 2018, grifo nosso)

ainda que oficialmente o termo adotado não tenha sido a decolonialidade tanto para o reconhecimento das diferenças na região como para um possível desenho institucional das universidades, a declaração Final de Córdoba (2018) prevê como pode ser incluída nas agendas de ensino superior da região, uma proposta de educação que busca intervir diretamente nas marcas e nos efeitos da colonialidade. Ela aponta e declara alternativas para concepção de ensino superior e universidade que historicamente foi engendrada pela Modernidade/colonialidade e ainda contra os interesses mercadológicos que algumas organizações e organismos planejam para o ensino superior da região.

O plano de ações CRES 2018-2028 não só reafirma essas medidas e direcionamentos encontrados na declaração Final, mas estipulam objetivos, estabelecem metas e produzem recomendações aos estados, governos e universidades do continente latino-americano.

No que diz respeito ao tema “educação superior, diversidade cultural e interculturalidade na América Latina”, o plano gira entorno de três objetivos gerais e estruturados do seguinte modo: promover a aplicação efetiva dos instrumentos nacionais, regionais e internacionais disponíveis em relação aos direitos dos povos indígenas, afrodescendentes e todos os grupos populacionais frequentemente discriminados; promover a diversidade cultural e a interculturalidade em condições de igualdade e respeito mútuo; promover a adoção de uma abordagem intercultural com equidade nos programas de treinamento de todas as carreiras, com atenção especial à formação de professores para todos os níveis do sistema educacional.

A partir desses três objetivos gerais do referido eixo, o plano de ações CRES 2018 cria metas e recomendações distintas para governos e universidades: as tabelas abaixo expressam as principais metas e estratégias destacadas entre os três objetivos gerais, encontram-se também as recomendações para os estados, governos e universidades participantes. Existem outras metas e recomendações ancoradas nesse eixo temático, mas foi pertinente apresentar aqui aquelas que dizem respeito à inclusão, valorização da diversidade cultural, acesso e permanência. Com bases nessas, foi possível extraír dos documentos explorados uma síntese da proposta de educação até 2028, como pode ser observado nas tabelas.

Tabela 1. Metas e estratégias para implementar o Plano de Ações CRES 2018

| METAS | Orientações/Estratégias Indicativas |
|--|---|
| Até 2021, os Estados da América Latina e do Caribe - que já reconhecem em suas constituições nacionais os direitos dos povos indígenas, afrodescendentes e todos os grupos populacionais frequentemente discriminados - consolidarão a aplicação efetiva do instrumento normativo. | Incluir a contribuição do conhecimento; conhecimento tradicional; valores; sistemas linguísticos; visões de mundo; formas de aprendizagem e formas de produzir conhecimento dos povos indígenas e afrodescendentes e de todos os grupos populacionais frequentemente discriminados no desenvolvimento de políticas públicas. |
| Até 2025, eliminar todos os mecanismos sociais e institucionais que geram racismo (visível e estrutural ou "invisível"), discriminação racial e outras formas de intolerância nas instituições de ensino superior (IES). | <p>1) Orientar os esforços de pesquisa, ensino e extensão contra o racismo educar nesta abordagem antirracista e antidiscriminatória para a população em geral e particularmente para seus próprios alunos, professores, pesquisadores, funcionários e gerentes;</p> <p>2) Promover que as instituições de ensino superior estabeleçam programas acadêmicos e políticas de bem-estar socioeconômico para garantir a inclusão, permanência e graduação bem-sucedida de estudantes de povos indígenas e afrodescendentes e de todos os grupos populacionais frequentemente discriminados.</p> |
| Até 2021, as instituições de ensino superior da América Latina e do Caribe incorporarão a abordagem da diversidade cultural e da Interculturalidade com equidade em seus projetos institucionais. | <p>1) Promover e facilitar o aprendizado das línguas nativas americanas, das raízes africanas e das línguas crioulas; bem como a formação de professores interculturais bilíngues e/ou multilingües para todos os níveis dos sistemas educacionais;</p> <p>2) Reconhecer e valorizar as epistemologias, modalidades de aprendizagem e desenhos institucionais das instituições de ensino superior para/com/pelos povos indígenas e afrodescendentes e grupos populacionais frequentemente discriminados, suas contribuições para resolver problemas sociais importantes e disseminar suas inovações educacionais nas IES da região.</p> |
| A partir de agora até 2021, incentivar as instituições de ensino superior a formular políticas institucionais de treinamento em todas as carreiras, adotando a Interculturalidade com a equidade como uma abordagem transversal. | <p>Elaborar políticas de treinamento/ensino/atualização para todas as carreiras, com atenção especial à formação de professores para todos os níveis do sistema educacional, adotando a Interculturalidade com equidade como uma abordagem transversal</p> |

Continúa en la siguiente página *t*

Tabela 1. Viene de la página anterior^t

| METAS | Orientações/Estratégias / indicativas |
|--|---|
| A partir de agora até 2025, projetar e aplicar programas de ensino, atualização em todas as carreiras, com atenção especial à formação de professores para todos os níveis do sistema educacional, adotando a Interculturalidade com uma abordagem transversal e equidade. | A partir de agora até 2025, planejar e aplicar programas de ensino, atualização em todas as carreiras, com atenção especial à formação de professores para todo o sistema educacional, dotando a Interculturalidade da mesma forma que uma abordagem transversal. |

Tabela 2. Recomendações para governos e universidades

| Governos | Ensino Superior |
|--|---|
| Garantir modalidades permanentes de financiamento específico para o cumprimento de todas as recomendações anteriores. | Incluir nos órgãos normativos das instituições de ensino superior, a seguinte declaração: "Educar contra todas as formas de racismo, discriminação étnica/ racial e formas relacionadas de intolerância, visíveis e estruturais (sejam religiosas, espirituais, biológicas, culturais ou qualquer outra)". |
| Reconhecer as epistemologias, modalidades de aprendizagem e desenhos institucionais das instituições de ensino superior dos povos indígenas, afrodescendentes e todos os grupos populacionais frequentemente discriminados. | Garantir a inclusão de categorias censitárias de autoidentificação racial étnica nos sistemas de registro, produção de estatísticas e sistemas de informação nas instituições de ensino superior da região. |
| Garantir que os sistemas de ensino superior garantam os direitos de todos os setores socioculturalmente diferenciados, especialmente aqueles que historicamente foram - e continuam sendo - sujeitos a discriminação em relação a gênero, idade, status socioeconômico, orientação sexual, deficiência e religião. | Incluir os saberes, conhecimento tradicional, valores, sistemas linguísticos, visões de mundo, formas de aprendizado e modos de produção de conhecimento, de povos indígenas, afrodescendentes e grupos populacionais frequentemente discriminados nas IES da região e que isso seja feito em co-laboração com esses povos. |

Fonte:

Elaboração do próprio autor a partir das recomendações apontadas na coleção CRES 2018

3. ENSINO SUPERIOR DEMOCRÁTICO: INTERCULTURALIDADE E DECOLONIALIDADE

de modo geral, a temática da diversidade, da diversidade cultural e de povos, embora seja reconhecido em inúmeras constituições dos países latino-americanos, o seu reconhecimento para além dessas, ou seja, sua incorporação nas agendas educacionais é, de fato, recente. o conceito de diversidade, assim como também o de interculturalidade, são complexos e amplos podendo variar, a depender do locus de enunciação grosfogel (2016), que está situado e de onde se parte.

segundo vasconcelos (2006) é a partir da descolonização da américa latina e da África especificamente, que as questões entorno da diversidade cultural começam a compor os estudos e pesquisas, sobretudo para compreensão dos fluxos migratórios crescentes a partir da independência desses continentes. geralmente, em trabalhos científicos produzidos nas universidades ou, na sociedade, o conceito de diversidade é acionado para dar conta de explicar as diferenças de raça, cor, gênero, cultura, território e estados. além disso, também é acionado nas políticas públicas, com a inclusão de pessoas com necessidades especiais, deficientes físicos ou outros.

de fato, a categoria de diversidade pode ser base para explicar inúmeras diferenças na sociedade e o seu reconhecimento possibilita a elaboração de políticas e programas para melhor convívio entre as diferenças. sobretudo, no campo da educação, em que a diversidade surge para “garantir que políticas, programas e o mercado de trabalho incluem indivíduos que se identificam com as categorias mencionadas” (Mato, 2018, p.12).

esse conceito, quando se trata da inclusão de afrodiásporicos e afro-brasileiros, enfrenta algumas dificuldades para ser reconhecido. em geral, na américa latina, as políticas de reconhecimento da diversidade cultural e de povos entrou tarde no debate nacional, principalmente no campo da educação. no Brasil, por exemplo, as políticas de ações afirmativas ou políticas de cotas permanecem sendo algo emblemático, o que dificulta a compreensão e a emergência da demanda por reconhecimento da diversidade, inclusão e acesso ao ensino superior da região como um todo.

por sua vez, o conceito de interculturalidade, segundo Mato (2018), tem uma concepção mais reduzida e limitada dependendo do locus. em alguns contextos, como no europeu, o conceito é utilizado para imigrantes com re-

ligiões ou etnia distinta da predominante, ou seja, para o bom convívio de europeus e não europeus, podendo, em alguns casos, fazer menção aos africanos que migram recentemente para a europa, não incluindo os descendentes de africanos nascidos lá. diferentemente da américa latina, onde esse conceito é evocado e diretamente relacionado aos grupos afrodiásicos e especificamente indígenas, daniel Mato conclui que:

em la actualidad, en américa latina, los usos más frecuentes de la idea de interculturalidad se registran en los campos de educación y salud. en educación, en particular, la idea a menudo se utiliza con referencia a propuestas y programas de educación intercultural, los cuales además se distinguen de la idea de "inclusión" porque reconocen y valoran la existencia de diferencias significativas entre diversos modos de producir conocimiento, modalidades de aprendizaje, visiones de mundo, valores y proyectos de futuro. (Mato, 2009 apud Mato, 2018, p.13)

efetivamente as noções de interculturalidade “saiu do contexto educacional e ganhou maior amplitude passando a referir-se também às práticas culturais e políticas públicas” (vasconcelos,2006). além disso, segundo a autora, o termo marca a diferença de outro termo conhecido nas cognominadas ciências humanas, a multiculturalidade ou multiculturalismo. em alguns debates é possível identificar certo equívoco na aplicação e utilização dos referidos termos, como se fossem sinônimos, contudo, segundo vasconcelos (2006) interculturalidade e multiculturalidade apontam para propostas diferentes. a multiculturalidade aponta a possibilidade de existência e convivência de diferentes culturas em um mesmo espaço, contudo sem refletir ou criar políticas que criem ambição para tal. diferente da interculturalidade que propõe estratégias e políticas em determinados espaços para garantir diferentes vozes e povos de modo participativo.

embora as concepções de interculturalidade possam variar de algum modo a depender do contexto em que esteja situado a unesco tem adotado este termo em seus documentos oficiais como uma categoria explicativa para as sociedades cada vez mais diversas e heterogêneas. na iii conferência regional de córdoba (2018) não foi diferente, a categoria aparece como um marcador das reivindicações dos povos indígenas e afro-diásporicos.

diante disso, tanto a diversidade cultural como a interculturalidade, como pode ser visto, se bem articuladas, implicam de modo distinto na ideia de inclusão, tendo em vista que ambas reconhecem os variados modos de con-
hecer e intervir no mundo, mas ainda assim é necessário cautela. pois, esses conceitos trabalhados de forma equivocadas podem servir para enfatizar as diferenças de modo negativo ou provocar o inverso em vez da valorização das culturas e saberes dos africanos e afrodiásporicos, podem assim, fazer com que esses adotem os valores dos grupos predominantes.

por fim, diversidade cultural, inclusão, acesso e interculturalidade, não se-
rão aqui tratados tal como expressam seus conceitos e limites. contudo são categorias chaves encontradas nos documentos e que contribuíram para lo-
calizar a perspectiva decolonial nas recomendações e declarações finais da
iii conferência de córdoba (2018) e sua proposta para ensino superior da re-
gião na atual década de 2018-2028. afinal como bem afirma ocoró loango
e da silva (2018):

si se pretenden construir nuevas relaciones que recuperen y va-
loricenlos conocimientos y saberes epistémicos de los pueblos
negros e indígenas en América Latina, la descolonización episté-
mica es tarea obligada. no hay inclusión posible, no hay intercul-
turalidad posible sin la confrontación de las epistemologías hege-
mónicas y sin la incorporación de los epistemes de los grupos
subalternos. (ocoró loango e da silva, 2018, p.326)

não existe diversidade cultural e interculturalidade possível sem romper com as dimensões da colonialidade flagrante na região. portanto, são nas premissas encontradas a partir dessas categorias que foi explorado os mate-
riais de estudo, observando quais são recomendações decoloniais nos docu-
mentos selecionados e discorrendo qual proposta de ensino superior a iii
conferência de córdoba (2018) aponta para presente decênio. em outras palavras é a luz dos estudos decoloniais que os documentos foram interpre-
tados, especificamente quando se volta para o ensino superior brasileiro,
permitindo compreender que proposta de educação superior está sendo
construída para o presente decênio, partindo de 2018 a 2028.

a iii conferência de córdoba (2018) estabelece propostas desafiadoras, que perpassam por questões de formação docente, currículo, programas e políti- cas de inclusão. todavia, essas não devem ser tomadas de modo simplório

como até então vem sendo feita em algumas regiões. não basta políticas de acesso para inserir esses grupos, não basta bolsas de estudos para garantir a permanência. a inclusão e a permanência de grupos discriminados só serão efetivamente conquistadas quando seus saberes, cosmovisões e modos de produzir conhecimento forem também incluídos e permanentes.

como afirmou o sociólogo Boaventura de sousa santos na mesa de abertura da iii conferência de córdoba (2018), a “universidade se democratizou, mas não se descolonizou”. no ensino superior brasileiro isso pode ser observado desde as primeiras décadas do século XXI, tendo em vista que o ensino superior do Brasil possui inúmeros avanços, no que diz respeito ao acesso, permanência e inclusão. o número de estudantes afro-brasileiros matrículados aumentou, mas existem outros caminhos que ainda precisam ser trilhados. “não seria de modo algum satisfatório implementar ações afirmativas para jovens negros e indígenas sem paralelamente mudar o currículo colonizado, racista e branqueado” (carvalho, 2018, p.79). por isso, este é o momento de caminhar para o decolonial, quando se trata de américa latina e especificamente do Brasil democratizar é descolonizar.

essas recomendações embora formuladas enxergando o contexto histórico latino-americano de modo geral, sua pertinência só pode ser bem compreendida olhando para conjuntura política local de cada país da região. isso deve ao fato de que cada país possui avanços ou retrocessos diante de determinadas recomendações. o Brasil, por exemplo, no que diz respeito à primeira meta estabelecida na tabela 1 – “até 2021, os estados da américa latina e do caribe, que já reconhecem em suas constituições nacionais os direitos dos povos indígenas, afrodescendentes e todos os grupos populacionais frequentemente discriminados consolidarão a aplicação efetiva do instrumento normativo” - possui um avanço comparado aos demais países da região, visto que a constituição de 1988 reconhece a diversidade nacional, reconhece o direito da população afro-brasileira e ainda criminaliza o racismo.

outra orientação e estratégia que compõe o que tem sido entendido como perspectiva decolonial encontra-se no segundo tópico da tabela 1 – “promover que as instituições de ensino superior estabeleçam programas acadêmicos e políticas de bem-estar socioeconômico para garantir a inclusão, permanência e graduação bem-sucedida de estudantes de povos indígenas e afrodescendentes e de todos os grupos populacionais frequentemente

discriminados" - que diz respeito ao acesso e permanência dos grupos discriminados por meio de políticas e medidas socioeconômicas que visam garantir o direito de permanecer e concluir plenamente a graduação. o ensino superior brasileiro possui destaques nesse sentido, pois muitas de suas universidades possuem bolsas de incentivos e permanência para estudantes indígenas, afro-brasileiros e em situação de vulnerabilidade econômica.

a universidade do estado do rio de Janeiro (uerJ) é um expoente nesse sentido. a política adotada pela universidade cobre um valor mensal para estudantes ingressantes por meio da reserva de vagas, através de bolsas de permanência estudiantil financiadas por agências de apoio a pesquisa e assistência estudiantil. uma dessas agências de fomento que fornece recurso para as universidades é a Fundação carlos chagas de amparo à pesquisa do rio de Janeiro (FaperJ), além de bolsas, a uerJ dispõe também material didático e para didático de acordo com curso.

além da questão da assistência estudiantil, como é notável nas duas tabelas – (tabel 1 e 2) – acesso e inclusão não se restringem as formas de ingresso e auxílios para permanência, mas carecem da adoção de políticas que incorporem os saberes, culturas e cosmovisões dos grupos subalternizados tanto nas ementas curriculares, como nos desenhos institucionais e na elaboração de políticas, seja na universidade ou nos estados da região.

no Brasil alguns passos foram dados nesse sentido, visto que com adoção das ações afirmativas o desenho institucional de muitas universidades sofre mudanças nos setores de administração, gestão e outros. exemplos mais evidentes dessas mudanças são as secretárias e pró-reitorias direcionadas as ações afirmativas, assistência e permanência, espaços que surgem no campo universitário e que são frutos das tensões e negociações feitas a partir dos novos agentes que ingressaram por meio das ações afirmativas.

resumidamente, a iii conferência regional de educação superior para américa latina e caribe (2018), convida todo ensino superior da região para uma transformação em seu interior, afirmando que essa transformação e o desenvolvimento não acontecerão sem que os saberes, culturas dos povos discriminados e afetados pela colonialidade façam parte dessa transformação. esse aspecto fica evidente no modo como os objetivos, metas e recomendações encontradas no eixo "educação superior, diversidade cultural e interculturalidade" são articuladas nos documentos finais de córdoba (2018).

4. CONCLUSÃO

interculturalidade, diversidade configuraram as categorias analíticas encontradas na declaração final e plano de ações cres 2018-2918 que permitiram construir uma leitura decolonial dos documentos. análise de conteúdos nos apontamentos e recomendações evidenciam uma proposta decolonial quando se trata de diversidade e interculturalidade no ensino superior, ambas categorias marcam as reivindicações dos povos indígenas e afrodiásporicos no continente latino-americano.

em síntese os documentos revelam que a interculturalidade e diversidade são categorias políticas e princípios que articulados com a decolonialidade devem ser entendidos como ações a serem desenvolvidas no amago do ensino superior. sendo assim interculturalidade no ensino superior deve existir e ser encarada como política que possibilite a democratização desse campo do ponto de vista político e estético, garantindo efetiva participação de todos os povos no campo universitário. nesse aspecto, a decolonialidade é uma ação política e pedagógica que deve romper com o monismo ocidental nas formas de produzir conhecimento, compreender e intervir no mundo através de um diálogo entre diferentes saberes.

por fim, fica entendido que quando se trata de inclusão, acesso e diversidade cultural, a declaração Final e o plano de ações da iii conferência de córdoba (2018) estão apontando para uma proposta de educação decolonial e intercultural crítica levando-se em conta a complexidade das duas categorias propositivas. a partir do diálogo de saberes intrínseco, a decolonialidade do saber, busca, como descreve lander (2005), alternativas para os efeitos da Modernidade/colonialidade no saber, que se reproduz nas universidades, no campo universitário. diante do exposto, é imperativo e urgente para o ensino superior latino-americano, assumir um compromisso na perspectiva decolonial, para corrigir defasagens e o fosso educacional que atinge os afrodiásporicos na região e, enfim, obter um ensino superior democrático como bem público social, somente com essa perspectiva os saberes dos povos discriminados na américa latina podem compor um diálogo horizontal nos currículos e ementas dos cursos.

cabe analisar como as universidades brasileiras têm dialogado com os documentos finais de córdoba (2018) e quais avanços, programas e políticas o

ensino superior brasileiro possui diante dos objetivos e recomendações encontrados nos documentos. em outros termos, é relevante observar, baseado na declaração Final e no plano de ações cres 2018-2028 como o ensino superior brasileiro tem reagido a colonialidade do saber quais políticas, projetos e iniciativas já foram ou estão sendo pensadas e adotadas.

por hora ainda não é possível apontar com precisão quais políticas e medi- das estão em curso, nem mesmo é o propósito desse trabalho esgotar e res- ponder todos os questionamentos que surgem a partir dessa pesquisa. o que se espera e objetiva é suscitar a reflexão entorno de um ensino superior decolonial e ainda evidenciar a compreensão de que a democratização do ensino superior brasileiro consiste em um debate ainda em aberto. em ou- tras palavras, conclui-se que democratizar o ensino superior no que diz res- peito as populações negras da américa latina é descolonizar, é incluir os sa- beres e modos de produzir conhecimento dos povos afrodiásporicos.

REFERÉNCIAS

Bourdieu, p. (2017). vocabulárioBourdieu. in: catani, afrânio Mendes (orgs).

Vocabulário Bourdieu. 1 ed. autêntica.

Bourdieu, p. (2017). Homo academicus. 2 ed. uFsc, 2017.

Bourdieu, p.(2003). Questões de sociologia. Fim do século edições. Ida.

Bardin, l. (1977). análise de conteúdo. bit.ly/3iTyrL3

carvalho, J.J. (2018). encontro de saberes e cotas epistêmicas: um movimento de descolonização no mundo acadêmico brasileiro in: Bernardino-costa,

Joaze; Maldonado-torres, nelson; grosfogel, ramón (orgs.). **Decolonia-**

lidade e pensamento afrodiáspórico. autêntica, p.79.

carvalho, J.J. (2005). o sistema de cotas e a luta pela Justiça racial no Brasil. in: correio Braziliense, 15 de novembro de 1999, p. 16. **apud**santos, sales augusto. ações afirmativas e combate ao racismo nas américas. Ministério da educação: unesco. bit.ly/3VNGLKJ

carvalho, J.J. (2006).o confinamento racial do mundo acadêmico brasileiro.**Re-**

vista USP, n.68, p. 88-103, 2006.bit.ly/3PjOspM

constituição da república Federativa do Brasil [const]. título iidos direitos e garantias fundamentais, art. 5º. presidência da república (Brasil) 1988.

bit.ly/3Fj50cQ

declaração Final, 3º conferência regional de educação superior para américa latina e o caribe. córdoba, argentina, 2018.iesalc-unesco/unc. bit.ly/3VRiGTI
lander, e. (2005). ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. in lander, edgardo (orgs). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas.** coleccionsur, clacso. bit.ly/3W7DS7c

Mato, d. (2018). educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en américa latina: aspectos sociales y normativos, experiencias, logros, aprendizajes y desafios. in Mato, daniel. **Educação Superior, diversidade cultural e Interculturalidade.** unesco – iesalc y unc.

Mato, d. (2008). no hay saber universal, la colaboración intercultural es imprescindible. **Alteridades**, 18 (35): p. 101-116. bit.ly/3YaMfkk

opperman, r.v.(15 de Maio de 2019). diálogos uFrgs encontro reitores pós-cres 2018: a educação superior no pós-cres 2018. [archivo de vídeo]. Youtube. canal da uFrgs tv no Youtube, 2018. <https://youtu.be/2R-GNMeDjDY> bit.ly/3Bqwj3A

vasconcelos, l. M.de. (s/d, s/p). **Mais definições em trânsito: Interculturalidade.**

bit.ly/3WahxpT

NOTAS

(1)

o instituto de educação superior para américa latina e caribe (iesalc) é um braço da unesco na américa latina, que visa organizar e integrar o ensino superior da região.

(2) até o momento, não há uma data definida para realização desta, mas tudo indica que possa ocorrer em Maio de 2022 em Barcelona. a conferência Mundial de educação superior regularmente ocorre em até 2 anos após a cres e suas duas últimas edições foram sediadas em paris, na sede da unesco.

(3) a sigla cres, será acionada para fazer referência conjunta às três edições da conferência regional de educação superior (1996; 2008, 2018)

(4) os documentos finais da iii conferência de córdoba (2018), foram produzidos no final da conferência a partir das discussões encontradas nos oito eixos temáticos que orientaram os debates durante evento. ambos podem ser encontrados no site oficial da cres e da unesco.

Tabela 1. diz respeito as metas e estratégias para implementar o plano de ações cres

2018, a referida tabela elaborada pelo próprio autor representa um recorte dessas metas encontradas nos documentos finais da cres 2018.

Tabela 2. diz respeito as recomendações para governos e universidades, a referida tabela elaborada pelo próprio autor representa uma pequena parte das orientações dadas para os governos e universidades latino americanas afim de adequar e atender as demandas e recomendações da cres 2018.

2.

Una revisión crítica del modelo de admisión por estratos académicos en la Universidad Nacional de Colombia

a critical review of the admission model by academic strata

at the universidad nacional de colombia

Evelyn Johana Cuevas Ortegón 



Rafael Ramón Rey - González 



^{1,2} universidad nacional de colombia, Bogotá, colombia

RESUMEN

en la última década, el proceso de admisión a los programas de pregrado en la Universidad Nacional de Colombia, un ente público de educación superior, ha presentado cambios significativos motivados por la necesidad de optimizar la utilización de los cupos ofertados, entendidos estos como bienes públicos escasos. A partir de un análisis estadístico de algunos indicadores del proceso de admisión a los programas curriculares de pregrado de la Facultad de Ciencias, sede Bogotá, se observa una escasa o nula optimización del uso de los cupos, en contraste con la justificación para introducir el modelo de estratos académicos en el proceso de admisión. El efecto más significativo de este modelo es la homogenización académica, con puntajes altos, de los aspirantes admitidos; y que va en contra de políticas sociales que permitiesen el ingreso de aspirantes de estratos bajos.

Palabras clave: estratos académicos; bienes públicos; proceso de admisión; indicadores de gestión

A critical review of the admission model based on the academic strata at the Universidad Nacional de Colombia

ABSTRACT

In the last decade, the process of admission to undergraduate programs at the National University of Colombia, a public higher education institution, has changed significantly motivated by the need to optimize the use of available quotas considered as public scarce goods. Based on a statistical analysis of some indicators of the admission process to the undergraduate curricular programs of the Faculty of Sciences, campus

Bogota, there is little or no optimization in the use of quotas, in contrast to the justification for introducing the academic strata model in the admission process. the most significant effect of this model is the academic homogenization due to high scores of the applicants admitted; and also that it is against social policies that would allow the admission of applicants from lower social strata.

Keywords: academic strata; public goods; admission process; management indicators

Uma revisão crítica do modelo de admissão por estratos acadêmicos na Universidad Nacional de Colombia

RESUMO

na última década, os processos de admissão aos cursos de graduação da universidad nacional de colombia, instituição pública de ensino superior, vêm apresentando mudanças significativas motivadas pela necessidade de otimizar o uso das vagas oferecidas, consideradas bens públicos escassos. por meio da análise estatística de alguns indicadores do processo de admissão aos programas curriculares de graduação da Faculdade de ciências, campus Bogotá, pouca ou nenhuma otimização do uso das vagas foi observada, em contraste com a justificativa para a introdução do modelo de estratos acadêmicos no processo de admissão. o efeito mais significativo desse modelo é a homogeneização acadêmica, com altas pontuações, dos candidatos admitidos; o que vai contra as políticas sociais que permitiriam a entrada de candidatos de estratos sociais baixos.

Palavras-chave:estratos acadêmicos; bens públicos; processo de admissão; indicadores de gestão

Un examen critique du modèle d'admission par couches académiques à l'Universidad Nacional de Colombia

RÉSUMÉ

au cours de la dernière décennie, le processus d'admission aux programmes de premier cycle de l'université nationale de colombie, un établissement public d'enseignement supérieur, a subi des changements importants motivés par la nécessité d'optimiser l'utilisation des quotas offerts, considérés comme des biens publics rares. À partir d'une analyse statistique de certains indicateurs du processus d'admission aux programmes d'études de premier cycle de la Faculté des sciences, campus Bogotá, on constate qu'il y a peu ou pas d'optimisation de l'utilisation des quotas, contrairement à la justification de l'introduction du modèle par couche académique dans le processus d'admission. l'effet le plus significatif de ce modèle est l'homogénéisation académique, avec des

notes élevées es candidats admis; mais aussi qu'il va à l'encontre des politiques sociales qui permettraient l'admission de candidats issus de couches sociales inférieures.

Mots clés: couches académiques; biens publics; processus d'admission; indicateurs de gestion

1. INTRODUCCIÓN

"importa cuántos o quiénes acceden a la universidad. pero importa más cuánto y en beneficio de cuántos y de quiénes la formación universitaria logra ampliar la circulación pertinente de conocimiento" (Mockus, 2012, pp.176-177).

la equidad en el acceso a la educación superior es uno de los grandes retos de la universidad en latinoamérica; desde los años 60 y como producto de la teoría del capital humano, la educación pasó de ser considerada un gasto a ser vista como una inversión. a consecuencia de esto se dio una creciente demanda que obligó a las instituciones a establecer mecanismos de admisión para regular el ingreso de estudiantes; los espacios académicos se hicieron más heterogéneos, y de la misma manera las políticas de admisión fueron diversificándose en función de propósitos como la búsqueda de la eficiencia y la selección de los mejores perfiles (Juarros, 2006).

en el caso de colombia, diferentes políticas han sido implementadas por el gobierno con el fin de abordar el reto de la cobertura como medio para la creación de una sociedad más equitativa, resultado de ellas es la masificación dada a partir de la ampliación de la oferta privada de educación más no mediante el incremento en la oferta de cupos en universidades públicas (Hernández, 2011). es fundamental resaltar que la cobertura debe estar directamente vinculada con la calidad, y solo puede lograrse mediante la inversión en infraestructura y capital humano que permita cubrir el creciente aumento en la demanda. en general, las universidades tienen la autonomía para definir estrategias de selección y admisión. en particular, la universidad pública tiene el reto social de brindar oportunidades de acceso igualitarias, para lo cual debe en primer lugar reconocer las características de los bachilleres que aspiran ingresar y realizar los ajustes pertinentes en las políticas de ingreso para garantizar la equidad en la prestación del servicio educativo (sánchez F, 2002).

la universidad nacional de colombia (unal), es un ente público de educación superior, considerada la mejor del país. por ende, tiene la responsabilidad social de acoger el mayor número de aspirantes acorde a sus capacidades docentes y de infraestructura. en las últimas décadas, el número de aspirantes que se inscriben a los diferentes programas de pregrado ofrecidos por la universidad ha aumentado constantemente (universidad nacional de colombia, 2009-2019). en el caso de la sede Bogotá, estudios previos permitieron observar que el modelo de admisión es más selectivo y competitivo con respecto a otras sedes y mantiene una estructura de privilegio de clase al tener mayor absorción en estratos altos (caro, 2017).

los cupos ofrecidos por la universidad, a los aspirantes en los programas de pregrado, se consideran como bienes públicos, por ello su uso debe ser altamente optimizado. con este objetivo, los aspirantes se seleccionan a través de un examen o prueba de admisión, preparado por la misma universidad(1). Hasta el primer semestre de 2014, esta prueba era diferenciada según las áreas de interés del aspirante. a partir del segundo semestre de 2014 el examen se unifica para toda la unal y el ingreso se realiza según el estrato académico en el que se ubique el aspirante, de acuerdo a los resultados obtenidos.

este artículo tiene como objetivo establecer la pertinencia de la reforma en el proceso de admisión a los programas de pregrado de la Facultad de ciencias, de la universidad nacional de colombia, sede Bogotá, en el marco de la problemática de acceso libre e igualitario a la educación superior y cómo el modelo de estratos académicos responde a este reto. se asume como premisa del estudio que las pruebas de admisión aplicadas a los aspirantes tienen similar grado de dificultad en la ventana de observación. como primera etapa se presentan las generalidades del proceso de admisión, su reglamentación y los cambios generados en la misma. en una segunda fase, se definen indicadores básicos de gestión, se presenta su evolución en diferentes períodos de tiempo antes y después de la realización de los cambios y el análisis respectivo. en la última sección se presentan las conclusiones.

2. METODOLOGÍA

se han analizado en este documento los cambios en el proceso de admisión a pregrado en la universidad nacional de colombia y sus repercusiones con relación al uso óptimo de cupos ofertados; en la primera fase se realiza

una síntesis documental basada en las resoluciones emitidas por la vicerrectoría académica (v.a) que rigen el proceso. en la segunda fase, se ejecuta un análisis estadístico univariado y bivariado basado en cifras presentadas por la universidad en su serie de revistas estadísticas e indicadores y en el sitio web de admisiones. se toma como muestra la Facultad de ciencias sede Bogotá y en específico los datos relacionados con sus 8 programas de pre- grado (biología, ciencias de la computación, estadística, farmacia, física, geología, matemáticas y química) para el periodo comprendido entre 2007-ii y 2021-i. se determinan algunos estadísticos descriptivos (porcentaje, promedio, desviación estándar) que permiten consolidar el análisis.

2.1. Proceso de admisión a pregrado

el proceso de admisión regular a pregrado en la universidad nacional de Colombia se encuentra organizado por la dirección nacional de admisiones (DNA), encargada de "evaluar y seleccionar a los aspirantes bajo los principios de equidad, transparencia y mérito académico" tal como se establece en su misión (universidad nacional de Colombia, 2020). este proceso está dirigido a los bachilleres que aspiran a ingresar a cualquiera de los programas de pregrado ofrecidos por la universidad y cuyos únicos requisitos son el desempeño académico en la prueba de admisión aplicada y el cumplimiento de las normas generales estipuladas por la universidad.

la reglamentación del proceso de admisión se encuentra a cargo del consejo superior universitario (CSU) y se enmarca en normas de carácter general.

[acuerdo 008 del 2008, acuerdo 033 de 2007, acuerdo 039 de 1998]. en particular, el CSU en el acuerdo 008 de 2008, capítulo 1, artículo 2, define la admisión como:

... el proceso mediante el cual se selecciona a los estudiantes que podrán cursar los diferentes planes de estudio que brinda la institución a través de diversos mecanismos establecidos por la universidad, los cuales están sujetos a la disponibilidad de cupos y a las políticas de ingreso determinadas para la efectiva utilización de los mismos. (universidad nacional de Colombia, 2008, p.2)

con relación a la admisión regular, este proceso se encuentra actualmente delimitado por lo establecido en la resolución 002 de 2014 de la v.a. la cual define los aspectos generales y específicos de las diferentes fases del proceso de admisión.

2.1.1. Procesos de admisión antes y después de la reforma

el proceso de admisión hasta el primer semestre o período académico de 2013 estaba reglamentado por la resolución 236 de 2009 (15 de abril) de la v.a. a partir del segundo semestre de 2013 se establecen algunos cambios iniciales según la resolución 001 de 2013 (25 de enero) los cuales se consolidan mediante la resolución 002 de 2014 (29 de enero) de la v.a. las motivaciones para este ajuste se establecen en las consideraciones de las últimas dos resoluciones mencionadas y el modelo de admisión pasa de ingreso por programas curriculares según el puntaje obtenido a admisión por estratos académicos que permite al aspirante aceptar, o no, el cupo en el programa curricular al cual se aplicó en cualquiera de las dos opciones inscritas y según la disponibilidad de los cupos.

los mayores cambios se dan a partir de la resolución 001 de 2013, en la cual, por primera vez dentro de los considerandos, se atribuye la condición de bien público a los cupos para programas curriculares de pregrado: "los cupos para los programas curriculares de pregrado de la universidad nacional de colombia hacen parte de los bienes públicos escasos del estado, para ser adjudicados debe prevalecer el mérito académico de los aspirantes" (universidad nacional de colombia, 2013, p.1).

esta atribución dio paso a una serie de cambios estipulados en la resolución 002 de 2014, que rige hoy día y expone la necesidad de modificar el proceso de admisión, teniendo como motivación los principios de eficacia y eficiencia que llevan a propender por la optimización del uso de los cupos.

de acuerdo con el mandato constitucional que convoca, entre otros, los principios de: eficacia, señalado como la optimización del uso y, la eficiencia, en el que cohabitan la innovación y el cambio, se hace necesario optimizar los procedimientos que garanticen la utilización de los cupos asignados por la universidad nacional y evitar el infundado no uso del derecho de matrícula inicial por parte de admitidos, asegurando así el cometido de la función pública y en especial de la educación. (universidad nacional de colombia, 2014, p.1)

una descripción comparativa de las tres resoluciones en los aspectos de interés se presenta en la tabla 1.

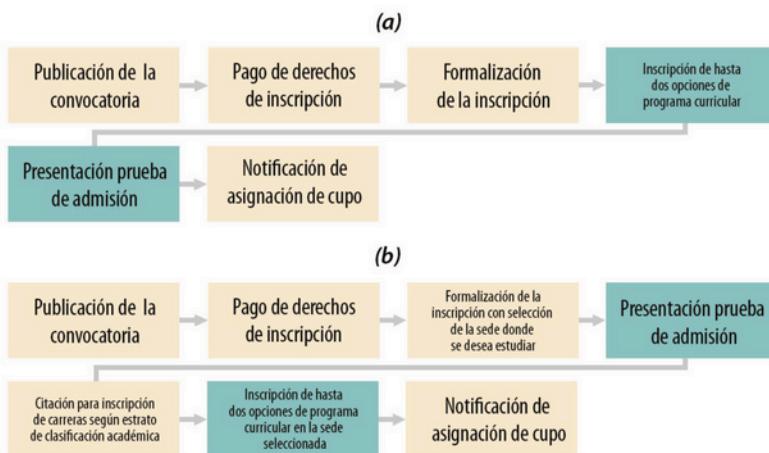
Ta b / Comparación de la normatividad en el proceso de admisión a pregrados antes y después de la reforma

| Sección | Resolución 236 de 2009 (15 de abril) | Resolución 001 de 2013 (25 de enero) | Resolución 002 de 2014 (29 de enero) |
|---------------|--|---|---|
| Considerandos | Expone la necesidad de actualizar y aclarar el proceso de admisión. | Se atribuye por primera vez la condición de bien público a los cupos para programas curriculares de pregrado. | Expone la necesidad de modificar el proceso de admisión teniendo como motivación los principios de eficacia y eficiencia para la optimización de los cupos. |
| Capítulo I | Establece que la DNA fija un puntaje mínimo de admisibilidad para optar a los cupos ofrecidos y establece puntajes de corte para cada convocatoria. | Se mantiene el puntaje mínimo de admisibilidad definido por la DNA. | Indica que serán fijados estratos de clasificación conformados por aspirantes cuyos puntajes sean mayores o iguales al puntaje mínimo establecido no inferior a 500 puntos. |
| Capítulo II | Indica que el aspirante podrá optar por dos programas curriculares que inscribirá antes de la presentación de la prueba de admisión. Los cupos por programa curricular se asignarán organizando de forma descendente los puntajes obtenidos por los aspirantes. En caso de quedar cupos disponibles, se repetirá el proceso con los aspirantes que optaron al programa curricular como segunda opción. | Los aspirantes podrán optar hasta por cuatro programas curriculares que inscribirán de forma previa a la presentación de la prueba de admisión. Para la asignación de cupos, los aspirantes serán agrupados por estratos de clasificación de acuerdo al puntaje que hayan obtenido. Al grupo de mayor estrato se ofrecerán la totalidad de los cupos de la Universidad. En caso de quedar cupos disponibles se ofrecerán al segundo estrato de clasificación repitiendo el proceso hasta asignar la totalidad de los cupos. | Se realiza convocatoria a los aspirantes según el estrato de clasificación académico comenzando del más alto al más bajo, un grupo se habilita dependiendo de la disponibilidad de cupos remanente del grupo inmediatamente anterior hasta agotar todos los cupos disponibles. Los aspirantes podrán optar hasta por dos programas curriculares que inscribirán de forma posterior a la presentación de la prueba de admisión, indicando la prioridad y que serían cursados en la sede seleccionada durante el proceso de inscripción. El proceso de asignación de cupos se procederá por estratos de clasificación, en forma descendente de puntaje, y según la prioridad establecida por los aspirantes convocados. |

Fuente: Elaboración propia

la reglamentación se ve reflejada en cambios procedimentales o metodológicos que deben seguir los aspirantes en su proceso de admisión. el cual, este se puede representar mediante un diagrama de flujo, como se observa en las figuras 1(a) y 1(b), para los procesos antes y después de la reforma respectivamente.

Figura 1. Representación esquemática del proceso de admisión a los programas de pregrado. (a) Antes de la reforma y (b) Despues de la reforma y despues de la reforma



Fuente: Elaboración propia

adicional a los aspectos ya mencionados, al comparar las resoluciones se evidencia mayor especificidad en el proceso de asignación de cupos, siendo importante que el aspirante acepte el cupo asignado para adquirir la condición de admitido, en cuyo caso deberá hacer uso del derecho de matrícula inicial para no incurrir en sanciones como la inhabilidad para participar en los dos siguientes procesos de admisión. tal como se establece en la resolución 002 de 2014 de la v.a, “el proceso de admisión se configura como derecho – deber por lo cual genera obligaciones recíprocas entre los actores” (considerando 6) y en este sentido “se establece como deber del aspirante admitido hacer uso efectivo del cupo otorgado” (considerando 8) (universidad nacional de colombia, 2014).

en caso de que un aspirante citado al proceso de inscripción de las carreras, no desee o no pueda ingresar a la universidad en el período para el cual pre-sento la prueba, no deberá inscribir programas curriculares y podrá participar en el siguiente proceso de admisión con el puntaje obtenido siempre que este sea mayor o igual a 600 puntos.

2.1.2. Determinación de los grupos de clasificación

Mediante comunicación privada con la dirección nacional de admisiones, dna, en particular con la unidad de calificación y admisión de la universidad, fue posible conocer los puntajes que definen cada grupo de clasificación o estratos académicos usados en la asignación de los cupos a los aspirantes desde el 2013-i hasta el 2020-ii. (admisiones, 2021).

la dna define los puntajes de corte para cada estrato o grupo, los cuales han presentado cambios en cada período, en función del análisis del proceso de admisión realizado semestre a semestre. sin embargo, en todos los casos los valores de corte se dan en función de las desviaciones estándar o fracciones de ellas.

en el primer período de aplicación del modelo (2013 – ii) se fijaron puntajes de corte que dejaron la mayor concentración de aspirantes en los estratos ii y iii, pocos aspirantes en el estrato i y un conjunto significativo en el estrato iv que no pudieron acceder a cupos dado que en el momento de convocarlos ya se habían asignado los disponibles a los primeros 3 estratos. para el siguiente semestre, se organizaron 9 estratos con el fin de obtener una mejor distribución, pero sucedió algo similar al semestre anterior, quedando los últimos estratos sin cupos disponibles.

a partir del segundo semestre de 2014, se han establecido cuatro estratos de clasificación con puntajes de corte más estables y definidos en función de las desviaciones estándar, estos puntajes de corte son diferentes en cada período de admisión y diferenciados del mismo modo para cada sede, buscando de esta manera que en cada estrato definido quede asignado un número semejante de aspirantes. entre el 2015 – ii y el 2017 – ii, para la sede Bogotá, el puntaje de corte mínimos se fijó en 600 dado que al analizar los procesos anteriores se encontró que los cupos ofrecidos se asignaban a aspirantes con puntaje mayor a 600. en la tabla 2 se presentan los puntajes de corte para la sede Bogotá a partir del 2013 – ii.

Tabla 2. Puntajes de corte para la sede Bogotá en cada proceso de admisión

| Período | 2013 - II | 2014 - I | 2014-II a 2015-I | 2015-II a 2017-II | Desde 2018-I |
|---------------------|------------------|-----------------|-------------------------|--------------------------|---------------------|
| Estrato I | ≥750 | ≥750 | ≥650 | ≥650 | ≥700 |
| Estrato II | ≥650 | ≥700 | ≥600 | ≥600 | ≥650 |
| Estrato III | ≥600 | ≥650 | ≥550 | ≥550 | ≥625 |
| Estrato IV | ≥500 | ≥625 | ≥500 | ≥600 (sic) | ≥600 |
| Estrato V | NA | ≥600 | NA | NA | NA |
| Estrato VI | NA | ≥575 | NA | NA | NA |
| Estrato VII | NA | ≥550 | NA | NA | NA |
| Estrato VIII | NA | ≥525 | NA | NA | NA |
| Estrato IX | NA | ≥500 | NA | NA | NA |

Fuente: Elaboración propia

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

con el fin de establecer si los cambios generados desde 2009 en las resoluciones reglamentarias de los procesos de admisión a pregrado, han tenido como resultado la optimización en el uso de los cupos entendidos como un “bien público escaso”, se toman como referentes algunos indicadores básicos utilizados por la universidad. en particular, se analiza la evolución de indicadores en periodos previos (a.r) y posteriores (d.r) a la reforma, para los programas de pregrado en biología, ciencias de la computación, estadística, farmacia, física, geología, matemáticas y química ofrecidos por la Facultad de ciencias en la sede Bogotá. el programa ciencias de la computación se oferta desde el período 2018 – i por lo cual para períodos anteriores solo se tomaron en cuenta datos de los otros 7 programas de pregrado ofrecidos por la Facultad.

los indicadores seleccionados para el presente análisis son: 1. cupos ofertados
2. puntaje promedio primer admitido 3. puntaje promedio último admitido 4. aspirantes admitidos 5. estudiantes matriculados por primera vez

6. tasas de absorción (%) matriculados/admitidos 7. tasa de absorción (%) matriculados/cupos la ventana de observación comprende los semestres anteriores al 2014-i, incluyéndolo, (a.r); y los semestres posteriores a partir del 2014-ii (d.r). las fuentes de información consultadas para la obtención de los datos son principalmente las revistas estadísticas e indicadores de la universidad nacional (universidad nacional de colombia, 2009 - 2019) y las estadísticas de la división de admisiones (universidad nacional de colombia, 2007 - 2021). a partir de estas fuentes se construyen tablas que posteriormente sirven de sumo para cimentar el análisis presentado a continuación con las correspondientes gráficas.

3.1. Cupos ofertados

el número promedio de cupos ofertados por la universidad nacional para la totalidad de los programas de pregrado ha sido alrededor de 10437 cupos en el periodo de 2009 a 2019. en ese mismo periodo, la Facultad de ciencias ha ofertado entre 322 a 415 cupos por semestre.

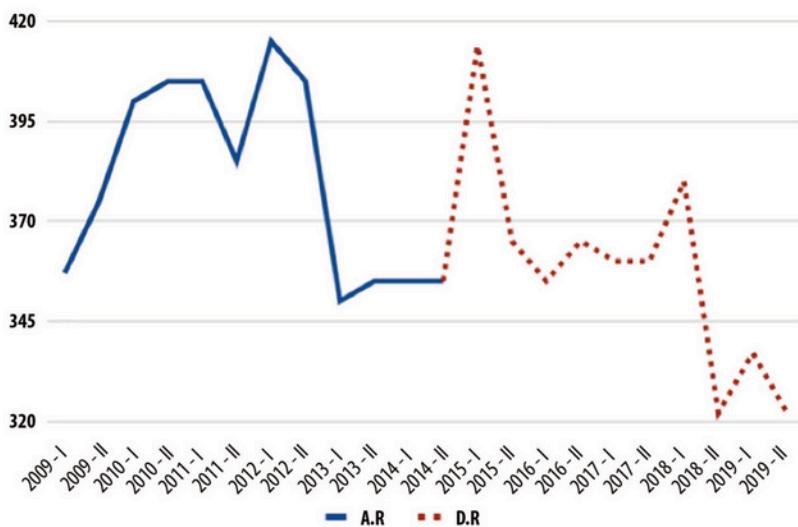
para la Facultad de ciencias, entendida como un todo, en los periodos a.r (2009-i a 2014-i) se identifica una oferta máxima de 415 cupos en el 2012-i; de igual manera, para los periodos d.r (2014-ii a 2019-ii) la oferta máxima fue de 414 cupos en 2015-i. la menor oferta de cupos se dio en el 2019-ii (d.r) con 322 cupos, y en el 2013-i (a.r) con 350 cupos.

al comparar los dos períodos a.r y d.r se observa una leve disminución en el promedio de los cupos ofertados después de la reforma 358 ± 26 , comparado con el promedio de la oferta antes de la reforma 382 ± 25 . los intervalos de confianza de los dos conjuntos se superponen fuertemente indicando una variación no significativa, tal como se puede observar en la Figura 2.

3.2. Puntaje promedio del primer admitido

la universidad nacional fundamenta la evaluación de sus pruebas de admisión en la teoría de respuesta al ítem usando el modelo de rasch e incorporando la dificultad del ítem como parámetro. el puntaje total estandarizado (pte) se obtiene de las habilidades en cinco componentes y de una estandarización sobre ese puntaje total con media 500 y desviación en 100.

**Figura 2.Evolución del número de cupos ofertados en la Facultad de Ciencias.
Período 2009-I/2019-II. Sede Bogotá**



Fuente: Elaboración propia. Datos tomados de la referencia (Universidad Nacional de Colombia, 2007-2021)

esta metodología permite que los mejores desempeños obtengan un pte superior a 1000. la universidad establece un pte mínimo de 500 para que un aspirante pueda ser potencialmente admitido.

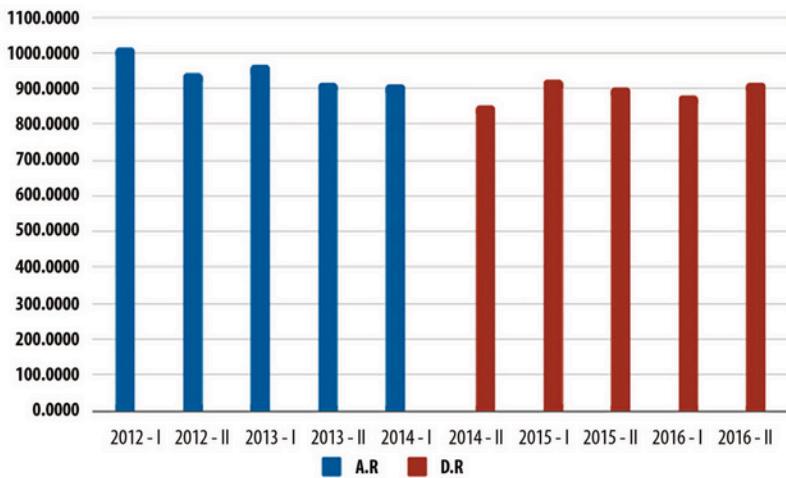
a partir de la información recopilada, se analiza el puntaje promedio del primer admitido para toda la Facultad en función de cada uno de los semestres, observándose que para el periodo 2014-ii (d.r) se presenta el menor puntaje que corresponde a 852.5536 puntos. para periodos anteriores a la reforma (a.r) el puntaje mínimo corresponde al 2014-i con 914.1389 puntos (universidad nacional de colombia, 2009 - 2019). el puntaje máximo se registra en el 2012-i (a.r) con 1014.0703 puntos, y para después de la reforma este valor es de 926.3787 puntos, en 2015-i.

en promedio, el puntaje del primer admitido a.r corresponde a 951.2209 ± 40.9297 puntos mientras que para periodos d.r corresponde a 895.5201 ± 29.8723 puntos. se evidencia una disminución del puntaje promedio del pri-

mer admitido para períodos después de la reforma, como se observa en la

Figura 3.

Figura 3. Evolución del puntaje promedio del primer admitido a la Facultad de Ciencias. Período 2012-I/2016-II. Sede Bogotá



Fuente: Elaboración propia. Datos tomados de la referencia (Universidad Nacional de Colombia, 2007–2021)

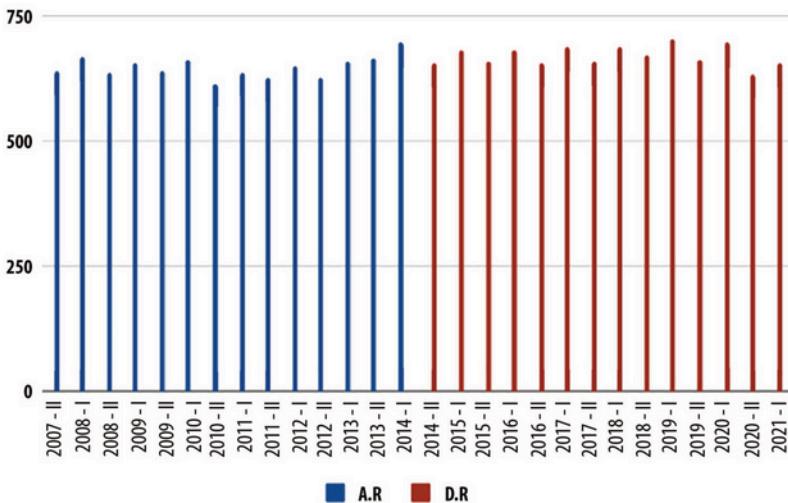
3.3. Puntaje promedio del último admitido

en referencia a los puntajes de los últimos admitidos en la Facultad de ciencias, y los cuales no pueden ser inferiores a 500 puntos, varían por cada rera y por semestre. en particular, el puntaje más bajo en los semestres a.r corresponde a 600.3387 puntos, para el pregrado en Química en el periodo 2011-i; mientras que para los semestres d.r este valor es 602.3076 puntos, pregrado Química en el 2020-ii. los puntajes más altos del último admitido a.r y d.r son 752.0855 puntos en 2014-i y 741.1403 puntos en 2015-i, respectivamente, y ambos puntajes para el pregrado en geología. en el periodo a.r se observa un mayor rango, mayor dispersión, con relación al periodo d.r, en toda la Facultad. es de resaltar que en los periodos d.r el último admitido obtiene un puntaje más alto que el último admitido para el periodo a.r.

de otra parte, el promedio de los puntajes mínimos de admisión por semestre, en toda la Facultad, exhibe un mayor valor en los primeros semestres de cada año en comparación con los segundos semestres. así, el puntaje promedio más alto del último admitido se observa en el periodo 2019-i (d.r) con 702.1413 puntos. para los periodos a.r el mayor puntaje promedio corresponde 696.5042 puntos en 2014-i. el menor puntaje promedio corresponde al 2010-ii con 613.4268 puntos, y para periodos posteriores a la reforma se observa en 2020-ii con 631.5614 puntos. en general, los puntajes promedio del último admitido antes de la reforma (647.4637 ± 21.5682 puntos) son menores que los obtenidos en periodos posteriores (669.5860 ± 19.8027 puntos), evidenciándose así un mejor desempeño académico de los aspirantes admitidos bajo el modelo de estratos académicos. en la Figura 4 se observa el puntaje promedio del último admitido por semestre evaluado en toda la Facultad para la ventana de observación.

dada la contingencia ocasionada por la emergencia sanitaria derivada del covid-19 en los periodos 2020 – ii y 2021 – i fue necesario establecer medi-

Figura 4.Evolución del puntaje promedio del último admitido a la Facultad de Ciencias. Período 2007-II/2021-I. Sede Bogotá



Fuente: Elaboración propia. Datos tomados de la referencia (Universidad Nacional de Colombia, 2007–2021)

das transitorias debido a la imposibilidad de aplicar el examen de admisión formulado por la universidad mediante las resoluciones 400 de 18 de junio de 2020 (universidad nacional de colombia, 2020) y 21 de 28 de septiembre de 2020 (universidad nacional de colombia, 2020). para el primer período (2020 – ii) los aspirantes podían aplicar con el puntaje obtenido en la prueba de admisión de la universidad nacional en periodos comprendidos entre el segundo semestre de 2013 y el primer semestre de 2020 o con el puntaje obtenido en la prueba saber 11° para los años comprendidos entre 2012 y 2019.

para el segundo período (2021– i) el puntaje de aplicación de los aspirantes fue el obtenido en la prueba saber 11° a partir de 2014 – ii teniendo en cuenta que desde dicho período el icFes modificó la estructura del examen haciéndose comparables los resultados del mismo con los del examen, de la universidad en términos de competencias evaluadas. la dna estableció un mecanismo de equivalencia con el fin de mantener una escala comparable de puntajes entre los dos exámenes a partir de los puntajes de las pruebas de Matemáticas, lectura crítica, sociales y ciudadanas, y ciencias naturales.

3.4. Aspirantes admitidos

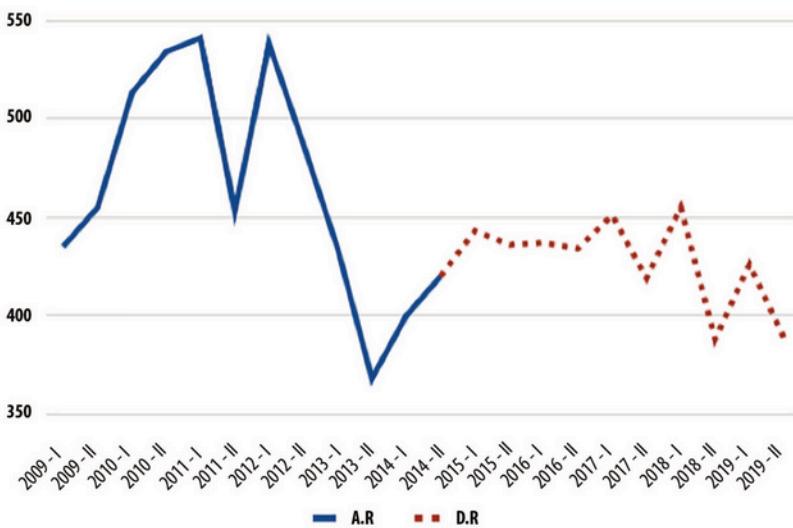
este indicador hace referencia al número de aspirantes que adquieren la condición de admitidos, es decir, aspirantes que han presentado la prueba de admisión, han sido clasificados en un estrato académico de acuerdo al puntaje obtenido en el examen de admisión, han inscrito en las fechas establecidas hasta dos programas curriculares de su interés, y se les ha asignado cupo en alguno de ellos dado el puntaje obtenido en la prueba. si un aspirante no inscribe programas curriculares en las fechas establecidas y su puntaje en la prueba es mayor o igual a 600, no podrá optar por la condición de admitido en el período correspondiente a la presentación de la prueba, pero podrá hacerlo en el siguiente período.

para la sede Bogotá, el número promedio de aspirantes admitidos en el período de 2009 a 2019 fue de 12190 admitidos, por su parte en la facultad de ciencias, para el mismo período el número de aspirantes admitidos se situó en el rango de 368 a 541 admitidos.

para el período de 2009-i al 2019-ii se observa una fluctuación con un máximo (541 admitidos) para el semestre 2011-i (a.r) y un mínimo (368 admiti-

dos) para el semestre 2013-II (a.r). el mínimo d. r. se ubica en el 2018-II (388 admitidos) mientras el máximo d.r. se da en el 2018-I (455 admitidos). al determinar el promedio de aspirantes admitidos comparando sus valores antes y después de la reforma se evidencia una disminución, presentándose así 469 ± 59 estudiantes a.r y 427 ± 22 estudiantes d.r; sin embargo, dada la dispersión de los datos, los intervalos se superponen por lo que no puede considerarse significativa la diferencia en el número de admitidos a.r y d.r. lo anteriormente descrito se puede evidenciar en la Figura 5.

**Figura 5. Evolución del número de admitidos a la Facultad de Ciencias.
Período 2009-I/2019-II. Sede Bogotá**



Fuente: Elaboración propia. Datos tomados de la referencia (Universidad Nacional de Colombia, 2009 – 2019)

3.5. Estudiantes matriculados por primera vez

un aspirante admitido se considera estudiante de la universidad una vez ha realizado el proceso de matrícula por primera vez en el programa curricular para el cual le fue asignado el cupo, la matrícula inicial se formaliza mediante la firma del acta de matrícula que se realiza en plazos establecidos

por la división de registro luego de presentar la documentación solicitada por la misma y realizar el pago del recibo de matrícula. cuando el aspirante ha sido admitido, debe hacer uso del derecho de matrícula inicial, de lo contrario será penalizado perdiendo la condición de admitido e inhabilitándolo durante los dos siguientes periodos de admisión.

para la sede de Bogotá, durante el periodo comprendido entre 2009-i y 2019-ii, el número promedio de admitidos que hicieron uso del derecho de matrícula inicial fue de 9737 matriculados; en el caso de la Facultad de ciencias, el número promedio de matriculados por primera vez en el mismo periodo se situó en el rango de 330 a 436 matriculados.

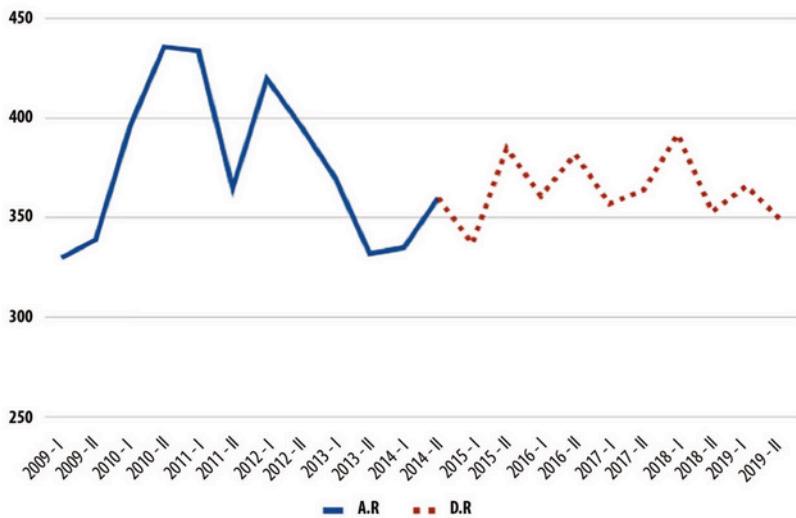
se evidencia una significativa fluctuación del número de admitidos matriculados por primera vez en periodos previos a la reforma, presentándose un valor mínimo en el periodo 2009-i, 330 matriculados; y un valor máximo en el periodo 2010-ii, 436 matriculados; de igual manera en periodos posteriores a la reforma, el valor mínimo se registró en 2015-i, 337 matriculados; y el valor máximo en 2018-i, 392 matriculados. se evidencia una leve disminución en el promedio de admitidos matriculados por primera vez a.r en relación con los periodos d.r, 378 ± 41 estudiantes y 364 ± 16 respectivamente, sin embargo, dado que los intervalos se superponen fuertemente esta disminución no se considera significativa. en la Figura 6 se puede evidenciar lo anteriormente descrito.

con el fin de facilitar el análisis comparativo entre los indicadores: cupos ofertados, aspirantes admitidos y admitidos matriculados por primera vez; se presenta en la tabla 3, un resumen de los valores promedio y su dispersión (desviación estándar) para cada indicador en los periodos a.r y d.r.

3.6. Tasa de absorción (% matriculados/admitidos)

este indicador muestra la razón porcentual entre el número de aspirantes admitidos que hacen uso del derecho de matrícula y el número total de admitidos. para la sede Bogotá durante el periodo comprendido entre 2009-i y 2019-ii, la tasa de absorción fue de 79.9 %. en el caso de la Facultad de ciencias, la tasa se situó en el rango de 74.5% a 91%. los valores tomados por este indicador pueden superar el 100 % teniendo en cuenta que aspirantes admitidos en un periodo pueden solicitar el aplazamiento de iniciación de

Figura 6.Evolución del número de estudiantes matriculados por primera vez en la Facultad de Ciencias. Período 2009-I/2019-II. Sede Bogotá



Fuente: Elaboración propia. Datos tomados de la referencia (Universidad Nacional de Colombia, 2009 – 2019)

Tabla 3.Comparativo del promedio de cupos ofrecidos, aspirantes admitidos y admitidos matriculados por primera vez en la Facultad de Ciencias, periodo 2009-I/2019-II. Sede Bogotá.

| Período | Promedio: cupos ofrecidos | Promedio: aspirantes admitidos | Promedio: admitidos matriculados por primera vez |
|---------|------------------------------|-----------------------------------|--|
| A. R | 382 ±25 | 469 ± 59 | 378 ± 41 |
| D.R | 358 ±26 | 427 ± 22 | 364 ± 16 |

Fuente: Elaboración propia.

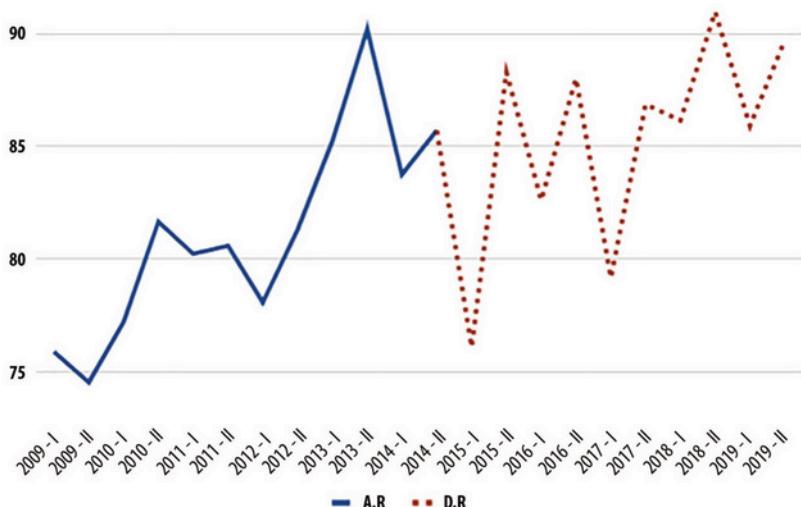
estudios por motivos de fuerza mayor y hacer uso del derecho de matrícula posteriormente.

en los periodos a.r se observa una fluctuación significativa con un mínimo de 74.5 % en el 2009-II y un máximo de 90,2 % en el 2013-II; para períodos d.r, se presenta un valor mínimo de 76.1 % en el 2015-I, y un valor máximo de 91% en el 2018-II. al realizar la comparación de los promedios a.r y d.r se evidencia un leve aumento en la tasa d.r ($85.4\% \pm 4.5\%$) respecto a la tasa a.r ($80.8\% \pm 4.5\%$). la Figura 7 describe el comportamiento semestral de la tasa de absorción en la Facultad de ciencias.

3.7. Tasa de absorción (% matriculados/cupos)

este indicador de cobertura muestra el porcentaje de matriculados por primera vez con relación a los cupos ofertados por la Facultad. para la sede Bogotá, en el periodo comprendido entre 2009-I y 2019-II, en promedio la tasa

Figura 7.Evolución tasa de absorción (%) matriculados/admitidos en la Facultad de Ciencias. Período 2009-I/2019-II. Sede Bogotá.

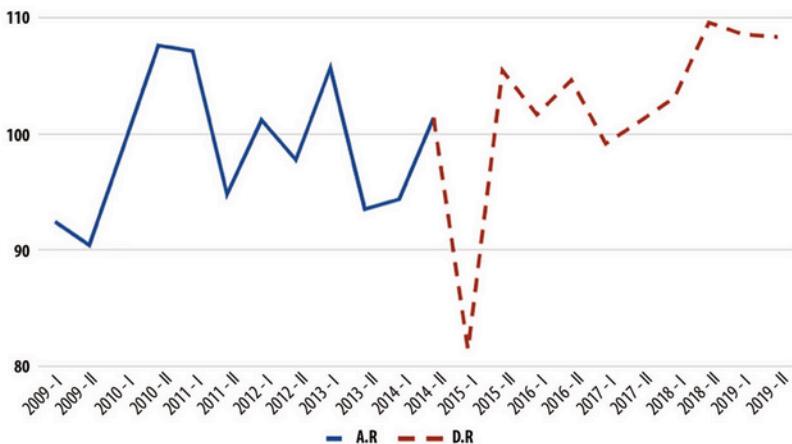


Fuente: Elaboración propia. Datos tomados de la referencia (Universidad Nacional de Colombia, 2009 – 2019)

de absorción fue de 93.3 %. en el mismo periodo, la tasa de absorción para la Facultad de ciencias se ubicó en un rango de 81.4 % a 109.6 %. este indicador puede presentar valores superiores al 100 % teniendo en cuenta aspirantes que no realizan la elección de programa curricular, habiendo superado el mínimo de 600 puntos en el examen de admisión, y aplazan el inicio de proceso de matrícula.

en el periodo de 2009-i a 2019-ii se evidencian fluctuaciones significativas en el indicador presentándose un máximo de 107.7% en 2010-ii (a.r), y un valor mínimo de 90.4% en 2009-ii (a.r). no obstante, para periodos d.r se presenta un mínimo local de 81.4 % en 2015-i y un máximo de 109.6% en 2018-ii. la tasa promedio de absorción es de $98.5\% \pm 6.1\%$ en periodos a.r y de $102.2\% \pm 7.7\%$ en periodos d.r. estos valores permiten evidenciar un aumento en el número de matriculados por primera vez en relación con los cupos ofertados. la variación semestral de este indicador en la Facultad de ciencias se puede observar en la Figura 8.

Figura 8.Evolución tasa de absorción (%) matriculados/cupos en la Facultad de Ciencias. Período 2009-I/2019-II. Sede Bogotá



Fuente: Elaboración propia. Datos tomados de la referencia (Universidad Nacional de Colombia, 2009 – 2019)

4. CONCLUSIONES

si bien el modelo por estratos académicos ha llevado a la admisión de estudiantes con mejor desempeño en las pruebas de ingreso y a la homogenización académica de los aspirantes admitidos, aún no se evidencia un aprovechamiento óptimo de los cupos ofertados por la universidad, que como ente público de educación superior representa la única opción de estudio para muchos bachilleres. los cambios establecidos en la reforma permitieron delimitar con mayor precisión el proceso y establecer la importancia de los cupos al definirlos como bienes públicos y atribuir deberes al aspirante admitido en cuanto a la utilización del cupo asignado.

los cambios puestos en marcha desde el 2014 – ii tenían como motivación los principios de eficacia y eficiencia para la optimización de los cupos, no obstante, el modelo establecido no arroja resultados contundentes que permitan concluir sobre el logro de lo propuesto. por otro lado, esta nueva metodología puede estar induciendo a los aspirantes ubicados en los estratos inferiores a aceptar el cupo en un programa curricular que no sea totalmente de su interés, generando de esta forma un indicador de aprovechamiento relativo de los cupos. estos estudiantes podrían buscar un cambio de programa curricular, estatuaríamente permitido, pero no siempre factible, o incluso a mediano plazo podrían desmotivarse en la continuidad de sus estudios, incidiendo así en las tasas de deserción presentadas por la universidad. en este sentido, sería pertinente tener en cuenta este indicador de calidad para replantear un método de admisión que garantice la mayor tasa de matriculados en relación con los cupos ofertados y al mismo tiempo la menor tasa de deserción, teniendo en cuenta que dichas tasas están directamente relacionadas con los factores de ingreso, de forma que una excesiva selección puede incidir en el número de abandonos tanto voluntarios como involuntarios (sánchez M, 2020).

si bien la universidad nacional es un ente público y entre sus retos está la universalización del acceso a la educación superior de las clases menos favorecidas, el modelo de ingreso por estratos académicos va en contra de ese propósito. los resultados obtenidos por estudiantes de educación secundaria colombianos en el examen pisa muestran que los egresados de colegios no oficiales tienen un mayor puntaje que los de colegios oficiales urbanos y mucho mejores que los de colegios oficiales rurales. esta característica se ha

mantenido desde 2006 hasta 2018 (instituto colombiano para la evaluación de la educación superior, 2020). estos resultados son consistentes con el indicador creado por la contraloría general de la república “Brecha resultados en las pruebas saber 11° sector oficial – no oficial” en el periodo 2008 – 2017 que muestra un mejor desempeño de los estudiantes de colegios no oficiales en comparación con los estudiantes de colegios oficiales en las pruebas saber 11° (contraloría general de la república). un modelo de admisión a la universidad, basado fundamentalmente en méritos académicos, es excluyente para los sectores sociales que deben cursar sus estudios de Básica primaria, media y secundaria en instituciones oficiales que recurrentemente tienen menor desempeño que instituciones no oficiales en exámenes nacionales, pruebas saber, e internacionales, pruebas pisa.

al reflexionar sobre las palabras del profesor antanas Mockus (2012, p.35):

lo importante de las reformas académicas es cómo se las apropiá y comprende, qué transformaciones importantes están asociadas a ellas, con qué legitimidad cuentan para garantizar el apoyo de quienes deben implementarlas, qué se gana y qué se sacrifica con ellas, cómo influyen en el ethos y en la vida de la universidad.

se evidencia que la reforma implementada por la universidad en su modelo de admisión gana una mayor homogeneidad académica de los aspirantes que ingresan, pero sacrifica el acceso a sectores sociales menos favorecidos en contra de la equidad en la cobertura, y la búsqueda del acceso igualitario y libre a la educación superior, al priorizar el ingreso de los aspirantes que se ubican en estratos académicos más altos desconociendo así otros factores relevantes para los procesos de selección y admisión.

REFERENCIAS

- admisiones, d. n. (12 de Mayo de 2021). **Información grupos de clasificación aspirantes pregrado 2014 - 2020.** universidad nacional de colombia.
- caro, c. J. (2017). **Posibilidades de acceso a la Universidad Pública** [tesis de Maestria, universidad nacional de colombia]. repositorio institucional – universidad nacional de colombia.

contraloría general de la república. (s.f.). observatorio de control y vigilancia de las finanzas y las políticas públicas. recuperado el 16 de septiembre de 2021, de <https://bit.ly/3uvi21L>

Hernández losada, d. F., (2011). retos para la educación superior en colombia. *Ingeniería e Investigación*, 31(1), 3-6.

instituto colombiano para la evaluación de la educación superior. (2020). *Informe nacional de resultados para Colombia - PISA 2018*. icFes.

Juarros, M. F., (2006). ¿educación superior como derecho o como privilegio? las políticas de admisión a la universidad en el contexto de los países de la región. *Andamios*, 3(5), 69-90.

Mockus, a. (2012). *Pensar la universidad*. colección ediciones eaFit.

sánchez torres, F, Quirós, M, reverón, c y rodríguez, a. (2002). equidad social en el acceso y permanencia en la universidad pública determinantes y factores asociados. universidad de los andes, Facultad de economía, cede.

sánchez-nítola, M.; grijalba, dM.; embus, M.; suarez, a.; guevara Montoya, J.

(2020). dropout and engineering undergraduate programs at the universidad nacional de colombia between 2012-2019. en 6th international conference on Higher education advances (Head'20). editorial universitat politècnica de valència. (30-05-2020):1331-1337.

<https://doi.org/10.4995/HEAD20.2020.11270>

universidad nacional de colombia. (2008). acuerdo 008 de 2008. sistema de información normativa, jurisprudencial y de conceptos. "régimen legal".<https://bit.ly/2Pu8EJ2>

universidad nacional de colombia. (2013). resolución 001 de 2013. sistema de información normativa, jurisprudencial y de conceptos. "régimen legal".<https://bit.ly/3FptnW9>

universidad nacional de colombia. (2014). resolución 002 de 2014. sistema de información normativa, jurisprudencial y de conceptos. "régimen legal". <https://bit.ly/3BBZr8m>

universidad nacional de colombia. (2020). dirección nacional de admissions. <https://bit.ly/3j1TOtE>

universidad nacional de colombia. (2007-2021). *Estadísticas del proceso de admisión*. admissions. <https://bit.ly/2JFFunK>

universidad nacional de colombia. (2009 -2019). *Estadísticas e indicadores de la Universidad Nacional de Colombia*. <https://bit.ly/3UXqOR3>

NOTAS

durante la pandemia covid-19 la universidad suspendió la realización del examen y adoptó un sistema de equivalencia del modelo de estratos académicos con las pruebas de estado saber 11 para ingresar en el 2021, nota incluida en septiembre de 2021 durante la preparación final del manuscrito.

3. Desafíos a la inclusión social en universidades chilenas: perspectivas de profesionales en programas inclusivos

challenges to social inclusion in chilean universities:
perspectives of professionals in inclusive programs

María José Juárez Uribe @  Gonzalo Gallardo @ 

¹ universidad alberto Hurtado, santiago, chile.

² universidad pablo de olavide, sevilla, española y pontificia universidad católica

de chile.

RESUMEN

en chile, los jóvenes de estratos bajos enfrentan mayores dificultades para acceder, persistir y culminar los estudios universitarios. para abordar esta desigualdad, algunas universidades han creado programas de inclusión social, orientados a apoyar su acceso, permanencia y éxito académico. estos programas cuentan con profesionales exclusivamente dedicados a trabajar con estudiantes de contextos sociales desfavorecidos, siendo claves en la implementación de las políticas inclusivas. pese a su relevancia, es escasa la investigación sobre las experiencias y desafíos reconocidos desde la perspectiva de los profesionales vinculados a este tipo de iniciativas. esta investigación se propuso describir y analizar los discursos, prácticas y experiencias de profesionales vinculados a programas de inclusión social en la educación superior chilena. el estudio, de carácter cualitativo, incluyó entrevistas individuales y grupales a profesionales de cuatro universidades chilenas ubicadas en la ciudad de santiago. los profesionales describieron percibir desarticulación entre los discursos institucionales de inclusión y las prácticas educativas cotidianas desarrolladas en las aulas universitarias, arena que a su juicio concentraría las mayores barreras para los estudiantes. criticaron además el predominio del déficit y la carencia como rasgos centrales en la construcción institucional del estudiante admitido por vías inclusivas.

Palabras clave: educación superior; profesionales de la educación superior; inclusión social; persistencia; tercer espacio

Challenges to social inclusion in Chilean universities: perspectives of professionals in inclusive programs.

ABSTRACT

In Chile, young people from lower social strata face greater difficulties in accessing, persisting and completing university studies. To address this inequality, some universities have created social inclusion programs aimed at supporting their access, permanence and academic success. These programs have professionals exclusively dedicated to working with students from disadvantaged social contexts, which are key to the implementation of inclusive policies. Despite their relevance, there is little research on the experiences and challenges recognized from the perspective of professionals linked to this type of initiatives. This research aimed to describe and analyze the discourses, practices and experiences of professionals involved in social inclusion programs in Chilean higher education. The study, of a qualitative nature, included individual and group interviews with professionals from four Chilean universities located in the city of Santiago. Professionals perceived disarticulation between the institutional discourse on inclusion and the daily educational practices developed in university classrooms, an arena which, in their opinion, concentrates the greatest barriers for students. They also criticized the predominance of deficit and deficiency as central features in the institutional construction of the student admitted through inclusive pathways.

Keywords: Higher education; Higher education professionals; social inclusion; persistence; third space

Desafios à inclusão social nas universidades chilenas: perspectivas dos profissionais em programas inclusivos

RESUMO

No Chile, os jovens dos estratos mais baixos enfrentam maiores dificuldades no acesso, persistência e conclusão dos estudos universitários. Para combater esta desigualdade, algumas universidades criaram programas de inclusão social destinados a apoiar o acesso, retenção e sucesso acadêmico deles. Estes programas têm profissionais exclusivamente dedicados a trabalhar com estudantes de contextos sociais desfavorecidos, e são fundamentais para a implementação de políticas inclusivas. Apesar da sua relevância, há pouca investigação sobre as experiências e desafios reconhecidos do ponto de vista dos profissionais envolvidos nestas iniciativas. Esta trabalho teve como objetivo descrever e analisar os discursos, práticas e experiências dos profissionais envolvidos em programas de inclusão social no ensino superior chileno. O estudo qualitativo incluiu entrevistas individuais e em grupo com profissionais de quatro

universidades chilenas localizadas na cidade de santiago. os profissionais descreveram a percepção de uma desarticulação entre os discursos institucionais de inclusão e as práticas educativas diárias desenvolvidas nas salas de aula universitárias, uma arena que na sua opinião concentra as maiores barreiras para os estudantes. também criticam a predominância do défice e a carência como características centrais na construção institucional do estudante admitido por meio de caminhos inclusivos.

Palavras-chave: ensino superior; profissionais do ensino superior; inclusão social; persistência; terceiro espaço

Les défis de l'inclusion sociale dans les universités chiliennes: perspectives des professionnels des programmes inclusifs.

RESUMÉ

au chili, les jeunes qui grandissent dans la pauvreté rencontrent de plus grandes difficultés pour accéder aux études universitaires, les poursuivre et les achever. pour remédier à cette inégalité, certaines universités ont créé des programmes d'inclusion sociale visant à favoriser l'accès, la permanence et la réussite scolaire des étudiants. ces programmes disposent de professionnels qui se consacrent exclusivement au travail avec les étudiants issus de contextes sociaux défavorisés, et sont essentiels à la mise en œuvre de politiques d'inclusion. malgré leur pertinence, il existe peu de recherches sur les expériences et les défis reconnus du point de vue des professionnels impliqués dans ces initiatives. cette recherche a pour but de décrire et d'analyser les discours, les pratiques et les expériences des professionnels impliqués dans les programmes d'inclusion sociale dans l'enseignement supérieur chilien. l'étude qualitative comprend des entretiens individuels et collectifs avec des professionnels de quatre universités chiliennes situées dans la ville de santiago. les professionnels ont décrit la perception d'une désarticulation entre les discours institutionnels d'inclusion et les pratiques éducatives quotidiennes développées au sein des cours universitaires, un domaine qui, selon eux, concentre les plus grandes barrières pour les étudiants. ils critiquent également la prédominance du déficit et du manque comme caractéristiques centrales de la construction institutionnelle de l'étudiant admis par le biais des parcours inclusifs.

Mots clés: enseignement supérieur; professionnels de l'enseignement supérieur; inclusion sociale; persistance; troisième espace

1. INTRODUCCIÓN

en chile, como en otros países latinoamericanos, el acceso y permanencia en la educación superior están fuertemente relacionados al origen socioeco-

nómico del estudiantado. la tasa de asistencia bruta en la educación superior chilena de jóvenes entre 18 y 24 años del decil i -de menores ingresos familiares- es del 39,67% y del decil ii de 43,81%; la participación del decil IX llega al 82,82%; y del decil X al 92,54% (Ministerio de desarrollo social, 2017). la mayoría de los estudiantes provenientes de familias de menores ingresos en chile tienden a ser, además, los primeros de sus familias en llegar a la educación superior (segovia & Flanagan, 2019).

las personas de estratos bajos acceden menos a este nivel educativo, enfrentando mayores restricciones especialmente en el ingreso a las universidades selectivas (Brunner, 2015). la expansión de la matrícula ha sido segmentada en relación al acceso a la educación superior, y también respecto a las instituciones y programas elegibles por las diversas juventudes (Jarpa-arriagada & rodríguez-garcés, 2017).

constatando la inequidad en el acceso a las instituciones universitarias, en los últimos 15 años distintas instituciones chilenas han desarrollado vías y programas orientados a aumentar los niveles de inclusión social en la educación superior, con énfasis en estudiantes provenientes de sectores sociales de menores ingresos. con ello, algunas instituciones han declarado cuestionar la idea del desempeño académico previo y en pruebas de selección como únicas variables para la admisión, incorporando otros atributos en el proceso (villalobos, 2016).

estos dispositivos o estrategias de acción afirmativa -fundamentados desde distintas perspectivas y supuestos (villalobos, 2016; gallardo y Moretti, 2021)- son por lo general dirigidos y ejecutados por equipos multidisciplinarios de profesionales, quienes apoyan la permanencia y el éxito académico de los estudiantes a lo largo de su formación. pese a la expansión e institucionalización creciente de este tipo de instancias, existe escasa investigación sobre las experiencias y perspectivas de quienes ejecutan los programas inclusivos. considerando aquello, esta investigación se propuso describir y analizar las vivencias y desafíos de profesionales vinculados a programas de inclusión social en la educación superior chilena.

2. PROGRAMAS DE ACCESO iNCLUSiVO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR

ejemplos chilenos de programas inclusivos son el propedéutico unesco, que tuvo su piloto el año 2007 en la universidad de santiago de chile

(usach), implementándose luego en otras 12 universidades (Figueroa & gonzález; scheele & treviño, 2012 en villalobos, 2016); el programa de acompañamiento y acceso efectivo (pace), que desde 2014 representa la primera política pública a nivel nacional de ingreso inclusivo a la educación superior (simonsen, 2017; villalobos, 2016); el sistema de ingreso prioritario de equidad educativa (sipee) de la universidad de chile o el programa ta- lento + inclusión de la pontificia universidad católica de chile (uc) (gallardo, lorca, Morrás y vergara, 2014), entre otros.

estos programas por lo general son implementados por equipos profesionales que pertenecen a áreas, departamentos o unidades de inclusión, nivelación académica o acceso efectivo (entre otras nomenclaturas) dentro de las universidades. estos profesionales pueden ser considerados como parte del "tercer espacio" de la educación superior, en un punto intermedio entre el mundo académico y los funcionarios administrativos de las universidades, profesionales que han ido adquiriendo creciente protagonismo en las universidades sin calzar dentro de las categorías binarias tradicionales "académico" / "no académico" (Whitchurch, 2012). varían entre instituciones los recursos con los que cuentan los profesionales vinculados a tareas de inclusión, así como también la unidad de la cual dependen, la composición de los equipos, las estrategias utilizadas, entre otros aspectos. no obstante, estos equipos comparten el mismo desafío: acompañar la trayectoria educativa de estudiantes admitidos por vías alternativas o "especiales", distintas a la admisión regular selectiva, con el fin de promover su permanencia, buen rendimiento y graduación efectiva.

acompañar la trayectoria de estudiantes que han crecido en medio de desigualdades económicas y educativas no es simple; distintas influencias operan sobre sus trayectorias de vida y aprendizaje. algunas de estas son, por ejemplo, la escasa certeza vocacional al elegir una carrera, un rendimiento académico escolar insuficiente, la falta de redes sociales de apoyo en la universidad, las dificultades de soporte económico para los estudios, el escaso apoyo y comprensión familiar respecto a la experiencia universitaria, la distancia percibida respecto a la cultura académica de la carrera elegida, o la rigidez del contexto educativo ante sus particularidades (v.g. gallardo et al., 2014; cubillos et al., 2017; apparcel & guzmán 2018).

al vincularse directamente con los estudiantes, los profesionales de los programas inclusivos confrontan un escenario complejo. conocen de primera

frente las dificultades de sus estudiantes, constatan las barreras materiales y simbólicas que la propia institución y sus agentes presentan a las trayectorias estudiantiles y en ocasiones se perciben impotentes ante la escasez de recursos de apoyo o la suspensión de estudios por parte de los estudiantes con quienes se han vinculado. al conocer la dimensión subjetiva de los estudiantes, le “ponen cara” e historia a la vulnerabilidad, encarnan las políticas públicas e institucionales y se debaten entre los discursos disponibles y las prácticas inclusivas.

dada la relevancia que tienen estos equipos de profesionales en el acompañamiento efectivo a las trayectorias de los estudiantes, resulta importante conocer cómo trabajan, cuáles son sus principales prácticas, quiénes son desde su perspectiva los estudiantes que hoy reciben las instituciones, cómo significan su trabajo y qué les resulta favorable o no en su día a día. existe escasa evidencia documentada al respecto.

considerando lo anterior, este estudio buscó conocer la perspectiva de profesionales de primera línea que trabajan en programas inclusivos en universidades selectivas de santiago de chile. en concreto, se definió como objetivo general describir y analizar los discursos, prácticas y experiencias de profesionales de la educación superior que trabajan en programas de inclusión, vinculados a cuatro universidades de la región Metropolitana adscritas a la gratuidad.

como objetivos específicos se consideró relevante (i) describir las compresiones de inclusión social sostenidas por los profesionales de la educación superior que trabajan en programas de inclusión, (ii) identificar la construcción del sujeto beneficiario de los programas de inclusión desde los discursos de los profesionales, (iii) conocer las principales prácticas realizadas en los programas de inclusión e (iv) identificar obstaculizadores y facilitadores para el desarrollo de sus tareas cotidianas en los programas de inclusión.

3. MÉTODO

con el fin de abordar los objetivos propuestos, se optó por un abordaje cualitativo, de carácter inductivo, centrado en las vivencias de los participantes (sherman & Webb, 1988 en Hernández et al., 2014). este enfoque permite describir situaciones, eventos, personas, interacciones, conductas observadas

y sus manifestaciones (patton, 1990 en Hernández et al., 2014), otorgando valor a sus particularidades y a los contextos en que estos se desarrollan.

para abordar los objetivos del estudio, se optó en primer lugar por identificar a las instituciones universitarias a incluir. en esta línea, se decidió enfocar el levantamiento de información en universidades de la región Metropolitana de santiago, por ser esta la zona del país con mayor número de instituciones y matrícula en educación superior en chile.

3.1 Universidades y profesionales participantes

dentro de la región Metropolitana, se eligió incluir en el estudio a profesionales de universidades que tuvieran experiencias relevantes en relación a la inclusión, contando con políticas y prácticas explícitamente orientadas a la inclusión social de estudiantes por vías de admisión especial o acción afirmativa. cada institución participante del estudio cuenta hasta la fecha con programas de inclusión y se encuentran adscritas a la **política de gratuidad**, cuyo objetivo es convertir el acceso a la educación superior chilena en un derecho social provisto por el estado. las cuatro universidades donde se entrevistó a profesionales ligados a los programas de inclusión son parte del consejo de rectores de las universidades chilenas, siendo selectivas en sus procesos de admisión regular. esto implica que valoran entre sus postulantes a aquellos que ostenten los puntajes más altos en enseñanza secundaria y en la prueba nacional estandarizada de admisión (hoy llamada paes, prueba de acceso a la educación superior).

los profesionales invitados a participar del estudio trabajaban en programas universitarios de admisión o acción afirmativa, siendo actores de primera línea en la atención, acogida y acompañamiento a estudiantes admitidos por vías de admisión especial, distintas a la admisión regular, en las que se consideraba el nivel socioeconómico bajo como uno de los criterios de selectividad,. se privilegió la participación de profesionales de contacto “cara a cara” con estudiantes, incluyendo también la perspectiva de profesionales coordinadores (jefaturas) de programas inclusivos de las cuatro universidades incluidas en el estudio.

el contacto con los profesionales participantes se realizó de manera directa, contactando por vía telefónica o correo electrónico a encargados de los programas de inclusión social de las universidades seleccionadas, para explicar-

les de qué se trataba el estudio y concretar así una primera visita, despejar dudas, firmar cartas de consentimiento informado y coordinar entrevistas.

3.2. Estrategias de producción de datos y procedimientos de análisis

considerando la distinción entre jefaturas de programas de inclusión y profesionales, se desarrollaron estrategias diferenciadas de levantamiento de información.

para el caso de las jefaturas, se optó por realizar entrevistas semiestructuradas a profesionales coordinadores de los programas de inclusión, llevando a cabo 10 entrevistas.

en relación a los profesionales de trato directo, se optó por desarrollar 4 entrevistas grupales con ellos, una por cada universidad, participando de estas instancias 26 entrevistados. se tomó esta decisión metodológica con el fin de evitar situaciones de incomodidad para los participantes al ser entrevistados frente a sus jefaturas.

participaron del estudio en total 36 profesionales. realizadas las entrevistas, se procedió a su transcripción. el análisis se realizó siguiendo orientaciones de la teoría Fundamentada, utilizando principalmente la codificación abierta y la elaboración de esquemas de síntesis para facilitar la comprensión de los resultados (corbin & strauss, 2002).

3.3. Consideraciones Éticas

esta investigación fue visada por el comité de ética de la universidad Alberto Hurtado. se ha conservado de modo confidencial la identidad de los participantes, resguardando los compromisos ofrecidos en carta de consentimiento informado. cada quien ofreció voluntariamente su testimonio. en este documento no se hará referencia a la institución en específico desde la cual proceden los testimonios, dando a conocer los elementos comunes identificados entre instituciones.

4. RESULTADOS

a continuación, se ofrecen los principales hallazgos identificados en este estudio, el cual, por su carácter exploratorio, permitió construir desde los testimonios recibidos categorías de comprensión de la perspectiva de los pro-

fesionales, de programas inclusivos en universidades chilenas de la región Metropolitana de Santiago adscritas a la gratuidad.

4.1. Comprensiones de inclusión social

4.1.2. ¿Qué es la inclusión?

para los profesionales entrevistados, la desigualdad representó el punto de partida para cualquier comprensión sobre inclusión. es lo que provoca la necesidad de avanzar hacia la inclusión y el horizonte social a transformar en pro de una mayor igualdad.

"Para mí es una fase intermedia de la igualdad (...) entonces, creo que es una fase que interpela la desigualdad de la inclusión, o sea, la inclusión interpela la desigualdad para avanzar hacia la igualdad".

otro concepto que emergió es el de inclusión como representatividad. este considera que las ies deben ser un espejo de la sociedad, dándole cabida a todas las diversidades en la misma medida en que estas se presentan.

"(...) que [la universidad] represente a la sociedad que hay afuera también, o sea, si hay un 12% o no sé cuánto por ciento de personas en situación de discapacidad, que eso también se refleje en la universidad y que esas personas tengan las condiciones, ¿cierto?, para desenvolverse académicamente, socialmente, y que nosotros podamos también aportar en esa trayectoria".

la idea de la inclusión como disminución de las barreras también emergió en los discursos de los profesionales.

"El acceso inclusivo tiene que ver con las barreras, disminuir las barreras (...) y de igual manera esas mismas barreras ir disminuyéndolas una vez que ingresan y cursan sus cursos universitarios".

4.1.3. ¿Quién debe adaptarse para avanzar en inclusión?

¿es el estudiante quien debe adquirir herramientas para enfrentar el mundo universitario ya establecido o es la universidad la que debe transformarse para que todos se incluyan social y académicamente? respecto a esta interrogante, los entrevistados de manera muy clara, consideraron que son las universidades las que deben transformarse para incluir a todos:

"Nosotros debemos movernos, no el otro para incluirse a nosotros, ¿cachai? Si una institución de educación superior o un colegio piensan incluir, pero no hacer

ningún cambio, siento que no, que ahí no hay inclusión, porque en definitiva tú estás pidiéndole al otro que se amolde a ti".

los profesionales entrevistados identificaron una tensión entre las intenciones institucionales -declaradas en políticas y programas inclusivos- de incluir en igualdad de condiciones y eliminar obstáculos a la participación estudiantil, y la continuidad de mecanismos excluyentes, como la selección en el acceso o la rigidez de las mallas curriculares, prácticas que conservarían e incluso profundizarían a su juicio las desigualdades.

desde la mirada de los profesionales, es la institución de educación superior quien debe responder a este problema, y adaptarse al nuevo perfil de estudiantes, o bien a la diversidad de estudiantes. en contraposición a esto, lo que consideran que realmente ocurre es que las instituciones y otros actores relevantes esperan que sean los estudiantes quienes se adapten y encajen en el sistema.

a juicio de los entrevistados, por lo general, las universidades depositan toda la responsabilidad en los estudiantes y en los programas de nivelación o acompañamiento inclusivo, sin reparar en las desventajas y las brechas con las que llegan, que suponen procesos más largos de inserción en el espacio universitario.

"La culpa, la responsabilidad no la tienen estos programas de inclusión, ni los estudiantes que comienzan a ingresar, sino que nosotros, como universidad, debemos reformularnos para ser un aporte en esta transformación".

4.1.4. ¿Cómo dialogan las prácticas con los discursos sobre inclusión?

desde la perspectiva de los profesionales de todas las instituciones participantes del estudio, existe una compleja relación entre discursos y prácticas sobre inclusión. las tensiones se vieron representadas en varios niveles: prácticas en aula, discursos institucionales y personales, discursos privados y públicos, acciones para el acceso inclusivo y prácticas pro retención.

los entrevistados consideraron que las prácticas en aula, en general, no se condicen con los discursos inclusivos de las instituciones. observan una resistencia por parte de los docentes a implementar nuevas metodologías en sus clases ante la diversidad de estudiantes:

"Como es una universidad inclusiva, la diversidad bla bla bla, pero esa es la declaración po'", otra cosa es cuando un profe está en la sala de clases y tiene al ca-

bro [joven] que implica un desafío y tiene que hacer la clase diferente. Entonces, sí, hay una declaración de principios, creo yo, respecto a la inclusión que está super incorporado, pero el tema es cómo se incorpora en las prácticas”.

“(...) Hubo hace unos años un estudiante que tenía sordera parcial y tenía que leer los labios. La [unidad] fue a los profesores y les dijo que este estudiante necesita que hablen de frente para leer los labios, que no se den vuelta. Las dos primeras semanas los profes se acordaron, después no se acordaron más, por lo tanto ¿qué pasó? se frustró y se fue ¿cachai? Entonces ¿qué es lo mejor para una integración efectiva? claramente no sólo lo que está en papel”.

otro punto en esta línea, descrito por los participantes, fue la tensión entre las acciones para el acceso inclusivo y las prácticas orientadas a la permanencia de estudiantes que ingresaron por esas vías. en este punto, a juicio de los profesionales, las universidades posibilitarían el ingreso de nuevos estudiantes sin generar las adaptaciones suficientes en las mallas y programas académicos para así favorecer la inclusión efectiva.

“Yo puedo abrir cupos [de acceso a la universidad], pero ser irresponsable si primero no tengo instalado el tema, si primero no tengo capacitados a los profesores, si primero no tengo protocolos claros con una unidad o un responsable que se haga cargo de tomar en sus manos la adecuación curricular que el estudiante necesita”.

4.2. La construcción del sujeto beneficiario

en la perspectiva de profesionales de atención a estudiantes admitidos por vías de admisión inclusiva, la construcción del sujeto beneficiario de estos programas tendió a sobre enfatizar aspectos de déficit o carencia por sobre aspectos positivos. el estudiante fue caracterizado como distante del código universitario, marcado por brechas académicas, con un desarrollo limitado de habilidades para participar de la vida universitaria, y expuestos a múltiples problemáticas.

4.2.1. Estudiantes distantes del mundo universitario

en general, desde la perspectiva de los participantes del estudio, los estudiantes que ingresan por vías inclusivas y que participan de sus programas llegarían a la educación superior desconociendo completamente el mundo en el que se integran.

“Para muchos de estos estudiantes, la educación superior antes de estos programas se presentaba como una alternativa muy lejana, entonces hay un desconocimiento mayor de las distintas carreras y salidas vocacionales que estas puedan tener”.

“Existen inseguridades, poca información al postular, no se realizó un acompañamiento para seleccionar las carreras y una vez que ingresan, se encuentran con lo que decía el papelito”.

no tener información para decidir la formación puede repercutir en la trayectoria educativa de un estudiante, especialmente si financia con la política de gratuidad sus estudios, dado el acotado tiempo que esta cubre. equivocarse puede significar no finalizar el propio proyecto académico, afectando además el impacto que se proponen los programas de inclusión.

desconocer el nuevo mundo en el que se están insertando supondría no poder acceder de manera oportuna a un nuevo código. el mundo de la educación superior se mueve bajo lógicas distantes para los estudiantes admitidos por vías de inclusión, no solo porque es primera vez que acceden, sino que también porque en su mayoría son los primeros en ingresar a la educación superior desde sus familias.

“Hay temas muy relevantes como el del acceso al código. Para estos estudiantes esto es desconocido. Tienen incertidumbre sobre cómo relacionarse con un profesor, hasta qué punto le puede pedir ayuda, si puede preguntar en clase o no, si va a quedar como ridículo si trata de resolver sus dudas”.

“Nosotros tenemos estudiantes que sus papás no terminaron ni la enseñanza básica, ese es el salto que se están pegando ellos (...) no tienen de dónde agarrarse”.

4.2.2. Estudiantes con brechas de contenidos académicos

otro punto en común que los profesionales visualizaron al construir desde su perspectiva el perfil común de los estudiantes con quienes se vinculan en los programas inclusivos tuvo relación con la percepción de brecha de contenidos con las que ingresarían, principalmente en matemática y ciencias.

“Una de las principales cosas que compartimos entre los programas es la brecha de contenidos con la que ingresan”.

“Una de las grandes dificultades es la desnivelación académica. Como entrada lo socioeconómico, pero cuando ya empiezan las clases (...) en las primeras pruebas, horrible, y ahí empezaron las primeras deserciones”.

4.2.3. Estudiantes con déficit en habilidades para la vida universitaria

los profesionales participantes describieron escaso desarrollo de habilidades que, desde su perspectiva, serían fundamentales para participar activamente de la vida universitaria, como el desarrollo de metacognición, la capacidad de autorregulación emocional y la construcción de autonomía para el trabajo universitario.

“El estudiante no es muy participativo de sus procesos de aprendizaje. No realiza procesos más metacognitivos; comprender cuáles son mis falencias, en qué me equivoqué, cómo lo puedo superar”.

“La gestión de emociones, en el sentido de lo básico, porque hay muchos chiquillos que se conocen muy poco, que no han hecho procesos de introspección”.

“No piden ayuda autónomamente, pero si le insistes, lo piden”.

4.2.4. Estudiantes expuestos a contextos complejos

a juicio de los participantes, algunos estudiantes admitidos por vías inclusivas afrontarían importantes tensiones en sus contextos de origen, que incidirían negativamente en su trayectoria educativa. destacaron en este sentido dificultades de tipo económico y estresores familiares.

“Hay situaciones familiares complejas y situaciones económicas complejas a las que nos vemos enfrentados y que muchas veces no hay soluciones institucionales”.

“Cuando un estudiante presenta un problema socioeconómico arrastra todo; lo personal, lo familiar, lo académico ¿cachai? pa’ ellos es la primera dificultad”.

“Son personas que tienen lo mínimo para poder involucrarse en este proyecto de estudiar en la universidad y cualquier evento que ocurra hace que disminuya su nivel socioeconómico, esa es la vulnerabilidad real, y eso es lo que nos ocurre”.

respecto a las familias en particular, los participantes señalaron que, aun cuando en muchos casos son un factor protector, en tanto apoyan el proyecto educativo del estudiante, otras veces se transforman en un factor de estrés y preocupación, sobre todo cuando exigen el desempeño de otros roles más allá del estudiantil en el hogar.

“...que yo me encargo de cuidar a mi hermana chica, tengo que ir a buscarla al colegio [dicen los estudiantes], esas cosas van interfiriendo en su propio desarrollo académico”.

"Los chiquillos dicen 'es que mi mamá no entiende porque estoy todo el día en la universidad y llego tan cansada, y que no la puedo ayudar en la casa o que no me puedo buscar una pega [trabajo] pal fin de semana".

4.3. Principales prácticas desde los programas de inclusión

4.3.1. El estudiante como centro de la intervención.

los entrevistados sitúan en el centro de la realización de su trabajo a los estudiantes. consideran que su tarea con ellos no sólo pasa por temas estrictamente académicos, siendo su trabajo una acción "integral", considerando también aspectos afectivos o emocionales-

"En el programa se considera al estudiante de forma integral y que esta transición después de haber ingresado a la universidad, permite trabajar lo académico y socioafectivo".

en ocasiones, posicionar al estudiante como foco de sus prácticas se puede contraponer a los propios objetivos del programa en que trabajan, e inclusive, a los indicadores con los que después otros actores medirán su trabajo.

"Nosotros tenemos [el] centro en el estudiante, si el proyecto del estudiante resulta finalmente no estar en la universidad, vamos a tener que darle una asesoría para que pueda cumplir ese proyecto, eso choca un poco con la visión que podrían tener los programas del ministerio, porque quizás el ministerio no nos va a evaluar por tener el foco en el estudiante, nos va a evaluar por las cifras internas de graduación".

los principales apoyos que realizan los programas tienen relación con el acompañamiento académico y/o socioemocional. en este sentido se entienden como integrales.

es relevante mencionar que no hay una sola forma de comprender 'lo socioemocional' entre los profesionales, hay discrepancias incluso dentro de un mismo programa.

cuando se hace referencia a lo socioemocional, se considera a todo aquello que no sería académico y que afectaría al estudiante. en algunos casos esto fue acotado al desarrollo de habilidades -principalmente autonomía, meta- cognición e **insight**,entendido como momento de revelación o toma de conciencia- y a la oferta de apoyos ante momentos de crisis.

"Pa' mí lo más importante es que desarrollem la autonomía, porque eventualmente el acompañamiento se va a acabar, son dos años".

"La idea es que durante el primer año estemos acompañando a los estudiantes y que poco a poco ellos también vayan generando su propia autonomía".

4.3.2. Vínculos cercanos como aspecto clave y estrategia

para los profesionales de inclusión, no solo es relevante 'qué se hace' en términos de la intervención, sino también 'cómo se hace' ese trabajo. el vínculo entre los estudiantes y actores de la institución (profesionales de inclusión y pares tutores) juega un rol clave, en tanto permite establecer un lazo de confianza donde el estudiante pueda abrirse y aprovechar de manera efectiva los apoyos disponibles.

"Yo creo que si no hay vínculo no es posible hacer ninguna intervención".

"(...) yo sentí que cuando yo podía hablarles de ciertas cosas que yo ya sabía de ellos, eso al tiro les produjo una sensación de 'ahh qué rico, no soy un NN, no soy un Rut, aquí ya hay alguien que me conoce un poco'".

por otra parte, la integración y el vínculo no solo deben darse con los profesionales de los equipos, sino que también entre los compañeros con quienes ingresan los estudiantes, considerando tanto a los compañeros de carrera como a los pares con quienes comparten programas inclusivos. en este sentido, considerando esta meta, los profesionales tienden a desarrollar acciones que buscan generar tejido social entre quienes ingresan por estas vías.

una de las formas de generar este tipo de vínculos y confianzas son las actividades de integración y espaciamiento. es en lo extracurricular o informal donde se promueven estas relaciones.

4.3.3. Tutores pares como recurso

en todos los programas resultó frecuente la capacitación y uso de tutores pares como una figura importante en el trabajo con los estudiantes. para que la intervención sea efectiva y llegue a una gran cantidad de estudiantes, los equipos capacitan a tutores pares, que generalmente son estudiantes de las mismas carreras de cursos superiores, para que apoyen directamente a los estudiantes en sus diversas necesidades.

el trabajo que realizan los tutores pares es -en muchos casos- principalmente académico, vinculado a orientar al estudiante en cómo moverse dentro de su carrera. no obstante, hay instituciones en que el rol del tutor par va más allá, generando también apoyos vocacionales y socioemocionales.

desde el trabajo de los profesionales, el apoyo y atención no es sólo para los estudiantes, sino que también para los tutores pares. Hay un trabajo cuidadoso de selección, capacitación y acompañamiento a este grupo.

"Nosotros programamos talleres, asesorías, tutorías y damos apoyo a nuestros tutores para que ellos hagan el acompañamiento académico a los estudiantes".

"Además de académico, el acompañamiento es socioemocional, algo así, y consiste en reuniones periódicas para saber cómo les está yendo".

4.3.4. Trabajo en red

para los profesionales de todos los programas, el trabajo en red resulta una práctica clave.

"Tenemos mucha relación con varias unidades, como las unidades académicas, porque los estudiantes que ingresan por estas vías de admisión son estudiantes de una carrera, y por lo tanto también hay un espacio ahí como de responsabilidad respecto a ese estudiante".

se infiere que el trabajo en red también apunta al acto político de involucrar a las distintas instancias que intervienen con el estudiante, existiendo una responsabilidad conjunta respecto a su trayectoria. la noción de político aquí expresada refiere a la acumulación de poder y capacidad de convencimiento en la institución para alcanzar los objetivos del programa.

ahora bien, en ocasiones, para que el trabajo en red sea posible, deben realizar acciones de difusión de los programas que implican un gran despliegue por parte de los equipos.

"A veces vemos que la información queda ahí, no baja a los profesores, entendiéndo que muchos profesores son por hora, y menos llegan los estudiantes"

"Vamos a las salas de clases a presentar qué es lo que hace el programa, qué áreas hay, qué tipo de talleres son los que estamos dando, cuáles son los apoyos (...) así se entera el estudiante, y también el profesor".

también realizan acciones para validarse con las distintas áreas de la universidad, principalmente con las unidades académicas, con el fin de aliarse en favor del estudiante.

"Tienes que un poco entrar al juego de la validación, validando, validando ¿ca-chai? y ya después de este como primer acercamiento, los coordinadores empezaron a darse cuenta que íbamos con ideas claras".

4.4. Desafíos para los programas de inclusión

4.4.1. Llegar a tiempo

a juicio de profesionales participantes del estudio, para que los programas de inclusión sean efectivos necesitan tomar contacto rápido con cada nuevo estudiante, facilitar su inserción y estar disponibles para atender sus necesidades y reaccionar a tiempo ante las dificultades. en este punto, muchos percibieron como obstáculo las condiciones reactivas del trabajo de apoyo, ajustando soportes e identificando necesidades sobre la marcha, especialmente el primer año.

un límite importante en este sentido sería la dificultad del estudiantado para reconocer a tiempo que enfrenta un problema y para pedir ayuda de manera oportuna.

"En la práctica a veces el trabajo es reactivo, posterior a que ocurran cosas, porque no podemos darnos cuenta que están pasando un montón de cosas en la vida del estudiante, por la falta de autonomía en sus procesos, nos damos cuenta cuando ya pasó".

"Hay un autoengaño, los estudiantes piensan que les está yendo muy bien y realmente les está yendo mal, y lo que pasa a fin de año es que recién el tutor se da cuenta que la estaba pasando mal, y no se explica cómo no avisó, no pidió ayuda y al final no puede hacer nada cuando era tan inevitable".

4.4.2. Enfrentar límites a la acción profesional

los profesionales reconocen como un límite a su acción la intervención sobre problemas financieros o familiares de los estudiantes. en estos planos los equipos tendrían poca o nula capacidad de acción.

"Muchas veces los estudiantes están en situaciones de vulnerabilidad –bueno hablamos de vulnerabilidad para no decir pobreza- y cualquier desajuste socioeconómico implica que el estudiante decida irse, o tal vez congelar. Cuando ocurre, no siempre es en los momentos en que acá puede postular a alguna beca y no podemos hacer mucho más".

las carencias económicas en las familias incidirían de manera importante en las trayectorias estudiantiles. su impacto no se resolvería con la adjudicación de la gratuidad.

"Hay muchos chiquillos que tienen gratuidad y que igual tienen que dejar de estudiar porque necesitan tener lucas pa' apoyar en la casa, para pagar cuentas, para tener lo básico".

la falta de recursos económicos no sólo dificulta el desempeño del estudiante en tanto debe, por ejemplo, trabajar para aportar en la casa o cubrir sus gastos personales, sino que también incide directamente en asuntos universitarios claves, pues muchos no cuentan con acceso a internet, entorpeciendo algunos procesos que los mismos equipos lideran.

"Nosotros tenemos estudiantes que no tienen internet, ni computador en la casa, entonces pedirles que postulen a una plataforma en línea, que suban documentación escaneada, es demasiado.

4.4.3. Percepción de no contar siempre con apoyo docente

si bien los docentes son actores claves en el proceso educativo, los profesionales de los programas de inclusión no siempre perciben apoyo por parte de ellos. desde su contacto directo con estudiantes, en ocasiones consideran que desde la docencia universitaria se dificulta la inclusión efectiva de estudiantes admitidos por vías inclusivas, afectando con ello al trabajo de los programas de inclusión.

"...si eres investigador y no docente, [es importante] tomar cursos que te certifiquen como docente... y dentro de ellos, instauren el concepto de diversidad y todo lo que viene asociado, cosa que no nos enfrentemos a esto de 'chuta, no sé cómo hacerlo'. Que no empiecen ellos a poner barreras".

profesionales de inclusión poseen opinión sobre el tipo de estrategias instructivas que, a su juicio, deben implementar los docentes en función de generar condiciones de participación equitativas en el aula. a su parecer, deben ser capaces de desplegar diferentes metodologías de enseñanzas para llegar así a estudiantes diversos.

los equipos consideran necesario que los docentes adhieran a la idea -sostenida entre programas- de que la inclusión es positiva para cada comunidad universitaria, y que es parte de la labor académica que ésta sea posible. ***"Nosotros soñamos con que en cada facultad los docentes tuvieran esta visión que nosotros tenemos de los estudiantes, que son buenos estudiantes, que no son porros, no es que sean flojos".***

esta perspectiva contrasta con la dominante descripción del estudiantado de admisión inclusiva desde la carencia.

4.4.4. Trabajar desde la sobrecarga y la reactividad

otro de los aspectos que los equipos mencionaron como dificultad para realizar su trabajo adecuadamente, fue la alta carga laboral e inmediatez con las que, muchas veces, deben resolver problemas estudiantiles.

“Estamos con demandas recurrentes, no siempre de gravedad, pero constantemente apagando incendios”.

las solicitudes que los profesionales reciben desde distintas unidades académicas, les llevó a percibir que no contaban con instancias para detenerse a reflexionar sobre sus prácticas, y compartir aprendizajes.

“No tenemos muchas oportunidades de poder sentarnos -como hoy día- a escuchar la opinión que tiene el otro, porque finalmente el día a día aquí es apagar incendios, y sacar datos, y apagar incendios”.

el exceso de carga, la percepción de falta de recursos humanos y materiales y la percepción de no llegar a tiempo genera frustración entre los profesionales.

“El trabajo reactivo con el estudiante se vuelve una dificultad en cuanto uno ya no puede hacer nada por él”.

4.5. Facilitadores para la labor de los programas de inclusión

4.5.1. Contar con respaldo institucional

el apoyo de la institución resulta un recurso fundamental, tanto para el posicionamiento como para las aspiraciones de crecimiento de los programas inclusivos en universidades selectivas. el componente político-institucional es considerado parte importante de la instalación, continuidad y desarrollo de estas iniciativas. es necesario, en este sentido, avanzar en convencimiento y oportunidades de legitimación de las iniciativas de inclusión.

“Hay un apoyo institucional gigante, o sea, este es un proyecto académico de la Vicerrectoría Académica, por lo tanto, el apoyo político lo tienes todo el rato desde el Rector hacia abajo”.

“Nos han permitido hacer cosas nuevas. El hecho que nos hayan permitido decidir que los estudiantes pasen estas nivelaciones porque sabemos que hay una brecha de contenido, es algo bien potente”.

Finalmente, estar validados dentro de la institución permite que el trabajo en red sea más expedito.

“Otro facilitador es el trabajo en red en la universidad, para apoyo económico, con atenciones psicológicas, contar también con una gran variedad de talleres para los estudiantes”.

4.5.2. Estructura clara y equipo de trabajo

algunos equipos valoraron contar con orden y estructura en sus universidades, especialmente en procesos donde deben involucrarse con estudiantes, pues les permite orientarlos de manera certeza.

“Yo creo que la universidad sea ordenada y clara en los procesos facilita el trabajo. El hecho de saber cuáles son los tiempos que tiene el estudiante para hacer ciertas cosas y que esté tipificado para toda la universidad, es fantástico”.

de manera transversal, profesionales de inclusión consideran que el trabajo en equipo dentro de los programas es el mayor facilitador de sus labores y su principal fortaleza. en esta línea, la buena comunicación en los equipos es un recurso clave, en tanto les ha permitido conseguir sus objetivos. Junto a ello, la confianza colectiva en el trabajo de cada quien resultaría otro aspecto fundamental.

“Yo creo que primero está el tema de la buena comunicación, pero creo que la confianza en el trabajo del otro también es importante”.

el compromiso colectivo con las tareas de inclusión, que en ocasiones demanda dedicación extraordinaria al trabajo en desarrollo, resultó también un aspecto valorado de los equipos de trabajo, siendo un facilitador del logro de los objetivos de los programas.

“Somos un equipo súper afiatado desde lo muy personal, y no sé, si un día hay que quedarse después de la hora ahí estamos, si hay que venir un día sábado aquí estamos”.

4.5.3. Sentido identitario del trabajo en inclusión

el posicionamiento subjetivo de los profesionales respecto a la inclusión de nuevas generaciones estudiantiles resultó un facilitador importante para sus labores, especialmente cuando lograban construir lazos de sentido con su propia identidad y trayectoria de vida.

en algunos casos, la identificación entre los profesionales y los estudiantes - por compartir similitudes en sus historias de vida- favorecería la creación de fuertes lazos entre la propia identidad y el mundo laboral ligado a la inclusión.

“En mi caso, lo primero que me pasa, tiene que ver como con mi identificación con los estudiantes, porque yo también fui alguien que venía de la pobreza bastante grave digamos, y además nací en provincia, así que me siento como en la periferia de la periferia y creo que eso me motivo a trabajar acá”.

“De mi generación [escolar] sólo dos entramos a la universidad, entonces se conecta bastante con el trabajo que realizamos (...) pienso que con un programa así en mi colegio, tal vez no hubiéramos entrado dos, sino cinco y eso es una motivación para trabajar acá”

en virtud de la similitud de contextos de procedencia, señalan usar su experiencia de vida como herramienta en el trabajo de acompañamiento con los estudiantes.

“Yo igual a los chiquillos lesuento mi historia. Estudié en la universidad ya mayor, hice un técnico, saqué mi primer título en computación con sistemas que ya ni se usan, después estudié algo ligado a la salud, tuve un hijo, y luego me metí a la U, y ahora soy trabajadora social, con eso les muestro que se puede”.

en otros casos, la percepción de venir desde contextos sociales de privilegio se constituyó en un movilizador importante en lo laboral, buscando ser un aporte en las vidas de quienes habrían tenido menos oportunidades.

“Entré a la universidad desde un entorno sociocultural bastante favorecido, sin embargo, la transición a la vida universitaria fue muy difícil. Después, cuando empecé a hacer docencia universitaria, me di cuenta que, si pa' uno fue difícil, lo es particularmente pa' aquellos cabros que tienen contextos socioculturales más empobrecidos”.

el hecho de que el trabajo se enlace con su vocación es un aspecto que comparte gran parte de los profesionales. de hecho, algunos de ellos consideran que el programa en que trabajan sintetiza sus aspiraciones profesionales.

“Cuando uno busca una pega [trabajo] quiere eso que lo mueva, no solo donde puedes desenvolverse como profesional, sino que también apele a algo personal, que te interpele, te movilice. Yo creo que eso después se transforma en compromiso, motivación”.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

a juicio de los profesionales entrevistados, en las universidades primaría la idea de que la responsabilidad de la adaptación a la educación superior es tarea de los estudiantes. esto persistiría, pese a los esfuerzos desplegados por los profesionales en función de cambiar esta perspectiva y dar cuenta de la necesidad de transformar las universidades en contextos inclusivos.

por otra parte, la existencia misma de los programas de inclusión y sus acciones centradas en el estudiante, acciones focalizadas en personas con rostro y nombre identificable, podrían reforzar perspectivas que sobre enfatizan el rol de la agencia y las capacidades individuales de cada estudiante respecto a su ajuste y desarrollo en la vida universitaria.

al analizar las prácticas descritas por los profesionales para favorecer la permanencia de estudiantes admitidos por vías de inclusión, es posible constatar que la gran mayoría de estas -sino todas- suponen intervenciones en torno al estudiante, sus conocimientos y competencias, y no acciones orientadas a la adaptación del sistema. los profesionales han constatado lo complejo que es transformar las prácticas tradicionales y habituales de las universidades, aun cuando esto sea un ámbito sobre el cual aspiran lograr mayor incidencia, comprendiendo la relevancia del actuar técnico y político en educación desde el "tercer espacio" profesional (Whitchurch, 2012).

en esta línea, desde unesco (2005) se señala que la inclusión en el contexto educativo demanda procesos de cambios, transformaciones y adaptaciones por parte de las instituciones educativas (Betancur, 2016). desde esta premisa, resulta fundamental promover una comprensión relacional respecto a los resultados de aprendizaje estudiantil. esto supone constatar que el desempeño académico en la educación superior no ocurre en el 'vacío social', sino que se produce siempre en el marco de relaciones sociales, en contextos culturales históricamente producidos en las comunidades académicas de cada institución (gallardo et al, 2014).

los discursos de los profesionales van alineados con esta idea, en tanto ratifican en todas las entrevistas que ser inclusivos implica generar transformaciones, remecer estructuras, y actuar con flexibilidad ante la diversidad en el sistema. sin embargo, esto se ve tensionado con lo que observan en la vida cotidiana de las universidades y sus prácticas habituales.

se devela desde lo expuesto que existe actualmente un enfrentamiento de acciones y lógicas contrapuestas en las instituciones universitarias. las acciones y políticas inclusivas van por una línea e intentan incluir, y las acciones regulares o tradicionales de las instituciones podrían promover exclusión - sin perseguir aquello necesariamente-.

otro punto interesante de discutir es la distancia con que los profesionales observan las prácticas y discursos institucionales. llama la atención que la principal tensión entre discursos y prácticas que indicaran fuera la relación- nada con las acciones que ocurren en el aula, donde a juicio de los profesionales hace falta mayor adaptación e incorporación de nuevas metodologías de clases por parte de los profesores. incidir en el plano de las prácticas docentes resulta un desafío mayor en función de la inclusión, tensión que ha de considerar la precarización de la condición docente a nivel universitario - en especial de los profesores "por hora"-, así como la presión por publicar y realizar tareas administrativas de docentes con contrato a tiempo completo.

por otra parte, respecto a la construcción del sujeto beneficiario de los programas de inclusión, resultó llamativo que dicha construcción se haya realizado enfatizando dificultades y carencias estudiantiles. si bien los profesionales fueron enfáticos en no responsabilizar a los estudiantes de las dificultades de acceso y permanencia, las principales dimensiones desde donde describieron al estudiantado fueron aquellas que daban relieve a sus déficits respecto a un estudiantado "tradicional".

es posible entender esta perspectiva dominante entre profesionales de inclusión desde la constatación de que su trabajo es abordar -muchas veces reactivamente- los problemas que los estudiantes presentan, sobre todo en relación con la permanencia, rendimiento e integración. esto podría favorecer el que prime una perspectiva desde la carencia al pensar en los estudiantes. también resulta interesante detenerse en el hecho de que la línea de trabajo socioemocional -una de las grandes dimensiones de las labores profesionales de soporte, junto con el apoyo académico- no tenga una clara delimitación o definición entre distintos profesionales. siendo un campo de acción en exploración y desarrollo, resulta sensato profundizar en su discusión y mejor conceptualización en el contexto de la educación superior.

en relación con la experiencia subjetiva y los significados que los equipos profesionales dan a su trabajo, llama la atención el juego de espejos e identi-

ficaciones que algunos profesionales han establecido entre sus propias trayectorias de vida y las historias de los estudiantes admitidos por vías inclusivas. esto les permite posicionarse desde la empatía y la aspiración a la comprensión profunda de sus problemas, dadas las experiencias similares de vida.

también es importante considerar el profundo involucramiento emocional de los profesionales de inclusión con su trabajo y con los estudiantes a su cargo. esto, si bien resulta en un aliciente movilizador para sus labores, podría también representar un ámbito de vulnerabilidad y riesgo para los profesionales. el principal riesgo refiere a sufrir agotamiento emocional e impotencia por la dificultad de ofrecer apoyos suficientes o sortear las barreras de la vida universitaria de estudiantes a su cargo.

una de las principales contribuciones de esta investigación tiene relación con situar a los equipos profesionales como actores relevantes al momento de pensar en las políticas inclusivas, brindando espacio a sus voces y testimonios. las experiencias de los equipos profesionales ligados a programas de inclusión son claves, en tanto brindan acceso a una perspectiva Enriquecida y profunda respecto de las vivencias del estudiantado admitido por vías inclusivas.

los resultados aquí ofrecidos, además, orientan a evaluar en cada institución en qué medida han avanzado en inclusión, pues no basta sólo con que existan declaraciones de intención plasmadas en políticas públicas o institucionales, sino que es en las acciones cotidianas donde esto se pone en juego.

AGRADECIMIENTOS

a las y los profesionales de inclusión que confiaron en nosotros sus historias, desafíos, reflexiones y esperanzas en la construcción permanente de una educación superior más justa y diversa. a los académicos y profesionales del Magíster en psicología social, mención intervención psicosocial y evaluación de proyectos sociales de la universidad alberto Hurtado, espacio en el cual se desarrolló esta investigación.

REFERENCIAS

- apparcel, c. & guzmán, B. (2018). **Estrategias de retención en educación superior para estudiantes provenientes de contextos vulnerables en la región metropolitana**. [tesis para optar al grado de sociólogo. pontificia universidad católica de chile]. repositorio institucional uc <https://biblioteca-cas.uc.cl/>
- Betancur, J.e. (2016). una inclusión excluyente: reconfigurando la inclusión en la escuela. **Revista de Investigaciones UCM**, 16(27), 178-188.
- Brunner, J.J. (2015). Medio siglo de transformaciones de la educación superior chilena: un estado del arte. en a. Bernasconi (ed.) **La Educación Superior en Chile. Transformación, Desarrollo y Crisis**. ediciones uc.
- carlino, p. (2005). escribir, leer y aprender en la universidad. Fce.
- engstrom, c. & tinto, v. (2008). access Without support is not opportunity, change. **The Magazine of Higher Learning**, 40:1, 46-50
- gallardo, g., lorca, a., Morrás, d., & vergara, M. (2014). experiencia de transición de la secundaria a la universidad de estudiantes admitidos en una universidad tradicional chilena (cruch) vía admisión especial de carácter inclusivo. pensamiento educativo. **Revista de Investigación Educacional Latinoamericana**, 51(2), 135-151.
- gallardo, g. y Moretti, r. (2021). ¿Merece entrar aquí? estudiantes y universidades ante los desafíos de la admisión inclusiva. en r. Moretti y J. contreras (editores). **Mérito y meritocracia. Paradojas y promesas incumplidas**. ediciones universidad alberto Hurtado.
- gonzález, M., elizalde, o. y rolando, r. (2014). **Transición de Educación Media a Educación Superior. Experiencia cohorte de egreso 2006**. sies.
- Hernández sampieri, r., Fernández collado, c., & Baptista lucio, p. (2014). **Metodología de la investigación**.Mcgraw-Hill.
- Jarpa-arriagada, c.g., & rodíguez-garcés, c. (2017). segmentación y exclusión en chile: el caso de los Jóvenes primera generación en educación superior. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, 15(1),327-343.
- Ministerio de desarrollosocial (2018). **Síntesis de Resultados encuesta Casen (Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional) 2017**. observatorio social.

- segovia gonzález, F., & Flanagan-Bórquez, a. (2019). desafíos de ser un estudiante indígena de primera generación en la universidad chilena de hoy. *Revista mexicana de investigación educativa*, 24(82), 745-764.
- simonsen, e (2017). *Voces e historias de equidad*.Mineduc.
- strauss, a., & corbin, d. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. editorial universidad de antioquia.
- organización de las naciones unidas para la educación, la ciencia y la cultura. (2013). *Situación educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación para todos al 2015*. orealc-unesco.
- villalobos, c (2016). *Programas de acceso inclusivo a la educación superior para estudiantes vulnerables en Chile*. Mineduc.
- Whitchurch, c. (2012). *Reconstructing identities in higher education: The rise of 'third space'professionals*. routledge.

4.

La inclusión social en el sistema científico de México. Reflexiones desde un programa de becas posdoctorales para mujeres indígenas

social inclusion in Mexico's scientific system reflections from

a postdoctoral fellowship program for indigenous women

David Navarrete G. 

*centro de investigaciones y estudios superiores en antropología social, ciudad de México, México

RESUMEN

el artículo examina y discute el papel que el sistema científico de México puede jugar como vector de inclusión social. el objetivo principal es llamar la atención sobre este tema, pues hasta ahora no ha sido considerado en la agenda del impulso a la inclusión y el combate a la discriminación. durante el presente siglo, la atención, programas y estudios en materia de democratización y políticas de inclusión en la educación superior se han centrado en el nivel de pregrado y, en menor medida, de posgrado. en este texto se sostiene que es momento de que los institutos científicos se incorporen a esta discusión e introduzcan prácticas y políticas que favorezcan la inclusión sistemática de investigadores pertenecientes a grupos sociales marginados, en particular de mujeres indígenas. el artículo toma como base el funcionamiento y resultados a la fecha del programa de estancias posdoctorales para mujeres indígenas (pepMi), un programa pionero iniciado en México en 2018 y que concluirá en 2022. las experiencias del pepMi y de sus becarias permiten observar las posibilidades y obstáculos que se presentan a iniciativas de inclusión como la encarnada por este programa. sobre esta base se reflexiona sobre algunos aspectos centrales que deberán considerarse para avanzar de manera consistente y armónica en el reconocimiento a la diversidad y la promoción de procesos de inclusión a los espacios de producción del conocimiento científico en México.

Palabras clave: inclusión y equidad social; instituciones científicas; mujeres indígenas; programas de

Social inclusion in Mexico's scientific system. Reflections from a postdoctoral fellowship program for indigenous women

ABSTRACT

The article examines and discusses the role that Mexico's scientific system can play as a vector of social inclusion. The main objective is to draw attention to this topic, since it has not been considered so far in the agenda for promoting inclusion and combating discrimination. During this century, attention, programs and studies on democratization and policies of inclusion in higher education have focused on the undergraduate and, to a lesser extent, on the graduate level. This text argues that it is time for scientific institutes to join this discussion and introduce practices and policies that favor the systematic inclusion of researchers belonging to marginalized social groups, particularly indigenous women. The article draws on the operation and results to date of the Postdoctoral Fellowship Program for Indigenous Women (PEPMI), a pioneering program that began in 2018 and will end in 2022. The experiences of PEPMI and its fellows allow to observe the possibilities and obstacles to inclusion initiatives such as the one embodied by this program. On this basis, we reflect on some central aspects that should be considered in order to advance consistently and harmoniously in the recognition of diversity and the promotion of processes of inclusion in the spaces of scientific knowledge production in Mexico.

Keywords: inclusion and social equity; scientific institutions; indigenous women; scholarship programs.

Inclusão social no sistema científico do México. Reflexões de um programa de pós-doutorado para mulheres indígenas

RESUMO

O artigo examina e discute o papel que o sistema científico mexicano pode desempenhar como vetor de inclusão social. O principal objetivo é chamar a atenção para este tema, uma vez que até agora não foi considerado na agenda de promoção da inclusão e combate à discriminação. Durante este século, a atenção, os programas e estudos sobre políticas de democratização e inclusão no ensino superior têm se centrado na graduação e, em menor grau, na pós-graduação. Este texto defende que é hora de os institutos científicos se juntarem a essa discussão e introduzirem práticas e políticas que favoreçam a inclusão sistemática de pesquisadores pertencentes a grupos sociais marginalizados, principalmente mulheres indígenas. O artigo se baseia no funcionamento e resultados até o momento do programa de estágio de pós-doutorado para

Mulheres indígenas (pepMi), programa pioneiro que começou no México em 2018 e terminará em 2022. as experiências do pepMi e de seus bolsistas permitem observar as possibilidades e os obstáculos que se apresentam às iniciativas de inclusão, como exemplificado neste programa. com base nisso, refletimos sobre alguns aspectos centrais que devem ser considerados para avançar de forma consistente e harmoniosa no reconhecimento da diversidade e na promoção de processos de inclusão nos espaços de produção de conhecimento científico no México.

Palavras-chave:inclusão e equidade social; instituições científicas; mulheres indígenas; programas de bolsas de estudo

**L'inclusion sociale dans le système scientifique du Mexique.
Des réflexions à partir d'un programme de bourses
postdoctorales pour les femmes indigènes**

RÉSUMÉ

l'article examine et discute le rôle que le système scientifique mexicain peut jouer en tant que vecteur d'inclusion sociale. l'objectif principal est d'attirer l'attention sur cette question qui, jusqu'à présent, n'a pas été prise en compte dans l'agenda de la promotion de l'inclusion et de la lutte contre la discrimination. au cours de ce siècle, l'attention, les programmes et les études sur les politiques de démocratisation et d'inclusion dans l'enseignement supérieur se sont concentrés sur le premier cycle et le troisième cycle. cet article soutient qu'il est temps pour les instituts scientifiques de se joindre à cette discussion et d'introduire des pratiques et des politiques favorisant l'inclusion systématique des chercheurs issus de groupes sociaux marginalisés, en particulier les femmes autochtones. l'article se base sur le fonctionnement et les résultats à ce jour du programme postdoctoral pour les femmes indigènes (pepMi), un programme pionnier lancé au Mexique en 2018 et qui doit se terminer en 2022. les expériences du pepMi et de ses boursiers nous permettent d'observer les possibilités et les obstacles aux initiatives d'inclusion telles que celle incarnée par ce programme. sur cette base, nous réfléchissons à certains aspects centraux qui devraient être pris en compte afin d'avancer de manière cohérente et harmonieuse dans la reconnaissance de la diversité et la promotion des processus d'inclusion dans les espaces de production de la connaissance scientifique au Mexique.

Mots clés: inclusion et équité sociale; institutions scientifiques; femmes indigènes; programmes de bourses d'études

1. INTRODUCCIÓN

las comunidades científicas son en México un actor importante en la urgente labor de promoción y construcción de una sociedad más democrática e incluyente. sin embargo, hasta ahora se les ha visto, y se conciben a sí mismas, fundamentalmente a partir de sus aportaciones sociales en las esferas de la producción y la divulgación del conocimiento, no como impulsoras de prácticas incluyentes al interior de los institutos científicos donde laboran. en lo que toca a la incorporación de la población indígena -el grupo social que aquí nos interesa-(1), de manera entendible, tanto en México como en el resto de américa latina, las acciones y análisis especializados sobre equidad e inclusión social se han centrado en la educación superior, principalmente en el nivel de licenciatura y, aunque en mucho menor medida, en el posgrado (didou, 2018, 2011; Mateos et al., 2013; navarrete, 2017; ocde, 2019)(2). sin embargo, conforme se cristalizan los resultados positivos de las diversas acciones emprendidas en las instituciones de educación superior (en adelante ies), es necesario volver la vista sobre los siguientes escalones formativos de los indígenas universitarios y sobre sus espacios de inserción profesional. las instituciones de investigación científica son uno de ellos.

ofrecemos aquí una aproximación al tema. dada la escasa información al respecto, intentaremos caracterizar a grandes rasgos la situación actual con base en el funcionamiento y resultados a la fecha del programa de estancias posdoctorales para Mujeres indígenas (pepMi), un programa pionero iniciado en México en 2018 y que concluirá en 2022. la información utilizada forma parte de un estudio en curso sobre el programa. las experiencias del pepMi son una puerta de entrada muy adecuada para explorar el problema planteado. analizaremos las principales características del programa. después examinaremos cómo ha sido recibida y atendida esta iniciativa de inclusión en los centros públicos de investigación donde las posdoctorantes hicieron su estancia. el artículo cierra con una reflexión sobre la pertinencia de acelerar el reconocimiento a la diversidad y promover procesos de inclusión en los centros de producción del conocimiento científico en México.

2. LA INCLUSIÓN EN LA CIENCIA: UN HORIZONTE QUE AMPLIAR

participar en el progreso científico y de sus beneficios es un derecho reconocido en tratados internacionales y en muchas legislaciones nacionales.

dos importantes instrumentos internacionales que han servido de marco general son el artículo 27 de la declaración universal de derechos Humanos (adoptada por la asamblea general de la onu en 1948) y el artículo 15 del pacto internacional de derechos económicos, sociales y culturales (en vigor a partir de 1976).

en México, el apartado v del artículo 3º de la constitución política establece el derecho de toda persona “a gozar de los beneficios del desarrollo de la ciencia y la innovación tecnológica”, subrayando como vía principal para su consecución el garantizar “el acceso abierto a la información que derive de ella” (constitución política de los estados unidos Mexicanos, 2021). por su parte, el programa especial de ciencia, tecnología e innovación 2021-2024 formulado por el consejo nacional de ciencia y tecnología (conacYt) subraya la relevancia del derecho humano a la ciencia y, en línea con la constitución política del país, establece como objetivo prioritario el establecer mecanismos de acceso universal al conocimiento científico y sus beneficios para “todos los sectores de la población, particularmente a los grupos subrepresentados como base del bienestar social” (conacYt, 2021)(3).

esta concepción de la inclusión en la ciencia centrada en los ámbitos de la divulgación y comunicación y orientada al desarrollo de enfoques y estrategias para que todas las personas tengan acceso y puedan beneficiarse de los resultados de la producción científica, domina buena parte de las reflexiones y acciones sobre ciencia e inclusión social en México. en general, se habla de **ciencia inclusiva** y **ciencia abierta** con acento en la divulgación universal de los resultados de la actividad científica (ramírez y samoilovich, 2021)(4). en comparación, se ha dicho y hecho poco acerca de otra dimensión en la que debe operar la inclusión, referente a que los espacios donde se genera el conocimiento científico deben ser representativos de la sociedad y, por lo tanto, inclusivos y abiertos a investigadores de diversa procedencia social que pueden aportar contribuciones valiosas. este es el sentido con el que se emplea el término de la inclusión en este artículo.

en algunos países de europa, como inglaterra, desde hace varios años se viene abordando el problema de la equidad, diversidad e inclusión, entendido como la ampliación de oportunidades para que todo individuo pueda desarrollar su potencial científico, independientemente de sus antecedentes o circunstancias. como frutos principales a lograr se proyecta la captación

de mayor cantidad de talento, el aumento de la inclusión de grupos subrepresentados en la fuerza laboral científica y el fomento de una mayor diversidad en las ideas científicas, la investigación y la tecnología. Ejemplos de estas líneas de acción son la "declaration on diversity" y ciertos programas en curso del science council (2014), así como los trabajos en este campo de la British science association (2022). En contraste, en México, más allá de la situación de las mujeres, que atinada y progresivamente se viene atendiendo(5), muy pocas veces se habla de la falta de participación equitativa de otros grupos subrepresentados en los cuerpos científicos, como el de los pueblos originarios.

desde esta óptica, el sistema científico nacional va a la zaga respecto del diseño e implementación de programas y políticas de inclusión de indígenas que desde hace tres décadas han estado presentes y vienen permeando al subsistema de educación superior, el granero del que emanan los futuros investigadores del país. Es necesario, pues, acelerar el examen y reflexión acerca del modo en que la ciencia y la tecnología pueden comprometerse en este proceso. La diferencia estriba entre una ciencia orientada hacia la justicia social y otra que, al mismo tiempo, lleva a su seno esa justicia.

pese a su importancia y el rezago en que nos encontramos, este es un asunto que no admite soluciones sencillas ni apresuradas, ya que involucra temas y discusiones serias, complejas y en diversos planos. Uno de ellos es la manera en que se conciben los méritos y cualidades que deben tener quienes ocupan una plaza científica, las pautas con las que se evalúa el desempeño de los institutos de investigación y, estrechamente articulados con estos dos elementos, los criterios y mecanismos que rigen la selección de los integrantes de los cuerpos científicos del país. Aunque hoy transitamos por una etapa de modificaciones al modelo dominante, desde la década de los 90 del siglo pasado las instituciones de educación superior y científicas de México han enfatizado el cumplimiento de indicadores de eficiencia, productividad y rendición de cuentas en detrimento de otra importante responsabilidad como la equidad. Son, pues, muchas las tramas a considerar y los nudos por desatar.

considérese además que la incorporación sistemática de miembros de grupos sociales subrepresentados dista de ser un asunto que pueda resolverse sólo al interior del sistema científico nacional. implica y requiere, por ejem-

plo, de acciones simultáneas en el conjunto del sistema educativo para que desde el nivel básico hasta el superior se promuevan mejores condiciones y se eliminen los obstáculos para el surgimiento de vocaciones y la progresión hasta el nivel de posgrado de mujeres y hombres indígenas con deseo y cualidades para emprender una carrera científica. por consiguiente, el examen y evaluación de las múltiples y sustanciales implicaciones normativas, políticas y prácticas que conlleva la introducción y ejecución de medidas de atención a la diversidad deben darse en varios ámbitos institucionales y con la participación de distintos actores sociales. las comunidades científicas harán bien en iniciar y ponerse al frente de esta discusión, entre otras razones, porque serán las responsables directas de implementar cualquier iniciativa y cambios que se introduzcan en la dirección anotada.

3. UN PROGRAMA PIONERO

la operación del programa de Becas de estancias posdoctorales para Mujeres indígenas (pepMi) arroja información y aprendizajes útiles sobre la problemática que nos ocupa. dado su carácter novedoso, y para apreciar adecuadamente sus alcances y límites operativos y las derivaciones analíticas que podemos desprender de él, a continuación presentamos sus características y componentes más sobresalientes.

dijimos arriba que el pepMi inició en 2018 y finalizará su operación en 2022. es un programa piloto cofinanciado por el conacYt y el international development research centre (idrc) de canadá. su labor está en manos del centro de investigaciones y estudios superiores en antropología social (ciesas). es el primer programa de su tipo en México en cuanto a sus objetivos, esfera de intervención y población atendida. su propósito central es apoyar a jóvenes mujeres indígenas que comienzan su carrera científica, vinculándolas directamente con los sectores académicos y de investigación. un segundo objetivo es reforzar sus conocimientos y habilidades para que contribuyan a la generación de conocimiento en sus áreas de especialidad.

se otorgaron doce becas para realizar estancias posdoctorales de tres años, uno más que la duración usual de este tipo de becas en México. al igual que sucede con las estancias posdoctorales habituales que otorga el conacYt, las becarias recibieron un estipendio mensual para su manutención (aproximadamente 1,100 dólares), pero además contaron con un fondo para desa-

rrollar su investigación (aproximadamente 19,500 dólares) y una ayuda para gastos de traslado e instalación, si la becaria debió cambiar su lugar de residencia.

la selección de las becas se realizó mediante la evaluación de sus expedientes de postulación por un panel de expertos elegidos por el conacYt. el primer grupo de seis becas inició su estancia en 2018 y concluyó a fines de 2021. las restantes seis comenzaron en 2019 y terminarán su posdoctorado en 2022. por acuerdo de los socios del programa, las estancias debieron realizarse en uno de los 26 centros públicos de investigación (cpis) del conacYt. de los centros elegidos por las becas, tres pertenecen al área de Medio ambiente, salud y alimentación; dos a la de Física, Matemáticas y ciencias de datos, y uno a la de política pública y desarrollo regional.

los 26 cpis del sistema conacYt están agrupados en 5 coordinaciones. a la coordinación de Medio ambiente, salud y alimentación pertenecen el centro de investigación y asistencia en tecnología y diseño del estado de Jalisco (ciateJ, con cuatro becas), el colegio de la Frontera sur (ecosur, tres becas) y el centro de investigación científica de Yucatán (cicY, dos becas). dos más pertenecen a la coordinación de Física, Matemáticas y ciencias de datos: el centro de investigación científica y de educación superior de ensenada B.C. (cicese, una beca) y el centro de investigaciones en óptica a.c. (cio, una beca). además, de la coordinación de política pública y desarrollo regional, el centro de investigación en ciencias de información geoespacial (centro geo, una beca).

en el diseño original del pepMi se proyectó otorgar becas exclusivamente en áreas de ciencia, tecnología, matemáticas e ingeniería, agrupadas y conocidas comúnmente con el acrónimo en inglés de steM. sin embargo, también se apoyó a becas con proyectos en ciencias sociales. cinco becas realizaron su investigación en biotecnología y ciencias agropecuarias, una en biotecnología ambiental, una en ingeniería energética, una en fitopatología, una en biología celular, una en ecología y una en salud y medicina tradicional.

en el renglón académico, el centro de investigación receptor asignó a un(a) tutor(a), que además de ser investigador(a) experimentado(a) y especialista en la línea de generación del conocimiento de la posdoctorante, la acompañó y asistió en el diseño y desarrollo de su proyecto de investigación -in-

cluyendo la parte financiera, aspecto en el que las becarias no tenían experiencia-, en el adiestramiento de programas y equipo de laboratorio especializados, en la planeación y ejecución de actividades de formación de recursos humanos (docencia, dirección de tesis) y en la difusión de los resultados de sus investigaciones (por ejemplo, para la elaboración de artículos y otros productos académicos).

esta figura del tutor(a) y su soporte en aspectos relevantes como los mencionados, sirven para recordar y subrayar el valor y utilidad formativa que pueden tener modalidades de estancias posdoctorales como la que venimos examinando. si bien un posdoctorado es comúnmente visto como dedicado al desarrollo de una investigación del campo que se ha estudiado, para jóvenes indígenas que recientemente obtuvieron su grado doctoral es también una experiencia valiosa y útil del proceso formativo necesario para continuar su carrera académica.

un tercer elemento que destacar del diseño del pepMi se orientó a la vinculación del proyecto de investigación de las posdoctorantes con la atención de problemas y necesidades de sus grupos de pertenencia y regiones de origen: al final de su primer año de estancia, debieron diseñar un proyecto comunitario y ejecutarlo en los dos años siguientes. para ello contaron con un financiamiento "semilla" de 2,700 dólares. esto les condujo a considerar y llevar a cabo actividades de transmisión de los resultados de sus investigaciones con una orientación social que varias becarias no habían contemplado antes, en particular las formadas en áreas steM.

en el siguiente apartado, presentamos una visión panorámica de la recepción y algunas respuestas dadas al pepMi. por estar el programa aún en curso, son apuntes y reflexiones preliminares sujetas a ampliaciones y afinaciones futuras.

conviene hacer antes dos consideraciones sobre los límites de los hallazgos que destacamos en este trabajo. primera, dado que el programa ha operado en un número pequeño de institutos científicos, las experiencias reportadas no son extensivas al conjunto de los centros de investigación del conacYt. aún en los cpi's participantes en el programa, la presencia de las becarias tendió a concentrarse en los laboratorios o departamentos académicos donde fueron adscritas, con poca resonancia en otras áreas de investigación. además, el cierre de varios meses a partir de marzo de 2020 de los

cpis debido a la contingencia sanitaria del covid-19 interrumpió su proceso de incorporación y su proximidad con el conjunto de la comunidad académica del cpi receptor, reduciendo la visibilidad que habrían tenido en condiciones normales.

la segunda consideración se refiere al hecho de que los posdoctorantes son un segmento numéricamente acotado y con un estatus académico-administrativo particular al interior de institutos científicos. sin embargo, nos interesan aquí, las experiencias en curso del pepMi y su grupo pionero de posdoctorantes que permiten observar una parcela ilustrativa de los arreglos y condiciones institucionales existentes y, a partir de ello, formular algunas consideraciones sobre aspectos que deberán atenderse rumbo al diseño de prácticas y políticas para la promoción de la inclusión. cabe añadir que el inicio de una carrera científica se vincula cada vez más con experiencias posdoctorales, a diferencia de lo que ocurría en generaciones anteriores cuando el doctorado era suficiente. al mismo tiempo, la experiencia posdoctoral continúa siendo de gran relevancia para conducir la investigación en el sistema nacional de ciencia y tecnología.

4. LOS CPIS ANTE EL PEPMi: RESPUESTAS Y RETOS

por la población atendida y ciertos requerimientos operativos, el pepMi ha traído consigo planteamientos, requerimientos y retos novedosos para los cpis receptores en distintos planos (académico, normativo, administrativo). de entre ellos, hemos seleccionado los asociados con dos aspectos principales: la adscripción étnica de las becarias y su estatus de posdoctorantes con fondos propios para su investigación/vinculación social. antes de proseguir, es importante señalar que la información y consideraciones presentadas a continuación están basadas en distintos cuestionarios aplicados a las becarias y sus tutores(as) y de entrevistas presenciales hechas en sus centros de investigación entre 2018 y 2021. los resultados finales de ese estudio se darán a conocer en 2023.

la figura de jóvenes doctoras cuya condición indígena es un atributo explícito y distintivo de su perfil personal y académico, fue, en general, recibida con extrañeza y curiosidad en sus respectivos laboratorios y áreas de adscripción. sin embargo, conforme avanzó su estancia ha motivado reflexiones acerca de las implicaciones que puede tener la adscripción étnica para el

trabajo científico. una reacción inicial frecuente entre algunos investigadores(as) y colegas posdoctorantes de las becarias fue saber que ser indígena puede ser una ventaja, no una limitante. en algunos casos, este parecer se acentuó al conocer las características excepcionales de su beca posdoctoral (duración de tres años, fondos propios para investigación, recursos adicionales para publicación de artículos y para actividades de difusión y divulgación, etc.). también llamó la atención la existencia de jóvenes indígenas con doctorado en campos steM, con el propósito de desarrollar una carrera científica y con perfiles curriculares competitivos para lograrlo.

es muy probable que las becarias del pepMi no son las primeras posdoctorantes indígenas que realizan su estancia en los cpis que participan en el programa. sin embargo, no existen datos al respecto, pues ser indígena no es ni ha sido un requisito para ser admitida a un posdoctorado(6). lo que podemos asegurar es que han sido muy pocas. prácticamente nada se sabe sobre la presencia y participación de mujeres indígenas en el sistema científico de México. cuántas son, quiénes son, cuáles son sus trayectorias educativas, qué tipo de investigaciones desarrollan, cuáles son sus aportes científicos, son algunas de las muchas preguntas para las que no tenemos respuesta. incluso dentro del amplio y creciente número de acciones, programas y estudiantes de impulso a la mayor participación de la mujer en la ciencia en México y otros países de américa latina (de nuevo, con énfasis en los campos steM) no se ha llegado aún al punto de considerar la situación de segmentos minoritarios, como las científicas indígenas. clark y Masse (2022) muestran con claridad cómo en la actualidad el énfasis de la discusión y atención de las brechas de género en la ciencia están puestos en aumentar la presencia de las mujeres en las carreras de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas y en su posterior desarrollo profesional, incluyendo su participación en puestos directivos y de toma de decisiones.

así pues, aunque hay que construir la información e indicadores respectivos, la subrepresentación de investigadoras indígenas (al igual que de hombres indígenas) en los centros de producción científica es un hecho incontrovertible que el pepMi está visibilizando. esta participación minoritaria se debe a diversos factores. el espacio disponible no permite discutirlos en detalle, por lo que nos referimos brevemente sólo a tres que son de particular relevancia.

el primero de ellos es la **ausencia de prácticas, programas y políticas que favorezcan la incorporación de indígenas en las instituciones que forman parte del sistema científico nacional**. una revisión preliminar de los requisitos de ingreso de nuevas(os) investigadoras(es) en los centros de investigación que fueron elegidos por las posdoctorantes indica que no existen políticas ni prácticas **institucionalizadas**que favorezcan la inclusión de indígenas ni de otros grupos sociales vulnerables. es posible que los comités e instancias responsables de los procesos de admisión de personal académico manejen criterios y tomen decisiones que, en determinadas circunstancias, favorezcan a candidatas(os) de grupos subrepresentados. dado que la información sobre los procesos de otorgamiento de plazas de investigación no es de acceso público, no fue posible documentar la existencia de este tipo de prácticas.

la introducción de prácticas y políticas para la inclusión es, pues, un primer e importante frente que atender, el cual deberá enmarcarse en la discusión entre la contraposición de los conceptos de desigualdad-meritocracia y equidad-justicia. de manera paralela será necesario revisar y modificar los criterios de evaluación y financiamiento de desempeño al que están sujetos los institutos científicos, ya que no incentivan la inclusión social en sus cuerpos académicos (al igual que sucede con los criterios de admisión de estudiantes a los programas de posgrado).

un segundo factor es que, **además de que no se les incorpora, hay un fuerte déficit en la cantidad de científicas indígenas**.en la base de este problema están las dificultades de las mujeres indígenas para proseguir su educación formal hasta el nivel universitario. la cultura patriarcal dominante en muchos pueblos indios, el rol reproductivo asignado a las mujeres, sus responsabilidades familiares centradas en la crianza de los hijos y las labores domésticas, y los estereotipos que las consideran menos competentes para el estudio, son algunas de las condiciones “internas” que obstaculizan su progresión educativa formal (Martínez, tuñón y evangelista, 2020; cruz, silvestre y garcía, 2018).

en 2015, el promedio de escolaridad de las mujeres indígenas fue de solo 6.2 años y, en el segmento de 15 a 59 años, 26% no había asistido a la escuela. el porcentaje en los hombres fue de 15% (cdi, 2015). conviene señalar que, como resultado de distintos factores y condiciones, incluyendo la

pobreza, la tasa de asistencia escolar disminuye sensiblemente conforme se avanza en los niveles educativos. Hablando de la población indígena en general, en 2010 la asistencia a la escuela era de 95.7 % en el segmento de 6 a 11 años, 74.7% en el grupo de 12 a 17 años y de sólo 24% de 18 a 22 años. esto tiene importantes implicaciones en el tamaño de la población indígena universitaria, incluyendo, por supuesto, a las mujeres (cepal 2014, p. 263).

no hay estadísticas confiables de cuántas mujeres indígenas ingresan a una licenciatura y cuántas se gradúan, pero se estima que sólo entre el 2 y 4 % de la población indígena nacional alcanza ese nivel educativo (Fundación idea, 2013), logrando titularse sólo una minoría. en el posgrado esta situación es más preocupante. no localizamos datos desagregados y confiables sobre el tamaño de este segmento, pero una idea al respecto la ofrece una estimación basada en el censo general de población de 2010, según la cual, del total de indígenas mayores de 15 años con estudios superiores, apenas 0.27 tenía algún grado de estudios de maestría y sólo 0.05 de doctorado. de acuerdo con la misma fuente, la brecha entre hombres y mujeres era de 15 puntos porcentuales para maestría y casi 31 para doctorado (suárez, 2013)(7). Mientras esta situación no se corrija, México continuará con un fuerte déficit en la formación de científicas indígenas. en otras palabras, su escasa representación no es sólo por falta de políticas inclusivas en los centros de investigación, sino por la minúscula cantidad de indígenas en condición de ingresar a ellos.

el tercer factor que queremos destacar es el **desconocimiento sobre los beneficios que pueden derivar de la inclusión de científicas indígenas en los cuerpos académicos**. la falta de conocimiento y desvalorización del "otro" está en la base de toda práctica discriminatoria y de la segregación que le acompaña. este fenómeno está presente en nuestra sociedad, incluyendo en algunos segmentos de la comunidad científica.

el pepMi nos entrega información útil para reflexionar sobre el tema. en un cuestionario aplicado a los tutores(as) al iniciar las estancias, se les preguntó si la condición de mujer indígena puede traer consigo elementos diferentes en la investigación a desarrollar por las posdoctorantes (por ejemplo, otras perspectivas de abordaje, nuevas líneas de análisis e interpretación, aplicación de resultados, etc.). también se les inquirió si consideran conveniente enriquecer la composición social de los cuerpos aca-

démicos del país. la gran mayoría respondieron afirmativamente. sin embargo, varios manejan ideas vagas sobre los rasgos distintivos de tales científicas. Hubo quien respondió a las preguntas diciendo no tener todavía un juicio formado al respecto. alguien más formuló la siguiente respuesta a la primera pregunta: "la línea de investigación [de la becaria] tiene una programación y desarrollo con bases científicas que no se ven alteradas por la condición mencionada". esta es una línea argumentativa válida y extendida entre la comunidad científica que, por lo tanto, deberá ser considerada y discutida a profundidad y sin apasionamientos. cabe señalar que ocho de los doce tutores son mujeres.

lejos de desacreditar al segmento de la comunidad científica que no conoce con precisión los atributos que para el trabajo de investigación avanzada imprime la calidad étnica de las posdoctorantes, esta situación nos alerta sobre la tarea informativa y de sensibilización que hay que hacer al interior de las instituciones científicas y educativas. son actores de importancia estratégica en las labores de combate a la discriminación e impulso de la inclusión. la existencia y visibilidad de estas jóvenes científicas es una novedad que, junto con el programa que las apoya, está sirviendo para que sus tutoras(es) y otros integrantes de las comunidades académicas respectivas comiencen a reflexionar sobre el tema.

al mismo tiempo, debe subrayarse que la(s) respuesta(s) a la pregunta sobre el carácter distintivo de científicas de esta procedencia social está en construcción. es necesario construir la evidencia sobre cómo la desigualdad impacta en los resultados y soluciones de la ciencia. una recomendación central es hacer un diagnóstico preciso al respecto y avanzar en las reformas conducentes de los sistemas científicos para que derriben los estereotipos de adscripción étnica que son obstáculo para el desarrollo y participación equitativa de mujeres y hombres indígenas en todas las áreas del conocimiento.

Habrá también que transitar gradualmente del acento de ampliar las posibilidades de que mujeres y hombres indígenas desarrollen una carrera científica -la dimensión de inclusión- al de integrar modos de producción del conocimiento complementarios a los del modelo dominante de la ciencia occidental. de esta conjunción deben resultar mejores diagnósticos y formas más integrales de entender y atender los múltiples problemas que

aquejan a nuestra sociedad. refiriéndose a la relevancia de la condición de mujer indígena para el trabajo científico, una becaria señala:

porque desde la posición de investigadora ya se tienen conocimientos previos, por ejemplo, referentes a saberes tradicionales, usos y costumbres y dificultades en el trabajo con comunidades; se pueden ampliar e incluso proponer otros marcos teóricos y metodológicos más allá de los hegemónicos. en lo personal, considero que hacer investigación como mujer indígena es un frente de resistencia a la colonialidad del ser, pero también del saber. (cuestionario de salida. septiembre 2021)

el pepMi es, pues, un “laboratorio” precursor que, una vez que concluya su operación y se sistematicen sus resultados, puede aportar información y aprendizajes útiles para ayudar a dar respuesta a varias cuestiones que debemos considerar en el proceso de armado de una ciencia incluyente.

el segundo aspecto que queremos subrayar de las lecciones desprendidas a la fecha del funcionamiento del pepMi se relaciona con la calidad de **posdoctorantes** de las becarias y los arreglos institucionales convencionales con los que operan los institutos científicos para responder a los requerimientos de programas novedosos. sólo en uno de los centros de investigación la becaria tuvo la condición de **investigadora posdoctorante**. este estatus le otorgó, entre otras facultades, la de ser responsable directa del manejo del fondo que recibió del programa para el desarrollo de su investigación(8). por la misma razón, y contando con la supervisión de su tutor y el sustento del departamento administrativo del cpi, también se agilizó la compra de equipo de laboratorio, reactivos y otros materiales requeridos para su estudio y se simplificaron los arreglos necesarios para que participara en actividades docentes (impartición de cursos, dirección de tesis, etc.).

en contraste, las becarias restantes fueron adscritas en su cpi sólo como posdoctorantes, por lo que quedaron sujetas a procedimientos administrativos complejos que, junto con los trastornos y retrasos causados por la pandemia covid-19 en el suministro de materiales para la investigación, dificilaron el desarrollo de sus proyectos, en particular durante la etapa inicial. en algunos casos también se entorpeció su participación en actividades de formación de recursos humanos, dado que no podían quedar como responsables únicas en ellas.

conviene reiterar que las becas convencionales del conacYt no incluyen fondos especiales para investigación y actividades adicionales de divulgación y reforzamiento de habilidades. Fue con el pepMi que los cpis participantes se vieron por primera vez en la necesidad de dar acomodo a la figura de posdoctorantes con fondos propios. la respuesta fue, en la mayoría de los casos, mantener sin cambios los reglamentos internos que rigen este tipo de estancias, equiparar el estatus de las posdoctorantes al de estudiantes de posgrado y utilizar la figura de los tutores para recibir y hacer los trámites requeridos para movilizar los fondos especiales asociados con la beca del pepMi. la figura de tutor(a) tuvo así tareas y responsabilidades financieras adicionales a las del acompañamiento académico.

en su mayoría, las dificultades referidas fueron sorteadas con éxito y las becarias han logrado cumplir con los objetivos principales de investigación, vinculación y reforzamiento de habilidades y conocimientos que se trazaron al iniciar sus estancias. las instituciones finanziadoras (conacYt, idrc) y operativas (ciesas, cpis) también parecen estar en curso de alcanzar sus metas centrales. esto no impide apuntar la importancia que tienen la planeación y coordinación interinstitucional antes de ejecutar programas especiales como el que aquí hemos examinado. la experiencia operativa del pepMi muestra que algunos componentes del sistema de los centros públicos de investigación funcionan de manera demasiado rígida para atender con eficacia a posdoctorantes con capitales culturales heterogéneos y con becas diseñadas para propósitos y necesidades especiales. si bien hay aspectos que pueden dinamizarse movilizando voluntades individuales y grupales, para alcanzar metas de gran aliento -como tornar la inclusión social en los cuerpos científicos del país en una práctica sistemática- además es necesario llevar a cabo una minuciosa revisión y adecuación de las normas institucionales y marcos operativos que rigen las prácticas vigentes, reduciendo la distancia que media entre, por un lado, el diseño y planeación de una acción innovadora y desafiante y, por el otro, su ejecución.

5. REFLEXIONES FINALES

Hemos abordado en este trabajo la existencia y algunas experiencias e implicaciones derivadas de la operación del pepMi, un programa inédito en la

historia del país en cuanto a sus objetivos y población atendida, que canaliza recursos del gobierno federal y la cooperación internacional para apoyar a jóvenes indígenas en la etapa inicial de su desarrollo profesional. para ello las insertó, bajo un formato modificado de estancias posdoctorales, en instituciones científicas en distintos campos del conocimiento.

vimos también que un resultado sobresaliente del programa ha sido captar y visibilizar a una élite de mujeres indígenas formadas al más alto nivel educativo, quienes con toda seguridad forman parte de un universo más amplio, pero que continúa siendo estadísticamente minúsculo y prácticamente desconocido. dijimos, además, y este fue el eje transversal de nuestro análisis y reflexiones, que una de las derivaciones más importantes del pro- grama ha sido impulsar la valoración en un segmento del sistema científico nacional de capital humano perteneciente a uno de los grupos más vulnerables de nuestra sociedad y, de manera simultánea, constatar la ausencia de mecanismos institucionales para su inclusión sistemática, movilizando el tema por primera vez. cerramos ilustrando algunas dificultades que enfrentan este tipo de programas y la necesidad de concitar diversos esfuerzos para atenderlos y darles solución.

la labor de impulso a la inclusión y equidad sólo puede tener éxito con la participación de distintos actores y en equipo. tan importantes son las instituciones que impulsan y financian iniciativas dirigidas a producir cambios significativos en el sistema científico nacional (el conacYt y el idrc, en el caso examinado), como las responsables de operar los programas resultantes de esas iniciativas (el ciesas y los cpis, en el programa tratado). los alcances y beneficios de programas novedosos como el pepMi, aunque de una dimensión muy reducida en cuanto al tamaño de la población atendida, pueden ser cualitativamente muy amplios en la medida que se sumen y armonicen de manera conveniente y coordinada los objetivos, voluntades y capacidades de cada uno de los actores involucrados. no es un programa de logros cuantitativos significativos en materia de inclusión y equidad, sin embargo, tiene resonancias mayores, por ejemplo, al mostrar estrategias y mecanismos útiles para aumentar la reducida participación de indígenas en la producción científica. es de esperar, aunque no siempre sucede así, que en la medida que este tipo de programas pioneros arrojen resultados positivos lograrán el reconocimiento y apoyo de otros organismos gubernamentales,

agencias internacionales, institutos científicos y actores sociales clave para replicar sus esquemas y aumentar su cobertura.

ciero refiriéndome a una implicación de particular relevancia derivada de relacionar la ciencia con la justicia social, entendida aquí en su dimensión básica de igualdad de oportunidades para que todos los miembros de una sociedad desarrollen su máximo potencial y la consecuente eliminación de las condiciones que se oponen a ello.

apuntamos la necesidad de que las instituciones científicas se pongan en línea para contribuir desde su seno a responder a uno de los grandes desafíos de nuestro tiempo como es la inequidad social. sin embargo, orientar a la ciencia en esa dirección puede ser interpretado como una forma de intervención motivada por razones políticas y como un ataque a la autonomía de las comunidades científicas. la voluntad de actuar al servicio de causas justas puede generar dudas sobre la neutralidad y la calidad de las prácticas científicas, un principio que ha estado y está en la base de, por ejemplo, la selección de quienes pasan a formar parte de los cuerpos científicos en México y muchos otros países del mundo. este es un asunto que precisa de un análisis cuidadoso, participativo y sereno, dadas sus profundas implicaciones y proyecciones tanto para el gremio científico como para nuestra sociedad en su conjunto.

REFERENCIAS

- Bello, a. (2020). *Las mujeres en ciencias, tecnología, matemáticas e ingeniería en América Latina y El Caribe*. onu Mujeres. <http://bit.ly/3uwdBnp>
- British science association (noviembre 2022) *Equality, diversity and inclusion*.
<https://bit.ly/3Q5rMdj>
- Buendía, a. (2021). caminos y batallas para la equidad en la educación superior mexicana: veinte años de políticas y un desafío latente.*Revista Educación Superior y Sociedad*, 33 (1), pp. 262-295.
<https://doi.org/10.54674/ess.v33i1.397>
- clark, p. y Masse, F. (2022). *¿Dónde están las científicas? Brechas de género en carreras STEM*. instituto Mexicano para la competitividad.
<https://bit.ly/3htGxd1>

- comisión económica para américa latina y el cribe. (2014). ***Los pueblos indígenas en América Latina. Avances en el último decenio y retos pendientes para La garantía de sus derechos***. cepal. <https://bit.ly/3GcLAI9>
- comisión nacional para el desarrollo de los pueblos indígenas. (2015) ***Indicadores socioeconómicos de los pueblos indígenas de México***. cdi.
- consejo nacional de ciencia y tecnología. (2021). programa especial de ciencia, tecnología e innovación 2021-2024. ***Diario Oficial de la Federación***. <https://bit.ly/3UJ8KtE>
- constitución política de los estados unidos Mexicanos (2021). texto vigente de 28 de mayo de 2021. <https://bit.ly/3iKvYT4>
- cruz, o., silvestre H, y garcía g. (2018). opresión y resistencia. vivencias de mujeres indígenas universitarias. ***Revista iberoamericana de las ciencias sociales humanísticas***, 7 (14). <https://bit.ly/3uwbeAX>
- didou, s. (2021) investigaciones y políticas sobre equidad, diversidad y vulnerabilidad, 1990-2020: preocupaciones constantes, estrategias distintas. ***Revista Educación Superior y Sociedad***, 33 (1), 262-295.
<https://doi.org/10.54674/ess.v33i1.393>
- didou, s. (2018). la educación superior indígena e intercultural en México en 2018: incógnitas, interrogantes y resultados. ***Revista de Educación Superior***, 47(187), 43-66. <https://doi.org/10.36857/resu.2018.187.420>
- didou, s. (2011). la promoción de la equidad en la educación superior en México: declinaciones múltiples. ***Reencuentro***, 61, 7-18.
<https://bit.ly/3P8GgZ7>
- Fundación idea (2013). ***Índice de equidad educativa indígena. Informe de resultados para México, sus estados y municipios, 2010***. onu.
<http://bit.ly/3iJUjZ4>
- Martínez a., tuñón, e. y evangelista a. (2020). Mujeres indígenas con educación superior ante las normas hegemónicas de género. ***Revista interdisciplinaria de Estudios de Género de El Colegio de México***, 6.
<https://doi.org/10.24201/reg.v6i0.427>
- Mateos, I., Mendoza, g. y dietz. g. (2013). diversidad e interculturalidad en la educación superior convencional. en M. Bertely, M., g. dietz, y M. diáza, M. (coords.), ***Multiculturalismo y educación 2002-2011***(307-347). anuies.

- Mato, d. (2013). pueblos indígenas, estados y educación superior en américa latina. Modalidades de colaboración, logros, problemas, desafíos y conflictos. *Tellus*, 13 (25), 11-33. <https://bit.ly/3UG2ZwZ>
- Mato, d. (2018). educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en américa latina. tendencias, tensiones y desafíos: propuestas para seguir avanzando. en d. Mato (coord.), ***Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Políticas y experiencias de inclusión y colaboración intercultural***(21-74) eduntreF. <http://bit.ly/3BisTQF>
- nava, a. (2016). participación de los pueblos indígenas en la creación científica. *Cienciamx. Noticias*. <https://bit.ly/3Y3NBgI>
- navarrete, d. (2017). Widening the participation of indigenous people in Mexican Higher education: results, challenges and perspectives. ***Revista de Educación Superior del Sur***. <https://doi.org/10.25087/resur4a3>
- navarrete d. y gallart, a. (2018) ¿Mujeres indígenas con posgrado? Hallazgos y aprendizajes de quince años de trabajo en el centro de investigaciones y estudios superiores en antropología social, 2001-2016. en d. Mato (coord.), ***Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Políticas, experiencias de inclusión y colaboración intercultural***(395-411). Buenos aires: eduntreF. <http://bit.ly/3BisTQF> organización para la cooperación y el desarrollo económicos. (2019). ***The future of Mexican Higher Education. Promoting quality and equity. Reviews on national policy***. oecd publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264309371-en>
- ramírez, p. y samoilovich, d. (2021). *Ciencia abierta en América Latina*, unesco. <https://bit.ly/3Pb91UZ>
- science council. (2014) ***Declaration on equality, diversity, and inclusion***. <http://bit.ly/3Pb91UZ>
- suárez, c. (2013) educación superior en población indígena. análisis comparativo 2000-2010. (documento de trabajo inédito). ciesas.

NOTAS

(1)

tanto en el análisis social como en las políticas públicas la población indígena es incluida dentro de un sector social amplio y heterogéneo denominado con frecuencia como “vulnerable” a partir principalmente de su precaria condición socio-económica y su exclusión histórica de beneficios y ámbitos clave de la vida del país, como la educación

superior. también se engloban personas con discapacidad, población rural y migrantes, entre otros.

⁽²⁾ para situar el caso de México dentro del más amplio universo de programas y políticas de fomento de la equidad e inclusión en américa latina en las últimas tres décadas, véase Mato, 2018.

⁽³⁾ el programa fue publicado en el diario oficial de la Federación en diciembre de 2021.
<https://bit.ly/3jhfLF2>

⁽⁴⁾ véase también el interesante panel “derecho a la ciencia: ciencia inclusiva” Foro cilac, 12 agosto 2020. recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=9V1nMSNloSU>

⁽⁵⁾ tema de la mujer en la ciencia podría llevarnos a un vasto mundo de literatura y reflexiones. en particular, cada vez son más los programas, acciones y estudios sobre su participación en los campos steM. no obstante, este artículo no da espacio para su desarrollo, además que nos desviaría de su objetivo principal. una excelente visión panorámica y comparativa sobre las principales experiencias e iniciativas en américa latina para promover la participación de mujeres en el sector steM la ofrece Bello (2020).

⁽⁶⁾ por ejemplo, los requisitos principales en las cuatro convocatorias más recientes (2017-2021) para estancias posdoctorales nacionales del conacYt son haber obtenido el grado doctoral con una antigüedad no mayor de 3 años, contar con obra publicada en revistas reconocidas u otros medios de prestigio y dedicación de tiempo completo. como ejemplo, véase la convocatoria de 2017 en <https://bit.ly/3PwKTfK>. en esencia, los requisitos son los mismos en las convocatorias para becas posdoctorales de la universidad nacional de México. la de este año puede consultarse en <https://bit.ly/3BGKzFN>

⁽⁷⁾ la situación a nivel nacional tampoco es para echar campanas al vuelo. se estima que sólo 1% del segmento de la población nacional 25-64 años tiene Ma o equivalente y menos de 1% doctorado.

⁽⁸⁾ los fondos especiales para las actividades de investigación y formación de las becas fueron transferidos por el idrc al ciesas que, a su vez, los hizo llegar al cpi donde realizó su estancia cada becaria. para ello, se formularon y signaron convenios específicos entre el ciesas y cada cpi.

5. La distribución territorial de las Universidades para el Bienestar Benito Juárez García: entre desiertos y espejismos educativos

the territorial distribution of universidades para el Bienestar Benito Juárez García: between deserts and educational mirages

Humberto González Reyes @  Gustavo Mejía Pérez @ 
José Luis González Calleja @ 

¹ investigador independiente, ciudad de México, México

² universidad autónoma Metropolitana, unidad azcapotzalco, ciudad de México, México

³ universidad autónoma Metropolitana, unidad Xochimilco, ciudad de México, México

RESUMEN

desde 2019, las universidades para el Bienestar Benito Juárez García (uBBJg) han sido impulsadas como un programa para ampliar el acceso a la educación superior (es) en México. el objetivo de este análisis es mostrar en qué tipo de mercados de es se ubican las 145 sedes de las uBBJg, para así identificar en qué medida el programa cumple con su objetivo de ampliar el acceso a la es en las regiones que más lo requieren. para ello, se utiliza la propuesta de desiertos educativos, desarrollada por Hillman y Weichman (2016), en la cual las regiones geográficas y sus mercados educativos locales pueden clasificarse de acuerdo con la existencia o ausencia de opciones de es. nuestro estudio encontró que 92 sedes se ubican en un desierto educativo, lo que significa que el 63 % de ellas cumple con el objetivo de llevar es a regiones que carecen de oferta de este nivel educativo, esto implica reorientar esfuerzos para focalizar de mejor manera la atención a personas que desean transitar hacia la es.

Palabras clave: acceso a la educación superior; oferta educativa; equidad educativa; cobertura educativa; desigualdad educativa

The territorial distribution of Universidades para el Bienestar Benito Juárez García: Between deserts and educational mirages

ABSTRACT

since 2019, universidades para el Bienestar Benito Juárez García (uBBJg) have been promoted as a program to expand access to higher education (He) in Mexico. the objective of this analysis is to show in which type of He markets are the 145 uBBJg offices located, in order to identify the extent to which the program meets its objective of expanding access to He in the regions that most require it. For this purpose, the "educational deserts" proposal, developed by Hillman and Weichman (2016), is used. according to this approach, geographic regions and their local education markets can be classified in terms of the existence or absence of He options. our study found that 92 schools are in an educational desert, which means that 63% of them meet the objective of bringing He to regions that lack an offer of this educational level, this implies redirecting efforts to better focus educational attention on people who wish to move towards He.

Keywords:access to higher education; educative offer; educational equity; educational coverage; educational inequality

Distribuição territorial das Universidades para el Bienestar Benito Juárez García: entre desertos e miragens educacionais

RESUMO

desde 2019, as universidades para el Bienestar Benito Juárez García (uBBJg) são promovidas como um programa para expandir o acesso à educação superior (es) no México. o objetivo desta análise é mostrar em que tipo de mercados de es estão localizados os 145 escritórios das uBBJg, a fim de identificar em que medida o programa atinge seu objetivo de ampliar o acesso à es nas regiões que mais demandam. neste sentido, a proposta de desertos educacionais, desenvolvida por Hillman e Weichman (2016) é utilizada, na qual regiões geográficas e seus mercados educacionais locais podem ser classificados de acordo com a existência ou ausência de opções de es. nosso estudo constatou que 92 escolas estão localizadas em um "deserto educacional", o que significa que 63% delas atingem o objetivo de levar es para regiões que carecem de oferta nesse nível educacional, isto implica redirecionar esforços para melhor focalizar a atenção nas pessoas que desejam se mover em direção à es.

Palavras chave:acesso à educação superior; oferta educacional; equidade educacional; cobertura educacional; desigualdade educacional

La répartition territoriale des Universidades para el Bienestar Benito Juárez García: entre déserts et mirages pédagogiques

RÉSUMÉ

depuis 2019, les universidades para el Bienestar Benito Juárez García (uBBJg) sont promues en tant que programme visant à élargir l'accès à l'enseignement supérieur (es) au Mexique. l'objectif de cette analyse est de montrer dans quel type de marché en matière d'enseignement supérieur (es) les 145 sièges des uBBJg sont situés, afin d'identifier dans quelle mesure le programme répond à son objectif d'élargir l'accès à l'es dans les régions qui en ont le plus besoin. pour cela, on utilise la proposition des déserts éducatifs, développée par Hillman et Weichman (2016), dans laquelle les régions géographiques et leurs marchés éducatifs locaux peuvent être classés selon l'existence ou l'absence d'options en es. notre étude a révélé que 92 sièges sont situés dans un «désert éducatif», ce qui signifie que 63% d'entre eux répond à l'objectif d'amener l'enseignement supérieur dans les régions qui manquent d'une offre de ce niveau d'enseignement, cela implique de réorienter les efforts pour mieux centrer l'attention sur les personnes qui souhaitent évoluer vers l'es.

Mots-clés: accès à l'enseignement supérieur; offre éducative; l'équité éducative; couverture éducative; inégalité éducative

1. INTRODUCCIÓN

los diversos esfuerzos por incrementar el acceso y la cobertura en este nivel educativo han transitado por diversas transformaciones, por una parte, se encuentran los cambios institucionales y sistémicos que se han caracterizado por la creación de nuevas instituciones, así como la expansión territorial de las existentes a través del establecimiento de nuevas sedes para favorecer el acceso en zonas fuera de las grandes ciudades. por otra parte, se encuentran los esfuerzos por ampliar las oportunidades de ingreso a sectores sociales que históricamente se han mantenido al margen por razones culturales, sociales y económicas y quienes han redefinido el perfil social del estudiantado en educación superior (rodríguez, 1998). sin embargo, pese a estos esfuerzos, en México, el acceso a la educación superior representa uno de los retos educativos más importantes, ya que, solo 4 de cada 10 personas logra ingresar a una institución de educación superior (sep, 2022).

el programa de universidades para el Bienestar Benito Juárez García (uBBJg) es uno de los 10 proyectos prioritarios de la actual administración

federal en México (2018-2024). su objetivo es contribuir al bienestar social y la igualdad mediante la instalación y operación de sedes universitarias ubicadas en localidades de alta y muy alta marginación para brindar servicios de educación superior (es) gratuitos y de calidad a personas que terminaron su bachillerato y carecen de oportunidades de ingresar a las instituciones de educación superior (ies) existentes. los diseñadores del programa esperan incrementar la cobertura del nivel licenciatura en el país y el índice de desarrollo humano de los municipios sede, así como disminuir su índice de rezago social (gobierno de México, 2020).

en principio, las uBBJg contemplaron iniciar operaciones con 100 sedes en donde se impartirían 36 programas académicos (organismo coordinador de las universidades para el Bienestar Benito Juárez garcía [ocuBBJg], 2020a). aunque las uBBJg comenzaron operaciones en marzo de 2019, los criterios para la instalación de las sedes fueron formalmente establecidos por primera vez hasta abril de 2020, más de un año después de entrar en funcionamiento. se publicaron en el diario oficial de la Federación en julio de 2020, y no fue sino hasta mediados de ese año que se creó ocuBBJg (organismo coordinador de las universidades para el Bienestar Benito Juárez garcía), dependencia responsable de operar este programa.

en julio de 2020 la secretaría de gobernación publicó los lineamientos para la instalación/rehabilitación y equipamiento de las sedes educativas del programa universidades para el Bienestar Benito Juárez garcía en el programa presupuestal u083, correspondiente al organismo coordinador de las universidades para el Bienestar Benito Juárez garcía. su objetivo es garantizar la ejecución de proyectos para la instalación, rehabilitación o equipamiento de las sedes de este programa, para prestar servicios educativos en comunidades sin acceso, o con acceso insuficiente, a estudios universitarios (ocuBBJg, 2020b). los diseñadores de ese documento indican que la población potencial a beneficiarse del programa se ubica en localidades con carencia de ies y en donde existan, al menos, doscientos egresados de bachillerato por año. los formuladores del programa buscan dar prioridad a las localidades que estén alejadas de las zonas de mayor desarrollo del país, donde existan condiciones de alta y muy alta marginación, con presencia de pueblos originarios y potencial económico y productivo para beneficiarse de los programas gubernamentales en turno (ocuBBJg, 2020b).

en marzo de 2021 la secretaría de gobernación publicó modificaciones a estos lineamientos, según los “lineamientos para la instalación/rehabilitación, equipamiento y operación de las sedes educativas del programa de las uBBJg”, publicado en marzo de 2021:

la población potencial se conformará con base en la demanda educativa no atendida por otras instituciones de educación superior, considerando preferentemente localidades en que parte significativa de la población se encuentre en condiciones de rezago, pobreza o exclusión; con presencia de pueblos originarios; potencial económico y productivo que pueda beneficiarse con los programas prioritarios de gobierno; y en donde existan insuficientes, escasas o no pertinentes opciones de educación superior. (ocuBBJg, 2021a)

este documento flexibilizó los criterios inicialmente establecidos. por ejemplo: se cambió el criterio de doscientos egresados anuales de bachillerato a población no atendida por ies. si se comparan los criterios establecidos en esta última versión con los que inicialmente se publicaron, es claro que se omitieron criterios precisos de elegibilidad para el emplazamiento y edificación de las sedes: las localidades con un rango de entre 15 y 50 mil habitantes, población joven con problemas de drogadicción y delincuencia y altos índices de migración y de violencia (gonzález-callejas et al., 2021).

esta flexibilización permite que un mayor número de sedes cumpla con los criterios establecidos por los formuladores del programa, a diferencia de lo que sucedió con los criterios más específicos establecidos inicialmente, en donde se identificó que únicamente la sede ubicada en urique, chihuahua, cumplía con la totalidad de estos rubros (gonzález-callejas et al., 2021). es importante mencionar que a pesar de ello, las sedes iniciaron operaciones independientemente de si cumplían con uno o más criterios.

en 2020 se publicaron dos estudios que valoraron la operación de este programa. el primero de ellos estuvo a cargo de Mexicanos contra la corrupción y la impunidad (Mcci, 2020), sus objetivos fueron evaluar la calidad de los servicios educativos ofrecidos por las uBBJg, e identificar alternativas para mejorar su alcance y posible impacto. el estudio evaluó el diseño e implementación del programa con base en el análisis de una serie de indicado-

res nacionales y la información derivada de la visita a 30 planteles. los investigadores encontraron que existían inconsistencias en el diseño del programa, carencias relacionadas con la infraestructura de los planteles, planta docente insuficiente y problemas para focalizar a la población objetivo.

por su parte, investigadores del consejo nacional para la evaluación de la política de desarrollo social (coneval) llevaron a cabo una evaluación sustentada en un análisis de gabinete debido a dificultades para realizar el trabajo de campo. identificaron inconsistencias en la información que se incluía en documentos internos, infraestructura insuficiente para fortalecer el ámbito práctico de varios programas, información escasa sobre el número de estudiantes atendidos, la necesidad de establecer colaboración con otras instituciones de educación superior para generar valor agregado al servicio educativo que se ofrece, ampliar el objetivo del programa más allá de solo buscar el acceso y, especialmente, definir con mayor precisión a los diferentes grupos de población a los que está dirigido el programa, ya que identificaron imprecisiones en sus definiciones (coneval, 2020).

en 2021, raquel sosa elízaga, coordinadora del programa de uBBJg, anunció la ampliación del programa con la creación de 45 sedes más (poy, 2021 y gobierno de México, 2021). Hasta finales de 2021, las uBBJg operaban con 145 sedes, 35 programas académicos (se eliminó una licenciatura relacionada con el beisbol), 37 mil 513 estudiantes y mil 58 docentes. de acuerdo con información publicada por el organismo coordinador, la distribución de estudiantes en las sedes es desigual, ya que va desde 27 (tlahualilo, durango) hasta 2 mil 54 (juan r. escudero, guerrero) con una media de 259. la distribución de docentes en las sedes también presenta grandes diferencias. si bien la tendencia en las sedes uBBJg es que a mayor número de estudiantes mayor número de docentes, existen casos como el plantel iztacalco, donde se registra un docente para 352 estudiantes. además, está el caso de santiago sochiapan, en veracruz, que en octubre de 2021, a pesar de tener 170 estudiantes, no reportaba docentes.

el programa que se oferta en la mayoría de las sedes es ingeniería en procesos agroalimentarios (26), le siguen Medicina integral y salud comunitaria (20), enfermería y obstetricia (11) e ingeniería en desarrollo regional sustentable (10). después de estas carreras existen otras 15 que se ofrecen entre nueve y dos sedes. Y, por último, está un grupo de 16 carreras que sólo se

encuentran en una sede. en todas las sedes solo se imparte una licenciatura, con excepción de la sede de Zacapu (Michoacán) donde se imparten cuatro carreras: ingeniería en desarrollo regional sustentable, licenciatura en contabilidad y administración pública, derecho y administración pública e ingeniería industrial y electromecánica, además, es la única sede en la que se imparten estas carreras (ocuBBJg, 2021b).

los diseñadores de las uBBJg contemplaron desarrollarlas en función de la demanda, de tal manera que podrán atender hasta 1 600 estudiantes por sede en su fase más avanzada. Hasta octubre de 2021, sólo cuatro sedes atendían apenas a poco más de 600 estudiantes (ocuBBJg, 2021a).

2. LAS UBBJG: UN PANORAMA GENERAL A TRES AÑOS DE SU CREACIÓN

para este primer análisis se recuperaron tres de los criterios establecidos en los lineamientos del programa: localidades con población en condiciones de rezago, pobreza o exclusión; demanda no atendida por otras ies; y presencia de pueblos originarios. dado que los lineamientos vigentes no establecen definiciones operacionales de cada uno de los criterios, se optó por definirlos a partir de datos públicos que permitan conocer, de forma aproximada, en qué medida cada sede cumple con ellos. la localización de las sedes se hizo con base en las coordenadas que proporciona la página web de la uBBJg en el apartado “instalación/rehabilitación, equipamiento y operación de las sedes educativas del programa”, donde se localiza una ficha técnica de las condiciones de funcionamiento de cada instalación hasta octubre de 2021 (ocuBBJg, 2021b).

para dar cuenta de la demanda no atendida por otras ies se recuperaron datos del anuario estadístico de la asociación nacional de universidades e instituciones de educación superior (anuies) para el ciclo 2020-2021. de esta base se recuperaron tres variables: el número de escuelas de es por municipio, su modalidad (escolarizada, no escolarizada) y la población no atendida a partir del porcentaje de solicitudes de ingreso que fueron atendidas.

para identificar las localidades con población en condiciones de rezago, pobreza o exclusión se utilizó el grado de Marginación, que es la representación ordinal del índice de marginación generado por el consejo nacional de población (conapo) con base en el censo de población y vivienda 2020 del

instituto nacional de estadística y geografía (inegi). el índice de marginación es una medida-resumen que permite diferenciar localidades del país según el impacto global de las carencias que padece la población como resultado de la falta de acceso a la educación, la residencia en viviendas inadecuadas y la carencia de bienes (conapo, 2010). el grado de marginación indica, a partir de cinco niveles (desde muy alto hasta muy bajo), el nivel de rezago y pobreza de una entidad o municipio, de tal forma que entre mayor sea la población en cuestión, esta presentará más carencias.

Finalmente, para conocer la presencia de población indígena se tomó como referencia el porcentaje de la población de los municipios que declaró hablar una lengua indígena en el censo 2020 del inegi.

2.1. Atención a población en condiciones de rezago, pobreza o exclusión

como se muestra en la tabla 1, hasta octubre de 2021, de acuerdo con datos de la uBBJ, las 145 sedes se distribuyen en 31 entidades (solo Baja california sur no cuenta con planteles). el estado con más sedes es oaxaca, con 18 (12 % del total), le sigue chiapas con 14 (9.7%), veracruz y ciudad de México con 10 (13.8%). el restante 64.5% se distribuye en las otras entidades del país, destacando Hidalgo y guerrero con ocho; Yucatán, Michoacán y el estado de México con seis; y sonora, Quintana roo y puebla con cinco. solo dos municipios de entidades distintas cuentan con dos sedes: las Margaritas (chiapas) y Felipe carillo puerto (Quintana roo).

si bien estados como oaxaca o chiapas (con un importante número de municipios con un alto y muy alto grado de marginación) concentran el mayor número de sedes, la ciudad de México, a pesar de que es una entidad con zonas de muy bajo grado de marginación, tiene 10 planteles, que superan las sedes de estados más pobres, como guerrero o Michoacán. al atender el criterio de llevar es a los lugares con más rezago social, el número de sedes en la ciudad de México debería ser significativamente menor al contar con un grado de marginación muy bajo (conapo, 2020).

si el acercamiento al grado de marginación se hace en el ámbito de municipios, el panorama cambia un poco como se ve en la tabla 2.

si se toman en cuenta los municipios que tienen muy alto grado de marginación como indicadores de rezago o pobreza, sólo un poco más de la dé-

Tabla 1. Distribución de las sedes por entidad federativa

| Estado | No. Sedes | Porcentaje | Grado de marginación estatal |
|------------------|------------------|-------------------|-------------------------------------|
| Baja California | 1 | 0.68965517 | Bajo |
| Colima | 1 | 0.68965517 | Bajo |
| Nayarit | 1 | 0.68965517 | Alto |
| Nuevo León | 1 | 0.68965517 | Muy |
| Aguascalientes | 2 | 1.37931034 | bajo |
| Chihuahua | 2 | 1.37931034 | Muy |
| Querétaro | 2 | 1.37931034 | bajo |
| San Luis Potosí | 2 | 1.37931034 | Medio |
| Sinaloa | 2 | 1.37931034 | Bajo |
| Campeche | 3 | 2.06896552 | Alto |
| Coahuila | 3 | 2.06896552 | Medio |
| Durango | 3 | 2.06896552 | Alto |
| Guanajuato | 3 | 2.06896552 | Muy |
| Jalisco | 3 | 2.06896552 | bajo |
| Morelos | 3 | 2.06896552 | Alto |
| Tabasco | 3 | 2.06896552 | Medio |
| Tamaulipas | 3 | 2.06896552 | Muy |
| Tlaxcala | 3 | 2.06896552 | bajo |
| Zacatecas | 3 | 2.06896552 | Medio |
| Puebla | 5 | 3.44827586 | Alto |
| Quintana Roo | 5 | 3.44827586 | Bajo |
| Sonora | 5 | 3.44827586 | Medio |
| Estado de México | 6 | 4.13793103 | Medio |
| Michoacán | 6 | 4.13793103 | Alto |
| Yucatán | 6 | 4.13793103 | Bajo |
| Guerrero | 8 | 5.51724138 | Bajo |
| Hidalgo | 8 | 5.51724138 | Bajo |
| Ciudad de México | 10 | 6.89655172 | Alto Alto |
| Veracruz | 10 | 6.89655172 | Muy alto |
| Chiapas | 14 | 9.65517241 | Alto |
| Oaxaca | 18 | 12.4137931 | Muy |
| | | | bajo |
| Total | 145 | 100 | Alto |
| | | | Muy alto |
| | | | Muy alto |

Fuente: UBBJG (2021b).

Tabla 2. Distribución de sedes por grado de marginación de los municipios

| Grado de marginación | Sedes | Porcentaje |
|-----------------------------|--------------|-------------------|
| Muy Alto | 17 | 11.7 |
| Alto | 25 | 17.2 |
| Medio | 32 | 22.1 |
| Bajo | 34 | 23.4 |
| Muy bajo | 37 | 25.5 |
| Total | 145 | 100.0 |

Fuente: Elaboración propia a partir del Índice de marginación a nivel municipal (Conapo, 2020).

cima parte cumple con ese criterio. si se agregan los casos con alto grado de marginación, el porcentaje alcanza casi el 30 %. así, desde este acercamiento, el primer criterio solo se cumple en poco menos de una tercera parte de las sedes.

tras la flexibilización de los criterios del programa de las uBBJg se carece de parámetros e indicadores establecidos, por lo que recurrimos a datos públicos que diesen cuenta del cumplimiento mínimo de esos criterios. debe des- tacarse que la modificación de los criterios de definición de los datos, valores, parámetros e indicadores tendrá un efecto considerable tanto en su propia construcción como en su interpretación y las conclusiones del análisis.

2.2. Demanda no atendida por otras IES

para calcular la demanda no atendida en los municipios sede de las uBBJg se consideraron dos datos: el número de ies en los municipios sede y el por- centaje de aceptación calculado a partir del número de solicitudes y de los estudiantes de nuevo ingreso. este cálculo es una aproximación imperfecta a la demanda no atendida, pues parte de un supuesto que no siempre es cierto: las ies sólo atienden la demanda del municipio donde se localizan. para hacer una aproximación más cercana a la realidad se necesitaría cono- cer el municipio de origen de las y los estudiantes y la ubicación de la es- cuela en la que hacen solicitud de ingreso. como no se cuenta con una base de datos pública que ofrezca estos datos, se optó por la opción antes des-

crita. en la contabilización de las ies por municipio se tomaron en cuenta tanto los programas escolarizados como los no escolarizados. estos datos se obtuvieron del anuario estadístico del ciclo escolar 2020-2021 de la anuies. en relación con la oferta de ies en los municipios, 69 (47.6%) no contaban con alguna escuela de es antes de la llegada de la sede uBBJg. así, el criterio de demanda de atención no atendida por otras ies se cumple en casi la mitad de las sedes, como se aprecia en la tabla 3.

entre los municipios con presencia de ies, el rango va de una a 117, este último caso corresponde a la alcaldía cuauhtémoc, en la ciudad de México. así, si bien es cierto que en casi la mitad de las sedes se cumple el criterio de demanda no atendida por la falta de ies en los municipios, en el 22 % de los casos existen cuatro o más escuelas.

Tabla 3. Número de IES en los municipios sede de la UBBJG

| <i>IES por municipio</i> | <i>Frecuencia</i> | <i>Porcentaje</i> |
|--------------------------|-------------------|-------------------|
| 0 | 69 | 47.6 |
| 1 | 28 | 19.3 |
| 2 | 8 | 5.5 |
| 3 | 7 | 4.8 |
| 4 | 5 | 3.4 |
| 5 | 7 | 4.8 |
| 6 | 5 | 3.4 |
| 8 | 1 | 0.7 |
| 9 | 1 | 0.7 |
| 10 | 3 | 2.1 |
| 12 | 3 | 2.1 |
| 16 | 1 | 0.7 |
| 20 | 1 | 0.7 |
| 25 | 2 | 1.4 |
| 26 | 1 | 0.7 |
| 39 | 1 | 0.7 |
| 42 | 1 | 0.7 |
| 117 | 1 | 0.7 |
| <i>Total</i> | <i>145</i> | <i>100</i> |

Fuente: Elaboración propia a partir del Anuario estadístico del ciclo 2002-2021 (ANUIES, 2021).

en el análisis de la demanda no atendida por municipio (en relación con el porcentaje de aceptación calculado a partir del número de solicitudes y el número de estudiantes de nuevo ingreso) en donde al menos hay una ies es el déficit va del 85 hasta el 2 % como se puede ver en la tabla 4.

Tabla 4. Demanda no atendida

| <i>Número de municipios</i> | <i>Porcentaje de municipios</i> |
|-----------------------------|---------------------------------|
| 0 15 a | 72 |
| 30 31 | 7 |
| a 55 | 14 |
| 56 a | 21 |
| 80 81 | 15 |
| a 98 | 16 |
| 100 | 145 |
| Total | 99.7 |

Fuente: Elaboración propia a partir de ANUIES (2021)

si se suman el número de municipios sin oferta de es y el de aquellos en los que existen escuelas, pero que no cubren la demanda, el 88.9% de las sedes se ubica en un espacio con demanda no atendida. el restante 11% de los municipios sede cubre de forma perfecta la demanda de solicitudes de ingreso.

2.3. Presencia de población indígena

los lineamientos de las uBBJg para identificar la población potencial solo indican que las sedes deben instalarse en localidades “con presencia de pueblos originarios”. el documento no señala cómo se define esta presencia o cuál parámetro se tomará en cuenta para determinar si existe presencia o no de esta población. ante la falta de claridad del criterio, se tomó como referencia el porcentaje de la población de tres años o más que habla una lengua indígena (Hli) a nivel municipal, de acuerdo con información del censo 2020 del inegi.

si se toma como referencia la existencia de al menos una persona que habla una lengua indígena en el municipio, el 100% de los municipios cumple

con este criterio, pues en cada municipio que alberga una sede de las uBBJg hay al menos tres personas que cumplen con esta condición. sin embargo, si se asume que para determinar que hay presencia de pueblos originarios es que al menos la mitad de la población del municipio hable una lengua indígena, poco menos del 20% cumple con este parámetro, como se puede ver en la tabla 5.

Tabla 5. Porcentaje de hablantes de lengua indígena por municipio

| Porcentaje HLI | Número de municipios | Porcentaje de municipios |
|-----------------------|-----------------------------|---------------------------------|
| 0 a 25 | 100 | 68.9 |
| 26 a | 19 | 13.1 |
| 50 | 12 | 8.2 |
| 51 a | 14 | 9.6 |
| 75 | 145 | 99.8 |
| 76 a | | |

Fuente: Elaboración propia a partir de INEGI (2021)
97

Total de este 20% de los planteles que se ubica en municipios con mayor presencia de pueblos originarios, casi la totalidad corresponde a entidades del sur de México como chiapas, Yucatán, guerrero y oaxaca. lo anterior sugiere que, pese a que se han creado sedes en los estados con mayor población indígena, los planteles podrían ser insuficientes para favorecer el acceso a esta población en los municipios y entidades que más lo requieren.

2.4. La convergencia de los tres criterios

en los apartados previos se mostró en qué medida cada uno los municipios sede de las uBBJg cumple con tres de las condiciones de la población potencial: demanda no atendida por otras ies, poblaciones con rezago o brecha y presencia de población indígena. pero ¿cuántos municipios en los que están instaladas las 145 sedes cumplen con los tres criterios? al considerar como primera referencia la oferta de es de los municipios, como segundo criterio los grados de marginación muy alto y alto, y como tercer indicador el 50% o más de la población que reportó hablar una lengua indígena, sólo 13 sedes cumplen con los tres criterios, lo que representa un 8% del total, como se muestra en la tabla 6.

Tabla 6. Municipios sede de las UBBJG que cumplen con los tres criterios

| <i>Estado</i> | <i>Municipio</i> | | <i>Grado de Marginación</i> | <i>Porcentaje HLI</i> | <i>No. IES</i> |
|--------------------|--------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------|----------------|
| Yucatán | San Yaxcabá | Aquismón | Alto | 65.6 | 0 |
| LuisPotosí Hidalgo | Yahualica | Huautla de Jiménez | Muy | 2 | 0 |
| Oaxaca | Oaxaca | Jiménez | Alto | 69.5 | 0 |
| Oaxaca | Guerrero | FelipeJalapadeDíaz | Alto | 9 | 0 |
| Guerrero | Veracruz | CristóbalAmatlán de Ignacio | Muy | 79.4 | 0 |
| | | Alcozauca de Guerrero | Alto | 3 | 0 |
| | | Xochistlahuaca | Muy | 80.4 | 0 |
| | | | Alto | 6 | 0 |
| | | | Muy | 84.4 | |
| de la Llave | Atlahuilco | | Muy | 93.4 | 0 |
| Guerrero | Atlamajalcingo del Monte | | Muy | 88.3 | 0 |
| Chiapas | Ocotepec | | Muy | 64.9 | 0 |
| Guerrero | Metlatónoc | | Muy | 89.0 | 0 |
| Chiapas | Chenalhó | | Alto | 96.4 | 0 |
| | | | Muy | 91.3 | |

Fuente:Elaboración propia partir de datos de la UBBJG (2021), Conapo (2020) y Anuario estadístico ciclo 2020-2021 (ANUIES, 2021).

guerrero tiene cuatro municipios que cumplen con los tres criterios, le sigue oaxaca con tres y chiapas con dos. de acuerdo con los objetivos del programa, tiene sentido que las tres entidades con los indicadores socioeconómicos que muestran mayor pobreza, desigualdad y marginación, concentren el mayor número de sedes que cumplen con sus criterios; sin embargo, resulta paradójico que sólo el 8 % de los planteles cumpla con esta condición. por otro lado, como analizaremos en la siguiente sección, cuando estos datos se interpretan a partir de la perspectiva de los desiertos educativos (Hillman, 2019; Hillman y Weichman, 2016; stowe y Warren, 2021; Klasik, Blagg y pekor, 2018), el panorama resulta mucho menos halagüeño.

3. LAS UBBJG: DESIERTOS, REFUGIOS, ESPEJISMOS Y OASIS

la tipología desarrollada por Hillman y Boland (Hillman 2019) resulta una herramienta analítica útil para comprender los alcances, límites y posibles fa-

llas del programa de las uBBJg en relación con sus objetivos: contribuir al bienestar social e igualdad mediante la instalación y operación de sedes ubicadas en localidades de alta y muy alta marginación para brindar servicios de educación superior gratuitos y de calidad. de manera general, en términos de la perspectiva de los desiertos educativos (Hillman 2019; Hillman y Weichman 2016; stowe y Warren 2021; Klasik, Blagg y pekor 2018), las uBBJg buscan llevar ies a los desiertos educativos. Más allá del cumplimiento de los criterios establecidos por el propio programa ¿en qué medida se ha cumplido ese objetivo en tres años de operación?

para responder esta pregunta se analizaron los datos descritos en la sección anterior para identificar los mercados locales de las sedes de las uBBJg recuperando la tipología desarrollada por Hillman y Boland (Hillman 2019). Hay que recordar que esta tipología se basa en tres variables: número de ies en una región o localidad, sostenimiento de la oferta (pública y privada) y acceso. para hacer este ejercicio se tomaron como referencia geográfica los municipios donde se alojan las sedes. a partir de la media de 3.7 ies por municipio, consideramos que aquellos municipios donde hay cuatro o menos planteles cuentan con pocas alternativas educativas de nivel superior. la media es cercana a la noción de desierto educativo cero o pocas alternativas, pero también permite ver las diferencias entre desiertos y refugios con base en el número ies y la selectividad de las escuelas de un municipio.

para dar cuenta del acceso adecuamos la propuesta de Hillman y Boland (Hillman, 2019). la adaptación de la propuesta de Hillman y Boland a México consistió en tres cambios.

1. en lugar de tomar referencias medidas: las áreas estadísticas basadas en un núcleo poblacional (core-based statistical areas) y las zonas de desplazamiento (commuting zones) como regiones para definir los mercados locales de es, para el caso de México se tomaron como referencia los municipios. se tomó esta decisión porque a pesar de que existen clasificaciones similares en México, a las usadas por Hillman y Weichman (2016) como las que usa el consejo nacional de población (2018) para definir las zonas Metropolitanas o consejo nacional de evaluación de la política de desarrollo social (2021) para clasificar a los municipios, estas aproximaciones abarcan grandes territorios (como la Zona Metropolitana del valle de México) que no permite ver diferencias entre municipios.

pios cercanos, pero con oferta de es diferentes. también descartamos el uso de las áreas geoestadísticas básicas (ageB) o el acercamiento a nivel de colonia que utiliza el inegi, por ser unidades muy pequeñas, poco pertinentes para dar un panorama nacional como lo requieren las sedes de la uBBJg.

2. se utilizó a los municipios como referencia para hablar de espacios nivel de acceso, y no a las escuelas de forma individual, como lo sugiere Hillman (2019). se tomó esta decisión porque consideramos que es más significativo el nivel de acceso en el municipio que el de una sola escuela; así, realizamos un cálculo a nivel municipal a partir del porcentaje de demanda atendida por las ies en su conjunto. además, partimos del supuesto que en un municipio con acceso amplio debe haber al menos una ies pública que cumpla con este rasgo, o bien, que exista alguna opción privada que funcione como pública (admita a un porcentaje igual o mayor al 80% de las solicitudes y tiene bajos costos o adecuados para la región).

3. el punto de corte para hablar de municipios de amplio acceso fue la aceptación de 80 % o más de las solicitudes de ingreso.

el parámetro para identificar a los municipios con ies de amplio acceso fueron los porcentajes de aceptación de las solicitudes generadas en el ciclo 2020-2021, de acuerdo con datos de la anuies. con base en estos parámetros se establecieron los criterios para identificar a los municipios sede de la uBBJg de acuerdo con la tipología de Hillman y Boland. en la tabla 7 se muestra los criterios y puntos de corte que se tomaron para esta clasificación.

Tabla 7.Criterios de clasificación de los municipios en relación con la tipología de Hillman y Boland (2019)

Refugio: municipios con una y hasta cuatro IES con un porcentaje de aceptación de solicitudes de ingreso igual o superior al 80 %

Desierto: municipios con cuatro o menos IES y con menos del 80% de aceptación de las solicitudes de ingreso

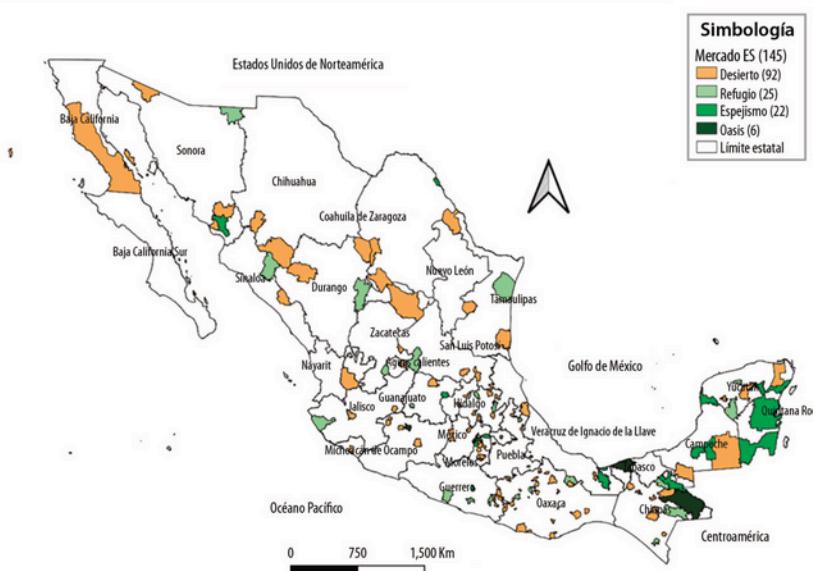
Oasis: municipios con cinco o más IES con un porcentaje de aceptación de solicitudes de ingreso igual o mayor al 80 %.

Espejismo: municipios con cinco o más IES con un porcentaje de aceptación de solicitudes de ingreso inferior al 80 %

Fuente: Elaboración propia a partir de ANUIES (2021)

con base en estos criterios se elaboró la Figura 1, donde se muestra el panorama de las sedes de la uBBJg de acuerdo con el tipo de municipio donde se localiza.

Figura 1. Número de estudiantes de Educación Superior (ES) en el mundo y en ALC /en millones (2012-2017)



Fuente: Elaboración propia con base en UBBJG (2021), ANUIES, (2021) e INEGI (2020).

con base en los datos analizados a partir de la tipología de mercados locales de es se identificó que el 63.4% de las sedes de las uBBJg se ubican en desiertos educativos, 17.2% en refugios, 15.1% en espejismos y 4.1% en oasis. esta distribución indica, en primer lugar, que más de la mitad de las sedes de las uBBJg cumplen con el objetivo de llevar es a espacios donde antes no había oferta de este nivel educativo. con la llegada de las sedes de las uBBJg, algunos de estos desiertos se transformarán en refugios, pero otros seguirán siendo desiertos, debido a que no serán suficientes para atender la demanda local.

en segundo lugar, las sedes que se instalan en refugios no cambiarán la situación de estos municipios, pues si bien aumentarán la oferta y el acceso de es, esos espacios seguirán ofreciendo pocas oportunidades para ingresar a la es. tercero, las sedes de las uBBJg que se ubican en espejismos llegarán a espacios donde la oferta es amplia (existen cinco o más escuelas), pero el acceso es restringido (el 20% o más de las solicitudes de ingreso no son atendidas), y sólo contribuirán un poco (con una escuela y un programa educativo) a la ampliación de la oferta y el acceso, por lo que quizá no cambie el carácter de espejismo del municipio. por último, las sedes de las uBBJg que se ubican en oasis educativos llegarán a espacios que, en primera instancia, no tienen necesidad de más ies, pues existe un acoplamiento casi perfecto (80% o mayor) entre las solicitudes de ingreso y el número de estudiantes aceptados.

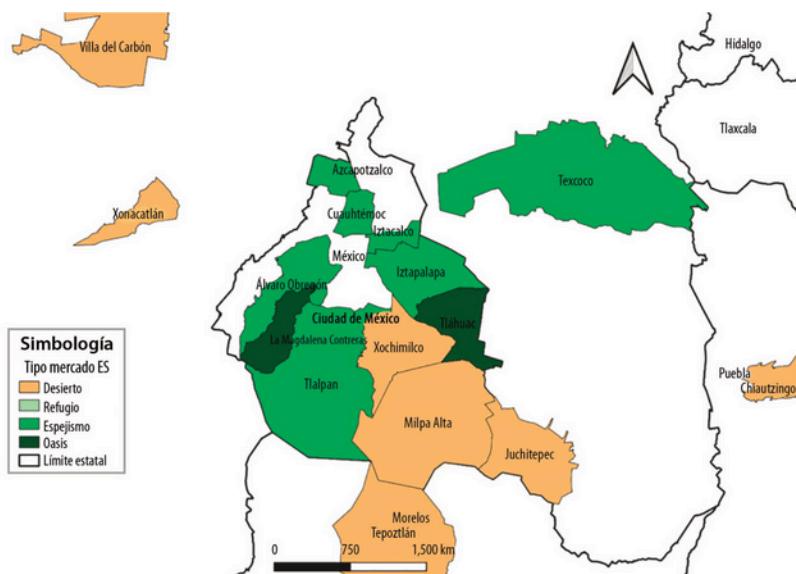
así, si bien es cierto que en la mayoría de los casos (alrededor del 80%, si se suman los desiertos y refugios) las sedes de las uBBJg cumplen con el objetivo de llevar es a espacios donde no hay oferta, o donde la oferta es escasa, esta medida podría no cambiar las condiciones estructurales de carencia, escasez e inequidad de oferta y acceso a la es que sufren estos municipios mientras se mantengan, por ejemplo, problemas relacionados con la infraestructura, recursos y contratación de docentes. en este mismo sentido, las sedes que se ubican en los espejismos educativos tampoco contribuirán a convertirlos en oasis, ya que no contribuyen a ampliar el acceso de manera significativa.

ante este panorama conviene preguntarse: independientemente del cumplimiento de los criterios de este programa, a tres años de su creación ¿qué tan pertinente es tomar la misma medida (abrir una nueva escuela de es con una sola carrera) en contextos distintos? en los desiertos y refugios educativos, la contribución de una sede de las uBBJg para aumentar el acceso y la cobertura de es puede ser muy significativa para las personas que viven en esos mercados educativos y que desean ejercer su derecho a la educación, pues la oferta y, quizá también la demanda, sean escasas.

pero en el caso de los espejismos, por ejemplo, la alcaldía cuauhtémoc en ciudad de México (donde hay 117 escuelas de es y donde solo se satisface el 22 % de las solicitudes de ingreso), la apertura de una escuela más con una sola carrera no generará ningún cambio relevante en las condiciones estruc-

turales que reproducen la desigualdad y exclusión de los programas de educación terciaria. algo similar sucede con las sedes que su ubican en oasis: ¿qué sentido tiene poner una escuela más donde existe suficiente oferta y acceso a la es? ambos casos se ilustran en la Figura 2.

Figura 2. Distribución de los municipios sede de la UBBJG de acuerdo por tipo de mercado de ES local en el centro del país



Fuente: Elaboración propia con base en UBBJG (2021), ANUIES (2021) e INEGI (2020).

en estos dos últimos casos, la instalación de varios planteles en la ciudad de México y la zona metropolitana se enfrentan a dos problemas muy particulares de esta región: la concentración de la demanda y la segmentación institucional (taborga, 2002 y villa, 2016). lo cual implica que, frente a ies con mayor reconocimiento, recursos y oferta, como la universidad nacional autónoma de México (unaM), el instituto politécnico nacional (ipn) y la universidad autónoma Metropolitana (uaM), las carreras y planteles de las uBBJg no se sitúen en las preferencias educativas de los jóvenes de esta región.

la tipología de los mercados de es locales de Hillman y Boland (Hillman 2019) nos permite identificar que en contextos distintos se requieren medidas diversas. tal vez, en un primer momento, baste inicialmente con abrir una escuela con un solo programa educativo en los espacios con poca o nula oferta de es. sin embargo, en los espejismos, donde hay amplia oferta, pero poco acceso, quizá se requiera de otra medida, como generar políticas en los mercados de es locales (becas, cambiar los mecanismos de ingreso, horarios y modalidades) que permitan ampliar el acceso en esos lugares que ya cuentan con al menos una ies. Finalmente, en los oasis, tal vez (al menos por un tiempo) no sea necesario abrir más escuelas, pues la demanda de lugares está casi cubierta en su totalidad.

por último, es preciso decir que, cualquier tipo de medida, programa o política que se tome para ampliar la cobertura y el acceso a la es debe responder a dos objetivos: por una parte, los cambios que puede generar para la persona que desea ejercer su derecho a la educación y, por otra, la modificación de las condiciones estructurales que generan la desigualdad, exclusión e injusticia en el ámbito educativo de tipo superior. en este sentido, debe generarse una distribución equitativa de los recursos entre las regiones y hacia dentro de las regiones (Madanipour et al., 2017). pueden construirse más escuelas, pero si estas no están distribuidas de tal forma que satisfagan las necesidades de las comunidades socialmente desfavorecidas (setianto y gamal, 2021), el aumento de la oferta generará, paradójicamente, más desigualdad, exclusión e injusticia.

4. CONCLUSIONES

el análisis presentado muestra que, inicialmente, las uBBJg incrementan las oportunidades de acceso a la es en los desiertos educativos. en ese sentido, los efectos en las trayectorias educativas de quienes habitan en los municipios en los que no existía oferta de es pueden verse reflejados, a futuro, en aspectos como la movilidad social al favorecer el ingreso a la educación superior y la posibilidad de integrarse a diferentes tipos de ocupaciones.

si bien las uBBJg contribuyen a incrementar el acceso en localidades en donde no existen ies, su capacidad de atención podría no ser suficiente para resolver de manera suficiente la demanda de acceso a la educación su- prior, lo cual limitaría su impacto, pese a que se inscribe junto con otros es-

fuerzos de descentralizar la oferta educativa a otras regiones fuera de las ciudades.

no obstante, pese a su ampliación, el programa mantiene retos importantes que podrían comprometer su operación e impacto. el ejemplo más claro de esto es una inadecuada focalización de los municipios en donde se ha instalado un número importante de sus sedes, de acuerdo con los criterios que se establecieron para atender a la población potencial a beneficiarse del programa. sólo se han creado 13 sedes en municipios con altos niveles de pobreza y presencia de pueblos originarios en donde no se atendía la demanda de es.

estos problemas de focalización implican que se hayan instalado sedes en la ciudad de México y zona metropolitana, en donde, si bien existe un problema de acceso, este no está asociado a la falta de ies, sino a la concentración de la demanda en las tres principales instituciones educativas de nivel superior en México (unaM, ipn, uaM), cuyos campus centrales se ubican en esta zona. de esta manera, las uBBJg en la ciudad de México se enfrentan no a un reto cuantitativo, sino a uno de orden cualitativo frente a instituciones con mayor reconocimiento, recursos, programas académicos y mejores condiciones para el desarrollo de actividades educativas de sus docentes y estudiantes. particularmente en esta región, las uBBJg podrían estar contribuyendo a incrementar el problema de segmentación institucional existente.

la diferencia en el grado de cumplimiento de los criterios que se han establecido por el mismo programa genera que la pertinencia de la creación de las sedes sea también diferenciada y, por lo tanto, no resuelvan el problema que justificó su creación. esto tiene impacto no sólo en el éxito del programa, sino también en la posibilidad de cerrar las brechas de desigualdad que existen entre las diversas regiones del país, especialmente, entre las zonas urbanas y rurales.

aunque el reto inicial del programa sea incrementar el acceso, es necesario trazar rutas hacia objetivos más amplios relacionados con la permanencia y el egreso de los estudiantes, como se planteó en algunas evaluaciones presentadas. para ello se requiere fortalecer su infraestructura, mejorar las condiciones de contratación de la planta docente e incrementar la oferta y diversidad de sus programas académicos. Mantener las condiciones existentes

de operación de las uBBJg implicaría dejar morir de sed a quienes habitaban o aún habitan un desierto educativo.

REFERENCIAS

asociación nacional de universidades e instituciones de educación superior

(anuies) (2020). **Anuario educación superior—licenciatura 2020-2021.**

<https://bit.ly/3VGYC5I>

consejo nacional de evaluación de la política de desarrollo social (coneval).

(2021). **Plataforma para el Análisis Territorial de la Pobreza. Documento metodológico.** <https://bit.ly/3uHTxPf>

consejo nacional para la evaluación de la política de desarrollo social (cone- val). (2020). **Avances y retos del programa Universidades para el Bienestar Benito Juárez García.** <https://bit.ly/3B9iMx8>

consejo nacional de población (conapo). (2020). Índices de marginación

2020. <https://bit.ly/3gYjpmq>

consejo nacional de población (conapo). (2018). **Sistema Urbano Nacional.**

<https://bit.ly/3HafddV>

consejo nacional de población (conapo). (2010). **Índice de marginación por localidad 2010.** <https://bit.ly/3Frz2nO>

gobierno de México. (2021). universidades para el Bienestar “Benito Juárez” | conferencias sobre programas del Bienestar.<https://bit.ly/3FnTzlk>

gobierno de México. (2020). **Universidades para el Bienestar Benito Juárez García.** <https://bit.ly/3P2oXZD>

gonzález-callejas, J. I., Mejía-pérez, g. y gonzález-reyes, H. (2021). las universidades para el Bienestar Benito Juárez garcía: un análisis socioes- pacial de su cobertura. **Revista Electrónica de Investigación Educativa,** 23(27), 1-15. <https://doi.org/10.24320/redie.2021.23.e27.3733>

Hillman, n. (2019). **Place Matters: A Closer Look at Education Deserts.** third Way. <https://bit.ly/3XXKWoD>

Hillman, n. y t. Weichman (2016). **Education Deserts: The Continued Significance of “Place” in the Twenty-First Century.** viewpoints: voices from the Field. Washington, dc: american council on education.

instituto nacional de estadística y geografía. (inegi). (2021). **Censo de Población y Vivienda 2020.** <https://bit.ly/3EZu48x>

- Klasik, d., K. Blagg y Z. pekor (2018). out of the education desert: How limited local college options are associated with inequity in postsecondary opportunities. *Social Sciences*, 7(9), 165. <https://doi.org/10.3390/socsci7090165>
- Madanipour, a., shucksmith, M., talbot, H. y crawford, J. (2017). **Conceptual Framework for the Project.** resituating the local in cohesion and territorial development (relocal). <https://bit.ly/3h30KpO>
- Mexicanos contra la corrupción y la impunidad (Mcci, 2020). **Universidades Benito Juárez en el limbo.**<https://bit.ly/3iEll4d>
- organismo coordinador de universidades para el Bienestar Benito Juárez garcía (ocuBBJg). (marzo, 2021a). lineamientos para la instalación/rehabilitación, equipamiento y operación de las sedes educativas del programa universidades para el Bienestar Benito Juárez garcía en el programa presupuestal u083. **Diario Oficial de la Federación.** <https://bit.ly/3Vyqqtc>
- organismo coordinador de universidades para el Bienestar Benito Juárez garcía (ocuBBJg). (2021b). **Instalación/Rehabilitación, Equipamiento y Operación de las Sedes Educativas del Programa.**<https://bit.ly/3B9ndbj>
- organismo coordinador de universidades para el Bienestar Benito Juárez garcía (ocuBBJg). (2020a). **Universidades para el Bienestar Benito Juárez García. Documentos básicos.**<https://bit.ly/3izQju7>
- organismo coordinador de universidades para el Bienestar Benito Juárez garcía (ocuBBJg). (julio, 2020b). lineamientos para la instalación/rehabilitación y equipamiento de las sedes educativas del programa universidades para el Bienestar Benito Juárez garcía en el programa presupuestal u083, correspondiente al organismo coordinador de las universidades para el Bienestar Benito Juárez garcía. **Diario Oficial de la Federación.** <https://bit.ly/3Vx3Z7Q>
- poy, I. (2021, 15 de agosto). crece demanda de ingreso a universidades para el Bienestar Benito Juárez. **La Jornada.** <https://bit.ly/3VyAOok>
- taborga, H. (2002). **Oferta y demanda de estudios de licenciatura en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México: Contextos y problemas.** anuies.
- rodríguez, r. (1998). expansión del sistema educativo superior en México 1970-1995. en Fresán, M. (ed.), **Tres décadas de políticas del Estado en la educación superior**(pp. 167-205). anuies.

- secretaría de educación pública (sep). (2022). **Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2021-2022.** <https://bit.ly/3Vv0ejm>
- setianto, M. a. s., y gamal, a. (2021). spatial justice in the distribution of public services. **IOP Conference Series: Earth and Environmental Science,** **673**(1), [012024]. <https://doi.org/10.1088/1755-1315/673/1/012024>
- stowe, K. y M. Warren (2021). education deserts in north carolina: an analysis of geographic disparities and university access. **Research in Higher Education Journal**, vol. 40. <https://bit.ly/3FqYCkZ>
- villa, I. (2016). educación superior, movilidad social y desigualdades interdependientes. **Universidades**, 68, 51-64.

6. O Programa Universidade para Todos (ProUni): avanços na democratização do ensino superior no Brasil

the university for all program (prouni): advances
in the democratization of higher education in Brazil

Juan de França Magalhães Costa 

* universidade Federal do aBc, são Bernardo do campo, Brasil

RESUMO

a democratização do ensino básico de 1990 no Brasil aumentou a demanda por cursos de graduação. entretanto, não havia políticas públicas de acesso e permanência nas universidades para a população de baixa renda. o programa universidade para todos foi implementado para atender essa população, com a utilização das novas formas de participação de atores privados na implementação de políticas públicas. o artigo mostra qual é o perfil dos bolsistas do prouni, identificando como a política pública contribui para a democratização do ensino superior. as informações dos dados abertos do Mec foram quantificadas para mostrar como o público-alvo do programa é beneficiado, com base nas matrículas realizadas entre 2014 e 2020. os resultados apontam que o programa é eficaz para o acesso do público-alvo, já que mais de 60% das bolsas são concedidas a pessoas com renda familiar entre zero e um salário-mínimo e meio, mais de 55% dos bolsistas são pretos, pardos e indígenas, cerca de 0,70% dos bolsistas possuem deficiência e as mulheres são a maioria dentre os bolsistas. a pesquisa mostra que há diferenças a nível regional, com resultados mais satisfatórios nas regiões menos desenvolvidas.

Palavras-chave:programa; bolsistas; prouni; percentual

The University for All Program (ProUni): progress in the democratization of higher education in Brazil

ABSTRACT

the 1990's democratization of basic education in Brazil increased the demand for undergraduate programs. However, there were no public policies for access and per-

manence in universities for the low-income population. the university for all program was implemented to attend this population, using new forms of participation of private actors in the implementation of public policies. the article shows the profile of prouni's scholarship holders, identifying how this public policy contributes to the democratization of higher education. the open data information from the Brazilian Ministry of education was quantified to show how the program's target audience benefits, based on enrollments between 2014 and 2020. the results show that the program is effective for the access of the target audience, since more than 60% of the scholarships are granted to people with family income between zero and one and a half times the minimum salary, more than 55% of the scholarship holders are black, brown and indigenous, about 0.70% of the scholarship holders have disabilities, and women are the majority among the scholarship holders. the survey shows that there are regional differences, with more satisfactory results in the less developed regions.

Keywords:program; scholarship holders; prouni; percentage

El Programa Universidad para Todos (ProUni): avances en la democratización de la educación superior en Brasil

RESUMEN

la democratización de la educación básica en Brasil en los años 90 aumentó la demanda de cursos de pregrado. sin embargo, no existían políticas públicas de acceso y permanencia en las universidades para la población de bajos ingresos. el programa universidad para todos se implementó para atender a esta población, utilizando las nuevas formas de participación de los actores privados en la implementación de políticas públicas. el artículo muestra el perfil de los becarios de prouni, identificando cómo la política pública contribuye a la democratización de la educación superior. la información de los datos abiertos del Ministerio de educación de Brasil (Mec) se cuantificó para mostrar cómo se beneficia el público objetivo del programa, basándose en las inscripciones realizadas entre 2014 y 2020. los resultados indican que el programa es eficaz en el acceso al público objetivo, ya que más del 60% de las becas se conceden a personas con ingresos familiares que oscilan entre cero y un salario mínimo y medio, más del 55% de los becarios son negros, mestizos e indígenas, alrededor del 0,70% de los becarios tienen discapacidades y las mujeres son mayoría. la encuesta muestra que hay diferencias regionales, con resultados más satisfactorios en las regiones menos desarrolladas.

Palabras clave:programa; becarios; prouni; porcentaje

Le Programme de l'Université pour tous (ProUni): des avancées dans la démocratisation de l'enseignement supérieur au Brésil

RÉSUMÉ

La démocratisation de l'éducation de base au Brésil dans les années 1990 a augmenté la demande des cours de premier cycle. Cependant, il n'y avait pas de politiques publiques sur l'accès et la permanence dans les universités pour la population à faible revenu. Le programme université pour tous a été mis en place pour répondre à cette population, en utilisant les nouvelles formes de participation des acteurs privés à la mise en œuvre des politiques publiques. L'article présente le profil des boursiers de ProUni et montre comment les politiques publiques contribuent à la démocratisation de l'enseignement supérieur. Les informations provenant des données ouvertes du Ministère de l'éducation du Brésil (Mec) ont été quantifiées pour montrer comment le public cible du programme en bénéficia, sur la base des inscriptions effectuées entre 2014 et 2020. Les résultats indiquent que le programme est efficace dans l'accès au public cible, puisque plus de 60% des bourses accordées sont accordées à des personnes dont le revenu familial se situe entre zéro et un salaire et demi minimum, plus de 55% des boursiers sont noirs, métis et indigènes, environ 0,70% des boursiers sont handicapés et les femmes sont majoritaires. L'enquête montre qu'il existe de différences régionales, les résultats étant plus satisfaisants dans les régions moins développées.

Mots-clés: programme; boursiers; ProUni; pourcentage

1. INTRODUÇÃO

As políticas públicas passaram por diversas modificações ao longo dos anos 1990 no Brasil. A Constituição Federal possibilitou a participação de novos atores, inclusive da sociedade civil na implementação de políticas públicas. Além disso, o estado sofreu diversas modificações em função da implementação da política de ajuste fiscal iniciada no governo Collor (1990-1992) e intensificada no governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). As administrações federais adotaram medidas de austeridade fiscal e, assim, houve redução do tamanho do estado. Isso possibilitou a ampliação dos atores privados na implementação de políticas públicas em diversos setores, inclusive no educacional (Almeida, 2006; Silva & Sguissardi, 2005).

Diante das alterações no papel do estado, o foco das ações do governo passou a ser no sentido de reduzir o endividamento público e elevar o supe-

ravít primário. isso teve reflexos imediatos no volume de investimentos re- duzindo-os ao longo da gestão FHc. o governo lula (2003-2010) deu conti- nuidade a essas medidas durante o primeiro mandato e ampliou a participa- ção de novos atores na implementação de políticas públicas, com destaque para a aprovação da lei das parcerias público-privadas (lei nº 11079, de 30 de dezembro de 2004), que teve impacto direto nas diretrizes de políticas pú- blicas, tendo em vista o fato de que a lei possibilita a ampliação dos atores privados na implementação. isso fez com que houvesse menor volume de investimento público no ensino superior. por outro lado, diversos atores, tanto nacionais como internacionais (como o caso da ocde), pressionaram ambas as gestões para que fossem formuladas políticas públicas que vies- sem a democratizar o acesso e a permanência no ensino superior, como forma de suprir a demanda de vagas por pessoas de baixa renda. de acordo com a literatura, o programa universidade para todos (prouni) surgiu no âm- bito dessas discussões (carvalho, 2006; carvalho & lopreato, 2005; rosseto & gonçalves, 2005; sguissardi, 2006).

durante a tomada de decisão no congresso, os mantenedores das instituições de ensino superior privadas foram determinantes para promover o re- desenho da política pública. todas as mudanças propostas no projeto de lei vieram desses atores, que incluíram as bolsas parciais de 50%, que não existiam no projeto apresentado, e uma série de flexibilizações nas obrigações das instituições de ensino superior (ies), inclusive quanto a forma de des- credenciar as instituições do programa. com isso, não houve mudanças no sentido de restringir a participação das ies, mas sim ampliar. de qualquer modo, a política pública foi aprovada e passou a prever bolsas integrais para pessoas com renda familiar entre zero e um salário-mínimo e meio, bolsas parciais para pessoas com renda familiar entre um salário-mínimo e meio e três, pretos, pardos, indígenas, pessoas com deficiência e professores que atuam no ensino básico (araujo, 2012; carvalho, 2006; souza & Me- nezes, 2014).

entre 2005 e 2020, o programa beneficiou 2.859.370 estudantes de ensino superior em todas as regiões do país. as pesquisas sobre implementação do prouni se concentram em estudos de caso qualitativos acerca da importânci a do programa em promover o acesso e a permanência. apesar da eficácia quanto ao ingresso na universidade, elas mostram que existem dificuldades

para a permanência dos bolsistas, sobretudo pela dificuldade em conciliar o trabalho e o curso escolhido (Felicetti & Cabrera, 2017; Fontele & Crisóstomo, 2016; Mongim, 2015).

Há, contudo, uma lacuna quanto à observação dos dados de matrículas dos bolsistas, onde não é possível saber como são distribuídas as bolsas nem compreender como os grupos-alvo do programa são atendidos. dessa forma, o artigo tem por objetivo mostrar qual o perfil dos bolsistas que se matricularam por meio do ProUni entre 2014 e 2020 em âmbito nacional e regional, levando em conta a raça, o tipo de bolsa, se possui deficiência e o gênero. apesar de não mostrar qual a representatividade acerca dos professores que atuam no ensino básico, a pesquisa com base na exposição estratificada possibilita entender de que forma o programa é representativo para os demais públicos do programa, ou seja, pretos, pardos, indígenas, pessoas de baixa renda e pessoas com deficiência, além de compreender como a política pública é distribuída de acordo com o gênero.

para a elaboração do artigo foram analisados artigos, teses e dissertações sobre o ProUni para mostrar como é constituída a política pública em questão, qual a relevância desta para o acesso e permanência dos estudantes e quais atores foram relevantes para o desenho do programa. além disso, foram analisados documentos oficiais que tratam das regras formais do programa para apresentar o arranjo institucional deste. ademais, foram analisados os dados sobre a concessão de bolsas disponibilizados pelo portal de dados abertos do Ministério da Educação. esses dados foram quantificados, transformados em percentuais e depois desagregados para fazer comparações a nível nacional e regional.

assim, o artigo está estruturado em três seções, além desta introdução e das considerações finais. na primeira será apresentado como surgiu o programa universidade para todos, levando em conta o contexto, atores importantes e o redesenho do programa. na segunda será mostrado como ocorre a implementação do programa e o papel de cada ator, de forma a apresentar o arranjo institucional. por fim, na terceira seção são mostrados os resultados da pesquisa divididos em quatro níveis de análise.

2. FORMULAÇÃO DO PROGRAMA UNIVERSIDADE PARA TODOS: MANUTENÇÃO DO STATUS QUO

as discussões sobre a ampliação do acesso já haviam se iniciado antes da criação do programa. a privatização do ensino superior, iniciada nos anos 1960 e aprimorada na gestão Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), associada as dificuldades de acesso e permanência dos jovens de classes sociais mais baixas impediam o alcance da meta do plano nacional de educação (pne) para o ensino superior. o plano foi implementado por meio da lei nº 10.172/2001 e estabeleceu metas em valores percentuais de estudantes em cada nível de ensino. no caso do ensino superior, a meta era de que ao menos 30% dos jovens entre 18 e 24 anos estivessem cursando o ensino superior até 2010 (carvalho, 2014; Ministério da Educação [Mec], 2014).

W. almeida (2014) destaca a situação das instituições privadas de ensino superior. o autor explica que a partir dos anos 90 e, principalmente, nos anos 2000, passou a haver uma ociosidade considerável de vagas no ensino superior privado, bem como um elevado índice de inadimplência, fruto da inefficiência dessas instituições frente a demanda de brasileiros por cursos de graduação. isso contribuiu para pressionar o governo a buscar soluções para reverter esse quadro, que resultou da flexibilização da legislação em benefício das ies privadas sem que houvesse uma forma de levar em conta aspectos relacionados a possibilidade de que o estudante pudesse arcar com as mensalidades. ou seja, o modelo proposto com a legislação introduzida entre 1996 e 1997 entrou em colapso.

diante disso, a troca de gestão entre o governo FHC e o governo lula foi marcada diversos debates sobre a reforma universitária, para que fosse possível realizar a democratização do ensino superior. a principal forma encontrada foi por meio da criação do prouni. a criação do programa se deve ao fato de diversos atores (entre eles estudantes e mantenedoras) terem pressionado o governo a encontrar uma solução para o acesso e permanência dos estudantes de baixa renda (mancebo, 2004).

o projeto de lei da criação do programa, no entanto, não contemplou todos os interesses de atores importantes que seriam também beneficiados pelo programa, os mantenedores das instituições de ensino superior privadas. com isso, esses atores exercearam grande influência junto ao congresso e realizaram diversas modificações. isso provocou o recuo do Mec para levar

em conta o interesse das instituições privadas (carvalho, 2006). souza e Me-
nezes (2014) seguem a mesma linha e explicam que os mantenedores re-
presentam um pequeno grupo de atores, que tem interesses econômicos
nas decisões governamentais e, por isso, buscaram o máximo de informa-
ções possíveis para exercer influência no projeto.

o resultado da pressão exercida foi positivo, com a inclusão e alteração de
várias regras no desenho do programa. catani e gilioli (2005) mostram que
quando o projeto de lei entrou em votação, previa bolsas integrais para es-
tudantes com renda de 0 a 1,5 salários-mínimos, uma bolsa para cada nove
alunos pagantes (no caso das instituições não benéficas, com ou sem fins
lucrativos) e uma bolsa integral para cada quatro alunos (no caso das ies fi-
lantrópicas), além das ies serem obrigadas a aderir ao Fies, caso quisessem
implantar o prouni, e da suspensão do programa na instituição que não ob-
tiver nota suficiente no sistema nacional de avaliação da educação superior
(sinaes) por dois anos consecutivos ou três intercalados. o critério de in-
gresso determinado foi a nota mínima de 450 pontos no exame nacional do
ensino Médio (eneM) e não pode zerar a avaliação de redação. todavia, o
projeto foi desfigurado e passou a ser mais flexível com as instituições, sem
alterar os benefícios concedidos e o critério de nota do eneM. Quando o
prouni foi aprovado em Medida provisória, no senado, destinou bolsas inte-
grais para estudantes com renda de 0 a 1,5 salários-mínimos, bolsas parciais
para estudantes com renda de 1,5 a 3 salários- mínimos, uma bolsa para
cada 10,7 alunos pagantes (ies não benéficas, com ou sem fins lucrati-
vos) e uma bolsa para cada 28 alunos pagantes (ies benéficas), a adesão
ao Fies se tornou opcional para a ies e a suspensão em caso de nota insufi-
ciente no sinaes foi alterada de dois para três anos consecutivos (catani et
al., 2006; schneider et al., 2019). as instituições que concedem as bolsas ob-
têm isenção dos seguintes impostos: imposto de renda das pessoas Jurídi-
cas; contribuição social sobre o lucro líquido; contribuição social para Fi-
nanciamento da segurança social; e contribuição para o programa de
integração social (mec, 2014).

após a promulgação da lei do prouni, houve críticas no sentido de que a
política pública não previa mecanismos de permanência para os estudantes,
principalmente em cursos que demandassem dedicação integral, o que le-
vou a criação da bolsa permanência para os bolsistas integrais e que estives-

sem em cursos de período integral como forma de corrigir a lacuna (catani et al., 2006).

o que se observa, com isso, é que apesar de ser uma política pública para viabilizar a democratização do ensino superior, o prouni acabou atendendo os interesses das instituições privadas, que estavam preocupadas com a baixa demanda de estudantes por cursos superiores, além de somente promover o acesso ao ensino superior. vários autores afirmam, inclusive, que o programa foi uma forma de privatização do ensino superior (s. almeida, 2006; catani & Hey, 2007; Mancebo, 2004; silva & sguissardi, 2005).

além disso, a evidência aponta para um modelo de continuidade da política de acesso ao ensino superior que já vinha sendo adotada por meio das instituições privadas, com mudanças incrementais realizadas no sentido de conceder bolsas de estudo para que pessoas de baixa renda, negros, indígenas, pessoas com deficiência e professores que atuam no ensino básico pudessem ingressar em algum curso de graduação. a formulação ocorreu, portanto, de acordo com os conceitos propostos por lindblom, aonde as alternativas vieram no sentido de manter o status quo das políticas educacionais, com ênfase nas correções a respeito da desigualdade de renda (lindblom, 2010; paulino, 2015).

2.1. Implementação e arranjo institucional do programa

o programa universidade para todos possui um arranjo institucional híbrido. dessa forma, a política pública está legitimada por meio de um desenho normativo, o qual o Ministério da educação é responsável, e implementado pelas instituições de ensino superior privadas que aderiram ao prouni. a singularidade observada no arranjo institucional remete às novas formas de ação do estado, em que a interação dos atores durante a implementação sofreu mudanças, sobretudo por meio da possibilidade de participação de atores privados, com a lei de parceria público-privada (carvalho & lopreato, 2005; Fiani, 2014; paulino, 2015).

dessa forma, a implementação acontece em duas etapas. o candidato que realizou o exame nacional do ensino Médio no ano anterior e que atende aos demais requisitos insere os dados pertinentes no site do programa universidade para todos, seleciona qual instituição e curso deseja, sendo possível escolher duas ies e selecionado somente em uma. o Mec elabora uma classifi-

cação de acordo com o curso de cada ies privada, tendo como base a nota no eneM e divulga o resultado, que é o momento em que ocorre a segunda fase de implementação. o candidato contemplado com a bolsa leva a documentação comprobatória para ies privada que foi escolhida e os funcionários do corpo administrativo da instituição inserem os dados do bolsista no site do prouni, sendo que durante a pandemia passou a ser permitida a entrega por meio remoto. durante todo o percurso acadêmico do bolsista não há qualquer contato com membro do Mec, apenas com os funcionários da ies, mesmo durante as comprovações de renda familiar e da assinatura do termo de atualização de usufruto da Bolsa, ambos de periodicidade semestral exigidas pelo órgão ministerial (edital nº 71, 2019; edital nº 42, 2020; Mec, 2014).

o bolsista não pode ter mais do que 25% de reprovações em disciplinas ao longo do semestre, tendo em vista que ao ultrapassar esse limite, a bolsa passa por avaliação. no caso das bolsas parciais, o estudante pode solicitar o complemento do Fundo de Financiamento estudantil (Fies) em qualquer período, desde que a ies esteja cadastrada para o financiamento e que o bolsista tenha sido aceito no processo seletivo do Fies. Já no caso da bolsa integral e de cursos que sejam realizados em período integral, o estudante pode solicitar a Bolsa permanência (edital nº 71, 2019; Ministério da educação [Mec], 2015).

no que permeia a regulação, a política pública é supervisionada pela diretoria de políticas e programas de graduação (dipes), que cuida do desenvolvimento das ies públicas e privadas e supervisiona também o Fies e o programa nacional de assistência estudantil. essa diretoria pertence a secretaria de educação superior (sesu), que assume um papel estratégico no âmbito das ações de coordenação e supervisão no Ministério da educação para promover a formulação e implementação da política nacional de educação superior. Já o Mec tem a finalidade de gerenciar os mecanismos que assegurem a identificação da qualidade das instituições, por meio do sistema nacional de avaliação da educação superior (sinaes). é essa avaliação, conforme demonstrado acima, a que determina o descredenciamento das ies privadas em caso de nota baixa e que foi motivo de mobilização das mantenedoras para a alteração nas regras (Mec, 2014).

além disso, um órgão que desempenha papel fundamental na fiscalização é o tcu. este faz um acompanhamento detalhado e leva a cabo as denúncias

acerca das irregularidades durante a implementação, como o nível de ociosidade das bolsas, que já foi alvo de algumas auditorias e já foi recomendado que o Fies fosse utilizado de maneira mais efetiva pelos bolsistas parciais (leoni, 2018). outro órgão que faz essa função é a comissão nacional de acompanhamento e controle social (conap). ele é composto por 12 membros, incluindo bolsista nomeado pela união nacional dos estudantes, estudantes do ensino médio, professores da rede privada do ensino superior, dirigentes das ies privadas, membros da sociedade civil e do Mec. ele controla as comissões locais de acompanhamento e controle social (colap). além de fiscalizar, esses órgãos devem realizar o acompanhamento da implementação e interagir com os membros da comunidade acadêmica, para saber se a implementação está ocorrendo da maneira prevista (portaria nº 1132, 2009). o que foi apresentado até agora mostra que o programa é implementado

em duas etapas. a primeira ocorre através do contato entre o candidato a bolsa e o site do programa. a segunda ocorre entre a ies privada e o bolsista, sendo que a implementação se dá através desta até a conclusão do curso. ou seja, como o programa universidade para todos apresenta um arranjo institucional híbrido, onde o estado é responsável pelo cadastro e direcionamento do bolsista a instituição ao qual foi aprovado. além disso, exerce um papel de regular e fiscalizar a política pública. ademais, a presença dos conselhos nacional e locais demonstra a importância de uma análise mais aprofundada da governança do prouni.

3. METODOLOGIA

a presente pesquisa é caracterizada por possuir elementos de metodologia quantitativa, com a utilização de análise descritiva para comparar grupos da população de estudantes que utilizaram o prouni para ingressar no ensino superior. a abordagem quantitativa requer cuidados acerca de como promover o levantamento dos dados, especificar de maneira adequada qual a população e a amostra da pesquisa e se a coleta será cruzada ou longitudinal. a instrumentação é um elemento fundamental da pesquisa quantitativa, pois é preciso gerar validade e confiabilidade acerca dos resultados obtidos na apresentação da análise (creswell, 2013).

para a realização da pesquisa, foi utilizada na instrumentação a base de dados abertos do Ministério da educação onde ficam armazenadas as informa-

ções acerca do total de matrículas dos bolsistas. o repositório conta com descrições das matrículas realizadas anualmente entre 2005 e 2020, armazenadas em planilhas de excel. as informações disponibilizadas são: número de identificação da ies; nome da ies; tipo da bolsa (integral ou parcial 50%); modalidade (presencial ou ead); nome do curso; turno; cpf com seis dígitos do meio divulgados; sexo do bolsista; raça; data de nascimento; deficiência; região; e município.

para o artigo, foram utilizadas apenas as seguintes categorias dispostas nos dados: o tipo da bolsa, modalidade, sexo do bolsista, raça, deficiência e região. a população do estudo é composta por 2.859.370 bolsistas e a amostra abrange 1.585.563 bolsistas, todos matriculados entre 2014 e 2020. ou seja, a amostra representa 55,45% do total da população. levando em conta que o levantamento envolveu um ponto específico no tempo conforme especificado em creswell (2013), ele teve como base a seção cruzada.

o tratamento dos dados consistiu em primeira etapa na estratificação dos dados nacionais, onde as variáveis da categoria região foram ignoradas nessa fase. dessa forma, as categorias analisadas possuem as seguintes variáveis: integral e parcial para o tipo da bolsa; presencial e ead para a modalidade; feminino e masculino para o sexo do bolsista; branco, preto, pardo, amarelo e indígena para raça; e sim e não para deficiência. assim, cada variável foi contabilizada quantas vezes aparecia em cada ano de acordo com a categoria selecionada e comparada com o número de matrículas de cada ano. com base nessas informações, foi possível extrair o valor percentual de cada variável sobre cada categoria analisada. os percentuais foram contabilizados para gerar validade e confiabilidade.

na segunda etapa, os dados de cada ano foram desagregados com base nas variáveis da categoria região, sendo norte, nordeste, sudeste, sul ou centro-oeste. dessa maneira, o mesmo procedimento realizado a nível nacional foi feito em cada região, de forma a estabelecer o valor percentual de cada variável na categoria estabelecida nas cinco regiões do Brasil. os percentuais obtidos foram agrupados em 11 tabelas com base em quatro análises: sexo; tipo de bolsa; raça e deficiência, onde foi possível comparar os resultados a nível nacional e regional.

4. RESULTADOS

a primeira análise consiste no recorte de gênero dos bolsistas do prouni. a divisão por sexo contida nas observações menciona apenas os gêneros feminino e masculino, o que permite saber a representação de ambos. os dados apresentados na tabela 1 mostram que ao longo dos sete anos observados ingressam ao menos 54% de pessoas do sexo feminino no ensino superior por meio da política pública em nível nacional. o percentual cresceu substancialmente a partir de 2017 e chegou a 60,62% em 2020, durante a pandemia de covid-19. ou seja, a pandemia não alterou a tendência da ampliação de mulheres bolsistas. em contrapartida, a tabela 2 mostra que o percentual de homens caiu no mesmo período.

Tabela 1. Distribuição de bolsas por sexo – Feminino (%)

| Ano | Brasil | Norte | Nordeste | Sudeste | Sul | Centro-Oeste |
|---|--------|-------|----------|---------|-------|--------------|
| 2014 | 56,7 | 53,6 | 53,4 | 57,3 | 58,9 | 57,5 |
| 2015 | 3 | 7 | 4 | 5 | 2 | 7 |
| 2016 | 55,5 | 53,1 | 53,2 | 56,4 | 56,5 | 55,9 |
| 2017 | 7 | 8 | 4 | 0 | 6 | 0 |
| 2018 | 54,8 | 52,3 | 52,5 | 55,4 | 56,4 | 56,0 |
| 2019 | 4 | 8 | 4 | 1 | 1 | 7 |
| 2020 | 54,5 | 53,7 | 52,9 | 54,3 | 55,8 | 56,7 |
| 2021 | 0 | 4 | 8 | 1 | 7 | 9 |
| <i>Fonte:</i> Elaborado pelo autor com dados dos dados abertos MEC. | 56,4 | 55,7 | 54,7 | 56,5 | 57,6 | 59,1 |
| 2014 | 58,2 | 58,1 | 57,4 | 58,2 | 58,2 | 60,0 |
| 2015 | 60,6 | 60,7 | 59,3 | 60,9 | 61,0 | 61,4 |
| 2016 | 2 | 7 | 9 | 4 | 8 | 0 |
| 2017 | 60,77 | 59,39 | 58,74 | 60,98 | 61,70 | 61,40 |
| 2018 | 59,39 | 58,74 | 58,20 | 60,98 | 61,70 | 61,40 |
| 2019 | 59,39 | 58,74 | 58,20 | 60,98 | 61,70 | 61,40 |
| 2020 | 59,39 | 58,74 | 58,20 | 60,98 | 61,70 | 61,40 |

as tabelas também evidenciam diferenças regionais em relação ao gênero. em 2014, as regiões sudeste, sul e centro-oeste apresentavam mais bolsistas do sexo feminino do que a média nacional, ao passo que as regiões norte e nordeste tinham menos bolsistas mulheres que o restante do Brasil, de forma que o percentual de homens era superior a 47% nas duas regiões. a partir de 2017, o norte e o nordeste se destacaram na velocidade de crescimento do percentual de bolsistas mulheres, ao passar de 53,74% e 52,98% em 2017 para 60,77% e 59,39% em 2020, respectivamente. isso mostra que

houve uma convergência da proporção de pessoas do sexo feminino nessas localidades para a média nacional (em que pese o fato de a região nordeste ainda ter ficado 1,2% abaixo do restante do país em 2020).

a pandemia não alterou a velocidade da convergência nas duas regiões. Já as regiões sudeste, sul e centro-oeste tiveram crescimento na distribuição de bolsas para mulheres durante a pandemia, sendo que as duas últimas ficaram acima da média nacional e ultrapassaram 61%.

Tabela 2. Distribuição de bolsas por sexo – Masculino (%)

| Ano | Brasil | Norte | Nordeste | Sudeste | Sul | Centro-Oeste |
|--|--------|-------|----------|---------|------|--------------|
| 2014 | 43,2 | 46,3 | 46,5 | 42,6 | 41,1 | 42,4 |
| 2015 | 44,4 | 46,8 | 46,7 | 43,6 | 43,4 | 44,1 |
| 2016 | 45,1 | 47,6 | 47,4 | 44,5 | 43,5 | 43,9 |
| 2017 | 45,5 | 46,2 | 47,0 | 45,6 | 44,1 | 43,2 |
| 2018 | 0 | 6 | 2 | 9 | 3 | 1 |
| Fonte: Elaborado pelo autor com dados dos dados abertos MEC. | 43,5 | 44,2 | 45,5 | 43,4 | 42,3 | 40,8 |
| 8 | 6 | 6 | 9 | 8 | 6 | 6 |
| 2019 | 41,7 | 41,8 | 42,5 | 41,7 | 41,7 | 40,0 |
| é a estratificação mais abrangente e atinge o principal objetivo do programa, uma vez que | 9 | 6 | 8 | 5 | 1 | 0 |
| possibilita entender como estão distribuídas as bolsas de acordo com a renda, onde pessoas com | 2020 | 39,3 | 39,2 | 40,6 | 39,0 | 38,9 |
| renda domiciliar de até 1,5 salário-mínimo tem direito a bolsa integral (100%) e pessoas com renda | 0 | 8 | 2 | 1 | 5 | 1 |
| domiciliar de 1,5 salário-mínimo até 3 salários-mínimos tem direito a bolsa parcial de 50%. | 8 | 2 | 1 | 5 | 1 | 0 |

os dados são irregulares ao longo dos sete anos observados. A nível nacional é possível perceber que entre 2014 e 2017 o percentual de bolsas integrais caiu, ao passar de 78,73% para 65,52% no período. Em sentido contrário, o percentual de bolsas parciais cresceu de 21,27% para 34,48% nos mesmos anos. De 2018 a 2020 houve reversão do comportamento observado, de forma que a distribuição de bolsas integrais cresceu e chegou a

78,37% em 2020, o que se refletiu em menor concessão de bolsas parciais. da mesma forma que no recorte de gênero, a pandemia não afetou a tendência nacional de aumento da concessão de bolsas integrais iniciada a partir de 2018.

Tabela 3. Concessão de bolsas integrais (%)

| Ano | Brasil | Norte | Nordeste | Sudeste | Sul | Centro-Oeste |
|--|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|--------------|
| 201 | 78,7 | 82,4 | 81,1 | 77,7 | 78,7 | 76,6 |
| 4 | 3 | 0 | 0 | 7 | 3 | 5 |
| 201 | 73,2 | 80,4 | 71,6 | 73,3 | 76,2 | 63,7 |
| 5 | 6 | 8 | 6 | 3 | 9 | 2 |
| 201 | 65,7 | 70,6 | 55,8 | 69,4 | 73,0 | 52,0 |
| 6 | 9 | 8 | 8 | 3 | 1 | 9 |
| 201 | 65,5 | 67,3 | 55,6 | 70,3 | 67,5 | 58,2 |
| 7 | 2 | 4 | 5 | 9 | 3 | 0 |
| Fonte: Elaborado pelo autor com dados dos dados abertos MEC. | 87,0 | 85,0 | 58,2 | 72,3 | 71,6 | 60,3 |

ao desagregar os dados por região, é possível perceber que a proporção apresenta características diferentes. a mesma tendência que ocorre no país é observada em todas as regiões nos sete anos analisados, mesmo durante a pandemia, de acordo com as tabelas 3 e 4. todavia, enquanto na região sudeste houve maior convergência no sentido da média nacional, na região centro-oeste a distribuição de bolsas integrais ficou significativamente abaixo do restante do país. nesta última região houve um percentual relevante de bolsistas parciais, quase 48% em 2016, em comparação com os 30,57% da região sudeste no mesmo ano.

a inflexão observada a nível nacional a partir de 2018 não se refletiu na mesma proporção na região central, que em 2020 concedeu 74,44% de bolsas integrais e 25,56% de bolsas parciais. na região nordeste, o percentual de bolsas parciais apresentou o comportamento mais significativo entre todas as localidades, pois teve um aumento expressivo na concessão destas durante a tendência nacional, de forma que em 2014 era a quarta região em importância para essa modalidade e a partir de 2017 passou a ser a primeira

na concessão de bolsas para pessoas com renda familiar entre 1,5 e 3 salários-mínimos.

tanto os resultados em nível nacional quanto em nível regional apontam para a maior concessão de bolsas para pessoas com renda familiar de até 1,5 salários-mínimos, o que mostra a relevância da política pública para a população de baixa renda.

Tabela 4. Concessão de bolsas parciais (%)

| Ano | Brasil | Norte | Nordeste | Sudeste | Sul | Centro-Oeste |
|--|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|--------------|
| 2014 | 21,2 | 17,6 | 18,9 | 22,2 | 21,3 | 23,3 |
| 2015 | 7 | 0 | 0 | 3 | 2 | 5 |
| 2016 | 26,7 | 19,5 | 28,3 | 33,5 | 23,7 | 36,2 |
| 2017 | 4 | 2 | 4 | 8 | 4 | 8 |
| 2018 | 34,2 | 29,3 | 44,1 | 30,5 | 26,9 | 47,9 |
| 2019 | 1 | 2 | 2 | 7 | 9 | 0 |
| 2020 | 34,4 | 32,6 | 44,3 | 29,6 | 32,4 | 41,8 |
| 2021 | 8 | 6 | 5 | 1 | 7 | 0 |
| Fonte: Elaborado pelo autor com dados dos dados abertos MEC. | 32,9 | 34,9 | 43,7 | 27,6 | 28,3 | 39,6 |
| 8 | 7 | 9 | 2 | 1 | 9 | 4 |
| 2014 | 25,6 | 25,8 | 35,0 | 18,8 | 29,3 | 31,1 |
| a lei do programa prevê também a concessão de bolsas a pessoas com deficiência e a terceira análise possibilita mostrar qual a representação destes na política pública. os dados gerais apontam para o fato de que em torno de 0,70% das bolsas são concedidas a pessoas que possuem alguma deficiência. a pandemia não parece ter afetado o acesso de pessoas com deficiência, conforme é possível observar na tabela 5. | 0 | 6 | 8 | 8 | 0 | 9 |
| 2015 | 21,6 | 20,5 | 27,0 | 17,3 | 23,9 | 25,5 |
| 2016 | 0 | 3 | 7 | 1 | 8 | 6 |

os resultados são similares quando desagregados em termos regionais. a região centro-oeste é a que possui o maior percentual dentre as cinco regiões. entre 2014 e 2017 a diferença era mais evidente e em 2015 mais de 1% das bolsas foram concedidas a pessoas com deficiência na região, sendo que após 2018 houve uma convergência para a média nacional. a região nordeste, por sua vez, tem apresentado desde 2018 menos pessoas com deficiência que a média do país e é a região que possui o menor percentual. o que se observa, com isso, é que o arranjo do programa apresenta eficácia

Tabela 5. Distribuição regional de bolsas a pessoas com deficiência (%)

| Ano | Brasil | Norte | Nordeste | Sudeste | Sul | Centro-Oeste |
|------|--------|-------|----------|---------|------|--------------|
| 2014 | 0,79 | 0,80 | 0,80 | 0,79 | 0,71 | 0,96 |
| 2015 | 0,83 | 0,82 | 0,78 | 0,81 | 0,81 | 1,05 |
| 2016 | 0,74 | 0,69 | 0,78 | 0,71 | 0,72 | 0,85 |
| 2017 | 0,75 | 0,66 | 0,72 | 0,74 | 0,71 | 0,96 |
| 2018 | 0,66 | 0,60 | 0,59 | 0,68 | 0,65 | 0,79 |
| 2019 | 0,72 | 0,75 | 0,56 | 0,77 | 0,72 | 0,83 |
| 2020 | 0,76 | 0,79 | 0,66 | 0,78 | 0,82 | 0,82 |

Fonte:²⁰ Elaborado pelo autor com dados dos dados abertos MEC.

⁸ quanto à promoção de pessoas com deficiência no ensino superior e contribui para a diversidade.
⁹ 201

Composição étnico-racial dos bolsistas

²⁰² 0 a quarta análise diz respeito a distribuição de bolsas por raça. isso possibilita entender como pretos, pardos e indígenas são beneficiados com o prouni. ao longo dos sete anos da amostra a nível nacional, foi possível observar na tabela 6 que o percentual de pardos aumentou cerca de 3%, onde em 2014 representavam 43,35% dos bolsistas e em 2020 eram 46,79% de todos os matriculados com o prouni. o percentual de pretos e indígenas não oscilou durante os sete anos. a representação destes ficou em torno de 13% e 0,1%, respectivamente. as três raças somadas compunham 56,53% do total de bolsas concedidas em 2014 e em 2020 representavam 59,56% do total. é possível identificar que a política pública é eficaz para promover a diversidade racial, em que pese o fato de a lei do prouni assegurar a proporção da composição étnica de cada localidade na oferta de vagas. ademais, a pandemia não afetou negativamente a proporção de pretos, pardos e indígenas. a tabela 6 apresenta os resultados

ao fazer a análise levando em conta a concessão de bolsas de acordo com as cinco regiões do Brasil, é possível perceber diferenças significativas na representação étnica. na região sul em todo o período observado, mais de

Tabela 6. Concessão de bolsas de acordo com a raça a nível nacional (%)

| Ano | Branca | Parda | Preta | Amarela | Indígena | Não informada |
|-----|--------|-------|-------|---------|----------|---------------|
| 201 | 41,6 | 43,3 | 13,1 | 1,72 | 0,08 | 0,08 |
| 4 | 7 | 5 | 0 | 1,70 | 0,08 | 0,09 |
| 201 | 41,6 | 43,7 | 12,6 | 1,84 | 0,08 | 0,00 |
| 5 | 6 | 9 | 8 | 1,69 | 0,08 | 0,01 |
| 201 | 40,6 | 44,8 | 12,5 | 1,73 | 0,08 | 0,01 |
| 6 | 4 | 7 | 4 | 1,69 | 0,09 | 0,00 |
| 201 | 39,9 | 45,3 | 12,9 | 1,74 | 0,09 | 0,04 |
| 7 | 2 | 1 | 9 | | | |

Fonte: Elaborado pelo autor com dados dos dados abertos MEC.

201 38,6 46,5 12,9

8 9 3 6
70% das bolsas foram concedidas para pessoas brancas, embora o percentual tenha caído cerca de 4% ao longo dos sete anos. de qualquer maneira, o resultado é mais de 30% superior à média nacional.
201 38,2 46,8 13,0

9 7 6 6
em contraste, nas regiões norte, nordeste e centro-oeste houve a distribuição de menos bolsas para brancos que a média nacional. no norte, o percentual oscilou entre 12% e 14%, mais de 20% abaixo da média nacional. o nordeste também possui menos de 20% de bolsistas brancos, a diferença é que a pandemia provocou um aumento de mais de 1% na distribuição de bolsas para brancos. na região centro-oeste, por sua vez, foi onde houve a maior diferença em relação a pandemia, já que em 2019 o percentual de bolsistas brancos foi de 25,91% ao passo que em 2020 a representação passou para 28,65%. Já a região sudeste apresenta percentuais que se aproximam da distribuição nacional, como mostra a tabela 7.

em relação aos bolsistas pardos, a maioria se encontra nas regiões norte e nordeste. a primeira apresenta percentuais superiores a 72% em todos os anos da série analisada, com tendência de crescimento. Já a segunda apresenta percentuais superiores a 61% de pardos no período com tendência de elevação, de maneira análoga a região norte.

em nitido contraste, a região sul apresenta a menor proporção de pardos, embora tenha havido crescimento ao longo da série observada e o percentual tenha sido de mais de 20% nas duas últimas observações. a elevação

Tabela 7. Distribuição regional de bolsas de acordo com a raça – branca (%)

| Ano | Norte | Nordeste | Sudeste | Sul | Centro - Oeste |
|------|-------|----------|---------|------|----------------|
| 2014 | 13,6 | 17,5 | 43,9 | 76,0 | 27,5 |
| 2015 | 7 | 8 | 6 | 2 | 1 |
| 2016 | 14,2 | 18,3 | 43,6 | 75,3 | 27,7 |
| 2017 | 3 | 1 | 1 | 8 | 7 |
| 2018 | 14,2 | 18,9 | 43,7 | 75,4 | 26,8 |
| 2019 | 8 | 8 | 5 | 1 | 2 |
| 2020 | 13,5 | 17,3 | 42,6 | 74,4 | 25,3 |
| 2021 | 7 | 8 | 5 | 1 | 3 |

Fonte: Elaborado pelo autor com dados dos dados abertos MEC

ocorreu na mesma proporção de queda de bolsistas brancos mencionada anteriormente. Mesmo assim, o resultado está significativamente abaixo da média nacional. A região centro-oeste, por sua vez, tem mais de 50% de bolsistas pardos, enquanto o sudeste tem percentuais próximos a média nacional e não apresenta linearidade nos dados. A tabela 8 mostra os dados.

em relação aos bolsistas pretos, a região nordeste apresenta o maior percentual e está acima da média nacional. todavia, o resultado mostrou queda ao longo dos sete anos analisados, já que em 2014 o percentual foi de 19% ao passo que em 2020 foi menor que 16%. a queda contrasta com a alta da

Tabela 8. Distribuição regional de bolsas de acordo com a raça – parda (%)

| Ano | Norte | Nordeste | Sudeste | Sul | Centro - Oeste |
|------|-------|----------|---------|------|----------------|
| 2014 | 72,2 | 61,2 | 40,4 | 17,5 | 54,8 |
| 2015 | 7 | 3 | 6 | 7 | 3 |
| 2016 | 72,7 | 61,2 | 41,1 | 18,1 | 54,5 |
| 2017 | 2 | 2 | 3 | 1 | 6 |
| 2018 | 72,6 | 61,1 | 41,2 | 18,5 | 55,7 |
| 2019 | 8 | 5 | 3 | 6 | 0 |
| 2020 | 73,3 | 61,7 | 41,9 | 19,5 | 57,1 |
| 2021 | 0 | 2 | 9 | 1 | 0 |

Fonte: Elaborado pelo autor com dados dos dados abertos MEC

| | | | | | | |
|------|------|------|------|------|------|-----|
| 2014 | 73,2 | 62,5 | 42,7 | 19,2 | 57,3 | 164 |
| 2015 | 8 | 0 | 6 | 2 | 5 | |
| 2016 | 73,8 | 62,7 | 41,1 | 21,0 | 56,6 | |
| 2017 | 2 | 1 | 9 | 9 | 4 | |
| 2018 | 73,1 | 62,2 | 40,4 | 20,7 | 54,6 | |
| 2019 | 9 | 8 | 3 | 7 | 7 | |

representatividade de bolsistas brancos nesta região e aproxima da média nacional, além do fato da pandemia ter ampliado a velocidade da queda.

por outro lado, o sul é a região com menor percentual de pretos, com aproximadamente 5% de bolsistas. as demais regiões apresentam percentuais próximos a média do país. a pandemia não afetou a distribuição de bolsas nas regiões sudeste e norte, mas afetou na região centro-oeste, onde o resultado saiu de 14,32% em 2019 para 13,32% em 2020, como é possível observar na tabela 9.

Tabela 9. Distribuição regional de bolsas de acordo com a raça – preta (%)

| Ano | Norte | Nordeste | Sudeste | Sul | Centro - Oeste |
|------|-------|----------|---------|------|----------------|
| 2014 | 11,4 | 19,0 | 13,8 | 5,41 | 14,5 |
| 2015 | 1 | 1 | 6 | 5,20 | 3 |
| 2016 | 10,9 | 18,1 | 13,6 | 4,93 | 14,5 |
| 2017 | 9 | 2 | 2 | 5,00 | 7 |
| 2018 | 10,6 | 17,4 | 13,3 | 5,48 | 14,0 |
| 2019 | 0 | 9 | 6 | 5,29 | 6 |
| 2020 | 11,3 | 18,6 | 13,8 | 5,57 | 14,1 |
| 7 | 6 | 7 | 0 | | 7 |

Fonte: Elaborado pelo autor com dados dos dados abertos MEC

a tabela 10 mostra que a raça amarela é a que apresenta menos contrastes entre os cinco regiões.⁸ de qualquer maneira, é possível tirar conclusões relevantes,⁹ como o fato de a região centro-oeste ser a que tem o maior percentual de bolsistas pertencentes a essa raça,¹⁰ cerca de 3%, e a região sul ser a com menor percentual, aproximadamente 1%. as regiões norte, nordeste e sudeste apresentam resultados em linha com a média do país.

em relação as raças ainda, convém ressaltar a distribuição das bolsas para os indígenas apresentada na tabela 11. a região norte apresenta o maior percentual de indígenas bolsistas do programa no país, com 0,40%, aproximadamente. enquanto isso, a região sul tem menos de 0,05% de indígenas em todos os anos observados, o que é semelhante com a relação ao sudeste. as regiões centro-oeste e nordeste apresentam valores próximos a média nacional. ademais, a pandemia não alterou a composição de bolsas para pardos nas cinco regiões.

Tabela 10. Distribuição regional de bolsas de acordo com a raça – amarela (%)

| Ano | Norte | Nordeste | Sudeste | Sul | Centro - Oeste |
|-----|-------|----------|---------|------|----------------|
| 201 | 2,09 | 2,03 | 1,56 | 1,01 | 3,01 |
| 4 | 1,78 | 2,13 | 1,56 | 1,08 | 2,89 |
| 201 | 2,09 | 2,27 | 1,61 | 1,07 | 3,31 |
| 5 | 1,55 | 2,11 | 1,52 | 1,05 | 3,12 |
| 201 | 1,82 | 2,17 | 1,52 | 1,10 | 2,80 |
| 6 | 1,57 | 2,05 | 1,50 | 1,09 | 3,02 |
| 201 | 1,85 | 2,13 | 1,49 | 1,06 | 3,13 |
| 7 | | | | | |

Fonte: Elaborado pelo autor com dados dos dados abertos MEC.

201

Tabela 11. Distribuição regional de bolsas de acordo com a raça – indígena (%)

| Ano | Norte | Nordeste | Sudeste | Sul | Centro - Oeste |
|-----|-------|----------|---------|------|----------------|
| 202 | | | | | |
| 201 | 0,39 | 0,13 | 0,04 | 0,02 | 0,10 |
| 4 | 0,27 | 0,12 | 0,04 | 0,03 | 0,16 |
| 201 | 0,33 | 0,10 | 0,05 | 0,03 | 0,10 |
| 5 | 0,22 | 0,11 | 0,03 | 0,02 | 0,28 |
| 201 | 0,35 | 0,14 | 0,04 | 0,01 | 0,10 |
| 6 | 0,31 | 0,14 | 0,04 | 0,02 | 0,11 |
| 201 | 0,39 | 0,13 | 0,02 | 0,01 | 0,15 |
| 7 | | | | | |

Fonte: Elaborado pelo autor com dados dos dados abertos MEC.

201

5. DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

201

o primeiro nível de análise mostrou que as mulheres são a maioria dentre os estudantes e a representatividade do gênero cresceu ao longo das quatro últimas observações. A pandemia ampliou a tendência de crescimento e, em 2020, mais de 60% dos matriculados eram mulheres. Quando observados os dados regionais, as regiões norte e nordeste possuíam menos mulheres bolsistas que a média nacional, mas passou a haver um crescimento substancial ao longo das últimas observações de forma que houve uma convergência para a média do país.

o segundo nível de análise, por sua vez, mostrou que a maior parte das bolsas concedidas é integral, ou seja, beneficia mais pessoas que possuem renda familiar de zero até um salário-mínimo e meio do que pessoas que tem renda familiar de um salário-mínimo e meio até três salários-mínimos, sobretudo com o aumento da concessão de bolsas integrais ocorrido a partir de 2018. A pandemia manteve a tendência de alta destas últimas.

Já o terceiro nível mostrou que o programa concedeu cerca de 0,70% de bolsas para pessoas com deficiência anualmente. Dessa forma, os resultados da pesquisa sugerem a possibilidade de que o programa é eficaz para a democratização do ensino superior, bem como promove a diversidade no interior das universidades privadas. As evidências mais conclusivas em termos de eficácia para o público-alvo estão presentes nas regiões mais pobres do país.

Por fim, o quarto nível mostrou que mais de 56% do total de bolsas foi destinado a pretos, pardos e indígenas ao longo do período, sendo que houve um crescimento na participação desses grupos e representaram mais de 59% em 2020. Os dados regionais guardam resultados muito diferentes, já que em 2014 os três grupos representavam 84,07% na região norte, 80,37% na região nordeste, 69,46% no centro-oeste, 54,36% no sudeste e 23% no sul. Em 2020 os valores foram de 84,95%, 78,31%, 68,14%, 54,15% e 26,35%, respectivamente. Além disso, a pandemia afetou negativamente esses grupos nas regiões nordeste e centro-oeste. Em que pese o fato de a lei do ProUni assegurar a proporção étnica de cada localidade na oferta de vagas, o resultado se mostra satisfatório na ocupação destas, sobretudo nas regiões menos desenvolvidas do país.

REFERÊNCIAS

- almeida, s. c. (2006). **O avanço da privatização na educação brasileira: o ProUni como uma nova estratégia para a transferência de recursos públicos para o setor privado.** [dissertação de Mestrado, Universidade Federal Fluminense]
<https://bitlyli.com/RgVKyqNpM>
- almeida, W. M. (2014). **O ProUni e o ensino superior privado lucrativo em São Paulo – uma abordagem sociológica.** Musa.
- araujo, a. a. (2012). access to higher education in Brazil with reference to prouni. **Higher Education Studies**, 2(1), 32-37.
<http://dx.doi.org/10.5539/hes.v2n1p32>

- carvalho, c. H. a., & lopreato, F. I. c. (2005). Finanças públicas, renúncia fiscal e o prouni no governo lula. *Impulso*, 16(40), 93-104. <https://bitlyli.com/qZ-SorMsUR>
- carvalho, c. H. a. (2006). o prouni no governo lula e o jogo político em torno do acesso ao ensino superior. *Educação & Sociedade*, 27(96), 979-1000. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000300016>
- carvalho, c. H. a. (2014). política para a educação superior no governo lula: expansão e financiamento. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, (58), 209-244.<https://doi.org/10.11606/issn.2316-901X.v0i58p209-244>
- catani, a. M., & gilioli, r. s. p. (2005). o prouni na encruzilhada: entre a cidadania e a privatização. *Linhas Críticas*, 11(20), 55-68. <https://doi.org/10.26512/lc.v11i20.3216>
- catani, a. M., Hey, a. p., & gilioli, r. s. p. (2006). prouni: democratização do acesso às instituições de ensino superior? *Educar*, (28), 125-140. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602006000200009>
- catani, a. M., Hey, a. p. (2007). a educação superior no Brasil e as tendências das políticas de ampliação do acesso. *Atos de Pesquisa em Educação*, 2(3), 414-429.<http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2007v2n3p414-429>
- creswell, J. W. (2013). *Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches*(4a ed).thousand oaks.
- editorial nº 71, de 13 de dezembro de 2019. (2019, 13 de dezembro). dispõe sobre o cronograma e demais procedimentos relativos ao processo seletivo do programa universidade para todos. diário oficial da união. Ministério da educação.<https://bitlyli.com/xMFCZvhw>
- editorial nº 42, de 17 de junho de 2020 (2020, 17 de junho). dispõe sobre o cronograma e demais procedimentos relativos ao processo seletivo do programa universidade para todos. diário oficial da união. Ministério da educação.<https://bitlyli.com/xrqpmzftB>
- Felicetti, v. I., & cabrera, a. F. (2017). trajectories in higher education: prouni in focus. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, 25(95), 308-329. doi:<https://doi.org/10.1590/S0104-40362017002501056>
- Fiani, r. (2014). arranjos institucionais e desenvolvimento: o papel da coordenação em estruturas híbridas. in gomide & r. pires (org.), *Capacidade Estatal e Democracia: arranjos institucionais de políticas públicas* (pp. 57-81). ipea.

Fontele, t. l. l., & crisóstomo, v. l. (2016). prouni - pontos controversos sob a análise de alunos bolsistas. *Avaliação*, 21(3), 739-765.

<https://doi.org/10.1590/S1414-40772016000300005>

lindblom, c. (2010). Muddling through 1: a ciência da decisão incremental.

in Heidemann & J. salm (org.), *Políticas Públicas e Desenvolvimento* (pp. 161-180). editora unB.

leoni, F. (2018). *O papel do Tribunal de Contas da União no ciclo de políticas públicas um estudo sobre o programa Universidade para Todos ("ProUni")*.

[dissertação de Mestrado, universidade Federal do aBc]

<https://bitly.li.com/HlHYWnFNa>

Mancebo, d. (2004). "universidade para todos": a privatização em questão.

Pro-Posições, 15(3), 75-90.<https://bitly.li.com/lwUsibbW>

Ministério da educação. (2015). Manual do usuário do prouni. *Portal do MEC*.

<https://bitly.li.com/KXgNhOWIk>

Ministério da educação. (2014, dezembro). a democratização e expansão da educação superior no país 2003-2014. *Portal do MEC*. <https://bitly.li.com/bhF-TavEuE>

Ministério da educação. (2021, abril). *Portal de dados abertos do Ministério da Educação. Secretaria Executiva, Ministério da Educação*.

<https://bitly.li.com/pvBpQYCVh>

Mongim, a. B. (2015). crescimento pessoal, mediação e sacrifício: itinerários sociais de estudantes beneficiários do prouni. *Educação & Sociedade*, 36(133), 927-943. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015146226>

paulino, v. J. a. (2015). uma escola do tamanho do Brasil: a institucionalização do prouni como forma de democratizar o acesso ao ensino universitário. *Revista de Estudos Jurídicos UNESP*, 19(29), 85-104.

<https://doi.org/10.22171/rej.v19i29.1567>

portaria nº 1132, de 2 de dezembro de 2009. (2009, 2 de dezembro). dispõe sobre a instituição das comissões locais de acompanhamento e controle social do programa universidade para todos - prouni. Ministério da educação.<https://bitly.li.com/cjVHstMQI>

rosseto, c. B. s., & gonçalves, F. o. (2015). equidade na educação superior no Brasil: uma análise multinomial das políticas públicas de acesso. *Revista de Ciências Sociais*, 58(3), 791-824. <https://doi.org/10.1590/00115258201559>

schneider, a. c.; arcego, e., & schneider, a. c. (2019). the university for all

program (prouni): from statistics up to the law and the development approach. **Planejamento e Políticas Públicas**, (52), 409-436.

<https://bitlyli.com/nHubGFxsB>

sguissardi, v. (2006). reforma universitária no Brasil – 1995-2006: precária

trajetória e incerto futuro. **Educação & Sociedade**, 27(96), 1021-1056.

<https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000300018>

silva; J., Jr, & sguissardi, v. (2005). a nova lei de educação superior: fortalecimento do setor público e regulação do privado/mercantil ou continuidade da privatização e mercantilização do público? **Revista Brasileira de Educação**, (29), 5-27. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782005000200002>

souza, M., & Menezes, M. (2005). programa universidade para todos

(prouni): quem ganha o quê, como e quando? **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, 22(84), 609-634. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362014000300003>

7.

El amigo invisible: Sociabilidad y clases virtuales en estudiantes de Comunicación de UBA y UNGS

the invisible friend: sociability and virtual classes
in communication students at the uBa and ungs

Victoria Matozo  

* instituto de investigaciones gino germani, Buenos aires, argentina

RESUMEN

la pandemia por covid-19 ha generado transformaciones en el ámbito educativo, obligando ante la situación de emergencia y aislamiento preventivo la impartición de clases de manera virtual. esta nueva modalidad no solo generó nuevas desigualdades educativas que se suman a desigualdades preexistentes, sino que también reconfiguró las relaciones interpersonales de los estudiantes en torno al proceso de aprendizaje. el objetivo de este artículo es indagar la sociabilización de los estudiantes de comunicación de la universidad de Buenos aires y la universidad general sarmiento a partir de las desigualdades sociales y digitales durante el período de cursada virtual. la metodología utilizada es cualitativa, a partir de entrevistas en profundidad, focalizadas en la tecnobiografía de los estudiantes y sus experiencias en las clases virtuales.

Palabras clave:capital social; tic; universidad; Brecha digital; clase social

The invisible friend: Sociability and virtual classes in communication students at the UBA and UNGS**ABSTRACT**

thecovid-19 pandemic has generated transformations in the educational field, forcing classes to be taught virtually in the face of the emergency situation and preventive isolation. this new modality not only highlighted new educational inequalities that add to preexisting inequalities, but also reconfigured students' interpersonal relationships around the learning process.the purpose of this article is to investigate the socialization of communication students at the university of Buenos aires and the general sarmiento university based on social and digital inequalities during the virtual

course period. the methodology used is qualitative, based on in-depth interviews, focused on the technobiography of the students and their experiences in virtual classes.

Keywords:social capital; ict; university; digital gap; social class

O amigo invisível: Sociabilidade e aulas virtuais em alunos de comunicação da UBA e UNGS

RESUMO

a pandemia de covid-19 gerou transformações no campo educacional, obrigando a ministração de aulas virtuais diante da situação de emergência e isolamento preventivo. essa nova modalidade não só gerou novas desigualdades educacionais que se somam às já existentes, como também reconfigurou as relações interpessoais dos alunos em torno do processo de aprendizagem. o objetivo deste artigo é investigar a socialização dos estudantes de comunicação da universidade de Buenos aires e da universidade general sarmiento a partir das desigualdades sociais e digitais durante o período de aulas virtuais. a metodologia utilizada é qualitativa, baseada em entrevistas em profundidade, focada na tecnobiografia dos alunos e suas experiências em aulas virtuais.

Palavras-chave: capital social; tic; universidade; Brecha digital; classe social

L'ami invisible: Sociabilité et cours virtuels chez les étudiants en communication de l'UBA et de l'UNGS

RÉSUMÉ

la pandémie de covid-19 a généré des transformations dans le domaine éducatif, obligeant les cours à être enseignés virtuellement face à la situation d'urgence et à l'isolement préventif. cette nouvelle modalité a non seulement mis en évidence de nouvelles inégalités éducatives qui s'ajoutent aux inégalités préexistantes, mais a également reconfiguré les relations interpersonnelles des étudiants autour du processus d'apprentissage. l'objectif de cet article est d'étudier la socialisation des étudiants en communication de l'université de Buenos aires et de l'université general sarmiento sur la base des inégalités sociales et numériques pendant la période des cours virtuels. la méthodologie utilisée est qualitative, basée sur des entretiens approfondis, et centrée sur la technobiographie des étudiants et leurs expériences au cours des classes virtuelles

Mots clés:réseau social; technologies de l'information et de la communication (tic); université; Fossé numérique; classe sociale

1. INTRODUCCIÓN

durante los dos últimos años se ha dado una masiva virtualización en todos los niveles educativos a escala mundial, dado el contexto de encierro y aislamiento propiciado por la pandemia de covid-19. este nuevo escenario de crisis sanitaria aceleró el proceso de digitalización educativa que, en menor o mayor medida, los centros educativos estaban llevando a cabo con el fin de actualizar los modos de acceso a la educación y las estrategias de enseñanza-aprendizaje.

la educación superior, al no ser obligatoria en ningún sistema educativo, fue el nivel en el que menos iniciativas fueron propuestas para garantizar la continuidad educativa. específicamente las universidades han sido las instituciones con menor cantidad de acuerdos en relación a la educación virtual y menos cantidad de políticas educativas de digitalización llevadas a cabo en argentina durante el período que analiza este artículo (2020-2021). si bien, los motivos de este “olvido” por parte de los estados y la sociedad civil pueden ser múltiples (no obligatoriedad, enfoque en la infancia durante la crisis sanitaria, adulterz de los estudiantes de nivel superior, etc.), existen dos supuestos en los que se apoya el desinterés sobre universidad y clases virtuales que enmarcan este trabajo.

por un lado, se presupone un mayor acceso del estudiantado universitario y superior a las tecnologías de la información y la comunicación (tic) en comparación a otros niveles educativos en los que se enfocaron políticas de entrega de dispositivos y equipamiento tecnológico durante la pandemia y anteriormente a este período (por ejemplo bajo programas del Modelo 1:1(1) en los niveles primario y medio). de allí se desprende que las investigaciones realizadas sobre las clases virtuales durante la pandemia del covid-19 en la universidad se centren en las dificultades de continuidad pedagógica y conexión (lovón y cisneros, 2020), las consecuencias físicas y psicológicas de los estudiantes y profesores (contreras et.al., 2021; Quintero López y gil vera, 2021; condori et.al., 2021) u otros temas, pero no en las desigualdades digitales preexistentes de los estudiantes. si bien, se reconoce una brecha digital que forma parte de las desigualdades preexistentes a la pandemia, la misma no suele ser problematizada en las investigaciones sobre el nivel superior con tanto énfasis como en los demás niveles educativos.

por otro lado, durante la pandemia nuevos actores sociales se inscribieron en la universidad tomando la crisis como una oportunidad para educarse, dado el contexto de pérdida de empleo causada por la crisis económica – que golpeó más fuerte a los sectores más vulnerables- y la obligatoriedad de “quedarse en casa”, este fenómeno forma parte del crecimiento de la matrícula educativa en épocas de crisis y ocurre especialmente en países como la argentina en donde la educación pública de nivel superior es gratuita y no tiene exámenes de admisión para ninguna carrera.

partiendo de estos dos supuestos nos preguntamos si la virtualidad constituye un obstáculo para los estudiantes con menor acceso y disponibilidad de tecnologías o si por el contrario es una oportunidad para mejorar su inclusión educativa gracias a la deslocalización y flexibilidad de la cursada que la digitalización permite en un momento histórico de “pausa” en algunas actividades laborales y sociales. en este sentido, ¿la virtualidad fomenta la inclusión en la educación superior o excluye a los sectores más vulnerables exigiendo una adaptación digital repentina desde la percepción de los estudiantes?, ¿cuál es la percepción de los estudiantes a partir de su clase social y el capital digital que detentan?, y ¿cuál es el peso de las desigualdades sociales, operacionalizadas en la clase social, en estas percepciones?

aquí se presentan los resultados provisorios de una investigación en curso sobre las percepciones de estudiantes universitarios en relación a las clases virtuales en la universidad de Buenos Aires (uba) y la Universidad General Sarmiento (ungs) por la pandemia de covid-19. a través de entrevistas en profundidad y los últimos censos realizados en ambas instituciones, este trabajo se propone analizar el impacto en la percepción de los estudiantes de diferentes iniciativas de inclusión educativa durante la pandemia.

el tema reviste de particular interés por el diferente perfil de instituciones, el aumento de la desigualdad en argentina, y la temporalidad del trabajo de campo, realizado durante un momento crítico en el que la tarea educativa se encontró indudablemente supeditada a la mediación tecnológica.

este artículo presenta en primer lugar los antecedentes teóricos que orientan la tarea de investigación y también la interpretación del trabajo de campo. en un segundo acápite se presenta la metodología utilizada en este trabajo para luego avanzar en los resultados del mismo. los resultados están divididos en tres partes. la primera parte analiza la adaptación a las clases

virtuales de los estudiantes en relación a las desigualdades educativas de origen y el capital digital. la clase social y la educación formal en tecnología, serán algunas variables que analizarán la posibilidad de inclusión educativa de forma objetiva en relación a la deserción o fracaso educativa, y de forma subjetiva, a partir de las percepciones de los estudiantes.

la segunda parte profundiza el análisis de las desigualdades sociales en relación a la educación, partiendo de la centralidad del trabajo para las clases menos privilegiadas en contraposición a la preferencia por el estudio para las clases más altas. las políticas públicas de transferencia monetarias y la multitarea como modalidad de cursado que les permita trabajar, serán ordenadas de análisis en este capítulo en relación a la inclusión educativa. el tercero y último acápite de análisis se centra en los canales y espacios institucionales de cada universidad que durante la virtualidad acompañaron a los estudiantes, analizados desde sus perspectivas.

Finalmente se presenta una instancia de discusión a la luz de otras investigaciones y una conclusión del trabajo.

2. ANTECEDENTES

la educación virtual en la universidad ha tenido un desarrollo ininterrumpido en la argentina desde las primeras carreras de grado online propuestas por la universidad de Quilmes en 1999 (Mariotas, 2015), hasta el desarrollo de numerosas iniciativas a nivel nacional en universidades públicas (guido y versino, 2012). sin embargo fue con el cierre de todas las instituciones educativas nacionales a partir de la pandemia de covid-19 que la educación superior se vio obligada a instaurar la virtualidad como el único sistema de cursada durante los años 2020 y 2021 en argentina.

en este contexto la emergencia de desigualdades digitales se sumó a desigualdades sociales preexistentes y, en el ámbito educativo, a las desigualdades educativas de origen (deo) (Mellizo-soto, 2014; carabaña, 2018; Martínez garcía y Molina derteano, 2019). es dentro de estas desigualdades sociales y educativas, que la desigualdad digital se hace presente en la trayectoria escolar y la trayectoria digital (Yansen y Zukerfeld, 2013) de los individuos, desde la infancia hasta la adultez como un recurso material (la posesión de tecnologías) y un recurso cultural (los capitales necesarios para utilizar y sacar provecho de las mismas).

la caída de la actividad económica durante la pandemia produjo un fuerte impacto en la población de las clases trabajadoras, previendo incrementos considerables en los niveles de pobreza. dentro de estas desigualdades, han sido significativas dentro de las instituciones educativas, las desigualdades digitales a la hora de adaptarse, mutar y/o "migrar" los procesos de enseñanza presenciales a instancias mediadas por tic(2). este reacomodamiento fue más difícil para quienes tenían empleos en el sector de empleos informales, por su escaso margen de rápida adaptación a la inversión y compra de equipos para adaptarse a esta "nueva normalidad". además, la desigualdad instalada en los hogares (una tic de estudio o trabajo por grupo familiar, división de horarios para utilizarla, espacios reducidos o funcionamiento para el estudio en el hogar, etc.) evidenció nuevas desigualdades educativas en la asistencia a esta nueva modalidad de escolarización.

por otro lado, la relación entre la brecha digital y las clases sociales han sido estudiadas demostrando que a partir de la clase de origen, los jóvenes heredan actitudes y usos digitales (Barujel et.al., 2017) y poseen cierto capital tecnológico (Iago Martínez et.al., 2017 y casillas et.al., 2014) que junto con el nivel educativo es un predictor del uso de internet (livingstone y Helsper, 2007). este capital digital (selwyn, 2004; ragnned, 2017) se apoya en la perspectiva Bourdiana de la reproducción de clase (Bourdieu, 2012) y la teoría de los capitales (Bourdieu, 1988; Álvarez sousa, 1996). asimismo, la posición offline y online de los individuos ha mostrado relaciones bidireccionales (van deursen et.al., 2017), por lo que la actividad en internet puede tener resultados fuera de lo digital e impactar en otros aspectos de la vida de los sujetos. la desigualdad digital implica una nueva dimensión de la desigualdad centrada en la tecnología, las tic e internet (robinson et.al., 2015; Buchi et.al., 2018), no solo los aspectos económicos, sociales y culturales sino también de respaldo social y político para el uso y aprovechamiento (rivoir, 2015). Históricamente esta desigualdad fue abordada a partir del concepto de brecha digital.

la brecha digital surgió como una diferencia entre los conectados y no conectados al interior de los países (comisión económica para américa latna [cepal], 2003). estas categorías binarias fueron duramente criticadas desde sus inicios, pero el concepto de brecha fue teórica y metodológicamente utilizado en la investigación sobre desigualdades digitales. por un

lado, se reconoció la importancia de obtener información sobre el grado de acceso y disponibilidad de tic en la población, pero por otro lado se puntu- alizó en la necesidad de colocar los estudios de desigualdad digital dentro de un contexto teórico más amplio (diMaggio y otros, 2001; 2004) que indague sobre el impacto de estas brechas dentro del resto de las desigual- dades sociales (Helsper, 2012; ragnedda y Muschert, 2018; van dijk, 2005).de esta forma, el estudio de las desigualdades digitales se relacionan con la brecha digital de primer orden en relación al acceso (camacho, 2005), de segundo orden en relación a los usos (di Maggio et. al., 2001) y habili- dades (van deursen, Helsper y eynon, 2016), y finalmente en relación a la tercera brecha digital oportunidades (van deursen and Helsper, 2015) de acumulación de capital digital.

en definitiva, el estudio de las desigualdades digitales durante la pan- demia, debe ser realizado a la luz de las desigualdades preexistentes. Ya su- perados los planteos binarios entre nativos e inmigrantes digitales (prensky, 2001), las desigualdades digitales se presentan como vínculos y relaciones entre grupos. a partir de esta perspectiva ellen Helsper (2016) desarrolló una teoría de la relatividad social de la desigualdad digital a partir de la teoría de la privación relativa. esta teoría considera que la exclusión de los individuos dependerá de lo que su contexto social considere "estar incluido". esta me- dida relativa enfatiza la construcción subjetiva y contextual de la exclusión, y se relaciona con las representaciones sociales: una perspectiva situada de sentido común que crea un saber en el cual "se intersectan lo psicológico y lo social" (Jodelet, 1986, p. 473).

por lo anteriormente expuesto, dentro de las clases virtuales en educación superior la inclusión digital estará mediada por la deo de los estudiantes, la definición contextual dentro de la universidad del concepto de inclusión y el capital digital del individuo. es en este sentido, que las diferencias entre uni- versidades condicionarán la misma definición de inclusión educativa y digi- tal junto con las características del alumnado que reciban.

en este trabajo se analizan los estudiantados de la universidades de Buenos aires (uBa), perteneciente a la ciudad autónoma de Buenos aires (caBa) y la universidad general sarmiento (ungs), perteneciente a Malv- inas argentinas, provincia de Buenos aires. territorialmente ambas institu- ciones comparten estudiantado, pero la mayor diferencia reside en la segre- gación educativa de la cual son parte.

por un lado, la uBa es la universidad más prestigiosa de la argentina, alma mater de cuatro de los cinco premio nobel del país, dieciséis presidentes y numerosas personalidades de la cultura y la política argentina. le precede cierta fama de "exigente" y es la universidad con mayor cantidad de alumnado a nivel nacional. Fundada en 1821, es considerada por **QS World University Rankings** una de las mejores 8 universidades latinoamericanas.

por otro lado, la ungs fue fundada más de 100 años después (1993), durante el gobierno de carlos Menem y en el segundo momento de expansión del sistema universitario en el conurbano bonaerense (1989-1995). las universidades creadas en este período surgieron frente a las presiones de la comunidad local de tener un centro de formación universitaria en su cercanía sobre el poder político local (garcía de Fanelli, 1997) que determinó el gobierno y proyecto institucional de las mismas, enfatizando la vinculación con el entorno en el cual se insertan. asimismo en el estatuto de creación de la ungs se hace referencia al objetivo de proveer cobertura educativa a población vulnerable reduciendo así las asimetrías de origen (accinelli y Macri, 2015:99). este objetivo se vincula directamente con la doe de los estudiantes, insistiendo en la relación entre la expansión universitaria y el ingreso de las clases sociales más desventajadas a la educación.

analizada en los diferentes niveles, la segregación del sistema educativo argentino se basa en desigualdades socioeconómicas dividiendo a los estudiantes en diferentes circuitos educativos con desiguales experiencias de socialización, condiciones de aprendizaje y saberes (Kessler, 2002; tiramonti, 2004; Krüger, 2019).

argentina se destaca, en comparación a españa y México, por ejemplo, por tener menores limitaciones para la clase trabajadora en el acceso a la universidad (Fachelli et.al., 2015). el acceso libre y gratuito de la universidad pública en nuestro país, ha permitido el ingreso de sectores populares que, con la obligatoriedad de la educación secundaria (ley de educación nacional n°26.206/06) y la apertura de universidades en el conurbano como la ungs se vieron implicados en un proceso de "inclusión excluyente" (ezcurra, 2011). el fracaso y el abandono universitario (concentrado en los primeros años de cursado) en la clase trabajadora opacan la democratización universitaria exponiendo una brecha de clase. en consecuencia, encontramos que la definición de inclusión educativa se encuentra tensionada entre la inclusión social

y la exclusión bajo justificaciones de excelencia. retomando esta contradicción, en el artículo se incluye el acceso y la participación como indicadores (garcía de Fanelli, 2014) – no así la graduación por falta de datos-, y las concepciones de mérito y excelencia dentro de cada institución como principios centrales (chiroleu, 2009) para analizar la inclusión educativa durante la virtualidad.

con respecto a lo precedente, a partir del análisis de clase y la segregación educativa en estas dos universidades, nos preguntamos ¿cómo inciden las desigualdades digitales durante la cursada en época de pandemia? ¿la virtualidad, es una oportunidad o un obstáculo para cursar?

3. METODOLOGÍA

Metodológicamente esta investigación se enmarca en el diseño anidado - embedded design- (creswell, plano clark, et al., 2003; creswell, 2009). en este tipo de diseño los métodos utilizados responden diferentes preguntas de investigación, y uno prima por sobre el otro teniendo un rol secundario y de apoyo en la investigación. esta investigación utiliza una metodología cualitativa como fuente primaria para explicar los aspectos procesuales de la inclusión educativa y las desigualdades sociodigitales, y una metodología cuantitativa que proporciona un papel secundario de marco para el desarrollo de la primera.

las fuentes de información cuantitativas de apoyo son secundarias y corresponden a los últimos censos disponibles de la uBa (2016) y la ungs (2019) y la encuesta a estudiantes de comunicación de la uBa sobre el 1er cuatrimestre del 2021 (2021). dichas fuentes ofrecen información sobre la caracterización socioeducativa del alumnado de cada institución y ofrecen un marco macrosocial para situar el objeto de estudio dentro de las instituciones educativas analizadas. variables como el nivel educativo de padres y madres de los ingresantes, ocupación de los estudiantes y otros indicadores sociodemográficos son de especial interés para establecer comparaciones entre los estudiantes de ambas instituciones en relación a la clase social de origen.

de acuerdo con lo expresado, si bien ambos censos difieren en el año de realización son comparados a partir de un proceso de armonización estadística enfocados en la variable nivel educativo del Hogar y la ocupación de los

estudiantes. dado que el interés de esta investigación se centra en los estudiantes de los primeros años, la muestra es alcanzada por las tres fuentes cuantitativas. si bien existe una sobre representación de estudiantes, el objetivo de incluir dichas fuentes se basa en responder la pregunta por el tipo de alumnado que concurre a cada institución y poder establecer el tipo de alumnado de cada universidad en relación a la percepción de inclusión de los estudiantes estudiado en la etapa cualitativa.

la fuente de información primaria utilizada en este trabajo se compone de entrevistas en profundidad a estudiantes de ambas universidades de la misma carrera (presente en ambas instituciones). se escogieron 15 estudiantes de la carrera de comunicación de ambas universidades siguiendo el criterio que hasta el momento los mismos hayan cursado más del 50% de la carrera de manera virtual a causa de la pandemia. la elección de la carrera obedece a una decisión metodológica basada en un uso intermedio de las tic durante la misma. si bien existen carreras donde el uso de computadoras es imprescindible para realizar trabajos (como sistemas, programación, etc.), y disciplinas donde el cursado podría prescindir de la tecnología para su cursado (Historia, Filosofía, etc.), esta carrera se encontraría en un lugar intermedio entre ambos polos. comunicación exige -especialmente en sus talleres audiovisuales- el uso de herramientas digitales de edición de audio y video que forman parte del currículum de diferentes asignaturas. el muestreo fue intencional no probabilístico y no se incluyen casos atípicos o excepcionales.

las entrevistas se realizaron bajo un enfoque biográfico (Muñiz terra, 2012) y fueron analizadas temáticamente (McQueen et. al., 1998; Mayring, 2000). asimismo, los entrevistados fueron clasificados en tres clases sociales utilizando el esquema egg creado por goldthorpe y colaboradores (erikson y goldthorpe, 1992; erikson, goldthorpe, y portocarero, 1979) colapsada en tres grandes clases: de servicios, intermedias y trabajadora. para dicha clasificación se utilizó como variable la ocupación de padre y madre a fin de obtener la clase de origen del estudiante, excepto que el mismo tuviera su propio hogar. la clase de servicios se compone de ocupaciones como profesionales, directivos y técnicos superiores mientras que las clases intermedias están formadas por oficinistas, trabajadores de servicios y fuerzas de seguridad, comerciantes y técnicos de nivel inferior, y finalmente la clase trabajadora se compone de trabajadores manuales y agrarios.

el análisis temático tuvo como objetivo:

- describir los procesos de inclusión educativa en relación a la formación del individuo, su trayectoria educativa, y digital.
- analizar la influencia de la educación digital en los procesos educativos durante la pandemia.
- explicar las relaciones entre trabajo y estudio durante la virtualización de la educación.
- identificar mecanismos institucionales y nacionales de inclusión educativa.

4. ANÁLISIS

4.1 Desigualdades educativas y digitales: más allá del acceso

a partir de la segregación educativa universitaria, la misma es evidenciada en los censos analizados a partir de las deo (desigualdades educativas de origen) de los estudiantes. estas desigualdades tienen su procedencia en el capital educativo y cultural heredado (Bourdieu, 1988), operacionalizada en el nivel educativo de los padres.

los censos analizados dan cuenta que el nivel educativo de madres (34.04%) y padres (25.44%) es mayoritariamente universitario o superior completo en los ingresantes de la uBa, seguido del secundario completo (22,77% y 23,79% respectivamente). por su parte la mayoría de estudiantes de la ungs provienen de hogares con madres de nivel educativo secundario completo (22,57%) y padres con secundaria incompleta (23,34%), ubicándose en segundo lugar la escuela primaria completa para madres (18.91%) y el secundario completo para padres (20.48%). estas diferencias dan cuenta de una universidad orientada a un estudiantado con mayor capital educativo, la uBa, y un estudiantado con menor conocimiento del nivel superior en cuanto a clima educativo del hogar, la ungs. en esta última además, 5 de cada 10 estudiantes son primera generación en su familia en completar el nivel secundario, lo cual da cuenta de un clima educativa de hogar y deo muy diferente en cada institución. este aspecto es incluso retomado por las universidades y se evidencia en la centralidad que el departamento de orientación al estudiante tiene en cada institución, lo cual será analizado más adelante.

las diferencias del capital educativo y cultural dentro de cada universidad son notorias en las entrevistas, especialmente al referirse a las evaluaciones virtuales en comparación a las presenciales.

Me costó horrores. eran muchas preguntas muy rebuscadas (...) yo sé todo, si a mí me toman yo lo sé. pero en el trabajo me saque un 5 y no la pude promocionar (...) hay cosas que por ahí no entiendo de la universidad, palabras, o por ahí yo creo que es más fácil, es más simple y es por otro lado. (pía, ungs, clases intermedias)

(...)

lo armaron muy bien para el hecho de poder ver quien estudiaba y quién no. para sociología a mi me pasó eso. en el primer parcial me sorprendí de haber aprobado porque literal me copie de todo, me copie literal. Me dijeron 'bueno, están bien los conceptos pero vimos que copiaste y pegaste, no es lo que queremos'. (...) (existe la) ventaja de que podés chequear o consultar. (daniela, ungs, clase de servicios)

en los dos testimonios expuestos, las deo de daniela y pía emergen en las dificultades y ventajas que experimentan durante las evaluaciones. Mientras que para daniela es menos rigurosa de lo que esperaba, para pía fue más exigente. la universidad exige un nivel académico superior al que pía está acostumbrada pero que es esperable para daniela, e incluso un lenguaje diferente. asimismo, mientras que daniela exhibe un promedio de 9, pía promedia 7 en la carrera y asegura que sus notas bajan con la virtualidad.

asimismo, las desigualdades digitales dentro de la universidad se apoyan en desigualdades preexistentes como las deo, a partir de las cuales se conforma el capital digital de los individuos. este tipo de capital transfiere lo acumulado de los cinco capitales planteados por Bourdieu (económico, personal, social, político y cultural) en el ámbito digital (ragnedda, 2017, p.76), actuando como un capital puente que se ubica entre las actividades online y offline del individuo (ragnedda, 2020). de esta forma, aquellos estudiantes de las clases sociales menos privilegiadas y con menor acumulación de capitales, tendrán un menor capital digital del cual valerse a la hora del cursado virtual como dan cuenta las entrevistas.

el zoom nunca lo entendí. (...) el triple B... era un quilombo. Me di de baja a una materia por esa plataforma. (Felipe, ungs, clase trabajadora)

(...)

es-

tuvimos usando adobe premier, pero todos los tutoriales que nos pasaron y que nos enseñaron... con el profesor mismo. Había algunos que no tenían ni idea de nada. Yo lo aprendí a usar el año pasado igual, pero yo me doy maña. (...) Yo ya lo tenía en la compu (el software) pero ellos mandan todo. (daniela, ungs, clase de servicios)

la deserción, en este caso representada por la baja de materias en el caso de Felipe, se contrapone al caso de darse “maña” de daniela y poder adaptarse a la educación virtual de emergencia. detrás de la desigualdad sociodigital por clase social representada por estos dos casos, emerge la representación social (Jodelet, 1986) que la universidad y los docentes tiene de su estudiantado, bajo la cual el manejo de la tecnología y la adaptabilidad son características del mismo. sin embargo, mientras que los estudiantes de clase trabajadora e intermedia tuvieron dificultades al usar Word, los estudiantes de clase de servicios se las ingenaron para aprender nuevos software, incluso los tenían instalados previamente en sus computadoras.

las deo en relación al capital digital fueron evidentes en estos casos, re-marcado por la educación formal en tecnología e informática. al preguntar por la capacitación en computación o informática durante la escuela pri-maria y secundaria, las respuestas difieren por edad y clase social. en este sentido se evidencian asimismo diferencias en la formación en estas áreas en lo niveles primario y secundario a partir del sistema educativo (nacional o internacional) y la segregación escolar (van Zanten, 2007; 2009). es el caso de guillermo, que realizó ambos niveles educativos en paraguay: “(com-pu-tación) es ahora la gran dificultad, no tuve lamentablemente” (guillermo, uBa, clase trabajadora). su primera computadora incluso fue en el 2018, en su adultez, cuando estaba haciendo el cBc (ciclo común Básico) a partir de un regalo, y la primera vez que tuvo celular fue en 2013(3).

también ocurre igual con pia, que recuerda la poca formación que tuvo en la escuela (privada, elegida por cercanía al hogar): “(tuve computación) to-dos los años. no sirvió para nada” (pía, ungs, clases intermedias). pese a que

siempre tuvo computadora en su hogar, pia registra un uso lúdico en su trayectoria digital en contraposición al uso intensivo de su hermano que además utilizaba consolas de videojuegos.

el emergente de la brecha digital de género (castaño, 2008) en su historia decanta en cierto desinterés en la tecnología, evidenciado en el poco uso de tic, el hecho de no utilizar la computadora que tenía por años y regalarla hace 9 años. es por ello que la cursada virtual le implicó un nuevo aprendizaje digital.

el Word no existía en mi vida, me instalé el excel también...el adobe acrobat.... lo que si me tuve que familiarizar con el tema del drive del celular eso me costó bastante aprenderlo, por el tema de guardarlo, subirlo, de compartirlo. (pía, ungs, clases intermedias)

Quienes en cambio concurrieron a escuelas en donde se impartieron asignaturas relacionadas a la tecnología, detentan menor dificultad en la cursada virtual. es el caso de María teresa, que fue a un colegio trilingüe de Banfield con una alta infraestructura digital (pizarra digital, computadoras individuales y)

en el primario teníamos computación, nos enseñaban a tipear (...) el colegio usaba muchos medios digitales para todas las materias. te armaban un mail, arroba y el nombre del colegio y vos con eso te manejabas. ahí tenías toda la comunicación con los profesores, todos los trabajos los entregabas por google docs de ese mail. (María teresa, uBa, clase de servicios)

todos los entrevistados de clase de servicios dan cuenta de una trayectoria educativa que incluyó formación relacionada a lo digital dentro de la escuela, la mayoría privadas y en menor medida estatales de elite – pertenecientes a la uBa por ejemplo-. por el otro lado, los estudiantes de clases intermedias y trabajadora comentaron experiencias disímiles durante la primaria y secundaria, identificando mayor formación en el mismo tipo de escuelas que las clases de servicios y menor en escuelas elegidas familiarmente por la cercanía al hogar (Matozo, 2021).

el menor capital digital en relación a la trayectoria educativa se traslada en la adaptación a las clases virtuales en la universidad. por eso mientras que

para María teresa el uso de documentos compartidos constituye una continuidad en el uso de tecnología, para pía fueron un nuevo aprendizaje. de esta manera, el encuentro con nuevos referentes amplian el horizonte de desigualdad digital relativa (Helsper, 2016).

4.2 Trabajar y estudiar online

el trabajo como actividad productiva que choca con el estudio emergió como una de las principales preocupaciones durante las entrevistas. asimismo, la evidencia cuantitativa da cuenta de que una gran proporción de estudiantes son trabajadores. en este sentido, la articulación entre trabajo y estudio es fuente de análisis en relación a las posibilidades y obstáculos que la virtualidad establece para los individuos que realizan ambas actividades.

en primer lugar, los resultados de los censos de la uBa y la ungs dan cuenta que 71,73% de los ingresantes al cBc de la uBa no trabajan, mientras que el 50,74% de los estudiantes de la ugs están ocupados e incluso el 23,2% es el principal sostén económico del hogar. sin embargo, la encuesta a estudiantes de comunicación de la uBa evidencia que la proporción de individuos que trabajaron durante la pandemia (62,4%) es superior a la de la ungs. no obstante, el porcentaje de desocupados (que activamente busca trabajo) asciende a 31% en la ungs con relación al 19,5% de los estudiantes de comunicación de la uBa. la diferencia en la desocupación establece una importancia del trabajo diferente para los estudiantes de cada universidad que es evidenciada en el análisis cualitativo a partir de la clase social de los mismos.

los estudiantes de clases intermedias suelen exponer ciertas tensiones entre el trabajo y el estudio, facilitadas en el período de pandemia por la virtualidad: "Me vine a vivir acá (avellaneda) por el trabajo (...) no puedo hacer las cosas de manera presencial, o tendría que dejar el trabajo o la facultad" (denisse, uBa, clases intermedias).

en los estudiantes de clase trabajadora, especialmente de la ungs, la preferencia de conservar el trabajo por sobre mantener la regularidad en el estudio es una elección sobre la cual no dudan, se dan fuertemente en los casos de alumnos que sostienen económicamente a su familia como Felipe: "... (prefiero el trabajo porque) a fin de mes siempre estamos corto de guita (dinero)" (Felipe, ungs, clase trabajadora).

asimismo, varios estudiantes de este mismo grupo afirmaron haber cobrado el ingreso Familiar de emergencia(4)(iFe) durante la pandemia, política pública cuyo objetivo fue aminorar el impacto de la pandemia en los sectores económicamente más vulnerables (desocupados, empleos informales, etc.) si bien los estudiantes de la uBa desocupados que se definen como estudiantes también podrían haber cobrado este ingreso, ninguno lo hizo. la mayor cantidad de casos en los que el iFe fue cobrado fue en estudiantes de la ungs con empleos informales o desempleados.

estábamos hasta ahí el primer tiempo de la pandemia, luego se empezó a dificultar pero salió el ingreso Familiar de emergencia, el iFe, y yo al no tener un ingreso lo pude cobrar, mi novio al estar trabajando en blanco no. accedí a él y fue una gran ayuda. lo cobré dos veces, no llegue a cobrar la tercera vez. se estiraba, se estiraba... al principio estábamos bien porque fuimos y nos abastecimos. Buscamos las promos, esperamos un montón de tiempo porque nos supimos administrar, pero se iba haciendo más largo, se va extendiendo (la pandemia) y a lo último no sabíamos más que hacer, porque obviamente seguía aumentando y solamente había un ingreso. (silvina, ungs, clase trabajadora)

también escuchamos a otro entrevistado decir: "a mí me toco, por suerte me toco (el iFe). (...) Fue una ayuda (...) estuve bien porque sirvió. invertí en materia prima (para su taller). íbamos comprando e íbamos guardando" (Felipe, ungs).

si bien el iFe fue una "ayuda", esto no significaba el abandono del trabajo sino un complemento a dicho ingreso. con lo cual la continuidad en la formación universitaria se superponía frecuentemente con actividades laborales. aun cuando este aspecto se repite con mayor frecuencia entre los estudiantes de la ungs, es compartido por los estudiantes de clase trabajadora de la uBa. "(cursaba) mientras pintaba (las artesanías que vendo)" (Felipe, ungs). "cuando voy a trabajar a la mañana y tengo clase, pongo la clase en el celular y mientras sigo" (Zaynab, uBa, clase trabajadora).

en este sentido, la virtualidad permitió a estudiantes de esta clase social en ambas universidades aumentar su carga horaria de cursado o incluso regre-

sar al estudio combinando la actividad académica con otras responsabilidades cotidianas. aquí dos testimonies: "este es el momento, no tengo que ir, lo puedo hacer desde casa, es ahora o nunca. (...) el laburo, las nenas, la casa... el tema de no tener que salir, de hacerlo desde acá" (pía, ungs, clase trabajadora) y "estoy **re chocha** así, estoy **re cómoda**. (con la presencialidad) no se qué haría con el trabajo (...) no quisiera volver... solo por el trato social" (carla, uBa, clase trabajadora).

la virtualidad emerge así, como una oportunidad para las clases menos privilegiadas, ya que la deslocalización permite trabajar, ejercer tareas de cuidado y realizar otras tareas reproductivas mientras se estudia. los casos que subrayan esta posibilidad son los estudiantes que al contraponer el estudio o el trabajo como actividades excluyentes, eligen el trabajo.

por el contrario, en los estudiantes de clase de servicios, al preguntar por la elección entre trabajo y estudio, la cursada emerge como el objetivo principal. algunos entrevistados así lo dicen: "el estudio (es mi prioridad). (...) no tengo la necesidad de si o si trabajar. lo hago porque yo quiero y lo considero importante" (carla, uBa, clase de servicios). "aveces (en el trabajo) estoy perdiendo el tiempo...3 horas, 4 horas. estoy contenta con el trabajo porque puedo seguir estudiando..., estoy trabajando (...) priorizo el estudio" (daniela, ungs, clase de servicios).

con énfasis otra entrevistada destaca:

(Mi prioridad está) totalmente en el estudio. por eso son un par de horas, si la chica donde yo trabajo necesitaba más horas, no iba a tomarlo el trabajo. por suerte mi familia me banca mucho en ese sentido, primero el estudio después el trabajo. (sofía, uBa, clase de servicios)

estos estudiantes afirman que la meta educativa está por encima de las responsabilidades laborales exponiendo un capital económico familiar que puede sostener dicha elección. dado que en estos casos la reproducción hogareña no recae sobre los estudiantes, la posibilidad de multitarea durante la cursada que permite la virtualidad es aprovechada con actividades lúdicas o de dispersion: "por ahí estaba acá en mi habitación, escuchaba la clase y no se.... no hice la cama y me pongo a hacer la cama, o estoy haciendo otra cosa... a mi me pasa que escucho mejor si estoy dibujando" (daniela, ungs, clase de servicios).

en general, si bien se registraron más casos de estudiantes de la ungs que trabajaban y cursaban al mismo tiempo, la diferencia en el tipo de multitareas realizadas durante el cursado virtual radica en la desigualdad de clase. Mientras que las clases de servicios evidencian actividades de dispersión (como dibujar por diversión), las clases trabajadoras dan cuentan en mayor medida de actividades laborales productivas (estar en el trabajo, pintar artesanías para vender, etc.). La prioridad del trabajo para estos últimos se enmarca en la crisis económica, la centralidad de las políticas de transferencias, y en varios casos su rol como jefe/a de hogar. Es en este sentido que las clases virtuales representan una “oportunidad” para estos estudiantes de cumplir con su actividad prioritaria, trabajar, y poder cursar, actividad secundaria que, de volver la presencialidad, en varios casos tendrían que dejar.

Con base en los testimonios de los estudiantes, hasta aquí se expusieron las desigualdades educativas y digitales de estos agentes de ambas universidades en relación con la clase social a la que pertenecen. Ahora bien, con respecto a los procesos de inclusión educativa, ¿cómo responde la universidad frente a dicha desigualdad?

4.3 La necesidad de cercanía espacial e institucional

El inicio de la cursada virtual en ambas universidades fue complejo para los estudiantes dado que el período de aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO) dispuesto mediante el DNU 297/2020 comenzó el 20 de marzo de 2020, justo en el inicio del ciclo lectivo. Los estudiantes afirman se encontraron **perdidosal** desconocer en qué momento comenzarían las clases, cómo se implementaría la virtualidad, a partir de qué plataformas y muchos sin tener todavía contacto con la facultad o los profesores. Si bien el caos inicial fue mermando durante los dos años de cursado exclusivamente online, las dos universidades analizadas dispusieron de diferentes mecanismos para contactar y sostener las trayectorias de los estudiantes.

En el caso de la UNGS los canales virtuales propios de la facultad como la página web, los correos enviados y las redes sociales oficiales son reconocidos positivamente por los estudiantes, especialmente los pertenecientes a la clase trabajadora, siendo de poca utilidad para los estudiantes de clases más aventajadas: “no los necesité yo, pero siempre estaban comunicando, informando cosas” (Daniela, UNGS, clase de servicios).

el mayor reconocimiento sin embargo ha sido para el departamento de orientación estudiantil, cuya actividad se orienta a la inclusión de estudiantes que no están familiarizados con la universidad.

orientación estudiantil en la ungs para mi es lo mejor. te orientan una barbaridad. vas ahí y salís como la mente abierta. da mucho resultado para explicar, porque algunos te explican viste con palabras difíciles para que vos no entiendas, porque uno no conoce los modismos de las palabras universitarias. (Felipe, ungs, clase trabajadora)

esta situación no ocurre en la uBa, en donde las quejas a los canales institucionales se replican a la hora de evaluar la actividad de la universidad y la facultad en relación al apoyo y orientación al estudiante. las iniciativas de ayuda que emergieron en esta institución son de partidos políticos y militantes que organizadamente crearon grupos de Whatsapp, instructivos para ingresantes y brindaron asesoría remota para ingresar a la cursada online.

en ese sentido me ayudaron los chicos del centro de estudiantes que me calmaron, yo estaba con una crisis que no entendía el campus. nadie te explica cómo funciona ni que es y ellos te dicen `mirá te va a aparecer cada materia...` ellos tampoco sabían igual porque la virtualidad era nueva, pero ya lo conocían. Me ayudaron en ese sentido. (María, uBa, clase de servicios)

si bien la uBa también tiene una dirección técnica de orientación al estudiante, la misma es desconocida por sus estudiantes y no tiene la misma difusión que en la ungs. asimismo, la ungs dispuso para sus estudiantes de aplicaciones especiales que sin conexión para el uso del campus virtual facilitando así la conectividad entre aquellos estudiantes que no poseían acceso a internet.

era una aplicación especial de la universidad para que no gaste datos. (...) la ungs había hecho la plataforma de los libros que no consume datos, el aula virtual que no consume datos, eso fue muy bueno y había compañeros que estaban muy conformes por eso. (Felipe, ungs, clase trabajadora)

por otro lado, es menester destacar que varios estudiantes de la ungs han pasado por la uBa antes de definirse por la primera, señalando como nega-

tivas diferentes experiencias en las cuales la falta de acompañamiento suscitó un desgaste y posterior abandono universitario.

la uBa es un multiverso (...) en la ungs yo sé que soy Felipe, en la uBa yo me sentía un número. en la ungs querés sacarte una duda y hay un horario para hablar con el profesor vas a su oficina y te sacas la duda. Y en la uBa es muy difícil, porque es un montón de gente, un montón de alumnos... los textos son más complicados. no hay mucho feedback entre alumno y el profesor porque al ser mucha gente quedas como en un limbo. (Felipe, ungs, clase trabajadora)

(...)

arranque comunicación en la uBa y me mató el viaje, era 2 hs de ida, 2 hs de vuelta y por eso tomé la decisión de pasarme de universidad. (...) llamale prestigio, porque todo el mundo habla de la uBa, y porque de chica siempre escuchaba que alumnos de mi mama estaban estudiando en la uBa (...) Me frustró bastante porque una materia de la uBa acá en la ungs se desglosa en 3 materias...había cosas que yo ya había visto". (daniela, ungs, clase de servicios)

los dos testimonios citados exponen una diferencia de clase, en la cual el estudiante de clase trabajadora siente una mayor complejidad en la uBa, la cual es revalorizada por la estudiante de clase de servicios ya que en la ungs se desglosa en varias materias. asimismo el estudiante de clase trabajadora señala la dificultad de la uBa en cuanto a la relación con docentes y al ser reconocido, aspecto que la estudiante de clase de servicios no comenta. la uBa considerada como más prestigiosa también es considerada como mas expulsiva por quienes concurrieron a ambas instituciones, y finalmente estudiantes de clases de servicios e intermedias situados en lugares aledaños a la ungs se decanten por la misma. Finalmente el viaje es para los estudiantes de clase trabajadora que tienen la uBa como opción, una desventaja que tuerce la decisión final de anotarse en la ungs: "Quise estudiar en la uBa, pero como tenía mucho viaje, mucho tiempo... justo la ungs tenía la carrera que quería estudiar, estaba cerca de casa, así que bueno (silvina, ungs, clase trabajadora)"

un dato relevante es el de la zona de residencia de los estudiantes registrado en la ungs: el 71,15% proviene de distritos cercanos al campus universitario, Malvinas argentinas, san Miguel y José c. paz (partidos que hasta 1995 conformaban general sarmiento). este dato se completa con el objetivo de creación de la universidad de proveer educación superior a la población del partido.

5. DISCUSIÓN

las clases virtuales como posibilidad de inclusión educativa encuentran en los resultados de este trabajo relaciones con el capital digital a partir de la trayectoria de los individuos y su clase social. en términos generales, la trayectoria educativa y de apropiación digital establece grandes desigualdades en los estudiantes, facilitando la cursada virtual para quienes tuvieron formación en computación (o asignaturas similares) durante el primario y/o secundario, y obstaculizando el acceso a la educación para aquellos que tuvieron poca o nula educación tecnológica. por un lado, estas trayectorias se repiten por clase social, dando cuenta de la reproducción educativa desde edades tempranas y los circuitos educativos privilegiados de la clase de servicios (van Zanten, 2009). en este sentido se remarca la influencia de la clase social y los capitales Bourdeau –especialmente el educativo en este ejemplo– en la construcción del capital digital (ragnedda, 2020). de esta forma las personas que acumulan desventajas en diferentes áreas de bienestar, suelen ser aquellas que utilizan en menor medida las tecnologías, por lo cual su difusión o implementación –como es el caso de la virtualidad en educación– amplifica las desigualdades preexistentes (Helsper y reisdorf, 2013:94).

por otro lado, los estudiantes de clase trabajadora evidencian su posición de desventaja o exclusión en el encuentro con nuevos referentes de inclusión digital (Helsper, 2016). este proceso subjetivo intensifica la perspectiva de exclusión digital cuando ya es evidenciada desde una perspectiva objetiva (no tener computadora por ejemplo).

las múltiples referencias a la ayuda económica que representó el ingreso Familiar de emergencia (iFe) para los estudiantes de clase trabajadora de ambas universidades dan cuenta de la centralidad del capital económico en la continuidad educativa. si bien esta política pública no está orientada a estudi-

antes, el impacto en los mismos devela la importancia de establecer políticas de equidad educativa que impacten en los criterios en los que se legitiman las desigualdades (Molina derteano 2009; 2015). la importancia de atender las desigualdades sociales para fomentar la inclusión de los sectores más vulnerables sería el camino para romper con la “inclusión excluyente” (ezcurra, 2011) y achicar la brecha de clase persistente en la educación superior.

en adición a lo antes expresado, la representación social de las universidades y docentes establecen un alumnado homogéneo, con base en cierta permanencia del concepto de nativo digital (presky, 2001) que presume una alta adaptabilidad y habilidades digitales preexistentes en todos los estudiantes. estas representaciones docentes han sido rastreadas durante la pandemia a nivel internacional, dando cuenta de que más del 75% de docentes considera que los estudiantes poseen las habilidades necesarias para desenvolverse en la cursada virtual (tejedor, et.al., 2021). estos resultados coinciden con los testimonios recogidos bajo los cuales las explicaciones de nuevos software se valen de tutoriales o darse “maña” (como comentaba daniela), con lo cual las asignaturas no tuvieron acompañamiento en alfabetización digital y, en algunos casos, el obstáculo tecnológico (desde los aspectos sociotécnicos) favorecieron los procesos de exclusión educativa, como el caso de Felipe que dejó una materia por no poder entender la plataforma en la que se cursaba.

estudios en otros países en desarrollo, en donde se destaca la crisis económica en relación a la pérdida de empleos, concluyen que la auto regulación es el mayor desafío entre estudiantes, por lo que la orientación al estudiante (garcía y revano, 2022) resulta central en los procesos de inclusión educativa. la valoración de orientación estudiantil entre los estudiantes de la ungs resalta la importancia de dicho dispositivo. el seguimiento de los estudiantes por parte de la ungs fue valorizado positivamente por los estudiantes entrevistados y, al comparar con la uBa, focalizaron en el aspecto de sentirse reconocidos. el lema de la ungs, “estudiar es tu derecho”, podría sintetizar esta actitud frente al alumnado del departamento como dispositivo de retención e inclusión. Mientras que la ungs fortaleció su departamento de orientación estudiantil, la uBa delegó informalmente estas funciones en la actividad política y militante de la facultad. en este sentido, la disposición de cada universidad frente a estas problemáticas y a la inclusión se vio plas-

mada en los dispositivos de orientación y ayuda al estudiante que desplegaron durante la pandemia asimismo, la aplicación de la ungs que permite el acceso sin conexión al campus virtual se suma a otras iniciativas universitarias (como la gratuidad, el acceso libre, etc.) que buscan "igualar" la educación desde el acceso, resultando en mayores desigualdades al interior de las instituciones educativas para los sectores más vulnerables (Martínez García, 2017). es así como muchos de los estudiantes entrevistados consiguieron acceso a las tic pero no pudieron sortear los obstáculos de las plataformas de aprendizaje, los software específicos o los formatos requeridos en el procesador de textos Word. el capital digital de estos estudiantes no era suficiente para realizar las tareas requeridas por la universidad. en otras palabras, las brechas digitales de segundo (uso y habilidades) y tercer orden (objetivos y metas) en relación a la clase social, emergieron en la imposibilidad de inclusión.

6. CONCLUSIONES

los principales hallazgos sobre la inclusión educativa a partir de la implementación de virtualidad en la cursada dan cuenta de diferencias a partir de las clases sociales que se apoyan en las desigualdades educativas de origen (deo). en primer lugar la relación entre la clase, las deo y el capital digital genera posiciones privilegiadas y desfavorecidas en relación a la cursada. como era de esperarse aquellos que dan cuenta de posiciones favorecidas en diferencias áreas, trasladan al campo digital a partir del capital digital (el capital "puente", como fue definido), mientras quienes detentan menor acumulación de ventajas, dan cuenta de menor capital digital para enfrentar la cursada virtual.

sin embargo, el hallazgo más significativo ha sido la posibilidad de inclusión educativa identificado por estudiantes de clase trabajadora a partir de la deslocalización de la actividad. la falta de tiempo, responsabilidades familiares, el viaje, y –en primer lugar- la centralidad del trabajo por sobre la educación en su presente, son para este grupo obstáculos que dificultan su proceso educativo. gracias a las clases virtuales, que elimina los trasladados y permite la multitarea, el trabajo y demás tareas continúan primeras dentro de sus prioridades pero pueden incluir la educación en simultáneo. dicha inclusión no será un camino llano, por el contrario estará plasmada de obstáculos acarreados por las desigualdades de origen.

sin embargo, si bien la estructura social influye fuertemente en las trayectorias individuales, la misma no es determinante. las universidades pueden propiciar la inclusión o dificultarla desde la perspectiva de los estudiantes. en este sentido las representaciones sociales del alumnado emergen no solo en el discurso de los estudiantes, sino en las prácticas institucionales: el funcionamiento de los departamentos de orientación, la propuesta de materiales sin conexión, los recursos (software, hardware) y las habilidades exigidas por el profesorado (documentos compartidos, diseño gráfico, edición). sobre este aspecto se constató que dichas prácticas junto con la orientación al estudiante funcionó mejor en la ungs que en la uBa. una hipótesis es que dicho resultado está íntimamente relacionado con la descripción de la institución realizada y los objetivos de creación; la misma es susceptible de ser explorada en futuros trabajos que analicen los aspectos más institucionales de la inclusión educativa.

Finalmente ante la pregunta que abre este artículo, se concluye que la virtualidad fomenta la inclusión en educación superior de los sectores más vulnerables en parte. si bien la deslocalización permite un mayor acceso, las exigencias digitales desde las instituciones y docentes basadas en una representación del alumnado homogénea, que invisibiliza a los estudiantes con mayor vulnerabilidad.

Queda para futuros trabajos indagar la representación social docente y aumentar la evidencia sobre inclusión educativa sumando datos sobre deserción por clase social, que ofrezcan más luz a los procesos de inclusión excluyente.

REFERENCIAS

- accinelli, a. y Macri, a. (2015). la creación de las universidades nacionales del conurbano Bonaerense: análisis comparado de dos períodos fundamentales, **RAES - Revista Argentina de Educación Superior**, año 7(11), 89 - 95. <https://bit.ly/3OrINx>
- Barujel, a., Fraga v., F. y rodes, v. (2017). niños y adolescentes frente a la competencia digital. entre el teléfono móvil, youtubers y videojuegos (children and teenagers and digital competence. Between Mobile phones, Youtubers and video games). **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, 31(2), 171-186.

- Bourdieu, p. (1988). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. taurus.
- Büchi, M., Festic, n., & latzer, M. (2018). How social well-being is affected by digital inequalities. en *International Journal of Communication*, 12, 3686-3706. <https://bit.ly/3tSZKHz>
- camacho, K. (2005). la Brecha digital. en a. ambrosi, v. peugeot y d. pi-mienta (coords.) *Palabras en Juego: Enfoques Multiculturales sobre las Sociedades de la Información*. c & F éditions.
- carabaña, J. (2018). ¿Menguará la escolarización cuando crezca el empleo?.en *Revista Española de Sociología*, 27 (1), 109-112. doi: 10.22325/fes/res.2018.10
- casillas, M.a., ramírez Martinell, a., y ortiz Méndez, v. (2014). el capital tecnológico una nueva especie del capital cultural: una propuesta para su medición. en ramírez Martinell y casillas alvarado *Háblame de TIC: Tecnología Digital en la Educación Superior*. 1a ed. Brujas, 2014.
- castaño, c. (2008). *La segunda brecha digital*. cátedra comisión económica para américa latina y el caribe. (2003). *Los caminos hacia una sociedad de la información en América Latina y el Caribe*, lc/g.2195/rev. 1- p. cepal.
- chiroleu, a. (2009). políticas públicas de inclusión en la educación superior los casos de argentina y Brasil. *Pro-Posições*, 20(2), pp. 141-16. doi: 10.1590/s0103-7307200900020001
- condori Melendez, H., Borja villanueva, c. a., saravia alviar, r. a., Barzola loayza, M. g., y rodíguez ruiz, J. r. (2021). efectos de la pandemia por coronavirus en la educación superior universitaria. *Revista Conrado*, 17(82), 286-292. <https://bit.ly/3XjDWSZ>
- contreras, c. p.; picazo, d.; cordero-Hidalgo, a.; chaparro-Medina, p. M. (2021). challenges of virtual education during the covid-19 pandemic: experiences of mexican university professors and students. en: *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*; 20(3):188-204. doi: 10.26803/ijlter.20.3.12
- creswell, J. (2009). *Research design Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. (3rd ed.). sage.
- creswell, J. W., plano clark, v., gutmann, M., & Hanson, W. (2003). advanced mixed methods designs. in a. tashakkori& c. teddlie (eds.), *Handbook of mixed method research in the social and behavioral sciences*. pp. 209-24. sage.

decreto 11/2022 (11 de enero de 2022). **Programa Conectar Igualdad.**

<https://bit.ly/3PwVIOV>

diMaggio, p.; Hargittai, e.r; celeste, c. y shafer, s. (2001). From the 'digital divide' to 'digital inequality': studying internet access as penetration increases. **Working Papers Series**, (15). <https://bit.ly/3V0beVD>

diMaggio, p.; Hargittai, e.r; celeste, c. y shafer, s. (2004) From unequal access to differentiated use: a literature review and agenda for research on digital inequality. en neckerman, K. M. (ed.). **Social Inequality**. rsF.

<https://bit.ly/3gr3M6V>

erikson, r. y goldthorpe, J. H. (1992). **The constant flux: A study of class mobility in industrial societies**. oxford university press.

erikson, r., goldthorpe, J. H., y portocarero, l. (1979). intergenerational class mobility in three Western european societies: england, France and sweden. en **The British Journal of Sociology**, 30(4), 415-441.
doi:10.1111/j.1468-4446.2009.01246.x

ezcurra, a. (2011). **Igualdad en Educación Superior: un desafío mundial**. 1ra ed. los polvorines: universidad nacional de general sarmiento; iec –conadu.

Fachelli, s., Molina derteano, p. y torrents, d. (2015). un análisis comparado de las desigualdades de acceso a la universidad en argentina, españay México en 2013. **Revista de Educación y Derecho**, 1-27. doi: 10.1344/re&d.v0i12.14395

Facultad de ciencias sociales-universidad de Buenos aires. (septiembre 2021). **Encuesta a estudiantes de Ciencias de la Comunicación acerca del desarrollo del 1er cuatrimestre de 2021**.Fsoc-uBa. <https://bit.ly/3gtK8qQ>

garcía de Fanelli, a. (2014). **Inclusión social en la educación superior argentina: Indicadores y políticas en torno al acceso y a la graduación**. p.151. issn 1688-7468

garcía de Fanelli, a. (1997). las nuevas universidades del conurbano Bonarense: misión, demanda externa y construcción de un mercado académico. **Serie Educación Superior**.cedes. documento 117.

<https://bit.ly/3VhBPx9>

garcia, M. B., revano, t. F. (2022). pandemic, Higher education, and a developing country: How teachers and students adapt to emergency remote education. **2022 4th Asia Pacific Information Technology Conference (APIT)**.doi: 10.1145/3512353.3512369.

- guido, I. y versino, M. (2012). la educación virtual en las universidades argentinas. en **Observatorio Sindical de Políticas Universitarias**iec-conadu. <https://bit.ly/3OrgfEc>
- Helsper, e. (2012). a corresponding fields model for the links between social and digital exclusion. **Communication Theory**, 22(4), 403-426. doi: 10.1111/j.1468-2885.2012.01416.x
- Helsper, e. (2016). inequalities in digital literacy: definitions, measurements, explanations and policy implications. in: **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação em domicílios brasileiros**: tic domícilios 2015 = survey on the use of information and communication technologies in Brazilian households : ict households 2015. comitê gestor da internet no Brasil, são paulo,175-185.<https://bit.ly/3VoBeKd>
- Helsper, e. J. and reisdorf, B. c. (2016). the emergence of a “digital under-class” in great Britain and sweden: changing reasons for digital exclusion. **New Media & Society**(27). doi: 10.1177/1461444816634676
- Jodelet, de. (1986) la representación social: fenómenos, concepto y teoría. en Moscovici, sergei, **Psicología social II**. paidós.
- Kessler, g. (2002). **La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires**. iipe-unesco.
- Krüger, n. (2019). la segregación por nivel socioeconómico como dimensión de la exclusión educativa: 15 años de evolución en américa latina. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, 27(8), 35-67. doi: 10.14507/epaa.27.3577
- livingstone, s. and Helsper, e. (2007). gradations in digital inclusion: children, young people and the digital divide. **New media & society**, 9 (4). p. 671-696. doi: 10.1177/1461444807080335
- lovón, M., y cisneros, s. (2020). repercusiones de las clases virtuales en los estudiantes universitarios en el contexto de la cuarentena por covid-19: el caso de la pucp. **Propósitos y Representaciones**, 8 (spe3), e588. doi: 10.20511/pyr2020.v8nspe3.588
- MacQueen, K., Mclellan, e., Kay, K. y Milstein, B. (1998). codebook development for team-based qualitative analysis. **Cultural anthropology methods**, 10 (2), pp. 31-36. doi: 10.1177/1525822X980100020301

- Mariotas, a. (2015). inclusión social en la educación superior a distancia: motivaciones y prácticas de estudio. en Iago Martínez, silvia. ***De tecnologías digitales, educación formal y políticas públicas. Aportes al debate.*** editorial teseo.
- Martínez García, J. (2017). ***La equidad y la educación.*** los libros de la catarata.
- Martínez García, J.; Molina Derteano, P. (2019). Fracaso escolar, crisis económica y desigualdad de oportunidades educativas: España y Argentina. ***Papers. Revista de Sociología***, [s.l.], v. 104, n. 2, p. 279-303. doi: 10.5565/rev.papers.2574
- Matozo, V. (2021). ***Desigualdad digital juvenil: Análisis de apropiación de tecnologías digitales en estudiantes de secundarias públicas por clase social*** (caBa, 2017- 2020) tesis doctoral. uBa
- Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. ***Forum qualitative social research***, 1(2). doi: 10.17169/fqs-1.2.1089
- Mellizo-Soto, M. F. (2014). La evolución de la desigualdad de oportunidades educativas: una revisión sistemática de los análisis del caso español. ***Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS)***, 147(1), 107-117. doi: 10.5477/cis/reis.147.107
- Molina Derteano, P. (2009). Lo primero es la familia. Atajos alternativos a la constitución de la familia nuclear en el curso del ciclo lectivo 1974-75: Inglaterra y el surgimiento de la política social en ***Jornadas internacionales: Michel Foucault: Subjetividad, poder-saber, verdad.*** Buenos Aires, 26 y 27 de noviembre de 2009.
- Molina Derteano, P. (2015). Condiciones de vida y orientación general de las políticas sociales: la historia reciente del conurbano en Massetti a. (comp) ***Política y Sociedad. Apuntes sobre el Estado y las políticas públicas contemporáneas.*** unaJ.
- Muñiz Terra, I. (2012). Carreras y trayectorias laborales: una revisión crítica de las principales aproximaciones teórico-metodológicas para su abordaje. ***Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales***, 2 (1), 36-65. <https://bit.ly/3u3mBl0>
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants part 1, ***On the Horizon***, vol. 9 issue: 5, pp. 1-6. <https://bit.ly/3tS7nOR>

- Quintero López, C. y Gil Vera, V. D. (2021). Depresión en estudiantes universitarios derivada del covid-19: un modelo de clasificación. En *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 21(1), p. 1-15. doi: 10.18270/chps.v21i1.3712
- Ragnedda, M. (2017). *The third digital divide: a Weberian approach to digital inequalities*. Routledge
- Ragnedda, M. (2020). Defining digital capital. En: *Ragnedda, Massimo y Riu, Maria Laura. Digital Capital: A Bourdieusian Perspective on the Digital Divide*. Esmerald Publishing Limited.
- Ragnedda, M. y Muschert, G. W. (2018). *Theorizing digital divides*. Routledge.
- Rivoir, Ana (2015) La desigualdad digital a la luz de las iniciativas para su reducción. En *Tecnologías digitales: miradas críticas de la apropiación en América Latina*. Oscar Grillo [et al.]; coordinación general de Ana Rivoir y María Julia Morales. 1a ed. Clacso.
- Robinson, I.; Cotten, S. R.; Ono, H.; Quan-Haase, A.; Mesch, G.; Chen, W.; Schulz, J.; Hale, T. M. Y. Stern, M. I. J. (2015). Digital inequalities and why they matter. *Information, Communication & Society*, 18(5), 569-582. doi: 10.1080/1369118X.2015.1012532
- Selwyn, N. (2004). Reconsidering political and popular understandings of the digital divide. En *New Media & Society* vol 6 (3) 341-362. doi: 10.1177/1461444804042519
- Tejedor Calvo, S. y Cervi, I.; Tusa, F. y Parola, A. (2021). Los docentes universitarios frente al cambio a la educación virtual impuesta por el coronavirus. *Sociedade e Estado*, 36, 915-943. doi: 10.1590/s0102-6992-202136030004.
- Tiramonti, G. (2004). La trama de la desigualdad educativa. En *Diálogo educativo*, 3(5), 94-110. <https://bit.ly/3GAvgIf>
- Universidad General Sarmiento. (2019). *Primer Censo de estudiantes de la UNS*. <https://bit.ly/3i3feWH>
- Universidad de Buenos Aires. (2016). *Censo 2018*. uBa. <https://bit.ly/3XjJInD>
- Van Deursen, Alexander J. A. M. y Helsper, Ellen J. (2015). The third-level digital divide: who benefits most from being online? In: Robinson, Laura et al. (eds.) *Communication and Information Technologies Annual. Studies in Media and Communications*. Emerald, pp. 29-52. doi: 10.1108/S2050-206020150000010002

- van deursen, a. J.a.M., Helsper, e. J. and eynon, r. (2016). development and validation of the internet skills scale (iss). *Information, Communication & Society*.pp. 1-20. doi: 10.1080/1369118X.2015.1078834
- van deursen, a. J.a.M., Helsper, e., eynon, r. and van dijk, J. a.g.M. (2017). the compoundness and sequentiality of digital inequality. en *International Journal of Communication*, 11. 452-473.<https://bit.ly/3hVboig>
- van Zanten, a. (2007). reflexividad y elección de la escuela por los padres de la clase media en Francia. *Revista de Antropología Social*, universidad complutense de Madrid, n. 16, p. 245-277, 2007. <https://bit.ly/3Xr44eM>
- van Zanten, a. (2009). *Choisir son école, stratégies familiales et médiations locales*. puF. doi: 10.4000/rfp.2785
- Yansen, g. y Zukerfeld, M. (2013). códigos generizados: la exclusión de las mujeres del mundo del software, obra en cinco actos. en *Universitas Humanística*, pontificia universidad Javeriana núm. 76, julio-diciembre, 2013, pp. 207-233. <https://bit.ly/3VeZWMO>

NOTAS

(1) el programa conectar igualdad por ejemplo fue la política pública de “una computadora por alumno” de mayor masividad en argentina que entre el año 2010 y 2018 entregó más de 6 millones de netbooks a estudiantes y docentes de nivel medio (secundario).

(2) evaluación nacional del proceso de continuidad pedagógica, 2020. relevado el 4/8/2020 de <https://bit.ly/3YOoQ8u>

(3) estas edades pueden considerarse por encima de la media dentro de la muestra analizada. las edades de acceso a teléfono a celular se ubican durante el finde la primaria o comienzos de la secundaria (12 o 13 años), y a computadora durante la infancia (a partir del trabajo de los padres o la presencia de hermanos) o adolescencia (junto con el celular) dependiendo de la clase social.

(4) Medida excepcional implementada por el gobierno argentino mediante el decreto 310/2020 durante la pandemia por covid-19. este ingreso de emergencia estuvo destinado a la población más vulnerable y consistió en un monto de \$10.000 (pesos argentinos) en su primera (abril-mayo 2020), segunda (junio-julio 2020) y tercera edición (agosto-septiembre 2020). los destinatarios fueron personas entre 18 y 65 años desocupadas, que se desempeñen en la economía informal, empleados de casas particulares y monotributistas sociales, a y B. es compatible con otro tipo de asistencias y destinado a ciudadanos y extranjeros con residencia legal en el país. para mas información del iFe consultar en: <https://bit.ly/3jsxjhG>

8. La inclusión educativa en pandemia: un análisis desde las normativas de la Universidad Nacional de Córdoba

educational inclusion in pandemic: an analysis from the regulations of the national university of cordoba

Claudia Isabel Ortiz @  Ana Andrade2 @ 

^{1,2} Facultad de ciencias de la comunicación, universidad nacional de córdoba, cordoba, argentina.

RESUMEN

el artículo presenta un desarrollo teórico y un análisis descriptivo sobre las medidas tomadas en contexto de pandemia en la educación superior que estuvieron orientadas a generar espacios de inclusión en la universidad nacional de córdoba. las normativas emanadas desde distintos ámbitos de esta casa de altos estudios atendieron a una diversidad de problemáticas académicas, administrativas, pedagógicas, tecnológicas, sociales, entre otras, y emergieron del contexto de excepcionalidad resultante de las medidas de aislamiento social implementadas durante la pandemia de covid-19, pero también, de las asimetrías y desigualdades existentes en esta comunidad universitaria. desde el punto de vista metodológico se recuperaron las resoluciones que se emitieron durante el año 2020, que modificaron las formas del cursado presencial y habilitaron la virtualización de las actividades académicas. se llevó a cabo una descripción y análisis de sus contenidos fundamentales. es interesante revisar estas regulaciones no solo como una forma de respuesta institucional frente a una situación crítica, sino para problematizar las medidas y las alternativas que se fueron construyendo para reducir brechas en la inequidad educativa. también, es una oportunidad para realizar una revisión sobre las implicancias de asumir un enfoque basado en la inclusión en el ámbito de la educación superior.

Palabras clave: inclusión educativa; resoluciones universitarias; proceso de virtualización en pandemia

Educational inclusion in pandemic: an analysis from the regulations of the National University of Córdoba

ABSTRACT

The article presents a theoretical development and a descriptive analysis of the measures that were taken during the pandemic in order to create spaces for inclusion at the national university of Córdoba. The regulations that emanated from different areas of this university addressed a variety of academic, administrative, pedagogical, technological and social issues, among others and emerged from the exceptional context resulting from social isolation measures implemented during the COVID-19 pandemic, but also from the asymmetries and inequalities existing in this university community. From the methodological point of view, the resolutions issued in 2020, which modified the forms of face-to-face courses and enabled the virtualization of academic activities, were recovered. A description and an analysis of their fundamental contents were carried out. It is interesting to review these regulations not only as a form of institutional response to a critical situation but also as a form of problematizing the measures and alternatives that were constructed to reduce gaps in educational inequality. It is also an opportunity to review the implications of adopting an approach based on inclusion in the field of higher education.

Keywords: educational inclusion; university resolutions; virtualization process in pandemic

Inclusão educacional na pandemia: uma análise a partir da regulamentação da Universidad Nacional de Córdoba

RESUMO

O artigo apresenta um desenvolvimento teórico e uma análise descritiva das medidas adotadas no contexto de pandemia no ensino superior visando a criação de espaços de inclusão na universidade nacional de Córdoba. Os regulamentos que emanaram de diferentes áreas desta universidade abordaram uma variedade de problemas acadêmicos, administrativos, pedagógicos, tecnológicos, sociais e outros e surgiram como resultado do contexto excepcional representado pelas medidas de isolamento social adotadas durante a pandemia de COVID-19, bem como pelas assimetrias e desigualdades existentes nesta comunidade universitária. Do ponto de vista metodológico, as resoluções emitidas em 2020, que modificaram as formas das aulas presenciais e permitiram a virtualização das atividades acadêmicas, foram recuperadas. Foi realizada uma descrição e análise do seu conteúdo fundamental. É interessante

rever estes regulamentos não só como uma forma de resposta institucional a uma situação crítica mas também como uma forma de problematizar as medidas e alter-nativas construídas para reduzir as lacunas da desigualdade educacional. é também uma oportunidade para rever as implicações da adoção de uma abordagem baseada na inclusão no campo do ensino superior.

Palavras-chave:inclusão educacional; resoluções universitárias; processo de virtualização em pandemia

L'inclusion dans l'éducation au cours de la pandémie: une analyse de la réglementation de l'Université Nationale de Cordoue

RÉSUMÉ

l'article présente un développement théorique et une analyse descriptive des mesures prises dans le contexte de la pandémie au sein de l'enseignement supérieur visant à générer des espaces d'inclusion à l'université nationale de cordoue. les règlements qui ont émané de divers secteurs de cette université ont abordé différents problèmes académiques, administratifs, pédagogiques, technologiques, sociaux et autres. ces derniers ont émergé en raison du contexte exceptionnel, représenté par les mesures d'isolement social prises au cours de la pandémie de covid-19, mais aussi par les asymétries et les inégalités existantes dans le cadre de cette communauté universitaire. d'un point de vue méthodologique, les résolutions émises en 2020, qui ont modifié les formes des cours présentiels et ont permis la virtualisation des activités académiques, ont été reprises. une description et une analyse de leur contenu fondamental ont été réalisées. il est intéressant d'examiner ces règlements non seulement comme une forme de réponse institutionnelle à une situation critique, mais aussi pour problématiser les mesures et les alternatives qui ont été construites pour réduire les écarts en matière d'inégalité éducative, ainsi que pour examiner les implications de l'adoption d'une approche basée sur l'inclusion dans le domaine de l'enseignement supérieur.

Mots clés:inclusion éducative; résolutions universitaires; processus de virtualisation en pandémie

1. INTRODUCCIÓN

el artículo presenta un desarrollo teórico y un análisis descriptivo sobre las medidas tomadas en contexto de pandemia en la educación superior que estuvieron orientadas a generar espacios de inclusión en la universidad nacional de córdoba. las normativas que emanaron desde distintos ámbitos de esta casa de altos estudios atendieron a una diversidad de problemáticas

académicas, administrativas, pedagógicas, tecnológicas, sociales, entre otras, que emergieron como resultado del contexto de excepcionalidad que representaron las medidas de aislamiento social durante la pandemia covid-19, también, de las asimetrías y desigualdades existentes en esta comunidad universitaria.

las resoluciones que se analizan están relacionadas con el ámbito de la enseñanza y en especial, con aquellas que habilitaron el tránsito de un modelo de educación presencial a otro modo de educación virtual. se considera que en esa dimensión se desata un proceso de crisis inicial que llevó a todas las esferas institucionales de la universidad de córdoba (unc) a acelerar procesos tales como, ampliar las estrategias de educación a distancia que venían desarrollándose. sin embargo, el marco normativo existente hasta el momento abrió un escenario de incertidumbres al respecto de las mismas respuestas posibles ante esta situación.

cada facultad que integra esta institución promovió acciones para dar respuesta a las condiciones que impuso tan inesperado contexto de las medidas que emanaron en el marco del aislamiento social preventivo y obligatorio (aspo) y luego el distanciamiento social preventivo y obligatorio (dispo) definidos por el gobierno argentino. como lo indica el informe elaborado por las autoridades de la unc a solicitud de la secretaría de políticas universitarias (spu) del Ministerio de educación de la nación (2021):

a partir del aspo, las quince facultades, los dos colegios preuniversitarios, los 145 centros e institutos de investigación, las 25 bibliotecas, los 17 museos, el laboratorio de Hemoderivados, los dos hospitales dependientes de la Facultad de ciencias Médicas, el Banco de sangre, los dos observatorios astronómicos, la reserva natural de vaquerías, el multimedio de comunicación (dos canales de televisión, dos radios y un portal de noticias) y las universidades populares con que la institución firmó actas compromiso, en suma, el conjunto de la unc centró sus esfuerzos en adaptar el régimen de cursado y todo su trabajo a los nuevos condicionamientos. (p.7)

como se puede advertir, la estructura institucional en su totalidad se afectó profundamente en sus dimensiones de gestión, de enseñanza, de articu-

lación comunitaria, de investigación, transferencia, entre otras. de una manera u otra, la vida institucional no podía frenar su acontecer sin lesionar derechos inherentes a su misión, sus funciones y relevancia social. por lo tanto, las medidas y acciones debían contemplar estos aspectos en el marco de la configuración de un complejo escenario de desigualdades existentes y emergentes.

el artículo está organizado en tres partes. en el primer apartado se establecen algunas coordenadas teóricas al respecto de las implicancias del enfoque de inclusión educativa en la educación superior. en la segunda parte del trabajo se analizan las resoluciones que se emitieron durante el año 2020, que modificaron las formas del cursado presencial y habilitaron la virtualización de las actividades académicas. se presenta una descripción y análisis de sus contenidos fundamentales. es interesante revisar estas regulaciones no solo como una forma de respuesta institucional frente a una situación crítica, sino para problematizar las medidas y las alternativas que se fueron construyendo en un intento de achicar brechas de la inequidad educativa. en el tercer apartado se recupera la virtualización de la educación superior en contexto de pandemia y en clave de inclusión educativa. al final del texto, se ofrecen algunas coordenadas para orientar las discusiones abiertas frente a un proceso en curso.

2. EL ENFOQUE DE LA INCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

aún resuenan las conclusiones expuestas en el marco de la última conferencia regional de educación superior (cres), celebrada en la ciudad de cordoba, argentina en el año 2018, en correspondencia con la conmemoración de los cien años de la reforma universitaria (instituto internacional de la unesco para la educación superior en américa latina y el caribe [iesalc], 2018). todavía, nuestras sociedades experimentan la conmoción que produjeron las medidas de aislamiento social que los gobiernos nacionales impusieron a raíz de la pandemia de covid-19. ambos hitos son importantes con respecto al significado del concepto de inclusión y en especial, de inclusión educativa en la actualidad en el terreno de la educación superior. como punto de partida vale recordar que el concepto de inclusión es polisémico y su abordaje requiere tomar en cuenta dimensiones políticas,

históricas, sociales de los países o regiones, con la finalidad de anclar sus sentidos. también, considerar que en el ámbito de la educación superior este concepto se enfrenta a algunos dilemas. en este sentido, adriana chiroleu (2008) expresa que,

la noción de inclusión en educación supone el derecho al aprendizaje por parte de todos, independientemente de sus características individuales, con el fin de proporcionar atención al conjunto de demandantes según sus propias necesidades. esta noción aplicada a la educación superior implica el desafío de superar la contradicción que por sí mismo este ámbito encierra, en la medida en que la búsqueda de altos patrones de calidad, ha sido tradicionalmente considerada refractaria a tendencias igualitaristas, sosteniendo en el mejor de los casos, el principio de igualdad de oportunidades para el acceso. (p.20)

de esta manera, el concepto de inclusión se asume como un proceso considerado en el marco de sociedades diversas y desiguales cuya meta es la contención de los diferentes grupos sociales. siguiendo a chiroleu (2016),

esto supone un cambio sustancial del foco de análisis en la medida en que, tradicionalmente, la diversidad fue considerada una desventaja a remover para construir sociedades homogéneas, requisito indispensable de un estado-nación en sentido clásico. en el ámbito educativo, supone el derecho al aprendizaje por parte de todos, independientemente de sus características individuales, con el fin de proporcionar atención al conjunto de demandantes según sus propias necesidades, lo que implica generar condiciones adecuadas para la obtención de resultados favorables. (p.13)

sin obviar los extensos debates académicos al respecto de este tema, se toma en cuenta que en la declaración y plan de acción de la cres 2018 se expresa el "compromiso y la responsabilidad social, para garantizar el pleno ejercicio del derecho a la educación superior pública, gratuita y de amplio acceso" (iesalc, 2018, p.10). en este sentido, las universidades nacionales tienen una profunda responsabilidad de fortalecer el vínculo con las comunidades contribuyendo con sus acciones y decisiones a mejorar las condicio-

nes de accesibilidad a la educación superior orientadas a todos los sectores sociales. de esta manera, la noción de inclusión es retomada en la agenda que fija la cres 2018(1)para orientar las metas de las políticas universitarias. claro está que las posibilidades de concretar este compromiso se enmarcan en la existencia de políticas públicas y en especial, del campo de la educación que establezcan las condiciones necesarias para que estos procesos se amplíen, considerando los contextos económicos, culturales, tecnológicos, territoriales concretos de cada país o región.

en relación con lo expresado en el párrafo precedente y la vez, reconociendo la complejidad que entraña definir acciones con base en este enfoque, es importante considerar, siguiendo a adriana chiroleu (2016), que “existen diversos órdenes de desigualdad con relación a la educación superior” (p.12). desde su perspectiva, las desigualdades se sitúan en el acceso, permanencia y egreso, así como en las dispares inserciones en el mundo del trabajo. en este último orden, continua chiroleu: “pueden vincularse tanto a factores sociales o étnico-raciales como ligarse a las distintas oportunidades que genera la segmentación institucional” (p.12). en la misma línea de planteamientos, el documento de la cres 2018 profundiza el alcance del compromiso de las universidades y se establece que para el logro de la accesibilidad es necesaria:

(...) la revisión de los procedimientos de acceso al sistema, la generación de políticas de acción afirmativas —sobre la base de género, etnia, clase y discapacidad— para lograr el acceso universal, la permanencia y la titulación. en este contexto, los sistemas de educación superior reconocen la interculturalidad de nuestros países y comunidades, y se transforman en un medio de igualación y de ascenso social y no en un ámbito de reproducción de privilegios. (iesalc, 2018, p.10)

a modo de reafirmar lo expresado hasta este punto, se podría decir que la clave de análisis de la noción de inclusión no podría eludir ninguna de estas dimensiones que menciona el citado documento. a la vez, que amplia y ratifica un ideario reformista que ha impregnado el accionar de la universidad pública en los países, en especial, en américa latina.

la ratificación de estos principios es necesaria como el contexto ideológico en el cual inscribir las lecturas y discusiones acerca de la inclusión y en espe-

cial, de la inclusión educativa. también, para comprender la emergencia de nuevos sentidos que se construyen ante las experiencias disruptivas que atra- viesan las comunidades. en este sentido, el proceso que se desencadena con la pandemia de covid-19 es excepcional y conmocionó la vida social desde variados aspectos. ¿Qué acciones se promovieron en la unc en este contexto? en especial, ¿cuáles fueron las principales orientaciones que adquirieron las normativas emitidas para lograr el proceso de virtualización de la enseñanza? ¿cómo contribuyeron estas medidas a mejorar los procesos de inclusión digi- tal y educativa? se pondrá el foco en esta dimensión de la problemática por- que las acciones estuvieron centralizadas en este proceso durante el 2020.

3. EL MARCO NORMATIVO EN UN ESCENARIO CRÍTICO

Había iniciado el ciclo lectivo 2020 en la unc cuando el decreto de necesidad y urgencia (dnu) 260/2020 del poder ejecutivo nacional (pen), amplió la emergencia pública en materia sanitaria establecida por ley 27.541 del congreso de la nación argentina, por el término de un año. después, mediante el dnu 297/2020 se establecen las medidas de aislamiento social preventivo y obligatorio (aspo) cuyos plazos se fueron prorrogando. en consonancia con estas medidas, el Ministerio de educación de la nación dictaminó una serie de resoluciones que dieron el marco regulatorio para que las instituciones educativas de los distintos niveles de enseñanza, adecuaran sus acciones.

a continuación, se da cuenta de las principales resoluciones que afectaron el ámbito de la educación superior universitaria. presentamos un primer cuadro que establece las normativas a nivel nacional y que dieron origen a las emanadas por las distintas universidades nacionales de argentina. Fueron normativas de carácter general emitidas por el gobierno nacional y que cada universidad, al tener autonomía, debía regular su funcionamiento proporcionando otras normativas para dar curso a acciones y medidas concretas tanto a nivel organizativo general como en los aspectos académicos específicos para cada carrera. además de asegurar las medidas de cuidado y sanidad pertinentes. recordamos que no se podía permanecer fuera de los espacios del hogar y con permisos especiales, se autorizaban circular a funcionarios de las dependencias universitarias para mantener sus estructuras en funcionamiento, pero dando cuenta que no se podía ingresar a dependencias universitarias, estas son parte del territorio nacional federal de la república.

Cuadro 1. Primeras resoluciones del Ministerio de Educación de la Nación Argentina

| <i>Resoluciones del Ministerio de Educación de la Nación</i> | <i>Objetivos de las medidas</i> | <i>Principales aspectos regulados</i> |
|--|--|---|
| Resolución 104 publicada en el Boletín Nacional el 16 de Marzo de 2020. | Recomendaciones a las universi- dades, institutos universitarios y de educación superior de todas las jurisdicciones, que adecuen las condiciones en que se desa- rrolla la actividad académica presencial en el marco de la emergencia por la situación de pandemia COVID 19 | <ul style="list-style-type: none"> -Garantizar el desarrollo del calendario académico. -Implementación transitoria de modalidades de enseñanza a través de los campus virtuales, medios de comunicación o cualquier otro entorno digital. -Disminución de grupos o clases. -Suspender transitoriamente las actividades prácticas, de extensión y científicas tales como congresos, etc. -Reprogramación de las actividades de internacionalización. -Difusión de las recomendaciones. -Cuidado de las medidas de desinfección en las instalaciones. -Trabajadores y trabajadoras docentes, no docentes o auxiliares y personal directivo de todos los niveles y modalidades de la educación obligatoria y en las instituciones de la educación superior que se encuentren dentro de alguno de los grupos de riesgo definidos. -No computar inasistencias a las y los estudiantes de todos los niveles y modalidades de la educación obligatoria y en las instituciones de la educación superior. Proceder a la suspensión transitoria de las actividades escolares presenciales ante casos confirmados y sospechosos. |
| Resolución 105 publicada en el Boletín Nacional el 16 de Marzo de 2020. | Otorgar una licencia preventiva. | |

Fuente:Elaboración propia en base a las primeras resoluciones que enmarcan el funcionamiento del Sistema de Educación Superior. Normativas sobre COVID-19.<https://www.argentina.gob.ar/normativa> y <https://bit.ly/3hrTxzO>

por una parte, estas primeras directivas dan el marco general y las recomendaciones para asegurar la vida académica de las universidades nacionales y por la otra, se otorga licencias a los trabajadores de la educación: docentes y no docentes. al comienzo se plantea abarcar a los grupos de riesgo, pero luego, ante la expansión de la pandemia, quedan comprendidos todos los agentes de la comunidad educativa, docentes, no docentes y estudiantes. en un inicio se plantearon medidas para generar los cuidados sanitarios a la población, pero al mismo tiempo, asegurar y adecuar el desarrollo del año académico.

también la secretaría de políticas universitarias (spu) del Ministerio de educación de la nación, a través de su resolución nº 12/2020 en su artículo 1 resuelve:

recomendar a las universidades nacionales, universidades privadas e institutos universitarios la readecuación del calendario académico 2020, teniendo en cuenta la especificidad de la enseñanza universitaria, garantizando las cursadas en las modalidades periódicas que normalmente se desarrollan en un año académico, manteniendo la calidad del sistema universitario.

(Boletín oficial de la nación, 2020, p.24)

Queda claro que la normativa del Ministerio de educación de la nación coloca la educación virtual como una estrategia central para afrontar las condiciones que imponía este escenario extraordinario. a la vez, que la spu, ratifica la adecuación del calendario académico de las instituciones universitarias en la misma dirección. es decir, estas medidas favorecieron la inclusión educativa interpretada a partir de las acciones que garantizan el derecho a la educación de toda persona por sobre cualquier circunstancia. en este sentido, estas medidas se encuentran en consonancia con lo que expresa el informe elaborado por el equipo técnico del iesalc (2020) las respuestas políticas de los países ante esta situación de pandemia se refirieron a: "a) medidas administrativas para la salvaguarda del funcionamiento del sistema; b) recursos financieros; y c) la puesta a disposición de recursos para dar continuidad a las actividades formativas" (p.10).

sin embargo, este proceso no estuvo ausente de resistencias y dificultades. en primer lugar, porque cada realidad institucional es un mundo heterogé-

neo en cuanto a sus condiciones administrativas, tecnológicas, recursos presupuestarios, entre otros aspectos, en cada región. las unidades académicas que conforman la unc a través de sus órganos de gestión fueron generando las acciones y medidas que eran necesarias para acompañar transformaciones administrativas significativas de una institución que dicta la mayoría de su oferta de formación de manera presencial. algunas instituciones ya poseían procesos de virtualización administrativos previos al contexto de pandemia y en otros casos, se aceleraron. según el informe que elaboró la unc (2021) "la pandemia y las medidas adoptadas en consecuencia aceleraron entre tres y cinco años la implementación de ciertas herramientas informáticas. la transformación tuvo un impacto enorme y dejó instalado un gran potencial" (p.7).

en segundo lugar, el cuerpo docente se enfrentó a una realidad desigualitaria, en términos de la capacitación pedagógica para el uso de las aulas virtuales y de los recursos tecnológicos disponibles para llevar adelante las adecuaciones del dictado de las clases. Había escasos datos previos al respecto de esta situación. por ende, fue necesaria la implementación de capacitaciones para los procesos de enseñanza virtual destinados a docentes. en otro orden, en el aspecto laboral se mantuvo el debate al respecto de considerar estas tareas virtuales como una sobrecarga a las funciones del cuerpo docente y se solicitó apoyo económico para solventar la conectividad que presenta serias dificultades para docentes y estudiantes, dadas la estructura de redes de conectividad con que cuenta argentina, en su amplio territorio.

según un informe del instituto nacional de estadísticas y censos (indec) del cuarto trimestre de 2018, basado en la encuesta permanente de Hogares, el acceso a computadora e internet muestra que el 63 de cada 100 hogares urbanos tiene acceso a computadora y 80 de cada 100, a internet. también, de 78 de cada 100 personas utilizan internet y 84 de cada 100 emplean teléfono celular. este aspecto tecnológico no es de índole menor al relevar las problemáticas planteadas en la educación superior virtual. es por ello que las acciones llevadas a cabo como distribución de datos y entrega de dispositivos tecnológicos a docentes y no docentes a través del programa de conectividad, se entienden como parte de medidas inclusivas. en el caso de la secretaría de asuntos estudiantiles de la unc se dispusieron de becas de conectividad para estudiantes regulares de las carreras de grado y pregrado, así como de los co-

legios universitarios. En igual sentido, las unidades académicas promovieron modalidades de acceso a dispositivos en forma de comodatos. También, las normativas dan cuenta de acciones que permitieron flexibilizar aspectos tales como la obtención de regularidades o promociones de las cursadas, evaluaciones parciales y finales, defensas de tesis de grado y posgrado, adaptadas a las condiciones de la virtualidad.

Si bien en este artículo se presta atención a esta dimensión de la virtualidad en los procesos de enseñanza en términos de inclusión en la unc, no se soscaya otras acciones que, a pesar de las condiciones de aislamiento social, promovieron el vínculo territorial y social.

A continuación se presentan las resoluciones rectorales de la unc que se dictaron en consonancia con los marcos normativos nacionales durante el 2020. Como se puede apreciar, buena parte de las medidas fueron adecuando y prorrogando las condiciones impuestas por el aspo. Este aspecto da cuenta de un escenario dinámico en proceso que en la vida cotidiana de las instituciones fue generando incertidumbre y desafíos para afrontar una situación idéntica e inesperada. Es importante destacar que las distintas facultades y dependencias de la unc promovieron sus espacios de articulación de emergencia para atender las situaciones pedagógicas, de accesibilidad tecnológica, de asistencia a distintas problemáticas que se fueron detectando en estas condiciones de aislamiento social, de la población estudiantil, docente y no docente.

Las dificultades preexistentes tales como el egreso y permanencia de los estudiantes en el cursado regular de las carreras se acentuaron, aquellas problemáticas de accesibilidad a internet se hacen visibles poniendo de manifiesto las desigualdades sociales y la diversidad de situaciones. El desafío era dar continuidad a la educación pública, generando acciones para disminuir la interrupción o abandono de las carreras.

El cuadro presenta las resoluciones que dieron inicio a las restricciones generadas en pandemia, para generar cuidado sanitario y al mismo tiempo dar cuenta de la presencialidad a la virtualidad. Estas normas garantizaron la cursada de todos los estudiantes, que, dieron paso no solo a cuidados sanitarios, sino que se consideraron las situaciones de vulnerabilidad social.

Las medidas adoptadas están en clave de garantizar derechos y de tomar los cuidados necesarios en pandemia, tratando de mitigar los riesgos sanita-

Cuadro 2. Resoluciones de la Universidad Nacional de Córdoba preventivas en el inicio de la pandemia y medidas que posponen el inicio de clases presenciales migrando a la virtualidad garantizando derechos estudiantiles

| <i>Resoluciones de la UNC</i> | <i>Objetivos de las medidas</i> | <i>Principales aspectos regulados</i> |
|--|---|---|
| Resolución Rectoral N° 334/2020 | Adherir a lo dispuesto por la RESOL-2020-82-APN-ME del Ministerio de Educación de la Nación. | Medidas preventivas en la UNC. Intensificar modalidades de enseñanza a distancia; y Reprogramar las actividades de evaluación. |
| Resolución Rectoral N° 337/2020 y 339/2020 | Coronavirus Principios básicos para reducir el riesgo según la OMS Amplia medidas de restricción para quienes provienen del ex tranjero | Disponer la obligatoriedad para todo personal, estudiantes y visitantes de la UNC que haya permanecido en el exterior del país o en contacto con personas potencialmente en riesgo, que se abstengan de ingresar a esta Casa de Altos Estudios. Pospone el inicio del dictado de cla- |
| Resolución Rectoral N°387/2020 | Posponer inicio de clases presenciales | ses presenciales a los efectos de realizar las tareas de migración de las actividades áulicas al ámbito virtual. |
| Resolución Rectoral N°429/2020 | Becas del comedor universitario- Garantizar alimentos para estudiantes | Autorizar a la Secretaría de Asuntos Estudiantiles de la UNC a adjudicar Beca de Fondo Único y Comedor Universitario 2020 |
| Resolución Rectoral N°432/2020 | Cierre de actas de evaluaciones finales de los estudiantes | Autorizar, con carácter de excepción al docente que cumpla la función de presidente del tribunal examinador realizar el cierre de actas de manera virtual Autorizar a las Unidades Académicas, con carácter de excepción y mientras Continúa en la siguiente página ^t se mantenga el aislamiento, a tomar exámenes de tesis de grado y postgrado con modalidad virtual |
| Resolución Rectoral N°433/2020 | Se toman tesis en forma virtual de grado y postgrado | |

Viene de la página anterior [t](#)

| <i>Resoluciones de la UNC</i> | <i>Objetivos de las medidas</i> | <i>Principales aspectos regulados</i> |
|---------------------------------|---|--|
| Resolución Rectoral N°447/2020 | Adecuación y flexibilización regímenes de enseñanza | Facultar a las Unidades académicas y Colegios Preuniversitarios a tomar las medidas conducentes a la adecuación y flexibilización de las exigencias de los respectivos regímenes de enseñanza, en la medida en que ello sea estrictamente necesario para garantizar el derecho a la educación. |
| Resolución Rectoral N° 484/2020 | Recepción de hechos de violencia de género | Mantener vigente el régimen provisorio de recepción de hechos comprendidos en la RHCS 1011/2015 -Violencias de Género |
| Resolución Rectoral N°537/2020 | Extensión del plazo para la acreditación de haber finalizado los estudios de nivel medio, sin adeudar ninguna materia | Recomendar a las unidades académicas que permitan que los ingresantes 2020 rendir exámenes parciales y finales |
| Resolución Rectoral N°560/2020 | Aprobar el programa NOS AYUDEMOS | Su objetivo es la tutela integral de la dignidad de la persona humana a través del fomento de la colaboración voluntaria y solidaria destinada a paliar las necesidades insatisfechas de personas y grupos humanos que se encuentran en situaciones de vulnerabilidad socioeconómica. |
| Resolución Rectoral N° 623/2020 | Protocolo para reapertura de Bibliotecas, centros de Información y Centros de Documentación | Pautas básicas de carácter preventivo para aplicar en los puestos de trabajo de las bibliotecas. Comprende a todos los puestos de trabajo y procesos que se desarrollan |
| Resolución Rectoral N° 701/2020 | Programa de Asistencia a la康 nec tividad. | Dirigido al personal Docente y No docente de las diferentes Unidades Académicas, Colegios Preuniversitarios y Dependencias de la UNC |

Fuente:Elaboración propia con base en las resoluciones emitidas por la UNC durante el año 2020.

<https://www.unc.edu.ar/gesti%C3%B3n/resoluciones-unc-2020>

rios de la comunidad educativa de nivel superior. consideramos que son líneas de acción que tendieron a favorecer la inclusión educativa. por ello resaltamos las becas de estudio y de comedor, becas de conectividad. en lo académico se migró rápidamente a la virtualidad adecuando el régimen de enseñanza, ya que todas las ofertas educativas son presenciales, salvo aquellas aprobadas en el marco de carreras de educación a distancia. ni la sorpresa, ni la incertidumbre pudieron frenar el desafío y el compromiso para dar continuidad a los estudios superiores.

otros aspectos trabajados en las resoluciones permitieron la toma de exámenes de manera virtual y la constitución de tribunales con las correspondientes actas. tesis de grado y posgrado fueron también evaluadas desde la virtualidad. incluso se autorizaron colaciones de grado y juramentos de los egresados con sus cámaras y micrófonos encendidos. los estudios superiores continuaron a pesar de estar la población atravesada por el dolor y las pérdidas. el rito del duelo paso a vivirse en soledad, pero se compartía colectiva y colaborativamente los cambios y transformaciones que emergían de esta situación.

la disruptión de la catástrofe, nos encontró creando y recreando alternativas para acompañar la pandemia más global de la historia de la humanidad. ernesto sábato afirmaba que las crisis sirven para elaborar esperanzas y en este caso forjar alternativas de modo resilientes y resistiendo a semejante embate. al decir del autor y ensayista (sábato, 2000) la resistencia es pensar y hacer cosas buenas en una sociedad en decadencia. nos propone la resistencia para este mundo cambiado, diferente en valores, en emociones, en pensamientos. propone también la resistencia, contra el tiempo, contra lo que no es como ayer. Ya no somos los mismos, ni mejores, ni peores, distintos, la educación superior necesariamente debe ser pensada en clave de inclusión. la educación sigue siendo estratégica para afrontar las desigualdades en poblaciones pauperizadas.

4. LA VIRTUALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN CONTEXTO DE PANDEMIA EN CLAVE INCLUSIÓN EDUCATIVA

como expresamos en el apartado previo, la educación virtual se transformó en la estrategia para garantizar el derecho a la educación. tanto el marco normativo del gobierno nacional como las medidas adoptadas en la

unc promovieron esta modalidad educativa dentro de un contexto incierto y dinámico. también, las dificultades para llevar adelante estuvieron presentes y atravesaron distintas dimensiones de la vida institucional. ¿cuáles fueron las condiciones que facilitaron estos procesos de virtualización?

en primer lugar, en la unc previo a la situación que impuso la pandemia, las distintas unidades académicas presentaban un desarrollo irregular de propuestas de carreras de grado y posgrado en la opción pedagógica a distancia. en términos institucionales, en el 2004, en el seno de la secretaría de asuntos académicos de la unc se crea el programa de educación a distancia (proed) (res. 977/04), con el objetivo de promover, apoyar y regular la educación a distancia en la universidad nacional de córdoba, que funcionó hasta la creación del campus virtual de la unc en el 2016, dependiente del rectorado. en segundo lugar, luego de la pandemia, la totalidad de las facultades ya disponen de sus aulas virtuales gestionadas en sus propios ámbitos o a nivel central de la unc (cravero, 2020) en este sentido, desde el campus virtual se brindó asistencia tecnológica y de capacitación así como desde las unidades académicas, también, se desarrollaron estrategias para acompañar este proceso crítico de virtualización abrupta.

la opción pedagógica a distancia ofrece una amplia gama de teorías y paradigmas sobre la que se asienta, en algunos casos facilitando el desarrollo de procesos innovadores y otras veces, conservando ciertos principios de los modelos pedagógicos tradicionales. por ende, queda el camino abierto para la búsqueda de esos modelos que permitan de manera dinámica la inclusión de las diversas situaciones de las comunidades universitarias en la medida que se comprenda que,

virtualizar supone hoy, la gestión del entramado entre los entornos de aprendizaje físicos y digitales, considerando que en unos y en otros hay mediación de las tic para la representación o evocación de los objetos de conocimiento y el modelamiento de las interacciones para el aprendizaje. (chan núñez, 2016, p.32)

en el informe realizado en 2021 por la propia universidad, reconoce que le tocó interactuar con una realidad compleja y asumir un proceso de aprendizaje institucional que deja huellas hasta nuestros días. clases, evaluaciones,

tutorías y seguimientos se gestaron en línea, a esto se sumó toda la parte administrativa que cobra relevancia para la acreditación de la cursada. se generaron puentes para articular estos diferentes espacios y las normativas fueron acompañando para respaldar las acciones llevadas adelante.

la educación fue perjudicada en sus actividades y la unc reconoce que:

"los niveles primario, secundario y superior se vieron afectados de manera severa, entre otras razones, por la naturaleza de sus actividades y la presencialidad característica de los sistemas prevalentes de enseñanza" (informe unc, 2021, p.6). sin embargo, la emergencia puso a prueba la potencialidad de los recursos humanos y técnicos de las casas de estudios superiores garantizando derechos.

durante la pandemia, estudiantes y docentes pudieron generar el vínculo pedagógico a partir del acercamiento a nuevas herramientas tecnológicas, no sin obstáculos. las dimensiones subjetivas de este impacto han demostrado consecuencias que son necesarias de abordar sistemáticamente con la finalidad de orientar estrategias adecuadas. como se expresa en el informe de ielsalc (2020):

los efectos presentes de la crisis sobre la educación superior son fácilmente documentables, pero aquellos que dejarán huella en los distintos actores a medio y a largo plazo resultan más sujetos a debate. la falta de referencias a crisis semejantes en el pasado hace difícil poder predecir qué pueda suceder en el futuro inmediato. (p.9)

¿Qué es lo significativo en el campo de la inclusión educativa? en cuanto a la opción pedagógica a distancia, ha implicado su reconocimiento como parte de las modalidades posibles para ampliar el acceso a la educación superior de amplios sectores sociales. a su vez, desde la perspectiva de la práctica docente ha permitido dimensionar las posibilidades pedagógicas que ofrece el ambiente virtual, más allá de las percepciones iniciales. las dimensiones pedagógicas, comunicacionales y tecnológicas de las prácticas docentes en este contexto confluyeron en la elaboración de propuestas de enseñanza y aprendizaje que, en mucho de los casos, han sido novedosas en términos de estrategias didácticas en la educación superior. de tal manera, que deberán ser acompañadas y alentadas en esta etapa de transición hacia

la "nueva normalidad". esas experiencias que emergieron producto de tensiones no pueden perderse en el anecdotario de la pandemia. Más bien, deberían recuperarse en los lineamientos de las políticas académicas en la educación superior. en este sentido, los modelos pedagógicos emergentes y en pos de una discusión profunda a cerca de los procesos de inclusión que ofrece la virtualidad, es importante recuperar el aporte de Mariana Maggio (2012)

una tecnología educativa con sentido didáctico no es el ambiente en sí o el artefacto de turno, sino el conocimiento acerca de la enseñanza que en cada caso podemos construir, a partir del análisis crítico de las prácticas que en cada ambiente tiene lugar. (p.138)

en este marco, los aprendizajes institucionales en términos de coordinación de proyectos, recursos, procesos de evaluación de las situaciones emergentes, entre otros aspectos, deberían ser incorporados e incentivados para que las prácticas de enseñanza se asuman como un ámbito de creatividad acorde a las necesidades de cada comunidad.

a la par, se ha puesto en primer plano la necesaria implementación de partidas presupuestarias para atender la dinámica propia del desarrollo tecnológico (en términos de hardware y tecnologías blandas) adecuado que acompañe las expectativas que se han generado con respecto al acceso a la educación superior. en este sentido, el Ministerio de educación de la nación implementó una línea de financiamiento para acompañar a las instituciones del sistema universitario nacional denominado: plan de virtualización de la educación superior. se trata de dos líneas de financiamientos de proyectos. una desarrollada durante el año 2020, plan ves i(2)(estrategias para la virtualización) orientada al: Fortalecimiento para el desarrollo de enseñanza, de aprendizaje y evaluación en entornos virtuales; proyectos de seguimiento y tutorías; herramientas tecnológicas para la inclusión y conectividad. de acuerdo a la presentación de los resultados por parte del Ministerio de educación de la nación, el financiamiento se destinó de la siguiente manera: un 30% herramientas tecnológicas para la inclusión, 26% para el desarrollo de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación en entornos virtuales; 17% para el seguimiento y tutorías; 13% para conectividad; 10% para bioseguridad y 4% para adecuaciones edilicias. por otro lado, se sumó el plan ves ii (desa-

rrollo de aulas híbridas) previsto para su ejecución durante los años 2021-2022.

además, se advierte la necesidad de poner el acento no solo en la capacitación continua del personal docente y no docente, sino también prestar atención a las propias prácticas pedagógicas, los planes y programas que se ofrecen desde las universidades públicas.

inés dussel y otros (2022) nos llama a pensar e interrogarnos sobre la educación en tiempos de pandemia y nos aporta tres lugares posibles que se ubican entre la emergencia, el compromiso y la espera que se articulan, dando lugar a nuevas formas de planificar la virtualidad.

la pandemia de coronavirus tiene y seguirá teniendo efectos catastróficos no solo en términos de salud física y mortalidad, sino también en las áreas de salud mental y economía, con consecuencias sociales, políticas y culturales que son difíciles de calcular. (dussel et al., 2022, p11)

el desarrollo tecnológico ha desplegado en la cotidianeidad de nuestras vidas y ha impregnado el campo educativo y académico. dussel et al., también nos aporta nuevos interrogantes “¿cómo imaginar el mundo que sigue?, ¿Qué herencias, marcas y daños quedarán de este tiempo inclemente? ¿cuáles son los escenarios que se avecinan y se abren frente a nosotros?” (dussel et al., 2022, p.12). la educación superior que viene, la que se instaló en pandemia, la que convive entre presencialidad y virtualidad. ante las desigualdades se deberá observar el papel de las tecnologías, resignificando su uso para achicar brechas.

el desafío y el compromiso están vigentes, ya que “se refuerza la responsabilidad de los diseñadores de políticas y las instituciones educativas para garantizar que todos los y las estudiantes tengan oportunidades iguales y equitativas para acceder y concluir una educación” (valenzuela y Yañez, 2022, p.11)

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

las medidas de aislamiento social como estrategia preventiva ante la pandemia han significado una experiencia que conmocionó todas las dimensiones de la vida social. en términos de las instituciones universitarias, aquello

que era impensado de movilizar, se modificó, posiblemente, no todo lo necesario. en este sentido, la flexibilización de las normativas para facilitar la continuidad pedagógica en modalidad virtual en la educación superior, es un ejemplo del tipo de procesos de decisión institucional que quedan como legado de este contexto.

la educación a distancia no garantiza por sí misma la ampliación del acceso de los diferentes sectores sociales al ámbito de las universidades nacionales. es una opción pedagógica que suma o complementa otras modalidades. en todos los casos, requiere de la inversión académica en su sostenimiento y adecuación, en articulación con programas que orienten sus acciones a la inclusión de la diversidad y a la atención de las desigualdades que atraviesan estos procesos.

son innumerables los esfuerzos para responder a las demandas, la necesidad de plantear nuevas estrategias como la combinación de la presencialidad con virtualidad. el acceso reducido a las herramientas tecnológicas ha develado las carencias de una parte de la comunidad educativa, docentes y estudiantes actualizando sus equipos, lo que implica inversiones significativas en materia económica en el marco de una crisis socioeconómica después de la recesión en pandemia. así como en la unc se visibilizó el compromiso de docentes y no docentes compartimos un informe de la universidad de río cuarto donde describen las condiciones del claustro y en ese sentido no difiere con lo acontecido en la unc, al respecto expresan como respondieron los docentes ante “la emergencia sanitaria, social y educativa con rapidez, sin preparación ni planificación previa y con los recursos disponibles en ese momento.

la universidad, desde variadas instancias de gestión, ha tendido los puentes necesarios para hacer posible la comunicación pedagógica” (Macchia- rola, et al., 2022, p.128). dicha descripción valida las condiciones docentes que imprevistamente hicieron uso de aulas virtuales, en momentos de pre- pandemia eran un complemento y en días tuvieron que generar estrategias pedagógicas, creativas y de contención para el alumnado. la educación como derecho se impuso en el contexto de pandemia, por ello la universidad tuvo que proveer conectividad, asegurar alimentos a quienes estaban becados en el comedor universitario. esto muestra la complejidad de entrados a contemplar en el diseño de políticas públicas educativas. en el ar-

mado de carreras, sus modalidades de cursada, un aspecto crítico fueron los criterios de evaluación que pusieron en la mesa uno de los temas que requiere la universidad pública poner en debate.

sin duda, lo vivido deja una serie de interrogantes para las instituciones: ¿Qué modificaciones de los sistemas administrativos o procedimientos son necesarios? ¿Qué tipo de cambios curriculares se requieren ante este panorama? ¿es posible que la inclusión digital implique inclusión social y educativa?, entre otros interrogantes. claro está que esta forma abrupta y de emergencia de incorporar la virtualidad a la vida universitaria no es el modelo de opción pedagógica necesaria. Quedan por delante desafíos complejos por asumir.

REFERENCIAS

argentina.gob.ar. (2020). **Normativa nacional**. Ministerio de educación.

<https://bit.ly/3BAFG0E>

argentina.gob.ar. (2020). **Fortalecimiento Institucional. Plan de Virtualización de la Educación Superior**. Ministerio de educación. <https://bit.ly/3BBVVuu>

cáceres, g. i. (2012). estado actual de la educación a distancia en las carreras de grado mediadas por tecnologías de la universidad nacional de córdoba. **Virtualidad, Educación y Ciencia**, 3(5), (pp. 95–101).

<https://bit.ly/3l0h0mC>

chan nuñez, M. (2016). la virtualización de la educación superior en américa latina: entre tendencias y paradigmas. **Revista de Educación a Distancia**(red), (48). <https://doi.org/10.6018/red/48/1>

chiroleu, a. (2018). democratización e inclusión en la universidad argentina: sus alcances durante los gobiernos Kirchner (2003-2015). **Educação em Revista**, 34. <https://doi.org/10.1590/0102-4698176003>

chiroleu, a. (2016). políticas de inclusión y democratización universitaria: hacia una ampliación de las bases sociales de las instituciones. aran- ciaga, i. (compilador). **La universidad y el desafío de construir sociedades inclusivas**. unpa. <https://bit.ly/3PBHegP>

chiroleu, a. (2009). la inclusión en la educación superior como tema de la agenda de gobierno en américa latina. una reflexión sobre las propuestas de la cres/2008. **Universidades**, (40), 19-28. <https://bit.ly/3lOcaWo>

cravero, c. (2020). enseñanza virtual en la universidad nacional de córdoba. un progreso irreversible surgido en momentos de adversidad. Falcón, p. (compilador). **La universidad entre la crisis y la oportunidad: reflexiones y acciones del sistema universitario argentino ante la pandemia**. 1a ed. - eudeba; editorial de la universidad nacional de córdoba.

decreto 260/2020 [poder ejecutivo nacional]. decreto de necesidad y urgencia (dnu). decnu-2020-260-apn-pte - coronavirus (covid-19).

disposiciones.12 de marzo de 2020. <https://bit.ly/3uYlm4t>

decreto 297/2020[poder ejecutivo nacional]. aislamiento social preventivo y obligatorio. (aspo). decnu-2020-297-apn-pte. 19 de marzo de 2020. <https://bit.ly/3j9Y2Q4>

dussel, i.; Ferrante, p. y pulfer, d. (compiladores) (2020). **Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera**. unipe: editorial universitaria. <https://bit.ly/3Fwdu0d>

instituto internacional de la unesco para la educación superior en américa latina y el caribe. (2018). **Declaración y Plan de Acción-CRES 2018. III Conferencia Regional de Educación Superior**. <https://bit.ly/3PPxgIJ>

instituto internacional de la unesco para la educación superior en américa latina y el caribe. (2018). **Declaración de la III Conferencia Regional de Educación Superior (CRES 2018)**.<https://bit.ly/3jtLxPq>

instituto nacional de estadística y censos. (2018). **Ciencia y Tecnología. Acceso y uso de tecnologías de la información y la comunicación. Informe Técnico**. vol. 3, n° 1. epH cuarto trimestre de 2018. indec.

ley 27541 de 2019. ley que declara emergencia pública y ley de solidaridad social y reactivación productiva. congreso de la nación argentina. 12 de diciembre de 2019. Boletín nacional del 23 de diciembre de 2019.
<https://bit.ly/3FpXCfl>

Maggio, M. (2012). **Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad**. paidós.

Macchiarola, v., pizzolitto, a. l., pugliese solivellas, v. l., Muñoz, d., Bustos, d.

a., pereyra, s., y tarditti, l. (2022). **La educación universitaria pública en la pandemia por COVID-19: Políticas, prácticas y actores**. unirío editora.

resolución 12/2020 de 2020 [secretaría de políticas universitarias. Ministerio de educación].por el cual se establece la readecuación del calendario académico 2020. 03 de abril de 2020. publicada en el Boletín oficial de la república argentina del 05 de abril de 2020. <https://bit.ly/3FCVSA2>

sábado, e (2000) la resistencia. editorial seis Barral.
universidad nacional de córdoba (2021). resoluciones unc2020.

<https://bit.ly/3GgHPBG>

universidad nacional de córdoba. (2021). *La UNC ante la pandemia de CO-*

VID-19. informe solicitado por la secretaría de políticas universitarias
del Ministerio de educación de la nación. <https://bit.ly/3YL8LR6>

valenzuela, J. p. y Yañez, n., (2022).*Trayectoria y políticas de inclusión en educación superior en América Latina y el Caribe en el contexto de la pandemia: dos décadas de avances y desafíos.* documentos de proyectos
(lc/ts.2022/50), comisión económica para américa latina y el caribe
(cepal). <https://bit.ly/3hr4ul0>

NOTAS

⁽¹⁾ elconcepto de inclusión de consideró en la declaración final de la cres 2008 celebrada en cartagena, colombia.

⁽²⁾ período anual, 62 universidades participantes y el monto del financiamiento: \$1.490.000.000. en el caso de la segunda línea: participan 59 universidades y el monto de financiamiento es de: \$1.487.414.181. <https://bit.ly/3uXj1Ye>

9. Inclusión y desigualdades en alza. Algunos impactos del COVID-19

inclusion and rising inequalities.some impacts of covid-19

Ana María Ezcurra 

¹ universidad nacional de tres de Febrero. sáenz peña, argentina

RESUMEN

el artículo aborda una problemática general: en el siglo XXI, la masificación de la educación superior muy elevada, ¿mitiga y simultáneamente reproduce desigualdades sociales en este nivel educativo? para ello lleva adelante una revisión actualizada de literatura especializada. en ese marco, un objetivo crucial es identificar y analizar algunos consensos y controversias centrales en la materia. además, el trabajo jerarquiza el planteamiento de varias hipótesis conceptuales: la gravitación de la clase o posición social como marcador crítico de desigualdad; y la inclusión en el acceso pensada como la incorporación de clases desfavorecidas, proposiciones discutidas en la literatura. asimismo, sintetiza evidencias sobre esa notable expansión de la matrícula, y retoma un problema neuralgico: ¿la participación relativa de las clases en desventaja aumentó? Finalmente, inicia un examen muy preliminar de una cuestión álgida: los efectos de la pandemia del covid-19 en la potenciación de desigualdades en el tramo. una conclusión central es que en el siglo XXI se ha robustecido una tendencia internacional paradojal: democratización en el acceso junto con desigualdades sociales en alza (en especial, estratificación institucional y abandono). un derrotero al que después se superpuso la pandemia, con impactos aún más adversos, todavía escasamente investigados.

Palabras clave: educación superior; clase social; inclusión; democratización en el acceso; desigualdad ascendente

Inclusion and growing inequalities. Some impacts of COVID-19

ABSTRACT

the article addresses the issue of how in the 21st century the extraordinary massification of higher education improves and at the same time reproduces

inequalities at this educational level. to that end, the study carries out an updated literature review. a crucial objective is to identify and analyze some agreements and divergences on the subject. in addition, the document emphasizes the development of several conceptual hypotheses: the relevance of social class as a key marker of inequality in tertiary education; and the inclusion in access understood as incorporation of disadvantaged classes propositions discussed in the literature reviewed. Furthermore, the article synthesizes evidence about the significant growth in enrollment, and takes up a central problem: Has the proportion of disadvantaged students increased? this document also presents a preliminary examination of a critical issue: the impacts of the covid-19 pandemic in the raise of inequalities in higher education. one key conclusion is that in the 21st century a paradoxical worldwide trend strengthened: democratization in access along with growing social inequalities (especially, institutional stratification and drop-out). this trend combined with even more adverse impacts of covid-19, still insufficiently researched.

Keywords:Higher education; social class; inclusion; democratization in access; growing
inequality

Inclusão e aumento das desigualdades. Alguns impactos do COVID-19

RESUMO

o artigo aborda um problema geral: em pleno século XXI, a massificação do ensino superior, muito elevada, atenua e simultaneamente reproduz as desigualdades sociais ao nível educacional? para este fim, o estudo realiza uma revisão atualizada da literatura especializada. neste sentido, um objetivo crucial é identificar e analisar alguns consensos e controvérsias centrais sobre o assunto. além disso, o trabalho prioriza a proposição de diversas hipóteses conceituais: o peso da classe ou posição social como marcador crítico da desigualdade no ciclo; e a inclusão no acesso pensado como incorporação de classes menos favorecidas, proposições discutidas na literatura. da mesma forma, o artigo sintetiza evidências sobre essa notável expansão das matrículas e retorna a um problema nevrálgico: aumentou a participação relativa das classes menos favorecidas? Finalmente, o trabalho inicia um exame preliminar de uma questão crítica: os efeitos da pandemia de covid-19 no agravamento das desigualdades no setor. uma conclusão central é que no século XXI uma tendência internacional paradoxal se fortaleceu: a democratização do acesso junto com o aumento das desigualdades sociais (especialmente a estratificação e abandono institucional). um percurso que mais tarde se sobrepôs à pandemia, com impactos ainda mais adversos, ainda pouco investigados.

Palavras-chave:ensino superior; classe social; inclusão; democratização no acesso; desigualdade ascendente

L'inclusion et les inégalités croissantes. Quelques impacts du COVID-19

RÉSUMÉ

l'article aborde une problématique générale: au XXie siècle, la massification de l'enseignement supérieur, très élevée, atténue-t-elle et reproduit-elle simultanément les inégalités sociales au niveau de l'enseignement supérieur? à cette fin, une révision actualisée de la littérature spécialisée est faite. dans ce cadre, un objectif crucial est d'identifier et d'analyser certains consensus centraux et des controverses sur la question. par ailleurs, l'ouvrage privilégie la proposition de diverses hypothèses conceptuelles: le poids de la classe ou de la position sociale comme élément critique d'inégalité; et l'inclusion en matière d'accès, pensée comme l'incorporation des classes défavorisées, il s'agit des propositions discutées au sein de la littérature. il synthétise également les données relatives à cette remarquable expansion de la scolarisation et aborde un problème central: la participation relative des classes défavorisées a-t-elle augmenté? enfin, ce travail entame un examen très préliminaire d'une question cruciale: les effets de la pandémie de covid-19 sur le renforcement des inégalités dans le secteur. une conclusion centrale est qu'au 21e siècle une tendance internationale paradoxale s'est renforcée: la démocratisation de l'accès accompagnée d'inégalités sociales croissantes (en particulier la stratification institutionnelle et l'abandon). un parcours qui a ensuite été superposé par la pandémie, avec des impacts encore plus néfastes, encore peu étudiés.

Mots clés:enseignement supérieur; classe social; inclusion; démocratisation de l'accès ; inégalité ascendante

1. INTRODUCCIÓN

este artículo aborda una problemática general: en el siglo XXI, la masificación del ciclo superior, muy sobresaliente, ¿atenúa y a la vez reproduce desigualdades sociales en el tramo?

para ello lleva a cabo una revisión actualizada de literatura especializada - en especial, fuentes de américa latina, estados unidos, europa-. en ese marco, un propósito vertebral es identificar y analizar algunos consensos y controversias medulares en la materia. acuerdos y disensos, sin pretensión de exhaustividad.

además, jerarquiza la formulación y desarrollo de varias hipótesis conceptuales: en particular, relativas al papel de la clase social en la desigualdad en el ciclo, y a la noción misma de inclusión en educación terciaria, proposiciones que son discutidas de hecho en la literatura.

por otra parte, sintetiza evidencias sobre esa ingente expansión de la matrícula, y retoma un asunto neurálgico: la participación relativa de los desatados, ¿prosperó? otro tópico polémico. para ello presenta una sucinta pesquisa cuantitativa, con fuentes de estados unidos y del Banco Mundial.

por último, inicia un examen muy preliminar de un problema crítico y emergente: los impactos de la pandemia del covid-19 en la potenciación de desigualdades en el tramo.

en los siguientes apartados se exponen las conclusiones primordiales del estudio.

2. EL CICLO TERCIARIO: DESIGUALDADES Y POSICIÓN SOCIAL. NOTAS CONCEPTUALES

el trabajo propone una hipótesis general: en el ciclo superior y en el siglo XXI, la cuestión del ingreso y las trayectorias estudiantiles (permanencia, desempeño y finalización), continúa férreamente afectada por la desigualdad social en el nivel. Y esta es su idiosincrasia, su rasgo distintivo nodal, que da inteligibilidad a dicha cuestión.

asimismo, se plantea y jerarquiza una hipótesis conceptual decisiva: que esa desigualdad refiere, centralmente, a la clase social. es decir, se trata sobre todo de una desigualdad de clase (Habel, Whitman & Stokes, 2016). empero, hay otras brechas concurrentes. entre ellas, las étnico-raciales -pueblos originarios, afrodescendientes-, sumamente importantes en ciertos países.

en otros términos, y en palabras de diane reay (2010), la clase social es el marcador clave de desigualdad educativa en el ciclo. el factor principal, preponderante, aunque no único (ezcurra, 2018).

una digresión. desde ya, el concepto de clase social es polémico. aquí, a modo de construcción provisoria y según el enfoque de pierre Bourdieu, lo definimos como desigualdades de posición social en la distribución de capital económico y cultural (Bourdieu, 2005, 1988).

otros autores coinciden. por ejemplo, Jacey Quinn (2013), en un estudio para la comisión europea, confirma que la posición socioeconómica en desventaja es el agente “más significativo”, que “domina todos los otros factores, incluyendo el género y la etnicidad” (p. 10), una idea retomada luego por la organización para la cooperación y el desarrollo económicos (ocde, 2015).

por su lado, y acerca del Área europea de educación superior, eurostudent reafirma esa centralidad del estatus socioeconómico desfavorecido (Hauschmidt et al., 2021). así, por una parte, asienta que aflige a una gran proporción del alumnado del Área. por ejemplo, si se toma un indicador: el nivel educativo de los padres (con o sin educación superior) encuentra que, en promedio, los padres de alrededor del 50% de los estudiantes no acreditan el ciclo terciario. no obstante, aclara que se da una heterogeneidad apreciable. así, esos porcentajes son bastante más altos (entre 50% y 75%) en países como croacia, italia, luxemburgo, Malta, polonia, portugal, república checa, rumanía y turquía, pero son menores en alemania, dinamarca, estonia, finlandia, Francia, noruega y suecia (entre 25% y 30%).

sin embargo, para eurostudent el tema no solo concierne al volumen involucrado -prominente- de la población estudiantil. además, acentúa que un “hallazgo consistente entre países y estudios” es que el estatus socioeconómico opera como un componente causal “altamente relevante”, que vulnera hondamente las “chances de entrar y completar un grado terciario” (p. 58). cabe aclarar que euroestudent es una encuesta sobre las condiciones de

vida económicas y sociales de los alumnos en el Área europea de educación superior. en 2021 acabó su séptima ronda: en ella intervinieron 26 países y 370.000 estudiantes, y cubrió el período 2018-2021 (Hauschmidt et al., 2021).

en suma, aquí se afirma el rol de la posición social como pieza básica de desigualdad en el tramo. no obstante, como recalca diane reay (2010), se trata de una noción con frecuencia subestimada en su centralidad, u omitida. así, la autora argumenta:

alrededor del globo, las desigualdades de clase son cubiertas y parcialmente enmascaradas por discursos dominantes como, por ejemplo, la raza en estados unidos y la ruralidad en china (...). esa terminología encubre la clase como marcador clave de desigualdad educativa (p. 397).

María José Álvarez y Javier corredor (2022) acuerdan y alegan que las desigualdades de clase, a veces convergentes con otras como la racial, “permanecen como el elefante en el cuarto” (p. 42), invisibilizadas.

en ese marco, reay (2016) puntualiza con acierto que en la literatura proli- fera el uso de nociones sustitutivas (proxies) como alumnos “no tradicionales” y “de primera generación” en el ciclo, empleadas originalmente en estados unidos desde hace años, entre otras (ezcura, 2011a).

asimismo, suelen utilizarse conceptos más abarcadores, que exceden a la posición social. entre ellos, el de "grupos subrepresentados" (salmi & d'ad- dio, 2020) y el de "contextos en desventaja" (ocde, 2021), o similares. tam- bién destaca la categoría de "grupos de equidad" ("equity groups").

en este tipo de noción ampliada, la posición social suele ser equiparada como equivalente, con el mismo peso que agrupamientos como minorías étnicas, raciales, religiosas; personas con discapacidades; migrantes y refugiados; género. es decir, la posición social pierde primacía, su carácter predominante: se transforma en una dimensión más entre otras -el tipo de discurso adecuadamente objetado por diane reay, como se indicó-.

por añadidura, en ese encuadre las dimensiones observadas -como estatus socioeconómico y etnicidad- generalmente son tratadas como aisladas entre sí, desconectadas, con lo cual se diluye su usual concurrencia.

una acotación metodológica. en la investigación empírica predominante -cuantitativa- a nivel internacional sobre permanencia, abandono y finalización, esa posición social desfavorecida suele ser examinada a través de un grupo reducido de indicadores, comúnmente rotulados como factores de riesgo en la materia. en especial, algunos ya muy conocidos, extensamente informados a escala global desde hace numerosos años y constatados en diversas indagaciones (ezcurra, 2019), como:

ingresos monetarios escasos;
trabajo, sobre todo de tiempo completo;
primera generación en educación superior;
dedicación parcial al estudio;
dependientes a cargo, y
menores recursos académicos (o conceptos similares) en el punto de partida.

un problema considerable es que algunos trabajos abordan esos indicadores como aislados entre sí, y no como habitualmente convergentes y expresión de una categoría más vasta: posición social (o equivalente). se trata de indicadores de posición social en desventaja.

en cambio, eurostudent (Hauschmidt et al., 2021) explora y marca esa convergencia, y así corrobora que en todos los países auscultados los alumnos cuyos padres no lograron educación terciaria por lo regular:

... son mayores que sus pares, (...) entraron al ciclo con una demora de al menos 24 meses después de concluir la escuela secundaria, (...) se matrículan en establecimientos terciarios no universitarios, (...) tienen una dedicación de tiempo parcial, tienden a (realizar trabajos rentados) o depender del apoyo público, (...) a la vez que poseen un "estatus financiero" desfavorable. (pp. 58, 59, 67)

otra acotación. cabe subrayar que la desigualdad social en el tramo padece una vacancia de datos significativa, y ello ocurre a nivel internacional (Koucký et al., 2010; salmi, 2020), con algunas excepciones, como estados unidos.

ello fue enfatizado por graeme atherton (2021) director del national education opportunities network y del World access to Higher education day, que consigna que "en el mundo, los datos sobre quién participa en educación superior según su contexto social no son recolectados sistemáticamente. ello hace que la evaluación de progresos resulte difícil" (s/p).

en el caso de américa latina, por lo general esa vacancia es álgida, a nivel regional, nacional e institucional. un déficit que ha sido resaltado por varios autores (entre ellos, adrogué & garcía de Fanelli, 2018; garcía de Fanelli, 2019; santamaría et al., 2013; suasnábar y rovelli, 2016).

en definitiva, y como proponen norberto Fernández lamarra y cristian pérez centeno (2016), faltan datos estadísticos sistemáticos, completos y actualizados, así como indicadores (garcía de Fanelli, 2019), tanto respecto del estudiantado (según posición social) como de las instituciones (su jerarquización en circuitos institucionales de valor dispar).

por último, cabe mencionar que en el nivel superior y en franjas en desventaja, el concepto de clase social va más allá de la distribución de capital económico y cultural, tema al que aquí solo aludiremos.

en efecto, la noción no solo remite al perfil del alumnado, sino que también comprende a las instituciones del ciclo. en especial, a las expectativas organizacionales, de orden clasista (Berger, 2000; devlin, 2011; ezcurra, 2011a, 2010; Flanagan Bosque, 2017; Mcdounough, 1999; reay, 2004; silva laya, 2014; thomas, 2002). al respecto, óscar espinoza y colegas (2018) precisan:

(...) los estudiantes de primera generación tienen dificultades en el primer año de la universidad no por falta de habilidad intelect-

tual, sino porque carecen del capital cultural requerido para el éxito académico. la universidad como institución fue diseñada para servir a estudiantes de clase alta y familias bien educadas. (p. 176)

por eso, en estudiantes de clases desfavorecidas suele germinar un patrón de desajuste, una incongruencia seria con la institución, que ellos no provocan, sobre todo en primer año. un desacople ante un campo extraño, ajeno (silva laya, 2020, 2015). un impulsor cardinal de abandono reconocido hace tiempo por diversos autores (ezcurra, 2011a). una brecha expulsiva.

un desajuste que en esas franjas suele condicionar emociones adversas, potencialmente intensas. entre otras, miedos a no encajar, a tener dificultades académicas y fracasar. en palabras de ian pratt y colegas (2019), sentimientos de inseguridad e inferioridad, una baja autoestima.

por ello, y como reitera diane reay (2005), la categoría de clase social en el ciclo también envuelve una vertiente afectiva: "podemos ver hasta qué punto la cultura de clase de las viejas universidades puede resultar no familiar para los alumnos de clase trabajadora, y las emociones negativas poderosas suscitadas por enfrentar un entorno desconocido" (p. 922).

en definitiva, aquí acentuamos que se trata de posiciones subjetivas colectivas, no meramente individuales. en otras palabras, y a modo de hipótesis conceptual, formaciones emocionales institucionalmente condicionadas y de clase (de lella y ezcurra, 1984). según ella Kahu y Karen nelson (2017), mecanismos psicosociales subyacentes, ingredientes básicos de abandono en clases en desventaja.

en un sentido más general, chad Habel y colegas (2016) declaran:

la clase social, aunque en parte es una medida de capital (económico, cultural y social) se extiende más allá del estatus socioeconómico. la clase es una posición subjetiva y reflejiva, una manera en que la gente es condicionada y se consigue a sí misma. (p.10)

en suma, subjetividades colectivas e instituciones con sello de clase. dos condicionantes categóricos de permanencia y abandono en esas capas sociales.

3. PROGRESOS EN MATERIA DE INCLUSIÓN Y SUS LÍMITES

3.1. Democratización en el acceso de clases en desventaja

3.1.1. *Hacia la universalización de la enseñanza superior. Breve síntesis.*

en la literatura especializada hay un consenso vasto y sólido: desde hace décadas, la educación superior transita una expansión excepcional en el mundo. en materia de matrícula, una masificación formidable, ya muy explorada a escala internacional (scott, 2019). una tendencia estructural global (ezcurra, 2011c, 2011d). es decir, un proceso sostenido, de largo plazo y nivel planetario.

Hay otro acuerdo extendido: en el siglo XXI el ritmo del proceso experimentó una alteración fortísima. en el seno de ese asenso, cabe formular cuatro tesis, refrendadas por autores del corpus investigado (ezcurra, en prensa).

i. una primera tesis es que desde el año 2000 la **masificación se exacerbó rotundamente**. en otros términos, la participación se acrecentó con gran rapidez de cara a patrones históricos previos (ezcurra, 2020a). una explosión de la matrícula (instituto internacional de la unesco para la educación superior en américa latina y el caribe [iesalc], 2020a). una revolución en el acceso (altbach, 2017).‘

ii. como resultado, y a nivel global, se robustece el florecimiento de los denominados **sistemas de alta participación**, en los que la tasa Bruta de Matrícula(1)(tBM) es mayor al 50% (Marginson, 2016a, 2016b). sistemas universales, según Martin trow (2007). entonces, se perfila una universalización del ciclo, una tendencia muy esparsa y en ascenso.

iii. Hasta principios del siglo XXI, la masificación adolecía de una desigualdad **internacional** señalada, entre regiones y países. sin embargo, con la eminente expansión posterior esa desigualdad **menguó pronunciadamente**. ello se debe, sobre todo, a cuatro regiones líderes, que en 2000-2019 obtuvieron subas de matrícula muy copiosas y por eso arribaron a sistemas de alta participación: europa central y oriental, asia oriental, asia occidental, américa latina y el caribe (ezcurra, 2020a).

iv. en américa latina, el abultamiento de la matrícula fue vigoroso, muy marcado y rápido, bastante superior al promedio internacional. así, la **masificación se aviva firmemente**en la región (labraña y Brunner, 2022).

ello se comprobó sobre todo en América del sur, más Costa Rica (Ezcurra, 2020a). como corolario, y con base en datos de la UNESCO, hacia 2019 siete países de la región poseían sistemas de alta participación: Chile (tBM, 90.90%), Argentina (89.96%), Perú (70.74%, 2017), Uruguay (63.13%), Costa Rica (57.67%), Colombia (55.33%) y Brasil (51.34%). de acuerdo a otras fuentes, habría que agregar a Bolivia (52.74%, 2019, red Índices) y Paraguay (53.4%, 2018, siteal). entonces, en total, nueve países con sistemas de alta participación.

en suma, en el siglo XXI y a nivel mundial, la rauda multiplicación de la matrícula en la enseñanza superior comporta un avance importante, también en América Latina: se abren oportunidades a volúmenes cada vez más dilatados de la población, se irradian sistemas de alta participación e incluso se han atenuado disparidades internacionales antes muy tajantes. no obstante, como veremos, la pandemia del covid-19 podría suponer riesgos disruptivos para esas mejoras.

una acotación de tipo explicativo. esa masificación ¿por qué? ¿Y por qué arrecia en el siglo XXI? ¿cuáles han sido sus condicionantes? un asunto debatido, que expondremos concisamente.

al respecto, Samuel Marginson (2018) esboza una proposición sugerente y destacable, que cabe realzar, una hipótesis de proyección internacional: en base a Martin Trow, plantea la primacía de catalizadores de orden **social**.es decir, el crecimiento de la matrícula sería socialmente determinado (más que económicamente, según el autor).

en ese marco, Marginson resalta la gravitación de la **agencia humana**, catapultada al "centro de la escena": aspiraciones familiares para preservar y ganar posiciones sociales (p. 26). por eso, alega que la familia es la microunidad que impulsa la participación. así brotarían demandas por acceso, con protagonismo de clases medias urbanas, que se propagarían a capas más desfavorecidas.

en ese contexto, delinea otra proposición asociada, igualmente sugestiva y estimable: ante esa preeminencia, el crecimiento a largo plazo de los sistemas de alta participación sería independiente de ingredientes económicos como el crecimiento, y también de atributos propios del ciclo (por ejemplo, público/privado, formas de organización y gobierno).

en definitiva, el autor resume así el núcleo de su visión: "en síntesis, la demanda social es la mejor candidata disponible para el rol de motor común de la tendencia global hacia sistemas de alta participación" (p. 28). en suma,

Marginson exalta lo subjetivo colectivo, el poder causal de expectativas y demandas sociales y, por ende, de la agencia humana. un acento y una contribución relevantes.

entonces, el autor no enfoca el papel explicativo de las políticas públicas. sin embargo, y para américa latina, cabe bosquejar una hipótesis complementaria: en el siglo XXI, esa aceleración fue en buena medida fruto de **políticas gubernamentales**-y en algunos casos institucionales- orientadas deliberadamente a tal expansión (cambours de donini y gorostiaga, 2016; chiroleu, 2019, 2014; chiroleu y Marquina, 2017; Ferreyra et al., 2017; oei, 2021). una hipótesis que no excluye el peso de lo subjetivo colectivo (expectativas y demandas sociales).

en efecto, en varios países y por el lado de la oferta, se fomentó una amplificación en la capacidad del sistema: un agrandamiento institucional (Ferreyra, 2017). también se apuntó a los estudiantes. así, abundaron programas públicos de subsidio y estímulo a la demanda. en especial, iniciativas de sostén económico y acción afirmativa para los estudiantes de franjas desfavorecidas (chiroleu y Marquina, 2017).

empero, son políticas potencialmente desafiadas por la pandemia del covid-19. es que podrían desencadenarse restricciones al financiamiento gubernamental (schleicher, 2020). al respecto, altbach y de Wit (2020) conjeturan que “es muy probable que las asignaciones públicas para educación superior se contraigan” (p. 4). un asunto a investigar.

3.1.2. ¿Qué inclusión? Su sentido.

vamos a retomar un interrogante esencial sugerido por pierre Bourdieu ya en los años 1960: si la masificación en educación superior reproduce o contribuye a superar desigualdades de posición social en el tramo (Bourdieu y passeron, 2003).

cabe recordar que la desigualdad educativa posee varias facetas. entre ellas, en primer lugar, atañe a brechas en el ingreso al ciclo (ezcurra, 2019). entonces, el problema de conocimiento ahora en juego es si tal alza sobresaliente de la matrícula aminorá o no disparidades sociales en el acceso (en sentido circunscrito, como entrada).

al respecto, hay una conclusión compartida por un cuerpo de literatura ad hoc: desde sus inicios, la masificación abre la admisión a clases desfavoreci-

das, y en este sentido es inclusiva. por lo tanto, el concepto de inclusión es construido como acceso de clases sociales antes relegadas.

es el caso de dos estudios internacionales comparados sumamente extensos y peculiarmente valiosos, que afrontaron el problema antedicho y produjeron información empírica sistemática al respecto (Koucký et al., 2010; shavit et al., 2007). es decir, originaron evidencias; además, a gran escala (ezcurra, 2020a).

así, en esa línea, Koucký y colegas (2010) infieren que “la inclusión tiene lugar (...) dado que hay más estudiantes de todas las clases sociales, también de las desfavorecidas, que pueden seguir su educación” (p. 11), aunque las desigualdades relativas (entre clases) permanezcan sin cambios.

en igual sentido, richard arum y colegas (2007) asientan que “la expansión educativa que acarrea mayores tasas de matriculación terciaria es un proceso de inclusión” (p. 6). Y completan: “la expansión (...) es inclusiva (ya que) más estudiantes de todos los estratos sociales, también de aquellos en desventaja, son llevados dentro del sistema”, a pesar de que las brechas relativas persistan (p. 28). Y razonan que por eso la masificación es una “fuerza igualadora” (p. 30).

también simon Marginson (2011) se inclina por la misma acepción del concepto (inclusión). por un lado, el autor se pregunta si la mayor participación en el ciclo ha canalizado una “equidad” socioeconómica superior. Y aprecia que en la investigación social hay dos respuestas en conflicto. al respecto, anota que hay un cuerpo de literatura que se concentra en el crecimiento absoluto de la participación de “grupos socioeconómicos subrepresentados” hasta ahora, proceso que el autor cataloga como inclusión. por lo tanto, la noción de inclusión es comprendida como acceso de estratos socioeconómicos antes postergados, al igual que en este trabajo. Y asegura que ese corpus “responde: sí, la equidad social ha mejorado. los excluidos se han hecho presentes en mayores números y así la educación superior se ha vuelto más inclusiva” (p. 2). entonces, la inclusión entrañaría cierta democratización: eleva oportunidades para clases desfavorecidas.

el autor añade que la otra perspectiva, en cambio, apunta a la distribución proporcional de plazas estudiantiles entre grupos sociales (clasificados en una jerarquía según ventaja social). Y señala:

si la investigación revela que ha habido poco o ningún aumento en la proporción de alumnos del ciclo provenientes de las franjas inferiores de la sociedad, como ocurre en la mayoría de los casos, responde: "no, la equidad social no ha remontado. la educación superior no es más justa que antes" (p. 2).

entonces, participación absoluta (inclusión) y relativa de clases desfavorecidas. en ese contexto, el autor estima que el adelanto relativo es difícil de lograr, y que por ello sería preferible reservar la idea de equidad para el avance absoluto.

en cualquier caso, la incorporación de clases en desventaja ha sido una tendencia empírica masiva, generalizada y firme. por eso, cabe enunciar una hipótesis: en educación terciaria la masificación es inclusiva, abre la entrada a clases desfavorecidas, aunque las brechas relativas prosigan (ezcurra, 2020b). en resumen, y en otros términos, la masificación, y su avivamiento en el siglo XXI, han implicado una tendencia global en clave de clases sociales: un mayor acceso de franjas de posición en desventaja, antes excluidas -un reemonte absoluto en la participación-.

ahora bien, y desde ya, la categoría de inclusión en la enseñanza superior es polisémica. aquí, en conformidad con los autores citados y a modo de hipótesis conceptual, se ha postulado una acepción. sin embargo, la noción es discutible, debatida y construida con otros sentidos. entre ellos, en particular, sumar diversidades, con hincapié en la heterogeneidad: un énfasis significativo con foco en las pluralidades (cerna, 2021). es el caso de adriana chiroleu (2014), que en una contribución valorable acota:

en lo que respecta a la noción de "inclusión", su introducción cambia el eje de discusión al reconocer a la heterogeneidad como un rasgo permanente en las sociedades latinoamericanas y a la diversidad como un componente positivo que merece ser revalorizado. esto supone un cambio sustancial del foco de análisis en la medida en que, tradicionalmente, la diversidad fue considerada una desventaja a remover para construir sociedades homogéneas, requisito indispensable de un estado-nación en sentido clásico (...) la democratización focaliza en la desigualdad social mientras la inclusión lo hace en la contención y respeto de la diversidad de grupos que componen la sociedad. (p. 13)

3.1.3. ¿Hacia una mayor participación relativa?

en efecto, y como enfatiza simon Marginson, el incremento relativo en la participación de clases en desventaja es difícil de conseguir.

ello es respaldado por la renombrada hipótesis "Maximally Maintained inequality" (MMi), ya muy difundida y multicitada, propuesta por adrian raftery y Michael Hout (1993). cabe recordar que, según ella, la divergencia entre estratos sociales en la probabilidad de llegar a un nivel educativo dado permanece hasta que las clases aventajadas arriban al denominado punto de saturación. Y este es demarcado como la etapa en que casi todos los hijos e hijas de ámbitos acomodados consiguen el nivel en cuestión.

Hasta dicho punto, los grupos favorecidos se hallarían más equipados para aprovechar las nuevas oportunidades, y las diferencias de clase seguirían y hasta se amplificarían mientras la expansión se desenvuelve (ezcurra, 2019).

es decir, la masificación por sí misma no amenguaría las disparidades de clase. al respecto, Yossi shavit y colegas (2007) consignan que "solo cuando la clase privilegiada alcanza (esa) saturación, la expansión adicional (...) contribuiría a la reducción de desigualdades en las chances de participación" (p. 3).

roberta Bassett (2021), del Banco Mundial, adhiere de hecho a tales postulados, y hasta remarca que la masificación en el tramo superior reforzó las asimetrías en el acceso y que, por eso, la "brecha de equidad" se habría fortificado.

no obstante, y según nuestros hallazgos, en el actual período de universalización hay **evidencias empíricas** de que esas **desigualdades de clase en la admisión pueden mermar**. entonces, otra temática controvertida.

a) es el caso de estados unidos. en efecto, y según the pell institute for the study of opportunity in Higher education (cahalan et al., 2021), desde los años 1970 se da una tendencia a la subida de la matrícula, aunque con lapsos de estancamiento o descenso.

así, ese trabajo verifica que entre 1970 y 2019 la participación aumentó en todos los grupos de ingreso, pero que desde 1990 la tasa de incremento fue mayor en la franja de menores recursos monetarios. por eso, la desproporción de acceso entre el cuartil de ingresos más alto y el más bajo disminuyó mucho: de 46% en 1970 a 30% en 2019.

Tabla 1. Tasa de participación por cuartil de ingreso familiar. 18 a 24 años

| Cuartil | 1970 | 2019 | Cambio |
|------------------|------|------|--------|
| 4° (el más alto) | 74% | 78% | +4% |
| 3° | 57% | 67% | +10% |
| 2° | 47% | 56% | +9% |
| 1° (el más bajo) | 28% | 48% | +20% |
| 4/1 | -46% | -30% | - |

Fuente: Con base a Cahalan et al. (2021).

por lo tanto, desde 1990 en estados unidos la **participación relativa de los desventajados creció significativamente**. a la vez, el estudio hace hincapié en que sin embargo, subsisten distancias sociales de acceso cuantiosas:una alta desigualdad (cahalan et al., 2021).

b) en el caso de américa latina, algunas evidencias disponibles sugieren que en **el grueso de los sistemas universales (o cercanos) esa mejora relativa también sucede.**

al respecto, y hasta ahora, se cuenta con un solo estudio reciente de alcance **regional**, publicado por el Banco Mundial. su autor es ciro avitabile (2017), que sistematiza datos infrecuentes y valorables:porcentajes de estudiantes según quintiles de ingreso (Q), por países y hacia los años 2000 y 2013 (ezcurra, 2020b).

según esos guarismos, y si se mira cómo evolucionó la participación del 40% más pobre (Q1 + Q2), el **ascenso resultó apreciable**. chile (+20.1%) fue el país que más prosperó, seguido por argentina (+14.1%), y luego Bolivia (+12.4%), paraguay (+11.2%), brasil (+11.1%), México (+8.5%), perú (+7.3%) y costa rica (+6.5%). uruguay (+1.1%) y colombia (+4.8%) experimentaron adelantos más modestos.

también hay estudios nacionales que así lo acreditan; por ejemplo, en argentina (suasnábar y robelli, 2016) y colombia (santamaría et al., 2013). al respecto, cabe anotar que en el caso de chile la temática suscita un consenso robusto. en efecto, un cuerpo de literatura abundante aporta evidencias y análisis en la línea antedicha: desde el año 2000, la diferenciación social en el acceso vivió una retracción de envergadura, y por eso el país

transita una democratización estimable del ciclo en el rubro, la mayor de la región, aunque dentro de un sistema con una fortísima segmentación en circuitos institucional y socialmente jerarquizados (entre otros, arias-ortiz et al., 2021; arzola, 2021; chiroleu, 2019; espinoza, 2017; espinoza et al., 2019; espinoza y gonzález, 2017; ezcurra, 2020a; garcía de Fanelli, 2019; garcía de Fanelli & adrogué, 2019; Jarpa-arriagada y rodríguez-garcés, 2017).

en suma, según la información disponible citada hemos encontrado que en los países latinoamericanos con sistemas universales (o próximos) el ingreso remontó en todos los estratos, pero fue mayor en capas en desventaja, que así acrecentaron su peso relativo. no obstante, como advierte ricardo cuenca (2018) y como acontece en estados unidos, a pesar de ello, perviven disparidades sociales de fuste en el acceso (ezcurra, 2020b).

en definitiva, resulta viable aportar otra hipótesis: en sistemas de alta participación (o cercanos), usualmente la masificación no solo abre las puertas a alumnos de clases desfavorecidas, sino que estos ganan una **mayor participación relativa**. así, la **inclusión es progresiva**, las distinciones de clase en la admisión con frecuencia se abaten (ezcurra, en prensa). en tal sentido, la democratización se ahonda. empero, se trata de una proposición general y tentativa que debe ser más indagada -estudios de campo, estados de la cuestión-.

3.2. Una dinámica paradojal. Una visión que se afianza

a pesar de esa tendencia inclusiva, en los últimos años y antes del covid-19, un conjunto de autores renombrados (entre ellos, altbach, 2010; cantwell et al., 2018; reay, 2016) recalcan, con justicia, que en el siglo XXI el ciclo terciario **apuntala e incluso empina asimetrías sociales**. una lectura que se consolida -aquí compartida-.

al respecto, se suele aludir a la **estratificación**de los sistemas: su segmentación jerarquizada en circuitos institucionales y clasistas de valor disímil. Y además, ciertos autores también remiten a la gravedad del **abandono**, otra disfunción difundida, institucionalmente condicionada y con marca de clase. en suma, estratificación y deserción, dos fenómenos globales de **clara rai-gambre clasista**(ezcurra, 2019, 2011a).

en estados unidos, ese acento en una desigualdad persistente, e incluso agravada, ha sido subrayado recientemente por the pell institute for the

study of opportunity in Higher education (cahalan et al., 2021). el reporte, el último de una serie muy influyente, lamenta que en la educación terciaria del país “las oportunidades y resultados siguen siendo altamente inequitativos”, y hasta empeoran, según estatus socioeconómico y otros indicadores (p. 10). un conjunto que llama indicadores longitudinales de equidad, que publica periódicamente.

por su lado, david crosier (2021), de la european education and culture executive agency, convalida tal diagnóstico para el caso europeo y así asevera que “la inequidad se mantiene como una característica fuerte de la educación superior en europa, y solamente un puñado de países han dado pasos para encararla” (s/p).

por su parte, y acerca de américa latina, axel didriksson y colegas (2021) corroboran la idea y expresan que se comprueba un modelo de universidad regional signado por la “estratificación” institucional y socioeconómica, con “trayectorias educativas que se truncan, por la ausencia de posibilidades de amplios segmentos de la población para poder (continuar) con sus estudios” (p. 58).

a su turno, graeme atherton (2021) insiste y acierta en una propiedad idiosincrática crítica, ya registrada por otros autores: esa desigualdad en subida es una tendencia global que requiere una aproximación también global. así, reitera que las brechas sociales de “acceso y éxito” son un problema realmente mundial, no solo nacional, y que por ello hay una “necesidad desesperada” (s/p) de un mayor intercambio de conocimientos y prácticas entre gobiernos y universidades, entre otros.

en definitiva, afirmamos que se afianza una dinámica paradojal (ezcurra, 2019), en efecto, en el ciclo terciario, y en el siglo XXI, hay grandes logros en el **acceso de clases desfavorecidas**, pero ello da lugar a **nuevas brechas clasistas**: estratificación institucional y deserción sistémicas.

4. LA PANDEMIA DEL COVID-19 ESCALÓ DESIGUALDADES

4.1. Algunos problemas e hipótesis generales

en suma, en el siglo XXI sobresalen ciertas tendencias mundiales: una masificación acelerada del ciclo, que a su turno da lugar a un recorte de brechas internacionales en el rubro, a procesos de democratización en el acceso y,

además, al recrudecimiento de otras formas de desigualdad: entre ellas, estratificación institucional y abandono clasistas.

ahora bien, la pandemia del covid-19, ¿altera esas tendencias? se trata de una cuestión vasta que abarca una gama de problemas de conocimiento (ezcurra, 2021). entre otros, hemos delimitado los siguientes:

.el ritmo de expansión de la matrícula, extraordinario desde

glo XXI, ¿se atempera?

.la participación de clases desfavorecidas, ¿cae?

.la estratificación y el abandono clasistas, ¿se exacerbán?
al respecto, ya hay ciertos diagnósticos empíricos, aunque aún muy limitados, por ejemplo, thomas Farnell y colegas (2021) aportan una meritaria síntesis de evidencias emergentes sobre secuelas de la pandemia en la educación superior europea. así, sistematizan 14 encuestas llevadas adelante en 2020, y 50 artículos, reportes y otras publicaciones.

sin embargo, a la vez alertan que por ahora esos datos son "incompletos", y que por eso es indispensable más investigación sobre efectos actuales y futuros en la "dimensión social" del ciclo: en especial, en la **matriculación, pérdida de aprendizajes, abandono y terminación** del tramo en franjas desfavorecidas (p. 15).

por ende, y como sostiene norberto Fernández lamarra (2021), cabe inferir que "al día de hoy nos quedan más interrogantes que certezas" (p. 16). en una argumentación similar, Francesc pedró (2021), director del unesco ie-salc, manifiesta que "en todo el sector de la educación el impacto más fundamental está todavía por evaluar: el del saldo resultante, en términos de calidad y de equidad (...)" (p. 25).

por su lado, y acerca de la matrícula en el ciclo, la ocde (2021) coincide y declara que aún reina la incertidumbre, aunque a la vez puntualiza que ya hay datos que revelan disimilitudes entre países:

el alcance con el que la pandemia ha impactado la entrada a la educación terciaria y los flujos internacionales de estudiantes en el período académico 2020/21 es todavía incierto. Mientras algunos países parecen enfrentar aumentos de matrícula, otros afrontan un menoscabo en el número de admisiones. (p. 189)

a su turno, y siempre sobre la matrícula, Hilligje van't land (2021), secretaria general de la asociación internacional de universidades (aiu), también provee información empírica y pone igual énfasis en esa heterogeneidad internacional. así, anuncia resultados de dos encuestas aplicadas por dicha asociación en 2020 (Marinoni et al., 2020) y 2021:

el impacto del covid-19 en la matrícula varía según región y nivel de ingreso. los países de altos ingresos, y los de europa y américa del norte, están en condiciones más favorables para superar la disrupción a través del financiamiento gubernamental (...) el declive es común en todas las regiones, pero resulta mayor en África y las américas. (s/p)

no obstante, el segundo estudio de esa asociación (aiu)(Jensen et al., 2022) agrega ciertas precisiones, más propicias:

luego del primer año de pandemia, los resultados de conjunto muestran cifras relativamente aleentadoras, ya que la mitad de las instituciones reporta una tasa de matriculación estable, más de un cuarto experimentó una suba en el cuerpo estudiantil. empero, es preocupante que (...) un 21% vivió un descenso (...) (además), es claro que los establecimientos públicos tienen una situación más estable que los privados. (p. 43)

en definitiva, y sobre el tópico de las resonancias del covid-19 en el ingreso y las trayectorias en el ciclo de clases desfavorecidas, ya hay ciertas evidencias, pero aún insuficientes.es decir, todavía se da una vacancia de datos considerable. por eso, por el momento priman preguntas, más que certidumbres. en ese escenario, Hans de Wit y philip altbach (2021) han propuesto una **hipótesis**, muy amplia y a la vez valiosa, a la que adherimos, que precisamente acentúa esa diversidad mundialde posibles efectos y que, por supuesto, ha de ser contrastada por estudios empíricos.

así, postulan que es probable que la crisis del covid-19 **agrave las desigualdades**en el ciclo superior, entre **estudiantes**(según su posición social), **instituciones**(según segmentos jerárquicos) y **paises**,aunque habrá**grandes variaciones globales**.

un tipo de hipótesis que ha concitado cierta aquiescencia. en esa dirección, daniel levy (2021) también anticipa un mayor daño en poblaciones y países de bajos ingresos.

Hay otros aportes con enfoques concordantes. así, por ejemplo, Francesc pedró (2021) juzga que la crisis “se saldrá con resultados negativos, tanto en términos de la calidad de los aprendizajes como de equidad” (p. 25). en la misma línea, y más en general, axel didriksson y colegas (2021) presumen que “en esta pandemia, lo que se está reproduciendo es la desigualdad social y educativa” (p. 62). Y el iesalc (2020b) asegura que “la crisis impacta en grado distinto a los diferentes perfiles de estudiantes, pero es innegable que profundiza las desigualdades existentes y genera otras nuevas” (p. 10).

por su parte, thomas Farnell y colegas (2021) piensan que su síntesis de evidencias, antes citada, ya supone ciertos hallazgos empíricos: las franjas sociales **desfavorecidas si habrían empeorado sus desventajas**, y soportarían un repertorio de “desafíos adicionales” en el acceso, la “participación plena” y la culminación exitosa de sus estudios (p. 43). por ende, una **desigualdad redoblada en materia de posición social**.

ello también ha sido validado por sondeos de orden institucional. entre estos, uno llevado a cabo en la universidad estatal de arizona por esteban aucejo y colegas (2020), que administraron una encuesta **ad hoc** 1.500 estudiantes. el trabajo mostró que las repercusiones adversas de la pandemia fueron mucho mayores en alumnos de sectores desfavorecidos (bajos ingresos, primera generación en educación superior, minorías raciales).

por último, cabe comentar que ciertos autores encaran una cuestión primordial asociada: el **porqué** de esos desenlaces nocivos en estratos en desventaja. es decir, emprenden una lectura causal.un tema que aún sobrelleva una vacancia aguda.

al respecto, algunos trabajos jerarquizan un agente: la **crisis económica**(derivada de la pandemia) y las consiguientes dificultades financieras en esas franjas. o sea, barreras económicas, una matriz considerada principal, pero no única (schmelkes, 2020). es el caso del iesalc (2021), que delinea una hipótesis similar y focaliza los daños en el **acceso y abandono**, sobre todo en países con predominio de matrícula privada:

la crisis económica desatada por la pandemia tiene el potencial de afectar ampliamente la matrícula universitaria en la región (...) de no contar con herramientas complementarias de subsidio y financiamiento, muchos estudiantes, especialmente

de ingresos medios y bajos o en países con alta prevalencia de la matrícula privada, no podrán acceder o desertarán (...). con la irrupción del covid-19 en el mundo, los sistemas de educación superior en la región corren el riesgo de retroceder en los avances de acceso alcanzados en las últimas dos décadas (...). (pp. 6, 13)

4.2. El caso de Estados Unidos. Derrumbe de la matriculación (2020-2021)

entonces, la educación terciaria en estados unidos es un sistema de alta participación que desde 1990 emprendió un curso de inclusión progresiva: la presencia relativa de clases desfavorecidas subió, aunque en el seno de un ciclo singularmente estratificado (shavit et al., 2007) y con abultada desigualdad perdurable en el acceso.

al respecto, y al menos en el corto plazo, la pandemia comportó una **regresión neta**. la inclusión progresiva sufrió un reflujo.

así, en 2020-2021 se dio un impacto duro en la matrícula del grado en todos los tipos institucionales (Brown, 2021). una **caída generalizada**.en efecto, según el national student clearinghouse research center (nscrc), en su serie **Stay informed** (18 de noviembre de 2021), en 2020-2021 la bajada resultó ponderable: -7.8% respecto de 2019.

sin embargo, en ese período fue la inscripción de **estudiantes de posición social en desventaja** la que se **desplomó**.sobre todo, en los **Community Colleges**, una modalidad que congrega ese tipo de población estudiantil (ezcurra, 2019) y que fue, por mucho, la más perjudicada: -14.8% en 2021 de cara a 2019, según dicho informe. en cambio, y siempre de acuerdo a tal documento, cabe remarcar que en las instituciones de elite, las más selectivas, en 2021 la matrícula **creció**:5.2% en las privadas y 1.5% en las públicas (una matrícula incluso 2.2% y 1.7% mayor que en 2019, respectivamente).

en 2020 el declive fue formidable, sobre todo en los nuevos ingresos (**first time freshman**),con una disminución promedio de -18.2% en los **Community Colleges**, cifra que trepaba a -30.8% en los mayores de 24 años, un proceso que tuvo cierta recuperación en 2021 (nscrc, 2022).

Tabla 2. Matriculación en el grado. Otoño 2021 respecto de otoño 2019

| | | |
|---------------------------|---|--------|
| Community Colleges | Promedio | -7.8% |
| | Públicos | -14.8% |
| | Privado 4 años (sin fines de lucro) | -3.0% |
| | Público 4 años | -4.0% |
| | Privado 4 años (con fines de lucro) | -10.8% |
| | Establecimientos 4 años menos selectivos (públicos y privados) | -7.5% |

Fuente: Stay Informed 8 de noviembre de 2021.

Tabla 3. Nuevos ingresos. Otoño 2020 respecto de otoño 2019

| Sector | Grupo de edad | Cambio |
|--|-----------------|--------|
| Todos (promedio) | Todos | -9.5% |
| | +24 años | -19.3% |
| Community Colleges (públicos) | Todos | -18.2% |
| | +24 años | -30.8% |

Fuente: NSCRC, 2022.

anthony p. carnevale (2021) ratifica dicho diagnóstico:

Mientras que recesiones previas llevaron a los desempleados o subempleados a acudir en masa a los **Community Colleges** para mejorar o reentrenar sus cualificaciones profesionales, ese no fue el caso durante la recesión del covid-19. en 2020 y 2021 el decrecimiento de la matrícula resultó impresionante (...) estos cambios están avivando la división por raza y clase en la educación superior de estados unidos (...) el ciclo terciario repite y agranda la desigualdad que hereda de los niveles educativos previos, y luego la proyecta a los mercados de trabajo, transmitiendo los privilegios de raza y clase a través de las generaciones. (pp. 26, 27)

entonces, sostenemos que en estados unidos hubo una **disrupción de la tendencia hacia una inclusión progresiva de clases en desventaja**, aunque desde ya esa involución exige seguimiento y podría revertirse.

5. NOTAS FINALES. CONCLUSIONES: A MODO DE SÍNTESIS

en conclusión, mantenemos que en el ciclo superior y en el siglo XXI se ha reforzado una **tendencia internacional parojoal**: democratización en el acceso junto con brechas sociales en suba(en especial, estratificación institucional y abandono sistémicos clasistas). un rumbo al que luego se sobrepuso la pandemia del covid-19, con consecuencias aún más perniciosas en la desigualdad, todavía escasamente estudiadas.

en ese marco, y en sintonía con varios autores, aquí se enunciaron ciertas **hipótesis conceptuales** valoradas como sustanciales, pero que son discutidas en la literatura. en especial:

.el relieve de la **clase o posición social** como marcador nuclear en el ciclo.

.la **inclusión** en el acceso pensada como incorporación de c

recidas, un fenómeno de masas universal y prolongado, con décadas de duración.

también se sugirió otra hipótesis conceptual, que refiere a la trascendencia de ciertas **posiciones subjetivas colectivas** del alumnado de clases en desventaja: **formaciones emocionales, institucionalmente condicionadas y de clase**, concebidas como promotoras de abandono en esas franjas. una hipótesis que reclama más investigación y desarrollo.

asimismo, y a partir de datos cuantitativos, se trazó una hipótesis diagnóstica vital que precisa más contrastación empírica: en sistemas comparación de alta participación (o cercanos) las **brechas de clase en la admisión usualmente decrecen** -una inclusión progresiva-. una hipótesis controvertible. por ejemplo, graeme atherton (2021), manejando como indicador el nivel educativo de los padres, aduce para el caso europeo:

sin embargo, aunque los huecos en la recopilación de datos son un problema, cuando existen, el panorama es complicado. en europa, el proyecto eurostudent ha estado recogiendo información sobre acceso y participación a través de encuestas estu-

dantiles en 26 países desde el año 2000. la entre países en las tres últimas rondas del estudio revela que solo lituania y georgia muestran una tendencia ascendente fuerte, con el crecimiento del porcentaje de alumnos cuyos padres no tienen educación terciaria. (s/p)

otra hipótesis trascendente a retomar y profundizar es que en sistemas segmentados las brechas de posición social en el acceso a las universidades selectivas se deben, primariamente, a restricciones -institucionales- del **captatal cultural esperado**, más que a dificultades financieras. para chile, ello fue mostrado por óscar espinoza y colegas (2021), en un trabajo muy valioso que analizó administrativamente a 800.000 aspirantes a la admisión universitaria en 2012, 2015 y 2019.

además, se confirma que la desigualdad en el ciclo adolece de una vacancia de datos de fustea nivel global, también en américa latina. como era esperable, observamos que ello se ha replicado en el caso de las derivaciones del covid-19. empero, ya hay evidencias de que las **clases desfavorecidas sí habrían agravado sus desventajas**, aunque con distinciones entre países e instituciones. una temática medular para la agenda de investigación.

por último, cabe explicitar, muy brevemente, que nuestro trabajo es orientado por una visión teórica general, que afirma la **efectividad propia de la educación en la construcción de desigualdades** en el nivel terciario (estratificación y abandono clasistas). es decir, hay un hincapié en el rol del sistema educativo como agente causal. al respecto, pierre Bourdieu fue pionero y señaló la “eficacia específica, esencialmente simbólica” del “sistema escolar” en su conjunto (Bourdieu, 2005, p. 161). asimismo, y con igual vigor, se **descarta toda óptica fatalista**, mecanicista: la concepción de que ese sistema es un dispositivo que reproduce desigualdad inevitablemente. por ende, se realza que no hay determinaciones necesarias, forzosas. de ahí la potencia concluyente de las políticas, públicas e institucionales. en consecuencia, se destaca el papel instituyente de la educación en la reproducción, sí, pero también en la superación de las desigualdades (ezcurra, 2019).

REFERENCIAS

- adrogué, c., & garcía de Fanelli, a. (2018). gaps in persistence under open-access and tuition-free public higher education policies. ***Education Policy Analysis Archives**, 26*(126), 1-18.
- altbach, p. (2017). the necessity and reality of differentiated postsecondary systems. en p. altbach, l. reisberg, & H. de Wit (eds.), ***Responding to massification. Differentiation in postsecondary education worldwide***(1-12). rotterdam: sense publications.
- altbach, p. (2010). access means inequality. ***International Higher Education**, 61*.
- altbach, p., & de Wit, H. (2020). postpandemic outlook for Higher education is bleakest for the poorest. ***International Higher Education**, 102*, 3-5.
- Álvarez, M., y corredor, J. (2022). el elefante en el cuarto. desigualdades de clase en la educación superior en colombia. ***Revista de Educación Superior en América Latina**, 11*, enero-junio.
- arias-ortiz, e., Bornacelly, i., y elacqua, g. (2021). educación superior en américa latina: ¿cómo las crisis económicas de las últimas décadas han afectado la matrícula? ***Hablemos de Política Educativa. América Latina y el Caribe N° 6***.Banco interamericano de desarrollo.
- arum, r., gamoran, a., & shavit, Y. (2007). More inclusion than diversion: expansion, differentiation, and market structure in higher education. en Y. shavit, r. arum, & a. gamoran, ***Stratification in Higher Education. A comparative study*** (1-35). stanford university press.
- arzola, M. p. (2021). análisis del impacto de la gratuidad: ¿mejoró la equidad en el acceso a educación superior? ***Serie Informe Social, 187***.
- atherton, g. (11 de noviembre de 2021). We need a global approach to reduce higher education inequality. ***University World News***.
- acejo, e. M., French, J., ugalde araya, M. p., & Zafar, B. (2020). the impact of covid-19 on student experiences and expectations: evidence from a survey. ***Journal of public economics**, 191*, 104271.
<https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2020.104271>
- avitable, c. (2017). the rapid expansion of higher education in the new century. en M. M. Ferreyra, c. avitable, J. Botero Álvarez, F. Haimovich paz, & s. ursúa, ***At a crossroads. Higher education in Latin America and the Caribbean*** (199-230). World Bank.

- Bassett, r. (15 de mayo de 2021).addressing equity and resilience in the wake of covid-19. **University World News**.
- Berger, J. (2000). optimizing capital, social reproduction and undergraduate persistence. en J. Braxton (ed.), **Reworking the student departure puzzle** (95-124).nashville: vanderbilt university press.
- Bourdieu, p. (2005). **Capital cultural, escuela y clase social**.Buenos aires: siglo XXI.
- Bourdieu, p. (1999). **La miseria del mundo**. Buenos aires: Fondo de cultura económica.
- Bourdieu, p. (1988). **La distinción. Criterio y bases sociales del gusto**.taurus.
- Bourdieu, p., y passeron, J. (2003). **Los herederos. Los estudiantes y la cultura**. Buenos aires: siglo XXI editores.
- Brown, c. (17 de noviembre de 2021). **The Way Forward**(ppt),World access to Higher education day (WaHed) 2021.
- cahalan, M., addison, M., Brunt, n., patel, p., & perna, I. (2021). **Indicators of Higher Education Equity in the United States: 2021 Historical Trend Report**. the pell institute for the study of opportunity in Higher education, council for opportunity in education (coe), and alliance for Higher education and democracy of the university of pennsylvania (pennaHead).
- cambours de donini, a., y gorostiaga, J. (2016) (coord.). **Hacia una universidad inclusiva. Nuevos escenarios y miradas**. aique grupo editor.
- cantwell, B., Marginson, s., & smolentseva, a. (2018). conclusions. en B. cantwell, s. Marginson, & a. smolentseva, **High Participation Systems of Higher Education**. oxford scholarship online (s/p).
- carnevale, a. (2021). declining enrollments in community colleges: america's economic divide. **International Higher Education**, 21(108), 26-27.
- causey, J., Huie, F., lang, r., ryu, M., & shapiro, d. (diciembre de 2020). completing college 2020: a national view of student completion rates for 2014 entering cohort. **Signature Report No. 19**.national student clearinghouse research center.
- cerna, I. et al. (2021). promoting inclusive education for diverse societies: a conceptual framework. **OECD Education Working Papers**, 260. oecd publishing.

- chiroleu, a. (2019). expansión de oportunidades en la educación superior en argentina, Brasil y chile: alcances y límites de una política necesaria. en a. ezcurra (coord.), **Derecho a la educación. Expansión y desigualdad** (57-69). eduntrieF.
- chiroleu, a (2014). desigualdades en educación superior y políticas públicas. los casos de argentina, Brasil y venezuela. **Universidades, 59**, 9-22.
- chiroleu, a., & Marquina, M. (2017). democratisation or credentialism? public policies of expansion of higher education in latin america. **Policy Re-views in Higher Education, 1**(2), 139-160.
- crosier, d. (17 de noviembre de 2021). **Who will be going to university in 2030? European evidence and data**(ppt). World access to Higher education day (WaHed) 2021.
- cuenca, r. (2018). las promesas democráticas de la universidad latinoamericana: balance de un centenario. en p. Henríquez guajardo (coord.), **El papel estratégico de la educación superior en el desarrollo sostenible de América Latina y el Caribe**(31-52). iesalc y universidad nacional de córdoba.
- de lella, c. y ezcurra, a. (1984). el programa nacional de alfabetización. una aproximación diagnóstica desde los alfabetizadores. **Revista Mexicana de Sociología, Xvi** (1), 39-65.
- de Wit, H., & altbach, p. (2021). Fighting for funding and against inequality post covid-19. **International Higher Education, 105**,3-4.
- devlin, M. (2011). Bridging socio-cultural incongruity: conceptualising the success of students from low socio-economic backgrounds status in australian higher education. **Studies in Higher Education, 38**(6), 939-949.
- didriksson, a., Álvarez, F., caamaño, c., del valle, d., perrotta, d., caregnato, c., y Miorando, B. (2021). universidad y pandemia en américa latina: reflexiones desde la diversidad y la complejidad de un fenómeno en desarrollo. **Educación Superior y Sociedad,33**(2), 53-91.
- espinoza, ó. (2017). acceso al sistema de educación superior en chile. el tránsito desde un régimen de elite a uno altamente masificado y desregulado. **Universidades, 74**, 7-30.

- espinoza, ó. & gonzález, l. e. (2017). access of disadvantaged students to higher education in chile: current scenarios and challenges. en M. shah, & g. Whiteford (eds.), **Bridges, pathways and transitions. International innovations in widening participation**(103-126). elsevier.
- espinoza, ó. gonzález, l. e., y granda, M. I. (2019). avances y desafíos que enfrentan los procesos reformistas en la educación superior de chile y ecuador: la perspectiva sobre el acceso y el financiamiento. **Revista Iberoamericana de Educación Superior**, X (27), 25-50.
- espinoza, ó., gonzález, l., sandoval, l., Mcginn, n., & corradi, B. (2021). reducing inequality in access to university in chile: the relative contribution of cultural capital and financial aid. **Higher Education**. accepted: 23 July 2021 (gentileza de los autores).
- espinoza, ó., Mcginn, n., & gonzález, l. (2018). university strategies to improve the academic success of disadvantaged students: three experiences in chile. en M. shah, & J. McKay, **Achieving equity and academic excellence in higher education: global perspectives in an era of widening participation**(173-198). palgrave.
- ezcurra, a. M. (en prensa). **Educación superior: democratización y desigualdad. Escenarios globales y latinoamericanos**. Montevideo: universidad de la república, udelar. presentado en el marco de las Jornadas interdisciplinarias sobre investigación de trayectorias en la educación superior, universidad de la república, 15 al 24 de junio de 2021.
- ezcurra, a. M. (12 de agosto de 2021). **Permanencia y abandono: una desigualdad social sistémica. El COVID-19: algunos posibles impactos** (conferencia, ppt). ciclo de encuentros "la graduación universitaria y los problemas del tramo medio y final de las carreras" (julio-octubre de 2021). universidad nacional de san Martín, unsaM.
- ezcurra, a. M. (2020a). educación superior en el siglo XXI. una democratización paradojal. escenarios globales y latinoamericanos. **RELAPAE**, (12), 112-127.
- ezcurra, a. M. (2020b). democratización y desigualdades. el ciclo superior en américa latina en el siglo XXI. notas preliminares. en F. acevedo (coord.), **Expansión de la educación superior en América Latina** (123-146). universidad de la república.

- ezcurra, a. M. (2019). educación superior: una masificación que incluye y desigualda. en a. ezcurra (coord.), **Derecho a la educación. Expansión y desigualdad** (21-52). eduntrF.
- ezcurra, a. M. (2018). educación superior. expansión y desigualdad. en c. santiviago (comp.), **Las tutorías entre pares como estrategia de apoyo y herramienta de transformación de la educación superior**(171-184). universidad de la republica.
- ezcurra, a. M. (2011a). **Igualdad en educación superior. Un desafío mundial.** Buenos aires: editorial universidad nacional de general sarmiento.
- ezcurra, a. M. (2011b). Masificación y enseñanza superior. algunas hipótesis y conceptos clave. en n. Fernández lamarra, y M. costa de paula (eds.), **La democratización de la educación superior en América Latina: límites y posibilidades**(60-72).eduntrF.
- ezcurra, a. M. (2011c). abandono estudiantil en educación superior. Hipótesis y conceptos. en n. gluz (ed.), **Admisión a la universidad y selectividad social. Cuando la democratización es más que un problema de ingresos** (23-62). editorial universidad nacional de general sarmiento.
- ezcurra, a. M. (2011d). enseñanza universitaria. una inclusión excluyente. Hipótesis y conceptos. en n. elichiry (comp.), **Políticas y prácticas frente a la desigualdad educativa**(129-163). noveduc.
- ezcurra, a. M. (2010). educación universitaria. una inclusión excluyente. en g. vélez et al. (coords.), **Encuentros y desencuentros en el ingreso a las universidades públicas**(23-67). universidad nacional de río cuarto. conferencia presentada en 2008 en el iii encuentro sobre ingreso universitario, universidad nacional de río cuarto.
- ezcurra, a. M. (2007). los estudiantes de nuevo ingreso: democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias. **Cuadernos de Pedagogía Universitaria.** universidad de san pablo.
- Farnell, t., skledar Matijević, a., & Šćukanec schmidt, n. (2021). **The impact of COVID-19 on higher education: a review of emerging evidence. Analytical report.**european commission.
- Fernández lamarra, n. (2021). editorial. **Educación Superior y Sociedad**,33(2), 15-19.

- Fernández lamarra, n., y pérez centeno, c. (2016). la educación superior latinoamericana en el inicio del nuevo siglo. situación, principales problemas y perspectivas futuras. **Revista Española de Educación Comparada**, **27**, 123-148.
- Ferreysa, M. M. (2017). the supply side of the higher education expansion. en M. M. Ferreyra, c. avitabile, J. Botero Álvarez, F. Haimovich paz, & s. ursúa, **At a crossroads. Higher education in Latin America and the Caribbean** (199-230). World Bank.
- Ferreysa, M. M., avitabile, c., Botero Álvarez, J., Haimovich paz, F., & ursúa, s. (2017). **At a crossroads. Higher education in Latin America and the Caribbean**. World Bank.
- Flanagan Borque, a. (2017). experiencias de estudiantes de primera generación en universidades chilenas: realidades y desafíos. **Revista de la Educación Superior**, **46**(183), 87-104.
- garcía de Fanelli, a. (2019). exploring equity in higher education systems: reflections from argentina and chile. **International Higher Education**, **97**, 27-28.
- garcía de Fanelli, a., y adrogué, c. (2019). equidad en el acceso y la graduación en la educación superior: reflexiones desde el cono sur. **Archivos Analíticos de Política Educativa**, **27**(96), 1-38.
- Habel, ch., Whitman, K., & stokes, J. (2016). **Exploring the experience of low-SES students via Enabling Pathways**. report submitted to the national centre for student equity in Higher education (ncseHe).curtin university.
- Hauschmidt, K., gwosć, c., schirmer, H., & Wartenbergh-crás, g. (2021). **Eu- rostudent VII. Synopsis of Indicators 2018–2021. Social and economic conditions of student life in Europe**.Bielefeld: wbv Media.
- instituto internacional para la educación superior en américa latina y el caribe. (2021). **Educación superior y COVID-19 en América Latina y el Caribe: financiamiento para los estudiantes**.iesalc.
- instituto internacional para la educación superior en américa latina y el caribe. (2020a). **Hacia el acceso universal a la educación superior: tendencias internacionales**. autor.

- instituto internacional para la educación superior en américa latina y el ca-
ribe. (2020b). **COVID-19 y educación superior: de los efectos inmediatos
al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendacio-
nes.** autor.
- Jarpa-arriagada, c. g., y rodríguez-garcés, c. (2017). segmentación y exclu-
sión en chile: el caso de los jóvenes primera generación en educación
superior. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud,**
15(1), 327-343.
- Jensen, t., Marinoni, g., & van't land, H. (2022). **One year into the COVID-19
pandemic.**second iau global survey report. international association
of universities. <https://www.iau-aiu.net>
- Kahu, e., & nelson, K. (2017). student engagement in the educational inter- face: understanding the
mechanisms of student success. **Higher Edu- cation Research & Development,** **37**(1), 58-71.
- Koucký, J., Bartušek, a., & Kovařovic, J. (2010). **Who gets a degree? Access to ter-
tiary education in Europe 1950 - 2009.** charles university.
- labraña, J., y Brunner, J. J. (2022). transformación de la educación superior la-
tinoamericana y su impacto en la idea de universidad. **Profiles Educa-
tivos,** Xliv (176),138-151.
- lang, r., ryu, M., & shapiro, d. (2021). **Yearly Success and Progress Rates.**na-
tional student clearinghouse research center.
- levy, d. (2021). covid-19 and private higher education. **International Higher
Education,** **108**,11-13.
- Marginson, s. (2018). High participation systems of higher education. en B.
cantwell, s. Marginson, & a. smolentseva, **High Participation Systems of
Higher Education.** oxford scholarship online .
- Marginson, s. (2016a). the worldwide trend to high participation higher ed-
ucation: dynamics of social stratification in inclusive systems. **Higher
Education,** **72**(4), 413-434.
- Marginson, s. (2016b). High participation systems of higher education. **The
Journal of Higher Education,****87**(2), 243-271.
- Marginson, s. (2011). equity, status and freedom: a note on higher educa-
tion. **Cambridge Journal of Education,** **41**(1), 23-36.
- Marinoni, g., van't land, H., & Jensen, t. (2020). **Global Survey Report. The im-
pact of COVID 19 on higher education around the world.**parís: interna-
tional association of universities. <https://www.iau-aiu.net>

- Mcdonough, p. (1997). **Choosing colleges. How social class and schools structure opportunity.** university of new York press.
- national student clearinghouse research center. (2022). **Overview: Fall 2021 Enrollment Estimates.** autor.
- national student clearinghouse research center(18 de noviembre de 2021), **Stay informed.**autor.
- organización de estados iberoamericanos, oei (abril de 2021). panorama de la educación superior en iberoamérica a través de los indicadores de la red Índices. **Papeles del Observatorio, N° 20.**
- organización para la cooperación y el desarrollo económico. (2021). **Education at a Glance 2021. OECD Indicators.** oecd publishing.
- organización para la cooperación y el desarrollo económicos.(2015). How do differences in social and cultural background influence access to higher education and the completion of studies? **Education Indicators in Focus, 35.**
- pedró, F. (2021). covid-19 y educación superior en américa latina y el caribe: efectos, impactos y recomendaciones políticas. en M. Bas vilizzio et al., **La educación superior en Iberoamérica en tiempos de pandemia** (23-37). Fundación carolina.
- pratt, i., Harwood, H., cavazos, J., & ditzfeld, c. (2019). should i stay or should i go? retention in first-generation college students. **Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice**, 21(1), 105–118.
- Quinn, J. (2013). **Drop-out and completion in higher education in Europe among students from under-represented groups.** publications office of the european union.
- raftery, a., & Hout, M. (1993). Maximally Maintained inequality: expansion, reform and opportunity in irish education, 1921-75. **Sociology of Education**, 66(1), 41-62.
- reay, d. (2016). social class in uK higher education: still an elephant in the room. en J. côte, & a. Furlong, **Routledge Handbook of the Sociology of Higher Education.** <https://doi.org/10.4324/9781315772233>
- reay, d. (2010). sociology, social class and education. en M. apple, s. Ball, & l. gandin (eds.), **The Routledge International Handbook of the Sociology of Education**(396-404). routledge.

- reay, d. (2005). Beyond consciousness? the psychic landscape of social class. *Sociology*, **39**(5), 911–928.
- reay, d. (2004). ‘it’s all becoming a habitus’: Beyond the habitual use of habitus in educational research. *British Journal of Sociology of Education*, **25**(4), 431-444.
- salmi, J. (2020). Measuring the impact of equity promotion policies. *International Higher Education*, **101**, 32-33.
- salmi, J., & d'addio, a. (2020). policies for achieving inclusion in higher education. *Policy Reviews in Higher Education*.doi:
10.1080/23322969.2020.1835529
- santamaría, a., palacios, M., naranjo, e., rojas oliveros, p., guazmaya ruiz, c., y espinoza rodríguez, M. (2013). *Equidad e inclusividad en el sistema de educación superior en Colombia*. en ó. espinoza (ed.), *Equidad e inclusividad en la educación superior en los países andinos: los casos de Bolivia, Chile, Colombia y Perú*(135-196). ediciones universidad ucinf.
- schleicher, a. (2020). *The impact of COVID-19 on education. Insights from Education at a Glance 2020*. oecd publishing.
- schmelkes, s. (2020). la educación superior ante la pandemia de la covid-19: el caso de México. *Universidades*, **86**, 73-87.
- scott, p. (2019). Martin trow's elite-mass-universal triptych: conceptualising higher education development. *Higher Education Quarterly*, **73**(4), 496-506.
- shavit, Y., arum, r., & gamoran, a. (eds.). (2007). *Stratification in Higher Education. A comparative study*. stanford university press.
- silva laya, M. (2020). la dimensión pedagógica de la equidad en educación superior. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, **28**(46). doi:
[10.14507/epaa.28.5039](https://doi.org/10.14507/epaa.28.5039).
- silva laya, M. (2015). *La importancia del primer año universitario: de la teoría a la práctica*.universidad iberoamericana.
- silva laya, M. (2014). equidad en la educación superior mexicana: el reto persistente. *Universidades*, **59**, 23-35.
- soto Hernández, v. (2016). estudiantes de primera generación en chile: una aproximación cualitativa a la experiencia universitaria. *Revista Complutense de Educación*,**27**(3), 1157-1173.

- suasnábar, c., y rovelli, l. (2016). ampliaciones y desigualdades en el acceso y egreso de estudiantes a la educación superior en la argentina. **Pro-Posições**, 27(3), 81-104.
- thomas, l. (2002). student retention in higher education: the role of institutional habitus. **Journal of Educational Policy**, 17(4), 423-442.
- trow, M. (2007). reflections on the transition from elite to mass to universal access. en J. Forest, & p. altbach (eds.), **International Handbook of Higher Education** (243-280). springer.
- van't land, H. (2021). **Equity, access & inclusion in Higher Education**.World access to Higher education day (WaHed) 2021.

NOTAS

(1)

para la unesco, la tasa Bruta de Matrícula es el número de alumnos matriculados en un nivel educativo dado, independientemente de la edad, expresado como porcentaje de la población del grupo de edad teórica correspondiente a ese tramo de enseñanza. para la educación superior, la población refiere al grupo de cinco años que sigue a la edad teórica de salida del ciclo secundario.



unesco

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

ess:

Educación
Superior y
Sociedad

Vol. 34 No. 2 (2022)

**Artículo bilingüe:
Castellano - Maya Kaqchikel**

*Ciencia, filosofía y tecnología de los pueblos
Mayas: Un paradigma de educación que
propicia la plenitud humana, la armonía
con la naturaleza y el cosmos.*

*Etamab'alil, mayoj chuo'a'samana'oj re may'a
tinamit: jun k'amb'el tzij re tijonik, nuto' ri jeb'elik
winaqil, ri k'wajonem ri k'in rwach'ulew ri kajulelil.*

Vitalino Similox Salazar
Universidad Maya Kaqchikel

José Antonio Otzoy
Traducción al Kaqchikel

**Ciencia, filosofía y tecnología de los pueblos mayas:
un paradigma de educación, que propicia la plenitud humana,
la armonía con la naturaleza y el cosmos**

etamab'alil, mayoj chuq'a' samana'o'j re may'a tinamit:
jun k'amb'el tzij re tijonik, nuto' ri jeb'elik winaqil, ri k'wajonem ri k'in
rwach'ulew ri kajulelil

science, philosophy and technology of the Mayan peoples:
a paradigm of education that promotes human fulfillment,
harmony with nature and the cosmos

Vitalino Similox Salazar @

Traducción al Kaqchikel **

* Maya kaqchikel, sociólogo e investigador de la ciencia, Filosofía y tecnología Maya.
rector de la universidad Maya Kaqchikel, guatemala.

** de: José antonio otzoy

RESUMEN

el presente trabajo describe la propuesta y ruta epistemológicas de los pueblos mayas, inspirado en su paradigma científico, filosófico y tecnológico; como expresión de su constelación de creencias, principios, valores y técnicas. su enfoque esencial es la protección y promoción de la vida natural, el vínculo con la vida territorial, con su comunidad local, con la naturaleza que da sustento a sus prácticas identitarias culturales, como un ejercicio de pluralismo epistémico y, una propuesta para hacer posible la plenitud humana, alternativa a los modelos de educación superior globalizantes y homogeneizantes, responsables de la destrucción del planeta.

Palabras clave:epistemología; pueblos Mayas; cosmovisión; cultura; vida plena; territorio; naturaleza; educación Maya

**Etamab'alil, Mayojo Chuqa' Samana'o'j Re May'a Tinamit:
Jun K'amb'el Tzij Re Tijonik, Nuto' Ri Jeb'elik Winaqil, Ri K'wajonem
Ri K'in Rwach'ulew Ri Kajulelil**

CH'UTIRISANEM

re samaj re' nuq'alajrisaj ri k'utb'äl na'o'j chuqa' rub'ey retamab'alil na'owinaqil jalajoj
re maya' tinamit, tikon pa ruk'amb'äl na'owinaqil, retamab'alil ch'ob'onik na'o'j chuqa'

na'ob'alil; rub'ixikil rubotzaj nimalil, tikirib'äl, ruwäch na'oju chuqa' b'eyalil; rutzetoj k'uxal ja ri tob'al eltijoxel ri choj k'aslen, jachjuch' rulewalij ri k'aslem, rik'in ramaq', rik'in rwach'ulew, nutz'uq rub'anikil b'anob'alil, re samaj re' jalajoj retalil na'oju chuqa', jun k'utb'äl chi tikirel ri nimalej winäqil, k'uxalaqil ri b'aniwäch nimatijonik nojelem chuqa' xajuwächulem, ri epa'el pa ruwi' rume'al q'ij.

K'uxal tzij:retamab'alil na'owinaqil; maya' tinamit; ruch'ob'oju kajulew; b'anob'äl; ruxe'el k'aslem; rulewal; rwach'ulew; maya' tijob'äl

**Science, philosophy and technology of the Mayan Peoples:
A paradigm of education that promotes human fulfillment,
harmony with nature and the cosmos**

ABSTRACT

this paper describes the proposal and epistemological route of the Mayan peoples, inspired by their scientific, philosophical and technological paradigm; as an expression of their constellation of beliefs, principles, values and techniques; whose essential focus is the protection and promotion of natural life, the link with territorial life, with their local community, with nature, which supports their cultural identity practices, as an exercise of epistemic pluralism and a proposal to make human plenitude possible, as an alternative to the globalizing and homogenizing models of higher education, responsible for the destruction of the planet.

Keywords:epistemology; Mayan peoples; cosmovision; culture; Full life; territory; nature; Mayan education

**Ciência, filosofia e tecnologia dos povos Maias:
Um paradigma de educação que promove a realização
humana, a harmonia com a natureza e o cosmos**

RESUMO

este documento descreve a proposta epistemológica e a rota dos povos maias, ins- pirada em seu paradigma científico, filosófico e tecnológico; como expressão de sua constelação de crenças, princípios, valores e técnicas; cujo foco essencial é a proteção e promoção da vida natural, a ligação com a vida territorial, com sua comunidade local, com a natureza, que apoia suas práticas de identidade cultural, como um exercício de pluralismo epistêmico e uma proposta de possibilitar a plenitude humana, como uma alternativa aos modelos globalizantes e homogeneizantes de educação superior, responsáveis pela destruição do planeta.

Palavras-chave: epistemologia, povos maias, cosmovisão, cultura, vida plena, território, natureza, educação maia

**Science, philosophie et technologie des peuples mayas :
un paradigme d'éducation, propice à l'épanouissement
de l'homme, à l'harmonie avec la nature et le cosmos**

RÉSUMÉ

cet article décrit la proposition et l'itinéraire épistémologiques des peuples mayas, inspiré par leur paradigme scientifique, philosophique et technologique; en tant qu'expression de leur constellation de croyances, principes, valeurs et techniques. son approche essentiel est la protection et la promotion de la vie naturelle, le lien avec la vie territoriale, avec leur communauté locale, la nature qui soutient leurs pratiques identitaires culturelles, il s'agit d'un exercice de pluralisme épistémique et d'une proposition qui rend possible l'épanouissement humain, il est considéré comme une alternative aux modèles globalisants et homogénéisants de l'enseignement supérieur, responsables de la destruction de la planète.

Mots clésépistémologie; peuples Mayas; cosmovision; culture; vie pleine; territoire; nature; éducation Maya

¡a probar otra vez! Ya se acercan
el amanecer y la aurora.

¡nuestra obra será perfeccionada!

vitalino similox salazar

(1)

(2)

ijun b'ey chik tojtob'ej! ni seqér yan
pe ntel pe ri saqil.

¡ri qasamaj xti jeb'elikil!

vitalino similox salazar

INTRODUCCIÓN

cada cultura posee y desarrolla sus formas o métodos particulares para comprender e interpretar su realidad; según su cosmovisión, ciencia, filosofía, tecnología, su sistema de valores y principios.

la epistemología maya, refleja la construcción y organización de la naturaleza de su pensamiento, su ciencia y filosofía. su vivencia posibilita la realización y

NAB'EY TAQ TZIJ

Jalajoj b'anob'äl ruchajin rub'anikil
rub'eyalqa taqab'anik re solik rikitzij;
ruma ruch'ob'oj kajulew, etamab'alil, mayoj,
samana'ojo, runuk'ulem re ruq'ij pa
rutikirib'él.

ri maya' retamab'alil na'owinaqil,
nuk'ut ri tz'uk runuk'ulem ri k'ojlem
runa'ojo, ru'etamab'alil ri rumayojo. ruk'as-
lenik b'anikil ri jeb'elik winaqil, nuk'ut pa

plenitud(3)humanas, que se refleja en una vida digna, vida en plenitud, una vida feliz, una vida realizada, útil y con libertad.

sintonizada con el pensamiento de, pluralizar el conocimiento; reconocer que la humanidad tiene derecho a conocer de distintas maneras su realidad, su entorno político, económico y social; no hay una sola ciencia, sino una pluralidad de ilustraciones científicas en el planeta tierra; basado en el conocimiento intuitivo de la unicidad sagrada y de la profunda interconectividad del mundo con la razón, y fundamentados en sus principios cosmo-científicos.

la educación maya, es entendida como el conjunto filosófico, teórico, metodológico y práctico de forma permanente, organizada y fundamentada en su enfoque sistémico, holístico, y multidisciplinario, en procesos colectivos. posibilita las formas propias de pensar el mundo, su creación y desarrollo. las formas propias que transmiten sus sentimientos, razones, explicaciones y formas de ser.

EL CONTEXTO

el estado de guatemala forma parte del territorio Mesoamericano, cuna ancestral de altas culturas milenarias. al sur de este territorio, surgió y floreció la civilización maya hace alrededor de unos cinco mil años descifrados por la ar-

ri utzilaj k'aslem, k'aslem pa ruxe'el, kikoten k'aslem, k'aslem ütz rik'in jamalil.

ruchojmilem ri na'oj re, ruk'iyenelon ri etamanik; tz'et ri winaqil k'o ruch'ojinem chi netamex ri jalajoj ru b'eyal rukitzij, ruk'ojлем na'ojile, pwaqil, ri winaqil; man xe ta jun etamab'e'l, pa ruk'iyilal ri rwachib'el na'ojinem chwrwach'ulew; rux'e'l choj retamanik re loq'oley ruyonil re nimupam ruyuqenik ri xekaj rik'in ri roma, chuqa' ruxe'elom pa rutikirub'alil kaj-na'onem.

ri maya' tijonem, re etamam chin jun molaj mayoj, tz'ib'anoj, beyalil ri tijonem janta pe, nuk'un chuqa' ruk'uxanem pa rutz'etoj, chijunil, chuqa' jalajoj rub'anikilal, pa rutikilem tununem. nub'anela pa rub'anikil ri ch'ob'onik chirij ri xekaj, rutz'ukunem chuqa' ruk'iyinem. ri ichinam b'anik ri ch'ob'onik runa'onik, ruper, rutzijoxikil chuqa' rub'anob'al.

Ri K'OJLiB'äL

ri saqamaq' re iximulew richin rulewal ri Mesoamericano, ojer utuyb'al re rotöl b'anob'äl Xo'alinel'. pa ruxoqkomil rule-wal, xtz'ukutejpe chuqa' xkotzijan ri maya' winaqilem k'o kan jun oxlajq'o' jun'a q'alajirisab'äl ruma ri k'otoretal,

queología, aunque nuevos hallazgos aún en estudio, proyectan una temporalidad más antigua.

del universo político, social, económico y jurídico ancestral maya, en la actualidad –derivado de la colonización y la república-, existen 22 naciones mayas –también denominadas etnias o comunidades lingüísticas-, en el territorio guatemalteco. Junto con los pueblos Xinka, ladino y garífuna –reconocidos políticamente por primera vez en los acuerdos de paz y luego asumidos jurídicamente en la ley Marco de los acuerdos de paz– sustentan la naturaleza multicultural del estado de guatemala, con la aspiración sociopolítica y jurídica de ser un estado plurinacional e intercultural.

de acuerdo con el XII censo nacional de población y VII de vivienda (2018) realizado por el instituto nacional de estadística, el 41.7% de la población se auto identificó maya. a pesar de los impactos psicosociales históricos de la discriminación y racismo contra los pueblos indígenas, la manifestación pública de la identidad cultural maya está floreciendo para bien de la salud psicosocial estatal. solamente el 5.5% de la población tiene acceso a la educación superior. no desgrega estos datos desde la variable de identidad lingüística y cultural, por lo que no se cuenta con datos que visibilicen con números la cruda realidad de exclusión de la población maya, Xinka y garífuna de la educación superior.

ruma k'ak'a' kilonem k'a k'o patijonik, k'o apo jun ojer ramajik.

re kajulew na'ojile, winaqil, pwaqil chuqa' ojer maya' ch'ojinem, wakami ruma ri majoy ulewal chuqa' ri ni-ma'amaq', k'o k'al ka'i' may'a tinamit –chuqa' kib'in'an amaq' sochinem-, pa ru-lewal ri iximulew. Kik'in ri timanit Xinka, Kaxlan ri garífuna -xe'etamax na'ojile-nem nab'ey b'ey ruma ri uxlak'u'x tz'ib'anem kari' pa ch'ojinem xtaqex pa ri rutaqem ri uxlak'ux tz'ib'anem- rupab'an k'ojlem k'ib'anoj ri saqamaq' re iximulew, ruma winaqila na'ojile na'onik chuqa' ch'ojinikem jun saqamaq' k'iyi'amaq'el re jawäch b'anob'äl.

pa ri XII rajilajitz amaq'el re Winaqil chuqa' ri VII k'asajay (2018) xub'en ri sa-qarin amaq'el re ch'ob'k'utb'äl, ri 41.7% re winaqil xkib'ij chi emaya'. Man rik'in ta wi nímaretal na'owinaqil ojer ri etzelanik ri racismo chikij ri choj tinamit, ri k'utub'an winaqilem ri b'anob'äl maya' nikotz'ijan chi raxnaqil ri an'owinaqil sa-qamaq'il. Xaxe ri 5.5% re winaqil ye'ok pa nima tijonik. Man nrelesaj ta retal rujaloj ri b'anikil solchi' b'anob'äl, ruma ri man k'o ta retal chi nit'etetej ta rik'in ajanik ruk'eyewal kitzij elesanem re maya' tina-mit, Xinka ri garífuna pa nima tijonik.

en esa perspectiva paradigmática, la mayanidad es excluida de la educación superior de guatemala como creación civilizatoria y como creadores de civilización fundante a nivel mundial. la estructura del estado constriñe las culturas originarias y recientes. es adverso a las culturas en particular, por tanto, los aprendizajes emanados de las culturas están condicionados por el contexto, por la pobreza y extrema pobreza y todas sus nefastas consecuencias; por la discriminación, el racismo y el patriarcado que destruyen las culturas, genera crisis de identidad y baja autoestima; por un modelo y práctica de desarrollo depredador y extractivo que degrada y contamina la naturaleza, matriz fundamental para el organismo humano como medio de aprendizaje. las realizaciones y los tráumas, los fracasos y los éxitos son aprendizajes. en unos, los pueblos mayas son sujetos y en otros son objetos, incluso, con su consentimiento.

la marginación y la discriminación se extienden al campo del conocimiento, al imponer el estudio de lo europeo y lo occidental, no lo indígena y maya. a pesar de lo establecido en el acuerdo sobre identidad y derecho de los pueblos indígenas, que convocó a la academia y a la sociedad en general a estudiar y difundir los aportes en materia de ciencia, tecnología, y saberes ancestrales mayas.

Hasta las primeras décadas del siglo XX no se concebía que en guatemala los in-

pa ruchojminem tz'ukuj na'ojoj, ri mayab' elesen kan pa nima tijonik pa iximulew tz'uk winaqileman chuqa' tz'uku winaqilem rux'e'l ronojel xekaj. ruk'uxal ri saqamaq' yerupararej chike ri ojer taq b'anob'äl chuqa' ri ka re'. Q'atoj chike ri choj b'anob'äl, ruma ri', ri tijonik nib'os ep pa b'anob'alil e qatonik ruma ri k'oijlib'äl, ri rutzam meb'ayilal ronojel ruta'il ri k'eyewal; ruma ri etzelanik, ri racismo chuqa' ri mama'alem nuwulaj ri b'anob'äl, nutik k'eyewal b'anikil nuqasaj ajowaninem; ruma jun k'utb'äl ri tijoj ri nimirisanem mayojinem chuqa' elesanem nuqasaj chuqa' nutz'ilaj ri rwach'ulew, ruk'u'x ajilanem che ruch'akulal winäq ruma ri etamanem. pa jun, ri may'a tinamit ejub'anela' ch'aqa' chik k'ulunela', chuqa', rik'in na'ojinem.

ri elesanem ri etzelanem nirik' apo ri pa ruk'oijlib'äl ri etamanik, nupitz' ri tijonem juk'an ya' ri ruqajib'lil q'ij, man ja ri choj maya'. Man rik'in ta wi ri tikirib'an pa ri uxlak'u'x chirij ri B'anob'äl chuqa' ri cholajem ri choj taq tinamit, ri xe rupeyoj ri tijonelanem ronojel winaqil niketamaj chuqa' nikitzijoj rwachinem che ri etamanem, samana'ojoj, ri ojer taq maya' etamayonik.

K'a ja ri nab'ey taq lajuj juna'n re ak'ala' XX man k'ukik ta pa iximulew ri choj wi-

dígenas pudieran ser profesionales, que generaran conocimiento ni que pudieran dedicarse a otra cosa distinta que no fuera el trabajo artesanal, de la tierra y, con suerte, al comercio. los indígenas, en base a esa ideología los han inferiorizado como grupo, se concibieron como conglomerados humanos que "por naturaleza" estaban destinados a ejercer los trabajos manuales relacionados con tareas del campo o de la casa. su fortaleza se percibió como física, no mental, y este argumento sirvió de base para sostener un esquema de trabajo forzado vi gente hasta el inicio de la década de 1940.

en el ámbito de la educación superior o universitaria, a pesar de los esfuerzos realizados por las distintas universidades existentes en guatemala, la cobertura en el nivel de educación superior sigue siendo baja. el estado y la iniciativa privada, solamente cubre aproximadamente 10% de jóvenes para el nivel superior. se hace más deficitaria la formación superior para los pueblos indígenas, porque más del 85% la oferta está en la ciudad capital. Beneficiando particularmente a los sectores urbanos que tienen los más altos ingresos económicos.

Formación con énfasis en carreras de licenciaturas, que preparan recursos universitarios laboristas y pro burocracia, cuyos pensum tienen poca pertinencia a las características culturales y lingüísti-

naq' ye ok tijijonela, niki tz'uk ta eta-mab'äl chuqa' k'o ta jun chik kisamaj manta ri samaq'ab'aj, ri ulew chuqa', ri k'o rwaruq'ij, pa k'ayinik. ri choj winäq, ruma ri na'owinäq xuqasaj kiq'ij, xek'ukik jun molaj winäq "ri kik'ojlem" ja ri q'a-smaj pa ri juyu' pa ri jay. Xtz'etetej ri ch'akulal ruchuq'a, man na'ojinal ta, re retatzij re' xk'atzin pa ruxe'el richin rejqaj jun nuk'un uchuc'ab'on samaj ke ri' k'a pa lajuj juna'n re 1940.

pa ri nima tijonik ri nima tijob'äl, man rik'in wi ri uchuq'a' samaj kib'anon ri jalajoj nima tijob'äl pa iximulew, ri samaj pa ri ruwi' tijonik k'a qajnëq na. ri saqamaq' chuqa' ri tikirib'alil ruyonil, xe ye rutijoj 10% ri alab'oni' ri xtani' pa ri nimatijonik. chike ri choj alab'oni' ri xtani' man tikirel ta, ruma ri 85% ri k'utunik xe k'o pa ruk'u'x nima'amaq'. Xe yeruto' ri ek'o chi ri' ri nikik'ul nimpwäq.

ri runuk'uxik rik'in ruq'ijul ri tzeqe-lib'etijonik, nimakitijoj samajela' ruma chijayinik, rupam ri tijonik jub'a ok q'ajarikil che rub'eyal ri b'anob'äl chuqa' rusol-chi' pa etajalew. tijonik man pa rub'ey ta

cas del país. carreras desvinculadas de la actividad productiva y económica de los entornos locales de los estudiantes del interior del país, particularmente indígenas.

ANTECEDENTES

durante la segunda mitad del siglo XX, los pueblos indígenas de abya Yala, en alianza con otros movimientos sociales e institucionales, avanzaron en la articulación de organización regional, nacional e internacional para reivindicar, promover y ejercer sus derechos individuales y colectivos, en el marco de movimientos sociopolíticos más amplios para la construcción de democracias participativas en los diversos países del continente.

el ejercicio de la ciudadanía indígena se dio, en varios casos, sorteando las vicisitudes de conflictos armados internos, como los casos de centroamérica. en guatemala, la Firma de paz Firme y duradera, año 1966, coronó un largo tiempo de lucha, e inauguró otra etapa de concreción de derechos individuales y colectivos, tanto a nivel social como en la institucionalidad estatal.

a nivel internacional, el movimiento de pueblos indígenas apostó al escenario del sistema de naciones unidas para lograr instrumentos políticos declarativos y jurídicos de respaldo y visibilización de sus demandas a los estados. la aproba-

ri k'ayisamaj chuqa' pwaqil ri ruk'oylemal
ri tijoxela' chupam ri etajalew, ja ri choj
winäq.

KULWACHITAJNÄQ

pa runikajal ri XX ak'alá', ri choj taq tina-
mit re abyá Yala, juná'oj kik'in jalajoj mo-
laj winaqil re molojilal, xeb'e apo pa ru-
nuk'ulem perulewal, amaq'el ri
juk'atinamital richin niq'ijub'ex, nitzijox
nub'en rucholajem junil chuqa' k'iyal, pa
rutataqem moloj nima winaqi na'oijle
pab'axik ri junuwäch apo'ineman pa ja-
lajoj etajalewal re setul re'.

ri b'anat amaq'enem choj winäq
xyo'ox, pa jalajoj rub'anem pa ri nik'ase-
tul. pa iximulew, ri Juch' Kowilal utziläj
K'oylem, juná' 1996, xutzapij jun nim ra-
majre re tijomal, xutikirib'a jun chik peraj
re rucholajem junil chuqa' k'iyal, pa ri wi-
naqil chuqa' pa ri saqarisanem saqari-
maq'il.

pa juk'atinamital, sila' ri choj tinamit
xuq'ijuj apo pa ri nuk'ulem tunutinami-
tal richin xril na'oijle samajib'äl tzijonelik
tob'el ch'ojinelal ri tz'etel ri rusujuj chike
ri saqamaq'i'. ri jikib'axilal ri otowab'äl
169 richin ri Juk'amolöj re samaj -oit-,

ción del convenio 169 de la organización internacional del trabajo –oit-, la cual fue demandada para su ratificación en cada estado como instrumento jurídico vinculante. La aprobación de la declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas y otros convenios, pactos y declaraciones mundiales sobre distintos derechos, que han posibilitado la aprobación de acciones afirmativas de los derechos de los pueblos indígenas mediante leyes, políticas, programas y proyectos estatales.

a pesar de las limitaciones sociales, políticas, jurídicas y económicas, organizaciones de los pueblos indígenas han mantenido su convicción de crear nuevas alternativas de ejercicio de sus derechos en distintos aspectos. Destaca el campo educativo, en el que la creación de educación superior indígena, se institucionaliza en iniciativas de universidades Mayas ixil, Kaqchikel, ch'ortí', poqomchi', Q'eqchi' del norte y la iniciativa Mam, amparadas en la autorización legítima de las autoridades indígenas de cada uno de sus pueblos.

Dichas universidades Mayas han gestado experiencias académicas en alrededor de una década, sustentadas en la epistemología maya ancestral, en conceptos y prácticas educativas propias de la cultura maya, pero complementando la formación con epistemologías y formas de hacer educación afín a la cultura maya, lo que les da también un enfoque

re' xb'an ri taqanem chike chikijujunal ri saqamaq' chi re jun samajib'ál richin ch'ojinem. ri xjikib'ex Q'alajirisanik re tunutinamital pa ruwi' ri rucholajem re choj tinamit ch'aqa chik atowab'ál, Q'alajirisanik xekaj pa ruwi' jalajoj cholajem, nkitereib'an jikib'ex ri útz samaj chij ri cholajem chike ri choj tinamit rik'in taqotzij, na'oijlem, samaj saqamaq'il.

Man romá ta ri q'atónik winaqil, na'oijlem, ch'ojinem chuqa' ri pwaqilem, molöj je ri choj taq tinamit kilin ri kina'onem ri tik k'ak'a' b'anikil ri tijonik chirij rucholajem pa jalajoj b'anik. nuq'ijuj ri tijonik, ri tikon re nimachoj tijonik, nisaqirisan tik ri Maya' nimatijob'ál ixil, Kaqchikel, ch'ortí', poqomchi', Q'eqchi' ri norte chuqa' ri tik Mam, kitob'anem ki rik'in ri okisamen kutamil ri choj q'atb'ál taq tzij chi kijuinal ri tinamit.

ri Maya' nimatijob'ál kinuk'un ri kina'on tijonem k'o jun lajuj juna', kijikib'an pa ri ojer maya' retamalil, pa qajatzij chuqa' pa tijonik kichin pa maya' kib'anob'ál, niki-tun rik'in jalajoj tijoj ri nkiya' rub'anikil ri tijonik che ri maya' b'anob'ál, re jun tz'etoj jalab'anob'ál richin ch'uch'uj ja-lak'aslanik chuqa' tz'aqatel chi kikojol ri jalajoj winqil pa iximulew.

intercultural para la convivencia pacífica y complementaria entre la diversidad social de guatemala.

EL CAMINAR DE LAS UNIVERSIDADES MAYAS DE GUATEMALA

las universidades Mayas son una semi-lla social y eco-territorial que tiene sus razones de ser: histórica y práctica, am-bas en sinergia permanente.

Histórica, porque es un derecho recuperar la dignidad y los derechos colectivos; ser creadores de una civilización fundante de humanidad. es un derecho ser sujetos en igualdad de derechos en el estado guatemalteco, para la huma-nidad.

práctica, porque la función de las uni-versidades mayas, es generar alternati-vas de solución y atención a nuestras las territoriales y humanas, desde la propia ciencia, filosofía y tecnología maya. para conocer y comprender el entrelazado de la naturaleza y del cosmos. de ahí que sean varias universidades mayas, pues responden a una demanda y a un dere-chio por cada una de los territorios. una propuesta desde abajo y desde adentro. no una sola universidad Maya de gu-a-temala, pensada y dirigida desde arriba para abajo y de afuera para adentro.

las universidades Mayas: ixil, Kaqchikel y ch'ortí, durante varios años han ve-

Ri KiB'iNiB'AL Ri MAYA' NiMATiJOB'ÄL RE iXiMULEW

ri Maya' nimatijob'äl e'ijatz winqil chuqa' pa relewali re k'o roma: retalil chuqa' tijoj, re kitununem ki janta pe.

retalil, ruma re rucholajem nkolotej ri q'ijnem chuqa' rucholajem winaqil: tiko-nela re jun winaqilem pa rutikirib'el ri wi-näq. re' jun cholajem yatok jun jub'anel junan kicholajem pa ri saqamaq' iximu-lewa, chikin konojel winäqil.

tijoj, ruma ri kisamaj re maya' nimati-job'äl, ja ri tik k'uxalen ri chojmirisaxik chuqa' ri ajowab'äl pa kalewallil winaqil, pa qa'etamab'äl, mayoj chuqa' samana'o' maya'. richin nawetamaj chuqa' ak'axa-xelik ri pach'un rik'in ri rwach'ulew chuqa' ri kajalelil. ruma ri k'iy maya' ni-matijob'äla'ruma ri kik'ulub'an jun taqa-nem ri cholajem chiki jujunal rulewal. Jun k'utb'äl tijonik nitikir pe chuxe chuqa' chupam. Man jun ta Maya' ni-matijob'äl re iximulew, ch'ob'om, samajin pa ruwi' niqa chuxé' chirij ntok chupam.

ri Maya' nimatijob'ala': ixil, Kaqchikel ri ch'ortí, ya k'o yan juna' kikemtzij ri samaj,

nido coordinando actividades, compartiendo sus experiencias organizativas y académicas, visitas y participación en actividades propias de cada universidad, relación con otras universidades indígenas de América Latina y otras partes del mundo.

recientemente se han agregado la Universidad Maya Poqomchi', la Qeqchi' del norte y la iniciativa de la Universidad Maya Mam, para desarrollar un proceso sistemático de compartir visiones, métodos de investigación, para proponer alternativas en los temas del covid-19, la educación maya, la salud y la nutrición.

los esfuerzos realizados en educación superior, mediante la creación de las universidades Mayas, es para formar profesionales y técnicos capaces de desempeñarse de maneras sensibles y eficaces en nuestro país que culturalmente es diverso, desarrollar prácticas desde nuestra cosmovisión, basada en la ciencia, filosofía y tecnología Maya y contribuir con ello a la creación de una sociedad multiétnica, pluricultural y plurilingüe.

las universidades Mayas de Guatemala, se proponen a promover se conocza, se valore las diferencias culturales del país, que la ciencia, filosofía y tecnología maya, no son obstáculo al desarrollo nacional, sino una alternativa a cambiar el rumbo del país, ante los

kijachon pe ri molöj nuk'ulem ri tijonik. peyonik chuqa' apo'nik pa kisamaj ri ju- junal nimatijonik. Ximonem kik'in ch'aqa chik choj nimatijob'äl re abya Yala chuqa' ch'aqa chik xekaj.

Xak'a re' xe'ok pe ri Maya' nimatijob'äl poqomchi', ri Q'eqchi' ri relewal kaq'iq' chuqa' ri tikirib'alil re Maya' nimatijob'äl Mam, nikisamajj rub'eyal ruk'ulal rijachon b'anikil, rub'eyal ri jikilib'anem, keri' k'utb'an ri k'ulub'anem ri lema' tzij re covid-19, ri maya' tijonik, ri k'aslem chuqa' ri ilinem.

ri ch'ijo' b'anon ri nimatijonik, ruma ri tikirib'an ri Maya' nimatijob'äla', richin yetijox na'otijoxela' chuqa' ajb'anela' yesamej yena'on enak'el pa qa'etajalew jalajoj b'anob'äl, solik tijoj pa qach'ob'oj kajulew, chupam ri etamalil, mayoj chuqa' maya' samana'oij ke ri' yeto'on ríchin ntz'ukutej pe jun winaqil k'itinamit, k'ib'anob'äl chuqa' k'ich'ab'äl.

ri Maya' nimatijob'äla' re iximulew, ni-kiya' rutzijol richin netamatej, niyox ruq'ij ri jalajoj b'anob'äl re etajalew, ri eta-mab'alil, ri mayoj chuqa' ri maya' sa-mana'oij, man qatoj ta ri k'iyirisanem amaq'el, re jun ruxe' tz'ukilem chi nijala-tej rub'ey ri etajalew, chwa rwachij ri ru-

resultados y efectos de la educación vi- gente; las catástrofes, las desertificacio- nes, contaminación de las aguas, calen- tamiento global, cambio climático y otros desastres que estamos tratando de superar.

se han organizado no solo para formar cuadros técnicos, profesionales, sino en referencia a la capacidad de facilitar una reflexión crítica sobre el país, sus posibi- lidades futuras, mediante el valor trans- formador de la epistemología, tecnolo- gía y filosofía maya, que no es un retorno al pasado, sino una vista de fu- turo que busca asegurar no solo la sos- tenibilidad ambiental, sino también la social, la relación armónica y respetuosa con la naturaleza, el cosmos, y una me- jor calidad de vida para todos.

en la cultura maya, los procesos tienen un camino, se inicia “con un pensa- miento; en el pensamiento de muchas personas. durante el tiempo deben ser reconocidas, recordadas permanente- mente.

se convierte en un sentimiento: en esas personas surge el deseo de una universidad, toma cuerpo la idea, quie- ren su universidad.

se forma en la palabra: el pensa- miento y el sentimiento se empieza a poner en palabras habladas, pensadas y escrita. según las creencias, se pide per- miso, al creador. objetivos, carreras, au-

tojb'alil tijonik wakami; ri k'ayewal, ri chaqjinik, tz'ilonem ri ya', k'atanik xekaj, k'exoj rwäch q'ij chuqa' ch'aqa chik K'ayewal ri niqa k'owisaj.

Xkinuk' ki man xe ta yekitijoj molaj ajb'anela, samajela, ri kiketal uchu mek'ayew jun jikib'el ch'ob'onik pa ruwi ri etajalew, rutikirelik apo, ruma ruq'ij ja- wachinel ri retamab'alili na'owinaqil, sa- majib'äl chuqa' maya' mayoj, man tzoli- nik pa ri ojer kan, ja ri tzu' apo nukanuj ri ilinem ri achochila' chuqa' ri winaqil, ri achk'utetalil chuqa' nukamelajri' ri k'in ri kajulew, jun jeb'él k'aslem chike konojel.

pa ri maya' b'anob'äl, ri rub'eyal k'o rub'ey, nitikir pe "rik'in jun na'ojo; pa ki na'ojo kiy winäq. pa ramaj apo netamatej, ni na'ox jantape.

nupo' ri jun na'onik: ki k'in ri winäq ri' ntz'uk pe ri rayb'äl re jun nimatijob'äl, nuchop ri ri na'ojo, nkajo' kinimatijob'äl.

nunuk' ri pa tzij: ri nojib'él chuqa' ri na'onik ninuk' pe pa tzij b'in, ch'ob'om chuqa' tz'ib'an. achike ri kinimalil, nuk'utux q'ij che ri ajaw. rayb'äl, tijonik, q'atb'äl taq tzij, tijonela', tioxela', tijoyaj, etc.

toridades, docentes, aprendientes, instalaciones, etc.

se pasa a la acción: las palabras pasan al plano de la acción, se expresan en obras concretas y se materializan las universidades mayas de guatemala"(4)

CONTEXTO Y LA HISTORiA DE LA UNIVERSIDAD iXIL

santa María neabaj, san gaspar chajul y san Juan cotzal, son 3 de los 21 municipios del departamento del Quiché, que conforma el área ixil, al norte del país de guatemala, colindante con México.

el área se caracteriza por su autonomía cultural muy notoria y homogénea oca- sionada por las crestas montañosas y porque pese a la conquista de los espa- ñoles no hubo asentamientos extranje- ros significativos.

cuenta con diferentes alturas entre 300 y 2700 metros, sobre el nivel del mar, prevalecen microclimas distintos, de frío a cálido o templado, según la altura. pese a la existencia de reservas natura- les, no se ha promovido su manejo ade- cuado, lo que ha provocado la desapari- ción de especies naturales y bosque. el área cuenta con gran cantidad de ríos caudalosos, algunos de los cuales son utilizados para la generación de energía eléctrica. cuenta con una rica y abun- dante biodiversidad, grandes ríos, bos-

Xq'ax pa ruB'anik: ri tzij xq'ax pa rub'anik, nik'ut rik'in samaj ke ri' xepa'e' ri maya' nimatijob'äl re iximulew"

K'OJLEMAL CHUQA' Ri RETAL RUK'ASLEM Ri NiMATiJOB'ÄL iXIL

santa María neabaj, san gaspar chajul chuqa' san Juan cotzal, re 3 che ri 21 ti- namit re tinamital K'iche', ja re' rulewal ixil, pa releb'al kaq'iq' re etajalew iximu- lew, chunaqjal México.

ri peraj runa'oj ja ri yoninsamaj b'anob'äl ja'el 'qalaj chuqa' juna'uchuuq'a' ruma ri pa ruwi' juyu' chuqa' man roma ta ri majonik xkib'en ri kaxlani' majun k'o ta k'iy kaxlan chikikojol.

ruchajin jalajoj taq pa'alem re 300 chuqa' 2700 etok'al pa ruwi' ri palow, ja- lajoj meq'etewul, tew k'a pa k'aten chuqa' ri meq'moj, ruma rupa'alem. Man roma ta ri ruchajin rwach'ulew, man tzi- jon ta ri ruk'wanil, ruma ri kikamib'al jala- joj choj wachinela' chuqa' K'ichelaj. ri pe- raj ruchajin k'iy chawon raqän ya', k'o ri ukusan richin ri uchuq'ab'alil k'amal. ru- chajin ruk'iyal che' q'ayis chikopi', nimaq raqän taq ya', juyu' k'ichelaj, ruk'oqlib'äl ojer winaqilem, 7 chuti meq'tewal.

ques, montañas, riqueza arqueológica, 7 microclimas.

el pueblo ixil es uno de los pueblos maya de guatemala, que ha defendido su historia, sus derechos ancestrales y sus bienes naturales que la naturaleza ha dado a su territorio.

"por esa riqueza a principios del siglo XXI empezaron a llegar empresas multinacionales a explotar los recursos naturales, entre ellas la empresa italiana enel. actualmente hay más de 25 empresas que están realizando estudios para igual número de proyectos hidroeléctricos" (5)

tanto el pueblo ixil, como los demás pueblos indígenas de guatemala, una vulnerabilidad es el racismo y la discriminación estructural, institucional y social del estado guatemalteco ha generado una vulnerabilidad política en la población maya: la identidad cultural debilitada, a su vez, produce una vulnerabilidad ecológica, por el abandono místico de la naturaleza. una vulnerabilidad económica, por el empobrecimiento y el extremo empobrecimiento. la vulnerabilidad ambiental, por la presión sobre la Madre tierra.

con la identidad maya discriminada, mucha de la población, principalmente aquella ligada a las religiones y la escolarización, interiorizó el supuesto atraso histórico heredado de las abuelas y los

ri tinamit ixil ja re' jun chike ri maya' tianamit re iximulew, rukolon ruretalil, riorjerch'onib'äl chuqa' ri ütz k'oijem rwach'ulew ruyo'on pa kilewal.

"ruma ri b'eyomel ri pa rutikirib'el ri XXI ak'ala' xe'apon ri b'anwachinäq k'íamaq'ela' xkiyitz ritob'ob'alel rwach'ulew, chi ki kojol ri molsamaj italiana enel. Wakami ek'o jub'achik che ri 25 b'anwachinäq nikib'en ri tijonik kichin junan rajlab'äl k'amasaqil ya"

ri tinamit ixil, chuqa' ri ch'aqa chuk choj tinamit pa iximulew, jun q'ajojtaqen ja ri tz'ilawinäq ri cholajem tzilanem, molojil winaqil ri saqamaq' iximulewa rutikon jun q'ajojtaqen na'ojilem pa ri winaqil maya': ri b'anikil b'anob'äl tuqul chik, chuqa', nwachinaj jun q'ajojtaqen iq'alem, ruma ri mestan ri k'aslib'alel ri rwach'ulew. Jun q'ajojtaqen pwäqlen, ruma ri meb'älil chuqa' ri chi ruta'äm meb'älil. ri q'ajojtaqen achochil, ruma ri pitz'inik pa ruwi' ri te'ej ulew.

rik'in ri b'anikil maya etzelan, k'iy wdi-naqil, pa runab'eyal ri rutunun rik'in ri nimab'äl k'u'x chuqa' ri tijonik, xewajqa ri nojin yokolen pa ruretalil kisipan kan ri atit' mama'a. rik'in ri jech'unik winäq, ri

abuelos. Junto con la discriminación racista, las comunidades han sido presionadas por el estado guatemalteco para la apropiación de una práctica de desarrollo que privilegia la propiedad privada, la comercialización de la naturaleza, el éxito individual, el consumismo y la acumulación material, la producción agropecuaria y la salud humana agroindustrial. como efecto, muchas comunidades fueron perdiendo paulatinamente la convivencia comunitaria ancestral y, con ella, la organización y las prácticas sociales y familiares.

se produce una vulnerabilidad energética del territorio, al perder cada espacio de su cuerpo, cada arroyo, cada cerro, cada cueva, cada cúspide, cada ladera es espacio que genera vida en complementariedad con el organismo territorial.

Mediante su ciencia, las ancestras y los ancestros descubrieron que cada espacio de la Madre tierra tiene una particularidad energética. la complementariedad y la reciprocidad entre energías crean la red de la vida de la Madre tierra, haciendo brotar a cada una de sus hijas e hijos vegetales, animales y humanos.

las abuelas y los abuelos identificaron lugares específicos del territorio que poseen una energía particular. cúspides, cuevas, nacimientos de agua, bosques y otros espacios fueron identificados como lugares sagrados, puntos de conexión profunda con la Madre tierra y el cosmos.

moläj winaqil e pitz'itz'en ruma ri saqa-maq' iximulewa ke ri' xkib'enqa jun tijoj chirij ri k'iylem ri nuya' rug'ij ri royonichinan, ri k'ayilem ri rwach'ulew, ri yoil ch'akanik, ri kusaxikil ri ronojel mololem, ri wachinem tikochikop chuqa' ri raxna-qilen winaqil tikok'iyb'anoj. ri rutojb'alil, k'iy amaq' equal xkisech ri ojer yaqajik amaq', rik'in ri' ri runuk'ulem ri tijoj winaqil chuqa' ri ach'alal ri'il.

Xtikirpe jun q'ajojtaqen rujotayil ri rule-wal, toq xkisech ri ruk'ojlib'al ri ch'akul, chi jujun b'osya', jujun juyu', jujun jul, jujun ruwi' juyu', jujun rwa juyu' nuya' k'as-lem re etz'aqatb'alem ri k'in rich'akulal relewalik.

ri k'in ki'etamab'alil, ri ojer atit' chuqa' ri ojer mama'aj xkil chi jujun k'olib'äl re te'ej ulew k'o jun ruchuq'a'. ri tz'aqatb'alem chuqa' ri jalwachin uchuq'a' nutik ri ya'l richin ru k'aslem ri te'ej ulew, nub'en chi kalaxik chi kijuju-nal ri ral cheq'ayis, chikopi' ri winäq.

ri ojer atit' ri mama'aj xketamaj ruwäch k'olib'äl chojrelewal kichajin kuchuq'a'. ruwi juyu', jul, ralaxb'äl ya, k'ichelaj ch'aqa chik k'ojlib'äl xetamex chi k'o ku-chuq'a', tzu'q' tununem nimupam ri k'in ri te'ej ulew ri Kaj.

los lugares sagrados son espacios con cualidades particulares que nos permiten establecer una comunicación directa con la naturaleza y sus seres.

la comunicación con la naturaleza, es decir, hablar con las piedras, con el agua, con la naturaleza en general, hablar con la nube, hablar con los ríos, hablar con los pozos, hablar con el aire, hablar con los animales. se habla con toda la naturaleza y con sus distintas partes, para sanar nuestra vida, amar nuestra vida en plenitud esas distintas partes nos den a nosotros. (6)

“la universidad ixil nace en el año 11 cHee (2011) como un esfuerzo de las comunidades y autoridades ancestrales del pueblo ixil en el marco del cierre del 13 BaKtun del calendario maya. tiene su base en los acuerdos de paz de 1996 particularmente del acuerdo sobre identidad y derechos de los pueblos indígenas.

SU MARCO CONCEPTUAL

la universidad ixil realiza un proceso sistemático de estudio y práctica del pensamiento maya ixil, a partir del conocimiento de la realidad histórica, socioeconómica y cultural maya de guatemala, dirigido a formar actores y actoras sociales con capacidades y habilidades para cambiar la realidad que vivimos. Busca, retoma, recupera, estudia, práctica y prioriza los conocimientos y saberes ancestrales mayas, así mismo, el ac-

ri pul ch'ich' re k'o kuchuq'b'anikil tiki-rel niqatikirib'a' jun choj tzijonem ri k'in rwach'ulew chuqa' kik'in kajawal.

ri tzijonem ri k'in rwach'ulew, ja ri', yach'o'n k'ikin ri ab'äj, ri k'in ri ya', ri k'in ronojel rwach'ulew, ya ch'o'n ri k'in sutz', kik'in raqän taq ya', yach'o'n kik'in julya' yach'o'n ri k'in kaq'ëq', ya ch'o'n kik'in chi-kopi'. nib'an ch'onik ri k'in ronojel rwach'lew chuqa' kik'in jalajoj taq peraj, richin niqak'achowirisaj ka k'aslem, ni-qajo' ri ruxe'el qak'aslem ri jalajoj peraj noyo'ox chiqe.

“ri nimatijob'äl ixil xalex pe ri junacHee (2011) ruma kuchuq'a' ri amaq'il ri ojer Q'atb'äl taq tzij ri tinamit ixil, pa rutaqen rutz'apetexik ri oxjauj BaKtuM pa ri cholq'ij maya. K'o ruxe'el chupam ri uxlak'u'x tzib'anem ri 1996 kan ja ri ux-lak'u'x pa ruwi' ri B'anikil ri ruchilajem ri choj tinamit.

PA RUCHI' RUNA'OTZIJ

ri nimatijob'äl ixil nub'en jun rub'eyal ru-cholajil rutijonik ri tijoj ri runa'oj maya ixil, xkitikirib'a' ri k'in ri na'oj ri nuk'ulem retal, winapwäq chuqa' maya' b'anob'äl re iximulew, richin kiwinaqirisab'äl b'anela' winaqil rik'in ketamalil kisi-lob'anikil richin nik'i k'ex ri kitzij ri öjk'as wi'. nukanuj, neruchapa pe, nukol, nutijoj ri nucha'osamaj ri etamab'äl chuqa' ri ojer nab'exikil maya', chuqa', ri oken pa etamab'äl, samana'oj chuqa' ri chojkisa-

ceso a la ciencia, arte, conocimientos y tecnologías de otros pueblos para ayudar a construir el buen vivir, tiicHajil tenaM en idioma maya ixil.

SUS CARACTERÍSTICAS

dirigida a retomar los conocimientos, pensamientos, sabiduría, memoria colectiva, tradiciones y los valores de respeto, dignidad, igualdad de derechos, unidad en la diversidad cultural y defensa del territorio y los bienes naturales del pueblo ixil.

el desarrollo de su territorio como su espacio de acción y energético, mediante la recuperación de la agricultura Maya y revalorización de semillas, abono orgánicos y prácticas ancestrales.

la gestión de los recursos naturales y preservación del medio ambiente del territorio ixil, con valores del manejo comunitario combinando el uso de tecnología ancestral y tecnología de punta a la vez.

investiga y sistematiza la historia, cosmovisión e identidad Maya ixil, mediante la enseñanza comparada, la cual se realiza entre el sistema occidental y el sistema maya. la investigación obliga a preguntar al anciano, a la anciana; a definir temas y a buscar soluciones a los problemas de los casos, de común acuerdo con la comunidad. son los ancianos quienes reconocen, firman y otorgan los títulos en esta universidad"(7)

majib'äl ch'aqa chik tinamit richin niyak el ri ütz k'aslem, tiicHajil tenaM pa ch'abäl maya' ixil.

RUB'ANiKILAL

B'enan apo chi sik'ik ri etamab'äl, ri nob'el, chikajil etamab'äl, natab'el molöj, k'oylem chuqa' ri ejqalem nim q'ij, q'ij-nem, junamilal ch'ojilib'äl, junamilal pa jalajunil b'anob'äl chuqa' ri kolob'ib'äl ri rulewal chuqa' ri choj loq'ob'il ri tinamit i xil.

ri ruk'iyilem ri rulewal rukajilal ru samaj chuqa' uchuq'anel, ruma ri kolotajik ri ti-konem Maya' chuqa' ri ejqalenem ri ijatz, ruq'a'isal ri ojer tijoj.

ri runuk'ik samaj ri rutikomal ulew chuqa' ri tzatanem ri rachochil ri rulewal ixil, ri k'in ruq'ij ri amaq'il b'anikil tunun rukusaxik ri ojer samajib'äl chuqa' ri ik'ownem samana'ojo.

nukanuj nunuk' ri retal, ruch'ob'oj kaju-lew ri b'anikil Maya' ixil, rik'in ri junuman etamanik, re nib'an rik'in ri runuk'ulem ruqajib'al q'ij ri runuk'ulem ri maya'. ri yakonem na'oj nuch'ojij nik'utux che ri mama', che ri atit'; nijikib'änem lema chuqa' nkanux ruchojmilal ri k'ayewal ri b'anajik, xajun poponik rik'in ri amaq'. Ja ri atit' mama'aj ri ketaman ruwäch, njuch' nikiya' ri retal tijonik pa ri nimatjob'äl"

CONTEXTO E HISTORiA DE LA UNIVERSiDAD MAYA KAQCHiKEL

la universidad Maya Kakchikel,(8)nace en el pueblo maya kaqchikel en el año 2,014, que en su mayoría no conoce sus raíces ni riquezas culturales. Ha perdido los valores ancestrales, en especial el idioma, porque dentro de su territorio se encuentran las instituciones del poder económico y político del estado nacio- nal, desde la invasión española de 1524 d.c. solo cerca del 35% habla kaqchikel, un porcentaje menor escribe, lee y com- prende, solo en 39% de los hogares se enseña.

K'OJLEMAL RE RETALiL Ri NiMATiJOB'äL MAYA' KAQCHiKEL

ri nimatijob'äl Maya' Kaqchikel, xalex pa ri tinamit maya' kaqchikel pa ri juna' 2,014, ek'ij ri man ketaman ta ri kixe'el ri rub'eyomal kib'anob'äl. Kisachon kan ri ojer ruq'ijnem, ja ri ch'ab'äl, ruma pa ru- lewal ek'o ri saqarosal ruchuq'a' pwaqil chuqa' ri na'ojile' ri saqamaq' amaq'el, pa rutikirib'el ri majonik kaxlan ri 1524 d.c. xaxe 39% ri achochila' nik'ut.

MARCO CONCEPTUAL

la universidad Maya Kaqchikel, ade- más de un derecho, es una propuesta para superar la idea de que sólo existe un tipo de universidad, la occidental, la globalizante, o la convencional, aquella con un imaginario homogeneizante de las diferentes sociedades del mundo, cuando se ha demostrado que hay mu- chas formas de acercarse al conoci- miento, varios métodos alternativos de investigación para explicar los fenóme- nos sociales y naturales del mundo.

RUTAQEM RUNA'OTZiJ

ri nimatijobäi Maya'Kaqchikel, pa ruwi' ri ruch'ojinik, re' jun k'utb'äl na'oj richin nuya'kan ri na'oj ri xaxe jun rub'anikil ri nimatijob'äl, ri ruqajib'äl q'ij, ri bnojele- nem, ri yawäch, ri etajil ajuwächnem ri jalajoj winaqirem rwach'ulew, toq k'utun ri k'o k'iy rub'anikil ri yajel apo rik'in ri etamanik, jalajoj rub'eyal ruk'uxalaqil ri jikilob'anik richin rucholoj ri ch'e winaqil chuqa' kajulew ri rwach'ulew.

SUS CARACTERiSTiCAS

son las autoridades indígenas Kaqchi- keles le han dado su autorización, para dar una respuesta al vacío que de-

RUB'ANiKiLAL

Ja ri choj Q'atb'äl taq tzij kaqchikela' ki- yo'on ru'oKisaneM, chi nuya' jun tzolij tzij ri jamäl ri kiy'on kan ri nimatijob'äl je

jan las universidades en el país, que no tienen incorporados los saberes, los idiomas, las modalidades de aprendizaje y la promoción de la diversidad cultural y las relaciones interculturales equitativas.

la tarea principal de la uMK es inicialmente recuperar el idioma kaqchikel, sin embargo, las autoridades indígenas Kaqchikeles, dicen: "no es suficiente recuperar el idioma kaqchikel, deberá constituirse en el instrumento para recuperar la nación kaqchikel, que hoy está dividida en más de 47 municipios o pueblos, a reconstruirse desde sus 4 linajes ancestrales: los Xajil, los sotZíl, los cHaJoMa'-aQaJal Y los XpantZaY-tuKucHe(9)la base histórica y territorial del pueblo Kaqchikel.

se invita y se orienta a los aprendientes a participar en las luchas de su pueblo kaqchikel, "para que cuando entienda el valor de la defensa del agua, de los ríos, de los bosques y de la madre tierra, no estará buscando empleo en las empresas privadas ni en el sector público, buscará su tecnicificación en lo maya"(10)la educación superior es entendida como "el estudio sistemático sobre desarrollo del territorio, gestión de recursos y preservación del medio ambiente e historia y cultura maya, con investigaciones ali- mentadas con la sabiduría y experiencia de las comunidades y sus autoridades ancestrales"(11)

pa etajalew, man kitz'aqatierisanta ok ri etamab'äl, ri ch'ab'äl, ri rub'anikil ri etamanik chuqa' ri tzijoxik ri jalajoj b'anob'äl ri achlajil jalwab'anob'äl junamilem.

ri ruk'uxal rusamaj ri uKM nab'ey ruko-lojik ri ch'ab'äl kaqchikel, ri choj Q'atb'äl taq tzij Kaqchikel' nkib'ij: "man xeta ri rukolojik ri ch'ab'äl kaqchikel, ntok to jun samajib'äl richin nukolojik ri amaq' kaq-chikel, ri wakami ruch'aron ri pa 47 peraj tinamit, nkinut ki ri pa 4 ojer chinamit: ri XaJil, ri sotZ'il, ri cHaJoMa' -aJQa- Jal cHuQa' ri XpantZaY-tucHe ri ruxe'el retalil chuqa' relewalik ri tinamit Kaqchikel.

Ye peyox chuqa' nk'ut chike ri tijoxela' chi ye'ok chupan ri rutijomal ri tinamit kaqchikel, "ke ri' toq niketamaj ri rejqa-lem ri kolob'b'äl ri ya', ri raqän taq ya', ri k'ichelaj chuqa' ti te'ej ulew, man xtkikaniuj ta ki samaj pa taq rujonib'anwachinäq man pa molaj winaqilem, xtukanuj rukob'eyalem samaj pa ri maya" ri nimatiyonik etaman chi "ri cholajem tijiinik pa ruwi' ri k'iyrilem ri rulewal, runuk'ik samaj rutikomal chuqa' rukolob'b'äl ri achochil ri retalil chuqa' ri maya' b'anob'äl, ri k'in jikilob'aniknem ilin rik'in nima'etamab'äl chuqa' ri kitjoj ri amaq'el chuqa' ri ojer Q'atb'äl taq tzij"

CONTEXTO E HISTORiA DE LA PLURIVERSIDAD MAYA CH'ORTi'.

naturaleza Kamorjse xe nakpi'x kamer (recogemos lo que ya se olvidó-lo nuestro)el pueblo ch'orti' es un pueblo cuyo territorio y podríamos decir nación se ubica en las fronteras de tres países: el salvador, Honduras, y guatemala.

la pluriversidad Maya ch'orti' se forma dentro del marco del proceso de restauración del territorio y gobernanza ch'orti' que se ha ido dando desde el año 2002 en 5 a 6 municipios de los departamentos de chiquimula y la unión Zacapa. colindantes con el república de Honduras y el salvador, por el lado oriente.

MARCO CONCEPTUAL

afirma que no hay una solo ciencia, sino una pluralidad de ilustraciones científicas en el planeta tierra y se necesita revalorar a los subvalorados y ponerlos en relación-debate con una y otra para poder comprender y abordar procesos que permitan florecer toda la red de vida.

se necesita cultivar las cosmovisiones, sabidurías, tecnologías, valores y principios, los modelos productivos y económicos, las prácticas culturales de las comunidades, para entenderlas, y armonizarlas con los presentes y futuros espacios de vida.

K'OJLEMAL RE RETALiL RE K'YITiJOB'ÄL MAYA CH'ORTi'

naturaleza kamorjse xe nakpi'x kamer (nikamol ri xqamestan yan-riqichin) ri tinamit ch'orti' jun tinamit ri rulegal ri ru'amaq'ela K'o chunaqajal ri oxi' tinamit: ri salvador, Honduras, chuqa' iximulew.

ri k'iyitijonik Maya ch'orti' nunuk' pe ri' chupan ri taqem ri b'eyal xenab'äl rulewal chuqa' saqamaq'nem ch'orti' xtikir pe ri juna' 2002 pa 5 k'a 6 chuti tinamit ri tinamital chiquimula chuqa' ri unión Zacaña. chikinaqajan ri nima'amaq' Honduras chuqa' ri el salvador, pa rurelaxik q'ij.

RUTAQEM RUNA'OTZiJ

nujikib'a chi man xe ta jun etamab'äl, jalajoj rutzub'al ri na'owinaql chwarr-wach'ulew nikatzin niyo'ox ruq'ij ri man yo'on ta ki q'ij rik'in tzijnen jun ri k'in jun richin netamex chuqa' nisol rub'eyal nuya q'ij nikotz'ijam pe ronel yalk'aslem.

nik'atzin tik ri rutz'etkajulew, nimana'oij, samana'oij, ejqalenik ruk'xal, ri k'utwachinel ri pwäqil, ri b'anob'äl tijoj ri amaq'il, richin okpawí', chuqa' k'wajonemel rik'in ri wakami ri jamalil k'aslem apo.

se reivindica el concepto de pluriversidad, porque existe el derecho de reconocer que hay otras formas de ver, de entender y de hacer ciencia, hay pluralidad de conocimientos.

la ruta privilegiada para empoderar a las epistemologías comunitarias es a través de modelos de educación comunitaria a distancia que conectan a las comunidades entre sí mismas y con otras formas de pensamiento. el pensum de estudios, se va consolidando en el mismo proceso de enseñanza y prácticas comunitarias educativas.

se estudia la historia para conocer la historia de los gobiernos indígenas de todos los municipios del pueblo Maya ch'ortí', mediante un proceso de investigación y movilización de jóvenes investigadores como parte de su formación académica, para conocer sobre la tenencia de las tierras que los ancestros compraron a la corona española.

CARACTERÍSTICAS

orienta su labor académica hacia principalmente la realización del ser humano y su relación integral de hermandad y parentesco con la naturaleza (corazón agua, madre tierra, madre luna, padre cielo) y los valores Maya ch'ortí'.

se constituye para promover la enseñanza, la investigación y el resguardo de pueblo Maya ch'ortí' y de los pueblos in-

nuchojij ri q'alajisan na'oj ri k'iyitijonik, ruma k'o ri ch'ojinem chi netamex chi k'o jalajoj rub'eyal natzu', ak'axanik chuqa' ri b'anoj etamab'äl, k'o k'yilal na'oj.

ri q'ib'ey chi nichuq'ab'ir ri retamab'alil amaq'ela' ruma ri tz'etetijonik amaq' chi näj ye rutun ri amq'ela chuqa' rik'in jun chin b'anikil ri nojib'äl, ri nuk'tijoj, niko- wir q'axetamanik kitijoj ri amaq'ela tijo- nila'.

tijoj wi ri retailil richin netamex ri retail ri choj champonel konojel ri tinamit Maya' ch'ortí', ruma jun xenab'äl ri kanulilal chuqa' ri silonem ri kanulela' alab'oni' re richin ri kitijoj winaqirisab'äl, richin nketamaj pa ruwi' ri k'ojelem ri ulew ri ojer taq te'ej tata'aj xkiloq' kan che ri Kaxlan sut k'alwäch.

RUB'ANIKILAL

nu'ilal rub'ey che rusamatijoj pa ruanab'eyal ri ruq'ij ri winaqil chuqa' ri rutunuq mek'isel ri ajowab'äl ri ach'alalri'i'l rik'in ri rwach'ulew (uk'u'x ya', te'ej ulew, te'ej ik', tatakaj) ri ruq'ij Maya' ch'ortí'.

nunuk' ri richin nutzijoj ri k'utunik, ri kanunem ri yéknik ri tinamit Maya' ch'ortí' chuqa' ri choj tinamit, ke ri' ja ri

dígenas, para que sean los y las mismos ch'ortí' que gestionan los procesos y la protección de su territorio y que haya jóvenes ch'ortí' preparados que pueda contribuir a otros espacios desde y sin desligarse de la ciencia y tecnología ch'ortí'.

estima que el actor protagónico es el estudiante originario del pueblo ch'ortí' quien debe profesionalizarse empleando una metodología de aprendizaje – enseñanza que le permita complementar su conocimiento con sus facilitadores – catedráticos quienes orientan técnica, pedagógica y científicamente en los cursos emprendidos. pedagogía: Kakano yi kakarse morwa'r ir kamener (Juntos aprendemos y enseñamos lo nuestro).

para construir esta integralidad, el modelo de educación superior comunitaria arranca desde la ciencia viva y recorrida en las comunidades, de las prácticas concretas, la ciencia ancestral, las historias y memorias, los cuentos, y cómo se defienden ante lo occidental, cuándo se pone en conversación con una y otra.

su instituto de investigación propone su metodología, de buscar distintos caminos para defender su niñez, sus aguas, bosques, tierras de la vulneración estructural y de los proyectos de extracción, mediante el cual se van reconstituyendo como pueblo ch'ortí' y como na-

jeqa ch'ortí' nikinuk' ri samaj ri chajinik ri kilewal chuqa' yek'oje' ta alab'oní' ch'ortí nkitijoj ki ri yeto'on akuchi' jamel pa nab'ey man nkijech'uj ta ki pa etamab'ál chuqa' samana'oj ch'ortí'.

nuloq'oq'ej chi ri b'anel ja ri choj tijoxel ri tinamít ch'ortí' jari' ri na'osamajel nukusaj jun rub'eyalil ri etamanem – k'utunem ri nuya' q'ij nutz'aqtirisaj runa'oj kik'in ri tijonela'- ri b'eyak'utinela', ti-job'em chuqa' na'owinaqil chapo'el ri tijonik. tijob'em: Kakano yi kakanse morwa'r ir kamener(junan niqatamaj chuqa' niqak'ut ri qichin röj).

richin runuk'ik re molík re', ri rub'anikil ri nimatiyonik amaq'ela' ntikir pa taq k'es etamab'álil chuqa' ninatex pa taq amaq'ela, pa jikib'an jikob'al, ri ojer etamab'al, ri retalil chuqa" ri nataxlem, ri lemá, chuqa' kitó'inemki chwäch ri ruqajib'al q'ij na'ojo, toq nib'an ri tzijonem rik'in junchik ch'ab'äl.

ri rujikilib'äl molöj jay K'utb'äl na'ojo ri rub'eyal tijoxik, richin nikanux jalajoj rub'eyal richin kito'onik ri ak'wala', kiya', kik'ichelaj, kulew ri mechají'lem rucholajil chwa ri elesanem samaj, ruma ri niki k'ak'ab'anikilem achi'el tinamít ch'ortí' achiel chi amaq' ch'ortí', nkanux ni-

ción ch'ortí', buscando fortalecer sus propias formas gobernanza, economía y cultural. en este proceso. enfrentan con 5 necesidades vitales:

1. la necesidad de superar el silencio y olvido de nuestra ciencia producto tanto del proceso continuo de colonización que vivimos, los casi 60 años de terror perpetuo vivido entre 1920 y 1944 y entre 1954 y 1996 y nuestra ubicación geográfica rodeado por pueblos ladinizados.

2. la necesidad que sean nuestras comunidades ch'ortí' que rescaten, validen e innoven el idioma, la cosmovisión, la ciencia y la historia ch'ortí'. el poder escribir desde nosotros y nosotras. poder hablar desde nuestra realidad

3. la necesidad de poder contar con personas que tengan la capacidad técnica y el compromiso para trabajar con proyectos e iniciativas en el área, para no seguir dejando que laven nuestras mentes por las ideas occidentales de los llamados expertos.

4. la necesidad de poner nuestro conocimiento en conversación con los de otros pueblos indígenas y pueblos occidentales y reconocer cómo lo de otros ya está presente en nuestro conocer.

5. la necesidad de que los y las jóvenes en la región tengan otras posibilidades de hacer vida plena, no solo de migrar o de ser mano de obra mal pagada.

chuq'abex ri rub'anikil ruchampomaník, rupwaqil chuqa' rub'eyal. chupam rexe- nab'al re' nikil apo wo'o kasil k'ayewal:

1. ri nik'atzin chi ni q'el ri silan chuqa' ri mestaník chirij ri qa etamab'älil tikojil ri xenab'al jantape ri majoj ulew rixqa k'aslemajij, jupa' 60 jun'a'ri xib'rirl janta pe ri k'aslaji'el chikikojol ri 1920 – 1944 chuqa" pa 1954 – 1996 chuqa' qa akuchi qalewal öjsurin rik'in tinamít kaxlaní'.

2. ri nik'atzin chi jata ri qa amaq'ela ch'ortí' chi nikikol, junumana'o'j keri kija-latajinem ri ch'ab'äl, ri tz'etkajulew, ri etamalil chuqa" ri retalil ch'ortí'. ri tikirel tz'ib'anik röj qa. tikirel ch'onik pa taq qitzilil.

3. ri nik'atzin ri tikirel yek'oje' winaq'i' ri ajnuk'uy samaj chuqa' achsamaj richin nkisamajij ri samaj ri tikirisanem pa ri peraj, keri man xtokich'äj ta na ri qa jolöm rik'in ri na'oje' juk'anya' ri nikib'ij chi aja pe na'ojo.

4. ri nik'atzin chi ni qaya' ri qa'etamab'äl pa tzijonem kik'in juley chik aj qa winäq tinamít chuqa' ajuk'anya' tinamít chuqa' titz'et chi ri juley chik k'o chik pa qatamab'äl.

5. ri nik'atzin chi ri alab'oní' chuqa" ri xtani' pa ri peraj nik'aoje juley chik b'anik xe'el k'aslem, man xeta ri q'amab'äl ri q'ab'asamaj man ütz ta tojon.

¡aseguran que “¡no son necesidades, son derechos! por eso la pluriversidad Maya ch'ortí nace con una serie de principios filosóficos: - parte de la cosMovisión MaYa en vez de disciplinas, organizamos nuestra currícula desde la interrelación de la cósmica - equilibrio ecológico, lo Físico - material, y lo espiritual – salud integral emocional, psicológico.

parte sustancial de la propuesta metodológica, reivindican que el aprendizaje coMo ancla de la vida. todos somos maestros, todos aprendemos – comenzamos preguntando a los ancianos y a otras personas lo que saben/piensan. partimos de lo que la gente ya sabe no significa que todo lo que aprendemos en la comunidad sea “puro conocimiento ch'ortí”, cada conocimiento y práctica será analizado lentamente a lo largo del curso de estudio por sus posibles influencias de la colonialidad / colonialismo: capitalista, racista, patriarcal y de relación con la recuperación de la nación. nuestro proceso de aprendizaje es parte del producto – es parte del producto no puede ser más importante que el proceso mismo. .

el diálogo entre pueblos Y sus conocimientos, es fundamental en su propuesta metodológica, dado que ante las trampas del pensamiento universal característico de la colonia, realizado varios cursos pilotos para desarrollar una metodología que hace visible

jni kijikib'a chi "Man q'etenri'il ta, re' ch'ojinik! ruma ri rik'yilal Maya' ch'ortí' naläx rik'in k'iy tikirib'äl na'ojob'äl: racHB'il ri tZ'etKaJuleW MaYaB'. Man che ta ri nimantzij, niqab'en ri rucholajem qa etamab'el rik'in ri junamil kajulew. -ruchojalil kajulew-, solruwach'ulew - uchuq'ab'il ulewal, chuqa' uxlab'exel - tununem raxlaqilal na'ilen, na'ok'uxa-nem.

re k'uxilem re k'utb'ana'oj rub'eyal sa-maj, nikich'oij chi ri etaManiK Jari' cHapaB'Äl ri K'asleM. Qonojel öj tijonela', qonojel niqetamaj -niqatikirib'a' niqa k'utuj chike ri tetata' chuqa" chike juley chik' winaqi' achike ketaman achike niki ch'o.p. niqatikirib'a' rik'in achike ketaman ri winaqi re man nub'ij ta chi ronon-jel ta pa ri amaq'ela' re "saq etamab'äl ch'ortí", chi jujunal etamab'el chuqa' b'anoj re xtink'ox equal pa tijonik ruma ri k'o ta ju'ulil ri nimachinatal – nimachinatalem: pwaqb'el, xe'retal, tata'ajlem chuqa" achlajilal rik'in rukolik ri amaq'. ri rub'eyal ri qa etamaniq jare' rachib'il ri jun wachinik – rachib'il ri wachinik man nitikir ta chi jatare' ri nim ruq'ij chwäch ri wachinik qa.

ri tZiJoneM cHiKi WÄch tinaMít cHuQa' KetaMaB'al, ja ri' ruk'u'x ajila-nem nuk'ut rucholajen samaj, ruma k'ari "chwa ri patay taq na'ojoj kajulew rub'anikil pa majulew, b'anon k'iyal nab'ey tijonik richin nk'iyr jun b'eyalil ri nuq'alarisaj ruchuq'ab'ij chuqa' nunik'oj

fortalezca y analiza la filosofía, ciencia y tecnología a distancia que conectan a las comunidades entre sí mismas y con otras formas no ch'ortí' de pensamiento, con ciencias no ch'ortí'. por eso nos llamamos pluriversidad Maya ch'ortí' "(Jérónimo, omar; 2020)

para validar el horizonte integral, comunitario y de pluri-conocimiento de la pluriversidad contamos con nuestro consejo superior universitario plural compuesto por conocedores de la ciencia y tecnología ch'ortí' nombrados por nuestra asamblea de autoridades, que conocen y aplican conocimientos cósmicos: que equilibran la relación tierra, clima, ser humano; conocimientos Fisiológicos: conocen la ciencia se las semillas, el cuidado y mejora de suelos, de uso y administración de tierra y bosque, el cuidado, cosecha y manejo de aguas—lo que cae del cielo y la que nace de la tierra; y los conocimientos espirituales; practican sanación emocional y los que transversan- lingüistas que regeneran nuestro idioma y la cosmovisión que contiene y los que sabe de la administración de justicia y la gobernanza comunal y territorial que garantizar el bienestar integral de nuestras comunidades.

parte de tres principios:

1.todos enseñan y todos aprenden;

ri na'ojib'äl, mayoj etamab'el chuqa' sa- mana'oj chinëj ri nutununik amaq'ela ni- kitum qa ki' chuqa' kik'in jalajok b'anik man ch'orti' ta ri nojib'äl, rik'in etamalil man ch'orti' ta. ruma ri qab'inib'an rik'iyilal
Mayab' ch'orti' ("Jérónimo, omar; 2020)

richin nijikib'ax rutzub'al apo pa rutajinem, amaq'el chuqa" richin rik'yititonjik K'o qik'in ri nimamoloj nimatijob'äl K'iyal wiqtal chik'ul ajetamanela' richin ri etamalil chuqa" samana'oj ch'orti' re' ejikib'an rumiaj'atoy tzij nimamoloj, ri ketaman chuqa" nikib'an ketamab'al ri Kaju-
leW: ri chojalinlem ri achlajij ri ruwach'ulew, ri meq'telew, ri winaqil; cHoJ ketamab'al: ketaman ri etamab'alil ri ija'tz, ruchajixik ruyakatajik ri ulew, re rukusaxik ri ulew ri k'ichelaj, ruyakik, ruk'oltiko'm chuqa" ruk'wanil riya'- ri niqape chikaj chuqa" ri naläxchwach'ulew; ri etamab'äl uXla'B'iXel; nikib'en K'achojsanik na'ilen chuqa' ri niK'oWilan- ajsolchi' ri nikikit ri qach'ab'äl chuqa" ri ruch'ob'oj kajulew achiike rutaqen chuqa' ri ketaman ruchoj- milal ri ch'ojibäl ri q'atol tzij amaq'el chuqa" rulewalem ri nkijikib'a ri utzilal rutunuJ MeK'isel ri qa amaq'ela.

nitikir pa oxi' tikirib'äl:

1. Konojel yek'utun chuqa' konojel
ye'etamaj;

2. se empieza con el autoconocimiento e investigación local: lo que ya se sabe, se conoce, se puede descubrir o recordar desde la comunidad, sabiendo que nunca es “ciencia y tecnología ch'ortí” pura” sino ya está interpelado por silencios y otros conocimientos; y

3. se pone los conocimientos comunitarios en conversación con uno y otro, con lo que se sabe de procesos históricos, y con otras ciencias y tecnologías Mayas, indígenas en general, y otras culturas.

retos-necesidades: tres retos entrelazados:

recursos humanos adecuados ya preparados desde nuestra opción pedagógica y del territorio;

Balance pedagógico entre lo呈encial y lo virtual tomando en cuenta las limitantes económicas de la gente y la falta de acceso a tecnología en las áreas rurales,

la realidad económica de empobrecimiento del territorio y especialmente de su juventud que les obliga a optar por hacer el estudio mientras están trabajando en trabajos muchas veces con horarios y movimiento complicado.

para la implementación de la capacitación, ha sido por distintas combinacio-

2. ni tikirisäx rik'in ri awetaman awi' ri jikilib'alem wawe: ri ya etaman chik, etaman, ri ni'ilitej ri ninatäx pa amaq'el, qetaman chi man "etamab'el chuqa" samana'oj ch'ortí' ch'ajch'oj" re rutz'eton chik meq'aj juley chik etamab'äl; chuqa"

3. ri etamab'el kichin amaq'ela' nib'an tzij chirij, jun rik'in jun, ri etaman chirij ri rub'eyal retalinem, chuqa' kik'in etambel je' ri samana'oj mayab', konojel choj winäq, keri juley chik b'anob'äl.

Junumaxik – Q'atenri'ilem: oxi' junumaxik kipachum ki':

ruq'ab'aj winaqi' ruk'amon kitjonki pa qacha'onem qatijob'em chuqa' re rulewal.

ruchojalil tijob'em ri wachinikem chuqa' ri pa q'alajb'äl sik'inem ri ruchichal pwäqilem kik'in ri winaqi' keri chuqa' ri mena'on okem pa ri samana'oj pa ri rulewal ruq'a' tinamit.

ri qitzil pwaqil ri meb'a'ril ri rulewal re cha'alel pa ruk'ajolaxelik niki taqej tzij nikib'en ri tijinik toq yesamej pa samaj k'iy b'ey rik'in samaramaj keri' rik'in k'ayewal sila'.

richin rurokisaxik ri k'ultijonem, re b'anon rik'in jalajoj taq xolik, chuqa"

nes, y metodologías híbridas de enseñanza-investigación. requerimos apoyo para recombinar, mejorar, mantener y preparar gente para el uso de la plataforma virtual.(12)

b'eyalil kakik'en ri k'utunik-jikilib'älem. nqajo' to'onik richin niqa kamluj ruxolik, nutzir, ilij chuqa' tijoxik winäq richin rukusaxik ri rupalb'äl k'amaya'al q'alajb'äl.

CONTEXTO E HISTORIA DE LA UNIVERSIDAD MAYA POQ'OM CHÍ'

ubicada en san cristóbal verapaz, del departamento de las verapaces al norte del país de guatemala. el 80 % de la población habla el idioma maya poq'om chí', goza a la vez una gama de cultura maya, actualmente se aborda temas culturales en los centros educativos de manera superficial, he ahí la necesidad de trabajar temas de cultura maya, el no trabajar temas de interés de la población hace emigrar a la juventud, y los altos costos, la cantidad de estudiantes que requieren para iniciar una carrera en nuestro municipio.

la universidad Maya intercultural de la verapaz, inicia actividades en el año 2016, ofreciendo la carrera de licenciatura en pedagogía, con el objetivo de apoyar a los jóvenes del área poq'om chí' quienes no han logrado culminar sus estudios por falta de oportunidad o factor económico, el año 2019 se acepta trabajar con un grupo de estudiantes de diferentes comunidades.

K'OJLEMAL RE RETALIL RI MAYAB' NiMATiJOB'ÄL POQ'OM CHÍ'

K'o pa san cristóbal verapaz, richin ri tianamital ri verapaces k'o pa releb'al kaq'iq' richin amaq' iximulew. ri 80% wi-naqil nuch'ab'ej poq'om chí', nikikot ruma k'o jalajoj maya' b'anob'al, wakami ye tzijox ruk'u'x na'oj b'anob'äl pa taq ti-job'al jay re xachoj wachil, ruma' k'ari ri k'atzinel chi nisamajix ruk'u'x na'oj richin maya' b'anob'äl, ri manisamajix solna'oj ri maya' b'anob'äl, ri man semajin ta ri ta na'oj rayib'al winaqil nub'en chi ri alab'oni' chuqa" xtani' nikib'en ri jalpakinem, chuqa" ri jotol rajäl ri k'aslem, ri janiila aj tijoxel nikajo' chi nikichop jun tzeqelib'etijonik pa qa tinamital.

ri Mayab' nimatijob'äl k'exana'ojilal richin verapaz, xuchop samají ri juna' 2016, nusuj ri nima tzeqelib'etijonik richin retamab'alil tijonik, rik'in ri rayib'el richin yeto'ox ri alab'oni' chuqa" ri xtani' richin rulawal poq'om chí' ri majun kik'ison ta ri kitijonik ruma majun ramajil chuqa' ri pwäq, pa 2019 re nuk'ul ri nisamaj kik'in jun molaj tijoxela' ri jalajöj taq amaq'elal.

se tiene del acompañamiento de la universidad Maya Kaqchikel, y el aval académico de la universidad nicaragüense Martin luther King.

MARCO CONCEPTUAL

la universidad poq'om chi' es del pueblo y para el pueblo, una alternativa de estudios superiores no convencional, que valore y emancipe el modo de vida de los pueblos mayas, proyectando una educación diferente a la población, con desarrollo técnico, científico y tecnológico desde los valores culturales mayas, en concordancia con los requerimientos sociales y culturales del país.

CARACTERÍSTICAS

construir concepciones y prácticas holísticas que integren el vivir bien, desarrollo técnico, científico, y tecnológico desde los valores culturales mayas, en concordancia con los requerimientos sociales y culturales del país.

una formación diferente, desde la cuna cultural, reviviendo las buenas prácticas de nuestros antepasados.

desarrollar procesos de investigación, creatividad e innovación en las distintas esferas del Buen vivir y en una nueva dinámica de relacionamiento entre teoría y práctica.

re rachb'ilan ri Mayab' nimatijob'äl Kaqchikel, re rik'in rutz'etik tijonik ri ni- matijob'el nicaragüense Martin Luther King.

RUTAQEN RUNA'OTZÍ

ri nimatiob'äl poc'om chi' richin ri tina- mít chuqa" pa ri tinamít, re jun chik b'an- kil richin nimatiyonik man choj ta, re nuya' rejqalen chuqa' nunab'eyej chiru- wäch ki k'aslem ri mayab' winaqí', nikiji- kib'a junchwi tijonik che ri winaqil, jare' jun k'iýirisanëm ajb'anel, na'oqinel chuqa" samana'ojoj b'anem rik'in ri ruq'ij ri mayab' b'anob'äl, ruximonri rikin ri nikik'utuj ri winaqí' chuqa" b'anob'äl richin amaq'.

B'ANIKILEM

pab'anik rina'ojoj chuqa' b'anoj ri ronojel nutunej ütz k'aslemal, k'iýirisanëm ajb'anel, na'owiqil, chuqa" na'oqjb'anem, pa ri ruq'ij ri mayab' b'anob'äl, ruq'inal ri kin ri nuk'utuj ri winaqil chuqa" b'anob'äl richin amaq'.

Jun tijonem rujalon ri, pa ruk'u'x b'anob'äl, nijotayix ri ütz b'anob'äl kichin qati't qa mama'.

K'iýiren rub'eyal re jikilib'anik, tz'uku- nem chuqa' ri noji'el pa ri jalajol taq tzub'el richin ütz k'aslem chuqa" jun k'ak'a' b'anikil achlajil chikikojol na'oqil chuqa' b'anikil.

ser la casa de estudios del nivel superior, que se organiza para orientar su labor académica, principalmente en la formación integral del ser humano, al respeto y relación armónica con la naturaleza (madre tierra) y los valores de la cultura Maya. contribuyendo hacia una sociedad pluriétnica, pluricultural, multilingüe, con cultura de paz.(13)

CONTEXTO E HISTORiA DE LA UNIVERSiDAD MAYA Q'EQCHi' DEL NORTE (UMQN) -EN FORMACiÓN-

esta iniciativa se asienta en el territorio maya histórico, que actualmente ocupa el departamento del petén, ubicado al norte de guatemala, departamento donde habitan los Maya itzaes, más al norte del departamento, y más al sur los Maya Mopanes; siendo los Maya Q'eqchies, la población que ha migrado masivamente a todo el departamento del petén, con mayor presencia demográfica.

se colinda con México y Belice, gran parte del territorio Mesoamericano, que permite una continuidad territorial y cultural histórica, así mismo de un dinamismo migratorio en gran apogeo en los momentos actuales, que en la dirección junilal b'eyalem wakamin, chike ri kak'a de una singularidad estratégica actual, para las nuevas dinámicas, k'iyinem pwaqb'äl, ja chiru junb'ey chik, de acumulación de capital, en las cuales nuevamente, los pueblos namit chuqa" kelewal eju'un che ri majik indígenas y sus territorios están sometidos a desplazamiento.

revista educación superior y sociedad, 2022, vol. 34, no. 2, pp. 259-302

Ja re' jun jay ri nimatijob'äl, nunuk'ri ríchin nuk'waj rub'ey ri samatijonik, rú-nab'eyal ri tijoj tajinem ri winaqil, ri q'ij-nem chuqa" achlajil k'utetalil rik'in ruwach'ulew (te'ej ulew) ri q'ijnem ri mayab' b'anob'äl. to'onilem chire ri winaqil k'iylal, k'iyb'anob'äl, k'iych'ab'él rik'in b'anok'u'xb'al k'u'x .

K'OJLEMAL RE RETALiL RiCHiN Ri NiMATiJOB'ÄL Q'EQCHi' K'O PA RELEB'AL KAQ'iQ' (UMQN) -CHAPON RUNUK'iK-

re tikirisab'el k'o rux'e'l pa relewal mayab' retallilem, ri k'o wakamin pa tinamital ri peten; k'o pareleb'al kaq'iq' iximulew, tinamital akuchi' ek'o ri Mayab' itza'es, pa ruwi' releb'al kaq'iq' chire ri tinamital, apo pa ruqajib'äl ya' ek'o ri mayab' Mopanes; jari ri mayab' Q'eqchi'es, ri winaqilem ri q'axanela pa k'iylal pa rojanel ri tinamital Motul peten, rik'in nim wachinem winaqirem.

re ruk'ulb'at rik'in México chuqa" Belize, jare ním rulewal runik'ajal aby'a Yala, re nuq'asaj parte del territorio Mesoamericano, que permite una continuidad chuqa' ri ojer b'anob'äl, keri chuqa' jun territorial y cultural histórica, así mismo de un dinamismo migratorio en la dirección junilal b'eyalem wakamin, chike ri kak'a de una singularidad estratégica actual, para las nuevas dinámicas, k'iyinem pwaqb'äl, ja chiru junb'ey chik, de acumulación de capital, en las cuales nuevamente, los pueblos namit chuqa" kelewal eju'un che ri majik indígenas y sus territorios están sometidos a desplazamiento.

el grupo promotor de la universidad Maya Q'eqchi' del norte, se asienta sobre el proyecto educativo histórico del instituto Básico ochoch Hikek, una iniciativa que ha brindado educación con pertinencia cultural, durante más de veinte años, a jóvenes de las comunidades Maya Q'eqchi' del petén, cuya sede física está en el Municipio de Poptún, Petén.

a partir de este año 2022, un grupo de profesionales mayas, ha ido integrando el grupo promotor de la universidad Maya Q'eqchi' del norte, cuyo propósito central, es ir creando las condiciones fundamentales para la institucionalización y funcionamiento de la misma a partir del año 2,023. en el momento actual, está en desarrollo dos fases simul-táneas; por una parte, la integración y fortalecimiento del grupo promotor, así como el cuerpo de docentes, lo que implica un proceso de fortalecimiento de capacidades en el dominio de la ciencia, tecnología y filosofía maya; por otra parte, está en marcha, una serie de acciones que buscan generar un diseño de la propuesta de educación superior maya, desde la visión de las comunidades mayas, que conformar el departamento del Petén.

MARCO CONCEPTUAL

la universidad Maya del norte, reivindica la continuidad histórica con los centros ceremoniales y metrópolis mayas

ri molaj tikirisanem richin Maya' nima-tijob'äl Q'eqchi' pa releb'äl kaq'iq', rutz'uyulem pa ruwi' ri ojer tijonik ri palb'äl rukab' tijonem ochoch Hikek, re jun tikirisanem ri ruya'on tijonik rik'in ichinal b'anob'äl, chi kan jun k'al juna', chike alab'oni' ajamaq'ela Maya' Q'eqchi' richin ri chi mutul, re kachoch k'o pa ti- namit poptún, chi Mutul.

K'a chupan ri juna' re' 2022, jun molaj mayab' ajna'osamajela', eqal ek'ojele apo pa ri Molaj tzijoy ri Maya' nimatijob'äl Q'eqchi' richin releb'äl kaq'iq', re ruk'uxal rurayb'äl, chi rutz'ukik ri b'anikilem ruk'u'x ajilanem richin re saqrisanem chuqa" rusamajin n'i xtikir pe ri 2,023. ri ramaj wakami, k'o pa rub'anikilem ka'i' tanaj pa jub'ey; pa jun peraj, ri tunumen chuqa' ri uchuq'anem ri Molaj silonel, keri chuqa' ri tijonela', ri q'alajisan jun xenab'äl ri ruchuq'ab'ij ri etamab'alil pa okib'alil ri etamab'alil, samana'oj chuqa" ri mayoj mayab'; junchik peraj, chapon rub'anik, jalajoj samaj nukanoj k'iyixik jun runuk'ulem ruk'utb'al maya' nimati-jonem, pa rutzub'al ri mayab' amaq'ela, richin ri tinamital chi Mutul,

RUTAQEN RUNA'OTZIJ

ri Maya' nimatijob'äl richin releb'äl q'ij, nuch'ojij ri ojer cholajib'alil rik'in ti achkotz'ilanem chuqa" ruk'u'x ni-

ubicadas en todo el departamento de petén, así mismo, con el ese legado cultural, científico, artístico, astronómico y cosmogónico de la civilización maya, de la cual nos declaramos herederos en línea directa. en tal sentido una reivindicación central lo constituye el derecho a participar de las decisiones sobre la administración de nuestros centros ceremoniales y sagrados, no solo como bienes económicos sometidos a explotación económica.

su conjunto de retos y demandas, es para fortalecer su propio centro de pensamiento y saberes; conscientes que las personas e instituciones naciones e internaciones, no todos son aliados en esta línea de este pensamiento no colonial, con los que desde luego forjaremos relaciones sanas y constructivas. la investigación se convierte en un reto fundamental para nosotros.

retomar el hilo histórico del conocimiento y los saberes de nuestros abuelos y abuelas, es un derecho enmarcado en las justas reivindicaciones de nuestros pueblos a existir y a revitalizar, recuperar y fortalecer su existencia en un momento histórico decisivo para la humanidad, a pesar de siglos de dominio, saqueo, colonización y exterminio, seguimos vivos.

revertir esta situación histórica que nos ha colocado en una situación de desventaja, desigualdad y pobreza,

ma'amaq' mayab' ri ek'o pa ronojel ri tinamital chi Mutul, keri, rik'in ri jun sipanik b'anob'äl, na'owiqil, b'anonem, ik'ch'umila' chuqa' mayab' tz'etkajulew richin ri winaqilem mayab', ruma ri' niqab'ij chi qichinan choj pa rub'eyalil. ruma k'ari' ri ruk'uxal ri qach'ojinik ja ri' ri ch'ojib'al richin yoj ok chupam ri nojib'al pa ruwi' ri nuk'ulem ri qa loqólej k'uxakotz'ijlem, man xaxe ta uxalpwaqil ju'ul chuye telechanem pwäq.

re jun molaj junumaj chuqa" ch'ojinem, richin nuchuq'ab'ij ruk'uxal runojib'al chuqa" nab'exik; kena'ob'en chi ri winäq, re samajay, amaq' ri juk'atinamital, man konojel ta e'achib'il chupan re cholajem re nojib'el re' man majonik ta, kik'in ri xtiqab'en raxnäq achlajinik chuqa' pab'axilem. ri jikilib'anem nupo' ri' junumaj ruk'u'x ajilanem chiqe roj.

Xtchapatej rub'atz' retal k'aslem ri na'ojib'äl chuqa" etamab'el kichin qati'it qa mama', re jun ch'ojinem pa retalem ruk'amon nich'ojix kichin qatinamit nik'ase' chuqa" ruk'asilem, rukolik chuqa" nuchuq'ab'ix ruk'aslemal pajun ojer ramaj ruq'ijujnem chike ri winaqil, man roma ta ri ok'ala okib'alil, ri eleq', ri majoj ulew, qakamisaxik , öjk'ás na.

rujalwachinik re' ojer b'anem ri qilon ojruyo'on pa k'ayewal, pa mejunam, chuqa" pa meb'a'il, pa qatzub'al qa ri

desde nuestra propia visión del mundo, es el imperativo inmediato que nos hemos propuesto, y que llevará muchos años y generaciones, contento estamos del legado de nuestros padres y antecesores que nos permiten estar hoy aquí. es en estas circunstancias, condiciones y momento histórico que nace la universidad Maya del norte.

CARACTERÍSTICAS

el desarrollo de un modelo de investigación Maya, que proyecte a largo plazo, una sistematización y fortalecimiento de los conocimientos mayas que hay en las comunidades, en diferentes ámbitos de los saberes.

la consolidación de un núcleo duro de profesionales mayas, que incluye a nuestros sabios, abuelos y abuelas depositarios de saberes milenarios, comprometidos con empujar y sostener a largo plazo, la universidad Maya Q'eqchi' del norte, como una institución maya estratégica en la revitalización del pueblo Maya.

la estructuración legal, administrativa y financiera acorde con el espíritu de una propuesta de educación superior maya, con sus propias características que emanen del sentir y saber ancestral de nuestros pueblos.

el diseño académico y pedagógico de la propuesta de estudios superiores de

rwach'ulew, ja ri' ri taqel chanin ri qak'utb'äl na'oj, re nuk'waj k'i y jun'a chuqa" alk'walaxinem, yoj kikot ruma ri sipanik kib'anon kan ri qate qatata' chuqa" qa mama'al re nikiya' q'iij ri ojk'o wawe' wakamin. chupam k'a re b'anem re, chuqa" jun tzijob'el ramaj naläx ri Mayab' nimatijob'äl chi Mutul.

B'ANIKILEM

ri k'iyirisanêm richin jun b'anikil jun Maya' jikilib'anem, ri xtuya' rutzub'äl chinäj apo, richin jun nuk'ulem chuqa" uchuq'amanič chirij ri mayab' etamanik ri ek' o pa taq amaq'ela', pa taq jalajöj K'ojolb'äl ri nab'exik je'.

ri tunem kow pa rux'e'l mayab' aj-na'osamajela', re ruk'wan chuqa" ri nima-läj taq na'oj kichin qati'it qa mama' re ya-ko'onela kan ri ojer etamanem, kiyuqub'an ki richin nikichokomij chuqa' ni kiraq'ej jun mim ramaj, ri Mayab' ni-matijob'äl Q'eqchi' releb'äl kaq'iq', re achiel jun mayab' b'eyalinem samajay ri-chin nuchuq'ab'ij ri mayab' tinamit.

re cholajem ruchojmil, nuk'usamaj chuqa" pwaqlal junam rik'in ri ruk'u'x jun ruk'utb'äl maya' nimatijonik, rik'in rub'anikilem qa ri naläxpe pa kina'ik chuqa' ri ojer nab'exik richin qa tinamit.

ri retz'ab'alul tijonik chuqa' tzijotjionem ri ruk'utb'äl nimatijonik re qa ni-

nuestra universidad, como un logro genuino y legítimo de nuestras comunidades, construido en un proceso ampliamente participativo y dinámico.

constituirse en un centro de saberes de los pueblos indígenas, como un aporte al país y a la humanidad. Más allá del espíritu y naturaleza de lo "universal" como sentido de "elite". Más allá de ser una respuesta al modelo económico dominante. apropiación constructiva de los saberes de la humanidad.

ser la universidad comprometida a generar oportunidades académicas de estudios superiores, para las nuevas generaciones de nuestras comunidades y nuestros pueblos, cuyos propósitos y contenidos, se fundamenten en los saberes y legado de nuestra cultura, y en los saberes de otras culturas que hacer crecer la vida en nuestra casa común, nuestra sagrada tierra.¹⁴

"Hijos nuestros, nosotros nos vamos, nosotros regresamos! Sabias palabras, sabios consejos les dejamos. Solo vamos a emprender el regreso, nuestra misión está cumplida, nuestros días están completos. Sentirán nuestra presencia; ¡No nos olviden, no nos borren de su memoria! Cuiden de sus hogares, en la patria donde se establezcan. ¡Que así sea! Sigan entonces su camino, y verán el lugar de donde vinimos" Popol Wuj.

matijob'äl, achi'el jun qaq'iinik qa chuqa' kikutamil ri qa'amaq'ela', nuk'un pa jun nüm xenab'al oken chupam chuqa' salek'.

ruxe'elem jun ruk'al ri nab'exiklem kichin ri choj tinamit, jare jun sipanik chire ri amaq' chuqa" chire ri winaqilem. chuch apo ri k'aslib'äl chuqa" rwach'ulew ri "KajuleW" ja ri "nim" na'il chwähch apo ri k'utb'al na'ojo ri b'aniwach pwaqil. ichinaj tikirsab'äl na'b'exiklem richin winaqil.

K'ojemal ri nimatijob'äl ruya'on rutzij chik ruk'iyixik ramajilal tijonik richin nimatijonik, chike ri k'ak'a taq alk'walaxnem kichin qa amaq'ela, chuqa' qatinamit, ri rupam rurayb'äl, rux'e'l ta pa kinab'exik chuqa", rusipanik ri qa b'anob'äl, chuqa" pa kinab'exik juley chiik b'anob'äl ri nikib'en chi nik'iy ri k'aslem pa qachoch qonojel, jari loq'olaj ruwach'ulew.

"Ri qaj'wal, roj yojb'e, roj yojtzolin el! Na'onen taq Tzij, na'onen taq pixa' niqayan kan chiwe. Xacho xtiqab'en ri tzolijnem, ri qataqel xqab'en yan, ri qaq'ij xtz'aqät yan. Xtikina' ri qatzetik; ¡Man qujimestaj, man qo'yojo pa inatab'äl! Tichajij ri iwochoch, ri pa amaq' akuchi'xkixk'ojewi'. ¡Keri ta xtub'en! Ti tzeqelb'ej ri b'ey, keri xtitz'et ri jamel akuchi' xoypewi" Popol Wuj.

**CONTEXTO E HISTORiA
DE LA SEMILLA,
UNiVERSIDAD MAYA MAM**

el pueblo Maya Mam es uno de los orígenes fundadores de la civilización Maya. de ahí su nombre Mam que significa los ancianos, los abuelos. takalik ab'aj es la ciudad Mam más antigua donde se evidencian muestras de la primera escritura maya y otras ciencias holísticas de la civilización. al momento de la invasión colonial, chnab'jul (hoy la ciudad de Huehuetenango, denominado saq ulew por el pueblo K'iche') era el centro político, gobernado por Ka'yb'il Ba'lam y la señora Kamilakab'.

el pueblo Maya Mam es el tercero numéricamente mayor en población y territorio (actualmente alrededor de 600 mil hablantes y con un número mayor de habitantes) después del pueblo K'iche' y Q'eqchi'. su territorio abarca para del departamento de Huehuetenango, san Marcos, colindantes con el sur oriente del estado de chiapas, México. la zona occidental del departamento de Quetzaltenango y la parte noreccidente del departamento de retalhuleu.

el pueblo Maya Mam es uno de los más golpeados por los procesos sociopolíticos coloniales y republicanos. tiene los indicadores más bajos de desarrollo Humano. tiene uno de los índices más altos de desnutrición infantil. las políticas y la

**K'OJLEMAL RE RETAL K'ASLEM
RiCHiN Ri iJATZ, MAYA'
NiMATiJOB'äL MAM**

ri tinamit Maya' Mam jare' jun chike ri xtz'ukun ri mayab' winaqilem. ruma ri rub'íi Mam nel chi tzij ri tetata', ri atitaj mama'aj. tak'alik ab'aj ja ri' ri tinamit Mam ojer kan akuchi nikik'ut ri tz'etb'al ri nab'ey taq maya' tzib'aník chuqa' k'uletamab'äl richin ri winaqilem. toq ri ramaj xb'an ri majonik xoch'iník, chnab'jul (wakanin jari tinamit Huehuetenango, rubinib'an saq ulew ruma ri tinamit K'iche') jarewi ri ruk'u'x na'ojoile, champomisan ruma Ka'yb'il Ba'lam chuqa" ri ixöq Kamilakab'.

ri tinamit Maya' Mam jare' rajlab'al rök nim ri ruwinaqilem chuqa' rulewal (wakanin ri winaq'í ek'o 600 mil yech'on chuqa" rik'in jun kiyal rajlab'al ri winaq'í chirij ri tinamit K'iche' ri Q'eqchi'. ri rulewal na'apon ri tinamital Huehuetenango, san Marcos, nuk'ulri' rik'in ruqajib'äl kaq'iq' ri tinamit chiapas, México. pa ruqajib'äl q'ij richin ri tinamital ri Xelju chuqa' pa tzalan qajib'äl q'ij ri tinamital rechin retalhuleu.

ri tinamit Maya' Mam re' jun chike ri janila xekajix ruma ri b'eyal wina'ojoilemajoj chuqa' republicanos. K'o ri ruk'utunela' janila qajnëq ri k'iyyisanim winäq. re k'o ri ruk'utb'al janila jotol ri me'ilinem ri ak'wala'. ri na'ojoilem chuqa" ri rijiñem

inversión pública han sido casi nulas y por ello, el nivel de escolaridad es de los más bajos del país, aún más grave en educación superior. el centralismo político y económico del estado de guatemala ha marginado a la población Mam. Mantiene en la cotidianidad social e institucional gubernamental, una cultura racista y discriminatoria, especialmente contra la mujer Maya Mam.

la migración hacia estados unidos tiene altos índices en la población Mam, proceso que tiene sus beneficios económicos con el aporte de millones de dólares a la economía de la región y mejoras en la economía y bienestar familiar, pero también con consecuencias lamentables en la integralidad de las familias y las comunidades. a pesar de ello, el pueblo Maya Mam es uno de los referentes de conservación de la cultura y cosmovisión Maya en prácticas culturales cotidianas, cuyas dinámicas y resultados son referentes para la sostenibilidad planaria natural y humana.

derivado del contexto histórico, las condiciones de vida actual del pueblo Maya Mam son de niveles bajos, en los que resalta el poco acceso a la educación, especialmente superior.

el pueblo Maya Mam cuenta con algunos cientos de profesionales universitarios Mam, pero han sido alejados de la cosmovisión y civilización maya, como efecto de su proceso escolar y otros fac-

winaqilem man kan ta k'o ruma ri, ri ru- palb'el tijonik yalan qajnäq pa amaq', jari' yalan k'ayew pa ri nimatijonik. ri ruk'uxal na'ojil chuqa" pwaqil richin ri amaq' iximulew ruch'aron kan ri tinamít mam. nub'an pa ri q'iij q'iij winaqil re mo- lojil champomalem, jun b'anob'äl elesa- nem chuqa" tz'ilanem, cha'alel chirij ri maya' ixoq Mam.

ri q'axajamen pa ri estado unidos k'iyak pa ri winaqil Mam, b'eyal ri k'o pwaqinem ruwachinem rik'in ri b'eyo- mel ri dólares che ri pwaqilen re peraj chuqa' ri rutziren che ri pwaqilen chuqa' ri utzil chike ri ach'alalri'iil, chuqa' rik'in k'ayewal tojb'alil pa ri tunuchuq'a'nem ri ach'alalri'iil chuqa' ri amaq'ilá. Manrik'in wirí', ri tinamít Maya' Mam re jun achib'il re chajinem ri b'anob'äl chuqa' ri Maya' ch'ob'oj Kajulew pa b'anol b'anob'äl q'ijq'ij, ri rusilob'älem chuqa' ri q'isamaj ja ri' achib'il che ri chapb'alem rumé'alil q'ij chojalil chuqa' winaqil.

ruma ri kojolib'äl retalem, ri rub'aniki- lem ri k'aslem wakami ri tinamít Maya' Mam chojwi' qajinëq, nuk'ut pe ri jub'a' okem pa tijonik, cha'alel ri nimatijonik.

ri tinamí Maya Mam ruchajin wok'alem nimasamajela' Mam, x aja k'a ri enëjen che ri ruch'ob'o kajulew chuqa' ri winaqilem maya, ruma ri xenab'äl ri tijonik chuqa' ch'aqa chik ach'el ri ni-

tores como la religión, la economía materialista, entre otros. este proceso inicial pretende superar la etapa de reivindicación con discursos descriptivos, parciales y fragmentados de la cultura maya.

MARCO CONCEPTUAL

la inclusión de la cultura Maya Mam está ausente como conocimiento general y menos como conocimiento científico en cualquiera de las áreas curriculares en la educación superior. de ello, aunque se puede contabilizar un número de profesionales - relativamente mínimo frente al número de la población - egresados de las universidades estatal y privadas, su formación carece de pertinencia y relevancia con la cultura Maya Mam, toda vez que la educación superior del país no solo no incluye la cultura maya como fuente de conocimientos, sino tiene la tendencia de descalificarla y peyorizarla.

CARACTERÍSTICAS

Formar a las personas con experiencias prácticas y autoformación académica, un equipo intergeneracional de personas para la gestión de la futura universidad Maya Mam, cuyo proceso inicial es apropiar argumentativamente la cosmovisión, filosofía, ciencia y tecnología maya.

trabajando con organización comunitaria para atender necesidades de salud y soberanía alimentaria.

mab'ál k'u'x, ri chojpwaqilem, chi ki kojol ch'aqachik. re tikirib'alem b'eyal nrajo' nuk'owisaj ri peraj re ch'ojinem rik'in rub'ixikil b'anikil, ruchiyal chuqa' pirtzijolem ri b'anob'ál maya.

RUTAQEM RUNA'OTZIJ

ri tunub'anem che ri b'anob'ál Maya Mam man k'o ta achi'el jun etamab'ál chuqa' jun ta na'ojinel etamab'ál chi ro-nojel ri rukojob'al lema pa ri nimatijonik. rik'in ri, man rik'in ta ri tikirel ye'ajlex ri rajlab'al ri samajela -k'a jub'a ok chwa ri rajilab'al ri winaqil - e'elenëq pa ri nimatijob'al saqamaq'il chuqa' ri ruyonil, ri rutijonik man niya ta ruq'ij ri ichinal chuqa' etatz'uk rik'in ri B'anob'ál Maya' Mam, ja ta wi ri nimatijonik re etajalew man nutunub'a ta ri maya' b'anob'ál re ruxe'el ri etamab'ál, ja ri nuqasaj ruq'ij chuqa' nuyoq'ola'.

RUB'ANIKILAL

Winaqirisab'anem rik'in b'än tijoj chuqa' ruyonitijoxel, jun molosamajib'al tunuraxinem ri winäq richin runuk'ik apo ri nimatijob'al Maya' Mam, ri tikirib'ál rusa-majik na'owinaqilal ri ruch'ob'oj kajulew, mayoj, etamanik chuqa' samajib'ál maya'.

samajik rik'in runuk'ulem amaq'el chi ajowan nik'atzin che ri raxnëqil chuqa' ruq'ionik tzuqunelem.

desarrollamos procesos educativos-estilos con jóvenes y niños.(15)

¡Somos ahora una vibración cuántica que va a materializarse generacionalmente!

ViSiÓN DE FUTURO: RETOS Y ENFOQUES

se visualiza un escenario epistemológico heterogéneo, plural, que se activa permanente con diversas perspectivas; en términos de prácticas, conocimientos, saberes, epistemologías y espiritualidades; escenario que permite reivindicar que hay más de una visión del mundo, existen otras epistemologías experientiales del sur, producidas en las luchas sociales, políticas y culturales, en especial de los pueblos indígenas.

es el momento histórico que propicia la oportunidad que significa la actual era para los conocimientos ancestrales; en el marco del 13 Baktún, período de 5,200 años, que se cumplió en el año 2012. a partir de este hecho histórico, se tiene la certeza que se inicia una nueva era para los pueblos originarios, para avanzar en la valorización e implementación de la diversidad cultural, la promoción del diálogo intercultural y de los saberes, especialmente de la cultura maya.

Qak'iyirisan ri rub'eyaltijonik tojixela' maya' kik'in alab'oni' chuqa' ak'wala'.

¡Kami öj jun b'ayb'onem kwantika' ni tz'umalin qa jalaralaxinem!

TZUB'ÄL APO: JUNAMAJ CHUQA' TZ'ETOJ

tz'et apo jun kuqilib'äl k'iretamab'alil na'owinaqil, k'iyal, nik'ulb'anayon pe chi-taqil ruma jalajöj tzub'anikil; ja ri nib'än, etamanik, retamab'alil na'owinaqil chuqa' chikajen k'u'x; tz'etoj ri nuya q'ij nach'ojij ri k'o k'iy man xe ta jun tzu'ik ri xekaj, ek'o jalajöj ri b'anoretamab'alil na'owinaqil ri pa rajxokon ri q'ij, rwachinem ri tijomal winaqil, na'ojilem chuqa' b'anob'äl, pa jeb'él kichin ri choj tinamit.

Ja' re' ri ramaj retamalik nuya ruramajil ri chi tzij wakami jawi ri ojer etamanik; pa ri rutaqem ri 13 B'aktun, peraj ramaj ri 5,200 juna', ri ruq'ij ri juna' 2012. tikire' pe ri b'anretalil, k'owi ri jiklik nitikir pe jun k'ak'a peraramaj kichin ri nab'ey ta tinamit, ke ri' b'inem apo pa ri ruq'ijonelik re rokisaxikil ri jalajoj b'anob'äl, ri eltijoxel ri tzijonem jalwab'anob'äl chuqa' ri etamalil, cha'alel ri maya' b'anob'äl.

SUS ENFOQUES

el enfoque esencial de la formación humana y académica, es primeramente la relación con la vida natural y con la vida cultural. prioriza la protección y promoción de la vida con la naturaleza, el vínculo con la vida territorial, que da sustento a las prácticas culturales identitarias. se basa en la ciencia, filosofía y tecnología maya.

El biocentrismo

es un principio filosófico de la cultura maya, denominado Biocentro, que plantea y reivindica el valor primordial de la vida, todo ser vivo tiene una función y una valoración. todo lo que existe en el universo está organizado en función de la vida. la vida es el centro, la vida vegetal, animal, la madre tierra, todo organismo viviente y el universo como seres vivos.

se precisa una transición de una sociedad capitalista de superproducción de bienes materiales hacia una sociedad biocentrada que sustente toda la vida con valores humanoespirituales. alter-nativos a la destrucción ecológica, al extractivismo epistemológico y al epistemocidio.

promueve la posibilidad de abrirse en relación al cosmos. es una vivencia de una ecología profunda. es una pro-

RUTZ'ETOJELIL

ri rutz'etojelil ruxe'el ri tijonem winäq tijo-nik, nabey ri achlajil rik'in ri choj k'aslem chuqa' rik'in ri k'asb'anob'äl. cha'o' ri chaji-nem ri eltijoxel che ri k'aslem rik'in ri rwach'lew, ri jachjuch' rik'in ri relewalil, nrilij ri b'an b'anob'äl junalema. rutikirib'äl etamanik, mayoj chuqa' ri maya' samana'ojo.

Ri k'aslenik'ajalil

re jun tikirib'él mayojinik re maya' b'anob'äl, rub'ini'an K'aslenik'ajal, nu-cholajij chuqa' nuch'ojij ri nab'rejqalem ri k'aslen, ronojel ri k'asel k'o rusamaj chuqa' ruq'ijonem. ronojel ri k'as pa ka-julew nuk'un pa rusamaj ri k'aslem. ri K'asleM Ja re' ri niK'ajal, ri k'aslem q'ayis, chikop, ri te'ej ulew, ronojel k'es ch'akulal chuqa' ri kajulew ri k'aslema'lil.

nik'atzin ajilab'al jun jaloj re jun pwäq winaqil re k'iyirisanem loq'ob'il samajib'äl pa jun apo winaqil k'aslanik'ajil nrilij ronojel ri k'aslen rik'in winaqil chikajil rej-qalem. ruxe'tz'ukilel ri yujuni'k ri acho-chil, ri elesanemel retamab'alil na'owinaqil k'a ja rukamib'äl.

nu'eltijoxlem ri tikirel ri jaqoj ri achlajil pa ri kajulew. Ja re' jun k'aslanem re jun retamab'alil iq'al nä rupam. Ja re' jun

puesta de la cultura y espiritualidad maya ante los modelos teocéntrico y antropocéntrico, para un retorno puntual a las maneras de vivir en la contemporaneidad y en general hoy por hoy se denomina plenitud de vida.

K'utb'äl na'oj pa ruwi' b'anob'äl chuqa'
maya' k'aslib'alinem chikiwäch ri
K'utb'alil Juník'ajaw chuqa' ruK'uX
K'asleMal richin jun choj tzolin achi'el ri
rub'anikil ri k'aslem wakami chuqa' chi
ronojeL, wakami wakami nib'ix che
loQ'oleJ ruxe'el ri K'asleM.

Natural

es la relación respetuosa, de equilibrio y de armonía con la Madre naturaleza. existe una totalidad armónica entre los astros, la tierra, los seres humanos, los animales, las plantas, los minerales y los demás elementos y fuerzas naturales o cósmicas existentes. la cosmovisión maya, enseña a mantener una estrecha relación de respeto y armonía con la Madre naturaleza, con el cosmos y con nuestros creadores; la ceremonia maya es una forma de recordar y vivenciar esta comunión.

Natural

Ja ri' ri kamelanikem achib'il, ri chajalil chuqa' ri k'wajonem rik'in ri te'ej rwach'ulew. K'o ronojeL k'wajonemil chi kikojol ri ik'ch'umil, ri ulew, ri winäq, ri chikopi', ri q'ayis, ri rab'ajal ulew chuqa' ri ch'aqa chik molb'anikil chuqa' ri uchuq'anem k'owel xekajil. ri maya' tz'etkajulew, nuk'tu nawilijun latz' achlajil rik'in niman tzij chuqa' ri k'wajonem rik'in ri te'ej rwach'ulew, rik'in ri Kaj chuqa' kik'in ri tz'ukunel; ri maya' xukulem re jun rub'anikil richin nataxik chuqa' na'il ri junawachnem.

las universidades Mayas, priorizan en sus cursos, prácticas, pensamientos, la necesidad de la "comunicación con la naturaleza, hablar con las piedras, con el agua, con la nube, con los ríos, con los pozos, con el aire, con los animales"

ri Maya' nimatijob'alil, kicha'on ri tijo-nik, ri b'anik, nojib'él, ri k'atzinel che ri "tzijonem rik'in ri rwach'ulew, ch'onem kik'in ri ab'äj, rik'in ri ya', rik'in ri sutz, rik'in ri raqän taq ya', kik'in ri julya', rik'in ri kaq'eq', kik'in ri chikopi"

Cultural

la promoción, el conocimiento y la vivencia de los valores culturales identita-

B'anob'äl

ri tzijonem, ri etamanik chuqa' ri k'asla-rejqalem b'anob'äl k'utunemil ri maya'

rios de la cultura maya y en sus principios cosmo-científicos: holístico(16), sistémico(17), circular(18), espiral(19), el equilibrio(20), multipolaridad(21) y complementariedad.(22)

Territorial

entendido como el espacio construido socialmente, es decir, histórica, económica, social, cultural y políticamente. y desde la perspectiva de la cultura maya, donde convergen elementos que trascienden la caracterización geográfica y constituye más bien dinámicas económicas, sociales, culturales, políticas y ambientales que complejizan su delimitación. no es solamente una porción de tierra delimitada con su complejidad biofísica (relieve, condiciones ambientales, biodiversidad). es expresión de dimensiones de representación, de poder, de símbolos, un elemento del contenido cosmogónico donde el sujeto colectivo se entiende, vive y se reproduce no sólo material sino también subjetiva y trascendentalmente, que alterándolo se produce “una vulnerabilidad ecológica” por el abandono místico de la naturaleza, como parte del territorio.

se produce la “vulnerabilidad energética del territorio” que produce vida, alegría. el territorio tiene cuerpo “cada espacio de su cuerpo, cada arroyo, cada cerro, cada cueva, cada cúspide, cada ladera es espacio que genera vida en complementariedad con el organismo territorial”

b'anob'äl chuqa' ri rutikirib'äl kajna'owi-näq: k'ulnem, cholojnem, surusik, sotosik, ri chojalil, k'irichi'il chuqa' tz'atqatb'alil.

Rulewalenam

etaman ja ri jamel pab'winaqilem, ntel chi tzij, retalil, pwaqilil, winaqil, b'anob'äl chuqa' na'ojilenam. pa rutzub'äl ri maya' b'anob'äl, akuchi nkimolki ri tikomal ri un'ajilab'aj ri rub'anik rulewal ja re ri rub'eyal pwaqilem, winaqil, b'anob'äl, na'ojilem chuqa' achochila' ruk'axnen ri ruk'ulb'atil. Man xaxe ta jun peraj ulew k'o ru k'ulb'at rik'in ruk'axnen ri wi'opisika (tz'etetel, rub'anikil ri achochila' wi'opjalajoj). Ja re' b'ixikil ri setaj ri achb'alil, ri kowilal, ri retalil, ri juntikomal ri rupam ri kajulewal ri jub'avinaqil netamex, k'es choj nik'iyir chuqa' rukaxanil chuqa' ajilab'anelal, ri niyoj nuk'ul "jun q'ajotaqen iq'alem" ruma xmestex ri k'aslib'alel ri rwach'ulew, richin ri rulewal.

nwachinpe ri "q'ajotaqen uchuq'anel ri rulewal" ri nuya' k'aslem, kikoten. ri relevwal k'o ruch'akul "jutaq jamel re ruch'akul, jutaq ruq'a' raqän ya', jutaq juyu', jutaq jul, jutaq ruwi juyu', jutaq rwajuyu' ja ri' rija-mel ri alaxan k'aslem pa tz'aqlab'alil ri kin ruch'akul ri rulewalenam"

la mayoría de las universidades Mayas, tienen la tarea de reconstruir su territorio, por ejemplo, el pueblo Maya ch'ortí que la población está dividida con fronteras, entre guatemala y Honduras.

CONCLUSIÓN

el pueblo maya tiene una ruta epistemológica trazada y fundamentada e inspirada en su paradigma de educación, como un aporte válido y una alternativa a la auténtica emergencia planetaria y de crisis civilizatoria marcada por toda una serie de graves problemas estrechamente relacionados con el medio ambiente, la contaminación y degradación de los ecosistemas, agotamiento de recursos, crecimiento incontrolado de la población mundial, desequilibrios insostenibles, conflictos destructivos, pérdida de diversidad biológica y cultural; producto del antropocentrismo que ha propiciado una ruptura del ser humano con la naturaleza y con el creador, lo cual ha generado la soberbia del ser humano como dueño y señor de la naturaleza, del mundo, del universo.

destaca su notable preocupación por el ser humano, sus conocimientos científicos, confluyen con otras culturas ancestrales de la humanidad, en su afán de comprender y mejorar la vida de todos los seres vivos del cosmos, abierta al desarrollo de la diversidad cultural del mundo, siempre que ellas sean coherentes con el respeto y armonía con la naturaleza y la humanidad.

K'iy ri maya' nimatjob'äl nem, kisamaj ja ri nkipab'a' ri rulewal, achib'äl, ri tina-mít Maya' ch'ortí' ri winaqil ruch'aron ri pa kaj'i k'ulb'at, chikikojol ri iximulew chuqa' ri Honduras.

RUK'ISIB'ÄL TAQ TZÍJ

ri maya' tinamít k'o jun rub'ey rureta-mab'äl na'ownäq, rujuch'un ruk'ux ajila-nem uxlatz'ukun b'aqil na'oj tijonik, jun sipa'rejqualem chuqa' jun cha'onem che ri to'iken rwach'ulew ri ruk'ayewal ri wina-qilal etalem rumá ronojel ruk'ayewal ri kan richin ri rachochil, ri tz'ilonem ri wo-lininem ri ruk'ojelemal k'aslen, kosik che ri to'ob'äl, k'iyame'etamél ri winaqil xekaj, mecholajil man illi ta, yuju'oyowal, xa-chik ri jalajoj k'aslemal chuqa' b'anob'äl; tikojil ri ruk'u'xlemal k'aslem ri b'anayon ri jachik ri winaqil rik'in ri rwach'ulew chuqa' rik'in ri ajaw, ja b'anayon ri runi-marisab'äl ri'il ri winaqil achi'el rajaw k'o pa ruwi' ri rwach'ulew, ri xekaj, ri kaj.

nuk'ut ri ruk'uxlaj pa ruwi' ri winäq, ri runa'ownäq, nkip'ulki rik'in ch'aqachik ojer taq b'anob'äl re winaqil, pa ruq'ij chi nretamaj chuqa' nujeb'elal ri kik'áslem ri k'aslemalil ri rwakaj, jaqel che ri k'iyirisa-xich ri jalajoj b'onob'äl xekaj, xa xe ta ri nkij'inan rik'in q'ijinem, k'wajonem rik'in rwach'ulew chuqa' ri winaqil.

todo lo que existe tiene una razón de ser, tiene un origen de su ser, tiene una lógica y dinámica de funcionamiento. conocer científicamente esa manera de ser de cada elemento y comprender su dinámica en el concierto del universo, debe ser una aspiración permanente de la educación. potenciar la capacidad humana de ir más allá del conocimiento mediante los sentidos. los conocimientos inmediatos nos lo dan nuestros sentidos corporales, el cual está plenamente "equipado" para ello. el sentido de lo humano.

la tarea conjunta será identificar la ideología racista que ha permeado a la sociedad en general durante siglos y que coloca a los pueblos indígenas en las posiciones más bajas y serviles en la escala social. una posición que histórica- mente les asignó distintas capacidades y ocupaciones, tomando como pretexto su aspecto físico, idiomas, culturas y otros factores.

ronojel ri k'es k'o choq'ob'anikil, k'o rutikirib'ab'el, k'o ruk'utna'ojil rub'eyal rusa-majnem. netamex na'owinaqem ri kib'anob'äl chi kijujunal ri tikomal chuqa' netamex rub'eyal pa ri rwakaj, re jun nimak'u'x ri tijonik. Jotajilanem ri tijoj ri winäq chi nuk'owisaj ri etamanik kik'in ri etanem. ri etamab'äl naqaj nkiya' ri etanem ch'akulaj, re kan chwanemil "nojixan" che ri'. ri runab'äl ri winäq.

si junasamaj ja ri k'utunik na'owinäq ri jech'unik winäq ritz'amon ri pa ronojel winaqirem chi ok'alá' re' ye ruya' ri chojtí-namit ruk'ojlem chikixe qa chuqa' pa sa-majinem pa ri runimilen winaqil. Jun ruk'ojlem kan pa retalil kan xuya' jalajoi na'onem chuqa' samajinem, chapatej xkiya' chirij ri rub'eyal ruch'akulal, ruch'ab'äl, b'anob'äl chuqa' juley chik b'anikilanem.

REFERENCIAS

cediM, sanar nuestra vida, amar nuestra vida en plenitud. varios autores, 2012.

colop, sam. popol Wuj, guatemala 2011.

informe de actividades año 2020 de la universidad ixil. neabaj, el Quiché, guatemala.

informe para el encuentro de universidades indígenas en interculturales, día interna-

cional de los pueblos indígenas. caal, Mario y Morán, oto. guatemala, agosto 9 de 2022.

informe para el encuentro virtual de universidades indígenas en el día internacional

de pueblos indígenas, cutzal, salvador y cohuj, Benjamín, agosto 9 de 2022

informe para el encuentro virtual de universidades indígenas en el día internacional

de los pueblos indígenas, domingo, daniel, agosto 9 de 2022.

informe para el encuentro de universidades indígenas en interculturales, día internacional de los pueblos indígenas, Jerónimo, omar; calderón, Fredy y casola, Jennifer. guatemala, agosto 9 de 2022.

similox, vitalino. ponencia virtual, en el XIX aniversario de la universidad autónoma indígena de México, chimaltenango, guatemala. 2020.

NOTAS

(¹) popol Wuj. palabras de tepew y Q'uq'kumatz cuando perfeccionaban a la criatura humana como obra de su creación. para hacer la criatura con capacidad de percibir, valorar y cuidar toda la creación. una criatura agradecida, haciendo de la paz y la felicidad su ambiente social cotidiano y que buscaría siempre una buena y útil existencia.

(²) Maya kaqchikel, sociólogo e investigador de la ciencia, Filosofía y tecnología Maya. rector de la universidad Maya Kaqchikel.

(³) en el idioma maya Kaqchikel se dice ruxé'el k'aslemal. similox, vitalino. ponencia virtual, en el XIX aniversario de la universidad autónoma

(⁴)

indígena de México, chimaltenango, guatemala. 2020.

(⁵) entrevista con don concepción Zontay y don Baltazar de la cruz rodíguez, autoridades ancestrales de san Felipe chenla, san Juan cotzal. 2014.

(⁶) sanar nuestra vida, amar nuestra vida en plenitud. varios autores, cediM, 2012. informe actividades de la Universidad en el año de informacion, guatemala, 2020. en el idioma kaqchikel se dice nimiatiobál, la casa grande para el aprendizaje, la sa-

(⁷)

(⁸)

biduría y la ciencia.

(⁹) los nombres de los linajes corresponden a los linajes Kaqchikeles que se encuentran en los manuscritos como Qawuj öj Kaqchikel, los anales de los Kaqchikel, y los manuscritos de los Xpantzay. entre ellos aparecen: los Xajil, los sotz'il, los ajqajal y los tuuché'. los significados etimológicos de estos linajes se asocian a las aves, insectos, árboles y derivados. el origen de los nombres muestra una profunda identificación con la Madre tierra, el cosmos y sus elementos. por ejemplo, Chajom se deriva de chák, **árbol de pinoy ocote**: literalmente "**los que tienen ocote**". igualmente, tuuché' es un tipo de **árbol(che')** de encino. como Kaqchikel que se origina de Kaqché', **árbol colorado: "Los del árbol colorado"**.

(¹⁰) Cámey, d. contador del tiempo y director de la carrera de ciencias de la salud de la universidad Maya Kaqchikel. palabras de orientación en el 1er. congreso sobre ciencia y filosofía maya, guatemala, 2020

(¹¹)

chan, ciriaco. Miembro de la autoridad indígena de chuarranco. palabras de orientación en el 1er. congreso sobre ciencia y filosofía maya, guatemala, 2020 guatemala

(12) informe para el encuentro virtual, de universidades indígenas e interculturales, día internacional de los pueblos indígenas, Jerónimo, omar; calderón, Fredy y casola, Jennifer. agosto 9 de 2020.

(13) informe para el encuentro de universidades indígenas e interculturales, día internacional de los pueblos indígenas, caal, Mario y Morán, oto. agosto 9 de 2020.

(14) informe para el encuentro virtual de universidades indígenas en el día internacional de pueblos indígenas, (cutzal, salvador y cohuoj, Benjamín, agosto 9 de 2022).

(15) informe para el encuentro virtual de universidades indígenas en el día internacional de los pueblos indígenas, domingo, daniel, 2020. agosto 9 de 2022.

(16) **Holístico:**una visión integral de la vida, que todo está en todo, la racionalidad del todo. el desarrollo o plenitud del ser humano. la capacidad de relacionarse armónica y respetuosamente con la madre tierra, la naturaleza, el cosmos y la divinidad; para la felicidad de todos.

(17) **Sistémico:**la conjugación e interdependencia del tiempo (calendarios), los números (matemática), la organización social y política y la espiritualidad, como la síntesis del cosmos.

(18) **Circular:**el tiempo es uno y a la vez reiterativo. no hay un comienzo y un final, es continuo. no es un proceso lineal progresivo, sino integral.

(19) **Espiral:**el proceso de evolución y perfección del ser humano, la construcción circular, las etapas y los cambios necesarios en el proceso del equilibrio.

(20) **Equilibrio:**la naturaleza y el cosmos se rigen por el principio del equilibrio, en diferentes manifestaciones a nivel macro y micro. el equilibrio no representa una condición estática sino es un estado dinámico y cíclico en donde se produce una concentración de energía y no la anulación de ellas. el equilibrio en la vida cotidiana del ser humano es un estado de balance dinámico en pensamientos, actitudes y relaciones.

(21) Multipolaridad: todo tiene dualidad, pares contradictorios. individuo y comunidad, son dos polos de la misma unidad, sin comunidad no hay individuo.

(22) Complementariedad: entendida como el equilibrio entre contrarios, se da en la complementariedad- no se anula al otro, se complementa con el otro. la diferencia como parte del todo. la complementariedad busca la optimización mediante la combinación de fuerzas.

RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIAS

COMPETENCIAS
DOCENTES

DIVERSIDAD

MOVILIDAD INTERNACIONAL
EDUCACIÓN A DISTANCIA

INSTITUCIONES
UNIVERSITARIAS

ess

- Educación
- Superior y
- Sociedad
- Vol. 34 No. 2 (2022)

GESTIÓN
EVALUACIÓN
DOCENCIA
UNIVERSITARIA

INTERNACIONALIZACIÓN
DE LA EDUCACIÓN
SUPERIOR

Sección
General

1.

Apuntes para la internacionalización de la educación superior latinoamericana en China

notes for the internationalization of latin american higher education in china

Mercedes V. Andrés 

¹ university of international Business and economics, Beijing, china

RESUMEN

una internacionalización que tenga por objetivo el desarrollo de los países de la región con miras al futuro debe tomar en consideración su posicionamiento respecto de china. el gigante asiático se consolida como potencia mundial y plantea un proceso de internacionalización en el que se proyecta hacia el resto de los países del mundo. américa latina puede obtener beneficios en su relación con este país; para ello, es necesario que delineen estrategias que ubiquen a la región, no solo como mero receptor de las decisiones chinas. en este trabajo nos proponemos debatir en torno a algunos conceptos que se derivan de los procesos de internacionalización en china y latinoamérica. luego se sugerirán lineamientos y definiciones que pueden ser tenidos en cuenta para superar la incógnita que representa china. luego de mencionar brevemente el lugar de china en la región y el lugar secundario que ocupa latinoamérica en china, hicimos un breve análisis de la enseñanza del español y de los saberes específicos sobre américa latina, a modo de reflexión sobre lo que la región puede ofrecer a china. con respecto a los aspectos comerciales de la internacionalización, consideramos indicadores como la movilidad, la “fuga de cerebros” y “ganancia de cerebros” y el financiamiento. posteriormente, realizamos algunas observaciones sobre el “poder blando” chino ejercido a través de la educación. Finalmente, discutimos el interés, los desafíos y las oportunidades que posee la región en su proyección hacia china con base en un esquema de cooperación entre el sur global.

Palabras clave: internacionalización latinoamericana; fuga y ganancia de cerebros; poder blando; cooperación sur global; latinoamérica-china

Notes for the internationalization of Latin American higher education in China

ABSTRACT

an internationalization aimed at the development of the countries in the region with a view to the future must take into consideration their positioning in relation to China. The Asian giant is consolidating its position as a world power and is proposing an internationalization process in which it projects itself towards the rest of the countries in the world. Latin America can benefit from its relationship with this country; for this end, it is necessary to outline strategies that place the region not only as a mere recipient of Chinese decisions. In this paper, we propose to discuss some concepts derived from the internationalization processes in China and Latin America. We will then suggest guidelines and definitions that can be taken into account in order to overcome the unknown that China represents. After briefly mentioning China's place in the region and Latin America's secondary place in China, we briefly analyzed the teaching of Spanish and specific knowledge about Latin America in order to reflect on what the region can offer to China. With regard to the commercial aspects of internationalization, we considered indicators such as mobility, "brain drain" and "brain gain" and funding. We then made some observations on Chinese "soft power" exercised through education. Finally, we discussed the interest, challenges and opportunities for the region in its projection towards China based on a cooperation scheme between the Global South.

Keywords: Latin American internationalization; brain drain and gain; soft power; global south cooperation; Latin America-China

Notas para a internacionalização do ensino superior latino-americano na China

RESUMO

Uma internacionalização que vise o desenvolvimento dos países da região com vista ao futuro deve ter em conta o seu posicionamento em relação à China. O gigante asiático consolida-se como potência mundial e propõe um processo de internacionalização no qual se projeta para o resto dos países do mundo. América Latina pode beneficiar da sua relação com esse país; para tal, é necessário delinear estratégias que coloquem a região não só como mero receptor das decisões chinesas. Neste artigo, propomos discutir alguns conceitos derivados dos processos de internacionalização na China e na América Latina. Sugiremos diretrizes e definições que podem ser tidas em conta a fim de superar o desconhecido que a China representa. Depois de men-

cionar brevemente o lugar da china na região e o lugar secundário da américa latina na china, analisamos brevemente o ensino do espanhol e conhecimentos específicos sobre a américa latina, a fim de refletir sobre o que a região pode oferecer à china. em relação aos aspectos comerciais da internacionalização, consideramos indicadores tais como mobilidade, "fuga de cérebros" e "ganho de cérebros" e financiamento. subsequentemente, fizemos algumas observações sobre o "poder suave" chinês exercido por meio da educação. Finalmente, discutimos o interesse, desafios e oportunidades para a região na sua projeção para a china, com base num esquema de cooperação entre o sul global.

Palavras-chave: internacionalização da américa latina; fuga e ganho de cérebros; poder suave; cooperação global sul; américa latina - china

Des notes pour l'internationalisation de l'enseignement supérieur latino-américain en Chine

RÉSUMÉ

une internationalisation qui vise à développer les pays de la région dans une perspective d'avenir doit tenir compte de leur positionnement par rapport à la chine. le géant asiatique consolide sa position de puissance mondiale et propose un processus d'internationalisation dans lequel il se projette vers les autres pays du monde. l'amérique latine peut tirer profit de ses relations avec ce pays; pour ce faire, il est nécessaire d'esquisser des stratégies qui placent la région ailleurs que comme un simple destinataire des décisions chinoises. dans cet article, nous proposons la discussion de certains concepts dérivés des processus d'internationalisation en chine et en amérique latine. nous proposerons ensuite des orientations et des définitions qui peuvent être prises en compte afin de surmonter l'inconnu que représente-la chine. après avoir brièvement mentionné la place de la chine dans la région et la place secondaire de l'amérique latine en chine, nous avons fait une brève analyse de l'enseignement de l'espagnol et des connaissances spécifiques sur l'amérique latine afin de réfléchir à ce que la région peut offrir à la chine. en ce qui concerne les aspects commerciaux de l'internationalisation, nous avons examiné des indicateurs tels que la mobilité, la "fuite de cerveaux" et le "gain de cerveaux" ainsi que le financement. ensuite, nous avons fait quelques observations sur le "soft power" chinois exercé par le biais de l'éducation. enfin, nous avons discuté de l'intérêt, des défis et des opportunités pour la région dans sa projection vers la chine sur la base d'un schéma de coopération entre les pays du sud.

Mots-clés: internationalisation de l'amérique latine; fuite et gain de cerveaux; soft power; coopération globale sud ; amérique latine-chine

1. INTRODUCCIÓN

este trabajo busca, de manera general y descriptiva, identificar y analizar las estrategias de cooperación educativa internacional entre latinoamérica y china (pan & lo, 2018) a partir de la comprensión de los procesos de internalización (altbach & Knight, 2007) en el marco de una nueva configuración del orden mundial. el foco estuvo puesto en realizar propuestas desde latinoamérica (de Wit, 2017) para su posicionamiento en china (oviedo, 2016).

repasamos la internacionalización de los países latinoamericanos (Fernández lamarra, 2012) e indagamos sobre algunos conceptos clave para pensar posiciones, sugerencias y políticas públicas desde la región, que mejoren el proceso de cooperación, el posicionamiento estratégico y geopolítico, así como la consolidación de estrategias claves para una internacionalización de la educación superior con miras a china.

de manera exploratoria, respondemos algunas incógnitas sobre cómo es actualmente la cooperación educativa entre china y américa latina a partir del análisis de la política exterior emergente (Mihailovic, 2017), el posicionamiento chino en la región (contardo, 2014), las propuestas de un nuevo orden mundial, la mercantilización de la lengua (Heller, 2010), la redefinición del poder blando chino (Bates & Yanzhong, 2006; gill & Huang 2006; Maksmova, 2021; rodríguez aranda & leiva van de Maele, 2013; rui, 2010) las vicisitudes de la fuga de cerebros para los países en vías de desarrollo (didou aupetit, 2009; garcía de Fanelli, 2008; gascón Muro & cepeda dovala, 2009; luchilo, 2011) y la movilidad de académicos y científicos latinoamericanos hacia países con mejores oportunidades de desarrollo profesional (luchilo, 2006).

se presentan las reflexiones con base en la revisión bibliográfica mediante un enfoque comparativo amplio y un análisis documental para postular propuestas que colaboren con la obtención de beneficios para la región, proponiendo un vínculo de cooperación sur-sur equitativo (sevares, 2007). asimismo, se señalan las debilidades en la actual vinculación con china.

se llevó a cabo un trabajo descriptivo y exploratorio, por tratarse de un fenómeno poco estudiado en la región. el abordaje metodológico fue cualitativo (Hernández sampieri, Fernández collado & Baptista, 2010). a través de

este, se describieron las estructuras conceptuales en las que se basan prácticas, ideas y creencias que sustentan los actores indagados en el artículo.

china define una vinculación con américa latina del tipo sur-sur y ganar-ganar, sin embargo, prefiere ejecutar sus decisiones orientándose al norte (principalmente a españa).

el proyecto de internacionalización chino incluye a américa latina como un objetivo de ejercicio de poder blando. el peso específico de china en la geopolítica mundial, la escasez de publicaciones académicas latinoamericanas sobre cómo vincularse con el gigante asiático, y el rol de china como fuente de financiamiento de publicaciones que abordan este tema inclinan la balanza a su favor.

las sugerencias se centran en el rol que podría desempeñar latinoamérica respecto de la divulgación del español (Heller, 2010) y de otros saberes específicos en china. por otra parte, se sugieren algunos indicios para obtener provecho del ejercicio del poder blando chino (chisholm, & steiner khamsi, 2009; pan & lo, 2018; Wang, 2008; Yang, 2010, 2015)

2. CHINA EN AMÉRICA LATINA Y ¿LATINOAMÉRICA EN CHINA?

el vínculo entre china y los países latinoamericanos se encuentra en expansión. el creciente intercambio económico y político va acompañado de relaciones culturales y educativas que se van estrechando. estas últimas se encuentran en una etapa de crecimiento, pero por el momento no cuentan con una base que garantice que la creación y gestión de los contenidos se desarrolle en un entorno de calidad. debido a este evidente interés de china en la región es que se presenta la necesidad de pensar algunas sugerencias con base en los intereses estratégicos de posicionamiento y de desarrollo e internacionalización de américa latina.

el avance del vínculo es principalmente económico, pero va de la mano del fuerte impulso político que surge desde el gobierno chino. el proceso se aceleró tras la crisis económica mundial de 2008, a partir de la cual el país asiático emergió como potencia mundial y comenzó a tener un rol absolutamente protagónico en el concierto de naciones.

el crecimiento de china en las últimas dos décadas incluyó una fuerte transformación y modernización de su propia economía, demandando materias primas, en especial alimentos. en el año 2018 el volumen del comercio

bilateral entre China y América Latina alcanzó la cifra récord de 307.400 millones de dólares, con un aumento del 18,9% respecto del año anterior, según datos de la Administración General de Aduanas de China(1).

Con programas políticos a largo plazo, China fue tejiendo su relación con Latinoamérica durante décadas (Crivelli & Lo Brutto, 2018). En el año 2008, publicaron un documento oficial, el primero escrito sobre Latinoamérica(2), que definió la importancia que la región tiene para ese país. A este le siguió una actualización en el año 2016(3). En ellos, China define intereses, propuestas y aspiraciones a futuro para con la región latinoamericana (Abdenur, & de Souza Neto, 2013).

China lanzó en el 2013 la "Iniciativa de la Franja y la Ruta" (Zhang, Allon & Lattermann, 2018), un mega proyecto pensado con miras a las relaciones internacionales dentro de Asia y con extensión a Europa y África, pero que finalmente también incluyó a América Latina como "extensión natural de la Ruta de la Seda Marítima" (Oviedo, 2018). Es un proyecto económico de infraestructura, en su gran mayoría, orientada al comercio y las comunicaciones (Banco Mundial, 2018). Se incorporó el Banco de Inversión en Infraestructura Asiático en 2014 (AIIB por sus siglas en inglés(4)) que tiene un rol central como institución que busca competir con el FMI, pero "con características chinas".

China plantea el vínculo con Latinoamérica dentro de la dinámica sur-sur, valiéndose de su autopropagación como país en vías de desarrollo, condición que lo iguala con sus pares latinoamericanos y le otorga ciertos beneficios a la hora de comerciar. En la práctica, son evidentes las asimetrías entre ambas partes, en especial cuando los acuerdos y negociaciones se dan de país a país. Varios análisis postulan que el avance de China en América Latina está motivado básicamente por intereses económicos y para asegurarse el acceso a recursos estratégicos (Kwak, 2013; Gálvez, 2012).

El gobierno chino divulga frases como "la comunidad de futuro compartido", mediante las cuales alienta un proceso de integración y cooperación mundial. Además de financiamiento y obras públicas, considera necesario también estrechar lazos culturales en una región donde otros centros de poder ya están posicionados históricamente, como Estados Unidos o la Unión Europea (Nolte, 2018).

La cooperación académica se funda en la necesidad china de profundizar el vínculo para "ganar los corazones y las mentes"(5) y entender la cultura de

la región, con el objetivo de encontrar adhesiones a la Franja y la ruta y fortalecer sus relaciones de cooperación con base en los principios de multilateralismo y esquemas de ganar-ganar, mostrándose como una potencia específica.

china y américa latina se han insertado en el proceso de internacionalización de forma diferente (altbach, 2013, 2006; altbach & Knight, 2007; alt- bach & teichler, 2001; lópez segrera, 2016). se entiende la internacionalización como un proceso donde se incorpora una dimensión internacional a la provisión de educación (Knight, 2004). Mientras china proyectó un plan de largo plazo de posicionamiento internacional (petruk, 2018; Bates & Yanz- hong, 2006; de Melo costa & Zha, 2014), latinoamérica se volcó a la regionalización como estrategia de internacionalización (araya, 2015, de Wit, 2017; de Wit, Jaramillo, gacel-Ávila, & Knight, 2005; didou aupetit, 2007; perrotta, 2015^a, 2015b).

el gobierno chino creó en el año 2004 los institutos confucio, encargados de difundir la cultura y, especialmente, de impartir cursos de chino mandarín. el consejo de Becas chino (csc por sus siglas en inglés), que otorga becas y fondos destinados a alumnos extranjeros que estudian en china, ha venido aumentando la cantidad y atrayendo a un alto número de latinoamericanos que realizan estudios de idioma, grado y posgrado en el país asiático.

respecto de los estudios académicos, en 1961 se creó en china el instituto de américa latina, ila; y en 1964, el instituto de Historia Mundial creó la división de estudios sobre la Historia de américa latina, dando comienzo a un proceso que, en los últimos cuarenta años desde la apertura china, generó más de setenta centros de estudios sobre la Historia de américa latina y sobre américa latina en general (Xu, 2019). en la actualidad, el instituto de estudios latinoamericanos (ilas por sus siglas en inglés), perteneciente a la academia china de ciencias sociales (cass) se erige como la institución principal que estudia la región.

el idioma castellano y la cultura latinoamericana han crecido en el interés de china. el estudio de Filología Hispánica en china como carrera de grado ha evolucionado desde una única opción en el año 1949 hasta quince en el año 2000, llevando el número hasta noventa y cuatro en el año 2019 (ilas- cass).

a estos centros de estudio chinos, se suman el cicir (institutos de relaciones internacionales contemporáneas de china) y el siis (institutos de shanghai para las relaciones internacionales). también el Ministerio de relaciones exteriores y el instituto de estudios internacionales del Ministerio de comercio poseen expertos en temas vinculados con américa latina. todos ellos bajo la esfera del ámbito público, ya sea como dependiente de algún Ministerio o directamente del gobierno central.

en la actualidad, más de cien universidades chinas han establecido cursos en español o portugués (guan & cui, 2020) y desde el año 2018 el gaoKao, examen que le permite a los alumnos que finalizan la escuela secundaria ingresan a la universidad, ofrece la posibilidad del español como una de las lenguas extranjeras disponibles.

en cuanto a la oferta de posgrados, hasta hace apenas unos años eran todos en traducción, literatura o filología española. ahora, con la importancia que el gobierno central le ha otorgado a américa latina en términos económicos y como proveedor de recursos, se expanden las ofertas de estudios sobre la región: cultura, negocios y política. los recién graduados tienen nuevas oportunidades e incentivos para poner el foco en la región porque consiguen trabajos en américa latina vinculados con su conocimiento de la lengua española. al mismo tiempo, cada vez más universidades latinoamericanas incorporan

carreras y programas de estudio sobre china, y proliferan los especialistas sobre este país. los institutos confucio y no solo la enseñanza del idioma, sino también las actividades culturales, tienen un rol fundamental a la hora de difundir la diplomacia cultural que se extiende en la región.

los estudiantes latinoamericanos se benefician de las becas que otorga el gobierno chino, y los investigadores, del financiamiento para publicaciones, organización de congresos y hasta “turismo académico”. Muchos de los temas que se estudian en proyectos de cooperación académica son propuestos por china, que al mismo tiempo financia la publicación de libros y artículos, condicionando la autonomía de la producción de conocimiento desde latinoamérica. es por este motivo que afirmamos que hacen falta propuestas sobre cómo vincularse con china que surjan con base en las necesidades de la región.

en américa latina de modo general existen centros de estudio, grados, posgrados, diplomados y seminarios sobre china. todavía falta que se incor-

poren saberes en currículos generales para entender mejor a china que, por el momento, representa una incógnita. el estudio del idioma chino sigue estando limitado a pequeños grupos que se interesan por la cultura de ese país.

2.1. La enseñanza del español como mercancía ¿qué propone América Latina?

el idioma español es una mercancía (Heller, 2010) que le permitirá a china la concreción de mejores negocios y un mejor conocimiento de los países hispanohablantes, para estrechar el vínculo. china plantea un proyecto y visión de "construir una sociedad moderadamente próspera en todos los aspectos". ello guarda coherencia con el nuevo orden global que proponen, con la iniciativa de la Franja y la ruta, el aiIB y su diplomacia cultural, proyectos que han sido definidos en el largo plazo y que en educación se vinculan con el poder blando y con el posicionamiento estratégico.

el aumento de estudiantes de español, la inclusión del idioma en gaoKao, la movilidad internacional para estudiar carreras vinculadas con la lengua y la demanda de traductores chino-español se han dado con mayor intensidad por una necesidad de vinculación con américa latina (sur-sur). sin embargo, la oferta formativa ha sido centralizada por españa (norte-sur).

las certificaciones de idiomas han crecido notablemente, el examen dele (del instituto cervantes) supera año a año la cantidad de alumnos chinos que pagan por obtenerlo. en 2018, sobre la cantidad de alumnos dele del llamado de mayo, china tomó la delantera de todos los examinados del mundo con 2.070 inscriptos. en 2019, fueron 9.113 en total.

el instituto cervantes posee su sede central en Beijing, y dos bibliotecas (en Beijing y shanghai). sus objetivos son además de organizar los exámenes dele y cursos de español (presencial y en línea), ofrecer cursos de formación para profesores de español y divulgar actividades culturales de los países hispanohablantes. existe otra certificación que también está presente en china y es el examen siele. se trata de un consorcio promocionado por el instituto cervantes, la universidad nacional autónoma de México, la universidad de salamanca y la universidad de Buenos aires. los alumnos chinos prefieren tomar el examen dele en lugar del siele porque lo consideran más prestigioso y pueden tomarlo en persona, en lugar de hacerlo en línea, como ofrece el siele.

la inclusión del español en el examen gaokao tiene repercusión en la enseñanza secundaria y primaria, ya que los padres comienzan a preparar a sus hijos desde muy pequeños para el ingreso a la universidad. el idioma español deja de ser una opción "por descarte" para los estudiantes y se transforma en un objetivo principal. es por este motivo que las secundarias chinas ofrecen además de cursos de inglés, cursos de español, con una alta demanda de profesores.

los estudiantes de español chinos, a la hora de realizar un semestre de estudio de idiomas en el extranjero, se inclinan por españa. las universidades chinas ya cuentan con convenios con universidades españolas que ofrecen un producto a la medida de los estudiantes chinos. asimismo, la embajada de españa en china posee una conserjería de educación a través de la cual fomenta el estudio del español vinculándolo con españa.

la rápida expansión del interés en el idioma español y, en los estudios sobre américa latina, han sido capitalizados también muy rápidamente por españa y sus universidades, hasta crear incluso posgrados en china y américa latina. la oferta de grados y posgrados en español y chino (ambos idiomas juntos) se reproduce rápidamente en universidades del reino unido, evidenciando una vez más que los alumnos chinos prefieren estudiar en el norte global.

con respecto a la comercialización de la lengua y a quién la administra como un negocio, Heller (2010, p.106) menciona que la lógica neoliberal determina la variante del español que se prefiere, y el tipo de interlocutores que tienen la autoridad y la legitimidad para "vender" el idioma. américa latina no cuenta con una política activa de promoción de cursos de idioma español, así como tampoco se ofrecen cursos relacionados con saberes locales y regionales. sin embargo, el prestigio que poseen las universidades públicas latinoamericanas, en general, debería permitirles ampliar su internacionalización con miras a china.

tampoco existe una oficina latinoamericana para promover la educación o el aprendizaje del español, ni organismos regionales que promuevan las ventajas comparativas de la internacionalización de la educación superior latinoamericana en china. no hay oficinas regionales o individuales de promoción académica, de investigación o estudio (a excepción de la unaM). el instituto cervantes es la única institución extranjera autorizada para dictar

cursos de idioma español, además de organizar actividades culturales “con el fin de difundir la cultura española e hispanoamericana”. existe desde 2012 una sede de la unaM en china en conjunto con la universidad de estudios extranjeros de pekin, como resultado de un convenio de cooperación educativa entre los gobiernos de México y china. este centro se ha consolidado desde entonces, promoviendo los lazos educativos, académicos y culturales entre México y china.

la representación de américa latina en china está limitada a los canales que provee españa, quien posee un proyecto de internacionalización de su educación superior enfocada en china. por su parte, latinoamérica podría posicionarse mediante un consorcio de universidades, una iniciativa gubernamental y ministerial regional o proyectos como el de iesalc-unesco con propuestas de vinculación entre la educación superior latinoamericana y caribeña con china.

3. PODER BLANDO, MOVILIDAD E INTERÉS ESTRATÉGICO

el poder blando implica la habilidad de un estado para convencer a otros de que hagan algo (que los beneficia) sin usar la coerción. es un concepto de las relaciones internacionales que fue acuñado por Joseph nye en los 90s.

nye (2008) señala la diferencia entre “persuasión” y “disuasión”: el poder blando se vale de la segunda. la educación superior, tanto para los estudiantes formados en universidades nacionales, como para aquellos que se han formado en el extranjero, ha sido utilizada como herramienta para reclamar el estatus global de china como potencia, y ha sido una forma de ejercicio de este poder blando (pan & lo, 2018).

en el siglo XXI, Jiang Zemin retoma el concepto de poder blando y lo aplica a su país, advertido por intelectuales que reclaman la necesidad de desarrollar capacidades de poder blando y poder duro, convencidos de que esta era la estrategia que debía seguir el gigante asiático para posicionarse como potencia, lugar que históricamente está llamado a ocupar. en 2007 Hu Jintao vio la necesidad de expandir el poder blando por medio de la cultura.

desde el momento en que china comienza a consolidarse como potencia económica y con la política de reforma y apertura en 1978, la situación eco- nómica mejora enormemente. a partir de entonces, se amplía la demanda de mayores niveles de educación. en esos años, china ocupaba el primer lu-

gar en el ranking de salida de estudiantes (ocde, 2007) y no figuraba entre los principales receptores de estudiantes extranjeros. esta tendencia comienza a revertirse a partir de 2010, cuando comienza a recibir, principalmente, estudiantes de países en vías de desarrollo.

desde 2012, china adopta una política de atracción de estudiantes extranjeros, a quienes les otorga becas mediante su consejo de Becas chino que depende del Ministerio de educación, ubicándose como el noveno país que recibe más estudiantes internacionales (ocde, 2016).

de acuerdo al Ministerio de educación chino, en 2018, 492.185 alumnos extranjeros fueron a china: 59,95% asiáticos, 16,57% africanos. en 2011 el 62,5% de los alumnos internacionales estudiaron chino o sinología. la cantidad de estudiantes internacionales en china se duplicó muy rápidamente, con 238.184 estudiantes en 2009, contra los 1.236 de 1978.

esta búsqueda por balancear la salida de estudiantes chinos con la entrada de estudiantes extranjeros se vincula con la carrera por figurar en rankings de universidades, que a su vez responde a intereses de posicionamiento estratégico.

el destino elegido por los estudiantes chinos son principalmente los países desarrollados y representan un altísimo porcentaje de los estudiantes movilizados en el mundo. de acuerdo con datos oficiales de 2019, 703.500 estudiantes chinos fueron al extranjero a estudiar, un 6,25% más que el año anterior. desde 1978 a 2019, 6.560.600 estudiantes chinos se formaron en el extranjero. un 86,28% volvieron a su país. los destinos más elegidos son estados unidos, australia, Francia, alemania o reino unido.

china, como muchos otros, utiliza la educación superior internacional como una estrategia de ejercicio de poder blando que ha sido planeada sistemáticamente y se constituye como uno de los principales éxitos en el ejercicio del poder chino (rui, 2015). Jane Knight prefiere reemplazar esta mirada negativa de ejercicio del “poder” por diplomacia del conocimiento (2020). el poder blando chino busca “ganarse los corazones y las mentes” a través del intercambio y la cooperación educativa para expandir su influencia global y lo hace principalmente recibiendo estudiantes internacionales, y mediante sus institutos confucio (rui, 2015).

las universidades colaboraron con china en la consolidación de su posicionamiento e influencia geoestratégica, educando a estudiantes de países

menos desarrollados, principalmente de Asia. De esta forma se asegura de que este entrenamiento de generaciones de intelectuales, expertos y decisores políticos le retribuirá en un futuro, con personas formadas en los intereses, lengua, sociedad, cultura, política e historia chinas (Rui, 2015), una suerte de inversión a largo plazo.

Latinoamérica se consolida como región receptora de estudiantes de la región, pero no así de estudiantes chinos, que encuentran poco atractiva la experiencia de estudiar en América Latina, mientras que cada año aumenta la cantidad de becas disponibles para estudiantes latinoamericanos en China. Esto está en relación a la reputación y el poder blando que busca ejercer China en una región que es fundamental por sus materias primas, y de central importancia en la disputa entre China y Estados Unidos (Grabendorff, 2018).

Los estudiantes latinoamericanos en China se movilizan principalmente porque encuentran una fuente de financiamiento para sus estudios, y por interés cultural. El aprendizaje del idioma está relacionado con la posibilidad futura de hacer negocios; pocos retornan a sus países, ya que obtienen mejores oportunidades laborales en China.

Los Institutos Confucio son instrumentos que modelan la imagen de China en el extranjero, reflejan el objetivo de espalcar los valores, la lengua y la cultura china como parte de su diplomacia cultural, para mejorar las relaciones comerciales y promover el estrechamiento de las relaciones diplomáticas. Tienen presencia en América Latina y el Caribe con 42 institutos y 12 aulas Confucio. A comparación de otras regiones, América Latina tiene una baja cantidad, pero se encuentran en expansión. Existe una Oficina Regional para América Latina y el Caribe que define su contribución "al desarrollo de la multiculturalidad y a la construcción conjunta de un mundo armonioso". El número de estudiantes latinoamericanos involucrados en el estudio del idioma chino se calcula en torno a los 60.000. A su vez, unos ocho millones de latinoamericanos participan de actividades culturales organizadas por los Institutos Confucio (Guan & Cui, 2020).

La movilidad y los intercambios académicos son el indicador más evidente de la internacionalización de la educación superior (Villalón de la Isla, 2017; Shields, 2013; Knight, 2012). Existen dos proyectos diferentes sobre la internacionalización en China y en América Latina. Como hemos visto, China de-

fine planes estratégicos de posicionamiento a largo plazo, demarca sus intereses y posee financiamiento. esto retribuyó históricamente con beneficios que van desde el desarrollo de capacidades locales, hasta la expansión de su influencia cultural y diplomática.

el flujo del intercambio es muy desigual y no puede postularse como un tipo de vinculación sur-sur. existen otras razones de geopolítica, como su interés de posicionamiento en los rankings de universidades que habilitan altas inversiones para establecer "universidades de clase mundial" (Wang, cheng, & liu, 2013), que atraigan estudiantes internacionales, financiando publicaciones y definiendo proyectos como el "211" y "985" (altbach, 2013). américa latina, por lo contrario, no definió un plan estratégico sobre cómo internacionalizarse con miras a china. no existen propuestas de relevancia para promover la movilidad o beneficiarse de los proyectos chinos que incluyen a la región.

4. GANANCIA DE CEREBROS, FUGA DE CEREBROS

es innegable la existencia del desplazamiento de científicos, académicos e intelectuales y que se produce en el mundo de manera asimétrica. garcía de Fanelli (2008) se refiere a esta "fertilización cruzada" de ideas entre científicos provenientes de países con diverso grado de desarrollo como un movimiento inevitable, positivo y de antigua data. sin embargo, cuando estos desplazamientos implican una pérdida marcada de profesionales valiosos, el estado debe tomar medidas para revertir esta salida.

la internacionalización de la educación superior significó para muchos países en vías de desarrollo una fuga de cerebros. esto quiere decir, una salida de profesionales que recibieron educación en sus países y luego fueron atraídos por las buenas condiciones laborales o de investigación hacia países desarrollados, que importan conocimiento, sin haberlo formado. este movimiento de personas se produce de manera desigual, ya que la mayoría de ellos se trasladaba a países del norte. según gascón Muro & cepeda dovala (2009, p.9) en la década de 1990 la movilización de fuerza de trabajo calificada (con educación superior) de los países del sur hacia los del norte, aumentó un 66%. para los países del sur, la fuga de cerebros no solo es un riesgo, sino que representa una pérdida de saberes que incrementa los problemas económicos y sociales.

china, a pesar de ser un país en vías de desarrollo, ha delineado un plan de atracción de esos estudiantes que se fueron a estudiar al extranjero. la mayoría ha returnedo, constituyéndose en actores clave en la introducción de saberes específicos, relacionados con la innovación y la tecnología. esta diáspora china en el extranjero ha desempeñado un rol importante en el desarrollo económico y comercial de su país. el caso chino entonces se configura como una ganancia de cerebros (pan & lo, 2018).

en china, las decisiones desde 1978 a 2009 y la política de salida de académicos y estudiantes chinos responde a un objetivo e intereses muy claros: el retorno y la ganancia de cerebros como proyecto a largo plazo, luego de haber pasado por un período de fuga de cerebros. por otro lado, la decisión de "importar" capital humano altamente calificado del extranjero ha favorecido el conocimiento, la obtención de habilidades, la innovación que han permitido el posicionamiento económico distintivo que caracterizó a china los últimos veinte años.

en latinoamérica la emigración todavía sigue siendo selectiva. la movilidad de graduados universitarios y en particular de posgrado (didou aupetit, 2009: 26), ha aumentado considerablemente durante el siglo XXI y las políticas estatales han sido más bien de "revinculación" a través de redes, más que de repatriación.

el caso de los latinoamericanos que estudian o trabajan en china no es como el caso de los graduados chinos que se forman o se desempeñan en áreas estratégicas como la ciencia y la tecnología. la importancia de esos profesionales para américa latina radica en su conocimiento sobre china, sobre cómo hacer negocios con este país, cómo tomar decisiones de importancia, por ejemplo, la adhesión o no a la Franja y la ruta, la firma de un tratado de libre comercio y la forma en que nuestros países se van a vincular con china.

nos interesa destacar aquí las consideraciones sobre ciudadanía global (cg) (gacel-avila, 2021) que nos permitan superar las tensiones norte-sur, que sugieren que los únicos que pueden formar ciudadanos globales son los países del norte.

en cuanto a las motivaciones de los estudiantes y profesionales latinoamericanos para permanecer en china, la económica es la principal. la instancia de formación propiamente dicha no es valorada por estos profesionales mi-

grantes, sino que la cultura china tiene un mayor atractivo. alumnos y profesores latinoamericanos buscan y encuentran en china mejores oportunidades para desarrollarse académica y científicamente (luchilo, 2006; 2011). su trayectoria se refiere a la búsqueda de un mayor capital cultural y de experiencias profesionales que se vinculan con el mercado de trabajo (didou au-petit, 2009). sin embargo, la migración no se piensa en términos de radicación definitiva en china, por la dificultad que representa, sino en términos de inmigración temporal (gascón Muro & cepeda dovala, 2009). esto se relaciona con lo que didou au-petit señala como experiencia de "descalificación relativa" (2009, p.16), donde muchas veces, migrar a china no representa una mejora en las oportunidades para esos profesionales en el ámbito académico o científico, sino solamente en lo económico (becas y salarios altos).

además, los migrantes latinoamericanos pueden convertirse fácilmente en blanco del poder blando chino: dado que se forman la mayoría de las veces con becas del gobierno chino, reciben salarios que difícilmente puedan ob- tener en américa latina, hablan el idioma y crean sus redes de contacto, así terminan funcionando como un puente que une al país asiático con los paí- ses latinoamericanos.

los apuntes aquí presentados invitan a pensar cómo revertir esta fuga de cerebros, transformándola en una ganancia de cerebros.

5. ESTRATEGIAS POSIBLES PARA UNA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA

el propósito de este trabajo fue plantear la necesidad de definir las condiciones para una internacionalización de los países de américa latina orientados a china. actualmente, y pensando en esquemas de internacionalización entre el sur global, china se acerca a la región definiendo todas las áreas de este vínculo. por cuestiones de financiamiento, poder y posicionamiento geoestratégico, el proyecto de internacionalización de china no puede ser identificado como del sur y entonces es necesario que américa latina se plantee, con base en sus necesidades y poniendo énfasis en sus fortalezas, cómo definir esa relación.

asimismo, existen beneficios que américa latina puede obtener de su relación e internacionalización con miras a china: financiamiento de proyectos de movilidad estudiantil y académica, publicaciones, organización de con-

gresos para divulgación, definición conjunta de estrategias de cooperación entre el sur global, comprensión de lo que representa china y articulación de este conocimiento con las decisiones nacionales de cada uno de los países. América Latina puede además recibir estudiantes chinos de lengua española, constituirse en la región desde donde se imparten cursos relativos a saberes específicamente latinoamericanos o posicionar sus universidades en China como centros de saber, entre otras estrategias. Para ello es importante la definición regional de un organismo, o un consorcio de universidades o gobiernos con interés en la internacionalización y el desarrollo de sus sistemas de educación superior que funcione nucleando los objetivos de la región y pueda funcionar como puente con China. En este sentido, el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IE-SALC) podría tener un rol central destacando las ventajas de los sistemas educativos de la región y administrando sus necesidades.

Todo ello contribuiría en un doble sentido a definir una internacionalización de América Latina: por un lado, permitiría dejar de ser objeto de ejercicio de poder blando, y ser capaces de definir cuáles son los objetivos y necesidades desde y para la región. Por otro lado, en términos económicos, implicaría un desarrollo movilizado por la exportación de servicios vinculados con los saberes específicos.

Planteamos de qué forma se ha mercantilizado el aprendizaje de la lengua española y los saberes sobre América Latina, y cómo China prefiere que esos saberes sean impartidos por el norte. Con ello podemos aprender que es necesario proyectar a largo plazo la internacionalización desde América Latina, para obtener beneficios no solo económicos, sino también para tener capacidad de influencia a través de la educación y la cultura.

Cuando nos referimos al poder blando chino en la educación y respecto de América Latina, entendemos también la necesidad de plantear desde la región un proyecto que evite que esto tenga un impacto negativo. También es importante señalar que de esta relación se pueden obtener beneficios como el aprendizaje del idioma chino, el conocimiento sobre esta cultura, además de financiamiento para actividades académicas.

América Latina, en su proceso de internacionalización, registra una tendencia a la fuga de cerebros. Las motivaciones de las personas migrantes para permanecer en China son económicas. Además de la reconexión con

estos estudiantes, becarios, investigadores y científicos, el caso de china nos permitió comprender la importancia de revertir ese momento de fuga de cerebros, y convertirla en ganancia de cerebros y, entonces, valerse de esos saberes.

latinoamérica, como hemos visto, no se ha propuesto aún un proyecto de internacionalización hacia china, entonces este trabajo pretende funcionar como puntapié inicial para el debate. en términos de russell y tokatlian (2013) la región carece de una gran estrategia en sentido de coordinar y dirigir los recursos de un país (o una región) para alcanzar un objetivo político. existe como gran estrategia una combinación de autonomía y aquiescencia, fundada en la concepción de la región como subordinada (russell y tokatlian, 2013, p.160).

américa latina recibe becas, salarios docentes atractivos, financiamiento, se beneficia de las publicaciones, del "turismo académico", de la invitación a congresos, entre otros; y todo ello está garantizado siempre y cuando no se contradiga al espíritu que los convoca. se repiten slogans vacíos como dogmas: "comunidad de sentido compartido", "dominio pacífico", "encuentro de civilizaciones", "destino común de la humanidad", "cooperación de beneficio mutuo". esto evidencia la falta de cuestionamiento y el no tratamiento de temas que los países latinoamericanos necesitan plantearse. el rol de la academia latinoamericana debería centrarse en pensar formas provechosas de vincularse con china.

superar la visión norte-sur que propone china y definir una estrategia de relacionamiento de américa latina que promueva la cooperación entre el sur global sería, al menos de manera conceptual, un primer paso. américa latina puede maximizar su participación y mejorar los lazos cooperativos con china (chisholm & steiner khamsi, 2009).

las estrategias de política exterior de los estados inciden en la forma que adquiere la internacionalización de la universidad (perrotta y sharpe, 2020). en este caso, en latinoamérica hay escasos lineamientos que planteen los intereses estratégicos de los países en términos de cooperación internacional e internacionalización y sobre qué se espera de la cooperación educativa y cultural con china. mientras que, del lado chino, la internacionalización de la educación superior es un componente más del despliegue de su potencialidad.

ante la carencia de una estrategia integral de cooperación con china, las instituciones de educación superior de la región han desplegado acciones institucionales, dando lugar a un entramado de cooperación que tiene el potencial de sentar las bases para la definición de un programa de internacionalización entre china y américa latina.

REFERENCIAS

- abdenur, a. e. y de souza neto, d.M. (2013). cooperación china en américa latina. las implicaciones de la asistencia para el desarrollo. *Revista de Ciencias Sociales*, nº 47, pp. 69-85. Facultad latinoamericana de ciencias sociales-sede académica de ecuador. issn: 1390-1249.
- altbach p. (2013). chinese Higher education in an open-door era. en: *The International Imperative in Higher Education en Global Perspectives on Higher Education*. sense publishers, rotterdam
- altbach, p. (2006). *International Higher Education. Reflections on Policy and Practice*. Boston college ciHe.
- altbach, p. and Knight, J. (2007). the internationalization of Higher education: Motivations and realities. *Journal of Studies in International Education*, 11(3/4), Fall/Winter 2007 290-305.
- altbach, p. & teichler, u. (2001). internationalization and exchanges in a globalized university. *Journal of Studies in International Education*, 5(1), spring, pp. 5- 25.
- araya, J. M. (comp.) (2015). *Aportes para los estudios sobre internacionalización de la educación superior en América del Sur*. 1st ed., universidad nacional del centro de la provincia de Buenos aires.
- Bates, g. & Yanzhong, H. (2006). sources and limits of chinese 'soft power'. *Survival*, 48(2), summer, pp. 17-36.
- Banco Mundial. (2018). Belt and road initiative.<https://bit.ly/2QNZ4OL>
- chisholm, l. y steiner Khamsi, g. (eds.) (2009). south south cooperation in education & development. Hsrc publishers. isBn 10 0-7969-2251-9.
- contardo, M. (2014). las relaciones entre china y américa latina y el caribe. la visión estratégica del país asiático y el declive del liderazgo norteamericano en la región. en: Xiaoping, s. (et.al.). *Las relaciones entre China y América Latina y los enigmas de los lazos históricos*. universidad nacional de la plata. isBn 978-950-34-1153-7

- crivelli, e. y lo Brutto, g. (2018). la cooperación de china en américa latina:
¿hacia una nueva economía estructural? **Carta Inter**. nº2, 123-146.
- de Melo costa, d. & Zha, Q. (2014). the Massification process in chinese Higher education en Xvi colóquio internacional de gestão universitária –
cig a gestão do conhecimento e os novos Modelos de universidade Florianópolis – santa catarina – Brasil 3, 4 e 5 de dezembro de
2014. isBn: 978-85-68618-00-4
- de Wit, H. (2017). primer Webinar red erasmus and riesal sobre internacionalización de la educación superior en el instituto de educación superior para américa latina y el caribe 1º junio 2017.
- de Wit, H.; Jaramillo, i. c.; gacel-Ávila, J. and Knight, J. (editores). (2005). **Hig- her Education in Latin America. The International Dimension.**the inter- national Bank for reconstruction and development. the World Bank.
- didou appetit, s. (2007). **La internacionalización de la educación superior en América Latina: oportunidades y desafíos.** conferencia en la universidad de la ciudad de córdoba, argentina.
- didou appetit, s. (2009). **Fuga de cerebros, movilidad académica, redes científicas. Perspectivas latinoamericanas.** centro de investigación y de estudios avanzados (cinvestav) del instituto politécnico nacional.
- Fernández lamarra, n. (2012). internacionalización de la educación superior en américa latina. aportes para un debate. en: López Segura, F. **La internacionalización de la educación superior a nivel mundial y regional.** editorial planeta. isBn: 978-958-42-3238-0. pp. 145-182.
- gacel avila, J. (2021). ciudadanía global. concepto emergente y polémico.
Revista Educación Superior y Sociedad, nº21. iesalc/unesco.
<https://bit.ly/3WyXnGg>
- gálvez, I. (2012). china y los países en desarrollo: el caso de américa latina.
Estudios Internacionales nº171, 7-27.
- gao, H. & de Wit, H. (2017). china and international student mobility en-
ternational Higher education, **Summer**, nº90. <https://bit.ly/3G45mFH>
- garcía de Fanelli, a. (2008). políticas públicas frente a la “fuga de cerebros”:
reflexiones a partir del caso argentino. **Revista de la Educación Superior**
, XXXvii(4), no. 148, octubre-diciembre de 2008, pp. 111-121. issn:
0185-2760.

- gascón Muro, p. & cepeda dovala, J. I. (2009). la internacionalización de la educación y la economía del conocimiento: la fuga de cerebros como política. **Reencontro**, núm. 54, abril, 2009, pp. 7-19, universidad autónoma Metropolitana unidad Xochimilco.
- gill, B. y Huang, Y. (2006). sources and limits of chinese soft power en survival, 48(2), **Summer**, 17–36. <https://bit.ly/3PFgWKK>
- grabendorff, W. (2018). américa latina en la era trump ¿una región en disputa entre estados unidos y china? **Revista Nueva sociedad** nº 275, mayo-junio. www.nuso.org
- guan, Z. & cui Y (2020). los institutos confucio desarrollan el futuro comparado de china y américa latina. **Revista de Frente**. <https://bit.ly/3VbDO5K>
- Heller, M. (2010). the commodification of language. **Annual Reviews Anthropology**, 39:101–14
- Hernandez sampieri, r., Fernández collado, c & Baptista, l. p. (2010). **Metodología de la Investigación**. ed. Mc graw – Hill, Quinta edición.
- Knight, J. (2004). internationalization remodelled: definition, approaches and rationales. **Journal of Studies in International Education**, 8(1), pp. 5-31.
- Knight, J. (2012). student Mobility and internationalization: trends and tribulations. **Research in Comparative and International Education**, 7(1). www.wwwords.uk/RCIE
- Knight, J. (2020). diplomacia del conocimiento: ¿cuáles son las características clave?. **International Higher Education**, número 100, invierno 2020, pp.36. <https://bit.ly/3PE7Y0I>
- Kwak, J.s (2013). la creciente importancia de la cooperación sur-sur en las relaciones económicas entre asia y américa latina y el caribe. **Integración & Comercio**, nº36, 43-59.
- lópez segrera, F. (2016). educación superior comparada: tendencias mundiales y de américa latina y caribe. **Avaliação**, 21(1), p. 13-32, mar.
- Iuchilo, I. (2006). Movilidad de estudiantes universitarios e internacionalización de la educación superior. **Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad**, 3(7). <https://bit.ly/3BSapGG>
- Iuchilo, I. (eds) (2011). **Más allá de la fuga de cerebros. Movilidad, migración y diásporas de argentinos calificados**. editorial universitaria de Buenos aires, 2011, 356 pp. isBn: 9789502318615.

- Maksimova, a. (2021). **Soft power as a policy rationale for international education in China**. observatorio de la política china.<https://bit.ly/3jnILMM>
- Mihailovic, d. (2017). el des(orden) global contemporáneo: la geopolítica del nuevo meridionalismo en geopolítica(s). revista de estudios sobre espacio y poder. <https://doi.org/10.5209/GEOF.55773>
- nolte, d. (2018). china is challenging but (still) not displacing europe. **Latin America, GIGA Focus, Latin America**, número 1, issn 1862-3573
- nye, J. s. (2008). public diplomacy and soft power. **The Annals of the American Academy of Political and Social Science**, 616(1), 94–109.
- organización para la cooperación y el desarrollo económicos. (2007). education at a glance. <https://bit.ly/3jgD6Xt>
- organización para la cooperación y el desarrollo económicos. (2016). **Education at a Glance**.<https://bit.ly/3jjHwNm>
- organización para la cooperación y el desarrollo económicos. (2018). **Educational at a Glance 2018: OECD Indicators**, oecd publishing. <https://doi.org/10.1787/eag-2018-en>
- organización para la cooperación y el desarrollo económicos. (2019). **Educational at a Glance 2019: OECD Indicators**, oecd publishing. <https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en>
- oviedo, e.d. (2016). **Las relaciones entre China y América Latina: una visión contextualizadora**. colección de estudios iberoamericanos. p. 36 - 65.
- oviedo, e.d. (2018). américa latina: ¿extensión natural de la ruta de la seda? en: asia y el futuro de la globalización. **Comercio Exterior** 15, julio-septiembre 2018
- pan, s. & lo, t. (2018). **Higher education and China's global rise**. routledge. isBn: 978-1-315-56401-2
- pedregal cortés, r. (2018). el ascendente camino de la internacionalización de la educación superior en china: ¿cooperación o competencia? <https://bit.ly/3hNnQRo>
- perrotta, d. (2015a). la región sudamericana como arena política para la internacionalización de la universidad. en: araya, J.M. (compiladores). **Aportes para los estudios sobre internacionalización de la Educación Superior en América del Sur**. universidad del centro de la provincia de Buenos Aires.

- perrotta, d. (2015b). políticas e instrumentos para la internacionalización de la educación superior en los niveles internacional, regional y nacional. en araya, J. M. & oregioni M. s. **Internacionalización de la universidad en el marco de la integración regional** -1º edición. grafikart. isBn 978-987- 28063-9-2
- perrotta, d. & sharpe, a. (2020). política exterior y procesos de internacionalización del sistema científico y universitario: argentina y Brasil (2003-2019). **Sociologías**, 22 (54): 88-119 doi: 10.1590/15174522-99655
- petruk, g. v. (2018). internationalization of higher education of china as the factor of university competitiveness increase. **Revista San Gregorio** extra 25. edición especial octubre 2018. issn-e 1390-7247, pp. 179-185.
- rodríguez aranda, i & leiva van de Maele, d. (2013). el soft power en la política exterior de china: consecuencias para américa latina, **Polis 35**. <http://polis.revues.org/9179>
- rui, Y. (2010). soft power and higher education: an examination of china's confucius institutes en globalization. **Societies and Education**, 8(2), Julio 2010, 235-245
- russell, r. Y tokatlian, J.g. (2013). américa latina y su gran estrategia: entre la aquiescencia y la autonomía, **Revista CIDOB d'Afers Internacionals**, nº 104, p. 157. www.cidob.org
- sevares, J. (2007). ¿cooperación sur-sur o dependencia a la vieja usanza? américa latina en el comercio internacional. **Nueva Sociedad**, nº 207, enero-febrero. issn: 0251-3552. www.nuso.org
- shields, r. (2013). globalization and international student Mobility: a network analysis. **Comparative Education Review**, 57(4). <https://bit.ly/3FB20bS>
- villalón de la isla, e. M. (2017). la movilidad estudiantil en el proceso de internacionalización. estrategias metodológicas para su estudio. **Revista Española de Educación Comparada**, número 29 (enero-junio 2017), pp. 297-314 issn 2174-5382.
- Wang, Q., cheng, Y., & liu, n.c. (eds.) (2013). **Building World-Class Universities: Different Approaches to a Shared Goal**, 1-10, 2013 sense publishers. <https://bit.ly/3G6BWxu>
- Wang, Y. (2008). public diplomacy and the rise of chinese soft power. **Annals** (257-273), aapss, 616, March 2008.

- Xu, s. (2019). **Estudios sobre la Historia de América Latina en China**. seminario de Historiografía de América latina. 1-7.
- Yang, r. (2010). soft power and Higher education: an examination of china's confucius institutes. globalisation societies and education, 8(2), pp.235-245.
- Yang, r. (2015). china's soft power projection in higher education. **International Higher Education**.
- Yang, r. (2007). china's soft power projection in Higher education. **International Higher Education**, (46). <https://doi.org/10.6017/ihe.2007.46.7938>
- Zhang, W., allon, i. & lattermann, c. (eds.) (2018). china's belt and road initiative: changing the rules of globalization. palgrave studies of internationalization in emerging Markets. palgrave Mcmillan: isBn 978-3-319-75435-2.

NOTAS

(1)

agencia de noticias Xinhua, 2019: <https://bit.ly/2D1tXJr>
China's Policy on Latin America and the Caribbean(2008) [https://bit.ly/3i8ApgQ
China's Policy on Latin America and the Caribbean\(2016\). <https://bit.ly/3G77NY1>](https://bit.ly/3i8ApgQ)

(2)

(3)

(4)

2/11/2022 Vice Foreign Minister Xie Feng: Building a Human Community with a Shared Future is the Right Path for the Worlden el Ministerio de relaciones exteriores de la república popular china. <https://bit.ly/3WuioSj>

2. Beneficios, inconvenientes y retos de los cursos COIL: las experiencias de los académicos

Benefits, drawbacks, and challenges of COIL courses:
the experiences of academics

Argelia Ramírez Ramírez @  Magalena L. Bustos-Aguirre @ 

¹ universidad veracruzana, veracruz, México

² universidad de guadalajara, guadalajara, Jalisco, México

RESUMEN

una de las estrategias de internacionalización del currículum más implementada en las instituciones mexicanas a partir de la pandemia por covid-19 es la metodología coil (**Collaborative Online International Learning**) que se basa en la colaboración aca- démica, mediada por la tecnología, entre dos profesores universitarios y sus estudiantes. este artículo presenta los resultados de un estudio cualitativo a partir de entrevistas semiestructuradas realizadas a académicos de la universidad veracruzana (México) que han implementado cursos coil en sus asignaturas. para el análisis, se presenta en primer lugar un breve marco conceptual sobre la internacionalización de la educación superior, sus estrategias y beneficios; en segundo lugar, se analiza la relación entre las tecnologías de la información y de la comunicación (tic) y las estrategias de internacionalización en casa y del currículum; en tercer lugar, se explica la metodología coil y su evolución en la universidad veracruzana; y finalmente se presentan los resultados del estudio agrupados en tres categorías: las experiencias de los académicos sobre la implementación del componente coil, y las habilidades tecnológicas y las competencias interculturales que, desde la perspectiva de los docentes, desarrollan los estudiantes que participan en las actividades coil. los resultados confirman que los cursos coil contribuyen al desarrollo de habilidades tecnológicas y competencias intercul- turales relevantes en los estudiantes, y que la implementación exitosa de un curso coil demanda tres elementos clave: la capacitación y los incentivos institucionales a los docentes; el aprovechamiento de las tic; y el dominio de otro idioma entre estudiantes y académicos.

Palabras clave: internacionalización de la educación superior; tecnologías de la información y la comunicación; competencias interculturales; habilidades tecnológicas; coil

Benefits, drawbacks, and challenges of COIL courses: the experiences of academics

ABSTRACT

one of the most implemented strategies for the internationalization of the curriculum among Mexican institutions since covid-19 is coil (collaborative online international learning), which is based on academic collaboration, mediated by technology, between two university professors and their students. this article presents the results of a qualitative study based on semi-structured interviews carried out among academics from veracruzana university (Mexico) who have implemented a coil component in their courses. For the analysis, a brief conceptual framework on the internationalization of higher education, its strategies and benefits is presented first; secondly, the relationship between information and communication technologies (ict) and internationalization strategies at home and in the curriculum is analyzed; thirdly, an explanation of the coil methodology and its evolution at the universidad veracruzana is presented; and finally the article presents the results of the study grouped into three categories: the experiences of the academics on the implementation of the coil component, and the technological and intercultural skills that, from the academics' perspective, students who participate in the coil course develop. the results confirm that coil courses contribute to the development of technological skills and relevant intercultural competencies in students. the successful implementation of a coil course requires three key elements: training and institutional incentives for teachers; the use of ict; and language proficiency among students and academics.

Keywords:internationalization of Higher education; information and communication technologies; intercultural competencies; technological skills; coil

Benefícios, desvantagens e desafios dos cursos COIL: experiências dos acadêmicos

RESUMO

uma das estratégias de internacionalização dos programas de estudo mais implementadas nas instituições mexicanas desde a pandemia de covid-19 é a metodologia coil (collaborative online international learning), que se baseia na colaboração acadêmica mediada pela tecnologia entre dois professores universitários e seus alunos.

este artigo apresenta os resultados de um estudo qualitativo baseado em entrevistas semiestruturadas com acadêmicos da universidad veracruzana (México) que imple- mentaram cursos coil em suas disciplinas. para a análise, primeiramente é apresentado um breve quadro conceitual sobre a internacionalização do ensino superior, suas es- tratégias e benefícios; em segundo lugar, a relação entre as tecnologias da informação e comunicação (tic) e as estratégias de internacionalização em casa e no programa de estudos; em terceiro lugar, a metodologia coil e sua evolução na universidad ve- racruzana; e finalmente são apresentados os resultados do estudo agrupados em três categorias: as experiências dos acadêmicos sobre a implementação do componente coil, e as habilidades tecnológicas e competências interculturais que, na perspectiva dos professores, são desenvolvidas pelos alunos que participam nestas atividades. os resultados confirmam que os cursos coil contribuem para o desenvolvimento de competências tecnológicas e interculturais relevantes para os alunos, e que a imple- mentação bem sucedida de um curso coil exige três elementos fundamentais: for- mação e incentivos institucionais para os docentes; o uso das tic; e a proficiência de outro idioma entre estudantes e acadêmicos.

Palavras-chave:internacionalização do ensino superior; tecnologias da informação e comunicação; competências interculturais; habilidades tecnológicas; coil

Des avantages, des inconvénients et des défis des cours COIL: l'expérience des académiciens

RÉSUMÉ

l'une des stratégies d'internationalisation des programmes d'études les plus répan- dues dans les établissements mexicains depuis la pandémie de covid-19 est la mé- thodologie coil (collaborative online international learning), qui est basée sur la col- laboration académique médiée par la technologie entre deux professeurs d'université et leurs étudiants. cet article présente les résultats d'une étude qualitative basée sur des entretiens semi-structurés à des académiciens de l'universidad veracruzana (Mexique) qui ont mis en place des cours coil au sein de leurs cours. pour l'analyse, un bref cadre conceptuel sur l'internationalisation de l'enseignement supérieur, ses stratégies et ses avantages est d'abord présenté; deuxièmement, la relation entre les technologies de l'information et de la communication (tic) et les stratégies d'interna- tionalisation au sein de l'université et dans le programme d'études est analysée; troi- sièmement, la méthodologie coil et son évolution à l'universidad veracruzana sont expliquées; et enfin les résultats de l'étude regroupés en trois catégories sont présentés: les expériences des académiciens sur la mise en œuvre de la méthodologie coil, et

les compétences technologiques et interculturelles qui, du point de vue des enseignants, sont développées par les étudiants qui participent dans les activités. les résultats confirment que les cours coil contribuent au développement des compétences technologiques et interculturelles pertinentes chez les étudiants, et que la mise en œuvre réussie d'un cours coil exige trois éléments clés: la formation et les motivations institutionnelles pour les enseignants; l'utilisation des tic; et la maîtrise d'une autre langue parmi les étudiants et les académiciens.

Mots clés:internationalisation de l'enseignement supérieur; technologies de l'information et de la communication; compétences interculturelles; compétences technologiques; coil

1. INTRODUCCIÓN(1)

de acuerdo con de Wit et al. (2015), la internacionalización de la educación superior es un proceso intencional para integrar la dimensión internacional, intercultural y global en la misión, funciones y servicios de la educación terciaria, con el objetivo de mejorar la calidad de la educación y la investigación para todos los estudiantes y el personal universitario, haciendo una contribución significativa a la sociedad. según Knight (2012), este proceso demanda dos tipos de estrategias: las estrategias "hacia fuera", que comprenden la movilidad física y todos aquellos esfuerzos por vincularse con el exterior a través del desplazamiento transfronterizo de personas y programas, y las estrategias "en casa" que aluden a los esfuerzos realizados en el ámbito doméstico.

la importancia de la internacionalización radica en su potencial para fomentar en los estudiantes el desarrollo de habilidades blandas y competencias interculturales tales como comprender mejor el mundo y sus interdependencias; enriquecer su apreciación sobre asuntos globales y su relación con la vida local; realizar interacciones culturales significativas y assertivas; expresar y entender perspectivas, comportamientos y actitudes diferentes a los propios; mejorar la fluidez y precisión en el uso de otro idioma; desarrollar autoconfianza, autodeterminación, autoestima, autoconocimiento y autocritica; capacidad para actuar ante situaciones desconocidas, resolver problemas y tomar decisiones; tolerancia a la frustración y perseverancia; iniciativa, adaptabilidad y assertividad; pensamiento analítico, crítico y creativo; capacidad para aprender a aprender y para desarrollar redes; habilidades de liderazgo, mediación, resolución de conflictos y organización, entre otras (Hanza-

dayani y Wienanda, 2020; swartz et al., 2020; echeverría King et al., 2020; roy et al., 2019; gonzález y salgado, 2016; Brandenburg et al., 2014).

considerando que el número de estudiantes que hacen movilidad no supera el 1% de la matrícula en México (Bustos-aguirre et al., 2022), se puede decir que la gran mayoría de los estudiantes están marginados de la experiencia internacional, y por ende, de desarrollar conocimientos, competencias y habilidades por este medio. ante este escenario, el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación (tic) en las actividades relacionadas con la experiencia internacional en casa que organizan las instituciones de educación superior (ies) mexicanas cobra relevancia. las tic contribuyen a la masificación de las estrategias de internacionalización, a la ampliación de la gama de posibles receptores de sus beneficios y, en general, a que la experiencia internacional sea asequible a una mayor cantidad de estudiantes.

antes de la pandemia por covid-19, muy pocas ies mexicanas utilizaban las tic en los procesos y actividades de internacionalización (Bustos-aguirre y vega, 2021) y en américa latina menos del 20% contaba con programas de movilidad virtual (gacel-Ávila y rodíguez-rodíguez, 2018). a partir del 2020 se ha impulsado y potenciado el uso de las tic en las diferentes actividades académicas de las ies, incluidas las de internacionalización, y se han realizado esfuerzos importantes para promover el intercambio virtual y las clases en colaboración con pares internacionales mediante la metodología coil (**Collaborative Online International Learning**) (Bustos-aguirre y vega, 2021).

el objetivo de esta investigación es recuperar las experiencias de los académicos de la universidad veracruzana (uv) en la implementación de la metodología coil (**Collaborative Online International Learning**) e identificar las habilidades tecnológicas y competencias interculturales que, desde su perspectiva, desarrollan sus estudiantes al participar en un curso coil.

LAS TiC Y LA INTERNACIONALIZACIÓN EN LAS iES

la internacionalización en casa y del currículum son términos cercanos que involucran una gama de actividades relacionadas con el desarrollo de una perspectiva global e intercultural que se realizan localmente y sin el desplazamiento internacional físico. la diferencia principal entre ambos términos

es que, mientras la internacionalización en casa excluye de forma deliberada cualquier actividad que involucre movilidad, para la internacionalización del currículum es un componente deseable (Beelen y Jones, 2020). dado que este trabajo está centrado en la incorporación de la metodología coi en las asignaturas, en adelante se utilizará el término internacionalización del currículum por ser considerado más indicado.

para leask (2015), la internacionalización del currículum es la incorporación de la dimensión internacional e intercultural en el plan y los programas de estudio, en los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, y en los servicios de apoyo a la formación de los estudiantes que ofrece la institución. un currículum internacionalizado se caracteriza por la incorporación de una diversidad de elementos que tienen como objetivo familiarizar a los estudiantes con la investigación internacional, la diversidad lingüística y cultural, así como para que desarrollem una perspectiva global como profesionistas y ciudadanos. las actividades que se realicen pueden ser parte del currículum formal o bien del currículum informal, entendido el primero como el conjunto de cursos y recursos pedagógicos que dan vida al programa de estudios, y al segundo como la gama de actividades que no necesariamente se integran al plan de estudios, pero que están diseñadas para formar parte de la experiencia estudiantil desde lo extra/co-curricular.

la internacionalización del currículum se puede apoyar con una o varias de las siguientes estrategias: la articulación de los programas de movilidad en el plan de estudios; el involucramiento en las actividades académicas de los extranjeros presentes en el campus; la realización de acciones que conduzcan al desarrollo de conocimientos y habilidades de otras culturas e idiomas; y el uso de las tic para vincular a comunidades académicas ubicadas en diferentes países, entre otras.

de manera general, el uso de las tic en los procesos de enseñanza-aprendizaje contribuye al desarrollo de competencias y habilidades tecnológicas tales como intercambiar, distribuir y recolectar información; identificar, analizar y utilizar adecuadamente fuentes de información relevantes para la investigación; y aprender el uso, funcionamiento y mejor aprovechamiento de recursos tecnológicos de diferente índole. las tic permite maximizar los recursos disponibles en las ies y atender a un número mayor de estudiantes

con un menor costo en comparación con lo presencial (Peña et al., 2006) y, en el caso de las actividades de internacionalización, su uso incrementa los niveles de inclusión y acceso a la experiencia internacional y el desarrollo de competencias interculturales en los estudiantes (Fonseca, 2018).

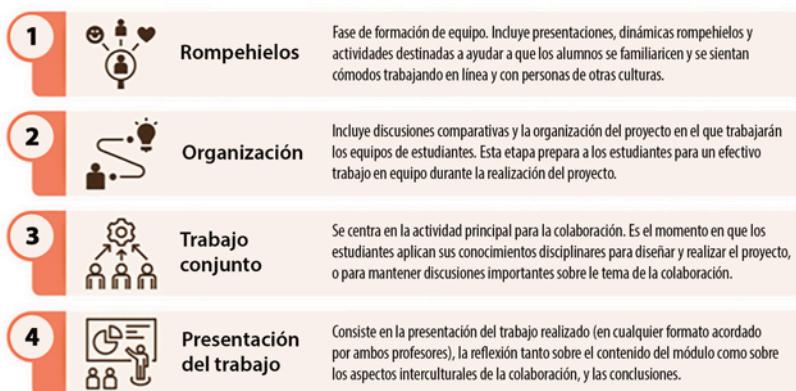
¿EN QUÉ CONSISTE COIL?

La metodología coil fue diseñada a principios del siglo XXI por Jon Rubin para la Universidad Estatal de Nueva York, SUNY por sus siglas en inglés. En breves palabras, coil consiste en que dos profesores en diferentes países organicen las actividades de un curso, o parte de él, para que los estudiantes de ambos se relacionen y trabajen en un proyecto común con el apoyo de recursos tecnológicos.

Los profesores enriquecen sus cursos porque cada uno diseña e implementa coil desde su propia disciplina y asignatura, teniendo como resultado trabajos interdisciplinarios. El curso coil brinda a estudiantes y profesores la posibilidad de aprender de otras culturas y tener una experiencia internacional y, de acuerdo con SUNY coil (2021), “**doesn't require an expensive technology platform or extensive redesign of your course, It requires an interest in innovative pedagogy, a bit of flexibility and enthusiasm, and some thoughtful preparation**” (p. 1).

La metodología se puede llevar a cabo durante toda la asignatura, o solo para una sección/tema. La duración ideal de la colaboración es de entre 5 y 15 semanas, y se puede aplicar a cualquier disciplina. Coil fomenta el trabajo en equipo entre los estudiantes y, por tanto, la interacción intercultural. Los profesores eligen las actividades y recursos tecnológicos que consideran más apropiados a los objetivos de aprendizaje que establecen para el curso. Las cuatro fases progresivas y específicas para llevar a cabo un curso coil se presentan en la figura 1.

En la organización del curso coil, los profesores deberán tomar en cuenta las diferencias en idioma, horarios y calendarios escolares, y seleccionar las herramientas tecnológicas y actividades acordes al objetivo general del curso o actividad y su evaluación. Según Rubin, una de las principales aportaciones de la metodología coil es desplazar las barreras que limitan el conocimiento, interacción y convivencia con personas culturalmente diversas (Sandoval, 2020).

Figura 1. Pasos de la metodología COIL

Fuente: Elaboración propia con base en SUNY COIL, 2021

al hacer la revisión de literatura sobre el uso de la metodología coil en el contexto mexicano, se pudieron localizar únicamente cinco publicaciones, de las cuales tres están situadas en la uv: ramírez-Marin et al., (2020) investigaron la implementación de coil entre la universidad de Washington y la uv; lópez (2021) estudió los saberes digitales y competencias interculturales de los docentes; y rodríguez (2019) realizó un breve recuento histórico de la implementación del modelo coil en la uv. las otras dos publicaciones son de troncoso y King (2021), quienes describieron el diseño e implementación de coil entre la universidad de arizona y el instituto de estudios superiores del Bajío; y Meza (2018), quien documentó la implementación de coil en la universidad la salle. la escasez de estudios empíricos sobre los cursos coil en México contribuye a la pertinencia de este estudio exploratorio sobre las experiencias de los docentes al respecto.

LA IMPLEMENTACIÓN DE CURSOS COIL EN LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA

la uv es una universidad pública estatal ubicada en el estado mexicano de veracruz y es la institución de educación superior más grande del sureste del país. cuenta con presencia en cinco regiones del estado (Figura 2), una ma-

trícula total de 88,388 estudiantes en 331 programas educativos y una plantilla de 6,253 académicos (universidad veracruzana, 2021).

la uv fue una de las primeras universidades públicas en implementar cursos coil en 2016 luego que tres de sus académicos recibieron entrenamiento del coil center de sunY con el apoyo de la dirección general de relaciones internacionales (dgri). las dos ediciones del curso coil-sunY (2016 y 2017) se realizaron en dos etapas, un primer entrenamiento en línea y una capacitación presencial posterior.

Figura 2. Presencia de la Universidad Veracruzana en el estado de Veracruz



Fuente: <https://www.uv.mx/cosustenta/noticias/rus/>

en 2018 la uv diseñó su propio curso de capacitación en la metodología coil denominado virtual international collaboration (vic). el curso vic está dirigido tanto a profesores de la uv como de otras ies nacionales y del extranjero, tiene una duración aproximada de 4 semanas y se trabaja en binas donde los pares pertenecen a diferentes instituciones. al finalizar la capacitación los participantes cuentan con un plan de trabajo compartido que incluye actividades para desarrollar habilidades tecnológicas y competencias interculturales que los estudiantes deberán realizar colaborativamente. la dgri invita a los participantes externos a través de las oficinas de internacionalización de las ies con las que la uv tiene convenio.

Hasta el 2020 no todos los académicos de la uv tenían las mismas posibilidades de participar en la capacitación vic, pues los espacios eran asignados por los directores de las cinco áreas académicas y los vicerrectores de las cuatro regiones. a partir del 2021 y con la finalidad de incrementar la oferta de cursos coil en la uv, la participación se formaliza mediante una convocatoria abierta a la que todos los académicos de la uv pueden postularse. otro cambio importante en la capacitación vic es que desde 2021 se añaden es-pañol y francés al inglés como idiomas de instrucción del curso.

las capacitaciones no tienen costo para los profesores interesados; los facilitadores del curso vic son profesores de tiempo completo o profesores de asignatura de la uv y profesores extranjeros, quienes no reciben pago por impartir el curso, mientras que el curso coil de sunY se imparte a través de la red latinoamericana coil.

de acuerdo con peralta (2021), en marzo del 2021 la uv contaba con 250 académicos capacitados en la metodología coil, lo que representa aproximadamente un 4% del total de su planta docente.

2. METODOLOGÍA DEL ESTUDIO

esta investigación busca comprender las experiencias de los académicos en la implementación de cursos coil como estrategia de internacionalización en el contexto de la educación superior mexicana. se trata de una investigación exploratoria en la que se realiza un análisis cualitativo-inductivo desde el paradigma interpretativo y la teoría Fundamentada (strauss y corbin, 2002), pues a partir de una serie de entrevistas semiestructuradas se pretende conocer, entender e interpretar las experiencias de los participantes.

para seleccionar la muestra de los académicos a entrevistar se solicitó a la coordinadora de coil en la uv el listado de los profesores que cumplían con el requisito de haber tomado la capacitación e implementado la metodología coil en sus cursos; la coordinadora indicó que se carece de una base de datos comprehensiva al respecto, pero compartió con las autoras los datos de 12 académicos que han implementado coil en sus clases entre dos y cuatro veces, siendo posible entrevistar a 11 de ellos. considerando las condiciones de presencialidad suspendida en 2021, se optó por realizar las entrevistas de manera virtual a través de la plataforma **Zoom**.

los académicos participantes en este estudio fueron cinco hombres y seis mujeres que pertenecen a las cinco regiones en las que hay presencia de la uv en el estado de veracruz y a cinco áreas del conocimiento: técnica, humanidades, biológico-agropecuarias, económico-administrativa y salud. tres de los profesores cuentan con maestría como último grado de estudios y ocho tienen doctorado. su antigüedad docente en la uv va de los 4 a los 18 años; diez son profesores de tiempo completo y uno es profesor de asignatura. la información de los entrevistados se presenta en la tabla 1.

Tabla 1. Relación de docentes entrevistados

| Entrevistado | Sexo | Área académica | Región |
|--------------|--------|--------------------------|--------------------------|
| 1 | Mujer | Humanidades | Xalapa |
| 2 | Mujer | Salud | Poza Rica-Tuxpan |
| 3 | Mujer | Técnica | Córdoba-Orizaba |
| 4 | Hombre | Técnica | Xalapa |
| 5 | Mujer | Biológica | Xalapa |
| 6 | Hombre | Humanidades | Veracruz |
| 7 | Hombre | Técnica | Xalapa |
| 8 | Hombre | Salud | Xalapa |
| 9 | Hombre | Técnica | Veracruz |
| 10 | Mujer | Económico-administrativa | Coatzacoalcos-Minatitlán |
| 11 | Mujer | Humanidades | Xalapa |

Fuente: Elaboración propia

siguiendo los lineamientos de la teoría fundamentada, en primera instancia se describieron y ordenaron conceptualmente los datos obtenidos en las entrevistas, para posteriormente codificarlos y analizarlos. las entrevistas fueron transcritas y procesadas mediante el software **Atlas.ti**. durante la codificación se encontraron tres categorías de análisis: la primera, **experiencia de los docentes**, que permitió conocer las vivencias en la implementación de cursos coil en la uv; y dos más relacionadas directamente con los aprendizajes que los académicos observaron en sus estudiantes durante los cursos coil: **habilidades en el uso de las TIC y competencias interculturales**. según ramírez (2018), estas dos categorías son útiles para enmarcar y comprender los impactos de la metodología coil en los saberes adquiridos por los estudiantes.

una vez identificadas las categorías y subcategorías, se desarrolló el análisis donde el discurso de los académicos entrevistados es el argumento central para sustentarlas, tal como lo sostiene la teoría fundamentada. Finalmente, los resultados se validaron mediante triangulación, revisión por pares y verificación con los participantes.

3. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

en esta sección se presentan los resultados organizados a partir de las tres categorías identificadas: las experiencias de los académicos de la uv en la implementación de los cursos coil; los elementos tecnológicos y las habilidades relacionadas con las tic que los estudiantes desarrollan durante el curso coil; y las competencias interculturales que emergen de la interacción con pares extranjeros que coil fomenta.

A) La experiencia de los docentes con COIL

con el objetivo de impulsar la internacionalización del currículum que se potenció con la pandemia por covid-19, las instituciones mexicanas intensificaron el uso de las tic y de los cursos coil como una vía de acceso a experiencias internacionales para los estudiantes (Bustos-aguirre y vega, 2021). en el caso específico de la uv se identificaron tres factores que son relevantes para la implementación de coil en la institución: la capacitación y los incentivos institucionales; el aprovechamiento de las tic en la organización del curso y el dominio de otro idioma.

La capacitación y los incentivos institucionales

de acuerdo a los entrevistados, el reducido porcentaje de participantes en las capacitaciones coil se debe a diversos factores: un dominio insuficiente del inglés en sus cuatro habilidades (escuchar, escribir, hablar y leer) por parte de los académicos de la uv, a la desinformación en las facultades sobre la metodología coil, a un número muy limitado de facilitadores de la capacitación vic (que posiblemente se relaciona con que no es una actividad que se remunere) y, por tanto, de posibles participantes, y, no menos importante, a una escasez de incentivos institucionales para hacerlo.

al respecto, el 50% de los entrevistados comentaron que implementar coil es un trabajo que no tiene mucho reconocimiento en los procesos de evaluación de la productividad académica, lo que puede representar una barrera importante para una implementación masiva de cursos coil, pues como señaló una de las entrevistadas, "los académicos siempre se preguntan ¿qué van a ganar con eso? ¿cuántos puntos les darán por tomar el curso?" (entrevistada 11, comunicación personal, 11 diciembre 2020).

la coordinadora coil en la uv comentó al respecto que el curso sí está reconocido por el programa de Formación de académicos, que los participantes reciben una constancia del coil center de sunY y que es una actividad que se reconoce como innovación educativa en los procesos de evaluación. un 50% de los entrevistados coincidió con esta aseveración, lo que indica que existen diferencias significativas entre las facultades en el reconocimiento y valoración que se otorga a los cursos coil.

todos los entrevistados comentaron que dos factores adicionales que son relevantes para incrementar la oferta de cursos coil es que se conozca más al interior de las facultades sobre esta metodología y que los académicos reciban capacitación en el dominio de otros idiomas, para que la colaboración con pares de habla distinta al español no sea una barrera. existen expectativas para que, a partir de la disponibilidad de la capacitación en idiomas distintos al inglés, se logre una mayor participación de los académicos de la uv.

Aprovechamiento de las TIC en la organización del curso

para el diseño de los cursos coil, los académicos tienen que reunirse de manera virtual varias veces con su par extranjero. para la elección del par

académico, los participantes de la uv cuentan con una lista que les es proporcionada durante el entrenamiento, revisan sus perfiles con la consigna de buscar a un colega perteneciente a una disciplina diferente a la de ellos y con quién les sea posible realizar una colaboración. los pares extranjeros con quienes han trabajado los entrevistados pertenecen a las siguientes ies y países: **Tompkins Cortland Community College**, ohio **University-Zanesville**, genesee community college, **Rockland Community College** y **University of Washington** en estados unidos; **University College Cork** en irlanda; y universidad católica de colombia y universidad uniMinuto en colombia.

la organización de los contenidos del curso tiene como objetivo principal promover el trabajo colaborativo, la interdisciplinariidad y el uso de las tics (Meza, 2018). los entrevistados indicaron que al inicio se mostraron escépticos ante la posibilidad de una colaboración interdisciplinaria, pero que al final lograron organizar el contenido o syllabus. esto ha conducido a cursos coil donde se vinculan áreas disciplinares distintas, por ejemplo arquitectura e idiomas; física y biología animal; inteligencia artificial e idiomas; entre otros. los académicos de la uv también señalan que uno de los aspectos positivos de estas colaboraciones internacionales es conocer diferentes formas de trabajo, mientras que el reto más importante que enfrentan es adaptarse a otras metodologías y modos de organización.

los académicos de la uv siguen los pasos coil señalados en la Figura 1 para el diseño de sus cursos que comprenden, de manera general, la realización de 3 o 4 actividades a lo largo de uno o dos meses. las actividades consisten en: una primera actividad, llamada "rompehielos"; la segunda actividad, suele hacerse un video de presentación o una entrevista en binas; las siguientes actividades son propiamente académicas y relacionadas con los contenidos temáticos del curso, por ejemplo: realizar videos, proyectos y presentaciones en equipo.

los académicos planean actividades individuales o en equipo según el número de estudiantes; algunos de los entrevistados señalaron que un desafío importante es lograr que los equipos de trabajo estén constituidos por números iguales de mexicanos y extranjeros, pues en los cursos suele haber más estudiantes mexicanos. una vez decididas las actividades, los académicos las incorporan a una plataforma previamente acordada. todos los entrevistados señalaron que no hay evaluación conjunta de las actividades y que

cada académico define cómo se integra la actividad coil a la calificación de sus estudiantes, ya sea como parte de la calificación final en la materia, como un trabajo extra, o bien no tiene peso en la evaluación de la asignatura.

todos los entrevistados refirieron que los cursos coil han sido muy bien recibidos por los estudiantes de la uv, principalmente por la posibilidad de interactuar con extranjeros. además, coincidieron en que, de manera general, los estudiantes hacen un buen trabajo y se esmeran en la realización de las actividades, así como entregarlas en tiempo y forma.

Dominio de un segundo idioma

uno de los objetivos principales de la internacionalización del currículum es formar ciudadanos globales (leask, 2015; unesco, 2015). para lograrlo, es necesario poseer competencias interculturales y manejo de una segunda lengua. como se mencionó en párrafos anteriores, para incrementar los cursos coil y profundizar la internacionalización del currículum, es importante incentivar el aprendizaje de otras lenguas entre los académicos.

aunque un 90% de los entrevistados cuenta con un nivel alto de inglés, el resto que posee un nivel intermedio o básico señaló que esto no representó un impedimento para la comunicación con sus pares, lo que parece indicar que la actitud receptiva y el interés por poner en marcha un curso coil son más importantes que el dominio de otro idioma. dos profesores indicaron que aún con pares de habla hispana decidieron mantener el uso del inglés como medio de comunicación para cumplir con el requisito del curso coil de utilizar un segundo idioma.

B. Habilidades en el uso de las TIC

las tic son parte fundamental de la vida académica y las habilidades para su uso son indispensables para acercar e incluir a los estudiantes en la experiencia internacional (peña et al., 2006; lópez, 2021), especialmente a partir de la pandemia por covid-19. por su naturaleza, los cursos coil siempre se han desarrollado con el apoyo de la virtualidad y las herramientas tecnológicas, lo que permite a los estudiantes desarrollar habilidades tecnológicas y saberes de las tic, confirmando la teoría de los saberes digitales que proponen ramírez y casillas (2015).

también es importante en este rubro retomar el concepto de brecha digital, que se define como la diferencia “entre los que usan o no tic, [...] entre los conectados y los desconectados de la red; [esta] división [...] reproduce y profundiza las desigualdades sociales. nuevos bienes y recursos tecnológicos (aparatos, dispositivos y posibilidades de manejo de información) distinguen a las personas [...] estas nuevas desigualdades tienen una expresión en la trayectoria y un impacto en la experiencia escolar” (casillas et al., 2014, p. 26); y recordar que, para implementar cursos coil es importante identificar y subsanar las diferencias en el acceso y equipamiento tecnológico entre la población estudiantil, así como aquellas “producida[s] por las innovaciones tecnológicas de vanguardia” (guzmán y velázquez, 2020, p. 190) que impiden la participación de los estudiantes y académicos en algunas actividades internacionales.

Habilidades Tecnológicas y saberes de las TIC

los estudiantes aprendieron a colaborar en entornos digitales, principalmente con las herramientas de **Google docs**. también se familiarizaron con el uso de plataformas para realizar videoconferencias como **Zoom, Microsoft Teams, Google Meet y BlueJeansy** con la “netiqueta” y el protocolo necesario a fin de socializar en el mundo virtual (entrar, apagar el micrófono, tener la cámara encendida, compartir pantalla, grabar una reunión, participar, respetar cuando alguien habla, salir, etc.).

para las actividades colaborativas los estudiantes emplearon aplicaciones como **SlackyPaddle**; para compartir material y organizar las tareas académicas utilizaron ante todo **Classroom y Blackboard**; y para la comunicación con pares hicieron uso de redes sociales y aplicaciones de mensajería instantánea como **Facebook, Skype, WeChat y WhatsApp**, lo que según sus profesores les permitió entablar relaciones de amistad en algunos casos.

entre las aplicaciones frecuentes para el trabajo en clase destaca el traductor de **Google** para consultar la pronunciación o escritura de alguna palabra cuando fue necesario, y plataformas para realizar infografías, líneas del tiempo, marcos conceptuales, presentaciones y videos, como **Loom, Prezi y Canva**. también utilizaron programas y sistemas de información especializados según las disciplinas, así como los repositorios y bibliotecas virtuales de la uv y las universidades extranjeras.

por lo que se refiere a dispositivos, la mayoría de los estudiantes emplearon sus **Smartphones** como el medio principal para conectarse a internet, realizar videollamadas, entrar a redes sociales y, en general, realizar las actividades colaborativas del curso. solo algunas veces utilizaron computadoras.

Brecha digital

por otra parte, pese a que los profesores lograron involucrar a la mayoría de sus estudiantes en las actividades del curso coil, convirtiéndose en una herramienta incluyente y de cohesión que ayudó a desaparecer las barreras geográficas (Manzanilla-granados y navarrete-cazales, 2018), los cursos coil también pusieron de manifiesto la brecha digital entre ellos, ya que varios carecían de dispositivos adecuados o acceso a internet (casillas et al., 2014).

seis de los profesores entrevistados señalaron que la universidad cuenta con equipamiento e infraestructura adecuados para la realización de los cursos coil y los estudiantes tienen acceso a computadoras institucionales y a la red gratuita de internet. sin embargo, los otros 5 entrevistados indicaron que, aunque disponible, el uso del equipamiento y acceso tecnológico de la institución no es sencillo: en algunas instalaciones el internet no parece ser suficiente para el número de usuarios, pues la conexión se ralentiza en ciertos horarios; en las facultades se carece de la infraestructura adecuada para realizar videoconferencias; es frecuente que los académicos se vean obligados a comprar computadoras y proyectores ante la falta de insumos institucionales disponibles; los estudiantes no tienen libre acceso a los equipos y, en ocasiones, debentrasladarse a centros de cómputo específicos para hacer uso de una computadora; y los equipos disponibles en los centros de cómputo de algunas facultades son insuficientes.

de acuerdo con la encuesta nacional sobre disponibilidad y uso de tecnologías de la información en los Hogares 2020 (instituto nacional de estadística y geografía [inegi], 2021), se estima que en México hay 84.1 millones de usuarios de internet, y que mientras el acceso en las zonas urbanas es de un 78% de la población, en las zonas rurales este porcentaje apenas llega al 48 %. los académicos entrevistados coincidieron en que la situación de sus estudiantes es en general precaria y que los problemas de acceso a internet y equipamiento son frecuentes. dado que el uso de las tic es un requisito ine-

Iudible para participar en un curso coil, los estudiantes sin internet o equipos adecuados para conectarse pueden quedar marginados de la experiencia. por tanto, actividades como los cursos coil, que por naturaleza son incluyentes y contribuyen a los procesos de internacionalización del currículum y al desarrollo de competencias en todos los estudiantes, también pueden tener consecuencias negativas, tales como perpetuar la desigualdad y ensanchamiento de las brechas existentes entre los estudiantes, si la institución no asegura que en el campus el equipamiento y acceso tecnológico sea adecuado y suficiente.

C. Competencias interculturales

como se mencionó anteriormente, el objetivo de la internacionalización del currículum es fomentar que los estudiantes desarrollen competencias para la ciudadanía global, que sean personas cooperativas y colaborativas con la comunidad, más allá de las fronteras geográficas y las barreras culturales (leask, 2015; unesco, 2015). este también es un objetivo de la metodología coil en la uv, pues de acuerdo con la coordinadora del programa, se busca “preparar ciudadanos globales [...]. Que tengan la experiencia local, pero también la experiencia global” (comunicación personal, diciembre 2020). este estudio permitió identificar que durante el proceso de los cursos coil los estudiantes desarrollan competencias interculturales y mejoraron su nivel de dominio de un segundo idioma.

Desarrollo de competencias interculturales

los académicos mencionaron que en los cursos coil, además de adquirir conocimientos disciplinarios, los estudiantes desarrollaron competencias tales como empatía, disposición para el trabajo colaborativo, autonomía y creatividad. también indicaron que uno de los cambios más relevantes que observaban en sus estudiantes durante el curso era su nivel de autoconfianza. al verse obligados a realizar actividades nuevas para ellos, tales como el uso de un segundo idioma, los estudiantes “perdían el miedo”, dejaban de preocuparse por la posibilidad de no tener la capacidad para desempeñarse adecuadamente en determinada situación y demostraban más autoconfianza, optando incluso por incursionar en otras actividades posteriormente. también se volvieron más competitivos, decían “vamos a hacer las cosas

bien para que vean los ingleses que nosotros en México trabajamos bien, que no somos impuntuales, no somos flojos, no somos mal hechos, sino que tenemos la capacidad para trabajar a la par o más que ellos, ¿no? Y sí, los vi muy comprometidos" (entrevistado 4, comunicación personal, 23 noviembre 2020).

uno de los entrevistados mencionó que, en los trabajos a realizar durante el curso coil, se incluyen elementos de interculturalidad y del otro idioma, y se trabajan temas de interés y relevancia común para los dos grupos de estudiantes, con lo que se facilita el desarrollo de competencias de ciudadanía global. de esta manera, durante el curso coil se sensibilizó a los estudiantes para trabajar con alguien de otro país, con otro horario, lengua y metodología con el objetivo de ampliar sus horizontes académicos y culturales. al principio los estudiantes se mostraron inseguros, pero conforme fueron conociendo a sus pares, se sintieron en confianza y se dieron cuenta de que compartían gustos, estilos de vida o vivencias familiares/personales con sus pares extranjeros. al realizar las actividades del curso de manera colaborativa e interdisciplinaria, los estudiantes crearon vínculos personales y académicos con sus pares.

Dominio de un segundo idioma

los entrevistados señalaron que implementar coil es una gran oportunidad para los estudiantes de la uv porque muy pocos tienen la posibilidad de realizar movilidad internacional físicamente y coil les permite interactuar con estudiantes que hablan otros idiomas: "para mis chicos fue la primera vez que tuvieron la oportunidad de hablar en inglés con un nativo [...]" (entrevistada 5, comunicación personal, 26 noviembre 2020).

sin embargo, el idioma también es uno de los principales obstáculos para los estudiantes, aun cuando los académicos trataban de generar confianza al hacerles notar la relevancia de practicar inglés en situaciones reales y que el dominio del idioma no era parte de la evaluación. se presentaron casos donde los estudiantes no trabajan como debían y no hacían las actividades, por sensibilidades que eran, "... es chistoso porque parece simple [pero] no las hacen y a veces no es nada complicado, pero el mismo miedo [se los impide...]. vencer el miedo es realmente un desafío para los muchachos." (entrevistado 9, comunicación personal, 3 diciembre 2020)

los académicos indicaron estar conscientes y valorar el esfuerzo que realizaron sus estudiantes al participar en el curso, pues además de no tener mucho dominio del inglés, estaban aprendiendo tecnicismos disciplinares. los pares extranjeros de habla inglesa también apreciaron el esfuerzo de los mexicanos por comunicarse en su idioma, se mostraron tolerantes con quienes tenían niveles básicos en el dominio del inglés y les corregían y auxiliaban en la redacción de los trabajos y proyectos; en reciprocidad, los mexicanos les ayudaban en sus interacciones en español. este intercambio entre estudiantes, a pesar de ser un reto importante para ambos grupos, pues en muchos casos era la primera vez que hablaban con un nativo del otro idioma, propició el aprendizaje colaborativo y les permitió desarrollar autoconfianza y mejorar su competencia en un segundo idioma.

4. CONCLUSIONES

esta investigación permitió identificar tres elementos clave para la implementación exitosa de cursos coil en una ies pública estatal mexicana: la capacitación y los incentivos institucionales; el aprovechamiento de las tic y el dominio de otro idioma.

sobre el primero, es evidente que la uv ha realizado esfuerzos importantes como parte de la estrategia institucional de internacionalización en casa, capacitando a sus académicos de manera consistente a lo largo de los últimos 5 años en la metodología coil. sin embargo, existen áreas relevantes de mejora: no se pudo obtener una base de datos comprehensiva sobre los cursos coil en la institución, por lo que se deduce que tampoco existen registros confiables de su desarrollo o bitácoras de seguimiento, y que la evaluación del programa es una tarea importante que está pendiente; la implementación de una estrategia de internacionalización demanda financiamiento estable, constante y suficiente, por lo que se deberían identificar mecanismos para la contratación de facilitadores y expertos en la metodología, tanto para incrementar el número de profesores que reciben la capacitación para los cursos coil, como para su puesta en marcha posteriormente; finalmente, y como lo señalan los académicos entrevistados, es importante que se socialice la metodología coil y se asegure que los esfuerzos que realizan los académicos por implementarla sean considerados en los procesos institucionales de evaluación del desempeño.

el segundo, a través de las tics los estudiantes aprenden a intercambiar, distribuir y recolectar información, a comunicarse en contextos formales e informales y a utilizar una amplia gama de recursos que les permiten trabajar colaborativamente, interactuar y formar redes con pares en otros países en un entorno virtual. así mismo, el uso de las tics en los procesos de internacionalización facilita la comunicación y contribuye a que la experiencia internacional sea asequible para la mayoría de los estudiantes. sin embargo, contar con equipamiento y acceso tecnológico adecuados es un requisito ineludible para que la metodología coil pueda implementarse y se generalicen sus beneficios, con lo que las carencias que padecen algunos estudiantes (y profesores) contribuyen a incrementar su marginalización y las brechas entre ellos.

un tercer elemento clave para implementar coil es que tanto estudiantes como académicos dominen un segundo idioma. aunque, como señalan los entrevistados en este estudio, contar con niveles básicos o intermedios de inglés no es un impedimento para que los académicos desarrollen un curso coil o para que los estudiantes participen en él, se reconoce que la competencia lingüística es relevante para la implementación y aprovechamiento de las estrategias institucionales de internacionalización en las ies, pues facilita la interacción con pares en otros países y el conocimiento de otras culturas. a pesar de que la falta de competencia en otros idiomas no es exclusiva de la uv, sino un problema generalizado del sistema educativo mexicano, al ser un factor potenciador de las brechas sociales, culturales y económicas, las ies públicas no pueden eludir su responsabilidad y deben redoblar esfuerzos para mejorar las competencias lingüísticas de sus estudiantes y profesores.

por último, los resultados de esta investigación permiten confirmar que los estudiantes que participan en cursos coil desarrollan competencias interculturales y habilidades en el uso de las tics: el trabajo colaborativo que se desarrolla a lo largo del curso coil contribuye a que los estudiantes tengan conocimientos de otras culturas y alcancen mayores niveles de empatía, autonomía, autoconfianza, y tolerancia, que mejoren sus competencias en el dominio de otro idioma y que desarrollen habilidades de organización, liderazgo, gestión del tiempo y trabajo en equipo; mientras que la interacción con pares en otros países a través de la virtualidad fomenta en los estudiant

tes la exploración, uso y explotación de herramientas y aplicaciones tecnológicas de diversa índole, tanto para la socialización, como para la realización de actividades académicas y profesionales.

REFERENCIAS

- Beelen J. y Jones e. (2020). internationalization at Home. en p. n. teixeira, & J. c. shin (eds.). *The international encyclopedia of higher education systems and institutions*(pp. 1864-1867). springer.
- Brandenburg, u., Berghoff, s., y taboadael, o. (2014). *Erasmus impact study. Effects of mobility on the skills and employability of students and the internationalisation of higher education institutions.*european union.
<https://doi.org/10.2766/75468>
- Bustos-aguirre, M. I., castiello-gutiérrez, s., cortés velasco, c., Maldonado-Maldonado, a. y rodríguez Betanzos, a., (coords.) (2022). *Movilidad estudiantil en educación superior en México (2016-17, 2017-18 y 2018-19).* ciudad de México: anuies. <https://bit.ly/3YHr61I>
- Bustos-aguirre, M. I., y vega cano, r. (2021). los cambios en las estrategias de internacionalización en las instituciones mexicanas de educación superior a partir de la pandemia por covid-19. *Revista Educación Superior Y Sociedad*(ess), 33(2), 269-297.<https://doi.org/10.54674/ess.v33i2.474>
- casillas alvarado, M. a., ramírez Martinell, a., y ortíz Méndez, v. (2014). el capital tecnológico una nueva especie del capital cultural. una propuesta para su medición. en: a. ramírez Martinell y M. casillas alvarado (coord.), *Háblame de TIC: Tecnología Digital en la Educación Superior*(pp. 23-38). editorial Brujas.<https://bit.ly/3G8WPi5>
- de Wit, H., Hunter, F., Howard, I., y egron-polak, e. (2015). *Internationalisation of Higher Education.*european parliament, committee on culture and education. <https://bit.ly/3jl2o6Y>
- echeverría King, I. F., lafont castillo, t., pineda portacio, J. y palleres cavagnar, s. (2020). impacto de la movilidad internacional en el desarrollo de competencias blandas y su aplicación en el mercado laboral: un análisis para la mejora curricular desde la perspectiva de graduados de ciencias administrativas y contables. *Horizonte educativo*, 50(3), 217-254. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.3.126>

- Fonseca Feris, r. (2018). la internacionalización de la educación superior y su vínculo con las técnicas de la información y comunicaciones. en l. rodrigues, (coord. gral.) **XVIII Coloquio Internacional de Gestión Universitaria**. ecuador. 1-15. <https://bit.ly/3HR0q8l>
- gacel-Ávila, J. y Rodríguez-Rodríguez, s. (2018). **Internacionalización de la educación superior en América Latina y El Caribe. Un balance**. universidad de guadalajara. <https://bit.ly/3HQFY7C>
- gonzález Jaimes, e. i., y salgado vargas, c. K. (2016). impacto de los programas de movilidad internacional en la adquisición de competencias académicas para el ingreso al mercado laboral: México. **RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo**, 7(13), 514-534. <https://bit.ly/3WFGLfL>
- guzmán games, F. y velázquez, M., (2020). saberes digitales de estudiantes universitarios de pueblos originarios en México. **Revista Latinoamericana de estudios educativos**, 50(3), 189-216.
<https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.3.125>
- Handayani, a., y Wienanda, W. K. (2020). international Mobility programs to improve soft skills of vocational college students and alumni. **Journal of Education and Learning (EduLearn)**, 14(3), 377-384. <https://bit.ly/3Giz9t>
- instituto nacional de estadística y geografía. (2021). encuesta nacional sobre disponibilidad y uso de tecnologías de la información en los hogares (endutiH) 2020.inegi. <https://bit.ly/3YGeGGY>
- Knight, J. (2012). **Concepts, rationales, and interpretive frameworks in the internationalization of higher education**. en: d. K. deardorff, H. de Wit, J. d. Heyl y t. adams (eds.), the sage handbook of international higher education. pp. 27-42. sage publications, inc.
<http://dx.doi.org/10.4135/9781452218397.n2>
- leask, B. (2015). **Internationalizing the Curriculum**. routledge.
- lópez olivera, r. (2021). intervenciones educativas con metodología coil en la universidad veracruzana: un acercamiento a los saberes digitales y competencias interculturales de los docentes. en **XVI congreso nacional de investigación educativa**(pp. 1-11).
- Manzanilla-granados, H. y navarrete-cazares, Z. (2018). internacionalización de la educación superior y tic. la mirada de los organismos internacionales. en i. gonzález y a. canales (coords.) **XVI Congreso Nacional de Educación Comparada**, tenerife. <https://bit.ly/3jc9hXX>

- Meza, o. (Junio de 2018). proyecto de docencia colaborativa basada en el modelo coil. <http://repositorio.lasalle.mx/handle/lasalle/760>
- peralta vázquez, c. (5 de abril de 2021). uv, caso de éxito de la metodología coil en México: aMpei. **Universo Sistema de noticias de la UV.**
<https://bit.ly/3VcpI9B>
- peña guzmán, v., rodríguez gómez, H. M., Mallea, J. r., y gonzález-romero, v. M. (2006). **Las TIC's y la internacionalización de la educación superior.** **Casos de estudios mexicanos.** universidad de guadalajara.
<https://bit.ly/3hA1hQp>
- ramírez-Marín, F., núñez-Figueroa, I. c. y Blair, n. (2020). collaborative online interna tional learning: language and cross-cultural experiences of university students. **Matices en Lenguas Extranjeras, 14**(1), 118-162.
<https://doi.org/10.15446/male.v14n1.92144>
- ramírez ramírez, a. (2018). **El impacto de la movilidad internacional en estudiantes de maestría de la Universidad Veracruzana.** [tesis de doctorado]. unaM
- ramírez Martinell, a. y casillas, M. a. (2015). los saberes digitales de los universitarios. en J. Micheli (coord.), **Educación virtual y universidad, un modelo de evolución**(77-106). universidad autónoma Metropolitana.
- rodríguez luna, v. (2019). intercambio virtual programas collaborative on-line international learning (coil) y virtual international collaborations (vic). en oliva, M. y corzo. r. **Retos y perspectivas de la internacionalización en la Universidad Veracruzana 2017-2021**(pp. 51–59). universidad veracruzana.
- roy, a., newman, a., ellenberger, t. y pyman, a. (2019). outcomes of international student mobility programs: a systematic review and agenda for future research. **Studies in Higher Education, 44**(9), 1630-1644. <https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1458222>
- sandoval rodríguez, d. (23 de enero de 2020). Movilidad virtual implica repensar la enseñanza: Jon rubin. **Universo Sistema de noticias de la Universidad Veracruzana.**<https://bit.ly/3VecSIF>
- strauss, a., y corbin, J. (2002). **Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada.** universidad de antioquia.
- suny coil. (2021, 2 de julio). **Connect. Engage. Collaborate. SUNY COIL.**
<https://coil.suny.edu/>

- swartz, s., Barbosa B., y crawford, i. (2020). Building intercultural competence through virtual team collaboration across global classrooms. *Business and Professional Communication Quarterly*, 83(1), 57–79. <https://doi.org/10.1177/2329490619878834>
- troncoso, p. y King, c. (2021). la internacionalización en las instituciones de educación superior, caso unitesBa universidad. Management review, 6(2), 31–42. <https://doi.org/10.18583/umr.v6i2.183>
- unesco (2015). *Educación para la ciudadanía mundial. Temas y objetivos de aprendizaje*, unesco.
- universidad veracruzana (2021) *Información estadística*. <https://bit.ly/3PEXIKB>

NOTAS

(1)

esta investigación fue realizada durante la estancia postdoctoral de la primera autora en el marco del programa estancias postdoctorales por México del consejo nacional de ciencia y tecnología (conacyt).

3.

Gestión de la responsabilidad social universitaria en el logro de competencias de los docentes de la Universidad Nacional del Callao

Management of university social responsibility in the achievement

of competencies of national university of callao teachers

Juan Valdivia Zuta  Christian Daniel Vallejos Angulo 

¹ universidad nacional del callao, lima, perú

² universidad peruana unión, lima, perú

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo analizar la influencia del modelo de gestión de la responsabilidad social universitaria (grsu) implementado en el logro de competencias de los docentes de la universidad nacional del callao (unac). para ello se aplicaron cuestionarios tanto en la pre prueba como posprueba a una muestra de estudiantes y docentes. de esta manera, en forma descriptiva y con una prueba de hipótesis, se validó la relación entre la grsu y el logro de competencias de los docentes, la cual se complementó con un análisis de componentes para evaluar el nivel de influencia en los indicadores. se obtuvo como resultado que la grsu influyó de manera positiva en el logro de las competencias de los docentes en pedagogía, manejo de las tecnologías de la información y la comunicación (tic), investigación y gestión. por otro lado, la extensión y la proyección social de los docentes de la unac influyeron en diferentes niveles en cada uno de los indicadores.

Palabras clave:Modelo; gestión; competencia; docente; universidad

**Management of university social responsibility in the achievement
of competencies of National University of Callao teachers**

ABSTRACT

The objective of this research was to analyze the influence of the university social responsibility management model (grsu) implemented in the achievement of competencies of teachers at the national university of callao (unac). For this purpose, questionnaires were applied both in the pre-test and post-test to a sample of students and

teachers. in this way, with a descriptive approach and a hypothesis test, the relationship between the grsu and the achievement of teachers' competencies was validated, which was complemented with an analysis of components to assess the level of influence on the indicators. the result was that the grsu had a positive influence on the achievement of teachers' competencies in the field of pedagogy, management of information and communication technologies (ict), research, and management. on the other hand, social outreach and projection of unac teachers influenced each of the indicators at different levels.

Keywords:Model; management; competition; teacher; university

Gestão da responsabilidade social universitária na realização das competências dos professores da Universidad Nacional del Callao

RESUMO

o objetivo desta pesquisa foi analisar a influência do modelo de gestão da responsabilidade social universitária (grsu) implementada para realização de competências dos professores da universidad nacional del callao (unac). para este fim, questionários tanto no pré-teste quanto no pós-teste foram aplicados a uma amostra de estudantes e professores. desta forma, com uma abordagem descritiva e um teste de hipóteses, foi validada a relação entre a grsu e a realização das competências dos professores, que foi complementada com uma análise de componentes para avaliar o nível de influência sobre os indicadores. o resultado foi que a grsu teve uma influência positiva na realização das competências dos professores em pedagogia, gestão de tic, pesquisa e gestão. por outro lado, o alcance social e a projeção dos professores da unac influenciaram cada um dos indicadores em diferentes graus.

Palavras-chave:Modelo; gestão; concorrência; professores; universidade

Gestion de la responsabilité sociale universitaire dans l'acquisition atteinte des compétences des enseignants de l'Universidad Nacional del Callao

RESUME

l'objectif de cette recherche a été l'analyse de l'influence du modèle de gestion de la responsabilité sociale universitaire (grsu) mise en pour l'acquisition des compétences des enseignants à l'universidad nacional del callao (unac). À cette fin, des questionnaires ont été appliqués à un échantillon d'étudiants et d'enseignants, à la fois au pré-

test et au post-test. de cette façon, de manière descriptive et avec un test d'hypothèse, la relation entre la grsu et l'acquisition des compétences des enseignants a été validée, ce qui a été complété par une analyse des composantes pour évaluer le niveau d'influence sur les indicateurs. il en ressort que la grsu a une influence positive sur l'acquisition des compétences des enseignants en matière de pédagogie, de gestion des tic, de recherche et de management. en revanche, en ce qui concerne la portée sociale et la projection des enseignants de l'unac, elle a influencé différents niveaux de chacun des indicateurs.

Mots clés:Modèle; gestion; concurrence; professeur; université

1. INTRODUCCIÓN

en el marco del modelo de evaluación exigido por la superintendencia nacional de educación superior universitaria (sunedu) para el licenciamiento, la universidad nacional del callao (unac) implementó en el 2018 diferentes medidas encaminadas a mejorar las competencias en pedagogía, investigación, manejo de las tecnologías de información y comunicación (tic) y gestión. por otro lado, respecto a la extensión y la responsabilidad sociales de sus docentes, se establecieron:

- talleres de formación docente en elaboración de sílabo, preparación del plan de clases, manejo de las tic, didáctica, metodología de la investigación científica, estadística para la investigación y herramientas de gestión; además de cómo escribir artículos científicos.

- plan de trabajo para la supervisión del desempeño docente.
- conformación del comité de gestión de la calidad encargado de asesorar y supervisar el cumplimiento de los estándares mínimos de calidad.
- creación de centros de investigación e implementación de la oficina de patentes.
- charlas de sensibilización en temas de licenciamiento y responsabilidad social universitaria.

implementación de oficinas de extensión, responsabilidad social y gestión de las tic por facultades.

- implementación del sistema de gestión académica (sga) y el sistema de gestión de Bibliotecas (sgB), y creación del portal web.

encuestas virtuales de los estudiantes a los docentes.

- convenios institucionales.

- publicación de revistas de ciencia y tecnología con los resultados de investigación.
- implementación de la política de exposición de los docentes al finalizar sus trabajos de investigación (unac, 2019).

todo ello es importante si se toma en cuenta la ley universitaria (ley 30220 del 2014), que establece las competencias requeridas en los docentes para cumplir con las siguientes funciones: formación profesional, investigación, extensión y responsabilidad social, pedagogía y gestión universitaria. estas competencias faltan desarrollarse en los docentes de la unac, ya que se halló que solo ocho docentes estaban registrados en el registro nacional de investigadores de ciencia y tecnología en el 2018 (consejo nacional de ciencia, tecnología e innovación tecnológica, s. f.). además, en pedagogía, los docentes siguen desempeñando la enseñanza expositiva y limitan a los estudiantes a un rol pasivo; persisten las dificultades en el diseño curricular y el modelo de tutoría que depende del interés del estudiante, así como en el manejo de las tics utilizando las computadoras para proyectar diapositivas. también hay deficiencias en el uso de las herramientas de gestión debido a la falta de planificación, organización, dirección y control en el desempeño de sus labores administrativas. asimismo, la extensión y la responsabilidad sociales son casi inexistentes, no se toma en cuenta a la sociedad para diseñar su currículo de estudio ni sus líneas de investigación, así como hay falta de difusión de conocimientos. en síntesis, se deben superar estas problemáticas para alcanzar una educación universitaria de calidad y, de esta manera, contribuir al desarrollo del país (acevedo, 2015; Álvarez *et al.*, 2010).

por lo expuesto, en la investigación se plantea la siguiente pregunta: ¿de qué manera el modelo de gestión de responsabilidad social universitaria implementado influyó en el logro de competencias de los docentes de la universidad nacional del callao? a partir de ella se propone el objetivo de analizar la manera en que el modelo de grsu implementado sí influye en el logro de competencias de los docentes de la unac. por ello, la importancia de la investigación radica en validar el modelo, que puede ser tomado como base de gestión por otras universidades.

ahora bien, para el análisis se tomó como base a las teorías sobre la gestión de la responsabilidad social universitaria (rsu) y el desarrollo de las compe-

tencias de los docentes universitarios, dado que el estudio analizará la influencia de las medidas de gestión implementadas en la unac para mejorar las competencias de sus docentes.

respecto a la rsu, la universidad se compromete a formar profesionales competentes con calidad y valores que aporten al bienestar de la sociedad (carrillo-pacheco **et al.**, 2012). además, la rsu debe ser una política integral de la gestión universitaria en la cual se busque que todas las actividades se hagan en forma responsable. de esta manera, presenta cuatro impactos: educativo (formación, currículo), social (extensión), cognitivo (investigación), laboral y ambiental (gestión); los cuales están interrelacionados. por otro lado, se recomienda que los procesos de investigación se enfoquen en la comunidad, el aprendizaje basado en proyectos sociales, los planes curriculares y las líneas de investigación concertadas con las partes interesadas, además de incentivar la participación en la construcción de políticas públicas (vallaey, 2018).

desde el punto de vista legal, la ley 30220 del 2014 establece con respecto a la rsu que esta debe preservar, acrecentar y transmitir el conocimiento científico, tecnológico, cultural y artístico de la sociedad para formar profesionales competitivos, así como proyectar hacia la comunidad sus conocimientos y servicios, con el fin de promover el desarrollo humano y sostenible.

en relación con el desarrollo de las competencias de los docentes universitarios, se debe entender por **competencia** las conductas de las personas, las cuales se pueden dividir en dos grupos: unas relacionadas con el conocimiento y las habilidades, y otras, con el concepto de uno mismo, las actitudes, los valores (alles, 2015). también se puede decir que, para ser competitivo en una profesión, se deben tener los conocimientos de la especialidad (componente técnico), así como saber aplicarlos (“saber hacer”), dominar el desarrollo personal (“saber ser”) y el componente relacional (“saber estar”) (Martínez y echeverría, 2009).

en ese sentido, la labor del docente es impartir a los futuros profesionales una formación teórica y práctica, con participación activa de los estudiantes en la construcción del conocimiento (vera **et al.**, 2012). para lograrlo es necesario que las autoridades universitarias gestionen la mejora de la competencia en pedagogía y formen a los docentes en las habilidades de planificar las

actividades de enseñanza mediante capacitaciones en estrategias de enseñanza, evaluación y tutoría. respecto al último punto, el docente pasa de ser un tutor que espera a los estudiantes cuando ellos quieren consultar a aquel que planifica la tutoría del avance de los trabajos (Álvarez, 2006). ampliando esta perspectiva de la enseñanza, se indica que el docente es más bien un facilitador del aprendizaje que se convierte en un asesor y orientador de la formación del alumno (cejas *et al.*, 2016).

en cuanto a la competencia en investigación, la universidad debe establecer líneas de investigación que respondan a las necesidades de la comunidad (vera *et al.*, 2012), incentivar la interrelación de los grupos académicos a través de la formación de equipos y redes, así como el uso de nuevas tic (Mas, 2011). esto permitirá a los docentes no solo tener un conocimiento teórico, sino también científico respecto a la realidad, lo cual redundará en una mejor enseñanza. también deberá preocuparse por diseñar estrategias para difundir los conocimientos adquiridos hacia la sociedad (Becerra *et al.*, 2015).

en consecuencia, para garantizar la calidad de las investigaciones es importante la formación de sus investigadores, con el fin de que los docentes tengan una formación de calidad a través de maestrías y doctorados, en complementación con una normativa de evaluación de sus docentes que considere no solo los años académicos y titulaciones, sino también la labor de investigación y publicaciones (aponte, 2015).

respecto a la competencia de los docentes en el manejo de las tic, esta permitirá al docente mejorar en sus actividades académicas (cejas *et al.*, 2016), de modo que el docente pasará de ser un trasmisor de conocimientos a un orientador de los estudiantes en la búsqueda y utilización de la información. por lo tanto, la universidad debe brindar al docente el apoyo institucional de expertos que lo acompañen en el manejo de las tic y el soporte en equipos e infraestructura (salinas, 2004).

en cuanto a la competencia en extensión y proyección social, se deben establecer relaciones con la sociedad para que la docencia, la investigación y la extensión contribuyan a una formación profesional integral relacionada con los problemas de la sociedad (vento, citado en tinoco y vizcarreta, 2014). por ello, se debe establecer una relación de doble vía entre la universidad y la sociedad, en la cual se identifiquen las necesidades de la sociedad para tomar-

las en cuenta en el diseño del currículo por competencias y se brinden soluciones a problemas concretos (urrea y Builes, 2016).

para lograr los objetivos, estas acciones deben desarrollarse en conjunto con una grsu basada en un clima laboral positivo que mejore los ambientes físicos, los muebles y se utilicen los equipos adecuados (vallaeys, citado en pazos, 2013).

en adición, se debe tener en cuenta que las competencias profesionales de los docentes universitarios se desarrollan con la experiencia profesional y la capacitación en su especialidad; dado que la mayoría de los docentes no han sido formados para ejercer la docencia, así como tampoco para la gestión (Mas, 2011). en ese sentido, estos procesos deben empezar con la formación de futuros candidatos a la docencia, continuando con la formación de los nuevos profesores, así como la capacitación constante de los docentes con experiencia (valcarcel, citado en Mas, 2011).

otro aspecto importante a tener en cuenta es que la gestión universitaria no esté basada en la voluntad de las personas, sino en procesos técnicos, con metas a corto y largo plazo (estratégica), con indicadores y responsabilidades claramente establecidos (aguilar, 2015).

2. RESULTADOS

Análisis descriptivos

respecto a la percepción de los docentes sobre la grsu de las autoridades de la unac, antes y después de la implementación de las medidas para desarrollar las competencias en los docentes, se tienen los siguientes resultados.

en la tabla 1 se observa que la percepción de los docentes en cuanto a la grsu para mejorar el desempeño en pedagogía ha mejorado en totalmente de acuerdo y bastante de acuerdo de 12.65 % a 50.00 % y de 9.04 % a 27.71 %, respectivamente. por el contrario, en medianamente de acuerdo disminuyó de 16.27 % a 13.86 %; en poco de acuerdo se redujo significativamente de 21.69 % a 6.02 %, y nada de acuerdo, de 40.36 % a 2.41 %.

en la tabla 2 se evidencia que la percepción de los docentes en cuanto a la grsu para mejorar el desempeño en el manejo de las tic ha mejorado en totalmente de acuerdo y bastante de acuerdo de 10.84 % a 56.63 % y de 14.46 % a 22.29 %, respectivamente. por otro lado, en medianamente de

Tabla 1. Gestión de responsabilidad social universitaria del desempeño pedagógico del docente

| | <i>Preprueba</i> | | <i>Posprueba</i> | |
|--------------------------------|------------------|---------------|------------------|---------------|
| | <i>n</i> | % | <i>n</i> | % |
| Totalmente de acuerdo | 21 | 12.65 | 83 | 50.00 |
| Bastante de acuerdo | 15 | 9.04 | 46 | 27.71 |
| Medianamente de acuerdo | 27 | 16.27 | 23 | 13.86 |
| Poco de acuerdo | 36 | 21.69 | 10 | 6.02 |
| Nada de acuerdo | 67 | 40.36 | 4 | 2.41 |
| Totales | 166 | 100.00 | 166 | 100.00 |

Tabla 2. Gestión de responsabilidad social universitaria del desempeño en tecnologías de la información y la comunicación del docente

| | <i>Preprueba</i> | | <i>Posprueba</i> | |
|--------------------------------|------------------|---------------|------------------|---------------|
| | <i>n</i> | % | <i>n</i> | % |
| Totalmente de acuerdo | 18 | 10.84 | 94 | 56.63 |
| Bastante de acuerdo | 24 | 14.46 | 37 | 22.29 |
| Medianamente de acuerdo | 23 | 13.86 | 17 | 10.24 |
| Poco de acuerdo | 48 | 28.92 | 12 | 7.23 |
| Nada de acuerdo | 53 | 31.93 | 6 | 3.61 |
| Totales | 166 | 100.00 | 166 | 100.00 |

acuerdo disminuyó de 13.86 % a 10.24 %; mientras que, en poco de acuerdo y nada de acuerdo, se redujo significativamente de 28.92 % a 7.23 % y de 31.93 % a 3.61 %, respectivamente.

en la tabla 3 se observa que la percepción de los docentes respecto a la grsu para mejorar el desempeño en investigación ha mejorado en total- mente de acuerdo de 14.46 % a 69.88 %. sin embargo, en bastante de acuerdo y medianamente de acuerdo disminuyó de 19.28 % a 15.66 % y de 15.66 % a 8.43 %, respectivamente. asimismo, en poco de acuerdo y nada de acuerdo se redujo significativamente de 33.73 % a 4.82 % y de 16.87 % a 1.20 %, respectivamente.

Tabla 3. Gestión de responsabilidad social universitaria del desempeño en investigación del docente

| | Preprueba | | Posprueba | |
|--------------------------------|------------|---------------|------------|---------------|
| | n | % | n | % |
| Totalmente de acuerdo | 24 | 14.46 | 116 | 69.88 |
| Bastante de acuerdo | 32 | 19.28 | 26 | 15.66 |
| Medianamente de acuerdo | 26 | 15.66 | 14 | 8.43 |
| Poco de acuerdo | 56 | 33.73 | 8 | 4.82 |
| Nada de acuerdo | 28 | 16.87 | 2 | 1.20 |
| Totales | 166 | 100.00 | 166 | 100.00 |

en la tabla 4 se muestra que la percepción de los docentes respecto a la grsu para mejorar la competencia en gestión ha mejorado en totalmente de acuerdo y bastante de acuerdo de 10.24 % a 61.45 % y de 8.43 % a 22.89 %, respectivamente. por el contrario, en medianamente de acuerdo disminuyó de 23.49 % a 10.24 %; mientras que, en poco de acuerdo, se redujo significativamente de 31.33 % a 4.22 %, y en nada de acuerdo, de 26.51 % a 1.20 %.

en la tabla 5 se observa que la percepción de los docentes en cuanto a la grsu para mejorar el desempeño en extensión y proyección social ha mejorado en totalmente de acuerdo y bastante de acuerdo de 11.45 % a 58.43 % y de 15.06 % a 27.71 %, respectivamente. por otro lado, en medianamente de acuerdo disminuyó de 15.66 % a 8.43 %; en poco de acuerdo, se redujo significativamente de 20.48 % a 3.01 %, y en nada de acuerdo, de 37.35 % a 2.41 %. por otro lado, en cuanto a la percepción de los estudiantes acerca del logro de las competencias de los docentes, antes y después de la implementación de las medidas, se tienen los siguientes resultados.

en la tabla 6 se evidencia que la percepción de los estudiantes respecto al desempeño en pedagogía de los docentes ha mejorado en totalmente de acuerdo, bastante de acuerdo y medianamente de acuerdo de 5.33 % a 38.93 %, de 6.13 % a 36 % y de 9.33 % a 12 %, respectivamente. Mientras que, en poco de acuerdo y nada de acuerdo, disminuyó de manera significativa de 32.27 % a 9.60 % y de 46.93 % a 3.47 %, respectivamente.

Tabla 4. Gestión de responsabilidad social universitaria del desempeño en gestión del docente

| | <i>Preprueba</i> | | <i>Posprueba</i> | |
|--------------------------------|------------------|--------|------------------|--------|
| | <i>n</i> | % | <i>n</i> | % |
| Totalmente de acuerdo | 17 | 10.24 | 102 | 61.45 |
| Bastante de acuerdo | 14 | 8.43 | 38 | 22.89 |
| Medianamente de acuerdo | 39 | 23.49 | 17 | 10.24 |
| Poco de acuerdo | 52 | 31.33 | 7 | 4.22 |
| Nada de acuerdo | 44 | 26.51 | 2 | 1.20 |
| Totales | 166 | 100.00 | 166 | 100.00 |

Tabla 5. Gestión de responsabilidad social universitaria del desempeño en extensión y proyección social del docente

| | <i>Preprueba</i> | | <i>Posprueba</i> | |
|--------------------------------|------------------|--------|------------------|--------|
| | <i>n</i> | % | <i>n</i> | % |
| Totalmente de acuerdo | 19 | 11.45 | 97 | 58.43 |
| Bastante de acuerdo | 25 | 15.06 | 46 | 27.71 |
| Medianamente de acuerdo | 26 | 15.66 | 14 | 8.43 |
| Poco de acuerdo | 34 | 20.48 | 5 | 3.01 |
| Nada de acuerdo | 62 | 37.35 | 4 | 2.41 |
| Totales | 166 | 100.00 | 166 | 100.00 |

Tabla 6. Competencia en pedagogía de los docentes de la UNAC

| | <i>Preprueba</i> | | <i>Posprueba</i> | |
|--------------------------------|------------------|--------|------------------|--------|
| | <i>n</i> | % | <i>n</i> | % |
| Totalmente de acuerdo | 20 | 5.33 | 146 | 38.93 |
| Bastante de acuerdo | 23 | 6.13 | 135 | 36.00 |
| Medianamente de acuerdo | 35 | 9.33 | 45 | 12.00 |
| Poco de acuerdo | 121 | 32.27 | 36 | 9.60 |
| Nada de acuerdo | 176 | 46.93 | 13 | 3.47 |
| Totales | 375 | 100.00 | 375 | 100.00 |

en la tabla 7 se observa que la percepción de los estudiantes en cuanto al desempeño en manejo de las tics de los docentes ha mejorado en totalmente de acuerdo y bastante de acuerdo de 9.07 % a 46.93 % y de 11.47 % a 32.53 %. por otro lado, en medianamente de acuerdo disminuyó ligeramente de 12.27 % a 12 %; mientras que, en poco de acuerdo y nada de acuerdo, se redujo de manera significativa de 26.13 % a 6.13 % y de 41.07 % a 2.40 %, respectivamente.

en la tabla 8 se muestra que la percepción de los estudiantes respecto al desempeño del docente en investigación ha mejorado en totalmente de acuerdo y medianamente de acuerdo de 4 % a 44.53 %, de 18.13 % a 34.13 % y de 10.40 % a 12.80 %, respectivamente. Mientras

Tabla 7. Competencia en TIC de los docentes de la UNAC

| | <i>Preprueba</i> | | <i>Posprueba</i> | |
|--------------------------------|------------------|---------------|------------------|---------------|
| | <i>n</i> | % | <i>n</i> | % |
| Totalmente de acuerdo | 34 | 9.07 | 176 | 46.93 |
| Bastante de acuerdo | 43 | 11.47 | 122 | 32.53 |
| Medianamente de acuerdo | 46 | 12.27 | 45 | 12.00 |
| Poco de acuerdo | 98 | 26.13 | 23 | 6.13 |
| Nada de acuerdo | 154 | 41.07 | 9 | 2.40 |
| Totaltes | 375 | 100.00 | 375 | 100.00 |

Tabla 8. Competencia en investigación de los docentes de la UNAC

| | <i>Preprueba</i> | | <i>Posprueba</i> | |
|--------------------------------|------------------|---------------|------------------|---------------|
| | <i>n</i> | % | <i>n</i> | % |
| Totalmente de acuerdo | 15 | 4.00 | 167 | 44.53 |
| Bastante de acuerdo | 68 | 18.13 | 128 | 34.13 |
| Medianamente de acuerdo | 39 | 10.40 | 48 | 12.80 |
| Poco de acuerdo | 88 | 23.47 | 19 | 5.07 |
| Nada de acuerdo | 165 | 44.00 | 13 | 3.47 |
| Totaltes | 375 | 100.00 | 375 | 100.00 |

que en poco de acuerdo y nada de acuerdo disminuyó de manera significativa de 23.47 % a 5.07 % y de 44 % a 3.47 %, respectivamente.

en la tabla 9 se evidencia que la percepción de los estudiantes en cuanto a la competencia en gestión de los docentes ha mejorado en totalmente de acuerdo, bastante de acuerdo y medianamente de acuerdo de 4 % a 47.47 %, de 3.73 % a 26.13 % y de 12.80 % a 17.33 %, respectivamente. por otro lado, en poco de acuerdo se redujo de manera significativa de 41.33 % a 5.87 %, y en nada de acuerdo, de 38.13 % a 3.20 %.

en la tabla 10 se observa que la percepción de los estudiantes respecto al desempeño en extensión y proyección social de los docentes ha mejorado en totalmente de acuerdo y bastante de acuerdo de 9.87 % a 59.47 % y de 11.47 % a 26.13 %, respectivamente. por el contrario, en medianamente de

Tabla 9. Competencia en gestión de los docentes de la UNAC

| | <i>Preprueba</i> | | <i>Posprueba</i> | |
|--------------------------------|------------------|---------------|------------------|---------------|
| | <i>n</i> | % | <i>n</i> | % |
| Totalmente de acuerdo | 15 | 4.00 | 178 | 47.47 |
| Bastante de acuerdo | 14 | 3.73 | 98 | 26.13 |
| Medianamente de acuerdo | 48 | 12.80 | 65 | 17.33 |
| Poco de acuerdo | 155 | 41.33 | 22 | 5.87 |
| Nada de acuerdo | 143 | 38.13 | 12 | 3.20 |
| Totales | 375 | 100.00 | 375 | 100.00 |

Tabla 10. Competencia en extensión y proyección social de los docentes de la UNAC

| | <i>Preprueba</i> | | <i>Posprueba</i> | |
|--------------------------------|------------------|---------------|------------------|---------------|
| | <i>n</i> | % | <i>n</i> | % |
| Totalmente de acuerdo | 37 | 9.87 | 223 | 59.47 |
| Bastante de acuerdo | 43 | 11.47 | 98 | 26.13 |
| Medianamente de acuerdo | 49 | 13.07 | 32 | 8.53 |
| Poco de acuerdo | 159 | 42.40 | 13 | 3.47 |
| Nada de acuerdo | 87 | 23.20 | 9 | 2.40 |
| Totales | 375 | 100.00 | 375 | 100.00 |

acuerdo disminuyó de 13.07 % a 8.53 %; mientras que, en poco de acuerdo y nada de acuerdo, se redujo de manera significativa de 42.40 % a 3.47 % y de 23.20 % a 2.40 %, respectivamente.

el análisis de componentes principales (ACP) se efectuó con la base de datos resultante de la aplicación de la encuesta a los docentes, cuyas preguntas respondieron a los indicadores de gestión de la tabla 1, y se obtuvieron tres componentes principales.

Modelo de la primera componente principal

$$CP1 = 0.517P_1 + 0.485P_2 + 0.473P_3 + 0.452P_4 + 0.393P_5 + 0.383P_6 + 0.382P_7 + 0.280P_9 + 0.269P_{10} - 0.260P_{11} + 0.245P_{12} + 0.218P_{13} - 0.178P_{15} - 0.151P_{16} + 0.120P_{27} + 0.081P_{38}$$

en el primer modelo de componentes principales se observa que los indicadores con mayor influencia fueron p1, p2, p3 y p4, seguido de los indicadores p5, p6, p7, p9, p10, p12 y p13, y con menor influencia los indicadores p11, p15, p16, p27 y p38.

Modelo de la segunda componente principal

$$CP2 = 0.245P_8 + 0.163P_{14} + 0.020P_{17} + 0.492P_{18} + 0.460P_{19} + 0.440P_{20} + 0.414P_{21} - 0.405P_{22} - 0.324P_{25} + 0.281P_{26} + 0.185P_{28} - 0.155P_{30} + 0.279P_{31} + 0.019P_{33} + 0.013P_{36}$$

en el segundo modelo de componentes principales, se observa que los indicadores con mayor influencia fueron p18, p19, p20 y p21, seguido de los indicadores p8, p25, p26 y p31, y con menor influencia p14, p17, p22, p28, p30, p33 y p36.

Modelo de la tercera componente principal

$$CP1 = 0.165P_{23} + 0.217P_{24} + 0.100P_{29} + 0.435P_{32} + 0.323P_{34} + 0.306P_{35} + 0.279P_{37} + 0.271P_{39} + 0.260P_{40} + 0.220P_{41} - 0.191P_{42} + 0.187P_{43} + 0.173P_{44} + 0.157P_{45} + 0.120P_{46}$$

en el tercer modelo de las componentes principales, se observa que el indicador con mayor influencia fue p32, seguido de los indicadores p24, p34, p35, p37, p39, p40 y p41, y con menor influencia p23, p29, p42, p43, p44, p45 y p46.

también se aplicó la prueba de hipótesis para validar la influencia de la grsu realizada por las autoridades en el nivel de las competencias de los docentes por cada tipo de competencia.

Hipótesis específica 1

Hipótesis nula:

el modelo de gestión de la responsabilidad social universitaria implementado no influye en el logro de competencias en pedagogía de los docentes de la universidad nacional del callao, 2018.

Hipótesis alterna:

el modelo de gestión de la responsabilidad social universitaria implementado influye en el logro de competencias en pedagogía de los docentes de la universidad nacional del callao, 2018.

después de comparar las medianas de preprueba y posprueba, se observa que el estadístico de prueba de rangos de Wilcoxon tiene un valor de p-value = 0.000 que, por ser menor que el nivel de significancia $\alpha= 0.05$, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna. en otros términos, la implementación del modelo de gestión de la responsabilidad social universitaria mejoró el desempeño pedagógico del docente.

Hipótesis específica 2

Hipótesis nula

el modelo de gestión de la responsabilidad social universitaria implementado no influye en el logro de competencias en el manejo de las tic de los docentes de la unac, 2018.

Hipótesis alterna

el modelo de gestión de la responsabilidad social universitaria implementado influye en el logro de competencias en el manejo de las tic de los docentes de la unac, 2018.

al comparar las medianas de preprueba y posprueba, se observa que el estadístico de prueba de rangos de Wilcoxon tiene un valor de p-value = 0.000 que, por ser menor que el nivel de significancia $\alpha= 0.05$, se rechaza la hipó-

tesis nula y se acepta la alterna. en otras palabras, la implementación del modelo de gestión de la responsabilidad social universitaria mejoró el desempeño de los docentes respecto al manejo de las tics.

Hipótesis específica 3

Hipótesis nula

el modelo de gestión de la responsabilidad social universitaria implementado no influye en el logro de competencias en investigación de los docentes de la unac, 2018.

Hipótesis alterna

el modelo de gestión de la responsabilidad social universitaria implementado influye en el logro de competencias en investigación de los docentes de la unac, 2018.

luego de comparar las medianas de preprueba y posprueba, se evidencia que el estadístico de prueba de rangos de Wilcoxon tiene un valor de p-value = 0.000 que, por ser menor que el nivel de significancia $\alpha= 0.05$, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la alterna. en otros términos, la implementación del modelo de gestión de la responsabilidad social universitaria mejoró el desempeño de la investigación docente.

Hipótesis específica 4

Hipótesis nula

el modelo de gestión de la responsabilidad social universitaria implementado no influye en el logro de competencias en gestión de los docentes de la universidad nacional del callao, 2018.

Hipótesis alterna

el modelo de gestión de la responsabilidad social universitaria implementado influye en el logro de competencias en gestión de los docentes de la universidad nacional del callao, 2018.

después de comparar las medianas de preprueba y posprueba, se obtiene que el estadístico de prueba de rangos de Wilcoxon tiene un valor de p-value = 0.000 que, por ser menor al nivel de significancia $\alpha= 0.05$, se rechaza la

hipótesis nula y se acepta la alterna. en otras palabras, la implementación del modelo de gestión de la responsabilidad social universitaria mejoró el desempeño de la gestión docente

Hipótesis específica 5

Hipótesis nula

el modelo de gestión de la responsabilidad social universitaria implementado no influye en el logro de competencias en extensión y proyección social de los docentes de la universidad nacional del callao, 2018.

Hipótesis alterna

el modelo de gestión de la responsabilidad social universitaria implementado influye en el logro de competencias en extensión y proyección social de los docentes de la universidad nacional del callao, 2018.

al comparar las medianas de preprueba y posprueba, se observa que el estadístico de prueba de rangos de Wilcoxon tiene un valor de $p\text{-value} = 0.000$ que, por ser menor que el nivel de significancia $\alpha = 0.05$, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la alterna. en otros términos, la implementación del modelo de gestión de la responsabilidad social universitaria mejoró el desempeño en extensión y proyección social docente.

Hipótesis general

Hipótesis nula

el modelo de gestión de la responsabilidad social universitaria implementado no influye en el logro de competencias de los docentes de la universidad nacional del callao, 2018.

Hipótesis alterna

el modelo de gestión de la responsabilidad social universitaria implementado influye en el logro de competencias de los docentes de la universidad nacional del callao, 2018.

luego de comparar las medianas de preprueba y posprueba, se obtiene que el estadístico de prueba de rangos de Wilcoxon tiene un valor de $p\text{-value} = 0.000$ que, por ser menor que el nivel de significancia $\alpha = 0.05$, se re-

chaza la hipótesis nula y se acepta la alterna. en otras palabras, la implementación del modelo de gestión de la responsabilidad social universitaria mejoró las competencias en los docentes universitarios.

en síntesis, tomando en cuenta el marco teórico, la estadística descriptiva, el análisis de componentes principales y la prueba de hipótesis, se validó el modelo que relaciona la grsu y las competencias de los docentes de la unac.

3. DISCUSIÓN

las medidas generales implementadas para mejorar las competencias de los docentes fueron el plan de trabajo para la supervisión académica del desempeño docente, la conformación del comité de gestión de la calidad, las charlas de sensibilización en temas de licenciamiento, la encuesta virtual de los estudiantes a los docentes, los convenios institucionales y la instalación del sistema de gestión de Bibliotecas. por otro lado, las específicas se detallan a continuación.

las medidas para mejorar la competencia en pedagogía fueron los talleres de formación docente en elaboración de sílabo, la preparación del plan de clases y el manejo de las tic para la enseñanza, y el plan de capacitación docente. respecto a estas, se observó una mejora en la posprueba, lo cual coincide con los resultados de vallaey (2003) y Mas (2011).

por otro lado, para mejorar la competencia en el manejo de las tic, se implementaron oficinas de gestión de las tic por facultades, el sistema de gestión académica y se creó el portal web. al respecto, se observó una mejora en la posprueba, lo cual coincide con la investigación de Mas (2011).

por otra parte, para mejorar la competencia en investigación se crearon centros de investigación conformados por docentes, estudiantes y egresados, y se implementó la oficina de patentes. asimismo, se dictaron cursos en metodología de la investigación científica y estadística para la investigación, además de talleres sobre cómo escribir artículos científicos, y se publicaron revistas de ciencia y tecnología. también se actualizó el reglamento de investigación que permite la participación de los estudiantes en los proyectos de investigación de los docentes. por último, se implementó la política de exposición de los docentes al finalizar su trabajo de investigación, lo cual fue un requisito para la aprobación de su nuevo proyecto de

investigación. respecto a todo ello, se observó una mejora en la pos-prueba, lo cual coincide con los resultados de valleys (2005) y Mas (2011). en cuanto a las medidas para mejorar la competencia en gestión de los docentes, se dictaron cursos y talleres en herramientas de gestión, como planificación, organización, dirección y control. de esta manera, se percibió una mejora en la posprueba, lo cual coincide con las investigaciones de Mas (2011) y Becerra **et al.**(2015).

asimismo, para mejorar la competencia en extensión y proyección social de los docentes, se realizaron charlas sobre responsabilidad social universitaria y se implementaron oficinas de extensión y responsabilidad social por facultades. de ese modo, se observó una mejora en la posprueba, lo cual coincide con lo obtenido por vallaeys **et al.**(2009) y Mas (2011).

a partir del análisis del primer componente principal que indica cuáles son los indicadores con mayor influencia en la mejora de las competencias, se observa que la mayoría de los indicadores pertenecen a la dimensión pedagogía, la cual ha tenido mayor influencia en los primeros cuatro indicadores, regular influencia en otros siete y baja influencia en cuatro sobre los cuales se recomendaría mejorar la gestión.

en el segundo componente principal, se encuentran los indicadores relacionados con las tic en cuatro indicadores de los cuales falta mejorar en dos, seguido con regular influencia en tres indicadores y baja influencia en cinco, todos de la dimensión investigación que deben ser mejorados. por último, en la tercera componente principal, se ubican los indicadores relacionados con la dimensión investigación con mayor influencia en un solo indicador, seguido con regular influencia en cuatro indicadores en investigación y tres en gestión, y baja influencia en todos los indicadores de extensión y responsabilidad social. de esta manera, se evidencia que, si bien en conjunto todos los indicadores considerados en el modelo (tabla 1) han tenido influencia en la mejora de las competencias de los docentes, no tuvieron el mismo nivel de influencia. en otros términos, se han mejorado más los indicadores de pedagogía y manejo de las tic, seguido de los indicadores de investigación y gestión, y menos en los indicadores de extensión y proyección social. en consecuencia, se requieren mejorar los indicadores de gestión en investigación, gestión, y extensión y proyección social.

4. CONCLUSIONES

a partir de los resultados de las encuestas a los docentes sobre la percepción con respecto a la gestión universitaria y a los estudiantes sobre la percepción de las competencias de los docentes, se analizó el resultado de la estadística descriptiva y la prueba de hipótesis, con lo cual se establecieron las siguientes conclusiones.

respecto a la percepción de los docentes sobre la gestión de responsabilidad social en pedagogía, esta evidenció la eficiencia en un 17.87 %, y la mejora de la percepción de los estudiantes sobre la competencia de los docentes en pedagogía, en un 22.05 %. esto demostró que el modelo de gestión de responsabilidad social ha funcionado. asimismo, un nivel de confianza del 95 % y un p-valor = 0.000, que por ser menor que el nivel de significancia ($\alpha = 0.05$), validan la primera hipótesis específica: la implementación del modelo de gestión de la responsabilidad social universitaria influyó en el logro de competencias en pedagogía de los docentes de la unac, 2018.

en cuanto a la percepción de los docentes sobre la gestión en responsabilidad social en dominio de las tic, esta mostró la eficiencia en un 16.67 %, y la mejora de la percepción de los estudiantes sobre la competencia de los docentes en dominio de las tic, en un 19.55 %. esto comprobó que el modelo de gestión de responsabilidad social ha sido efectivo. además, un nivel de confianza del 95 % y un p-valor = 0.000, que por ser menor que el nivel de significancia ($\alpha = 0.05$), validan a la segunda hipótesis específica: la implementación del modelo de gestión de la responsabilidad social universitaria influyó de manera positiva en el logro de competencias en el manejo de las tic de los docentes de la unac, 2018.

en relación con la percepción de los docentes sobre la gestión de responsabilidad social en investigación, esta presentó eficiencia en un 14.85 %, y la mejora de la percepción de los estudiantes sobre la competencia de los docentes en investigación, en un 19.65 %. esto evidenció que el modelo de gestión de responsabilidad social fue efectivo. asimismo, un nivel de confianza del 95 % y un p-valor = 0.000, que por ser menor que el nivel de significancia ($\alpha = 0.05$), validan la tercera hipótesis específica: la implementación del modelo de gestión de la responsabilidad social universitaria influyó de manera positiva en el logro del desempeño en investigación en los docentes de la unac, 2018.

respecto a la percepción de los docentes sobre la gestión de responsabilidad social en dominio de las herramientas de gestión, esta mostró la eficiencia en un 17.47 %, y la mejora de la percepción de los estudiantes sobre la competencia de los docentes en gestión, en un 23.47 %. esto evidenció que el modelo de gestión de responsabilidad social funcionó. además, un nivel de confianza del 95 % y un p-valor = 0.000, que por ser menor que el nivel de significancia ($\alpha= 0.05$), validan la cuarta hipótesis específica: el modelo de gestión de la responsabilidad social universitaria mejoró el logro de competencias en gestión docente en la unac, 2018.

en cuanto a la percepción de los docentes sobre la gestión de responsabilidad social en extensión y proyección social, esta mostró eficiencia en un 17.66 %, y la percepción de los estudiantes sobre la competencia de los docentes en extensión y proyección social, en un 16.91 %. además, un nivel de confianza del 95 % y un p-valor = 0.000, que por ser menor que el nivel de significancia ($\alpha= 0.05$), validan la quinta hipótesis específica: el modelo de gestión de la responsabilidad social influyó en el desempeño de competencias en extensión y proyección social docente en la unac, 2018.

por último, en relación con la hipótesis general, teniendo en cuenta la percepción de los docentes con respecto a la gestión de responsabilidad social y la percepción de los estudiantes sobre las competencias de los docentes, se obtuvo un nivel de confianza del 95 % y un p-valor = 0.000, que por ser menor que el nivel de significancia ($\alpha= 5 \%$), se valida la hipótesis general: la implementación del modelo de gestión de responsabilidad social mejoró las competencias en los docentes de la unac, 2018.

en consecuencia, a partir del análisis de componentes principales, se concluye que los indicadores de gestión han tenido diferentes niveles de influencia: la mayor fue en los pertenecientes a la primera componente, seguido de los pertenecientes a la segunda componente y menor influencia en los pertenecientes a la tercera componente.

REFERENCIAS

- acevedo, Á. (2015). educación, reformas y movimientos universitarios en colombia: apuestas y frustraciones por un proyecto modernizador en el siglo XX. *Revista de Estudios Sociales*, (53), 102-111.
<https://doi.org/10.7440/res53.2015.08>
- aguilar, v. g. (2015). la necesidad de un nuevo modelo de gestión para las universidades públicas. *Anales. Revista de la Universidad de Cuenca*, 57, 41-51. <https://bit.ly/3G6VpYd>
- alles, M. a. (2015). *Dirección Estratégica de Recursos Humanos. Gestión por competencias* (3.^a ed.). ediciones granica. <https://bit.ly/2MTgWFS>
- Álvarez, c. Y. (2006). planificar la enseñanza universitaria para el desarrollo de competencias. *Educatio Siglo XXI*, 24, 17-34. <https://bit.ly/3vZLwSF>
- Álvarez, g., gómez, l., ibarra, e., Maggi, r., Moreno, M., Muñoz, c., pallán, c., rodríguez, r. & rosas, c. (2010). *El Sistema Nacional de Investigadores, veinticinco años después. La comunidad científica, entre distinción e internacionalización*. anuies. <https://bit.ly/3hJwbWw>
- aponte, J. (2015). la gestión del capital intelectual en la universidad como organización compleja. *Dialógica: revista multidisciplinaria*, 12(2), 102-116. <https://bit.ly/3hHzX2o>
- Becerra, I. e., Zárate, r. y rodríguez, d. a. (2015). gestión de la investigación universitaria: un escenario académico para la apropiación social del conocimiento. *Revista Iberoamericana de Tecnología, Ciencia y Sociedad*, 4(2), 215-226. <https://bit.ly/3BPNR9s>
- carrillo-pacheco, M. a., leal-garcía, M. l., alcocer-gamba, M. l. y Muñoz-cornejo, M. M. (2012). responsabilidad social universitaria. la opinión de profesores y alumnos. *Revista de Educación y Desarrollo*, 23, 23-32. <https://bit.ly/3hEd4wZ>
- cejas, r., navío, a. y Barroso, J. (2016). las competencias del profesorado universitario desde el modelo tpacK (conocimiento tecnológico y pedagógico del contenido). *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (49), 105-119. <https://bit.ly/3G7FWah>
- consejo nacional de ciencia, tecnología e innovación tecnológica. (s. f.). *Investigadores en el Registro Nacional de Ciencia, Tecnología y de Innovación Tecnológica-RENACYT*[base de datos]. consultado el 12 de agosto de 2022. <https://bit.ly/3FLW6Vt>

- congreso de la república del perú. (2014, 9 de julio). ley 30220. **Ley Universitaria**. diario oficial el peruano. <https://bit.ly/3hCKJqW>
- Hernández, o., Mendoza, c. y robles, l. (2016). el liderazgo en la gestión universitaria. en B. e. Madrigal (coord.), **Liderazgo y gestión en las instituciones de educación superior: estudios de caso de la Universidad de Guadalajara**(pp. 113-151). universidad de guadalajara. <https://bit.ly/2IAcnOE>
- Martínez, p. y echeverría, B. (2009). Formación basada en competencias. **Revista de Investigación Educativa**, 27(1), 125-147. <https://bit.ly/3WyTls0>
- Mas, Ó. (2011). el profesor universitario: sus competencias y formación. **Profesorado. Revista de currículum y Formación de Profesorado**, 15(3), 195-211. <https://bit.ly/3G9KZao>
- Morcillo, p., rodríguez, J., luque, M., cervera, M., camacho, c., Merino, B., Murcia, c., rodríguez, ó., villanueva, J. & villar, l. (2003). **Gestión del Co-nocimiento en Universidades y Organismos Públicos de Investigación**. dirección general de investigación, consejería de educación comunidad de Madrid.<https://bit.ly/3PbK8ag>
- pazos, a. (2013). gestión de la responsabilidad social universitaria. **Cultura**, 27, 209-228.<https://bit.ly/2W36tfL>
- salinas, J. (2004). innovación docente y uso de las tic en la enseñanza universitaria. **RUSC. Universities and Knowledge Society Journal**, 1(1), 1-16. <https://bit.ly/2mfcokB>
- tinoco, o. y vizarreta, r. (2014). extensión universitaria, proyección social y su relación con la investigación y formación profesional en el marco del proceso de acreditación universitaria en la fii. **Industrial Data. Revista de la Facultad de Ingeniería Industrial**, 17(1), 39-45. <https://bit.ly/3VnU2J4>
- universidad nacional del callao. (2019, 6 de mayo). Memoria 2018. **Resolución de Asamblea Universitaria N° 010-2019-AU.- Callao, 06 de mayo de 2019, la Asamblea Universitaria de la Universidad Nacional del Callao**. <https://bit.ly/3zRjHRr>
- urrea, g. e. y Builes, J. (2016). **Estrategia de gestión de la proyección social en el marco de la responsabilidad social universitaria para la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Libre Seccional Socorro**[tesis de maestría, universidad libre]. repositorio institucional unilibre. <https://bit.ly/3PO3Vyz>

- vallaey, F. (2003). orientaciones para la enseñanza de la ética, el capital social y el desarrollo en las universidades latinoamericanas. *Revista Venezolana de Gerencia*, 8(21), 38-73. <https://bit.ly/3YAEwfE>
- vallaey, F., de la cruz, c. y sasia, p. (2009). *Responsabilidad social universitaria. Manual de primeros pasos*. Mc graw Hill. <https://bit.ly/3hJvIJm>
- vallaey, F. (2018). las diez falacias de la responsabilidad social universitaria. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 12(1), 34-58. <https://doi.org/10.19083/ridu.12.716>
- vera, l., gómez, M., acosta, Y. y perozo, l. (2012). la docencia en el marco de la responsabilidad social universitaria. *Opción*, 28(68), 257-272. <https://bit.ly/3FUkuUH>

4.

Competencia docente en el contexto de la evaluación universitaria en México

teaching competence in the context

of university evaluation in Mexico

Llaudett Natividad Escalona-Márquez   Stefanía Johanna Cedeño-Tapia  
Mario Andrea Virgili-Lillo  

¹ universidad de palermo, ciudad autónoma de Buenos aires, argentina.

² comisión de acreditación de la calidad de la educación superior, san salvador, el salvador.

³ universidad de concepción, concepción, chile.

RESUMEN

en la educación superior, los docentes son los principales actores en el proceso de mejora de la calidad educativa, puesto que, si tienen un nivel óptimo de competencias docentes, se espera que brinden una educación de calidad. en consecuencia, la evaluación institucional externa debe poner especial atención en la evaluación de su desempeño para un correcto aseguramiento de la calidad educativa. indagar el énfasis que se da a las habilidades de enseñanza del docente universitario en los procesos de evaluación externa en México. es una investigación cualitativa, descriptiva e interpretativa de análisis documental. las unidades de análisis fueron los indicadores, estándares y categorías utilizados por los organismos de evaluación y acreditación de educación superior en México; comités interinstitucionales para la evaluación de la educación superior (ciees) y el consejo para la acreditación superior a.c. (copaes). los documentos analizados fueron manuales metodológicos, estatutos, marcos de referencia, entre otros considerados pertinentes para la investigación. se evidencia que las categorías, indicadores, estándares y criterios, utilizados por los organismos de evaluación institucional, externa y de acreditación de México, tienen elementos centrados en el desempeño docente y las actividades que permiten el acercamiento pedagógico con los estudiantes. para que los organismos evaluadores contribuyan al equilibrio entre las actividades de enseñanza e investigación del docente universitario, es necesario que se incluyan más criterios que valoren el desempeño docente desde la mirada pedagógica y la educación centrada en el estudiante.

Palabras clave:acreditación; calidad de la educación; competencias del docente; evaluación del docente, enseñanza superior.

Teaching competence in the context of university assessment in Mexico

ABSTRACT

in higher education, teachers are the main actors in the process of improving educational quality since, if they have an optimal level of teaching skills, they are expected to provide quality education. consequently, the external institutional evaluation must put special attention to the assessment of their performance for a correct educational quality assurance. to investigate the emphasis given to the teaching skills of university professors in external evaluation processes in Mexico. it is a qualitative, descriptive and interpretative research of documentary analysis. the units of analysis were the indicators, standards and categories used by the higher education evaluation and accreditation agencies in Mexico; interinstitutional committees for the evaluation of Higher education (ciees) and the council for Higher accreditation a.c. (copaes). the documents analyzed were methodological manuals, statutes, reference frameworks, among others considered relevant to the investigation. it is evident that the categories, indicators, standards and criteria used by the external institutional evaluation and accreditation agencies in Mexico, have elements focused on teaching performance and activities that allow the pedagogical approach with students. in order for the evaluation agencies to contribute to the balance between the teaching and research activities of the university professor, it is necessary to include more criteria that assess the teaching performance from the pedagogical perspective and the education focused on the student.

Keywords:accreditation; educational Quality; teacher Qualifications; teacher evaluation; Higher education

Competência docente no contexto da avaliação universitária no México

RESUMO

no ensino superior, os professores são os principais atores do processo de melhoria da qualidade educacional, pois o sistema espera que eles sejam capazes de ministrar um ensino de qualidade se tiverem um nível ótimo de habilidades pedagógicas. em consequência, a avaliação institucional externa deve dar atenção especial à avaliação do desempenho dos professores para uma correcta garantia da qualidade educacional.

investigar a ênfase dada às habilidades pedagógicas dos professores universitários em processos de avaliação externa no México. trata-se de uma pesquisa qualitativa, descritiva e interpretativa de análise documental. as unidades de análise foram os in- dicadores, padrões e categorias utilizados pelos órgãos de avaliação e acreditação do ensino superior no México; comissões interinstitucionais de avaliação do ensino su- perior (ciees) e conselho de acreditação superior a.c. (copaes). os documentos ana- lisados foram manuais metodológicos, estatutos, quadros de referência, entre outros considerados relevantes para a pesquisa. evidencia-se que as categorias, indicadores, padrões e critérios utilizados pelos órgãos de avaliação institucional externa e acreditação do México, possuem elementos focados no desempenho do professor e nas atividades que permitem uma aproximação pedagógica com os alunos. para que os órgãos de avaliação contribuam para o equilíbrio entre atividades de ensino e de pes- quisa do professor universitário, mais critérios precisam ser incluídos para avaliar o desempenho dos professores a partir de uma perspectiva pedagógica e de educação centrada no estudante.

Palavras-chave:acreditação; Qualidade educacional; Qualificação dos professores;
avaliação dos professores docente, ensino superior

La compétence pédagogique dans le contexte de l'évaluation universitaire au Mexique

RÉSUMÉ

dans l'enseignement supérieur, les enseignants sont les principaux acteurs du processus d'amélioration de la qualité de l'enseignement, puisque s'ils ont un niveau optimal de compétences pédagogiques, on attend d'eux qu'ils dispensent un enseignement de qualité. par conséquent, l'évaluation institutionnelle externe doit accorder une attention particulière à l'évaluation de des performances des professeurs pour une assurance qualité adéquate de l'enseignement. étudier l'importance accordée aux compétences pédagogiques des professeurs d'université dans les processus d'évaluation externe au Mexique. il s'agit d'une recherche qualitative, descriptive et interprétative d'analyse documentaire. les unités d'analyse étaient les indicateurs, les normes et les catégories utilisées par les organismes d'évaluation et d'accréditation de l'enseignement supérieur au Mexique; les commissions interinstitutionnelles d'évaluation de l'enseignement supérieur (ciees) et le conseil d'accréditation supérieure a.c. (copaes). les documents analysés étaient des manuels méthodologiques, des statuts, des cadres de référence, entre autres considérés pertinents pour l'enquête. il est évident que les catégories, les indicateurs, les normes et les critères utilisés par les

organismes d'évaluation institutionnelle externe et d'accréditation du Mexique comportent des éléments axés sur la performance de l'enseignement et les activités qui permettent un rapprochement pédagogique avec les étudiants. pour que les organes d'évaluation contribuent à l'équilibre entre l'activité d'enseignement et de recherche du professeur d'université, il est nécessaire d'inclure davantage de critères qui évaluent la performance de l'enseignement dans une perspective pédagogique et d'éducation centrée sur l'étudiant.

Mots-clés:accréditation; Qualité de l'éducation; compétences pédagogiques; évaluation de l'enseignant; enseignement supérieur

1. INTRODUCCIÓN

la universidad está conformada por distintos actores, entre ellos dos grupos importantes: el de docentes y estudiantes. tradicionalmente, el docente universitario debe cumplir con el dominio de conocimientos tácitos y explícitos propios de su área para desempeñar su función de enseñanza en instituciones de educación superior (ies). se puede decir que el docente universitario se define a sí mismo por el conocimiento del campo disciplinar en el que se formó profesionalmente y no como el docente universitario que conoce y se apropia del saber pedagógico (lucarelli, 2006). sin embargo, esta visión tradicional del docente universitario se ha ido modificando, dando apertura a lo que se conoce como el rol docente, el cual en palabras de Mastache (2011) implica "ser un diseñador de ambientes de aprendizaje y de actividades adecuadas para que los estudiantes desarrollen los conocimientos y capacidades requeridos" (p.16). sobre los ambientes de aprendizaje, estos son un conjunto de elementos físicos, sociales, culturales, conocimientos, y metodologías didácticas que posibilitan la interacción didáctica entre los docentes y estudiantes para llevar a cabo la enseñanza-aprendizaje (Montoya, 2014).

en cuanto al docente ideal, se espera que sea capaz de generar en sus estudiantes las competencias para hacerse responsables de su proceso de aprendizaje, generando en ellos habilidades y aptitudes que les permitan crear estrategias propias de aprendizaje: gestión del tiempo, trabajo, actividades libres propias de su edad, estrategias de estudio; búsqueda, análisis y síntesis de información que les sea de utilidad para mejorar su aprendizaje, además de resolver problemas propios de la educación universitaria. a esto último se le puede denominar enseñanza de calidad. esta, según escalona-

Márquez (2022) requiere una combinación de elementos que conjugados en armonía permitan al estudiante desarrollar las competencias necesarias para ser un perpetuo aprendiz que contribuya a la mejora de la sociedad donde están insertos. sobre este tema, dias-sobrinho (2008) afirma que “una educación de calidad es aquella que produce cambios en el estudiante y lo enriquece. el estudiante se apropiá del proceso de aprendizaje” (p.90). esto exige a la profesión docente una actualización constante para que el profesorado mejore su quehacer pedagógico (aravena-gaete y garín sai- llán, 2021).

1.1. Competencias docentes como determinante de la calidad educativa

los docentes, son los principales actores en el proceso de mejora de la calidad educativa, puesto que con base en la enseñanza que brinden se determina el buen desarrollo de las competencias de sus estudiantes para convertirse en ciudadanos éticos y profesionales acordes con la sociedad del conocimiento (torres, et al., 2014). para propiciar una educación de calidad se requiere que el profesorado universitario tenga un buen dominio de competencias sustentadas en los aspectos disciplinares y pedagógicos (Manzanal-Martínez et al., 2022). con base en ello, surgieron varias definiciones de competencias docentes, Marín et al., (2013) sostenta que estas se conforman por una parte normativa y funcional con base en el contexto profesional que permite al profesor desarrollar de forma eficiente su práctica educativa. torquemada-Jardínez (2019) defiende que son la conjunción de conocimientos y habilidades que el profesional de la enseñanza universitaria utiliza para resolver situaciones y problemáticas de enseñanza en un marco disciplinar específico. también están quienes la definen como el conjunto de saberes, habilidades y destrezas para asegurar el aprendizaje de sus estudiantes, todo esto a través de la integración de actividades pedagógicas con las de investigación (gutiérrez et al. (2019).

además de distintas definiciones de las competencias docentes, han surgido varios marcos que establecen las propias del profesorado universitario. torres et al. (2014) hacen referencia a las competencias docentes con un eje central en el proceso de aprendizaje de sus estudiantes, de este se desprenden las siguientes: diseño, gestión y evaluación del proceso de enseñanza-

aprendizaje e iniciativa para la actualización y formación continua. Zabalza (2016) propone diez competencias que integran la competencia del docente universitario: (1) planificar el proceso de enseñanza aprendizaje, (2) seleccionar y preparar los contenidos disciplinares, (3) ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas (competencia comunicativa), (4) manejo de las nuevas tecnologías, (5) diseñar la metodología y organizar las actividades, (6) comunicarse-relacionarse con los alumnos (7) tutorizar, (8) evaluar, (9) reflexionar e investigar sobre la enseñanza, (10) identificarse con la institución y trabajar en equipo. Gutiérrez et al. (2019) definen siete competencias básicas: (1) didáctica, (2) académica, (3) investigativa, (4) ética, (5) comunicativa, (6) cultural, y (7) tecnológica. Castro-Durán et al. (2022) establecen diez agrupadas en tres dimensiones: pedagógicas, investigativas y transversales. Como se observa, además de las competencias investigativas, el eje central reside en el dominio de los aspectos pedagógicos y didácticos del docente universitario como factor determinante de la calidad educativa.

Para alcanzar una calidad educativa y se analice si los procesos de actualización docente son efectivos, es necesario establecer mecanismos de evaluación objetiva que ayuden a identificar las necesidades reales de formación y el alcance de resultados esperados (Torquemada y Jardínez, 2019). Por ello es necesario recolectar información, a través de la evaluación y con los resultados obtenidos, las IES elaboren propuestas de actualización y capacitación basadas en las necesidades formativas reales de sus docentes para beneficiar la innovación y que estos adquieran un buen dominio de las competencias docentes (Gutiérrez et al. 2019).

1.2. La evaluación en la educación superior

Es importante destacar, que en esta investigación el término de evaluación utilizado es el referente a la externa que se hace a una IES, y que ha sido definido por la Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (RIACES). Esta establece que la evaluación externa, se divide en dos fases: revisión de la documentación otorgada por la institución de educación superior según los requerimientos del organismo evaluador, y la visita de un equipo de pares evaluadores que según distintos criterios, estándares e indicadores de evaluación realizan un informe escrito de la valo-

ración hecha, además de dar recomendaciones para la mejora institucional (riaces, 2022).

esta evaluación externa (eve) trata de satisfacer las demandas resultantes de exigencias profesionales, académicas, sociales y políticas de la educación superior (aiello, 2017). la fusión de este conjunto de intereses se condensa en una serie de criterios, indicadores, y estándares de evaluación, estos dan forma al marco normativo y de regulación de lo mínimo esperado por parte del organismo evaluador. aiello (2017), menciona que se definen por “el nivel de obligatoriedad de los procesos, sus consecuencias, su perfil de mejora o de control, el tipo de indicador de calidad que se utiliza, quiénes emiten los juicios de valor, cómo está formada la agencia” (p. 205).

otro aspecto que prevalece en la eve a las universidades es la enfocada a la acreditación. esta es un proceso que sirve como herramienta para el aseguramiento de la calidad de una ies, carrera o programa educativo y se realiza por una agencia u organización externa a las ies (riaces, 2022). también se puede entender como una certificación de calidad de los servicios que brinda una universidad. sobre esto aiello (2017) menciona “la acreditación tiene, por lo tanto, un carácter normativo, generado no solo en el establecimiento de un proceso reglado, sino, sobre todo, en la concreción y cristalización de estándares previos comunes de evaluación” (p.216). la acreditación de las carreras o de las instituciones de educación superior en algunos países ya no es opcional, pero es una necesidad para demostrar la calidad con la que se brinda los servicios educativos y garantizar su congruencia con la oferta educativa (Mendoza-lozano y ortegón-cifuentes, 2019; torres-salas, 2018). en este sentido, la evaluación de la docencia juega un papel importante en la acreditación de las ies, por tal motivo los esfuerzos para que sea de calidad deben primar sobre otros aspectos no prioritarios para favorecer la enseñanza aprendizaje (gonzález-garcía, 2021).

existe el debate, de que al académico se le evalúa por sus producciones científicas e investigaciones, menoscabando las actividades de enseñanza (lastra, comas y aguayo, 2018; aiello, 2017). esto predispone que la eve se enfoque principalmente en la trayectoria investigativa del profesor, valorando su formación disciplinar, los proyectos de investigación en los que participa y los concluidos, así como el número de artículos científicos publicados en revistas indexadas en bases de datos con alto impacto (Fernández-

Iamarra y coppola, 2012). sin embargo, en los sistemas de las ies, los docentes no solo investigan, también conjugan estas actividades con su función principal, la enseñanza, además del desarrollo de habilidades de gestión institucional (albatch, 2009; aravena-gaete y garín saillán, 2021).

por consiguiente, se considera pertinente conocer como es el proceso de eve realizado por las agencias evaluadoras de ies, así como los lineamientos que orientan este proceso y analizar las competencias docentes que evalúa. esta investigación se enfoca en México, un país que tiene una larga tradición en evaluación externa. estos procesos datan de la década de 1970, y se profundizaron en las reformas de 1990 con el gobierno en funciones, que buscó la modernización del país, usando como herramienta para alcanzar este fin, la mejora en la calidad de las ies (rubio, 2007; Buendía-espinoza, 2013; rosas-Huerta, 2013; lamoyi-Bocanegra y López ruiz, 2014; Montoya-vargas et al., 2014).

en México hay dos importantes agencias que realizan el proceso de eve: los comités interinstitucionales para la evaluación de la educación superior (ciees) y consejo para la acreditación de la educación superior, a. c. (co-paes). el primero es de carácter no gubernamental, en contraste, el segundo dentro de sus órganos de gobierno interno tiene personal del gobierno Federal a través de la secretaría de educación pública (sep). en el año de 1991 surgen los ciees, estos se enfocan en el diagnóstico y evaluación de los programas y planes de estudio de las licenciaturas (carreras de grado) y posgrados utilizando el mecanismo de pares académicos evaluadores (acosta, 2014; Montoya-vargas et al., 2014). el copaes ve sus inicios en el año 2000, a través de su creación, por parte de la coordinación nacional para la planeación de la educación superior (conpes) (rubio, 2007; Buendía-espinoza 2013; Montoya-vargas et al., 2014).

por lo expuesto, el objetivo de esta investigación es indagar el énfasis que se da a las habilidades de enseñanza del docente universitario en los procesos de evaluación externa en México, desde un análisis de las categorías, indicadores, criterios y estándares utilizados por los ciees y el copaes.

2. METODOLOGÍA

es una investigación cualitativa, descriptiva e interpretativa. para la recolección de datos se optó por un análisis documental, tomando en cuenta lo

mencionado por Ñaupas, et al. (2018) donde los investigadores analizan el texto y la información desde una mirada crítica e interpretativa según la propia subjetividad (chacón-víquez, 2021; Baeza, 2002).

como recursos de información se utilizaron fuentes secundarias. los documentos que se sometieron a revisión y análisis son el Marco general de referencia para la acreditación de programas académicos de tipo superior del copaes, los estatutos de los ciees, la metodología 2018 para la evaluación y acreditación de programas educativos y proceso general para la evaluación de programas educativos de educación superior, estos últimos son documentos de los ciees.

la focalización de la revisión documental se centró en los indicadores, estándares y categorías que establecen los protocolos de evaluación. se contrastaron los elementos centrados en el desempeño docente para su posterior análisis; la enseñanza, herramientas didácticas, la importancia del asesoramiento pedagógico y tutorías.

3. RESULTADOS

3.1. Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES)

en el caso de los ciees su propósito fundamental es contribuir a la elevación de la calidad de la educación superior pública y privada de México, mediante la evaluación externa, realizada por pares académicos, de los programas educativos, (ciees, 2014; ciees, 2018). para realizar este proceso, cuenta con 5 ejes, 12 categorías y 49 indicadores (ciees, 2018; ciees 2018b). en la figura 1 se muestran los ejes y categorías.

es importante destacar de los ciees que se enfocan en la evaluación de la enseñanza docente. sobre este tema hay indicadores y estándares específicos. esto se plasma en la figura 2.

como se aprecia, la evaluación de la enseñanza se centra en los aspectos generales que deben tener los programas educativos.

. Hace referencia a que la cantidad sea suficiente para satisfacciones curriculares y de matrícula.

. el perfil del docente debe corresponder a la disciplina que . el profesor debe ser evaluado para constatar su rendimiento

bargo, no se establecen criterios claros sobre los estándares de evaluación

Figura 1. Ejes y categorías de los CIEES

Fuente: Elaboración propia, basado en CIEES (2018b)

necesarios para su mejora, es decir, si va enfocado en su actividad de investigación o aptitudes pedagógicas.

• se busca que el programa educativo implemente actividades a la superación académica y estrategias innovadoras para mejorar la ense-

ñanza de la disciplina impartida.

3.2. Consejo para la Acreditación de la Educación Superior A. C. (COPAES)

en cuanto al proceso de acreditación, en México, está el copaes que tiene como principal objetivo “fungir como una instancia capacitada y facultada para conferir reconocimiento formal a favor de organizaciones cuyo fin sea acreditar programas académicos de educación superior” (copaes, 2016).

Figura 2. Ejes y categorías de los CIEES

Fuente: Elaboración propia, basado en CIEES (2018)

el análisis de las categorías, criterios y estándares que demanda el copaes para realizar el proceso de acreditación, requiere de especial atención, puesto que, se observa que están integrados en aspectos relevantes con el proceso de enseñanza. estas tres que evalúan son: personal académico, evaluación del aprendizaje y servicios de apoyo al aprendizaje (copaes, 2016, p.16).

en cuanto al personal académico, como se observa en la Figura 3, hay algunos criterios que están dirigidos a evaluar las habilidades relacionadas con la enseñanza del docente, los que menciona el copaes (2016) se sintetizan en:

- **los mecanismos que tiene la universidad para formar, capacitar a su personal docente en su campo disciplinar y en las competencias didácticas y pedagógicas.**
- **las producciones académicas y científicas del docente, partiendo; congresos; y otras actividades que den muestra de investigaciones realizadas; asesorías, tutorías y elaboración de algún recurso didáctico.**
- **las estrategias para mejorar el desempeño de los docentes**

en cuanto a la categoría de evaluación del aprendizaje, se centra más en las herramientas que el docente utiliza para evaluar a los estudiantes y consta-

Figura 3. Categoría personal académico del COPAES

Fuente: Elaboración propia, basado en COPAES (2016)

tar su correspondencia con los objetivos del plan de estudios. además, se valora que apliquen estrategias evaluativas formativas y sumativas.

para constatar que se cumpla con esos criterios, se requieren algunos instrumentos de evaluación de resultados de aprendizaje, que demuestren la adquisición de conocimientos por parte de los estudiantes y registros físicos cómo:

- **Métodos de elaboración y evaluación de exámenes.**
- **portafolio de evidencias de trabajos de los estudiantes.**
- **registros de actividades o Bitácoras.**

con el uso de estas herramientas, se espera que el docente realice un seguimiento del proceso de aprendizaje de los estudiantes y que identifiquen sus necesidades educativas.

lo anterior para que implementen estrategias que ayuden a mejorar su práctica docente. a su vez, el resultado de estos instrumentos da una muestra clara de la calidad de la enseñanza en la ies a evaluar, verificando la correspondencia con los objetivos establecidos en el plan de estudios y cons-

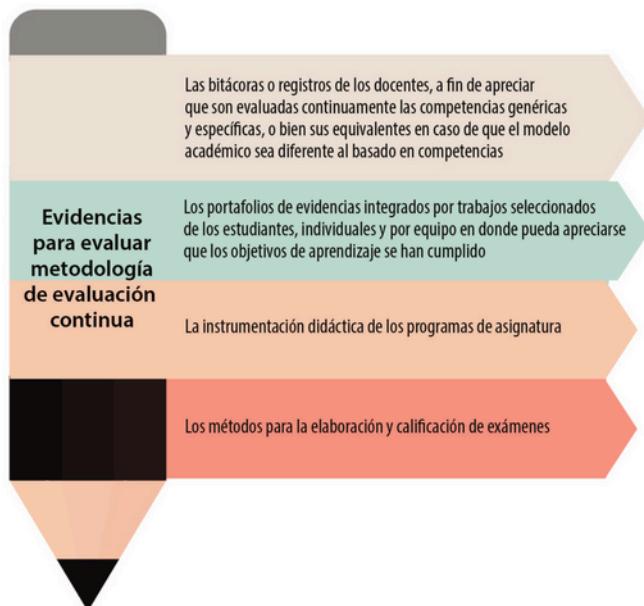
tatar si el programa es merecedor de la acreditación por parte del copaes. en la Figura 4 se muestran las evidencias a revisar en el estándar de evaluación continua, con criterios que valoran de manera sumativa y formativa si se han alcanzado los resultados de aprendizaje.

en lo concerniente a la categoría de servicios de apoyo para el aprendizaje que evalúa el copaes, como se muestra en la Figura 5, existen tres criterios principales: tutorías, asesorías académicas y acceso a la información. la mención de dos primeras brinda la posibilidad de que se establezca un recurso de mediación y comunicación más eficiente entre el docente y el estudiante, ya que se brinda un acompañamiento personalizado o en grupo.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

la evaluación docente es uno de los factores más importantes para mejorar la calidad educativa. sin embargo, al analizar la eve realizada por los

Figura 4. Evidencias que usa el COPAES para evaluar metodología de evaluación continua



Fuente: Elaboración propia, basado en COPAES (2016)

Figura 5. Categoría servicios de apoyo para el aprendizaje del COPAES

Fuente: Elaboración propia, basado en COPAES (2016)

ciees y el copaes se encuentran algunos puntos de discusión, sobre todo en el primer organismo evaluador. en los ciees, los estándares hacen referencia a las aptitudes pedagógicas e innovación para fortalecer la enseñanza de la disciplina que se imparte. prima la actividad de investigación y formación académica para enriquecer el campo de conocimiento disciplinar, pero no menciona las competencias óptimas de un profesor universitario.

se observa que los ciees no contemplan la evaluación de las competencias docentes universitarias, las cuales son el conjunto de conocimientos y habilidades que los profesores ponen en juego durante el acto de formar a otros en el marco de una disciplina en particular (torquemada-Jardínez, 2019, p. 43). el acto de enseñar en la universidad requiere de una serie de destrezas profesionales y personales que contribuyan al proceso de aprendizaje de los alumnos. la enseñanza universitaria, en palabras de Bernatené (2017) “tiene estructura temporal, tiene ritmo, tiene una orientación, sentido que es construido por los actores que intervienen: los estudiantes, los docentes, la institución y las comunidades de referencia de todos ellos” (p.80).

lo que sucede en estos organismos se puede deber a lo que objetan algunos autores, cuando consideran que la evaluación externa se debe centrar en las habilidades de investigación del docente, porque se supone que el dominio de las competencias disciplinares del profesor universitario deben ser garantía de una buena enseñanza (sánchez-Martínez, 2017). desde este punto de vista, se afirma que los mejores profesores son aquellos que hacen investigación y al mismo tiempo ejercen la docencia, otorgando nuevos conocimientos a los estudiantes desde su área de especialidad y también a la comunidad académica, dando realce a la universidad a la que pertenecen. Hay quienes coinciden en que se da prioridad a la eve de investigaciones y producción científica en lugar de una adecuada articulación de las actividades de enseñanza (Mastache, 2011; aiello, 2017). también están, los que defienden que ambas funciones se complementan, porque enseñar permite al docente, ver las brechas de conocimiento disciplinar, lo que facilita que se dedique a las tareas de investigación (garcía de Fanelli, 2018).

aunado a lo anterior, para que la enseñanza tenga relevancia en el proceso de aprendizaje del estudiante, tiene que haber una buena relación pedagógica. esta se establece cuando profesor y alumno aprenden mutuamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Hernández, 2011). además, es influenciada por la cercanía existente entre los actores educativos desde una perspectiva didáctica, académica, profesional y personal. sobre el acto pedagógico, el copaes contempla en sus criterios de evaluación el apoyo al estudiante a través de asesorías y tutorías. también resulta de interés encontrar aspectos enfocados a la actualización didáctico-pedagógica del profesorado.

en cuanto a las tutorías, su importancia pedagógica está determinada por el rol de apoyo al alumnado. una tutoría con impacto significativo es integral, puesto que aborda distintas dimensiones para ayudar al desarrollo holístico del estudiante, lo que implica un enfoque multidimensional desde los aspectos educativos, profesionales, disciplinares y personales (Yon-guzmán y Hernández-Marín, 2019). las tutorías son de gran importancia porque ayudan a los estudiantes universitarios en actividades cognitivas, sociales y afectivas, permitiéndoles desarrollar estrategias intelectuales. este tipo de acompañamiento también facilita su adaptación cuando ingresan a la universidad, y permite orientar a los que están realizando algún trabajo de in-

vestigación para la obtención de un grado académico o posgrado (Mastache, 2011).

es oportuno mencionar que, la formación de los tutores requiere del apoyo de personal capacitado para enseñar a otros docentes a integrar la dimensión psicosocial con las competencias disciplinares y pedagógicas (Mastache, 2011; camputaro et al., 2021).

la implementación de las asesorías académicas y tutorías otorgan los beneficios de mejorar y fortalecer la relación docente-estudiante. esta relación pedagógica les permite aprender mutuamente. por una parte, el profesor universitario aprende en el proceso porque cada individuo e incluso cada generación de estudiantes, representa un reto educativo, esto los obliga a elaborar estrategias para perfeccionar su enseñanza y los conduce a la innovación. el docente no queda inmune al acto de enseñar y a través de la transformación del aprendiz, también mejora su actuar pedagógico. el alumno, por otra parte, es escuchado, asesorado y acompañado en su proceso de aprendizaje, lo que le ayuda a mejorar sus habilidades cognitivas y emocionales para el desempeño de su formación en la universidad.

los jóvenes actuales persiguen la oportunidad para construir lo que les apasiona, buscan el control de su vida, para ello se basan en el apoyo, confianza externa e interna, el respeto a sus intereses y la toma de decisiones (Monsalve-lorente, 2020). al enunciar a las generaciones de la actualidad, también es necesario mencionar que el uso de la tecnología para la enseñanza indispensable, ya que través de ella se fortalece el trabajo colaborativo entre docentes, tanto a nivel mexicano como internacional, de esta manera se favorece la innovación en los procesos de acreditación y el aseguramiento de la calidad (gonzález-garcía, 2021).

para una enseñanza de calidad, se considera necesario incluir dentro de los criterios de evaluación de la docencia universitaria los relacionados con las competencias digitales docentes (cdd). estas son la agrupación de conocimientos, habilidades, estrategias y destrezas propias del docente para solucionar de manera eficiente los distintos retos presentados en su actuar educativo (escalona-Márquez, 2021). la importancia de incluir las cdd surge debido a que la pandemia de covid-19, demostró la necesidad de dominarlas, puesto que, en la actual sociedad del conocimiento contar con destrezas tecnológicas básicas, no es suficiente (escalona-Márquez, 2021). prueba de

ello, fue lo relacionado con la producción de recursos digitales por parte del profesorado universitario, que en muchos casos fue deficiente, lo que propició que los estudiantes recurrieran a videos didácticos de libre distribución en la internet (galarza, et al., 2021; cedeño-tapia, et al., 2021).

como menciona torquemada y Jardínez (2019) “el perfeccionamiento de la práctica docente requiere de mecanismos de valoración objetiva que sirvan como diagnóstico para identificar oportunidades de formación para la enseñanza” (p.40). por lo tanto, la eve debe prestar especial atención en implementar estrategias que permitan evaluar las distintas competencias docentes, para contribuir a una verdadera mejora de la calidad educativa universitaria.

para concluir se mencionan algunos aspectos importantes:

. los organismos evaluadores desempeñan un rol fundamental
evaluación del desempeño docente, por ello se considera indispensable que se profundice en la eve. puesto que, una educación de calidad necesita de la participación de todos los agentes educativos.

. para que los estudiantes dominen las competencias generales
ficas de su disciplina, es necesario que el profesorado universitario también tenga un alto nivel de adquisición competencial. para lograr esto, es fundamental que la institución de educación superior se involucre de forma activa en el proceso de mejora continua de sus docentes. esto requiere un análisis interno de las necesidades formativas, además de, elaborar un plan estratégico que tome en cuenta las observaciones de las evaluaciones externas dadas por las agencias acreditadoras.

. después de analizar los criterios y estándares enmarcados
el copaes, se encontraron algunos centrados en la evaluación de la enseñanza y de las actividades que permiten el acercamiento pedagógico entre docentes y estudiantes. es importante mencionar, que a pesar de que el copaes tiene como función principal validar oficialmente a los organismos especializados en acreditación, considera significativo que se valore el desempeño del profesorado. en contraste, los ciees, tienen relación directa con las universidades y otras instituciones de educación superior, pero se orientan escasamente a la evaluación de las competencias docentes.

. la evaluación externa, encaminada a una verdadera mejoría
edad educativa, no se puede centrar únicamente en las actividades académi-

cas y científicas del profesorado universitario, debe considerar el dominio de las competencias docentes para ejercer una enseñanza óptima.

. para el aseguramiento de la calidad de la educación superior
rio que las instituciones evaluadoras y acreditadoras mexicanas, coadyuven a la mejora del papel de la enseñanza universitaria. por ello, es fundamental que las políticas de evaluación actuales promuevan la implementación de criterios que valoren en equidad las actividades de investigación y enseñanza.

. la evaluación del profesor universitario requiere que se incluyan
criterios que valoren su desempeño desde una perspectiva pedagógica centrada en el estudiante. además, se recomienda incluir en los procesos de evaluación, las competencias digitales docentes, porque son imprescindibles para una educación de calidad en la sociedad actual.

. se considera importante que se evalúen durante el proceso
ción de las ies las asesorías pedagógicas y tutorías, así como la capacitación y actualización docente en su campo disciplinar.

en síntesis, la buena docencia universitaria requiere que el profesor tenga amplio conocimiento de su disciplina, la didáctica para enseñarla y una adecuada relación pedagógica con sus estudiantes. la conjunción de estos elementos debe propiciar en los alumnos la autonomía de aprendizaje, el sentido de pertenencia a la universidad y la motivación para ser profesionales que aporten positivamente a la sociedad. solo con el cumplimiento de estas condiciones se puede decir que existe calidad educativa.

por lo anterior, es importante que las agencias de evaluación y acreditación universitaria valoren que el profesorado sea capaz de innovar en su práctica educativa. es imperativo que cada profesor sea capaz de diseñar ambientes educativos en los que se favorezca el aprendizaje activo, colaborativo y situado.

las acciones realizadas por los órganos evaluadores deben centrarse en mejorar la educación superior, para esto es necesario considerar la participación de todos los actores de la comunidad educativa, de tal forma que genere un impacto positivo en los individuos y la sociedad.

REFERENCIAS

- aiello, M. (2017). repensando la evaluación y el aseguramiento de la calidad universitaria en la argentina del siglo XXI. en c. Marquis. (ed.), **La Agenda Universitaria III. Propuestas de políticas y acciones**(pp. 203-231). universidad de palermo-unesco.
- albatch, p. g. (2009). **Educación Superior Comparada. El conocimiento, la universidad y el desarrollo.** universidad de palermo-unesco.
- aravena-gaete M y garín-saillán J. (2021). evaluación del desempeño docente: una mirada desde las agencias acreditadoras. **Profesorado Revista de Curriculum y Formación del profesorado**, 25(1); pp. 297-317.
doi: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i1.8302>
- Baeza, M. (2002). **De las metodologías cualitativas en investigación científico social. Diseño y uso de instrumentos en la producción de sentido.** editorial de la universidad de concepción.
- Bernatené, s. (2017). la enseñanza en la universidad: un aporte para pensar las políticas de articulación. en c. Marquis. (ed.), **La Agenda Universitaria III. Propuestas de políticas y acciones**(pp.65-90). universidad de palermo-unesco.
- Buendía-espinosa, a. (2013). genealogía de la evaluación y acreditación de instituciones en México. **Perfiles Educativos**, 35, 17-32. <https://bit.ly/3xmDKal>
- campudaro, I. a., Bello Quezada, M. e., Hoyos arango, W. a., Bortoli, r. g., ruiz Zelaya, F. a., diaz Moreno, M. M., delgado delgado, J. M., Márquez Ma- gaña, M. s., vignuelas, p. a., & sanchez, M. i. (2021). intensive competency-based training strategy in a national Hospital in times of pandemic. **Medicine**, 100(39), e27152. <https://doi.org/10.1097/MD.00000000000027152>
- castro-durán, I., Fonseca-grandón, g., Herrera-gacitúa, óscar, cid-anguita, J., & aillon-neumann, M. (2022). perfil del formador de formadores: una revisión sistemática de literatura. **Educación y Educadores**, 25(1), e2514. <https://doi.org/10.5294/edu.2022.25.1.4>
- cedeño-tapia, s.J., villalobos guiza, M.n., rodríguez lópez, J.i. y Fontal vargas, p.a. (2021) la educación de enfermería en latinoamérica y los entornos virtuales de aprendizaje en tiempos de pandemia. **Revista CiudadArte**. 10 (20). doi: <http://dx.doi.org/10.22201/fesi.23958979e.2021.10.20.79919>

- chacón-víquez, I. d. (2021). percepciones y significados que otorga el profesorado universitario a la competencia docente en la educación superior: investigación fenomenológica-hermenéutica en san pedro sula, Honduras. *Praxis Educativa*, 25(2), 1-20. doi: <https://dx.doi.org/10.19137/praxis-educativa-2021-250215>
- comités interinstitucionales para la evaluación de la educación superior.
- (2014) *Estatutos de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior*(ciees). <https://bit.ly/3mePbLd>
- comités interinstitucionales para la evaluación de la educación superior.
- (2018). *Metodología 2018 para la evaluación y acreditación de programas educativos*. <https://bit.ly/3avD89G>
- comités interinstitucionales para la evaluación de la educación superior.
- (2018b). *Proceso general para la evaluación de programas educativos de educación superior*. <https://www.ciees.edu.mx/>
- consejo para la acreditación de la educación superior. (2016). *Marco General de Referencia para los Procesos de Acreditación de Programas Académicos de Tipo Superior*. copaes. <https://bit.ly/3xkaYXX>
- dias-sobrinho, J. (2008). calidad, pertinencia y responsabilidad social de la universidad latinoamericana y caribeña. en a.l. gazzola, a. dridks- son. (eds.), *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. (pp. 87-112). iesalc-unesco.
- escalona Márquez, I. n. (2022). estándares de evaluación del docente de educación superior en México y argentina. *Gobierno y Administración Pública*, (3), 30-47. <https://doi.org/10.29393/GP3-2EELE10002>
- escalona-Márquez, I. n. (2021). Marcos de competencias digitales docentes y sus aportes a latinoamérica. *Revista Unidad Sanitaria XXI*, 1 (3), 11-28. <https://doi.org/10.57246/rusxxi.v1i3.2>
- Fernández lamarra, n., y coppola n. (2012) aportes para la reflexión sobre la evaluación de la Función docente universitaria. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(1e) ,106-119. <https://bit.ly/3mePLbR>
- galarza, v.a., Wolhein e. l. y cedeño-tapia s. J. (2021). uso de recursos educativos digitales abiertos en la formación de enfermería durante la pandemia por covid-19. *Revista Científica de Enfermería*, 2(10), 132-144. <https://bit.ly/3Q45dFa>

- garcía de Fanelli, a. (2018). la importancia de la investigación en las universidades nacionales de la argentina: situación actual y retos a futuro. en c. Marquis. (ed.), *La Agenda Universitaria IV. Viejos y nuevos desafíos en la educación superior argentina*. (pp. 59-91). universidad de palermo-unesco.
- gonzález-garcía, g. (2021). incidencia del trabajo colaborativo de docentes universitarios en el contexto de la acreditación internacional. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 22(e171), 1-28. doi: <https://doi.org/10.23913/ride.v11i22.834>
- gutiérrez-Hinestrosa, M., silva-sánchez, M., iturralde-Kure, s., y Mederos-Machado, M. c. (2019). competencias profesionales del docente universitario desde una perspectiva integral. *Killkana Social*, 3(1); 1-14.
<https://doi.org/10.26871/killkanasocial.v3i1.443>
- Hernández, F. (2011). pensar la relación pedagógica en la universidad desde el encuentro entre sujetos, deseos y saberes. en F. Hernández (ed.), *Pensar la relación pedagógica en la universidad desde el encuentro entre sujetos, deseos y saberes*(pp.12-18). universidad de Barcelona. indaga-t. <https://bit.ly/3EewErS>
- lastra r. s., comas, r. y aguayo, e. (2018). suposiciones de la evaluación externa-estímulos económicos al profesorado universitario: método de contraste españa-México. *Revista de la Educación Superior*, 47(185), 57-81. <https://doi.org/10.36857/resu.2018.185.73>
- lamoyi-Bocanegra, c. l. y lápez-ruiz, p. K. (2014). la evaluación externa en México: sus efectos en la calidad de los programas de estudio en una institución de educación superior. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 1(2), 1-18.<https://bit.ly/3tdYoHy>
- lucarelli, e. (2006). prácticas innovadoras en la Formación del docente universitario. *Educação XXVII*(54), 503-524. <https://bit.ly/3cOhoH9>
- Manzanal Martínez, a. i., islas torres, c., romero-garcía, c., y carranza alcántar, M. del r. (2022). valoración de competencias del docente universitario: perspectiva comparada de México y españa. Bordón. *Revista de Pedagogía*, 74(1); 105–121. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2022.89958>
- Mastache, a. (2011). los jóvenes estudiantes del siglo XXI: desafíos para la enseñanza. en s. e. Martínez (ed.), *Democratización de la Universidad. Investigación y experiencias sobre el acceso y la permanencia de los/las estudiantes*(pp.167-203). educo.

- Marín, r., guzmán, i., Márquez, a. y peña, M. (2013). la evaluación de competencias docentes en el modelo deca: anclajes teóricos. *Formación Universitaria*, 6(6); 41-54. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062013000600005>
- Mendoza-lozano, F. a. y ortegón-cifuentes, M. n. (2019). la evaluación en educación superior con fines de acreditación de alta calidad a través de un modelo sistémico con teoría de redes. *Revista de la Educación Superior*, 48(192), 1-21. <https://bit.ly/3NI6oOY>
- Monsalve-lorente, l. y aguasanta-regalado, e. (2020). nuevas ecologías del aprendizaje en el currículo: la era digital en la escuela. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 19 (1), 139-154. doi: <https://doi.org/10.17398/1695-288X.19.1.139>
- Montoya-vargas, J., arbesú-garcía, i., contreras-pérez, g y serrato, s. c. (2014). evaluación de la docencia universitaria en México, chile y colombia: análisis de experiencias. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7 (2e), 15-42. <https://bit.ly/3tedpth>
- Ñaupas, p. H., valdivia, d. M. r., palacios, v. J. J. y romero, d. H. e. (2018). *Metodología de la investigación cuantitativa-cualitativa y redacción de la tesis*. ediciones de la u.
- torquemada, a. d., y Jardínez, l. (2019). la formación de competencias docentes universitarias a partir de la evaluación del desempeño del tutor. *Publicaciones*, 49(1), 39-52. doi: <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i1.9851>
- torres-rivera, a. d., Badillo-gaona, M., nadina-olinda, v.K. y ramírez-Martínez, e. t. (2014). las competencias docentes: el desafío de la educación superior. *Innovación Educativa*, 14(66); 129-145. <https://bit.ly/3Q1HGU>
- torres-salas M. s. (2018). la evaluación externa: un mecanismo para garantizar la calidad de la educación superior en costa rica. *Revista Electrónica Educare*, 22 (2); 1-16. doi: <https://doi.org/10.15359/ree.22-2.16>
- ramírez-Montoya, M. s. (2015). *Modelos y Estrategias de Enseñanza para ambientes Innovadores*. editorial digital. <https://bit.ly/3avZHea>
- rosas-Huerta, a. (2013). la evaluación institucional y la educación superior. *Reencontro*. análisis de problemas universitarios, (68) ,49-57 <https://bit.ly/3xkQ qyL>
- red iberoamericana para la acreditación de la calidad de la educación superior. (2022). glosario internacional riaces de evaluación de la calidad y acreditación. <http://riaces.org/glosario/>

- rubio-oca, J. (2007). la evaluación y acreditación de la educación superior en México: un largo camino aún por recorrer. *Reencuentro*, 50,35-44.
<https://bit.ly/3NU1lzh>
- sánchez Martínez, e. (2017). el desafío de mejorar la enseñanza universitaria. una propuesta para promover su innovación y jerarquizar su lugar en la universidad. en c. Marquis. (ed.), *La Agenda Universitaria III Propuestas de políticas y acciones*(pp. 31-63). universidad de palermo-unesco.
- Yon-guzmán, s. e. y Hernández-Marín, g.J (2019). tutoría en la educación superior: análisis de la percepción de profesionales y estudiantes en una universidad pública. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 9(18), 1-31. <https://doi.org/10.23913/ride.v9i18.443>
- Zabalza, M. a. (2016). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. narcea ediciones.

5. Recomendaciones para la formación en salud con enfoque en las diversidades

recommendations for health training with a focus on diversity

María Soledad Reyes Soto @  Lorena Iglesias Véjar @  Nathalie Llanos Rivera @ 
Carolina Carstens Riveros @  Diego Cifuentes Lucero @ 

¹ secretaría de estudios, Facultad de Medicina de la universidad de chile, santiago, chile.

² departamento de nutrición, Facultad de Medicina de la universidad de chile, santiago, chile.

³ dirección de igualdad de género, Facultad de Medicina de la universidad de chile, santiago, chile.

⁴ departamento de terapia ocupacional y ciencia de la ocupación, Facultad de Medicina de la universidad de chile, santiago, chile.

RESUMEN

el contexto de globalización y el progresivo reconocimiento de las diversidades en nuestra sociedad imponen una serie de desafíos adicionales al, ya cambiante, escenario de formación de profesionales en salud, incorporando el desarrollo de competencias para abordar la diversidad de problemáticas que enfrenta la población usuaria de los servicios de salud en esta era. consecuentemente, en este trabajo se presentan los resultados de la fase cualitativa de un estudio, realizado en carreras de la salud de la universidad de chile, que buscó describir la formación en atención a usuarios/as de colectivos de la diversidad, desde la percepción de estudiantes y egresados/as de dichas carreras. la fase cualitativa de la investigación consistió en un diseño descriptivo/exploratorio y la recolección de datos se llevó a cabo a través de entrevistas semi-estructuradas y grupos focales. se realizó un análisis de contenido temático mediante software nvivo™ en torno a categorías predefinidas. los resultados interpretan la experiencia del grupo de participantes y, a partir de estas, se proponen recomendaciones para una formación en salud con foco en la interseccionalidad.

Palabras clave: inclusión; diversidad; educación superior; salud

Recommendations for health training with a focus on diversity

ABSTRACT

the context of globalization and the progressive recognition of diversity in our society impose additional challenges to the already changing scenario of training for health professionals, incorporating competencies to address the diversity of issues faced by the population using health services. consequently, this paper presents the results of the qualitative phase of a study conducted in health careers at the university of chile, which describes the training in care for users of diversity groups, from the perception of students and graduates of these careers. the qualitative phase of the research consisted of a descriptive/exploratory design, and a data collection was carried out through semi-structured interviews and focus groups. a thematic content analysis was conducted using nvivo™ software around predefined categories. the results interpret the experience of the group of participants, based on these, recommendations are proposed for health education with a focus on intersectionality.

Keywords:inclusion; diversity; Higher education; health

Recomendações para formação em saúde com foco na diversidade

RESUMO

o contexto da globalização e o reconhecimento progressivo da diversidade na nossa sociedade impõem uma série de desafios adicionais ao cenário, já em mudança, de formação de profissionais da área de saúde, incorporando o desenvolvimento de competências para abordar a diversidade dos problemas enfrentados pela população que utiliza os serviços de saúde nesta era. consequentemente, este documento apresenta os resultados da fase qualitativa de um estudo realizado na universidade do chile em programas de saúde, que procurou descrever a formação no atendimento aos usuários de diversos grupos, a partir da percepção dos estudantes e graduados dessas carreiras. a fase qualitativa da pesquisa consistiu em um projeto descritivo/explorativo e a recolha de dados foi realizada por meio de entrevistas semi-estruturadas e grupos focais. a análise do conteúdo temático foi realizada utilizando o software nvivo™ em torno de categorias pré-definidas. os resultados interpretam a experiência do grupo de participantes e, com base neles, são propostas recomendações para a educação sanitária com enfoque na interseccionalidade.

Palavras-chave:inclusão; diversidade; ensino superior; saúde

Recommandations pour une formation en santé avec une approche sur la diversité

RÉSUMÉ

Le contexte de la mondialisation et la reconnaissance progressive de la diversité dans notre société imposent une série de défis supplémentaires au scénario déjà changeant de la formation des professionnels de la santé, intégrant le développement de compétences pour répondre à la diversité des problèmes rencontrés aujourd'hui par la population des utilisateurs des services de santé. Par conséquent, cet article présente les résultats de la phase qualitative d'une étude menée dans les métiers de la santé à l'université du chili, qui visait à décrire la formation aux soins pour les usagers issus de divers groupes, à partir de la perception des étudiants et des diplômés de ces formations diplômantes. La phase qualitative de la recherche a consisté en une conception descriptive/exploratoire et la collecte des données a été effectuée par le biais d'entretiens semi-structurés et de groupes de discussion. Une analyse de contenu thématique a été réalisée à l'aide du logiciel nvivo™ autour de catégories prédéfinies. Les résultats interprètent l'expérience du groupe de participants et, sur cette base, des recommandations pour une éducation dans le domaine de la santé axée sur l'intersectionnalité sont proposées.

Mots-clés: inclusion; diversité; enseignement supérieur; santé

1. INTRODUCCIÓN

La Facultad de Medicina de la Universidad de Chile (FaMed-UCh) posiciona la formación de sus estudiantes desde un modelo biopsicosocial de salud que, desde la responsabilización y participación activa de cada estudiante en su formación y posterior ejercicio profesional, reconoce cómo las condiciones y modos de vida contribuyen significativamente en la aparición, desarrollo y prevalencia de enfermedades, entendiendo la salud – enfermedad como un proceso donde la población, de acuerdo a elementos transversales como son la clase, la etnia, el género, la diversidad funcional, entre otras variables, se ve afectada de manera diferenciada a partir de los determinantes sociales de la comunidad en que está inserta. Adicionalmente, es relevante identificar que la adquisición de conocimientos disciplinarios y prácticos son centrales para que cada estudiante cuente con las competencias necesarias para trabajar a partir de evidencias científicas de carácter biológico, psicológicas y sociales que describan de manera situada a las comunidades y territorios.

de acuerdo con lo anterior, la FaMed-uch, a partir del año 2009, implementa un currículo que, a través de un modelo de aprendizaje orientado por competencias y habilidades transversales, apunta al saber actuar pertinente-mente en diferentes situaciones y contextos (armanet, de Barbieri; 2009). La base de este modelo, consiste en idealmente, levantar valores transversales a la formación y que tienen por intención, no solo generar capacidades que se vinculan a lo disciplinar, sino que también desarrollar y promover habilidades interpersonales y actitudinales que den cuenta de una adaptación reflexiva a una práctica profesional inclusiva, humanista y comprometida socialmente con la diversidad cultural del territorio nacional (armanet, de Barbieri, 2009). así, es posible reconocer el desarrollo de ámbitos particulares, que vinculan directamente el ejercicio profesional con diversidades de la población usuaria de los servicios de salud, estos ámbitos corresponden a: (i) habilidades personales básicas para el desempeño profesional; (ii) el compromiso social y ético; (iii) el conocimiento disciplinar-profesional, (iv) gestión y (v) salud pública.

1.1. Competencias culturales e interseccionalidad

para profundizar en estos elementos relevantes para la formación profesional de carreras de la salud, podemos encontrar las competencias culturales en salud (ccs) entendidas como la manifestación de competencias profesionales y habilidades interpersonales que son capaces de proveer el cuidado pertinente y apropiado a todas las personas, independiente de si comparte o no la misma identidad étnica, idioma, marcador cultural, entre otros (Jorgen et al., 2018).

de manera específica para el caso latinoamericano, osorio-Merchán y López Díaz (osorio et al., 2008) definen la competencia cultural en los siguientes términos:

en el sentido práctico la competencia cultural es considerada como un proceso integrador de conciencia cultural, conocimientos, habilidades, encuentros y deseos culturales con el propósito de ofrecer una herramienta que permita reconocer la propia cultura del profesional, construir propuestas de tratamiento donde se comprende, aprecia y se es sensible con las

formas como estas personas enfrentan los procesos salud/enfermedad y mayor probabilidad de éxito en la promoción, prevención y rehabilitación en salud. (p.1)

sumado a lo anterior, la idea de interseccionalidad propuesta desde los afrofeminismos, permite comprender de manera situada y corporal, la forma en que las diferentes fuentes estructurales de desigualdad se influyen unas a otras, manteniendo relaciones de carácter recíproco y difícilmente jerarquizables (crenshaw, 1991; platero, 2012; Martinez-palacios, 2017).

estas experiencias situadas de interseccionalidad y, por lo tanto de discriminación, se condicen con tres fenómenos que actualmente se experimentan a nivel internacional y que tienen un fuerte correlato con el ejercicio de la competencia cultural en el territorio nacional: el racismo, la xenofobia y la intolerancia, como una sobreposición de categorías que, en términos relacionales, definen la posición de una persona en el mapa social. de manera particular, el fenómeno de la migración en chile ha aportado a la diversidad cultural del territorio, en conjunto con situaciones de discriminación e incluso violencia contra aquellas personas que provienen de países pobres del continente.

1.2. La diversidad e inclusión en la formación

actualmente, la discusión relacionada con la formación en diversidades a futuros profesionales de la salud ha ido tomando relevancia dado el contexto determinado por muchos profesionales de la salud que pertenecen a colectivos de la diversidad, la necesidad de formar profesionales sanitarios que realicen atención pertinente a personas diversas, a través de la consideración de los principios de la inclusión educativa en la educación formal (Matus-Betancourt, et al., 2020). a esto se suma un marco normativo nacional que busca generar mecanismos explícitos para disminuir las brechas de acceso en general y a la atención en salud en particular. por ejemplo, el enfoque social de la discapacidad proporciona un modelo que busca la inclusión de las personas a través de la eliminación de las barreras de acceso tanto físicas, como sociales y actitudinales de la ciudadanía en general (saleh, 2005). aunado a lo antes expuesto se adiciona, la legislación internacional sobre

los derechos colectivos de los pueblos indígenas y tribales, a través de sus

herramientas más importantes: el convenio 169 de la oit(organización internacional del trabajo), las declaraciones onu (organización de las naciones unidas, 2007) y oea (organización de estados americanos, 2016) las cuales reconocen y definen a quienes aplican estos derechos con la finalidad de no reproducir prácticas asimilacionistas, distanciándose así de las legislaciones que tendían a borrar las diferencias culturales y sus instituciones en pro de la homogeneización de la población. en chile, el género, el color de piel, la nacionalidad y la clase son parte de los elementos determinantes al momento de experimentar situaciones de discriminación por parte de otras personas o de instituciones, ya sean públicas o privadas (centro de políticas públicas de la universidad católica [cpp-uc], 2020, p.33).

es por lo anterior que la formación de profesionales sanitarios comprometidos éticamente con la comunidad, es un desafío de las instituciones de educación superior para erradicar la violencia y discriminación por motivos de género, nacionalidad, origen, clase y/o situación de discapacidad. en este contexto, se propone un estudio que tiene por objetivo describir las percepciones que tienen los y las estudiantes que cursan prácticas profesionales, egresadas y egresados de las carreras impartidas por la FaMed-uch respecto de las fortalezas, debilidades y necesidades de formación para el ejercicio de la profesión, que se vinculan a multiculturalidad y diversidad de la población. en este documento se presentarán los resultados de la fase cualitativa del estudio que contempló una metodología mixta.

2. METODOLOGÍA

se planteó un estudio de carácter exploratorio y descriptivo, en cuanto no hay antecedentes tendientes a establecer, según la percepción de estudiantes y egresados/as, aquellas fortalezas o debilidades en la formación de profesionales de la salud para la atención a usuarios/as pertenecientes a colectivos de la diversidad.

para la selección de participantes se aplicó la técnica de muestreo por conveniencia (Hernández, Fernández, Baptista, 2016), cumpliendo con los siguientes criterios de inclusión(1):

- Formados/as con currículo innovado.
- terminada su primera práctica profesional.

se agregó la técnica de muestreo a expertos o informantes clave. así, se aplicó una entrevista semiestructurada a cada uno de los y las directoras de las ocho escuelas de formación de profesionales de la salud.

para la recolección de información, en primera instancia se había planteado la realización de dos grupos focales por carrera (con personas egresadas y estudiantes de internado), sin embargo, después de dos intentos de convocatoria a grupos focales de los y las egresadas por carrera, no se logró asegurar su asistencia, por lo que se optó por realizar entrevistas semiestructuradas(2). estas fueron aplicadas a los y las informantes claves, así como a la mayoría del grupo de personas egresadas, ascendiendo a un total de 25 personas.

adicionalmente, se desarrollaron nueve grupos focales, que en total reunieron a 94 estudiantes de internados, quienes pudieron expresar su opinión respecto del objetivo del estudio en cuestión.

la pauta de entrevista y la pauta de grupo focal se desarrollaron a través de la operacionalización de los objetivos planteados para el estudio y la revisión de bibliografía. se estableció una pauta con siete ejes temáticos: descripción sociodemográfica, innovación curricular, multiculturalidad e interculturalidad, género, discapacidad y clase social.

previo a las entrevistas y los grupos focales, se entregó un consentimiento informado que debía ser explicado, leído y firmado por las personas entrevistadas, para finalmente proceder a la entrevista, la que fue grabada y transcrita textualmente para desarrollar el posterior análisis en el software nvivo™. Mediante este ejercicio, el equipo tuvo acceso a las experiencias y a percepciones que los y las participantes describen al momento de identificar fortalezas, debilidades y necesidades en formación en diversidades. los resultados a continuación responden a categorías formuladas a priori y a las categorías que emergieron a medida que se analizaron las diferentes entrevistas y grupos focales.

3. RESULTADOS

3.1. Multiculturalismo e interculturalidad

la evaluación que se hace de este enfoque y las experiencias que se reportan al respecto, varían en función de la exposición de los y las participantes a

situaciones en que se manifiesta la diversidad cultural. respecto a la definición de multiculturalismo los datos muestran que existen varias formas de conceptualizar este fenómeno. pero a pesar de sus variaciones, las definiciones giran en torno a la realidad empírica de la existencia y convivencia de múltiples culturas en una sociedad o territorio. al preguntarlo a los y las participantes del estudio, se observó una tendencia a relacionar el concepto intermediatamente con inmigración o pueblos originarios, y las dificultades relacionadas con la atención sanitaria a personas de estos grupos.

al indagar si las competencias declaradas por las diferentes carreras tienen relación con lo percibido por los y las directoras, internas y egresadas, todas las carreras, al menos en una competencia declarada, tratan la temática de multiculturalidad y diversidad, la que en general se aloja dentro del dominio genérico transversal, lo que concuerda con lo expresado y esperado por los y las estudiantes. son las carreras de tecnología médica y fonoaudiología las únicas donde estos temas serían tratados dentro de competencias específicas como: educación en salud y compromiso social respectivamente. respecto de la aproximación o formación específica en contenidos que atienden a las particularidades relativas a diversidades étnicas en la fase cualitativa, en general no se reconocían instancias de formación a través de herramientas específicas para el abordaje de estas temáticas, a pesar de que consideran que tienen algunas herramientas transversales que les ayudan a sortear los diferentes desafíos, aunque serían insuficientes.

por ejemplo, un grupo de participantes plantea que habrían observado reiteradas situaciones de rechazo hacia pacientes de otras nacionalidades por parte de los equipos de salud, incurriendo en prácticas discriminatorias que conllevan a una atención sanitaria deficiente o inadecuada. a pesar de que entienden que esto responde a directrices estructurales que superan sus capacidades como profesionales de salud, plantean la necesidad emergente de actuar como agentes interculturales que tengan capacidad de mediar por ejemplo, entre una paciente haitiana y un profesional sanitario que esté incurriendo en prácticas discriminatorias. en el fondo, la idea es poder aportar a que este enfoque de buen trato al paciente y de integración de las diferentes dimensiones de lo humano pueda ser efectivamente canalizado ya no sólo desde sus propias prácticas, sino que desde la cooperación intercultural mediada por otros funcionarios de los servicios de salud.

en definitiva, se puede evidenciar una clara tendencia en el relato de participantes respecto de la insuficiente entrega de herramientas interculturales para afrontar una atención con pertinencia cultural para personas extranjeras o pertenecientes a pueblos originarios, entendiendo su relevancia como un tema emergente (Jorgen, 2018). se destaca el sello universitario que fomenta el desarrollo de habilidades blandas y transversales que permite superar los desafíos en el encuentro sanitario con diversas culturas. Frente a esta carencia, la invitación es a transversalizar el enfoque intercultural, poniendo énfasis en las dificultades que los y las profesionales de formación de cada carrera enfrentan, incorporando las recomendaciones de las políticas nacionales en materia de salud intercultural establecidas por el Ministerio de salud de chile (en la norma general administrativa n°16 “interculturalidad en los servicios de salud”, 2006 y la “política de salud de Migrantes internacionales”, 2018).

3.2. Diversidades funcionales y discapacidades

cuando se presenta la temática relativa a su percepción respecto de herramientas para la atención de personas en situación de discapacidad o diversidad funcional, se observa que las dificultades varían según las experiencias individuales, la exposición a personas con discapacidad y la carrera. esto debido a que hay carreras que por definición, tienen formación dirigida hacia el trabajo con personas que viven con discapacidades.

el principal problema que emerge desde la atención a personas con discapacidad, gira en torno al problema de la comunicación, el cual se constituye principalmente como una dificultad a la hora de transmitir correctamente las recomendaciones, mensajes o tratamientos a pacientes con diferentes tipos de discapacidad.

en definitiva, cuando hablamos de enfoque social de la discapacidad, estudiantes y egresados/as reconocen falencias en su formación que responden a: (i) por un lado a las deficiencias propias del sistema de salud y las falencias estructurales propias de una sociedad poco inclusiva en términos generales y (ii) de una formación que toca de manera poco profunda este tema. ahora bien, es importante recalcar que este segundo punto varía de carrera en carrera. la salida que se propone con respecto a esto es, la transversalización de un enfoque de inclusión de las diversidades funcionales por un lado, y la

cooperación interdisciplinaria por el otro. es decir, poner el acento en el enfoque de derechos, particularmente en el enfoque social de la discapacidad y en los determinantes sociales de la salud, tal como lo recomiendan los organismos internacionales a través de la convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad (un, 2006). son estos puntos a los que se le pone más énfasis en la medida que estudiantes y egresados/as entienden que en una malla no es posible entregar herramientas concretas para la gran diversidad de discapacidades que se pueden reportar.

3.3. Diversidades sexuales y de género

desde la aproximación cualitativa, no hay una percepción homogénea respecto de este punto. al igual que las otras diversidades estudiadas, la mayoría de las personas que participaron del estudio reconocen que el enfoque de género es un elemento relativamente nuevo de tener en cuenta, pero no por ello menos importante. desde el estamento estudiantil y de egresados/as, consideran que el enfoque de género trasciende a la idea general de asociar las desigualdades entre hombres y mujeres, dejando en evidencia una preocupación por carencia de herramientas para la atención a personas provenientes de colectivos de las diversidades sexo-genéricas, o realizar una atención con enfoque de género. al igual como se observa en otras temáticas, la percepción cambia principalmente por carrera, siendo las carreras de obstetricia y enfermería aquellas donde se declara presencia de asignaturas que integran perspectiva y enfoque de género. por el contrario, en términos generales entre las personas que participaron en este estudio, hay una preocupación por la falta de herramientas que dicen tener respecto a algunos aspectos particulares a tomar en cuenta desde la perspectiva del género.

tanto internos/as como egresados/as y directoras/es reconocen que hay falencias en la formación de enfoque género y en la incorporación de la educación no sexista en los contenidos. Habrían elementos carentes tanto clínicos (p.e. tratamientos hormonales a personas trans, perspectiva de género en la entrevista clínica), como sociales (p.e. dudas respecto al uso de nombre social respecto a personas lgtBiQ+, así como también la interseccionalidad en las relaciones en contexto sanitario que debieran incorporarse en las maillas y ramos). este vacío sucedería a pesar de la preocupación e integración

de la temática en diferentes momentos y profundidades en las ocho carreas, tal como es recomendado por la organización Mundial de la salud (oMs, 2011) a través de su "gender Mainstreaming for health managers: a practical approach".(3)

3.4. Clases sociales

lo primero que habría que decir respecto a la variable clase social es que tanto estudiantes, egresados/as como directores/as plantean que existen herramientas suficientes para una atención pertinente y eficiente a personas provenientes de diferentes clases sociales, por lo que no habría mayores fálgencias en cuanto este ámbito, lo que es considerado como una fortaleza de la formación. las experiencias prácticas en el sistema de salud público y la convivencia constante con personas de diferentes estratos sociales, hacen que esta sea una dimensión poco problemática para estudiantes y egresados/as. esto se entiende en cuanto se ha transversalizado el modelo biopsicosocial en la formación así como la importancia de las determinantes sociales de la salud que permite a los y las estudiantes entender que el estado de salud y enfermedad de las personas, radica en gran medida en los modos de vida condicionados por aspectos sociales en que se desarrollan y desembuelven las personas (de la guardia gutiérrez et al., 2020).

cabe destacar la figura del sello universitario, que fue mencionado en reiteradas ocasiones por las diferentes personas que participaron de la fase cualitativa, reflexionando respecto de vacíos de formación específica en relación a herramientas que permitan la atención pertinente a usuarios/as pertenecientes a los diferentes colectivos de la diversidad.

3.5. Necesidades de formación

a partir de la información recabada en este proceso de levantamiento de datos es posible dar cuenta de una serie de recomendaciones que emergen de forma explícita desde los y las entrevistadas, pero también otras que se infieren a partir precisamente de las necesidades que acá se expresaron. en lo que resta de esta sección se da cuenta y se analizan algunas de las principales recomendaciones que aparecen de forma más menos transversal en las conversaciones. el resumen general de recomendaciones se muestra en la tabla 1.

uno de los elementos centrales que aparecen en todas las conversaciones dice relación con la necesidad de transversalizar todas las temáticas acá desarrolladas, pero con especial énfasis en aquellas ligadas características alejadas del estándar hegemónico impuesto por el sistema:

igual yo creo que ahora, sobre lo que mencionaba el [nombre omitido] me choca darme cuenta que nunca veíamos en los casos clínicos nada cultural, ni el aspecto socioeconómico de la persona, ni la orientación sexual ni la religión ni las creencias como en la medicina occidental y en verdad yo al menos hay cosas que no me di cuenta antes, pero lo que si fijé que no hay mucho contacto con estas dimensiones de las personas, como religión y otros. (Hombre, egresado carrera de medicina)

de esta cita se desprende que una de las principales recomendaciones refiere a transversalizar los enfoques de derechos en sentido amplio, a través de la inclusión de cursos tanto prácticos como teóricos, casos clínicos que den cuenta de la diversidad cultural de las personas usuarias y que pongan a disposición de cada estudiante, el aprendizaje de competencias culturales en salud (ccs).

no se trata entonces de, exclusivamente, incluir un ramo sobre multiculturalismo, género o diversidades funcionales, sino que convertir estas temáticas en parte de las enseñanzas basales y transversales de la salud comprendida desde un enfoque de derechos, que se hará presente en cada uno de los ramos (con particular énfasis en ramos clínicos) y para cada uno de los estudiantes. esto último, sin embargo, no implica que en varios casos se recomiende implementar asignaturas para desarrollar estos temas: pero si tuviera que proponer herramientas a mí me gustaría que me enseñaran qué herramientas hay. sé que puedo aprender creole y eso me va a ayudar y sé que puedo aprender lengua de señas y eso me podría ayudar. (Mujer, interna carrera de medicina)
(...)

soy de la mención de imagenología y a diferencia de las chiquillas de oftalmología [oftalmología], nosotros no tenemos ningún

ramo que nos acerque a lo que es la diversidad cultural. creo que uno se ve más enfrentado a eso cuando ingresas a prácticas, que tenemos en tercero o más bien en internado. (Mujer, interna carrera de tecnología médica)

la tabla nº 1 muestra que emergen una serie de recomendaciones que tienen que ver con la inclusión de electivos relacionados a temas como idiomas, lengua de señas u otros que les permitan adquirir herramientas específicas, que desde las css se comprenderían como categóricos o específico cultural (gerrish, et al., 1999), para enfrentar de mejor manera desafíos específicos y asociados a sus intereses. ahora bien, es cierto que en muchas de las mallas ya existen estos electivos, la recomendación de estudiantes y

Tabla 1. Cuadro resumen recomendaciones

| | |
|--|--|
| Recomendaciones generales | <p>Transversalizar en las mallas y ramos los enfoques de derechos desde la interculturalidad, género y diversidades funcionales.</p> <p>Capacitaciones a académicos/as y docentes clínicos en enfoque de derechos.</p> <p>Contar con mediadores interculturales o intérpretes de lengua de señas en las prácticas clínicas.</p> <p>Cursos de Formación General focalizados: oferta vinculada a intereses de estudiantes y sus áreas de investigación.</p> <p>Levantar cursos optativos enfocados en la comunicación y habilidades blandas que permitan acortar la brecha de comunicación con personas extranjeras, sordas o con algún tipo de discapacidad intelectual.</p> <p>Curso obligatorio de derechos de diversidades.</p> <p>Incluir variables de interculturalidad, género y diversidades funcionales en el análisis de determinantes sociales de las patologías.</p> <p>Tratar estos enfoques desde la interseccionalidad, es decir, entendiendo que se entrecruzan y que no pueden ser analizados por sí solos.</p> |
| <p>Fuente: Elaboración propia en base a entrevistas y grupos focales funcionales</p> | |

egresados/as apuntan a que estos puedan ser impartidos posterior al período de prácticas, con el objetivo de desarrollar herramientas específicas de interés y utilidad, una vez conocidas las particularidades del campo clínico en el cual quieren desenvolverse en el futuro.

respecto de lo anterior, se enfatiza la necesidad de capacitar sobre los enfoques que aquí identificamos: género, interculturalidad y diversidad funcional a los y las profesoras de las prácticas clínicas, debido a varias situaciones de malos tratos identificadas por los y las estudiantes y egresadas en estas instancias, donde no se cumplía con la obligación de respetar los derechos de las personas usuarias realizando comentarios racistas, xenófobos o machistas.

ahora bien, estas herramientas no sólo se adquieren en ramos específicos o en la práctica clínica. los y las participantes, en su mayoría, reconocen que hay otros caminos para adquirir conocimientos de este tipo, uno de ellos es la interdisciplinariedad. en varios casos se repite la recomendación de que existan instancias de diálogo entre las diferentes disciplinas de la FaMed-uch, así como con otros profesionales que se encuentran en los dispositivos sanitarios, las que pueden surgir como encuentros de intercambio estudiantil, cursos, seminarios, congresos, talleres, etc. que aborden temáticas relevantes para los y las estudiantes. como hemos visto a lo largo de este informe, las fortalezas o debilidades en herramientas referidas a los enfoques acá tratados varía no sólo de carrera en carrera, sino que en muchos casos en las propias menciones internas de cada una de las carreras.

en ese sentido, el llamado es a crear instancias donde los y las estudiantes puedan dialogar entre ellos y ellas y con las y los docentes desde la colaboración interdisciplinaria, construyendo una red de comunicación de buenas prácticas y experiencias de salud interseccional desde la diversidad cultural:

(...) pero me gustaría que alguien me dijera "mira puedes pedirle ayuda al terapeuta ocupacional para tal y tal tema, me gustaría que pudieras pedirle ayuda al fonoaudiólogo que este si sabe lenguaje de señas" o "hay una aplicación que hace tal cosa". Me gustaría más que nos enseñen las herramientas que nos digan qué herramientas hay, cosa que hay oportunidad y es en los cursos MiIM que nos juntan a todas las carreras de la FaMed-uch pero siento que nos hacen trabajar en conjunto pero

en verdad nunca nos explicitan que rol puede o está FaMed-uch para cumplir cada uno. (Mujer, interna carrera de medicina)

la cita anterior se relaciona directamente con algunos de los elementos revisados. la petición que hace la entrevistada hace referencia precisamente a la capacidad de autogestión del aprendizaje que los y las entrevistadas reconocen como una característica central de su formación profesional. en este sentido, lo que se pide no es que les entreguen las herramientas, sino que más bien se les oriente con respecto a cómo y/o dónde poder adquirirlas.

en términos generales, no se desprenden mayores críticas en lo que respecta a enfoque de clase social, que se puede entender dado el trabajo desarrollado en el sector público para la población que no puede acceder a la salud privada. esto, pues de acuerdo con la gran mayoría de entrevistados y entrevistadas, siendo el enfoque fuerte no sólo de la FaMed-uch, sino que de la universidad en general. pese a esto, la capacitación sobre ciertas tecnologías, tipos de servicios, experiencias organizacionales y otros, quedan excluidas de la formación de las y los estudiantes y egresados.

Yo creo que en la variedad de campos clínicos igual es bueno que se promocione a atender la salud pública, pero igual podría acomodarse alguna variedad porque hay gente que no necesariamente va a trabajar en ese ámbito, entonces podrían buscarse otras opciones. Yo sé que igual eso va de la mano con otros recursos. (Mujer, egresada carrera de terapia ocupacional)

la recomendación apunta a que, si bien es cierto que debido a los recursos y limitaciones propias de la universidad hay una orientación hacia lo público, no todas las personas terminan trabajando ahí. en ese sentido, se piden herramientas ligadas a otros ámbitos (como el privado). aunque, tal como lo muestra el final de la cita, se reconoce que esto está condicionado a los recursos de la FaMed-uch.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

en este informe se presentaron los principales resultados de la fase cualitativa, dentro de un proceso de levantamiento de información mixto con estudiantes, egresados/as y directores/as de las ocho carreras de la FaMed-uch. creemos que los resultados dan respuesta a la pregunta que guía esta inves-

tigación. en términos generales diremos que las percepciones varían según el perfil y formación particular en cada carrera; por lo general cada carrera presenta debilidades y fortalezas a la hora de pensar en las competencias que las nuevas mallas innovadas están intentando otorgar y que se mostraron en su diversidad mediante el relato de cada participante.

las personas que participaron del estudio reconocen que hubo un tránsito desde lo biomédico a lo biopsicosocial en el plano declarativo del currículum, lo cual implica un enfoque diferente sobre cómo entender a la persona desde diferentes dimensiones de lo humano, de una forma integral y con un fuerte énfasis en las determinantes sociales de salud. con todo, en términos generales hay una valoración positiva de la innovación curricular toda vez que (i) fomenta el trabajo y el aprendizaje práctico y (ii) integra las diversas dimensiones de lo humano en un enfoque biopsicosocial. en términos generales, los resultados muestran una congruencia respecto a algunos de los enfoques transversales que la FaMed-uch intenta entregar, particularmente los enfoques de habilidades personales básicas para el desempeño profesional, compromiso social y ético y el conocimiento disciplinar-profesional, planteando sugerencias para optimizar estos abordajes.

adicionalmente, no se identifican competencias específicas relacionadas con las diversidades, ya sea funcionales, étnicas o de cultura, de género o de clase social; de hecho, una posibilidad de mejora que se vislumbra es un abordaje transeccional de la situación, ya sea mediante la formulación y propuesta de nuevas competencias o competencias alternativas que adquieran este enfoque, ya que hasta el momento, si bien se busca la integración, aún faltan instancias transversales y un cambio cultural que observe las diversidades como un fenómeno complejo, no abordable mediante cursos específicos o alguna actividad particular, sino que a través de un enfoque transversal y transdisciplinario (arias-schreiber, 2019).

estos dos primeros puntos permiten acercarnos al enfoque de derechos desde los cuales se enmarcan los esfuerzos de la FaMed-uch y desde donde se busca que estudiantes y futuros/as profesionales de la salud tengan una comprensión situada de usuarios/as de la salud. este enfoque alienta el reconocimiento de la autonomía para la toma de decisiones de cada persona considerando su propia experiencia y su situación en particular. los resultados de estos dos primeros puntos permiten concluir que si bien es cierto

que hay algunas imprecisiones e incongruencias entre lo que la FaMed-uch intenta transmitir y lo que los y las estudiantes perciben, podríamos decir que esta divergencia es de naturaleza más bien conceptual. esto, toda vez que los y las estudiantes reconocen, a través de las fortalezas de la malla innovada, de las competencias y sub-competencias percibidas, de elementos clave del enfoque de derechos como lo son la condición social de los procesos de salud y enfermedad y el derecho de cada paciente a ser atendido de forma correcta y respetuosa independiente de sus características sociales. en ese sentido, el enfoque de derechos es algo que, concluimos, está presente en la formación de los estudiantes y que toma su forma sobre todo en los espacios de formación práctica.

ahora bien, es importante tomar en consideración el punto respecto a que los estudiantes no reconocen la transmisión de herramientas en torno a enfoques específicos que responden a la idea de diversidad cultural que también se manifiestan en la práctica. algunas de las dificultades que se presentan en torno a estos enfoques podemos situarlas en un marco un poco más amplio y suponen un desafío para las carreras en cuestión, donde se espera que las y los estudiantes desarrollen competencias culturales asociadas al género, nacionalidad, el origen étnico, la diversidad funcional y la clase. el enfoque transeccional de competencias culturales en salud (ccs) es una posibilidad de integrar estas competencias, tanto en el razonamiento profesional como en el espacio clínico de práctica (arias-schreiber, 2019).

respecto al enfoque multicultural, los resultados sugieren que no existe claridad respecto a lo que significa este término. intuitivamente los y las entrevistadas lo definen como la presencia de múltiples realidades culturales en un mismo espacio territorial, lo que se acerca de manera clara a los conceptos debatidos en el informe, particularmente a los derechos humanos reconocidos. ahora bien, el análisis arroja como resultado que los y las estudiantes no sienten que tienen las capacidades para afrontar los desafíos que supone la atención médica a personas de diferente nacionalidad, tradición cultural, idioma etc.

la principal dificultad que emerge dice relación con el idioma, en casi todas las carreras el problema que más reportan quienes han pasado por centros de salud es el no poder comunicar correctamente diagnósticos, recetas o instrucciones médicas por las barreras idiomáticas que supone la presen-

cia de pacientes provenientes principalmente de Haití. esto también denota otro elemento importante que es precisamente que se tiende a asociar el multiculturalismo con la inmigración y no tanto con otras diversidades, como por ejemplo, pueblos originarios y tribales. lo anterior puede estar vinculado de manera directa al tipo de personas usuarias de los centros de salud donde las y los estudiantes desarrollan sus internados, por ejemplo, al ser los centros urbanos o rurales, o encontrarse en región Metropolitana o en otras regiones, va a significar que las comunidades varían en sus características demográficas, por lo que la experiencia de la interculturalidad, no les ha sido cercana a la mayor parte de ellos y ellas.

el enfoque multicultural no es el único que se percibe como débil, lo mismo pasa, por ejemplo, con la mirada de género. acá los resultados se centraron particularmente en la carrera de obstetricia que, si bien es una de las carreras que cuenta con mayor preparación tiene respecto a estos temas –en conjunto con enfermería– también es la que levanta voces más críticas respecto a la falencia de herramientas para tratar temas de género que exceden a la desigualdad entre hombres y mujeres. emerge acá el tema de las diversidades sexogenéricas, de las dificultades para tratar a pacientes en proceso de transición de sexo, del desconocimiento respecto al proceso biomédico y, por ende, de la imposibilidad de cumplir a cabalidad con el trato que desde el enfoque biopsicosocial que se fomenta.

desde la interseccionalidad es posible entender las diferentes dimensiones de desigualdad estructural y cómo éstas se relacionan entre sí. a modo de ejemplo, no podemos entender ni tratar la discriminación a una mujer haitiana si no lo entendemos desde su ser mujer, su ser extranjera, su color de piel y de la intersección de estas características. lo que sugieren los relatos de las internas es que, si el enfoque de género no va acompañado de un enfoque inter cultural, no es suficiente. las ccs de las que hablábamos hacia el principio de este informe deberían ir acompañadas con un enfoque interseccional donde se incluyan las diferentes dimensiones de las desigualdades estructurales y de las discriminaciones particulares a algunas personas.

Y acá, desde la interseccionalidad, entran los otros dos enfoques que fueron tratados en este estudio, el de diversidad funcional y clase social. respecto al primero, los resultados arrojan en términos generales, que la mayor dificultad que se presenta en la mayoría de las carreras dice relación con dis-

capacidades sensoriales, por un lado, e intelectuales por el otro. respecto a las primeras las dificultades se asocian con poder transmitir correctamente los diagnósticos o tratamientos médicos a personas con sordera o ceguera. en los segundos el problema es el mismo, el poder transmitir correctamente estos diagnósticos a personas con algún grado de discapacidad cognitiva. en cualquiera de los dos casos el desafío es la comunicación.

al respecto, se ofrece en este apartado, a manera de resumen un cuadro (tabla 2) con las principales recomendaciones que surgen a partir de este análisis que en este trabajo se ha realizado.

Tabla 2. Recomendaciones de formación por dimensiones

| | |
|--|--|
| | Casos Clínicos con poblaciones diversas. |
| Transversalización de los enfoques | Aumentar e incluir diversidad de pacientes simulados. Capacitación al cuerpo docente. Realización de cursos transversales a todas las carreras en materia de diversidades y enfoque de derecho. |
| Instancias estudiantiles de intercambio | Jornadas para compartir experiencias Formar a estudiantes para ser tutores pares en materias de diversidad e inclusión. |
| Interdisciplinariedad | Potenciar y generar otras instancias más allá del MIIM. Con otras disciplinas, como por ejemplo con trabajadores sociales. |
| Pasantías | Aumentar las rotaciones de las pasantías, dadas las diferentes realidades entre los campos clínicos. Aumentar diversidad de pasantías, fomentando pasantías en regiones, en ONG's que trabajen con colectivos de la diversidad. Erradicar la discriminación de los campos clínicos. |

Fuente: Elaboración propia

REFERENCIAS

- arias-schreiber, a. (2019). competencia cultural en salud desde la mirada de usuarios/as migrados/as y trabajadores/as de atención primaria. [tesis para obtener el grado de Magíster en salud pública,inédita].escuela de salud pública, universidad de chile.
- amanet, l., de Barbieri, Z. (2009) proceso de innovación curricular en la Facultad de Medicina de la universidad de chile. **Revista Hospital Clínico Universidad de Chile**, 20, 345-348
- centro de políticas públicas uc. (2020). **2da Consulta Discriminación**. cpp-uc. crenshaw, K. (1991). cartografiando los márgenes: interseccionalidad, políticas identitarias y violencia contra las mujeres de color. en l. platero (ed.), **Intersecciones: Cuerpos y sexualidades en la encrucijada**(págs. 75-86). Bellaterra.
- de la guardia gutierrez, M &ruvalcaba ledezma, J. (2020). la salud y sus determinantes, promoción de la salud y educación sanitaria. **Journal of Negative and No Positive Results**, 5(1), 81-90. epub 29 de junio de 2020.
<https://dx.doi.org/10.19230/jonpr.3215>
- gerrish K, papadopoulos i. (1999) transcultural competence: the challenge for nurse education. Br J nurs.;8(21):1453-7. doi:
<https://dx.doi.org/10.12968/bjon.1999.8.21.1453>
- Hernández, r., Fernández, c. & Baptista, p. (2016). Metodología de la investigación. edit. McgrawHill, canadá. <https://bit.ly/3V8xbkp>
- Jorgen, c., Mccalman, J., Bainbridge, J., & clifford, a. (2018). **Cultural competence in Health. A review of evidence**. springer.
- Matus-Betancourt, o., ortega-Bastifas, J, perez-villalobos, c., Mccoll-calvo, p., navarro-Hernández, n., silva-orrego, v., arellano-vega, J., campos-cerda, i., solís-grant, M., schilling-normal, MJ, espinoza-parcet, c., gonzalez-Brevís, s. (2020). Formación clínica en carreras de la salud: ¿dónde se incluye la diversidad?. **Revista Médica de Chile**, 148: 444-451
- Martínez-palacios J. (2017). exclusión, profundización democrática e interseccionalidad. investigaciones Feministas, 8(1), 53-71.
<https://doi.org/10.5209/INFE.54827>
- Ministerio de salud. (2006). norma general administrativa nº16: interculturalidad en los servicios de salud. Minsal. <https://bit.ly/3YEIfAd>

Ministerio de salud. (2018). **Política de Salud de Migrantes Internacionales.**

Minsal. <https://bit.ly/3ji1PLd>

organización de los estados americanos. (2016). **Declaración Americana so-**

bre los Derechos de los Pueblos Indígenas. oea. <https://bit.ly/3BPKKP1>

organización internacional del trabajo. (1989). **Convenio 169 de la OIT sobre**

Pueblos Indígenas y Tribales. <https://bit.ly/3PGX3Tn>

organización de las naciones unidas. (2007). declaración de las naciones

unidas para los derechos de los pueblos indígenas. onu.

<https://bit.ly/3YFEP8O>

organización Mundial de la salud. (2011). **Gender Mainstreaming for health**

managers: a practical approach. <https://bit.ly/3YANZDN>

osorio, M, May, B., & díaz, I. (2008). competencia cultural en salud: necesi-

dad emergente en un mundo globalizado. **Index de Enfermería**, 17(4),

266-270.

platero, I. (2012). **Intersecciones: cuerpos y sexualidades en la encrucijada.** Be-
llatera.

saleh, I. (2005). la inclusión desde la mirada internacional. en uniceF (ed.), **Seminario internacional: inclusión social, discapacidad y políticas públi- cas**(pp. 11-20). chile: Ministerio de educación. <https://bit.ly/3PHmKmU>

united nations convention on the rights of persons with disabilities, 13 de

diciembre, (2006) <https://bit.ly/2zNQIPI>

NOTAS

⁽¹⁾ no se contemplaron criterios de exclusión.

⁽²⁾ se realizaron al menos dos intentos de grupos focales con personas egresadas, por cada carrera. a pesar de la invitación personalizada por mail y teléfono y la eventual confirmación, este grupo de personas no llegaba al grupo focal, llegando solo unas pocas personas, las que se decidió entrevistar.

⁽³⁾ “integración de la perspectiva de género para los gestores sanitarios: un enfoque práctico”.