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

25 AÑOS
Promoviendo la educación superior para todas las personas

ess Educación Superior y Sociedad

Vol. 35 Nro.2 (2023)

35

Dossier temático
"La educación superior en la era digital"

Instituto Internacional de la UNESCO para la
Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), 2023
Educación Superior y Sociedad (ESS)
Nueva etapa
Vol. 35 Nro. 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 Perez 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 ASESOR EDITORIAL	**Francesc Pedró,** 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 **Rossana Valeriana de Souza e Silva,** Grupo Brasileño de Cooperación Internacional de Universidades, Brasil **Santiago Mengual-Andrés,** Universidad de Valencia, España
CONSEJO TÉCNICO EDITORIAL	**Emma Sabzalieva,** Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, Venezuela **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,** Venezuela
DIAGRAMACIÓN	**Carolina Azuaje,** Venezuela
TRADUCCIÓN	**Yara Bastidas,** Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, Venezuela
SOPORTE TECNOLÓGICO	**Edward Betancourt,** Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, Venezuela

Apartado Postal Nº 68.394, Caracas 1062-A, Venezuela, Teléfono. : 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)

OPEN ACCESS

COMISIÓN DE ARBITRAJE

Andreoli, Silvia
Universidad de Buenos Aires, Argentina
Álvarez, Freddy
Colombia
Álvarez, Marisa
Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina
Artopoulos, Alejandro
Universidad de San Andrés, Argentina
Beneitone, Pablo
Universidad Nacional de Lanús, Argentina
Bohoslavsky, Pablo
Universidad Nacional de Río Negro, Argentina
Bordignon, Fernando
Universidad Pedagógica Nacional, Argentina
Bustos-Aguirre, Magdalena
Universidad de Guadalajara, México
Cardona, Diego
Universidad Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario, Colombia
Caregnato, Célia Elizabete
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil
Carrión, Ángel
Universidad de Puerto Rico, Puerto Rico
Castillo Guzmán, Elizabeth
Universidad del Cauca, Colombia
Chiroleu, Adriana
Universidad Nacional de Rosario, Argentina
Conde, Marisa E.
Universidad Nacional de José Clemente Paz, Argentina
Coppola, Natalia
Organización de Estados Iberoamericanos, Paraguay
Coronado García, Manuel Arturo
Universidad Autónoma de Baja California Sur, México
Crovi Druetta, Delia María
Universidad Nacional Autónoma de México, México
De Giusti, Armando
Universidad Nacional de La Plata, Argentina
Díaz-Guillen, Paula Andrea
Universidad de Manizales, Colombia
Dietz, Gunther
Universidad Veracruzana, México
Dughera, Lucila
Universidad de Buenos Aires, Argentina
Estebanez, María Elina
Centro de Estudios sobre Ciencia, Desarrollo y Educación Superior, Argentina
Falcón, Paulo
Universidad Tecnológica Nacional, Argentina
Felipe, Antonio E.
Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina
Gacel-Ávila, Jocelyne
Universidad de Guadalajara, México
Galaz Fontes, Jesús Francisco
Universidad Autónoma Metropolitana, Azcapotzalco, México
Ganga Contreras, Francisco
Universidad de Tarapacá, Chile
García, Pablo
Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina
García, Oscar
Universidad de Buenos Aires, Argentina
Giler-Medina, Patricio
Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Ecuador
Giovine, Manuel
Universidad Nacionald de Córdoba, Argentina
Gnecco-Lizcano, Ángela María
Universidad de los Llanos, Colombia
Gómez, Jorge Tirzo
Universidad Pedagógica Nacional México
González, Berta
Universidad de La Habana Cuba
Grandoli, María Eugenia
Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina
Guaymas, Álvaro
Educación Intercultural Bilingüe-Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de Salta, Argentina
Guerra, Dailén Noa
Universidad Máximo Gómez de Ciego de Ávila, Cuba
Guzmán Valenzuela, Carolina
Universidad de Tarapacá, Chile
Hamui Sutton, Mery
Universidad Autónoma Metropolitana, México
Hernández-Escolano, Carme
Universidad Ramón Llull, España
Hernández Loeza, Sergio
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México
Ithurburu, Virginia
Universidad Nacional de Quilmes, Argentina

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

Crossref
Dialnet
Google Scholar
latindex
iresie
Banco de datos sobre educación
REVENCYT Revistas Venezolanas de Ciencia y Tecnología

Inzolia, Yuma
Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, España
Kanobel, María Cristina
Universidad Tecnológica Nacional, Argentina
Krichesky, Graciela
Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina
Lastra, Karina Fabiana
Universidad Nacional de San Martín, Argentina
Lizárraga González, América M.
Universidad Autónoma de Sinaloa, México
López de Parra, Lillyam
Universidad de Las Américas, Colombia
Lugo, Teresa
Universidad Nacional de Quilmes, Argentina
Machado Pérez, Yumary
Instituto Pedagógico de Caracas, Venezuela
Madrid, Bertha
Mancinelli, Gloria
Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina
Martínez Larrechea, Enrique
Fundación Instituto Universitario Sudamericano, Uruguay
Mato, Daniel
Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina
Marúm Espinosa, Elia
Universidad de Guadalajara, México
Mejía Pérez, Gustavo
Universidad Autónoma Metropolitana, México
Mendoza Zuany, Rosa
Universidad Veracruzana, México
Morales, María Julia
Universidad de la República,Uruguay
Mórtola, Gustavo
Universidad Nacional Arturo Jauretche, Argentina
Núñez Naranjo, Aracelly Fernanda
Universidad Indoamérica, Ecuador
Najera Castellanos, Antonio de Jesús
Universidad Intercultural de Chiapas, México
Ocoró Loango, Anny
Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina
Ortiz Sosa, Lourdes Maritza
Pontificia Universidad Católica del Perú, Perú
Peré, Nancy
Universidad de la República, Uruguay
Perez Centeno, Cristian
Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina
Pérez Lindo, Augusto
Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina
Prieto, Pedro
Universidad del Valle, Colombia
Ramírez-Hernández, Adoniram
Universidad Virtual del Estado de Guanajuato, México
Ricosta, Marcela
Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina
Rivas, Axel
Universidad de San Andrés, Argentina
Rodríguez, Diana Judith
Universidad Nacional de Luján, Argentina
Roig, Hebe Irene
Universidad de Buenos Aires, Argentina
Rosli, Natalia
Universidad de Buenos Aires, Argentina
Ruíz Álvarez, Santiago Jaime
Universidad Nacional Autónoma de Honduras, Honduras
Ruíz Suárez, Erika Johana
Politécnico Internacional-Institución de Educación Superior, Colombia
Sánchez Cervantes, Claudia Fabiola
Universidad de Guadalajara, México
Sangrá Morer, Albert
Universitat Oberta de Catalunya, España
Santiviago, Carina
Universidad de la República, Uruguay
Soto Araujo, Johan Manuel
Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt, Venezuela
Spasiuk, Gisela
Universidad Nacional de Misiones, Argentina
Tasat, José
Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina
Torres López, Alexaivy del Valle
Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela
Vergara Fregoso, Martha
Universidad de Guadalajara, México
Xhardez, Verónica
Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina
Yépez, Patricio
Unión de Universidades de América Latina, México

ess Educación Superior y Sociedad

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, transitando 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 crítical 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´Í´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), elle-même a mis en place en tant qu'organe de scientifique exceptionnel qui répond au confiée 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) 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; diseminar 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) consolidado como um órgão de divulgação científica que responde à missão encomendada desde janeiro de 1990 e é consecutivo com os objetivos misionais 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.

Indice General

Prólogo 10
Francésc Pedró

Editorial 13
Norberto Fernández Lamarra, Marisa Álvarez, Pablo García y Cristian Perez Centeno

Dossier Temático 27
La educación superior en la era digital

Presentación del Dossier 28
Marisa Álvarez y Pedro Prieto

1. Universidades, cambio del conocimiento humano, transición digital e Inteligencia Artificial 46
Celso Garrido

2. La transformación de la Universidad Nacional de Colombia para abordar los requerimientos de la era digital 72
Kimberly Sarahi Flores Tuco y Mateo Rojas Samper

3. Las competencias digitales como elemento transversal en la enseñanza superior. Un estudio de caso en la formación inicial docente 101
Rosabel Roig-Vila y Diego Sierra Pazmiño

4. Universidades desafiadas: alfabetismos fluidos, hibridaciones y nuevas estrategias de enseñanza 130
Carina Lion, Miriam Kap y Mariana Ferrarelli

5. Inteligencia Artificial en la educación superior: Un análisis bibliométrico 156
Iván Arturo Sánchez Osorio

6. ChatGPT en educación superior: explorando sus potencialidades y sus limitaciones 174
María Gabriela Galli y María Cristina Kanobel

7. Sobre alteraciones y alternativas digitales en la enseñanza de prácticas profesionales 196
Silvina Lyons

Indice General

8. Tendencias y desafíos en la virtualización de cursos: evaluación de piloto institucional **211**
Mariángeles Caneiro, Romina Hortegano, Florencia Sanz, Jenny Segovia y Sofía Vanoli Imperiale

9. El ciberacoso sexual, otro tipo de violencia de género en las universidades ecuatorianas: una prioridad pendiente **237**
Catalina Vélez

10. Innovaciones tecnológicas en el proceso de titulación en la Universidad Nacional Autónoma de México **262**
Zaira Navarrete Cazales y Armando Alcántara Santuario

Artículo Bilingüe Castellano-Náhuatl **292**

1. Las lenguas originarias en la Educación Superior Comunitaria en Oaxaca, México **293**
Jazmín Nallely Arguelles Santiago

Sección General **330**

1. Una revisión a la dimensión de la cultura en los nuevos acuerdos de la educación superior en México **331**
Carlos Ramírez Vuelvas

2. Conocimientos y aportes de las IES a la Agenda 2030 y los ODS en Honduras **354**
Yeny Chávez Green, Aleyda Romero Escobar, Rosa Elia Sabillón Bustillo y Cleopatra Duarte Gálvez

3. La universidad en defensa del buen vivir: las humanidades y las competencias socioemocionales como una esperanza para las sociedades del siglo XXI **382**
Ana Sofía Miranda Dávila

4. Repensando la formación humanista universitaria del norte global desde una perspectiva del sur global **400**
Carlos Federico Rosales Guerrero y Óscar Bernardo Rivera García

5. Acceso y graduación universitaria en el marco de políticas de inclusión. Argentina, Brasil, Chile, Colombia y Uruguay (2000-2018) **427**
María Franci Sussan Álvarez

Indice General

6. Consideraciones sobre la inclusión de estudiantes indígenas en la educación superior en Colombia **452**
María José Martínez Silva

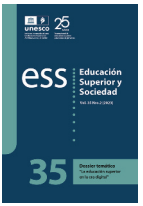
7. Racismo, exclusión e inequidades en el sistema universitario argentino. Aprendizajes de una consulta con estudiantes y profesionales de pueblos indígenas de la provincia de Chaco **474**
Daniel Mato

8. Rutas, desafíos y prospectivas de internacionalización en la Universidad Central del Ecuador (2014-2021) **506**
Ramiro Iván López Pulles, Héctor Patricio Tapia Ramírez y María Cristina Ayala León

9. Clases a distancia. El caso de estudiantes de educación superior durante la pandemia COVID-19 **532**
Karime Elizabeth Balderas Gutiérrez

10. Enseñanza de la investigación: un giro hacia prácticas epistémico -pedagógicas **552**
Rebeca Elizabeth Contreras López, César Augusto García Soberano y Rubén Darío Jiménez Rosado

11. Dinámicas institucionales de vinculación científico-tecnológica en dos universidades del conurbano bonaerense **580**
Fernanda Di Meglio



REVISTA EDUCACIÓN SUPERIOR Y SOCIEDAD
2023, VOL 35, Nro. 2, pp. 10-12
https://doi.org/10.54674/ess.v35i2.882
e-ISSN: 26107759

OPEN ACCESS

Francesc Pedró
Director UNESCO IESALC

En este número nos adentramos en la esencia de la transformación digital en la educación superior, un tema que se ha convertido en un pilar fundamental en la modernización y evolución de nuestras instituciones educativas.

Con la colaboración inestimable de académicos, investigadores indígenas y editores invitados, exploramos no solo la tecnología en sí, sino también su interacción con las políticas gubernamentales y de las instituciones de educación superior. Abordamos cómo las estrategias políticas influyen en la adopción y adaptación de soluciones digitales, resaltando la importancia de la financiación gubernamental y las políticas de inclusión digital. Este enfoque permite una comprensión integral de cómo la tecnología y la política se entrelazan para moldear el futuro educativo.

Respetar y promover la diversidad cultural es central en nuestra misión. La transformación digital ofrece oportunidades únicas para preservar y difundir conocimientos y culturas originarias. Al mismo tiempo, enfrenta el desafío de la brecha digital, buscando soluciones que permitan una participación equitativa en el ámbito educativo.

Finalmente, reflexionamos sobre el futuro de la educación superior en la era digital. Desde la educación a distancia hasta el aprendizaje mixto, discutimos cómo estas nuevas modalidades están redefiniendo el proceso de enseñanza y aprendizaje. En este horizonte en expansión, la transformación digital no es solo una herramienta, sino un camino hacia una educación más inclusiva, diversa y accesible para todos.

Con gratitud a todos quienes contribuyeron a esta edición, invitamos a nuestros lectores a sumergirse en estas páginas que no solo informan, sino que también inspiran a imaginar y construir un futuro educativo más brillante y conectado.Con entusiamo presentamos a nuestros lectores, el más reciente número publicado de la revista Educación Superior y Sociedad (ESS) con el que de nuevo ratificamos el compromiso firme que el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) tiene con la difusión y el análisis profundo de los temas más relevantes en el ámbito de la educación su-

perior en nuestra región. Una vez más hacemos valer los análisis y reflexiones que académicos e investigadores de nuestras universidades sintetizan en artículos científicos, producto de procesos de investigaciones como los que hoy se presentan en este nuevo número de la ESS.

Como en ocasiones anteriores, los artículos publicados fueron cuidadosamente seleccionados y reúnen análisis profundos y reflexiones con variadas perspectivas en los que se abordan diversas facetas de la educación superior en América Latina y el Caribe. Especial atención merece la temática del dossier en el cual conectamos nuestra misión de fomentar la generación y difusión de conocimiento para contribuir al crecimiento y evolución de la comunidad académica, así como al fortalecimiento y transformación de la educación superior en nuestra región. El abordaje de las distintas problemáticas acerca de las transformaciones digitales de la educación superior ha sido considerado en nuestros proyectos de investigación y, si bien, varios de los artículos que en este número se presentan pueden ser considerados como dimensiones conceptuales de este complejo tema, me tomo un breve espacio para comentar los avances que desde el IESALC vislumbramos.

Una vez más quiero destacar la sección dedicada al investigador indígena y al estudioso de la educación superior de las culturas originarias, tanto en América Latina y el Caribe como en otras partes del mundo. Estos destacados actores encuentran en esta plataforma de difusión el espacio adecuado para presentar en su propio idioma los resultados de sus investigaciones. Esto ha sido posible gracias al compromiso y dedicación del Dr. Norberto Fernández Lamarra, quien hasta este número actuó como editor general de ESS, y a su equipo de editores asociados, los distinguidos académicos Dr. Pablo García, Dr. Cristian Pérez Centeno y Dra. Marisa Álvarez, a quienes extiendo mi sincero agradecimiento.

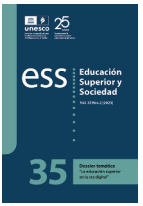
También deseo expresar mi agradecimiento al Dr. Daniel Mato, director de la Cátedra UNESCO "Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes" en la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF), en Argentina. El Dr. Mato ha ejercido con entusiasmo el rol de editor asesor de esta sección, logrando exitosamente la inclusión de artículos en las diversas lenguas de las comunidades originarias.

En esta edición, quiero reconocer especialmente a los editores invitados que han enriquecido este número: a la Dra. Marisa Álvarez, de la UNTREF, en Argentina, y al Dr. Pedro Prieto, de la Universidad del Valle, en Colombia. Su valiosa labor académica ha dado forma al dossier temático sobre "La educación superior en la era digital".

Mi agradecimiento se extiende igualmente a los investigadores, académicos, evaluadores y miembros de la Comisión de Arbitraje Científico de ESS, cuya dedicación ha asegurado la calidad y la integridad de los manuscritos presentados.

Finalmente, reconozco y agradezco al equipo de producción editorial del IESALC, liderado por Débora Ramos, Sara Maneiro y José Antonio Quinteiro. Su compromiso incansable y habilidades han hecho posible la realización de este valioso número de Educación Superior y Sociedad.

En resumen, esta edición sería impensable sin la colaboración apasionada y destacada de cada uno de los mencionados. Una vez más, les expreso mi sincero agradecimiento por su generosidad, profesionalismo y participación excepcional, elementos que se han traducido en esta edición imprescindible de Educación Superior y Sociedad.



REVISTA EDUCACIÓN SUPERIOR Y SOCIEDAD
2023, VOL 35, Nro. 2, pp. 13-26
https://doi.org/10.54674/ess.v34i2.881
e-ISSN: 26107759

OPEN ACCESS

Norberto Fernández Lamarra[1] Marisa Álvarez[2]
Pablo García[3] Cristian Perez Centeno[4]

[1] Editor General en la Revista ESS de IESALC-UNESCO y profesor de la Universidad Nacional de Tres de Febrero, Ciudad de Buenos Aire, Argentina.
[2,3,4] Editores Asociados en la Revista ESS de IESALC-UNESCO y profesores investigadores de la Universidad Nacional de Tres de Febrero, Ciudad de Buenos Aire, Argentina.

Con enorme alegría y satisfacción compartimos con toda la comunidad académica de la Revista Educación Superior y Sociedad, este nuevo número que dedicamos especialmente al tema de "La educación superior en la era digital". Un tema insoslayable que, aunque con desarrollos en las últimas décadas, ha sido catalizado por la emergencia de la pandemia del COVID-19 a escala global, debido a sus impactos en el ámbito de la educación superior.

Para nosotros, representa -además- un volumen particularmente significativo y conmovedor porque implica el cierre de nuestra labor como editores de la Revista, luego de tres años de intensa tarea diaria, una intensa labor académica, organizativa y de gestión editorial, buscando fortalecerla y mejorarla.

El Director del IESALC, el Dr. Francesc Pedró, en momentos en los que se celebraban los primeros 30 años de ESS, se preguntaba acerca de cuál debía ser el servicio que nuestra revista tenía que prestar a la educación superior regional en un contexto tan distinto del que la había visto nacer. En el Prólogo de ese primer volumen de 2021, él proponía que debía convertirse en un canal a disposición de los resultados de la investigación académica sobre la educación superior regional, ser un instrumento puesto al servicio del horizonte de una educación superior global que acreciente la cooperación regional, garantizar que -a través de sus números especiales- refleje el dinamismo de la investigación sobre educación superior en la región y los valores que impregnan el trabajo de la UNESCO, y convertirse en un instrumento global, dando relevancia a aquellas lenguas que pueden favorecer la comunicación internacionalmente, apoyando el multiculturalismo y ofreciendo un espacio a artículos en las lenguas propias de nuestros territorios "como una forma académica de reconocimiento para acoger, así, aquellas expresiones de la educación superior que no son necesariamente he-

rederas de la colonia, pero sí tanto o más genuinas y legítimas que las que sí lo son". Indiscutiblemente, Francesc Pedró nos empujaba a avanzar para constituir a ESS en un referente internacional, con base a la rigurosidad de sus procesos de revisión y la calidad de sus contenidos.

Con honestidad creemos que hemos alcanzado gran parte de esos objetivos y avanzado de manera consistente y robusta en esa dirección. Y que, en virtud de ello, la Revista está madura para plantearse y avanzar hacia nuevos objetivos.

En efecto, en estos años, la Revista ha sistematizado sus protocolos y circuitos de funcionamiento y publicación, incrementando la cantidad de trabajos publicados en cada número, diversificando el perfil de los autores, ampliando su alcance al conjunto de la región latinoamericana y del Caribe y la presentación de artículos e investigaciones provenientes de un mayor número de países, estimulando la divulgación del trabajo científico regional y el desarrollo de un pensamiento contextualizado acerca de la educación superior, sus temas y sus problemáticas.

Y aunque todos estos son motivos suficientes para sentirnos satisfechos por lo realizado y conseguido, creemos que la inclusión de artículos producidos por académicos de pueblos originarios en sus propias lenguas -a partir del estímulo del Director del IESALC- ha sido una verdadera coronación, poniendo a la Revista ESS en un plano único, inédito, que la enaltece y que contribuye sustantivamente en la dirección de los objetivos y compromisos de la UNESCO respecto de la democratización, inclusión e innovación en el ámbito de la educación superior. Es justo valorar especialmente, en este punto, 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 (Argentina)- sin cuya intervención y trabajo persistente no hubiera sido posible este logro. A él, nuestro sincero agradecimiento.

Aunque pueden rastrearse en cada uno de los números nos parece significativo enumerar las publicaciones realizadas:

- Volumen 34 (Número 2): "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", escrito por Vitalino Similox Salazar, de la Universidad Maya Kaqchikel (Guatemala).
- Volumen 35 (Número 1): "Estos indios nunca aprenden'. Universidad, racismo e interculturalidad en el Perú" de Vicente Torres Lezama, de la Universidad Nacional de Arte Diego Quispe Tito del Cusco (Perú).

- Volumen 35 (Número 2): "Las lenguas originarias en la Educación Superior Comunitaria en Oaxaca, México", de Jazmín Nallely Arguelles Santiago, del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (México).

En este marco de ordenamiento y fortalecimiento creciente de la Revista, no debería soslayarse la sistematización de la periodicidad de publicación de la revista, así como la decisión del IESALC de mantener su gratuidad y acceso abierto, asegurando la libre y más amplia difusión y circulación de la producción académica. En este sentido, vaya nuestro reconocimiento personal y académico, y nuestro agradecimiento, a los cientos de colegas de América Latina y el Caribe, pero también de Europa y América del Norte- que cooperaron en cada uno de los números en el complejo trabajo —como árbitros- de revisión y evaluación, haciendo posible, con su generosidad, que esa política de acceso abierto y gratuidad fuese posible.

Un análisis cuantitativo de esta labor nos muestra un universo de alrededor de 420 colegas árbitros -algunos de quienes han cooperado en varias oportunidades a lo largo del trienio- provenientes de Argentina, Brasil, Canadá, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, España, Estados Unidos, Jamaica, México, Paraguay, Perú, Portugal, Puerto Rico, Uruguay y Venezuela.

Un balance de las publicaciones de los últimos 3 años

El primer número publicado bajo nuestra dirección editorial en 2021 fue un número dedicado a celebrar los 30 años de la Revista Educación Superior y Sociedad. Así, el tercer decenio de la revista inició con artículos escritos por referentes ineludibles para el campo de la educación superior de diversos países de nuestra región que analizaron el devenir de las últimas décadas que configuraron el estado de situación actual y que permitieron esbozar las perspectivas futuras para la educación superior en América latina y el Caribe. Este número fue pensado como un aporte desde Latinoamérica y Caribe a la Conferencia Mundial de Educación Superior (WHEC2021) realizada en Barcelona en 2022. Asimismo, consideró los debates y resultados de la Conferencia Regional de Educación Superior realizada en Córdoba (Argentina) en 2018 -celebratoria del Centenario de la Reforma Universitaria de 1918- y los efectos de la emergencia del COVID-19 en nuestros sistemas, instituciones y procesos educativos en el nivel superior. Los trabajos de colegas tales como Carlos Alberto Torres, Estela Miranda, Francisco Tamarit, Ana García de Fanelli, Marco Aurelio Navarro, Daniela Atairo, Antonio Camou,

Mario Rueda Beltrán y Alejandro Canales, Enrique Martinez Larrechea, Angélica Buendía Espinosa. Elia Marum, Marilia Morosini y Ernesto Villanueva, entre otros, presentaron una considerable diversidad temática a escala regional, internacional, nacional e institucional, en perspectiva histórica, contribuyendo al diálogo y al enfoque de la región, que constituye -puede decirse- un estado de situación de América Latina y el Caribe desde la perspectiva académica.

En ese marco, pueden encontrarse reflexiones sobre el rol de la universidad en el contexto contemporáneo y las principales tensiones que la afectan en la actualidad, así como análisis de problemáticas específicas que la atraviesan estructuralmente, tales como la equidad, la situación de determinados sectores vulnerados, la política y el planeamiento, la relación de la universidad con la ciencia y la tecnología, la docencia, la investigación, la calidad y su evaluación, la internacionalización y la reforma de la educación superior.

A partir del siguiente número de la Revista, publicado a finales de 2021 -volumen 33(2)- resolvimos incluir en cada publicación, un Dossier Temático específico de forma tal que los números que siguen contienen al menos dos secciones: el mencionado dossier temático y la sección general, que incluye los trabajos generales sobre temas y cuestiones de la educación superior no incluidos en el dossier. Para la organización de cada Dossier invitamos a reconocidos colegas de nuestra región, expertos en la temática. A continuación, nos referiremos a ellos en ese orden: primero presentamos algunas reflexiones sobre los diferentes dossieres y luego algunas ideas de síntesis y tendencias sobre los artículos publicados en la Sección General.

El primero de ellos se tituló "Desafíos de la educación superior frente a la pandemia de COVID-19 en América Latina y el Caribe", y tuvo como editores invitados a los profesores Hugo Casanova Cardiel, del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (México), y Pablo García, del Núcleo Interdisciplinario de Formación y Estudios para el Desarrollo de la Educación (NIFEDE) de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina). El dossier buscó hacer hincapié en el importante impacto que ha tenido la pandemia de covid-19 en las actividades cotidianas de las instituciones de nivel superior en nuestra región, así como en los drásticos efectos que el cierre de las universidades, durante varios meses ha tenido en el trabajo ordinario de los académicos que allí se desempeñan y en la formación de los estudiantes. Interrogantes como ¿cuántos de los cambios y transformaciones implementadas llegaron para quedarse? ¿Qué evaluación puede hacerse

del trabajo desarrollado en este período? ¿Qué aprendizajes hemos construido? ¿Cómo podemos pensar el futuro de las instituciones del nivel superior, sobre la base de esta experiencia?, organizaron la presentación de artículos a esta convocatoria. El dossier incluyó 22 artículos de colegas de Argentina, Brasil, Cuba, Colombia, Ecuador, México, Perú y Venezuela, con gran diversidad de perspectivas metodológicas y abordaje de dimensiones y niveles de gestión de la educación superior: desde trabajos que abordaron el impacto de la pandemia en los sistemas de educación superior a escala nacional, subnacional o institucional, otros que enfatizaron alguna dimensión universitaria (la investigación, la extensión o la internacionalización) y otros que se enfocaron en alguno de los actores, como docentes, estudiantes o gestores.

En el primer número del año 2022, se incluyeron dos dosieres. El primero de ellos se tituló "Calidad de la Educación Superior en América Latina y el Caribe" y fue editado por Elisa Lucarelli (Argentina) y María Isabel da Cunha (Brasil), en el marco de los debates e ideas de la declaración de la III Conferencia Regional de Educación Superior -CRESALC- (Córdoba, 2018), que reafirmó el reconocimiento de la educación superior como bien público y social, como derecho humano universal y como deber de los estados. Los 14 artículos que incluyó abordaron la problemática de la innovación del currículum, la calidad de la enseñanza y la evaluación en el marco de políticas y experiencias institucionales relativas a la incorporación de nuevas poblaciones estudiantiles y sus consecuentes respuestas, la profesionalización docente, la articulación del nivel superior con otros niveles del sistema educativo, el impacto de las tecnologías digitales en nuevas modalidades de enseñanza, las asesorías pedagógicas universitarias, entre otras cuestiones.

El segundo dossier de este mismo volumen planteaba, ya en su propio título, una meta: "Lograr una internacionalización mutuamente inclusiva de la educación superior en América Latina y el Caribe". Fue editado por Emma Sabzalieva y Francesc Pedró, Analista y Director del IESALC respectivamente. Los artículos que lo integraron estructuraron una reflexión sobre los cambios en el panorama político mundial y regional, e incluso, la esperanza de un futuro mejor que se abría a partir de la experiencia global pandémica que habían afectado particularmente a los procesos de internacionalización relacionados con la movilidad, las asociaciones, la enseñanza y el aprendizaje.

En el número final de 2022 -34(2)- el dossier publicado abordó la "Democratización y políticas de inclusión de la diversidad en la educación superior en Amé-

rica Latina y el Caribe" y fue editado por Sylvie Didou Aupetit, investigadora del DIE/CINVESTAV (México) y Adriana Chiroleu, de la Universidad Nacional de Rosario (Argentina). Los trabajos incluidos se enfocaron en distintas dimensiones a nivel de las políticas, los resultados de investigaciones comparadas y de diversas experiencias de democratización e inclusión en el nivel superior en Argentina, Brasil, Colombia, Chile y México. En particular, permitió conocer distintas representaciones y debates sobre el concepto de democratización de la educación superior, programas e instrumentos de fomento a la equidad e inclusión y, finalmente, el efecto redistributivo respecto de las oportunidades y desigualdades generadas por la virtualización de los servicios de educación superior durante el COVID-19.

Ya en 2023, el número correspondiente al primer semestre incluyó el dossier "Los Futuros de la Educación Superior en América Latina y el Caribe", editado por Elia Marúm Espinosa de la Universidad de Guadalajara (México), Cristian Perez Centeno de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina) y Emma Sabzalieva de IESALC/UNESCO. El dossier buscó poner bajo análisis interrogantes y desafíos futuros respecto de la Educación derivados de dos sucesos globales organizados por la UNESCO: el lanzamiento del documento "Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación" (2021) y la organización de la Conferencia Mundial de Educación Superior llevada a cabo en Barcelona, España, en 2022 que conllevaba el documento "Más allá de los límites. Nuevas formas de reinventar la educación superior". Una 'hoja de ruta' para la próxima década". Por su parte, el IESALC, en nuestra región había desarrollado el Proyecto "Futuros de la Educación Superior" buscando estimular el pensamiento, las ideas y debates mediante consultas con expertos en educación superior, el público en general y los jóvenes; un proceso que ha quedado condensado en el Informe "Pensar más allá de los límites: perspectivas sobre los futuros de la educación superior hasta 2050". Así, los doce artículos que lo integran abordaron diferentes dimensiones de la educación superior y sus desafíos, desde perspectivas políticas y en relación con los actores que intervienen en su desarrollo: los académicos y los estudiantes.

En relación con la Sección General de este período de la Revista, nos interesa compartir algunos datos que expresan, en cierto sentido, la envergadura y alcance que la revista ha cobrado. En primer lugar, debe recordarse que el primer número de 2021 no incluyó una Sección General, dado que estuvo plenamente dedicado al trigésimo aniversario de ESS, como ya lo mencionamos previamente.

El siguiente número contó con 9 artículos, cuyos autores fueron de Brasil, Ecuador, Argentina, Perú, Colombia y Uruguay, que incluyeron trabajos sobre innovación pedagógica, desafíos para la gestión universitaria, planificación en la educación superior, políticas de género, producción del conocimiento en las universidades, Internacionalización de la Educación Superior, entre otros.

En 2022, el primer número contó con 14 artículos en la Sección General con autores de Nicaragua, Brasil, México, Venezuela, Sudáfrica, Honduras, Chile, España y Argentina, los que abordaron cuestiones sobre políticas de Interculturalidad, democratización de la educación superior, compromiso social universitario, permanencia en la educación superior, educación en contexto de pandemia, financiamiento del nivel superior, matrícula universitaria, acceso a la educación superior, internacionalización y finalización de estudios en pregrado, entre otros. Y, en el segundo número, incluyó cinco artículos cuyos autores fueron de Argentina, México, Perú, Chile y Ecuador, que se refirieron a internacionalización de la educación superior, responsabilidad social, evaluación universitaria y diversidades.

La Sección General del número inicial de este año, 2023, incluyó siete artículos, con autores de Argentina, Chile, Costa Rica, México y Brasil, que abordaron temas como inclusión universitaria, educación híbrida, gestión de la tecnología, interacción territorial y estudios de género.

De esta manera, en total, la Revista ha publicado 139 trabajos originales, una media algo superior a los 23 artículos por número, provenientes de prácticamente todos los países de la región, implicando la recepción, análisis y evaluación de cerca de un centenar de trabajos en cada uno de los números, expresando la fuerte aceptación y referencia que ha logrado ES y Sociedad construir en el espacio latinoamericano y caribeño de educación superior.

El contenido de este número

Ahora sí, hagamos lugar a este nuevo número que estamos presentando y que incluye un conjunto de 23 artículos: 11 en cada una de las secciones centrales de la revista –general y dossier- y un nuevo trabajo escrito en lengua originaria.

El dossier temático que se incluye en este volumen es: "La educación superior en la era digital". En las últimas décadas las tecnologías digitales han propiciado innovaciones en todos los ámbitos de la vida: económico, social, político, entre otros. La sociedad y la economía digital interpelan a la educación superior con la demanda de nuevos conocimientos y el desempeño de nuevos roles. La convocatoria a este dossier se basó en la convicción de una necesidad de revisión

crítica del estado de la educación superior para enfrentar los múltiples desafíos de la era digital desde una perspectiva post humanista. Algunas preguntas que fundamentaron la convocatoria al dossier fueron: ¿Qué procesos de transformación digitales en el nivel superior se han desarrollado y cuál es su evaluación?, ¿cómo aporta la transformación digital a la construcción de una universidad más democrática?, ¿qué condiciones en cuanto a accesibilidad, disposición tecnológica y habilidades en todos sus estratos (docentes, estudiantes y gestión) son necesarias para la transformación digital de las IES?, ¿estamos avanzando en el aprendizaje a lo largo de la vida, en un entorno de cambio permanente? Por ello, el dossier incorpora trabajos que presentan una revisión crítica del estado de la educación superior para enfrentar los desafíos de la era digital. No se trata de trabajos que estudian el efecto tecno educativo emergente de la pandemia reciente sino, de procesos de tecnificación y digitalización que se vienen desarrollando a escala social y global desde hace décadas y que son el marco contextual en el que la educación superior debe desenvolverse y atender sus objetivos. El mismo ha sido editado por nuestros colegas Pedro Prieto de la Universidad del Valle (Colombia) y Marisa Álvarez, profesora de la Universidad de Buenos Aires y de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina). También ha contribuido significativamente la colega –especialista internacional en el IESALC- Emma Sabzalieva. A ellos, vaya nuestro agradecimiento y nuestras felicitaciones por el excelente trabajo editorial realizado.

Como ya hemos mencionado, por tercera vez consecutiva, ESS incorpora un artículo escrito por colegas hablantes de alguna de las lenguas originarias de América Latina y el Caribe que, en este caso, corresponde al trabajo "Las lenguas originarias en la Educación Superior Comunitaria en Oaxaca, México" escrito por Jazmín Nallely Arguelles Santiago del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (México) de México en lengua "nahuatl". Este artículo analiza el papel de las y los jóvenes indígenas en la preservación de las lenguas originarias y la construcción de una Educación Superior Comunitaria en Oaxaca, México. El análisis se enfoca especialmente en las experiencias de estudiantes indígenas del Centro Universitario Comunal de Santa María Yaviche (Unixhidza), que forma parte de la Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca (UACO) y del Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA). El texto aborda las propuestas curriculares de estas universidades y el tratamiento en ellas de las lenguas originarias desde la perspectiva de las juventudes que se forman como nuevos cuadros profesionales en sus territorios de origen.

Por su parte, los trabajos incorporados en la Sección General desarrollan temas generales, clásicos de la agenda regional actual de la educación superior (internacionalización, educación a distancia, investigación y vinculación con la sociedad) a los que se agrega una serie de artículos que abordan problemáticas y desafíos para la construcción de futuros de la educación (los ODS, las competencias socioemocionales para las sociedades del siglo XXI o la formación humanista que se requerirá) y otros que afrontan el principal problema de la educación superior regional: su democratización y los problemas de inclusión y exclusión que impiden el desarrollo de verdaderos procesos de igualdad y justicia educativa.

El primer trabajo, titulado "Una revisión a la dimensión de la cultura en los nuevos acuerdos de la educación superior en México", de Carlos Ramírez Vuelvas, revisa experiencias recientes en el diseño de las políticas de educación superior en México -específicamente, la Ley General de Educación Superior de México (2021) y políticas de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior- a la luz de los documentos producidos por la UNESCO sobre los futuros de la educación -ver dossier temático ESS, 35(1)-. En particular, respecto de la dimensión cultural, dado que las políticas estudiadas no presentan mecanismos de medición para su seguimiento. La relevancia de este análisis se sostiene el cuestionamiento de la relatoría especial de la dimensión de los derechos culturales de la ONU, que expresamente destaca la necesidad de incorporar la dimensión de la cultura y los derechos culturales a los ejes de la Agenda del Desarrollo Sostenible 2050 y la urgencia de su consideración en nuevos acuerdos para la educación superior.

En segundo lugar, los colegas Yeny Chávez Green, Aleyda Romero Escobar Rosa, Elia Sabillón Bustillo y Cleopatra Duarte Gálvez presentan su trabajo "Conocimientos y aportes de las IES a la Agenda 2030 y los ODS en Honduras" presentan los resultados de un estudio realizado en ese país -a partir de la adaptación de dos reconocidas encuestas internacionales relativas a las dimensiones Gobierno y participación, Docencia y formación, Investigación y tecnología, Extensión o proyección social y Gestión y ordenamiento- en 15 de las 21 IES que integran el Sistema de Educación Superior de Honduras (SES). Como lo sugiere el título del trabajo, su propósito fue el de conocer los aportes de las IES hondureñas a los ODS. Entre sus principales resultados, se señala el amplio reconocimiento del desarrollo sostenible y la consideración del financiamiento como el principal obstáculo para su implementación y desarrollo, que las dimensiones universitarias

más vinculadas con los ODS son los de docencia y de investigación y tecnología, y que -si bien las IES realizan diferentes acciones para integrar los ODS en su agenda institucional- se requiere una mejor articulación con los diferentes actores internos y externos, así como sistematizar estrategias y políticas de desarrollo sostenible para impactar en la sociedad.

En el tercer trabajo, Ana Sofía Miranda Dávila presenta "La Universidad en defensa del buen vivir: las humanidades y las competencias socioemocionales como una esperanza para las sociedades del siglo XXI" reflexiona sobre la incorporación de la educación emocional en el sistema universitario, así como la refundación de las Humanidades como pilares para alcanzar sociedades con más justicia, más igualdad, más tolerancia y la democratización de la educación. Concluye considerando los aportes de la Educación y el buen vivir como una de las metas de la Unesco para el 2050.

El siguiente trabajo, "Repensando la formación humanista universitaria del norte global desde una perspectiva del sur global" de Carlos Federico Rosales Guerrero y Óscar Bernardo Rivera García, analizan críticamente la formación universitaria en el norte de México que, lejos de fomentar una perspectiva humanista de formación según promueve, se está mercantilizando. Para ello, estudian el caso de la Licenciatura en Artes Plásticas de la Facultad de Artes de la Universidad Autónoma de Baja California, a partir de un sustento teórico enmarcado en las "epistemologías del Sur" y la teoría fundamentada.

Los siguientes tres artículos remiten al problema de la inclusión y democratización de la educación superior, en tanto emergente de las fuertes desigualdades sociales estructurales en la región y en cada uno de los países. Así, el trabajo de María Franci Sussan Álvarez, "Acceso y graduación universitaria en el marco de Políticas de Inclusión. Argentina, Brasil, Chile, Colombia y Uruguay (2000-2018)", podría entenderse como un marco sobre el que contextualizar los dos artículos siguientes, que tienen un foco nacional y subnacional, respectivamente. Álvarez, analiza los esfuerzos gubernamentales y universitarios realizados en cada uno de esos países para mejorar la cobertura, calidad y equidad en el acceso y las políticas de inclusión implementadas para asegurar la permanencia y la graduación. La conclusión más general es que han sido más exitosas las experiencias vinculadas con la ampliación de la cobertura que con respecto a los otros objetivos. Por otra parte, revela que los países que presentan restricciones en el acceso, con diferentes medidas de selección, son los que tienen mayores indicadores de graduación (tales como Brasil, Chile y Colombia), mientras que las

políticas de libre acceso (Argentina y Uruguay) consiguen menores porcentajes de graduación.

En "Consideraciones sobre la inclusión de estudiantes indígenas en la educación superior en Colombia" María José Martínez Silva contextualiza las experiencias de inclusión en la educación superior de indígenas provenientes de diferentes regiones de ese país mediante la implementación de medidas especiales de facilitación del acceso. Su objetivo es identificar las tensiones emergentes en dichas experiencias a partir de las cuales, se identifican sentidos dados a la diversidad cultural en la inclusión, como dato socioeconómico de desigualdad y empobrecimiento, como manifestación folclórica mercantilizable, como elemento del diálogo social en las sociedades democráticas y como estrategia política de resistencia y "reexistencia" de las comunidades indígenas en contextos citadinos.

En el último trabajo de este trío de artículos, "Racismo, exclusión e inequidades en el sistema universitario argentino. Aprendizajes de una consulta con estudiantes y profesionales de pueblos indígenas de la provincia de Chaco", Daniel Mato presenta resultados de una consulta exploratoria realizada a un grupo de estudiantes y profesionales de pueblos indígenas de la provincia de Chaco. En el texto, Mato plantea que Argentina, a pesar de ser uno de los países latinoamericanos más avanzados en materia de derechos humanos, junto con un sistema universitario gratuito y normativa ampliamente inclusiva, exhibe inequidades estructurales de cuño racista, inconsistencias jurídicas e insuficiencias de políticas públicas que vulneran los derechos constitucionales de personas y comunidades afrodescendientes y de pueblos indígenas de acceso a una educación superior culturalmente relevante y provechosa trayectoria en la misma. Luego de desarrollar un breve análisis de la importancia y desafíos de la problemática planteada y su relación con la reproducción y naturalización del racismo en la sociedad argentina, analiza los resultados de la consulta a fin de proponer recomendaciones consecuentes.

Los cuatro artículos finales responden a temáticas "clásicas" de la educación superior, vinculados con sus tópicos y dimensiones centrales.

El primero de ellos, "Rutas, desafíos y prospectivas de internacionalización en la Universidad Central del Ecuador (2014-2021)" de Ramiro Iván López Pulles y Héctor Patricio Tapia Ramírez analizan el proceso de internacionalización de la Universidad Central del Ecuador desarrollada en el periodo 2014-2021, con el fin de evidenciar el estado de situación previo a la emergencia del COVID 19, su

gestión durante la pandemia y la prospectiva en sus relaciones internacionales ajustadas a la realidad pospandémica. En su trabajo, los autores describen el proceso de planificación y ejecución de la internacionalización -que se inicia como un elemento de acompañamiento de las autoridades- hasta convertirse en un objetivo estratégico institucional.

También vinculado a la problemática pandémica, Karime Balderas Gutiérrez comparte en "Clases a distancia. El caso de estudiantes de educación superior durante la pandemia COVID-19" los resultados de una investigación realizada con estudiantes que radican fuera de la capital del Estado de Puebla (México) que buscó determinar los factores que afectaron la continuidad de los procesos formativos.

Enfocado en la dimensión universitaria de investigación, Rebeca Elizabeth Contreras López, César Augusto García Soberano y Rubén Darío Jiménez Rosado, presentan su trabajo "Enseñanza de la investigación: un giro hacia prácticas epistémico-pedagógicas". Una reflexión teórica que busca visibilizar los procesos de formación en investigación, apegados a una tendencia instrumental de colocar a la metodología y a los procedimientos como eje de cualquier proceso investigativo. Sostienen que ello se pone en evidencia en los modelos de evaluación de la ciencia que conducen a la reproducción de visiones productivistas e instrumentalistas en detrimento de opciones innovadoras y transformadoras que también deberían constituir un objetivo de la investigación en ciencias sociales. A partir de ello, revisan la enseñanza y formación en investigación como práctica epistémico-pedagógica, hacen un recuento de aspectos necesarios sobre la crítica y el contextualismo que permite reflexionar sobre la pedagogía y sus componentes en el proceso formativo, y asumen una propuesta, en clave de reflexión epistémica del proceso, las interacciones y el resultado formativo y de generación de conocimiento.

El artículo final de esta Sección General se enfoca en la relación de la universidad con el medio. En "Dinámicas institucionales de vinculación científico-tecnológica en dos universidades del conurbano bonaerense", Fernanda Di Meglio analiza la dinámica institucional que adquiere la función de vinculación científico-tecnológica en dos universidades del conurbano bonaerense, en Argentina. Allí plantea que, en general, los enfoques predominantes en el campo se han centrado en las universidades que mantienen un alto dinamismo respecto de sus vínculos con el medio productivo, creando la imagen de un patrón generalizado de gestión institucional que no siempre se condice con universidades de menor tamaño

o que se encuentran en regiones con una baja actividad innovativa. Frente a ello, propone avanzar en el estudio de otro tipo de universidades concluyendo que las universidades estudiadas se alejan del modelo tradicional de vinculación -exclusivamente asociado a las empresas- y desarrollan un perfil de vinculación de tipo socio-productivo, determinando prácticas, objetivos y actores con los que interactúa.

A propósito del próximo número, ya hemos iniciado la evaluación de los artículos recibidos para el mismo e incluirá el dossier titulado: "Gobernanza, gobierno y gestión de la Educación Superior" que será editado como editores invitados por Pedro Antônio de Melo (Instituto de Pesquisas e Estudos em Administração Universitária de la Universidad Federal de Santa Catarina (Brasil), Francisco Ganga Contreras (Universidad de Tarapacá, Chile) y Victoria Galán-Muros (UNESCO IESALC).

En la actualidad, las instituciones de educación superior, especialmente las universidades latinoamericanas, desempeñan un rol fundamental en los procesos de crecimiento y desarrollo de los países de la región. Este nuevo rol demanda nuevas exigencias organizacionales si quieren responder apropiadamente a las tendencias económicas, políticas, culturales, ambientales, tecnológicas y sociales, que emergen tanto a nivel global como local. En este nuevo escenario, no basta con responder a las exigencias del entorno, sino que además deben promover cambios e innovaciones en los ámbitos socioculturales, políticos y económicos. De esta forma, la gobernanza se transforma en un factor crítico de éxito de estas instituciones, razones suficientes que justifican la difusión de trabajos investigativos en este relevante tópico institucional, tanto en lo referido al gobierno, organización y gestión de las entidades de la educación superior, como a su planificación estratégica y administración financiera, así como las buenas prácticas de su gestión académica y administrativa y respecto de su desempeño.

Cerramos aquí este Editorial, agradeciendo a Francesc Pedró y al IESALC por habernos brindado la oportunidad de asumir esta tarea y que haya pensado en nuestro equipo de la Universidad Nacional de Tres de Febrero para avanzar en la consolidación de la Revista Educación Superior y Sociedad como espacio académico de referencia para la Educación Superior en la región. Esperamos haber honrado la confianza que depositó en nuestro trabajo. Extendemos nuestro agradecimiento en especial para Débora Ramos Torres, con quien hemos trabajado intensamente en forma permanente y diaria durante estos tres años con ella como Editora desde el IESALC de la Revista, a la Especialista de la UNESCO

en el IESALC Emma Sabzalieva y al equipo de colaboradores del IESALC con quienes, a la distancia, hemos interactuado y nos han brindado el soporte necesario para llevar adelante y gestionar la Revista: a José Antonio Quinteiro, Sara Maneiro, Yara Bastidas y Edward Betancourt. ¡Muchas gracias IESALC!

Nos despedimos de nuestra labor editorial pasando el testimonio a un nuevo equipo y expresando que seguiremos cooperando con ESS y el IESALC desde otro lugar académico. Nos mantenemos dispuestos a contribuir con IESALC, como siempre, en todo lo necesario para que la Educación Superior en América Latina y el Caribe continúe siendo un agente clave en el desarrollo regional y promueva un progreso más equitativo y justo, asegurando un futuro con expectativas más prometedoras, especialmente para la juventud de la región, tanto a corto como a largo plazo.

unesco

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

25 AÑOS

Promoviendo la educación superior para todas las personas

ess: Educación Superior y Sociedad

Vol. 35 Nro. 2 (2023)

Dossier

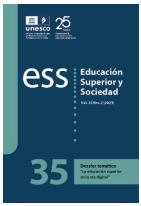
"La educación superior en la era digital"

Editores invitados

Marisa Álvarez

Pedro Prieto

Pinterest, Is It All Laptops And Beach Towels Considerations Before Becoming A Digital Nomad(1).jpg.lifewithheidi.com



REVISTA EDUCACIÓN SUPERIOR Y SOCIEDAD
2023, VOL 35, Nro. 2, pp. 28-45
https://doi.org/10.54674/ess.v35i2.879
e-ISSN: 26107759

OPEN ACCESS

Presentación del Dossier temático: "La educación superior en la era digital"

Marisa Álvarez [1] Pedro Prieto [2]

[1] Universidad Nacional de Tres de Febrero, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina

[2] Universidad del Valle, Cali, Colombia

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas las tecnologías digitales han propiciado innovaciones sin precedentes en diversos sectores, incluyendo el económico, social, político y educativo, en todas sus modalidades.

La era digital y la sociedad interconectada interpelan a la educación superior con la demanda de nuevos conocimientos y el desempeño de nuevos roles. La transformación digital, junto con el avance en Inteligencia Artificial (IA) y las tecnologías emergentes de información y comunicación, están redefiniendo la educación superior en todo el mundode diversas maneras, y América Latina no escapa a estos fenómenos. La innovación digital no solo ha demostrado su capacidad para complementar, enriquecer y transformar la educación, sino que también posee el potencial para acelerar el avance en la consecución del Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS 4) para la educación. Estas tecnologías tienen también la potencialidad para transformar los modos de acceso universal al aprendizaje, mejorar la calidad de la educación, aumentar la accesibilidad y la inclusión.

Las instituciones de educación superior (IES) están adoptando estrategias digitales para sostener sus procesos pedagógicos y sus funciones regulares. La pandemia de COVID-19 impulsó aún más estos cambios dada la gran expansión de actividades en línea, cambios que han sacudido tanto su estructura como su organización, y debieron generarse nuevos modelos institucionales y pedagógicos para atender a las necesidades y demandas actuales.

Este dossier convocó a una revisión crítica del estado de la educación superior para enfrentar los múltiples desafíos de la era digital desde una

perspectiva posthumanista (Braidotti, 2013; Barad, 2003; Haraway, 2004) entendiendo como tal, una concepción crítica para analizar la tecnología, destacando la constitución del mundo de la subjetividad en forma imbricada con la tecnología. El posthumanismo crítico (Papagni, 2021) adopta un enfoque más inclusivo para comprender la relación entre los seres humanos y la materia no humana, haciendo hincapié en el papel activo de la tecnología en la configuración de la experiencia humana y no sólo como una herramienta. Esta interacción entre humanos y no humanos ha generado tales impactos en nuestro mundo, a tal punto se considera que estamos en presencia de una nueva era y, distintos autores hablan de esta como "Tecnoceno" (o Antropoceno), como una nueva etapa geológica marcada por el impacto de las actividades humanas, y en particular, por el uso de tecnologías complejas transformando nuestra relación con el mundo, representando riesgos para todas las especies (Costa, 2021). Gran parte de estas tendencias están fuertemente vinculadas con el desarrollo de las tecnologías y la producción de conocimientos que lleva a innovaciones profundas en las formas de hacer y vivir en el planeta.

En sintonía con este análisis, el escenario educativo global y regional ha sido testigo de una diversificación y complejización en la oferta educativa, incluyendo nuevos formatos institucionales y modelos pedagógicos. Este cambio ha sido impulsado por la transformación tecnológica y la creciente valorización del conocimiento (Fernández Lamarra, 2023). Este proceso refleja cómo las tendencias identificadas en el "Tecnoceno" están modelando profundamente las formas en que se produce y transmite el conocimiento.

A pesar del optimismo sobre las ventajas de la digitalización para el desarrollo social, se observa un aumento de las disparidades con la ciencia y la tecnología avanzando en forma paralela al crecimiento de la pobreza, exclusión y desigualdades regionales, con peligro de que las economías y sociedades basadas en el conocimiento contribuyan más a la injusticia y la desigualdad que su aporte para reducir esas brechas. Un desafío clave para un desarrollo social justo es la consideración de que ese conocimiento no es neutro ni universal. Esto es particularmente relevante ante el auge de la inteligencia artificial. La IA ha generado grandes oportunidades a nivel global, pero estos cambios plantean profundos dilemas éticos basados en que la IA tiende a reproducir prejuicios, y está fuertemente cargada de sesgos (sesgo tanto de los datos

con los que se entrenan los algoritmos como de los propios productores de tecnologías, entre otros).

Ese conocimiento integrado a las tecnologías no es neutral y requiere un análisis en base a una crítica que considere fundamentalmente la justicia epistémica (Cummings et al., 2023; Fricker, 2007). Para democratizar este proceso, es fundamental reconocer la necesidad de integrar diversos saberes y perspectivas, incluyendo las de los excluidos y pueblos originarios, y promover la co-creación de conocimientos transdisciplinarios y procesos innovadores en enseñanza, investigación y extensión (Álvarez et al, 2020). El gran riesgo con la IA y la expansión de la digitalización, que atraviesa a la totalidad de los seres en el mundo, es la gran capacidad homogeneizadora cultural. Por el contrario, como propone Yuk Hui (2020), es necesario ir hacia la idea de una tecnodiversidad, que permita desarrollar tecnologías que difieran entre sí en términos de valores, epistemologías y modos de existencia.

En este escenario, es crucial redefinir el papel de las instituciones de educación superior en la producción y distribución de conocimientos socialmente relevantes y pertinentes. Coincidimos con Fernández Lamarra, que afirma que:

> Los sistemas de educación superior de ALC y las instituciones que los integran requieren una reforma para responder a las demandas de un futuro complejo, diversificado e intensivo en tecnología. Este proceso de reestructuración implica la democratización del conocimiento y un compromiso claro de las instituciones con una agenda que valore principalmente la igualdad y la sostenibilidad. (Fernández Lamarra, 2023, p.166)

Así, se reconoce que la digitalización de la sociedad está profundamente entrelazada con los cambios y desafíos multifacéticos que enfrenta la educación superior. Esto requiere proyectos de investigación amplios, exhaustivos y multidimensionales, que incorporen diversas perspectivas y epistemologías. El objetivo es investigar e indagar sobre los posibles futuros de la educación superior en un contexto de cambio de era, donde es esencial abordar los retos planteados por los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

Desde este espacio, como revista académica, se pretende introducir algunos de estos temas de discusión, promoviendo un diálogo enriquecedor y diverso

en este campo vital. Algunos de los puntos convocantes para este dossier se describen a continuación:

Educación superior en el marco del ecosistema digital: aportes de las IES hacia la construcción de una sociedad inclusiva y sostenible a partir de los avances tecnológicos

La integración de los avances tecnológicos en el ámbito educativo no solo transforma los métodos de enseñanza y aprendizaje, sino que también redefine el papel y las funciones de las IES en la sociedad digital. En este contexto, es crucial prestar especial atención a asegurar que la transformación digital de la educación superior no solo sea inclusiva, sino que también promueva la equidad y mantenga la calidad educativa. La igualdad de acceso y la excelencia en la educación deben ser pilares centrales en el avance hacia un futuro digitalmente integrado y socialmente responsable.

No obstante, la contribución al desarrollo sostenible de las IES en la sociedad digital merece una revisión profunda. La educación no debe limitarse a competencias técnicas, es esencial fomentar una conciencia crítica sobre los desafíos globales y locales. Sin embargo, la integración efectiva de estas dimensiones en la educación superior sigue siendo un desafío complejo que requiere no solo cambios curriculares, sino también un compromiso institucional genuino con la equidad y la calidad educativa.

La digitalización de la educación superior no se limita a la implementación de tecnologías en el aula, sino que también incluye el compromiso, la divulgación y la extensión hacia la comunidad. Las IES pueden utilizar herramientas digitales para ampliar su alcance, ofreciendo educación y recursos a un público más amplio, incluyendo comunidades marginadas y zonas rurales.

No obstante, la suposición de que la digitalización por sí sola puede aumentar la inclusión y el acceso a la educación necesita ser examinada. Aunque las herramientas digitales tienen el potencial de llegar a comunidades marginadas y zonas rurales, la brecha digital —diferencias en el acceso a la tecnología y la habilidad para usarla— puede perpetuar o incluso exacerbar las desigualdades existentes. Las comunidades que carecen de infraestructura tecnológica adecuada o de habilidades digitales necesarias se encuentran en riesgo de ser aún más marginadas en un sistema educativo cada vez más digitalizado.

Es necesario considerar que la digitalización permite crear redes de colaboración a nivel global, facilitando el intercambio de conocimientos y experiencias, pero, también puede surgir una homogeneización cultural y académica cuando se basa en recursos digitales estandarizados. La difusión de perspectivas y prácticas educativas hegemónicas podría eclipsar enfoques locales o alternativos, socavando la diversidad cultural y académica.

Por otro lado, el mundo de las IES es muy diverso, y eso puede incidir en las capacidades del sistema para afrontar las nuevas realidades. Las IES con más recursos y conexiones tienen una ventaja significativa, lo que puede ampliar la brecha entre instituciones con mayores o menores capacidades, así como entre sus respectivos estudiantes y académicos.

Los desafíos de la universidad en la construcción de nuevos conocimientos, capacidades y habilidades

Bajo las circunstancias actuales, las universidades tienen el deber de garantizar que sus programas y métodos pedagógicos no solo cumplan con las demandas del mercado laboral o los requisitos de agendas de investigación no ligadas a las necesidades locales, sino que también deben estar en sintonía con las necesidades y desafíos sociales de las comunidades en las que se encuentran.

Esto implica una reflexión profunda sobre cómo los currículos y las investigaciones pueden tratar cuestiones de justicia social, desigualdad y sostenibilidad ambiental. Las universidades están experimentando con enfoques pedagógicos que promueven el aprendizaje activo y centrado en el estudiante, lo que podría permitir una mayor personalización del proceso educativo y fomento de un aprendizaje más significativo y duradero.

En los últimos años, se ha avanzado mucho en plataformas de aprendizaje en línea, herramientas de realidad virtual y aumentada, sistemas de inteligencia artificial, las cuales han conducido hacia la personalización de los aprendizajes. Es una herramienta muy valiosa, pero puede caer en una educación fragmentada, esto es, el conocimiento se vuelve excesivamente individualizado y desconectado del contexto social y cultural más amplio. Hay que tener presente que la adopción de tecnologías emergentesen la educación no debe desplazar la importancia de las interacciones humanas en el aprendizaje, cruciales para el desarrollo de habilidades sociales y emocionales.

El progreso de estos modelos innovadores debe ser evaluado críticamente y de manera continua. La adopción de nuevas metodologías pedagógicas debe ir acompañad de una investigación rigurosa que evalúe su impacto en el aprendizaje y en los resultados educativos.

La implementación de tecnologías como la IA y la realidad virtual en la educación plantea también preocupaciones éticas y de privacidad. El uso de datos personales y de rendimiento estudiantil para personalizar la educación debe manejarse con cuidado para proteger la privacidad de los estudiantes y evitar la discriminación o el sesgo algorítmico. Esto implica, que a medida que las instituciones educativas dependen más de las plataformas en línea, ellas deben asegurarse de que los datos de los estudiantes y el personal estén protegidos y que se cumpla con las regulaciones pertinentes en materia de privacidad y seguridad de la información.

La promoción de las áreas STEM (ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas) es otro aspecto crucial. En un mundo cada vez más dominado por la tecnología, la competencia en estas áreas es transcendental. Las universidades están enfocando recursos para fortalecer programas STEM, asegurando que los estudiantes hayan desarrollado las habilidades necesarias para prosperar en carreras relacionadas con la ciencia y la tecnología, pero no se deben dejar de lado habilidades críticas como el pensamiento analítico, la ética, la empatía y la comprensión intercultural, la ciudadanía global, que son igualmente importantes en un mundo complejo y globalizado.

Por último, las instituciones de educación superior enfrentan el reto de mantener su autonomía e integridad académica en un contexto donde las presiones externas, ya sean de fuentes de financiación o de agendas políticas, pueden influir en las prioridades de investigación y enseñanza. Es indispensable que las universidades mantengan un equilibrio entre la colaboración con actores externos y la preservación de su independencia académica y libertad de investigación.

La transformación de la universidad para abordar los nuevos requerimientos

La transformación digital en las universidades representa un cambio significativo en el paradigma educativo. Su complejidad radica no solo en la incorporación de tecnologías avanzadas como la IA, realidad aumentada y virtual, sistemas de gestión del aprendizaje, sino también en la integración de plata-

formas en línea y sistemas de gestión del aprendizaje. Aunque esta transición ha ofrecido beneficios como mayor accesibilidad y flexibilidad en el aprendizaje, también ha revelado importantes desafíos, en particular en cuanto a la brecha digital y la eficacia pedagógica. Uno de los aspectos se refiere a la evaluación. Su medición puede ser más complejo que en el entorno presencial tradicional, por lo que requiere nuevos enfoques y metodologías de evaluación que aún están en desarrollo.

No basta con tener acceso a la tecnología; los usuarios deben saber cómo utilizarla de manera efectiva. Esto implica ofrecer formación en competencias digitales, que abarca desde habilidades básicas en informática hasta conocimientos más avanzados como análisis de datos o programación, según sea relevante para el rol de cada individuo dentro de la institución. Tener presente que la interacción en línea ofrece nuevas oportunidades, pero también puede llevar a un sentimiento de aislamiento o falta de conexión con la comunidad educativa.

La formación en pedagogías innovadoras es especialmente importante para los docentes. La enseñanza en un entorno digital no es simplemente una traslación de las metodologías tradicionales al espacio en línea; requiere un enfoque y técnicas diferentes. Los docentes deben estar capacitados en el diseño de cursos en línea, técnicas de participación virtual y evaluación en entornos digitales, entre otras habilidades.

Otro aspecto crítico es el cambio en la cultura institucional. La transformación digital no es solo una cuestión de tecnología; es también un cambio en la manera de pensar y operar. Las universidades deben fomentar una cultura que valore la innovación, la experimentación y la adaptabilidad. Esto incluye estar abiertos a nuevas formas de enseñanza y aprendizaje, así como a la posibilidad de fallos y aprendizajes a partir de estos.

La transformación digital también juega un papel central en el avance del aprendizaje a lo largo de la vida. Con la rápida evolución de las demandas del mercado laboral y las constantes innovaciones tecnológicas, el aprendizaje continuo se ha vuelto esencial y dentro de los ODS ha sido considerado un derecho para todas las personas.

En definitiva, la transformación digital de las universidades es un proceso en curso que abarca la mejora de la infraestructura tecnológica, la innovación en la pedagogía, la democratización del acceso a la educación y el fomento del

aprendizaje a lo largo de la vida. Aunque estos cambios presentan desafíos significativos, también ofrecen oportunidades sin precedentes para mejorar la educación superior y adaptarla a las necesidades del siglo XXI.

Vinculación de los retos y oportunidades de la digitalización y la transformación digital con la promoción de la equidad en la educación superior

En cuanto a género y la comunidad LGBTQIA+, la transformación digital en la educación superior ofrece oportunidades únicas para la inclusión. Las plataformas en línea y los recursos digitales tienen el potencial de crear espacios más seguros, accesibles, inclusivos y libres de estereotipos o sesgos. Se requiere un esfuerzo consciente y deliberado para promover la comprensión y el respeto por la diversidad entre todos los estudiantes.

Por otro lado, la educación a distancia apoyada por las TIC es una herramienta poderosa para abordar las disparidades geográficas en la educación superior. Sin embargo, para que este potencial se materialice, es necesario superar los desafíos relacionados con la accesibilidad y una conectividad significativa, dispositivos digitales accesibles, una infraestructura tecnológica adecuada y la adaptación de los contenidos educativos a las realidades locales.

Las brechas y desigualdades por razones de género, etnia, discapacidad, nivel de ingreso, o territoriales son aspectos fundamentales para atender y entender cómo esas diferencias afectan a estas comunidades en el acceso y la experiencia educativa en el contexto digital. Las IES deben aprender a reconocer y abordar las desigualdades existentes, y garantizar que los beneficios de la tecnología sean también accesibles para todos ellos.

Las contribuciones de autores

Este dossier reúne un conjunto de artículos que enriquecen el debate sobre distintos aspectos clave de educación superior en el marco de la digitalización generalizada de las sociedades. Cada uno de los autores aporta una perspectiva única y distintos enfoques, lo que hace que las contribuciones resulten un conjunto de voces que abren un abanico de cuestiones sobre los futuros de la educación superior en la era digital.

En la invitación a este dossier se proponía una revisión crítica y posthumanista de la educación superior en la era digital, enfocándose en las múltiples di-

mensiones que la nueva era interpela a las instituciones de educación superior y las oportunidades que este contexto presenta. El objetivo es generar un diálogo al explorar cómo las IES pueden contribuir a la construcción de una sociedad inclusiva y sostenible, integrando avances tecnológicos. Por eso mismo, la mirada no es meramente técnica, de transformación digital de los IES o de inclusión de tecnologías a los procesos pedagógicos, sino abordar el papel de las IES en la sociedad digital, su contribución al desarrollo sostenible, la equidad de género, la sustentabilidad ambiental, y su papel en el ecosistema de innovación.

Este dossier también convocó a pensar acerca de los desafíos que enfrentan las universidades en la creación de nuevos conocimientos, y cómo esto se vincula con innovaciones en modelos institucionales y pedagógicos. Asimismo, temas como la integración de tendencias pedagógicas y tecnológicas, la promoción de las áreas STEM, y la creación de nuevos entornos de aprendizaje, han sido convocantes para los autores. Un punto central en esta convocatoria está relacionado con aspecto de equidad en la educación superior, el género, la comunidad LGBTQIA+, y el uso de la educación a distancia para superar disparidades geográficas, siempre considerando la interseccionalidad y la equidad tecnológica.

Los artículos exploran una variedad de temas previamente mencionados, proporcionando líneas de abordaje que contribuyen al entendimiento de la educación superior en prospectiva, en distintos países. Presenta una colección de 10 trabajos que reflejan una amplia gama de particularidades nacionales, con experiencias provenientes de países como Argentina, Colombia, Ecuador, España, México y Uruguay. La organización de estos trabajos se ha realizado basándose en sus temáticas y perspectivas específicas.

El primer trabajo, Celso Garrido (Universidad Autónoma Metropolitana, México), presenta el ensayo "Universidades, cambio del conocimiento humano, transición digital e Inteligencia Artificial". El artículo aporta una reflexión profunda sobre los efectos de la configuración de "sociedad del conocimiento" devenida en una sociedad digital en tanto está transformando la educación superior y cómo las universidades están siendo desafiadas para seguir siendo relevantes y efectivas en la producción de conocimiento social y en la formación de los estudiantes. Asimismo, presenta una visión crítica sobre los riesgos y oportunidades que presentan estas tecnologías, y en particular el desarrollo

de la inteligencia artificial, y cómo las políticas públicas pueden apoyar a las universidades en este proceso de cambio. Introduce y discute conceptos como la digitalización, la inteligencia artificial, el conocimiento humano, las políticas públicas y la transformación de la sociedad contemporánea. El artículo explora cómo estos conceptos están interconectados y cómo están transformando la forma en que se enseña y se aprende en las universidades. A su vez, nos propone varias cuestiones para seguir indagando, en particular la necesidad de investigar más sobre los problemas epistemológicos del conocimiento derivados de la inteligencia artificial y cómo se pueden crear conductas éticas sociales en el uso de estas tecnologías.

El siguiente artículo, "La transformación de la Universidad Nacional de Colombia para abordar los requerimientos de la era digital", de Kimberly Sarahi Flores Tuco y Mateo Rojas Samper (Universidad Estatal de Investigación de N. I. y Universidad Nacional de Investigación "Escuela Superior de Economía", Rusia), analiza la experiencia sobre cómo la tecnología está siendo utilizada para mejorar la educación superior en Colombia. El texto aborda varios temas relacionados con la transformación digital, incluyendo los desafíos que enfrenta la universidad en la implementación de la educación digital, la falta de capacitación del cuerpo docente en el uso de tecnologías de la información y comunicación, y los desafíos hacia la gestión para poder abordar la transformación digital de la universidad. Se destaca la importancia de este proceso para que las universidades puedan mantenerse a la vanguardia y ofrecer una educación de calidad, actualizada y relevante para las necesidades actuales y futuras. A su vez, el artículo presenta algunas cuestiones importantes que podrían ser objeto de investigación futura en relación con la transformación digital, tales como la discusión respecto de la evaluación de los impactos en la calidad de la educación, evaluación de los cambios en el profesorado, cómo se pueden utilizar las tecnologías emergentes, como la inteligencia artificial y la realidad virtual, para mejorar la experiencia de aprendizaje de los estudiantes y cómo se pueden integrar estas tecnologías en el plan de estudios de la universidad. Un punto interesante refiere a la evaluación respecto de cómo se pueden fomentar alianzas estratégicas con empresas y organizaciones líderes en la industria digital para mejorar la calidad de la educación y cómo se pueden medir los resultados de estas alianzas.

Con el artículo intitulado "Las competencias digitales como elemento transversal en la enseñanza superior. Un estudio de caso en la formación inicial docente en Ecuador", presentado por Rosabel Roig-Vila, Diego Sierra Pazmiño, de la Universidad de Alicante, España y de la Universidad Central del Ecuador, Ecuador, desarrollan un estudio de caso sobre la formación inicial docente y cómo las competencias digitales son esenciales en la labor docente actual. El documento aborda tres dimensiones fundamentales: Manejo Tecnológico Operativo, Diseño de Ambientes de Aprendizaje y Conciencia Ética y Social. Se enfatiza la relevancia de la formación digital en el nuevo paradigma educativo al introducir las TIC a las prácticas educativas conformes al siglo XXI y se presentan las conclusiones obtenidas en el estudio de caso sobre las competencias digitales de los estudiantes de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central del Ecuador. En general, el artículo destaca la importancia de la formación en competencias digitales en la formación inicial docente, asumiendo los procesos formativos como un aporte a su proceso de enseñanza y de aprendizaje. Presenta la necesidad de seguir explorando el uso de las TIC en diferentes contextos educativos y cómo pueden ser adaptadas para mejorar la formación docente y la calidad de la educación en general.

El siguiente artículo, elaborado por Carina Lion, Miriam Kap y Mariana Ferrarelli (Universidad de Buenos Aires, Universidad Nacional de Mar del Plata y Universidad de la Salud, Argentina) se titula "Universidades desafiadas: alfabetismos fluidos, hibridaciones y nuevas estrategias de enseñanza". Este trabajo presenta tres investigaciones realizadas en diferentes universidades, cada una con sus propios contextos y problemáticas específicas. Estas investigaciones convergen en hallazgos comunes relacionados con "las hibridaciones, los alfabetismos fluidos y las nuevas estrategias de enseñanza" que emergen de una variedad de mediaciones tecnológicas en la educación superior. Se examinan los retos que enfrentan las universidades a partir de la irrupción de las tecnologías generativas. Este enfoque se utiliza para analizar las fronteras borrosas entre lo humano analógico y lo humano digital. Asimismo, se explora la complejidad de las interacciones entre individuos, conocimiento y dispositivos tecnológicos, desde una perspectiva posdigital. Este análisis desafía y redefine las concepciones tradicionales de alfabetización, reconociendo la riqueza conceptual que surge de esa mixtura, ya ineludible. El estudio revela

cómo la educación superior ha experimentado transformaciones significativas en las últimas décadas, resaltando la continua necesidad imperiosa de innovar en las prácticas educativas en estos contextos. Se subraya la importancia de revisar y renovar las estrategias de enseñanza para fomentar cambios y reflexiones críticas en los enfoques educativos dominantes en las instituciones universitarias.

El quinto artículo que se presenta es "Inteligencia Artificial en la educación superior: Un análisis bibliométrico", propuesto por Iván Arturo Sánchez Osorio (de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, Colombia). Este estudio se sumerge en el impacto y la evolución de la inteligencia artificial (IA) en el contexto de la educación superior. El objetivo central del artículo es proporcionar un análisis exhaustivo de las publicaciones científicas relacionadas con la aplicación de la inteligencia artificial en la educación superior. Para lograrlo, el autor empleó una metodología de búsqueda bibliométrica avanzada, seleccionando artículos publicados entre 2012 y 2022, mediante el uso de palabras clave específicas, se recopilaron datos de la base de datos Scopus. Con la aplicación de indicadores bibliométricos analizó las tendencias en las publicaciones, citaciones, distribución geográfica, fuentes de publicación, patrocinadores y palabras clave predominantes. Esta contribución es esencial para entender cómo la inteligencia artificial está redefiniendo el panorama educativo en el nivel superior, proporcionando nuevas perspectivas para futuras investigaciones y prácticas pedagógicas.

A continuación, se presenta el artículo titulado "ChatGPT en Educación Superior: explorando sus potencialidades y sus limitaciones", en el cual Cristina Kanobel y María Gabriela Galli (Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina) ofrecen un análisis crítico y detallado sobre el impacto de ChatGPT en el ámbito de la educación superior. Este trabajo se adentra en la exploración de las capacidades, limitaciones y posibles sesgos que conlleva el uso de esta avanzada herramienta de inteligencia artificial en el contexto educativo. Las autoras identifican y discuten varias potencialidades significativas de ChatGPT, como su habilidad para asistir en la investigación y generar contenido educativo de valor. Estos aspectos tienen el potencial de enriquecer el aprendizaje autodirigido de los estudiantes, optimizar tareas docentes y ofrecer acceso a una extensa base de conocimientos. Sin embargo, Kanobel y Galli no pasan por alto los desafíos que presenta ChatGPT, incluyendo limitaciones inherentes,

sesgos potenciales y errores que pueden tener importantes implicaciones éticas y sociales. En este sentido, resaltan la necesidad de una supervisión humana crítica sobre la información proporcionada por estas herramientas de IA. Este enfoque pone en discusión la equidad y la imparcialidad en la interacción con la tecnología, subrayando la importancia de una alfabetización digital robusta para investigadores, educadores y estudiantes. Este análisis profundo proporcionado por Kanobel y Galli es esencial para comprender tanto los beneficios como los desafíos de integrar ChatGPT en los procesos educativos, ofreciendo una perspectiva valiosa para el desarrollo de estrategias efectivas en el uso de la inteligencia artificial en la educación superior.

El dossier continúa con el artículo "Sobre alteraciones y alternativas digitales en la enseñanza de prácticas profesionales", escrito por Silvina Lyons (Universidad Nacional de la Plata, Argentina). Este ensayo profundiza en el impacto que la pandemia de COVID-19 ha tenido en la enseñanza de prácticas profesionales en universidades públicas. Lyons examina cómo la inclusión de simuladores digitales y laboratorios virtuales ha transformado la metodología educativa en las prácticas profesionales. El artículo analiza críticamente las implicancias actuales de estos recursos digitales, cuestionando la eficacia de estas alternativas tecnológicas en comparación con la experiencia sensible y directa en la práctica profesional. Se plantea preguntas fundamentales sobre la naturaleza del aprendizaje y de la enseñanza en un entorno cada vez más digitalizado. ¿Cómo afectan estas herramientas tecnológicas a la enseñanza de las prácticas profesionales dentro de un currículo tradicionalmente disciplinario y aplicativo? Lyons concluye reflexionando sobre las limitaciones de los simuladores digitales en capturar la esencia de la experiencia práctica y la importancia de fomentar la capacidad de los estudiantes para plantear nuevas preguntas y tomar decisiones creativas en situaciones inéditas, algo que, por ahora, sigue siendo un aspecto intrínsecamente humano. El artículo contribuye a la discusión sobre cómo las universidades pueden adaptarse y evolucionar en el uso de tecnologías digitales para la enseñanza práctica.

El octavo artículo de nuestra serie, titulado "Tendencias y desafíos en la virtualización de cursos: evaluación de piloto institucional", es una colaboración de Mariángeles Caneiro, Romina Hortegano, Florencia Sanz, Jenny Segovia, y Sofía Vanoli Imperiale (Universidad de la República, Uruguay). Este trabajo representa una evaluación integral y meticulosa del programa "Piloto de virtua-

lización de cursos", implementado en la Facultad de Ciencias Sociales de la Udelar durante el año 2022. Este artículo presenta los resultados y reflexiones derivados de la evaluación de este innovador dispositivo institucional, identificando las condiciones institucionales óptimas para el desarrollo de propuestas de enseñanza virtual e híbrida. La investigación incluye objetivos específicos centrados en evaluar la percepción de esta experiencia por parte de estudiantes, docentes y funcionarios. Se valoró el proceso y los resultados de 41 cursos a través de la observación de cursos en la plataforma virtual, análisis del rendimiento estudiantil, y análisis descriptivo de los resultados, incluyendo las experiencias de estudiantes, docentes y funcionarios a través de encuestas y entrevistas. Este estudio identifica tanto aspectos positivos de la experiencia como áreas para profundizar, destacando especialmente los criterios de inclusión estudiantil en las modalidades virtuales, las condiciones laborales de los docentes y los procedimientos para la implementación del proyecto.

El siguiente artículo de Catalina Vélez Verdugo (Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Ecuador), "El ciberacoso sexual, otro tipo de violencia de género en las universidades ecuatorianas en el poscovid 2020-2023: una prioridad pendiente", es una contribución importante y reveladora sobre un tema poco abordado en la actualidad. Esta investigación aborda un tema crítico y cada vez más relevante en el ámbito universitario: el ciberacoso sexual como una forma de violencia de género en la era digital. Con una metodología rigurosa y a la vez innovadora, combina la investigación documental con diálogos estructurados con actores clave de universidades ecuatorianas. Se empleó un enfoque de metaanálisis para estudiar la prevalencia de la violencia de género en 16 universidades de Ecuador. Además, se utilizó una meta-síntesis para analizar datos cualitativos de una universidad pública sobre el ciberacoso sexual. Los resultados del estudio son reveladores y preocupantes, evidenciando una alta prevalencia de violencia de género y acoso sexual en las comunidades universitarias. De particular interés es el hallazgo de que, aunque el ciberacoso sexual está aumentando exponencialmente, aún hay una falta significativa de estudios sobre su magnitud y los múltiples impactos que causa. Las conclusiones subrayan la necesidad urgente de abrir líneas de investigación en el Sistema de Educación Superior y actualizar el marco jurídico general, así como las normativas internas de las universidades para prevenir y erradicar el ciberacoso.

El último artículo de nuestro dossier, titulado "Innovaciones tecnológicas: el proceso de titulación en la Universidad Nacional Autónoma de México", es una indagación realizada por Zaira Navarrete Cazales y Armando Alcántara Santuario (Universidad Nacional Autónoma de México, México). Este estudio se adentra en la intersección de la innovación y el proceso de titulación en una de las instituciones de educación superior más prestigiosas y reconocidas de México, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). La investigación da cuenta de la relación entre la innovación con el proceso de titulación en la UNAM, lo que permite explorar tanto los aspectos administrativos que los estudiantes deben navegar para obtener su título universitario como el papel de las tecnologías para fomentar la integridad académica. Este artículo aporta al campo de la educación superior, ofreciendo perspectivas clave sobre la implementación de tecnologías innovadoras en procesos de gestión académicos fundamentales.

Elementos clave para reflexionar sobre la transformación necesaria en la educación superior de cara a la era digital

En la sección anterior, presentamos un panorama de las contribuciones individuales a esta edición de "Educación Superior y Sociedad". En esta retomamos estas contribuciones enfocándonos en ciertos temas y asuntos de relevancia crítica.

Uno de los grandes desafíos en relación con las Instituciones de Educación Superior (IES) es que el análisis no debe limitarse solo a analizar los procesos internos, transformados o reformulados a partir de la digitalización, sino que implica una reflexión profunda sobre su papel en la sociedad en el futuro. Esto requiere una visión estratégica y prospectiva para identificar las tendencias emergentes en la educación, la tecnología y la sociedad. El análisis de la educación superior en la era digital tiende a focalizarse en la introducción de las tecnologías digitales en los procesos de enseñanza o en la transformación digital de la gestión institucional. No obstante, quizás lo más relevante es reconsiderar el papel de la educación superior en la construcción de futuros, en la construcción de sociedades más justas, más conscientes del ambiente, más relevantes, más democráticas, confrontando la tendencia de esta era como la concentración, la transnacionalización y las nuevas formas de colonización.

Este enfoque estratégico y prospectivo es esencial. Las IES deben considerar cómo pueden evolucionar para seguir siendo relevantes, pertinentes y efectivas en un mundo en constante cambio. Este enfoque futuro implica reevaluar y potencialmente reinventar sus métodos de enseñanza, investigación, colaboración con actores no universitarios y su contribución al desarrollo social y económico global.

El desarrollo de la Educación Superior con la integración de avances digitales debe orientarse principalmente a contribuir a una sociedad más inclusiva y sostenible. Esto implica una redefinición profunda de roles y funciones dentro del ecosistema digital, asegurando que las transformaciones no solo sean inclusivas y pertinentes, sino que también mantengan y mejoren la calidad educativa. El objetivo es superar las brechas y desigualdades existentes, comprometiéndose con la mejora continua de la calidad. Así, la ES pueden aprovechar las oportunidades de la digitalización en procesos que fortalezcan la equidad, la accesibilidad y la excelencia en la educación, preparando a los estudiantes para un mundo digital y diverso.

Otro punto central es el impacto de la inteligencia artificial en la educación. "Existe un cierto consenso acerca de que la revolución tecnológica impulsada por la IA tendrá un impacto significativo en el campo educativo, así como en las demás esferas de la actividad humana" (Gómez Mont, 2020). En realidad, debemos considerar que la difusión *in extenso* de la IA, accesible a todas las personas con acceso a internet, resulta tan revolucionario como fue en su momento internet y tiene efectos directos en todos los campos. Varios de los trabajos aquí presentados toman el eje de la IA en la ES, atendiendo básicamente a cómo se puede incluir la IA en el sistema educativo. También abordan críticamente los riesgos y oportunidades de la inteligencia artificial y otras tecnologías, destacando la importancia de políticas públicas de apoyo y la necesidad de investigar más sobre los problemas epistemológicos y las conductas éticas relacionadas con estas tecnologías.

La creación de nuevas agendas de investigación es una tarea urgente y relevante en el ámbito de la educación superior, especialmente en el contexto de los avances en IA y su aplicación educativa. La investigación académica juega un papel crucial al proporcionar perspectivas interdisciplinarias. La IA promete apoyar la educación a través de estrategias de personalización, mejora en los procesos y el desarrollo de tecnologías que podrían mejorar la educación. Es

imprescindible estudiar rigurosamente los efectos y posibilidades de estas soluciones para expandir el derecho a la educación en los próximos años, integrando disciplinas como filosofía, tecnología y pedagogía (Rivas et al., 2023)

Al concluir la presentación de este dossier, queremos expresar nuestra más sincera gratitud a todos los autores que han dedicado su esfuerzo y conocimiento en la elaboración de artículos para este número especial.

Un especial reconocimiento al diverso grupo de evaluadores que, desde distintos rincones regionales, han colaborado en este esfuerzo común por consolidar una colección de trabajos académicamente rigurosos.

El equipo editorial de este Dossier confía en que estos trabajos enriquecerán el conocimiento y fomentarán propuestas innovadoras para la construcción de futuros promisorios en la educación superior, atendiendo a las condiciones y necesidades específicas de América Latina y el Caribe, en el marco de la transformación social y económico, en parte por la irrupción de tecnologías.

REFERENCIAS

Álvarez, M., Fernández Lamarra, N., García, P. y Perez Centeno, C. (2020). Re-imagining universities to democratise knowledge. In *Humanistic Futures of Learning: Perspectives from UNESCO Chairs and UNITWIN Networks*; páginas 96-99- Published by the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Paris, Francia. https://doi.org/10.54675/AYFL2310

Gómez Mont, C., Del Pozo, CM., Martínez Pinto, C., Martín del Campo Alcocer, AV. (2020). *La inteligencia artificial al servicio del bien social en América Latina y el Caribe: Panorámica regional e instantáneas de doce países.* Banco Interamericano de Desarrollo. G. http://dx.doi.org/10.18235/0002393

Barad, K. (2003). Posthumanist Performativity: Toward an Understanding of How Matter Comes to Matter. *Signs*, 28 (3), 801–831. https://doi.org/10.1086/345321

Braidotti, R. (2013). *The Posthuman*. Cambridge; Polity Press.

Costa, F. (2021). *Tecnoceno. Algoritmos, biohackers y nuevas formas de vida*. Editorial Taurus, España.

Cummings, S., Dhewa, C., Kemboi. G., Young, S. (2023). Doing epistemic justice in sustainable development: Applying the philosophical concept of epistemic injustice to the real world. *Sustainable Development*, John Wiley & Sons, Ltd., vol. 31 (3), pages 1965-1977, doi: 10.1002/sd.2497

Fernández Lamarra, N. (2023). Los futuros de la educación superior en America Latina y el Caribe. En *Diez ejes para repensar la educación superior del mañana en America Latina y el Caribe. Una contribución a la Conferencia Mundial de Educación Superior de la UNESCO*. Articulos de expertos, páginas 187-203. Publicado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencias y la Cultura, Paris, Francia, y por el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), Caracas, Venezuela. Editoras: Galán-Muros, Victoria y Blancas, Alep.

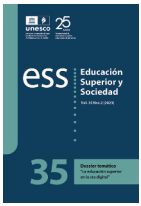
Fricker, M. (2017). *Injusticia epistémica. El poder y la ética del conocimiento*. Editorial Herder, México. https://acortar.link/gq0t77

Haraway, D. (2004). *Testigo_Modesto@Segundo_Milenio. HombreHembra©_ Conoce_Oncoratón®. Feminismo y tecnociencia*, Editorial Universitat Oberta de Catalunya UOC.

Hui, Y. (2020) Fragmentar el futuro. Ensayos sobre tecnodiversidad. Caja Negra Editora.1a ed. 192 pp.

Papagni, G. (2021). *Transhumanism and Philosophy of Technology. In Transhumanism: The Proper Guide to a Posthuman Condition or a Dangerous Idea?* Hofkirchner, W., Kreowski, HJ., editors. (pp. 49–64). Springer Nature Switzerland AG. https://doi.org/10.1007/978-3-030-56546-6_3

Rivas, A., Buchbinder, N. y Barrenechea, I. (2023) *El futuro de la Inteligencia Artificial en educación en América Latina*. ProFuturo y OEI.



REVISTA EDUCACIÓN SUPERIOR Y SOCIEDAD
2023, VOL 35, Nro. 2, pp. 46-71
https://doi.org/10.54674/ess.v35i2.796
e-ISSN: 26107759
Recibido 2023-06-01 | **Revisado** 2023-08-18
Aceptado 2023-09-06 | **Publicado** 2023-12-29

OPEN ACCESS

1. Universidades, cambio del conocimiento humano, transición digital e Inteligencia Artificial

Universities, Change of Human Knowledge, Digital Transition and Artificial Intelligence

Celso Garrido Noguera *

*Universidad Autónoma Metropolitana, Ciudad de México, México

RESUMEN

Se estudian tendencias de las universidades con la digitalización y la inteligencia artificial con metodología histórico-evolutiva. El estudio muestra un complejo proceso de cambios que requiere políticas públicas en apoyo de las universidades. Las Naciones Unidas y UNESCO tienen la base de programas para esas políticas.

Palabras clave: Universidades; Inteligencia artificial; conocimiento

Universities, Change of Human Knowledge, Digital Transition and Artificial Intelligence

ABSTRACT

Trends in universities with digitalization and artificial intelligence as a historical-evolutionary methodology are studied. The study shows a complex process of change that requires public policies in support of universities. The United Nations and UNESCO have the basis of programs for these policies.

Keywords: Universities; Artificial intelligence; knowledge

Universidades, mudança do conhecimento humano, transição digital e inteligência artificial

RESUMO

As tendências das universidades com digitalização e inteligência artificial são estudadas com metodologia histórico-evolutiva. O estudo mostra um complexo processo

de mudança que requer políticas públicas de apoio às universidades. As Nações Unidas e a UNESCO têm a base programática dessas políticas.

Palavras-chave: Universidades; Inteligência artificial; conhecimento

Universités, changement des savoirs humains, transition numérique et intelligence artificielle

RÉSUMÉ

Les tendances des universités en matière de numérisation et d'intelligence artificielle sont étudiées avec une méthodologie historique et évolutive. L'étude montre un processus de changement complexe qui nécessite des politiques publiques de soutien aux universités. Les Nations Unies et l'UNESCO ont la base du programme pour ces politiques.

Mots clés: Universités; Intelligence artificielle; connaissance

1. INTRODUCCIÓN[1]

La sociedad contemporánea transita desde los ochenta del siglo pasado por cambios de diverso orden que parecen estar conduciendo a configurar lo que en la literatura se caracteriza como un cuadro de "cambio de época", con lo que se abre un futuro cuyo desemboque es difícil de determinar en la actualidad[2].

Evidencias de esto son, entre otras, los procesos de reconfiguración de la hegemonía económica global y el creciente ambiente de conflicto armado detonado desde la crisis de la globalización, la aceleración de la crisis ambiental y la transformación económica y social generada con la revolución digital.

Todo ello ha significado que los principales actores sociales se confronten con la necesidad de transformarse para adecuar sus roles en ese cambiante contexto social.

Nuestro programa de investigación explora, en particular, el caso de las universidades para conocer los efectos sobre las mismas derivados de la configuración de la "sociedad del conocimiento" como una sociedad digital (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2017); argumentando que esto generó tendencias significativas de cambio para las actividades de las universidades y las confronta a un proceso de transición de largo plazo hacia la digitalización en el que deberán

involucrarse en la gobernanza del proceso de la producción social del conocimiento, bajo las condiciones de la digitalización del conjunto de las relaciones sociales.

Poco tiempo después de terminado ese estudio y antes de que las universidades y los otros actores sociales involucrados en esa transición digital hubieran podido madurar sus planes para ello, se produjo una transformación cualitativa de la propia sociedad digital a consecuencia del desarrollo de la inteligencia artificial (IA). Esta ya era un componente de esa sociedad, pero debido al impulso de un conjunto de tecnologías emergentes tuvo en poco tiempo una expansión extraordinaria que ha generado un debate social por las notorias implicaciones que estaría teniendo, no sólo para las universidades, sino también para el conjunto de la vida social. En general se plantean interrogantes sobre la posibilidad de que estas tecnologías puedan evolucionar hasta el punto de que la IA tenga la capacidad alternativa de generar conocimiento con respecto a la de los seres humanos, lo que significaría un hito histórico para la especie humana y abriría desafíos inéditos para el futuro de esta.

Para el análisis que realizamos en este artículo sobre lo que representa esta evolución de la IA asumimos que la misma debe ser vista como parte de la configuración del conocimiento humano, desde una perspectiva histórica evolucionista, lo que significa reconocer dicho fenómeno como parte de los complejos cambios del conocimiento humano ocurridos desde comienzos del Siglo XX dentro del cuadro del mencionado "cambio de época".

Es sobre la base de los resultados de estos desarrollos del conocimiento humano y sus efectos sociales que se está procesando la actual irrupción de la IA. Por lo que el objetivo general del trabajo es caracterizar aspectos centrales de dichos cambios del conocimiento con base en lo cual identificar posibles efectos sobre los mismos que podrían derivarse de la evolución en curso de la IA, así como explorar alterativas de cooperación de ambas modalidades de inteligencia. Con esto se busca contribuir a identificar elementos relevantes de una agenda colectiva que oriente a las universidades y los restantes actores sociales en las acciones que serán necesarias para contender con las oportunidades, desafíos y riesgos que se crean con este proceso en curso en el conocimiento para el conjunto de la sociedad humana.

El conocimiento humano constituye un campo de estudio complejo y multidimensional, por lo que para los fines de este estudio sólo se consideran tres

de sus dimensiones que resultan las más relevantes para el análisis de este proceso de largo plazo.

De manera esquemática las tres dimensiones de cambio en el conocimiento humano a considerar son los siguientes:

La primera es la que se refiere a aquellos cambios en que se produjeron las dimensiones del conocimiento científico y epistemológico, a partir de la crisis de los paradigmas de la Ilustración y su crítica con relación a las teorías sobre el mundo natural y al poder de la razón y la ciencia como forma de crear conocimiento, lo que significó desarrollos sustantivos en ambos campos, con efectos extraordinarios en la vida social.

La segunda dimensión corresponde a los cambios que se produjeron en el proceso social de producción, distribución y uso del conocimiento al calor de la configuración del capitalismo como economía del conocimiento luego de la segunda guerra mundial. Esto dio lugar a la formación de ecosistemas del conocimiento social en el que se cumplen complejas interacciones entre distintos actores, dentro de lo cual las universidades deben asumir nuevos roles, ya que han perdido su papel dominante tradicional como proveedoras centrales de conocimiento en la sociedad. Estos desarrollos en los modos del conocimiento tienen graves impactos sobre el conocimiento social, por las posibilidades de generar "*fake news*" que inciden negativamente en la vida social.

La tercera dimensión de cambios en el conocimiento humano fue impulsada de la detonación de la revolución digital desde los noventa del siglo pasado y con ello la transición de la sociedad del conocimiento a la sociedad digital, en la que las relaciones sociales tienden a asumir un carácter *cyber*-físico. Esto incide en los procesos de producción de las empresas de base tecnológica y en la de producción del conocimiento y de enseñanza aprendizaje por parte de las universidades, pero también la digitalización permitió que segmentos muy amplios de la población tuvieran acceso a la información de manera no vista. Con esto se ha abierto un amplio panorama de transformación en los modos de producción y uso del conocimiento debido a las diversas tecnologías informáticas disponibles para ello.

La IA irrumpe sobre este complejo territorio configurado a lo largo de más de medio siglo por la interacción entre las tres dimensiones señaladas del conocimiento humano, lo que genera evoluciones de signo diverso en los efectos del contacto entre conocimiento humano e IA, como han señalado distintos

especialistas. Se observan una gran cantidad de campos de actividad donde hay efectos positivos por la contribución de la IA, así como desarrollos tecnológicos muy prometedores para una gestión cognitiva de las aplicaciones de las nuevas tecnologías. En relación con las actividades científicas y educativas de las universidades hay expectativas positivas sobre cómo la IA las podría potenciar.

Sin embargo, vistos desde la perspectiva de las universidades, estos distintos procesos de cambio del conocimiento y su interacción con la IA implican desafíos que trascienden sus capacidades como actor social. Pero al mismo tiempo, estas tienen un horizonte de oportunidades favorables, ya que, por su naturaleza social y sus competencias específicas, están llamadas a ser un actor central para contribuir a que un cambio general en la dinámica del conocimiento humano se cumpla en favor de un desarrollo progresivo de la especie.

El resultado de esta dinámica de conocimiento humano en interacción con la IA preanuncian procesos de cambios sociales de gran calado, lo que remitirá a la necesidad de que se asuman acciones colectivas a nivel del conjunto de la sociedad humana, con base en una agenda que permita abordarlas de manera sistémica, estableciendo las grandes directrices del cambio del conocimiento social desde una perspectiva del interés general, convocando para ello a los distintos actores sociales involucrados y respaldando las transformaciones necesarias de las universidades para que puedan cumplir con el liderazgo a la que están llamadas.

Afortunadamente, en el ámbito de las Naciones Unidas y, en particular por la UNESCO, se han desarrollado en los últimos años múltiples iniciativas que apuntan a temas señalados en la hipótesis propuesta. Estas se identifican en la conclusión del trabajo como elementos de una agenda sistémica sobre el tema que diera base de acción para contender con los problemas planteados.

Para desarrollar este argumento se analizan las tres dimensiones de cambio del conocimiento señaladas, sobre la base de lo cual se reflexiona sobre algunos aspectos de lo que al momento es observable en la interacción entre estas dimensiones del conocimiento humano y la IA. Se concluye con algunas consideraciones sobre los requerimientos de acción colectiva que se desprenden de esta situación, destacando las posibilidades que brindan para ello iniciativas en curso impulsadas por los organismos multilaterales, en particular las Naciones Unidas y UNESCO.

2. LA EVOLUCIÓN DEL CONOCIMIENTO DE LA NATURALEZA Y DE LAS CONCEPCIONES OCCIDENTALES DEL CONOCIMIENTO HUMANO EN EL ACTUAL PERÍODO DE "CAMBIO DE ÉPOCA" DE LA SOCIEDAD HUMANA

Este ítem se refiere a los cambios en el conocimiento humano que se produjeron a partir de la crisis de los paradigmas de la Modernidad con relación a las teorías sobre el mundo natural y las referidas al poder de la razón y la ciencia como forma de crear conocimiento. Luego de dicha crisis se registraron desarrollos sustantivos del conocimiento en ambos temas, lo que tuvo efectos extraordinarios en la vida social.

Los primeros tuvieron un detonante fundamental desde los comienzos del siglo veinte con los descubrimientos científicos que se registraron en distintos campos del conocimiento, en particular en el campo de la física, básicamente con la teoría de la relatividad de Albert Einstein que cuestionaban las leyes del mundo newtoniano y las concepciones deterministas de la materia que se derivaban de ellas, abriendo camino para una comprensión nueva del universo, su origen y evolución y el lugar de los humanos en todo ello.

Estos cambios se profundizan con los estudios de la física a nivel subatómico que generó el descubriendo un mundo extraordinario con los trabajos de distintos especialistas en el tema. Esto dio origen al campo de la física cuántica en el que se muestra una dimensión de la materia que en muchos sentidos contradice lo que habitualmente se asume como conocimiento de sentido común sobre la misma. En particular destaca la indeterminación de la existencia de las partículas a nivel cuántico, lo que muestra que la incertidumbre es inherente a la propia materia (Prigogine, 1997). Particularmente el principio de indeterminación de Heinsenberg (1927) propone que la intervención del sujeto al medir impide fijar simultáneamente y con precisión absoluta el valor de la posición y la cantidad de movimiento de una partícula. Con ello el conocimiento de las partículas nunca podrá cumplirse de manera determinista, sino sólo de manera probabilística y pone en duda la propia dualidad tradicional entre el sujeto que conoce y el objeto como una realidad externa al mismo.

En otro campo del conocimiento Gödel (2006) formuló sus "teoremas de la incompletud" que pusieron en evidencia los límites de la lógica matemática, ya que los mismos proponen que si los enunciados de una teoría matemática

no se contradicen entre sí, existirán enunciados que no se podrán refutar ni probar entre sí. Esta teoría pone en cuestión los análisis formalistas del conocimiento basados en un número finito de axiomas. Esto incide en distintos campos del conocimiento, pero es particularmente relevante para nuestro estudio el efecto de estos teoremas sobre las fronteras de la IA, ya que con base en ellos Penrose (2006) plantea la "teoría de la incomputabilidad de la mente humana", lo que significaría una respuesta relevante a uno de los temas centrales del debate contemporánea sobre la posibilidad de que la IA pueda sustituir a la mente humana. De modo que, tal como argumenta Penrose sólo la mente humana puede resolver los "bucles" informáticos que se generan cuando una maquina se enfrenta con teoremas indecidibles en términos de Gödel (2006), aunque hay que señalar que este argumento de Penrose está actualmente en debate entre los especialistas.

Con lo señalado se puso en cuestión la concepción del determinismo en las leyes de la física y el carácter de verdades absolutas y la validez universal de las mismas, así como la posibilidad del conocimiento objetivo, que era uno de los pilares científicos de la Ilustración, con lo que se abrió todo un nuevo campo del conocimiento científico en este terreno. Sin embargo, este desarrollo nos deja en un proceso de comprensión de la naturaleza del universo con base en dos teorías opuestas de la física, y, por ende, de la naturaleza: la de la relatividad general y la de la mecánica cuántica para explicar el comportamiento de las partículas más grandes y las más pequeñas, ambos con proposiciones teóricas rigurosas y muchas de ellas ampliamente comprobadas.

Hasta el momento los intentos para desarrollar una teoría unificada articulando ambos mundos no ha tenido resultados, pero esta frontera cargada de incertidumbre también comienza a mostrar articulaciones positivas entre este nivel del conocimiento humano con el campo de la computación y el desarrollo de la IA, de lo que resultan conclusiones positivas a las preguntas de este estudio, como lo muestra el desarrollo de la computación cuántica.

Cabe señalar que el desarrollo del conocimiento científico ha tenido una extraordinaria evolución con los cambios en sus modos de producción con el surgimiento y expansión de la llamada Ciencia abierta que ha detonado las potencias del trabajo colaborativo y la difusión del conocimiento científico , en lo cual la UNESCO ha contribuido de manera decisiva a su impulso con las "Recomendaciones para la ciencia abierta" aprobadas en la Conferencia General

realizada en noviembre del 2021 (UNESCO, 2021). Esta constituye una avenida extraordinaria para la canalización de la cooperación en las actividades científicas humanas y el uso de los recursos de la IA en el futuro.

Abordamos ahora el análisis de los cambios producidos sobre las concepciones de la ciencia y la razón en el campo de la epistemología desde los sesenta del siglo pasado con el desarrollo con las críticas formuladas por las corrientes de la post modernidad y otras escuelas a las concepciones de esas categorías desarrolladas en la Ilustración.

Cabe señalar que dicha crisis de las concepciones de la Ilustración tuvieron como uno de sus detonantes los cambios producidos con los desarrollos científicos señalados y fue alentada por la evolución de las condiciones sociales, económicas, tecnológicas y científicas a final de la segunda guerra mundial y fue alimentada por la percepción social de que los bombardeos atómicos, el uso del agente naranja en Vietnam, entre otros aspectos, mostraban que los científicos no habían cumplido con la promesa ética implícita en la ciencia según la cual actuaría en favor del bien y el progreso de la humanidad

Todo lo anterior abrió un complejo proceso de desarrollo de nuevas concepciones sociales del conocimiento, en lo que fueron dominantes las ideas elaboradas en la denominada corriente de la posmodernidad (Lyotard, 1984)[3].

En sus versiones más radicales, las críticas a las ideas de la Ilustración se centraron en cuestionar la validez del conocimiento y los principios de verdad objetivos de alcance general que se le atribuían en la Ilustración a los resultados de la ciencia. Esto porque dichos conocimientos son constructos humanos de validez relativa a las condiciones del contexto en que se formulan. Por lo tanto, estos son conceptos relativos y sujetos a la interpretación y manipulación de los que tienen poder para usarlos a su favor, lo que en última instancia pondría en cuestión la existencia misma de la realidad.

Dicho de otra manera, esta crítica del postmodernismo conducía a una concepción relativista del conocimiento al asumir que no hay verdad sin contexto, por lo que toda verdad es relativa en tanto es una narrativa formulada desde una visión particular de la realidad por parte de un cierto observador que opera con intereses y objetivos políticos.

En la perspectiva de Lyotard (*1984*), cuando la ciencia busca ir más allá de reconocer reglas y determinar verdades debe desarrollar una gran meta-narrativa como la dialéctica del Espíritu u otras. Por ello la postmodernidad se basa en

el rechazo de los aparatos de legitimación de la ciencia mediante las metanarrativas, lo que se relacionaba con la crisis de la filosofía metafísica.

Para esta línea de reflexión lo importante del conocimiento es el lenguaje y la interpretación de las palabras y desde esa perspectiva una teoría es sólo una cierta narración sobre una experiencia realizada por una persona en un contexto dado. En consecuencia, desde la visión posmoderna existen múltiples verdades y saberes, con lo que no hay posibilidad de una verdad o un saber universal, lo que pone a las interpretaciones por delante de los hechos y las pequeñas historias antes que las concepciones universalistas.

Sin embargo, como señala Lampert (2008), a pesar de esa radicalidad la posmodernidad fue un movimiento que en lo fundamental constituyó una corriente de pensamiento de transición en el "cambio de época".

Otra importante corriente crítica de la Ilustración es la Escuela de Frankfurt que desarrolla un complejo marco analítico con los trabajos de Habermas (1998) y Horkheimer (1969). Siguiendo particularmente a las concepciones de este último, en esta corriente se buscaba proponer una Teoría Critica que recuperara la importancia de la acción racional y los valores de la ilustración, mediante la afirmación del sujeto pensante con el uso de la razón como fundamento de su acción en la construcción de un conocimiento científico y secular que tuviera algún tipo de validación empírica.

Junto con ello, Horkheimer (1969) criticó a la llamada ciencia positiva desarrollada con base en un método que concebía a las leyes de la naturaleza que enuncia como válidas en sí misma, al mismo tiempo que asumía los objetivos de riqueza y dominio social mercantiles para estos desarrollos científicos, articulados con las ideas de crecimiento y progreso ilimitado alimentadas por la enunciación del concepto de infinito. Según este autor, lo anterior implicaba que la racionalidad como totalidad propia del pensamiento del hombre común en su actividad quedara reducida a que lo "razonable" sea lo que genera resultados útiles, con lo que deja de preguntarse por el contenido específico que debería determinar el funcionamiento abstracto del pensamiento. Esta fue señalada por el autor como "razón subjetiva" que adecua los medios a los fines, dejando de lado la consideración respecto a si los objetivos son o no razonables.

Frente al planteamiento anterior, Horkheimer propone recuperar la concepción de la razón humana que ha tenido una larga vigencia en la especie humana, como fuerza contenida no sólo en la conciencia individual, sino también

en el mundo objetivo: en las relaciones entre los hombres y entre clases sociales, en instituciones sociales, en la naturaleza y sus manifestaciones. En esta concepción de la razón humana como una totalidad, es donde la armonía del hombre con dicha totalidad definía la racionalidad de su conducta. A esto denomina como "racionalidad objetiva", en lo que la ciencia es entendida como una serie de procesos reflexivos y especulativos más que un método clasificatorio de objetos y datos como aparecía en la razón subjetiva. Dentro de esta concepción, los sistemas filosóficos de esta razón objetiva implican la convicción de que es posible descubrir una estructura del ser fundamental o universal y deducir de ella una concepción del designio humano.

Otra reflexión pertinente que motiva la concepción de Horkheimer (1969) es la relativa al cuestionamiento del valor del conocimiento disciplinar con el que operaba la transmisión del conocimiento en las universidades de la modernidad, visto como un límite de la razón científica con visión instrumental. Ante esta idea, han crecido en el campo académico las visiones holísticas para el desarrollo del conocimiento, generando diversos proyectos de reorganización de la enseñanza universitaria en contextos interdisciplinarios o multidisciplinarios, así como el desarrollo de nuevas concepciones pedagógicas constructivistas (Vigotsky, 1987) con enfoques sociales en los procesos del aprendizaje (Rogoff, 1990). Asimismo, están en desarrollo otros abordajes para la construcción del conocimiento como, por ejemplo, el pensamiento complejo (Morin, 1990).

Estos distintos cambios en el conocimiento humano están todavía en desarrollo hacia nuevas configuraciones de lo que configura un cuadro problemático para que los humanos establezcan las relaciones de sus conocimientos con los conocimientos generados por medios digitales por la referida evolución de la IA.

3. LA PRODUCCIÓN SOCIAL DEL CONOCIMIENTO Y EL CONOCIMIENTO SOCIAL

Esta segunda dimensión de cambio del conocimiento se corresponde con lo que ha estado ocurriendo al nivel de las actividades económicas desde los sesenta del siglo pasado, cuando el capitalismo adquirió una nueva configuración para procurar sus objetivos de ganancia con base en el uso del conocimiento como principal activo económico.

Esto dio lugar a una transformación de orden general de las sociedades, con lo que se conformaron como "sociedades del conocimiento". Sin embargo, esta conversión del conocimiento humano en activo de capital por parte de las empresas capitalistas generó nuevas determinaciones en los procesos sociales de producción, distribución y uso del conocimiento por parte de distintos actores sociales.

Ello significó la formación de complejas redes de relaciones entre dichos actores, las que se constituyen en poderosos espacios de acción colectiva donde se generan conocimientos sociales que determinan la conducta de los habitantes de la sociedad.

Para el análisis de procesos de acción colectiva como el señalado, asumiremos el concepto de "Ecosistema de conocimiento", propuesto en Malhotra (2002) formulado en reflexiones en el marco de la teoría de las organizaciones. Según este autor dichos ecosistemas son espacios organizacionales en el que los actores desarrollan acciones que detonan trayectorias con dinámicas adaptativas autorreguladas, lo que implica que son sistemas dinámicos y adaptativos en condiciones de incertidumbre[4].

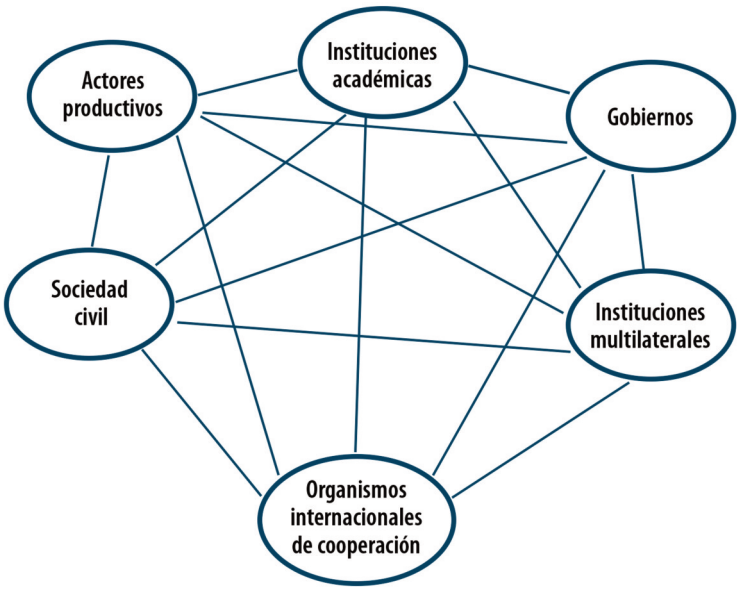
Aplicamos ahora ese enfoque para conceptualizar las relaciones entre los actores involucrados en la dinámica del conocimiento en la sociedad del conocimiento contemporánea.

Nos referimos a las relaciones correspondientes al proceso social de producción, distribución y uso del conocimiento, cumplido por la interacción entre un conjunto de actores en un cierto espacio geográfico-político bajo las condiciones específicas de esta sociedad.

Llamamos a esto "Ecosistema del conocimiento social", y señalamos que los actores principales que lo integran son los siguientes: gobiernos, instituciones multilaterales, organismos internacionales de cooperación, actores productivos, "sociedad civil" y las universidades (ver Figura 1).

Estos distintos actores tienen diferentes narrativas sobre la configuración y dinámica del ecosistema dependiendo de las determinaciones particulares de los conocimientos que gestionan. Esto es, las instituciones académicas abocadas a la educación y la investigación científica operaran con la perspectiva de incrementar los conocimientos humanos y promoverán la transmisión de los mismos mediante la educación, así como su difusión como bien social; los actores productivos, en particular las empresas privadas, operarán el conoci-

Figura 1. *Ecosistema del conocimiento social*



Fuente: Elaboración propia

miento en razón de generar prácticas innovadoras que incrementen su competitividad y sus ganancias privadas; los gobiernos buscando organizar los servicios públicos de educación e investigación atendiendo al balance de intereses entre los actores, con una perspectiva política; la "sociedad civil" actúa en este proceso desde una perspectiva compleja porque sus distintos integrantes participarán generando conocimientos por modos alternativos a los de carácter científico utilizados en las universidades y en una visión de conjunto sus integrantes participan como "usuarios finales" generado por los otros actores; y finalmente los organismos multilaterales de cooperación desarrollando acciones que coadyuven al conocimiento y la búsqueda de opciones progresivas para los aspectos del ecosistema.

Siguiendo la lógica señalada, la dinámica del ecosistema dependerá de las diversas conductas que los actores participantes sustentan con sus distintas narrativas y las interacciones entre ellos en el proceso de negociaciones políticas para contribuir a producir el conocimiento social en este ecosistema.[5]

En la perspectiva de autores como Habermas (1968) y Berger y Luckmann (2003), conceptualmente este conocimiento se construye a través del diálogo y la argumentación racional en un contexto comunicativo donde los participantes buscan un consenso y una comprensión.

Sin embargo, con el desarrollo de la sociedad del conocimiento se tendió a establecer en los ecosistemas de conocimiento social como narrativa dominante la formulada desde la perspectiva de la innovación empresarial y la ganancia privada, respecto a la cual aparecen alineadas las de los otros actores. Esta narrativa se fue desarrollando desde los ochenta del siglo pasado y se ha actualizado ante las transformaciones recientes en la sociedad del conocimiento hacia la sociedad digital. El conocido modelo de la "Triple hélice" con la dinámica del conocimiento social procesada por la interacción estado- empresario- universidades, tras la determinación de promover la innovación y la ganancia empresarial, es una exitosa versión de un modo de resolver la gobernanza del ecosistema de producción del conocimiento social a favor de los empresarios (Etzkowitz y Leydesdorffb, 2000). En contraste el estado ha ido asumiendo cada vez importantes funciones en la producción de conocimiento científico desde agencias públicas como los Laboratorios Científicos en Estados o el proyecto multinacional CERN en Europa, lo que ha producido extraordinarios avances del conocimiento humano.

Dentro de este cuadro las universidades han tenido una participación problemática, porque por razones complejas, dentro de este ecosistema terminaron perdiendo a favor de las empresas capitalistas el histórico monopolio social en la producción del conocimiento científico y tecnológico, con el creciente predominio de la visión empresarial de la formación universitaria. Pero junto con lo que ha ocurrido también debe señalarse que las universidades no pudieron desarrollar una narrativa sobre su papel en la producción del conocimiento social como significativo para el conjunto de la sociedad. Asimismo, el propio Estado ha visto deteriorado su papel en la gestión de la educación en la sociedad con el auge de las instituciones privadas de educación de prácticamente todos los niveles y con ello la transformación de la educación en un bien de comercio[6].

Esto hace preocupante la perspectiva de nuevos avances en los ecosistemas de conocimiento por la expansión de la IA, que en lo fundamental está dominada por actores privados. Este señalamiento no implica desconocer las po-

tencialidades que ella ofrece para la educación en general y la educación pública en particular.

Puede destacarse que por las razones señaladas y otras que se presentan más adelante los ecosistemas de conocimiento se confrontarán en el futuro de desafíos del primer orden para lograr que su gobernanza se cumpla en beneficio del conjunto de la especie humana y de los sectores más desprotegidos.

4. SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO Y SOCIEDAD DIGITAL

La tercera dimensión de cambios en el conocimiento humano se cumplió bajo el impulso de la llamada revolución digital iniciada desde los setenta del siglo pasado con una transformación gradual a partir del surgimiento de la informática, seguida luego con la aparición de la tecnología de la información y la computación digital, para detonarse en los noventa con la generalización de internet y la explosión de tecnologías aplicables en ese marco.

Esta convergencia de tecnologías identificadas con las siglas TIC generó una revolución tecnológica que se desarrolló con la evolución del Internet: Internet de la producción (IoP), Internet de las cosas (IoT) y finalmente el Internet de Todo (IoE), que constituyó la base para que se completara la configuración de la sociedad del conocimiento como sociedad digital, cuyo rasgo sustantivo es el establecimiento tanto de las relaciones sociales como de carácter ciberfísico[7].

Estos desarrollos tecnológicos se imbricaron con algunos de los niveles del conocimiento humano considerados en los dos puntos anteriores, creando efectos significativos en los mismos. Estos también impactaron de manera decisiva en los distintos actores socioeconómicos y modificaron su rol en la producción social del conocimiento y cambiaron las propias condiciones de creación del conocimiento social.

Viendo primero los efectos sobre los distintos niveles de conocimiento analizados, destacamos lo que ocurre en el campo de la producción científica cuando esta es potenciada con las nuevas tecnologías. Por ejemplo, con el caso de la interacción entre la física cuántica y las tecnologías digitales que condujo a la creación de las computadoras cuánticas que generan una extraordinaria revolución en este campo. Y por lo que hace a lo discutido sobre los cambios epistemológicos, los diferentes excesos que se han constatado

con los desarrollos de internet y las redes sociales con el uso de la información de los clientes por parte de Facebook y otros[8], han dado nueva sustancia al problema de la doble racionalidad planteado por Horkheimer (idem) y la necesidad de generar una ética social en el uso de estas tecnologías, privilegiando lo que ese autor identificaba como la razón objetiva, representativa de los valores fundamentales de la especia humana.

La revolución digital tuvo también impactos extraordinarios sobre los distintos actores que participan en el ecosistema del conocimiento social.

Los actores empresariales se enfrentaron con el hecho de que a consecuencia de dicha revolución ahora la economía capitalista tiende a operar como la denominada Industria 4.0 (Cotteleer & Sniderman, 2017; Organización de las Naciones Unidas para el Desarrollo Industrial [ONUDI], 2019). Esto significa un modo de organización de los procesos productivos bajo una configuración cyber- física que opera por la interacción de maquinara inteligente y operadores humanos, lo que produjo el impactante surgimiento de los llamados "Cobots", que en lo fundamental son robots diseñados para trabajar en interacción con los seres humanos[9]. Dentro de ello, para la gobernanza del ecosistema del conocimiento social destaca el surgimiento de las empresas líderes del capitalismo en el sector digital, del lado occidental los casos de Google, Apple, Facebook y Amazon (las GAFA), mientras que en China sus equivalentes son Baidu, Alibaba y Tencent (las BAT). Estas empresas tienen una hegemonía en la gestión del conocimiento social a niveles nunca conocidos en las sociedades humanas, pudiendo determinar de manera decisiva la formación del conocimiento social como lo ha mostrado el caso de las "*fake news*", que determinaron hechos sociales de gran importancia como ocurrió con la operación entre Cambridge Analitycs y Facebook en relación con procesos electorales que tenían lugar en varios países. Por último, cabe desatacar la importancia de la existencia de estas empresas ante la perspectiva del desarrollo de las tecnologías basadas en la IA en lo que tienen un papel central.

Por su parte, las universidades han enfrentado, con la revolución digital, cambios sustantivos en el cumplimiento de sus actividades. Destacan entre otros el referido a los procesos de enseñanza de aprendizaje con las tecnologías de educación a distancia, los Massive Online Open Courses (MOOC), la Analítica de aprendizaje con el uso de Machine Learning y Big data, la realidad virtual, las redes sociales y las plataformas colaborativas. Mientras que la actividad de

investigación se vio impactada con el surgimiento de las bases de datos digitales, los repositorios digitales, los programas de simulación, el superconjunto, las operaciones en la nube, las redes sociales y la analítica de datos, las machine learning, entre otras. Efectos sociales relevantes de todo esto es la posibilidad que se presenta para ampliar la cobertura y el acceso a la educación superior a los ahora excluidos por razones económico-sociales o territoriales, lo que podría tener extraordinario impacto social[10].

Sobre la difusión de la ciencia y la cultura, estas nuevas tecnologías posibilitan los repositorios digitales y las redes sociales, entre otros que se convierten en herramientas potentes para esos fines. En la gestión de las IES está disponible un amplio conjunto de herramientas digitales que potencian la eficiencia y reducen los costos. Todo lo anterior con base en la plataforma de Internet. Junto con ello, ahora también es posible llevar a nuevos niveles la experiencia de la educación superior convirtiéndola en procesos de aprendizaje individual y con ofertas educativas flexibles ante los cambiantes requerimientos de formación y conocimientos en la sociedad digital.

En forma inmediata, lo antes señalado, se enlaza con el impostergable desafío para las IES de integrar en su actividad de formación el "aprendizaje de por vida", exigido tanto por las cambiantes circunstancias de la vida en estas sociedades digitales, como por el desafío que surge con los efectos de la transformación digital y la robótica sobre el empleo con la posibilidad de que amplios sectores de la población se vean desocupados y la consecuente demanda de formación que les permita una reinserción social positiva y estable.

Lo anterior supone extraordinarios desafíos de cambio para las universidades, tanto a nivel de sus profesores y profesoras como sus gestores y la propia organización de las instituciones con el fin de ser capaces de dar respuestas a estos complejos y cambiantes y contextos. Todo lo anterior está fuertemente determinado por las condiciones y los contextos sociales, económicos, culturales y políticos específicos, lo que hace aún más compleja estas tareas para las IES.

Considerada de conjunto la sociedad digital, cabe señalar que el establecimiento de formas *cyb*er-físicas de relaciones sociales implica una suerte de desdoblamiento del tejido de relaciones sociales, con múltiples efectos para la vida social y sobre las conductas de los individuos. Pero lo más significativo de esta nueva configuración social es que existen riesgos de orden cósmico para la subsistencia de la misma, dado que, con la configuración señalada, la

sociedad actual depende básicamente de la permanencia en operación de los medios tecnológicos, lo que ya ocurría en otros aspectos de la vida colectiva moderna como, por ejemplo, la disponibilidad de servicios de energía eléctrica y otros[11].

5. LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN EL CONTEXTO EVOLUTIVO DEL CONOCIMIENTO HUMANO

En el marco del proceso analizado sobre los cambios en algunas dimensiones del conocimiento humano, se produjo la actual expansión de la IA la interacción de ambos fenómenos constituye el centro de la problemática que motivó estas reflexiones. Dada la complejidad del tema de la IA y antes de considerar en este apartado algunas de esas interacciones, hacemos unas breves consideraciones iniciales sobre la IA.

La IA forma parte de un campo del conocimiento que tiene una larga evolución histórica, adquirió esta denominación desde 1951[12]. Con la evolución contemporánea de sus aplicaciones tecnológicas ha asumido nuevos alcances por la combinación por los efectos de la revolución digital sobre la forma en que se generan, se procesa y comparten los datos, que se han constituido en una piedra angular de toda esta configuración sociotécnica. Esto ha significado el desarrollo de máquinas y sistemas informáticos que permiten realizar tareas que emulan los procesos de la inteligencia humana.

Según Hinze (2016) en términos conceptuales hay cuatro tipos de máquinas concebibles para la IA. Primero, las máquinas reactivas que realizan tareas específicas según los datos recibidos. Segundo, las de "Memoria limitada" que pueden consultar una versión pasada de una representación del mundo para recuperar cierta información. Tercero, las de la "Teoría de la mente", las que no solo forman representaciones sobre el mundo, sino también sobre otros agentes o entidades en el mundo. El mismo autor, Hinze, indica al respecto que esto es crucial para los modos en que los humanos formamos sociedades, porque ello nos permitió tener interacciones sociales.

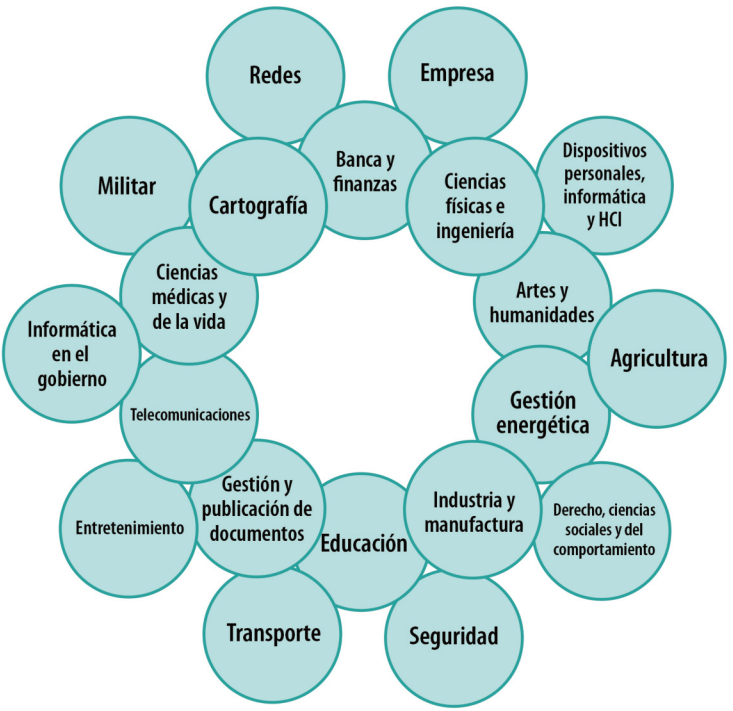
Por último, las que identifica como "Máquinas autoconscientes", capaces de construir sistemas que puedan formar representaciones sobre sí mismos. Los dos últimos tipos de máquinas propuestas por Hinze, constituyen desarrollos de frontera para la IA, cuya factibilidad aún se ve muy lejana. Sin embargo, está en curso un avance en esa dirección con la IA autónoma que opera siste-

mas y maquinas capaces de tomar decisiones a partir de una representación amplia de varios escenarios donde situaciones o emergencias pueden ocurrir, orquestando diferentes tecnologías disponibles para resolver un problema, usando la que encuentra más adecuada y decidiendo por su cuenta, con base en parámetros establecidos por los humanos.

La IA ha contribuido de distinta manera al desarrollo del conocimiento humano mediante el análisis de datos a gran escala, mejorando la comunicación entre personas y máquinas, proporcionando recomendaciones personalizadas, automatizando tareas y ha incidido en la toma de decisiones de los distintos actores.

En general la IA tiene incidencia en un gran número de actividades distintas como se informa en la Figura 2.

Figura 2. *Sectores impactados por la IA*



Fuente: World Intellectual Property Organization (WIPO) (2019)

El cerebro de la IA son los algoritmos que fijan las reglas de operación de las máquinas de IA y a partir de ello se configura un amplio rango de modalidades de IA entre las que destacan las de gestión automatizada de datos (*Machine learning, Deep learning*) y el aprendizaje automatizado. Asimismo, el Big Data, la computación en la nube, *machine learning*, el 3D y la simulación. En este marco se encuentra el GPT Chat (Chat-based generative pre-trained transformer) de alto impacto reciente. Este es un modelo de aprendizaje automático basado en redes neuronales que se entrena en grandes cantidades de texto para generar respuestas coherentes y relevantes a partir de una entrada de texto dada, es capaz de entender y generar lenguaje humano de manera sorprendentemente natural[13].

Dentro de este complejo tema de la IA cabe destacar lo relativo al campo de la analítica de datos por las potencialidades que brinda para utilizar positivamente la inmensa cantidad de datos que se generan en el mundo digital[14]. En esto hay una importante evolución que va desde la analítica descriptiva, la diagnóstica, la predictiva, la prescriptiva y la cognitiva. Esta última utiliza lo avances del Cómputo de Alto Desempeño combinados con la IA avanzada y las técnicas de *Machine Learning* con un enfoque de analítica de datos.

Con esos elementos de referencia consideramos ahora los aspectos más significativos de la interacción entre las distintas dimensiones del desarrollo humano y el desarrollo en curso de la IA en el conjunto de la sociedad. Al respecto señalamos brevemente cinco cuestiones relevantes relacionadas con las dimensiones de conocimiento analizadas anteriormente.

La primera se refiere a la evolución del conocimiento científico, donde los resultados generales son positivos tanto por el surgimiento de nuevos campos de conocimiento como por el hecho de que el uso de estas nuevas tecnologías de IA permite, por ejemplo, el desarrollo nuevos fármacos[15].

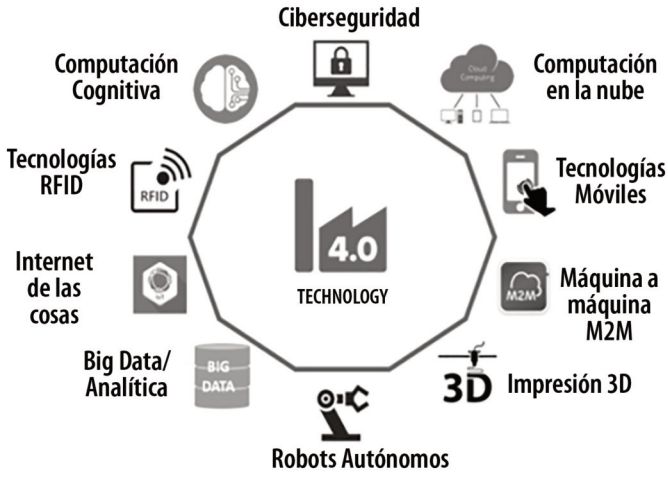
En un segundo nivel, cabe señalar los problemas epistemológicos del conocimiento derivados de la IA, ya que esta genera un fuerte impulso a la necesidad de crear conductas éticas sociales en el uso de dichas tecnologías, con una marcada coincidencia de relevantes actores sociales sobre la necesidad de regularlas[16]. Son muy relevantes en este sentido las advertencias de ejecutivos de grandes corporaciones de IA, como es el caso de Sam Altman señalando los riesgos de estas tecnologías para la vida social y un reiterado llamado a la necesidad de impulsar propuestas de ética social en el uso de estas[17].

Finalmente, en el nivel del ecosistema social del conocimiento se registran efectos complejos por la IA sobre las acciones de algunos de los actores que participan en el mismo y el conocimiento social generado por el ecosistema en su conjunto.

En primer lugar, destacan los diversos efectos favorables sobre la educación y, en particular, en las universidades. Nuevos modos de aprendizaje a través de los nuevos instrumentos automatizados como los chatbots y las *machine learning,* así como extraordinarias posibilidades que genera la analítica de datos para el trabajo de investigación y la propia gestión de las instituciones. Sin embargo, también se señalan los riesgos éticos que ya son percibirles en la actividad académica debido a las posibilidades de fraudes y plagios que se generan con estas tecnologías. Junto con esto también debe destacarse que para que las universidades pudieran expandir sus modos de acción con estas tecnologías, será imprescindible reformular el contrato social con la educación ya propuesto por UNESCO para que estas instituciones dispongan de los recursos requeridos para cumplir sus actividades.

Por su parte, las empresas se beneficiarán de las diversas tecnologías emergentes relacionadas con la IA como las que se registran en la Figura 3, las que no sólo son de utilidad para los actores empresariales, dado su carácter transversal.

Figura 3. *Tecnologías emergentes*



Fuente: Saturno, M. et al. (2018)

Por último, los gobiernos ven potenciadas sus actividades de gestión pública en múltiples campos con el uso de las diversas tecnologías de la IA. Pero al mismo tiempo se señalan los riesgos de que esto genere un incremento del control político, como ya se ha visto en varios países.

En contraste hay reiterados señalamientos sobre los riesgos que podría generar el desarrollo descontrolado de la IA, en particular sobre distintas dimensiones de la conciencia social. Riesgos de seguridad, difusión de "fake news" debido a sesgos de algoritmos que afecten la vida social, entre otros, son reiterados por conjuntos de especialistas muy calificados. Esto remite a un requerimiento sostenido de regulaciones sobre la IA para asegurar la gobernanza de los efectos sobre el ecosistema del conocimiento y el conjunto de la vida social. Se pone como un tema primer nivel la problemática de las normas éticas para asegurar el uso positivo de estas tecnologías[18].

6. CONCLUSIONES

A manera de conclusión de este trabajo, cabe argumentar que el cuadro resultante del análisis realizado hace evidente que la sociedad atraviesa un período extremadamente complejo de cambios, particularmente en los que se refiere al conocimiento humano y sus perspectivas, sobre lo cual hemos centrado nuestra reflexión.

Lo presentado muy esquemáticamente muestra las extraordinarias fortalezas de la humanidad en este campo y las posibilidades que le ofrece la IA, pero al mismo tiempo los graves riesgos que se generan con los desarrollos tecnológicos resultantes de la revolución digital y de la expansión muy radical.

Todo esto constituye un desafío para el conjunto de la humanidad, por lo que requiere acciones colectivas por instituciones y actores de ese alcance.

Afortunadamente, hay distintas iniciativas en curso por diferentes agencias de las Naciones Unidas. Para la dimensión general de desafío, el Secretariado de las Naciones Unidas ha propuesto un marco institucional muy favorable para gestionar "el cambio de época" con lo que se plantea en los documentos titulados "Nuestra Agenda Común", donde se señala que la sociedad está en "un punto de inflexión histórica" (Naciones Unidas, 2021) y "A breakthrough for people and planet. Effective and global governance" (High-Level Advisory Board [HLAB], 2023).

Dentro de ello destaca que la UNESCO, como organismo responsable del tema de la educación en el contexto de las Naciones Unidas, ha estado impulsando diversas acciones favorables al abordaje del problema planteado. Esto puede verse específicamente en los siguientes documentos: "Reimaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación" (UNESCO, 2022); "Sociedad digital: brechas y retos para la inclusión digital en América Latina y el Caribe" (UNESCO, 2017); "Consenso de Beijing sobre la inteligencia artificial y la educación" (UNESCO 2019).

Lo anteriormente mostrado constituyen iniciativas fundamentales en la dirección de algunos de los temas planteados en este trabajo. Sin embargo, sería necesario que estos organismos exploraran la formulación de una agenda integral y sistemática para el importante tema del cambio del conocimiento social que está en el trasfondo de los desafíos contemporáneos a la educación en general y, en particular, para las actividades de las universidades y la educación superior cómo se ha tratado de argumentar en este trabajo.

REFERENCIAS

Berger, P. y Luckmann T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.

Cotteleer, M & Sniderman, B. (2017). *Forces of change: Industry 4.0.* Deloitte. https://bitly.ws/36ShL

Etzkowitz, H. & Leydesdorffb, L. (2000). The dynamics of innovation: from National Systems and "Mode 2" to a Triple Helix of university–industry–government relations. *Research Policy*. 29(2).

Garrido Noguera, C., Rondero López, N., & Vega Montoya, V. (2020). Innovación, vinculación universidad-empresa y desarrollo. *Universidades*, 63(58), 6-23. https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2013.58.259

Garrido C. y García Pérez de Lema, D. (2016 a). Vinculación de las universidades con los sectores productivos. En Celso Garrido y Domingo García Pérez de Lema (Coord) *Casos en Iberoamérica. Volúmenes I y II*, Editorial UDUAL. https://bitly.ws/36Si2

Garrido C. (2022a). Vinculación Universidades-Sectores productivos. Cambio de Época y Sociedad Contemporánea. *Integración y Conocimiento,* 11(12). https://bitly.ws/36Sia

Garrido C. (2022b). Oportunidades y desafíos para la educación superior en la transición hacia la sociedad digital en ALC, Capitulo Uno de Las universidades y la transición hacia la sociedad digital en América Latina y el Caribe- Reflexiones y propuestas estratégicas. (2021). Celso Garrido Coordinador, *Cuadernos de Universidades 12*, UDUAL. https://bitly.ws/36SiV

Garrido C. (2022 c). Dinamizar la cooperación entre los actores del ecosistema regional de Ciencia, Tecnología e innovación en ALC, Capitulo Ocho de Las universidades y la transición hacia la sociedad digital en América Latina y el Caribe- Reflexiones y propuestas estratégicas. (2021) Celso Garrido Coordinador, *Cuadernos de Universidades 12*, UDUAL. https://bitly.ws/36SiV

Gödel, K. (2006). *Sobre proposiciones formalmente indecidibles de los Principia Mathematica y sistemas afines*. KRK Ediciones.

Habermas, J. (1998). *Teoría de la acción comunicativa Tomo I. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Taurus.

Heinsenberg, W. (1927). *Sobre el contenido descriptivo de la cinemática y la mecánica teórico-cuántica*. https://bitly.ws/36Sjq

Hinze, A. (2016). *Understanding the four types of AI, from reactive robots to self-aware beings*. The Conversation. https://bitly.ws/36Sjx

High-Level Advisory Board-HLAB- (2023). *A breakthrough for people and planet. Effective and global governance. Today and the future.* https://bitly.ws/36SjE

Holland, J. (1992). Complex adaptative sytems. *Daedalus.* 121(1). https://bitly.ws/36SjI

Horkheimer, M. (1969). *Crítica de la razón instrumental*. Sur.

Lampert, E. (2008). Postmodernidad y universidad. *Perfiles educativos*, 79(30), No. 120.

Lyotard, J. (1984). *The postmodern condition: A report on knowledge*. Manchester University Press.

Malhotra, Y. (2002). *Information ecology and Knowledge management Encyclopedia of life support sistems*. UNESCO/ Oxford

Morin, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa Editoriales.

Naciones Unidas. (2021). *Nuestra agenda común. Reporte de la Secretaría General, Naciones Unidas.* https://bitly.ws/goEh

Organización de las Naciones Unidas para el Desarrollo Industrial. (2019). *Informe del Desarrollo industrial 2020*. ONUDI. https://bitly.ws/36SkC

Penrose, R. (2006). *La nueva mente del emperador*. Libro de Bolsillo.

Prigogine, I. (1997). *The end of certainty*. The Free Press.

Rogoff, B. (1990). *Apprenticeships in thinking*. Oxford University Press.

Saturno, M., Moura Pertel, V., Deschamps, F., & Rocha Loures, E. (2018). Proposal of an automation solutions architecture for industry 4.0. *Destech transactions on engineering and technology research*. DOI: 10.12783/dtetr/icpr2017/17675

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2017). *Sociedad digital: brechas y retos para la inclusión digital en América Latina y el Caribe* UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000262860

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2019). *Consenso de Beijing sobre la inteligencia artificial y la educación*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368303

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2021). *Recommendation on open science.* UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381148

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2022). *Reimaginar juntos el futuro. Un nuevo contrato social para la educación*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381560

Vygotsky, L. (1987). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Austral.

World Intellectual Property Organization. (2019). *Technology trends 2019. Artificial Intelligence*. WIPO. https://bitly.ws/36SkK

NOTAS

(1) Este trabajo es el último producto de un proyecto de investigación sobre el tema de "La vinculación de las universidades con la sociedad productiva" iniciado en el 2013, a partir de las preguntas e investigación sobre el tema, surgidas en el marco de diversos proyectos de cooperación entre universidades de ALC y Europa desarrollados en los años previos. En el curso de este proyecto se han publicado diversos resultados que alimentan la reflexión propuesta en esta publicación. Ver Garrido et al (2013) y Garrido 2016,2022 a, b y c. Las reflexiones presentadas en este trabajo siguen de cerca las elaboradas en los trabajos citados.

(2) El secretario de las Naciones Unidas ha planteado esta situación bajo la lógica del organismo multilateral en "Nuestra agenda común" (Naciones Unidas, 2021).

(3) En América Latina se desarrolló una corriente particular de esta reflexión identificada como una "Epistemología del sur" impulsada principalmente por de Souza (2009) con énfasis en los efectos del colonialismo sobre las concepciones del conocimiento y los saberes originarios en general y, en particular, en América Latina.

(4) En esta literatura el comportamiento de los ecosistemas se asocia con los modelos conceptuales de los Sistemas Adaptativos Complejos (Holland, 1992). Estos sistemas son caracterizados del siguiente modo "Un sistema adaptativo complejo es una red dinámica de interacciones, pero el comportamiento de conjunto puede no ser predecible según el comportamiento de los componentes. Es adaptable en donde el individuo y los comportamientos colectivos cambian y se autoorganizan en correspondencia con los cambiantes micro eventos o conjuntos de micro eventos". Recuperado el 08-02-2023 https://bitly.ws/36SkW

(5) Seguimos el concepto del conocimiento social desde la perspectiva del constructivismo social según el cual el conocimiento es construido socialmente a través de la interacción entre las personas y su entorno. Desde esta concepción las creencias, valores y significados son compartidos y negociados en una comunidad, influyendo en la forma en que percibimos el mundo y nos relacionamos con el mismo (Vigotsky, idem)

(6) Al respecto hay que destacar que la Unesco y muchos otros organismos ha desarrollado múltiples acciones en defensa de la educación como un derecho humano y un bien público ante la dinámica a favor del enfoque empresarial en los ecosistemas de conocimiento social (UNESCO, 2015).

(7) Una evidencia del alcance que tiene esta transformación la dan los siguientes indicadores para 2023. Medido en relación con la población mundial el 63% está conectada a Internet, el 67% tienen un teléfono móvil y 58% son usuarios de redes sociales. Recuperado el 5 de abril del 2023 https://bitly.ws/36Smg

(8) Ver https://bitly.ws/36SmL Recuperado el 7/11/2019.

(9) Ver https://cadecobots.com/que-es-un-cobot/ Recuperada el 20/5/23

(10) Es relevante destacar que estas transformaciones tienen un efecto social dual porque generan nuevas posibilidades de integración de los individuos y las comunidades a la vida social pero al mismo tiempo producen las llamadas "brechas", como la denominada "brecha digital" por las barreras en la acceso al internet ,y la que podríamos llamar "brecha informática ante la inteligencia artificial" por la carencia de formación para el uso de recurso por parte de amplios sectores de la población mundial. Ver https://bitly.ws/36SmY

(11) Una literatura desarrollada desde los noventa del siglo pasado ha venido caracterizando a la sociedad contemporánea como la Sociedad del Riesgo (Beck et al., 1992) lo que cobra relevancia en el contexto de la sociedad digital donde las relaciones sociales con que opera pueden verse radicalmente afectadas por fenómenos naturales de orden cósmico. Ver https://bitly.ws/36Snb

(12) Ver https://bitly.ws/36Sng

(13) https://bitly.ws/36Snp

(14) Para dar un orden de magnitud de lo que significa el volumen de datos gestionables por esos instrumentos, según la Universidad de Ulster existían 2.5 quintilliones de bytes de datos el día de la consulta– 90% de los cuales habían sido creados en los dos últimos años. https://bitly.ws/36SnB Consultado el 4 de marzo 2023

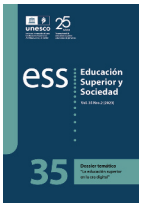
(15) Ver https://bitly.ws/36SnS

(16) https://bitly.ws/36SnZ

(17) Ver: https://bitly.ws/36SnZ

(18) Por ejemplo, la carta abierta difundida el por Centro por la Seguridad de la Inteligencia Artificial (https://www.safe.ai/) que firman más de 350 investigadores, ejecutivos e ingenieros de primer nivel que trabajan en inteligencia artificial, destacando los aspectos po-

sitivos que esta aporta a la sociedad, pero al mismo tiempo alertando sobre los graves riesgos que podría generar un desarrollo descontrolado de la misma. También fue muy impactante la declaración ante el congreso de los Estados Unidos realizada por Sam Altman, dueño de OpenAI que es la empresa dueña de GPTChat4, alertando de que la inteligencia artificial debía ser regulada porque podría dañar al mundo.



REVISTA EDUCACIÓN SUPERIOR Y SOCIEDAD
2023, VOL 35, Nro. 2, pp. 72-100
https://doi.org/10.54674/ess.v35i2.825
e-ISSN: 26107759
Recibido 2023-06-29 | **Revisado** 2023-08-18
Aceptado 2023-09-23 | **Publicado** 2023-12-29

OPEN ACCESS

2. La transformación de la Universidad Nacional de Colombia para abordar los requerimientos de la era digital

The transformation of the National University of Colombia to address the requirements of the digital era

Kimberly Sarahi Flores Tuco[1] Mateo Rojas Samper[2]

[1] Universidad Estatal de Investigación de N. I. Lobachevsky, Nizhny Nóvgorod, Rusia
[2] Universidad Nacional de Investigación "Escuela Superior de Economía", Moscú, Rusia

RESUMEN

La educación superior está experimentando una transformación digital que implica el uso de la tecnología para mejorar la enseñanza, el aprendizaje, la investigación y la gestión universitaria. La Universidad Nacional de Colombia (UNAL) ha adoptado una postura proactiva en esta transformación, comprometiéndose a implementar tecnologías emergentes en el proceso educativo. Se han establecido centros de innovación y se han implementado programas de capacitación para garantizar que los docentes estén preparados para utilizar eficazmente las nuevas tecnologías en el aula. La investigación realizada usa como metodología la recopilación y análisis de datos estadísticos, así como en información proveniente de medios de la UNAL, revistas y trabajos científicos nacionales e internacionales. Los resultados obtenidos muestran un aumento en el número de grupos de investigación, laboratorios y la generación de conocimiento de vanguardia. A través de la implementación de iniciativas innovadoras y la adopción de tecnologías emergentes, la universidad ha mejorado considerablemente la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, al tiempo que ha ampliado el acceso a la educación a una audiencia más diversa. La UNAL demuestra un compromiso sólido para enfrentar los desafíos de la era digital, adoptando una perspectiva centrada en el estudiante y fomentando la colaboración entre diferentes áreas y departamentos. Además, se destaca que la UNAL es una universidad socialmente comprometida, con una larga tradición de servicio a la comunidad. Se enfoca en garantizar que los beneficios de la transformación digital sean accesibles para todos, sin importar su estatus socioeconómico.

Palabras clave: Transformación digital; educación; innovación educacional; tecnología; investigación

The transformation of the National University of Colombia to address the requirements of the digital era

ABSTRACT

Higher education is undergoing a digital transformation that involves the use of technology to improve teaching, learning, research and university management. The National University of Colombia (UNAL) has taken a proactive stance in this transformation, committing itself to implementing emerging technologies in the educational process. Innovation centers have been established and training programs have been implemented to ensure that teachers are prepared to effectively use new technologies in the classroom. The research carried out uses as methodology the collection and analysis of statistical data, as well as information from UNAL media, journals and national and international scientific works. The results obtained show an increase in the number of research groups, laboratories and the generation of cutting-edge knowledge. Through the implementation of innovative initiatives and the adoption of emerging technologies, the university has significantly improved the quality of teaching and learning, while expanding access to education to a more diverse audience. UNAL demonstrates a solid commitment to face the challenges of the digital era, adopting a student-centered perspective and fostering collaboration between different areas and departments. In addition, it is emphasized that UNAL is a socially committed university, with a long tradition of service to the community. It focuses on ensuring that the benefits of digital transformation are accessible to everyone, regardless of their socio-economic status.

Keywords: Digital transformation; education; educational innovation; technology; research

A transformação da Universidade Nacional da Colômbia para atender aos requisitos da era digital

RESUMO

O ensino superior está passando por uma transformação digital que envolve o uso da tecnologia para melhorar o ensino, a aprendizagem, a pesquisa e a gestão universitária. A Universidade Nacional da Colômbia (UNAL) adotou uma postura proativa nessa transformação, comprometendo-se a implementar tecnologias emergentes no processo educacional. Centros de inovação foram estabelecidos e programas de treinamento foram implementados para garantir que os professores estejam preparados para usar efetivamente as novas tecnologias na sala de aula. A pesquisa realizada

utiliza como metodologia a coleta e análise de dados estatísticos, bem como em informação proveniente de meios da UNAL, revistas e trabalhos científicos nacionais e internacionais. Os resultados obtidos mostram um aumento no número de grupos de pesquisa, laboratórios e geração de conhecimento de ponta. Através da implementação de iniciativas inovadoras e da adoção de tecnologias emergentes, a Universidade melhorou consideravelmente a qualidade do ensino e da aprendizagem, ao mesmo tempo em que expandiu o acesso à educação para um público mais diversificado. A UNAL demonstra um forte compromisso em enfrentar os desafios da era digital, adotando uma perspectiva centrada no aluno e incentivando a colaboração entre diferentes áreas e departamentos. Além disso, destaca-se que a UNAL é uma universidade socialmente comprometida, com uma longa tradição de serviço à comunidade. Ele se concentra em garantir que os benefícios da transformação digital sejam acessíveis a todos, independentemente do seu status socioeconômico.

Palavras-chave: Transformação digital; Educação; Inovação educacional; tecnologia; pesquisa

La transformation de l'Université nationale de Colombie pour répondre aux exigences de l'ère numérique

RÉSUMÉ

L'enseignement supérieur est en pleine transformation numérique qui implique l'utilisation de la technologie pour améliorer l'enseignement, l'apprentissage, la recherche et la gestion universitaire. L'Université nationale de Colombie (UNAL) a adopté une position proactive dans cette transformation, s'engageant à mettre en œuvre les technologies émergentes dans le processus éducatif. Descentres d'innovation ont été créés et des programmes de formation ont été mis en œuvre pour s'assurer que les enseignants sont préparés à utiliser efficacement les nouvelles technologies en classe. La recherche menée utilise comme méthodologie la collecte et l'analyse de données statistiques, ainsi que des informations provenant d'UNAL media, de revues et d'ouvrages scientifiques nationaux et internationaux. Les résultats obtenus montrent une augmentation du nombre de groupes de recherche, de laboratoires et de la génération de connaissances de pointe. Grâce à la mise en œuvre d'initiatives novatrices et à l'adoption de technologies émergentes, l'université a considérablement amélioré la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage, tout en élargissant l'accès à l'éducation à un public plus diversifié. L'UNAL démontre un engagement solide à relever les défis de l'ère numérique, en adoptant une perspective centrée sur l'étudiant et en favorisant la collaboration entre les différents domaines et départements. En outre, il est souligné

que l'UNAL est une université socialement engagée, avec une longue tradition de service à la communauté. Il vise à garantir que les avantages de la transformation numérique soient accessibles à tous, quel que soit leur statut socio-économique.

Mots clés: Transformation numérique; éducation; innovation pédagogique; technologie; recherche

1. INTRODUCCIÓN

"Dado que vivimos en una época de innovación, una educación práctica debe preparar al hombre para trabajos que todavía no existen y no pueden ser claramente definidos" (Drucker, 2011, p. 129).

> Las universidades a lo largo de la historia han sido espacios de generación y preservación de conocimientos, cuya misión constituyó salvaguardar la herencia que resultó de años de investigación de nuestros predecesores. Estas instituciones constituyen los motores del cambio y de la globalización del conocimiento, el cual posibilita el desarrollo tanto intelectual como económico de las sociedades más arraigadas de la actualidad. (Gisbert, 2004, p. 82)

El mundo actual está experimentando cambios a un ritmo sin precedentes. Las habilidades y conocimientos que solían ser suficientes para satisfacer la demanda laboral ahora se consideran obsoletas. Hoy en día se requiere profesionales con pensamiento crítico, capacidad de resolución de problemas, colaboración y adaptabilidad. Esto plantea un desafío para las universidades, ya que deben adaptarse a estos nuevos requisitos y asegurar que los estudiantes al graduarse estén preparados para enfrentar los desafíos del entorno laboral.

El papel fundamental de la transformación universitaria radica en impulsar el desarrollo de la innovación y fomentar el crecimiento económico, cultural y social de la nación. Fomentar la colaboración entre las universidades, la industria, el gobierno y las organizaciones comunitarias, permite el desarrollo de nuevas soluciones a retos complejos y posibilita el crecimiento económico, social y medioambiental por medio, entre otros, del incentivo y apoyo a los estudiantes en proyectos e investigaciones La transformación de la universidad constituye un reflejo de los cambios que se están produciendo hoy en día en el mundo, desde un enfoque más innovador, colaborativo e interdisciplinar, que refleja las necesidades cambiantes de la sociedad del siglo XXI.

En Colombia, como en todo el mundo durante la pandemia del COVID-19 se pudo observar que el hecho de que los miembros de la juventud actual sean considerados nativos digitales, no significa que estén educados en competencias digitales adecuadamente, sino que más bien, hace referencia a una idiosincrasia ligada, en su mayoría, a expectativas de avances tecnológicos (Cabero-Almenara et al, 2023, p .6).

Debido a dicha situación, desde 2021, Colombia ha implementado el programa Country Digital Acceleration (CDA) para acelerar su transformación digital. El objetivo es modernizar y digitalizar el país, especialmente en educación, salud y el sector público. Se ha colaborado con el Gobierno en el plan de Transformación Digital e Innovación, y se ha capacitado a talento digital para satisfacer la demanda del mercado y promover habilidades en tecnologías de la información (TI) Cisco, 2021

En consecuencia, actualmente en Colombia hay una actitud positiva para abordar procesos de exploración, definición, diseño e implementación de transformación digital en las diferentes organizaciones y sectores. (Agencia de noticias de la Universidad Nacional de Colombia [UNAL], 2022). Sin embargo, la transformación digital de la universidad es un tema aún más complejo que conlleva una serie de desafíos que implica tanto a estudiantes, como a educadores, a la industria, al gobierno y a la sociedad en su conjunto.

El estudio de dichas cuestiones, la adopción y adaptación a nuevos modelos de educación y a avances tecnológicos, ayudarán a que los estudiantes estén preparados para los retos del mundo moderno, y permitirán a la universidad abordar los desafíos más acuciantes a los que se enfrentan nuestras comunidades y nuestro planeta.

La selección de la Universidad Nacional de Colombia (UNAL) como objeto de investigación se debe a su destacado prestigio como institución de educación superior de excelencia en el país, debido a su reputación académica, red internacional de investigación, entre otros (Chacón, 2023).

La universidad cuenta con una amplia oferta académica en distintas áreas de estudio. Además, una de sus principales características es su compromiso con la investigación y la innovación, puesto que cuenta con una gran cantidad de grupos de investigación y centros especializados en diversas áreas del conocimiento, lo que ha permitido el desarrollo de importantes proyectos de investigación y la generación de conocimiento de vanguardia. También cabe

recalcar que la UNAL tiene un fuerte compromiso social y una larga tradición de servicio a la comunidad. La universidad ha desarrollado importantes proyectos de extensión y ha colaborado con diversos sectores de la sociedad para abordar problemas sociales y contribuir al desarrollo del país (Vicerrectoría de investigación de la Universidad Nacional de Colombia [UNAL], 2023).

2. METODOLOGÍA

La metodología empleada en la investigación del proceso de transformación de la UNAL para adecuarse a las nuevas exigencias de la era digital se fundamentará en la recopilación y el análisis de datos correspondientes al período entre 2017 y 2022. Esto se justifica por el hecho de que el proyecto de transformación digital, con miras al año 2030, fue iniciado en 2018 (Agencia de noticias de la UNAL, 2018). Esta metodología se caracteriza por ser mixta, ya que combina tanto información cuantitativa como cualitativa en su mayor parte. Se obtendrán datos y cifras generales de la fuente oficial de información estadística de la UNAL, lo que permitirá obtener una comprensión más profunda de las dinámicas y desafíos asociados con el proceso de transformación en la institución. Asimismo, se utilizarán otras técnicas de recolección de datos, como encuestas y entrevistas realizadas a profesores, personal administrativo y directivos tanto en la agencia de noticias de la UNAL, como en televisión UNAL. Estas herramientas adicionales contribuirán a identificar soluciones y llevar a cabo los cambios necesarios

3. PREMISAS DE LA TRANSFORMACIÓN DIGITAL EN LA UNAL

3.1. La transformación organizacional, como clave para impulsar la transformación digital

La transformación digital en la educación implica cambios en los métodos y la estructura de las instituciones. El factor clave es la transformación cultural, no solo tecnológica. Se requieren cambios organizativos para aprovechar el potencial de la tecnología. La transformación organizacional es crucial para el éxito digital, involucrando cultura, estructura y procesos. Es fundamental un cambio de mentalidad en los individuos que conforman la institución.

La transformación organizacional es necesaria para contrarrestar los inhibidores de la digitalización los cuales se podría señalar como resistencia al cam-

bio, cultura, falta de capacitación, procesos ineficientes y regulaciones innecesarias. La transformación digital es la reinvención de una organización a través de la utilización de tecnología digital para mejorar las formas en la que la organización se desempeña y sirve a quienes la constituyen.

La UNAL está comprometida con la transformación digital y tiene como uno de sus objetivos principales en la agenda 2030 llegar a ser la primera universidad colombiana que lleve a cabo el proceso de transformación digital para servir de ejemplo a la comunidad universitaria. Además, ha implementado diversas iniciativas para fomentar la innovación y la modernización en la educación superior, como la creación de laboratorios de innovación educativa y la capacitación de docentes en el uso de tecnologías emergentes.

Figura 1. *Metas de la UNAL en vía a la transformación digital 2030*

Fuente: Adaptado de Transformación Digital innovación Con Conciencia Social Transformación Digital innovación con conciencia social. De acofi.edu. Co. del año 2019.

La transformación organizacional implica la creación de nuevas estructuras y procesos que permitan a la universidad adaptarse a los cambios tecnológicos y responder de manera más ágil a las necesidades de los estudiantes y de la

sociedad. La universidad reconoce la importancia de la equidad en la educación y busca garantizar que la transformación digital beneficie a todos los estudiantes, independientemente de su origen socioeconómico.

3.2. Transformación de los modelos educativos: Nuevas tendencias y desafíos en la era digital

La adaptación de las universidades a la era digital es tardía en Latinoamérica y en el mundo en comparación con la rápida evolución tecnológica. En Colombia, la mayoría de los estudiantes actuales pertenecen a la generación Z, nativos digitales, por lo cual las universidades conscientes de la importancia de brindar una educación acorde a las necesidades del estudiantado se han comenzado a implementar innovadores métodos de enseñanza digital, como plataformas en línea, recursos interactivos y herramientas digitales.

Tabla 1. *Tasa de cobertura de los estudiantes universitarios colombianos con edades entre 17 y 20 años (millones de personas)*

AÑO	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Matricula pregrado	1,588	1,746	1,813	1,967	2,080	2,150	2,234	2,280	2,267
Población 17 a 21 años	4,285	4,319	4,343	4,355	4,356	4,350	4,337	4,318	4,297
Cobertura	37,05%	40,42%	41,74%	45,17%	47,76%	49,42%	51,52%	52,81%	52,76%

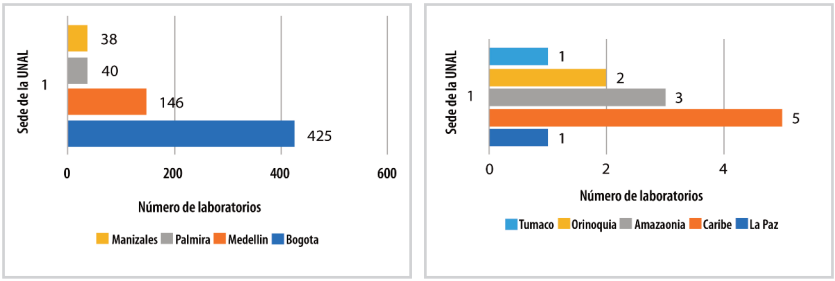
Fuente: Adaptado del Resumen De Indicadores De Educación del Ministerio De Educación Nacional del año 2019.

La adaptación universitaria a la tecnología y métodos de enseñanza actuales es crucial para la evolución de la sociedad. Sin embargo, hay una idea equivocada de limitar la educación digital a clases en línea y educación a distancia. La tecnología actual ofrece más que superar la barrera física, ya que permite innovar los métodos utilizados en la realización de prototipos, laboratorios o simulacros, lo cual contribuye significativamente a la formación de profesionales cualificados.

La UNAL actualmente cuenta con 651 laboratorios, distribuidos por las distintas sedes y dedicados a distintas áreas de conocimiento. En 2017, cuando el programa de transformación digital se encontraba en sus primeras etapas, el número de laboratorios disponibles era de tan solo 351 (Laboratorios de la Uni-

versidad Nacional de Colombia, 2022). Este incremento substancial en la infraestructura de laboratorios evidencia la importancia que la UNAL le ha dado al desarrollo de nuevos proyectos, a la investigación y al avance científico.

Figura 2. *Distribución de los laboratorios de la UNAL por sedes*



Fuente: Adaptado de Cifras De Laboratorios de la Universidad Nacional De Colombia del año 2022

Con el fin de aprovechar al máximo el potencial tecnológico en el sistema educativo, es necesario que las universidades cumplan con ciertos requisitos. En el proceso de enseñanza universitaria, se ven involucrados principalmente tres actores: los estudiantes, los profesores y la gestión académica encargada de diseñar los planes de estudio.

Los docentes tienen un papel fundamental en las universidades: guiar y moldear a los estudiantes. Dado el rol tan importante que desempeñan, es crucial que comprendan la esencia y la importancia de la tecnología en el proceso educativo. No deben limitarse a implementarla por obligación, sino que deben reconocer que la tecnología es un conjunto de herramientas que pueden aplicarse para mejorar y optimizar su metodología de enseñanza cotidiana.

La transformación digital implica un cambio cultural y de paradigma. Los estudiantes, conocidos como "nativos digitales", han sido principalmente consumidores de tecnología en lugar de creadores. Esto se debe a que disciplinas como la programación y la robótica solían ser exclusivas de profesionales informáticos. Sin embargo, en el mundo actual, es fundamental que todo el estudiantado adquiera conocimientos básicos en estas disciplinas, sin importar su área de interés. Esto es, que adopten habilidades tecnológicas, ya que esto les brindará una ventaja competitiva en el mercado y les permitirá adaptarse a un entorno laboral cada vez más digitalizado.

4. DESAFÍOS Y ESTRATEGIAS PARA UNA TRANSICIÓN EFECTIVA HACIA LA ERA DIGITAL EN LAS UNIVERSIDADES

4.1. Desafíos y oportunidades de la Universidad Colombiana ante la Transformación Digital

Las universidades colombianas buscan fortalecer la educación a través de herramientas virtuales y procesos digitales, adaptándose a las necesidades actuales. Para ello, se realizan investigaciones y se establecen asociaciones internacionales para implementar modelos educativos basados en la transformación digital. Sin embargo, es trascendental tener en cuenta las opiniones de los expertos sobre los desafíos de la educación virtual en Colombia, dadas las nuevas metodologías educativas.

En primer lugar, uno de los aspectos clave es la conectividad, ya que todavía existe una brecha digital significativa en el país. A pesar de que la disponibilidad de Internet es un servicio que se requiere constitucionalmente, según datos presentados por el DANE en noviembre de 2021, solo el 56,5% de los hogares colombianos tienen acceso a la conectividad. En las áreas rurales, el 60,9% de la conectividad a Internet se proporciona a través de conexiones móviles en lugar de conexiones fijas, y aproximadamente la mitad de las personas informan de una cobertura deficiente (Cristancho, 2022).

El siguiente desafío consiste en la continua actualización de la oferta educativa: La universidad se enfrenta a la tarea de diseñar programas educativos y profesionales que se ajusten a las nuevas exigencias del mercado laboral y respondan a las demandas de una sociedad en constante digitalización. Como institución, exige implementar y desarrollar metodologías de enseñanzas flexibles y adaptables a los cambios que ocurren en el mundo.

El tercer desafío radica en la necesidad de invertir en tecnología, equipamiento e infraestructura que permitan la implementación de la educación digital en la universidad.

El cuarto desafío, que se destaca como uno de los principales obstáculos para la implementación de la transformación digital en el sistema educativo, es la falta de capacitación del cuerpo docente en el uso de tecnologías de la información y comunicación.

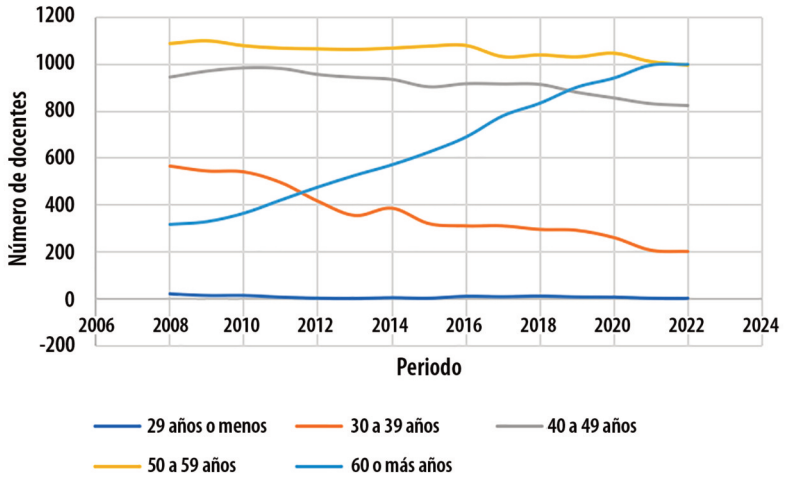
En conclusión, la transformación digital es un proceso necesario y fundamental para que la Universidad Colombiana pueda mantenerse a la vanguardia

y ofrecer una educación de calidad, actualizada y relevante para las necesidades actuales y futuras. La capacidad de adaptarse a estos cambios será vital para el desarrollo de la Universidad.

4.2 Desafíos específicos de la UNAL en la Transformación Digital

Uno de los principales desafíos que la UNAL enfrenta para acelerar la transformación digital en el proceso educativo es la edad avanzada promedio de sus docentes. Esta situación es una realidad que afecta incluso a las mejores universidades a nivel mundial (FETE Enseñanza, 2016). La mayoría de los docentes en la UNAL, aproximadamente dos tercios del total tienen más de 50 años, lo que representa un importante desafío para la adopción de la transformación digital.

Figura 3. *Evolución del número de docentes de carrera por grupos de edad*



Fuente: Adaptado de Cifras Generales–Distribución de docentes de la Universidad Nacional de Colombia, año 2022

Los docentes mayores enfrentan desafíos significativos debido a la falta de habilidades digitales y experiencia en el uso de tecnologías de la información y comunicación (TIC). Esta carencia puede obstaculizar la implementación de nuevas herramientas y tecnologías en el aula, lo que a su vez puede afectar la efectividad de la enseñanza (Córica, 2020). Además, es significativo destacar

la resistencia al cambio. Los docentes mayores suelen mostrar menos disposición para cambiar sus métodos de enseñanza y pueden resistirse a adoptar nuevas tecnologías, lo cual genera una desaceleración en el proceso de transformación digital y dificulta su avance (Córica, 2020, p. 256).

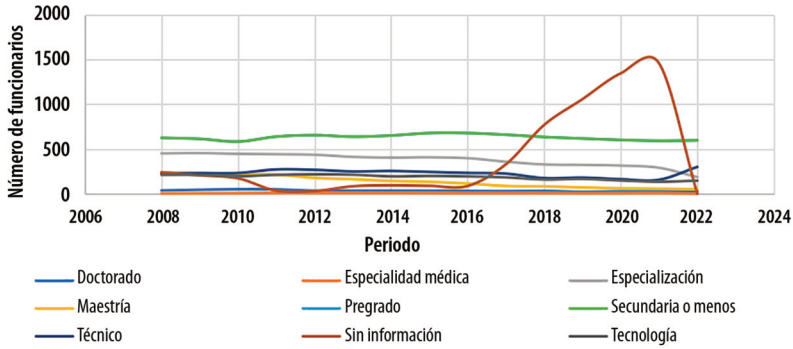
Sin embargo, es importante destacar que la edad no es un factor determinante en la adopción de la transformación digital. Muchos docentes mayores han demostrado una gran capacidad para adaptarse a los cambios y adoptar nuevas tecnologías. Además, la UNAL ha implementado programas de formación y capacitación para docentes y estudiantes en el uso de las TIC en el aula, lo que puede ayudar a superar los desafíos de edad y mejorar la adopción de la transformación digital.

La UNAL también desempeñó un papel fundamental en la formación de profesores en zonas rurales en todo el país. Se brindó capacitación a un total de 4.000 docentes de escuelas en Bogotá y Cundinamarca en el uso de tecnologías, y se logró desarrollar casi 5.000 recursos digitales destinados a instituciones educativas como resultado de este esfuerzo (Agencia de noticias de la UNAL, 2015). Para cumplir con el objetivo, la Universidad supervisó y capacitó a 80 profesionales, estudiantes de maestría y doctorado en el uso de TIC para desarrollar nuevas metodologías de enseñanza como la creación de textos virtuales y la medición del impacto de las reformas que se hacen con los contenidos para monitorear el cumplimiento de los objetivos. Esto demuestra su compromiso con la sociedad en la promoción del desarrollo del sistema educativo en todo el territorio colombiano, y no solo dentro de la institución (Agencia de noticias de la UNAL, 2022).

La UNAL se enfrenta a otro desafío relacionado con la formación académica de su personal administrativo. Al ser una destacada institución académica, es crucial que los administrativos tengan una formación especializada para competir en un mercado laboral exigente. Según las estadísticas proporcionadas por la universidad (Figura 4), el 30% de los funcionarios administrativos en 2022 solo tienen educación secundaria. Por lo tanto, la universidad debe invertir en la formación de sus empleados para mejorar sus habilidades y conocimientos en el ámbito de la tecnología digital, contribuyendo así al crecimiento y desarrollo de la institución.

Ante estas cifras, la UNAL ha implementado programas para mejorar la educación de sus administrativos, incluso aquellos con educación secundaria.

Figura 4. *Evolución del número de funcionarios administrativos por máximo nivel de formación*



Fuente: Adaptado de Cifras Generales – Distribución de funcionarios administrativos de la Universidad Nacional de Colombia, año 2022.

Dentro de estos programas se incluyen cursos de educación continua y programas de formación técnica, los cuales les brindan la oportunidad de adquirir nuevas habilidades y conocimientos en áreas específicas que son relevantes para su labor. Para el año 2023, estos cursos se ofrecen tanto en modalidad presencial como virtual, destacando entre ellos los cursos de Ransomware y Ciberseguridad (Universidad Nacional de Colombia, 2023).

4.3. Políticas y Estrategias para afrontar los desafíos de la Transformación Digital en las Universidades Colombianas

La transformación digital en la educación es crucial para mejorar su calidad, sin embargo, se enfrenta constantemente a obstáculos como la falta de recursos y la resistencia al cambio. Para abordar estos desafíos, se sugieren políticas como la colaboración entre universidades y empresas, la capacitación del personal y la inversión en tecnología. Además, se destaca la importancia de garantizar la equidad y la inclusión en este proceso, para asegurar que toda la población pueda acceder a la educación digital.

Entre las políticas y estrategias necesarias para abordar los desafíos que presenta la transformación digital en las universidades colombianas se proponen las siguientes:

1. Colaboración entre universidades y empresas: Para abordar los desafíos de la transformación digital, es fundamental que las universidades se asocien con empresas que brinden capacitación y conocimientos especializados en áreas como inteligencia artificial, ciberseguridad, *big data*, entre otros. Esto puede ayudar a las universidades a establecer nuevas prácticas y a desarrollar soluciones innovadoras en el campo de la educación.

2. Capacitación del personal: Es fundamental que las universidades capaciten a su personal en el uso de tecnologías digitales, tanto en la enseñanza como en la gestión de la institución. El personal académico debe estar actualizado en el uso de herramientas digitales para ofrecer cursos en línea de alta calidad, mientras que el personal administrativo debe estar formado para utilizar sistemas digitales para la gestión de actividades universitarias, como matrícula, gestión académica, gestión financiera, entre otros.

3. Inversión en tecnología: Es importante que las universidades inviertan en tecnología, tanto en la adquisición de hardware y software como en la infraestructura necesaria para apoyar la transformación digital. Esto incluye la implementación de redes de alta velocidad y la actualización de sistemas de seguridad informática.

4. Creación de programas de formación en transformación digital: Se deben crear programas de formación en transformación digital, tanto para estudiantes de pregrado como de posgrado, y para público en general. Estos programas deben centrarse en habilidades específicas de la transformación digital, como análisis de datos, diseño de software, tecnologías de la información y la comunicación, ciberseguridad, entre otros.

En la actualidad, es imprescindible comprender que la virtualización de la educación será una parte esencial de los programas educativos. Sin embargo, es recomendable distinguir entre las actividades que se llevan a cabo de manera presencial y no presencial. Teniendo en cuenta esto, muchos programas necesitan presencialidad para ser integrales. Esto incluye prácticas, laboratorios, encuentros interpersonales, trabajos prácticos en equipo, debates críticos, entre otros escenarios. En los programas de posgrados, la capacitación virtual será predominante, sin embargo, en los de pregrado se requerirán procesos presenciales debido a la necesidad de varias profesiones (Pardo-Cueva et al., 2020).

5. MEDIDAS Y TÁCTICAS IMPLEMENTADAS POR LA UNAL PARA AVANZAR HACIA LA DIGITALIZACIÓN

5.1. Transformando la educación: La instalación del Taller de Transformación Digital en la UNAL

La UNAL ha sido la primera institución pública de educación superior del país en comprometerse con la transformación digital desde la perspectiva institucional de "innovación con conciencia social" (Agencia de noticias de la UNAL, 2018).

La rectora de la UNAL, la profesora Dolly Montoya Castaño llevó a cabo en 2018 la instalación del taller de sensibilización "Transformación Digital UN 2030". El taller marcó el inicio del proyecto institucional destinado a promover un proceso de gestión del cambio.

El objetivo es que las instituciones de educación superior estén en un paso más a tono con la creatividad a través de una transformación digital en la que los avances tecnológicos y las tendencias emergentes maximicen la colaboración, el aprendizaje activo, la investigación y el pensamiento crítico interdisciplinario para el desarrollo a largo plazo de la sociedad.

La transformación digital es un proceso clave para el desarrollo de las universidades y la mejora de la calidad de la educación. La UNAL busca liderar la transformación digital en Colombia y convertirse en una universidad pionera en la aplicación de tecnologías emergentes en la enseñanza y el aprendizaje. El taller de transformación digital UNAL 2030 fue diseñado para capacitar a los docentes y estudiantes en el uso de herramientas digitales y tecnologías de vanguardia en el aula.

El taller buscó identificar los desafíos que la tecnología trae consigo, así como las oportunidades que se presentan al utilizarla adecuadamente. Los participantes del taller tuvieron la oportunidad de aprender sobre las tecnologías emergentes y cómo pueden ser aplicadas en el contexto universitario, así como de compartir sus experiencias y mejores prácticas. La transformación digital no se trata solo de adquirir nuevas herramientas tecnológicas, sino también de revisar y ajustar los procesos y procedimientos existentes para aprovechar al máximo su potencial.

Dada la necesidad de que los docentes se adapten a las nuevas tecnologías y estén capacitados para utilizarlos de manera efectiva en el aula, se mencionó algunas iniciativas que está llevando a cabo la UNAL para fomentar la trans-

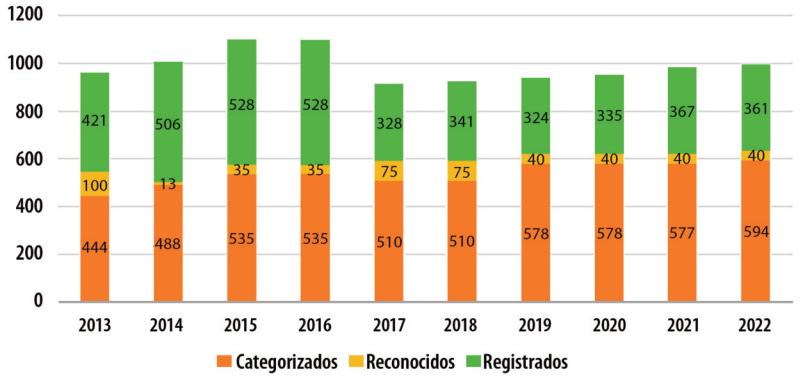
formación digital en la educación, como la creación de un Centro de Innovación Educativa y la implementación de programas de capacitación para docentes. También se resaltaron las acciones emprendidas para garantizar la inclusión digital y la equidad en la educación, como la creación de programas de acceso a tecnologías para estudiantes de bajos ingresos.

5.2. La innovación académica como motor de la transformación digital en la UNAL

Dentro de las acciones que la UNAL está implementando para promover la transformación digital, se destaca la innovación académica. Para llevar a cabo el proceso de cambio se ha hecho énfasis en el hecho de que no es únicamente necesario contar con tecnología de punta, sino con docentes calificados, planes de estudios actualizados y métodos de enseñanza más prácticos que los actuales.

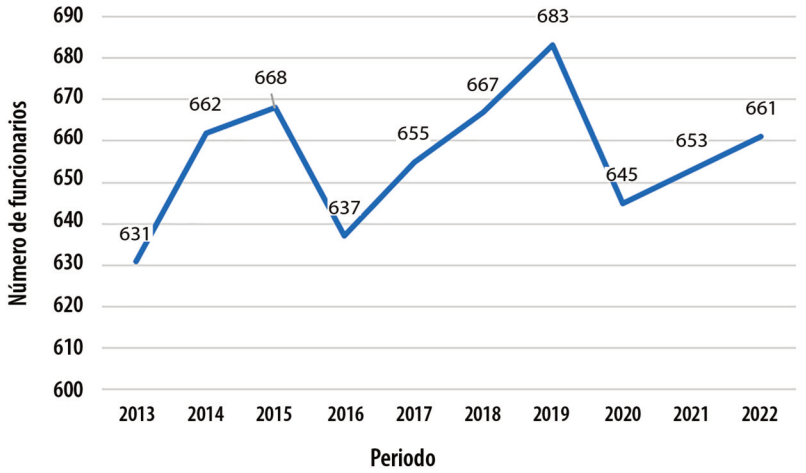
La evaluación del éxito logrado mediante la innovación académica no se puede evaluar únicamente en términos monetarios, sino que se basa en un análisis comparativo de datos antes y después del cambio. Este análisis se enfoca en aspectos como el número de investigaciones y proyectos realizados por estudiantes y docentes. En el caso de la UNAL, actualmente cuenta con 1004 grupos de investigación, lo cual representa un aumento del 1,02 veces en comparación con las cifras registradas en 2021.

Figura 5. *Grupos de investigación de la Universidad de Colombia. Periodo 2013-2022*



Fuente: Adaptado de Cifras Generales – Grupos de investigación de la Universidad Nacional de Colombia, año 2022.

Figura 6. *Evolución de laboratorios de la UNAL, 2013-2022*



Fuente: Adaptado de Cifras Generales – Laboratorios de la Universidad Nacional de Colombia, año 2022

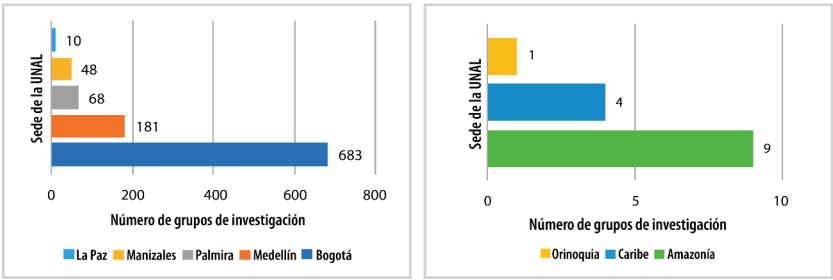
Tabla 2. *Distribución de laboratorios por áreas de investigación*

Área estratégica principal	Número de laboratorios
Biotecnología, Ambiente, Ciencias Agrarias y Bioeconomía	279
Ciencias básicas y del espacio	103
Investigación fundamental	73
Ciencias de la vida y la salud	63
Tecnologías convergentes (nano, info y cognotecnología) e industrias 4.0 IA Ciber	38
Energía y Minería sostenibles	34
Artes, Cultura y Patrimonio	29
Hábitat, Ciudad y Territorio	20
Humanidades, Ciencias sociales y Desarrollo Humano con Equidad	16
Océanos y recursos hidrobiológicos	5
Construcción de paz, Estado y Democracia	1
Total	**661**

Fuente: Adaptado de Cifras Generales – Laboratorios de la Universidad Nacional de Colombia, año 2022.

Además, en diciembre del 2022 en distintas sedes de la UNAL se pudo observar actividad de los grupos de investigación. Principalmente en la sede de Bogotá y Medellín (Figura 7) y en las áreas de estudio como ciencias naturales, sociales e ingeniería y tecnología.

Figura 7. *Distribución de los grupos de investigación de la UNAL por sedes*



Fuente: Adaptado de Cifras Generales – Grupos de investigación de la Universidad Nacional de Colombia, año 2022.

Entre otros ejemplos de los resultados de la innovación académica de la UNAL está la instalación de aulas STEM (Science, Technology, Engineering y Maths) que hasta el momento sirvieron para el desarrollo de las iniciativas de investigación de los estudiantes y próximamente se espera coordinar las prácticas de los estudiantes con el uso de estas aulas, según el director de Innovación Académica de la UNAL, Gabriel Ernesto Barrero (¿Cómo Avanza La innovación académica En La UNAL? - YouTube, 2023).

5.3 La educación abierta como herramienta para el refuerzo de competencias de enseñanza en Colombia y la UNAL

La transición de la universidad hacia la era digital representa un proceso que abarca tanto aspectos tecnológicos como organizativos y sociales. La Universidad Nacional de Colombia (UNAL) sostiene que esta transición se desarrolla mediante la participación y colaboración de las personas involucradas en la institución educativa (Transformación digital se construye a través de las personas, 2023).

El proceso de cambio no se debe dar abruptamente, puesto que una modificación de tal grado en el sistema educativo es determinante y requiere la

construcción previa de una base sólida. Si los cimientos no son establecidos de forma fija, el sistema caerá en el futuro y las inversiones y esfuerzos realizados por la universidad serán infructuosos. Debido a esta realidad la UNAL propone una transformación digital en etapas, con innovaciones específicas y concretas para evolucionar el sistema educativo.

La primera etapa del cambio está constituida por la innovación en el modelo de ciclo educativo usado para la formación de los programas y cursos ofrecidos por la UNAL. El contenido de los cursos no debe dejar de ser desarrollado y actualizado. Con los avances tecnológicos que se dan diariamente, la ciencia y los conocimientos proporcionados por ella se amplían constantemente. Cada área se vuelve más específica y requiere de un estudio más profundo. La Dirección Académica de la UNAL en cada sede analiza las propuestas de creación, apertura, modificación, suspensión y supresión de los programas curriculares cada año. (Gestión De Programas - Universidad Nacional De Colombia, 2022). La actualización constante de los planes de estudio tiene como objetivo formar profesionales que no solo tendrán bases teóricas y prácticas generales, sino también contarán con capacidades como adaptación a los cambios y la innovación, evitando así la obsolescencia profesional.

La segunda etapa de cambio se encuentra estrechamente relacionada con la ciencia abierta. La idea detrás de este concepto de ciencia abierta es permitir que la información científica, los datos y los resultados sean más accesibles, es decir que sean de libre acceso y se aprovechen de manera más confiable con la participación de todos los interesados. El objetivo es ampliar la fuente de recursos informativos que son necesarios tanto para la investigación como para la formación de proyectos (Babini y Rovelli, 2020).

El proporcionamiento de recursos educativos abiertos en línea, como libros, guías de estudio y clases grabadas, cumple con el fin de colaborar con las necesidades de la sociedad y promover la igualdad de oportunidades para todos los ciudadanos que no se encuentren en las posibilidades de estudiar en la universidad por distintos motivos. Con ayuda de la ciencia abierta se busca cerrar brechas sociales, de espacio y científicas entre la población colombiana.

La tercera etapa consiste en la recopilación y el análisis de datos. Esta etapa es clave en la transformación digital, por el hecho de que hace posible comprender las necesidades y preferencias de la sociedad y los estudiantes. La UNAL actualmente cuenta con un sitio web que se actualiza constantemente

con nueva información para los interesados en ella. Además, con los datos de estadística proporcionados por el sitio web estadísticas.unal.com.bo se pueden llevar a cabo diversos tipos de análisis para identificar el estado actual de la universidad, los cambios de los indicadores y las tendencias predominantes para el futuro. El objetivo de esta etapa es evitar la toma de decisiones no acertadas y contar con la información necesaria para dirigir a la universidad hacia la consolidación de la transformación digital.

5.4. El Papel del Smart Campus y las Smart Cities en la Construcción de un Futuro Sostenible

En una sociedad tecnológica, donde se planea realizar el proceso de transformación digital, el rol del ambiente es muy significativo, puesto a que es el espacio donde interactúan sus miembros. En el caso de la universidad, este ambiente es el campus y debe de adaptarse a las necesidades actuales de los estudiantes, profesores y administradores.

La construcción de Campos inteligentes se fundamenta en el análisis de las interacciones entre los participantes y el impacto que las decisiones tendrán en el entorno, las cuales deberán asegurar la sostenibilidad tanto de los miembros involucrados como de los recursos disponibles.

En la UNAL a inicios del 2022 se inició a desarrollar el proyecto "Smart Campus para Todos", el cual tiene el objetivo de crear una red de aulas laboratorio por todo el campus. El proyecto como tal, va más allá de la adecuación del campus a los nuevos estándares de tecnología, puesto que también incluye la perspectiva de inclusión y accesibilidad para todas las personas que ingresen al campus.

El proyecto avanza a través de diferentes etapas. La primera etapa se enfoca en la implementación de tecnologías que incorporen criterios de inclusión. Por ejemplo, se instala una geodatabase que permite el acceso físico a la universidad para personas con discapacidades o movilidad reducida. Esto implica la incorporación de rampas, baños accesibles, ascensores, puntos de primeros auxilios, entre otros, para garantizar la accesibilidad a los espacios. (Uso De TIC Para Mejorar Procesos Incluyentes En Las Universidades, 2022).

Actualmente, se desarrolla el itinerario personal accesible, con la ayuda del cual las personas pueden moverse por el campus evitando aglomeraciones y barreras de espacio, optimizando de esta forma el tiempo y espacio. Además,

se está llevando a cabo el desarrollo de material audiovisual sobre las carreras ofrecidas, guías sobre el uso de las plataformas, biblioteca virtual, tutoriales de los laboratorios en lenguaje de señas y con subtítulos.

En el futuro, se tiene previsto crear mapas táctiles de las diferentes sedes de la universidad, los cuales estarán disponibles para toda la comunidad del campus, incluyendo a las personas con discapacidad visual, puesto que se diseñarán utilizando el sistema de escritura braille.

Para seguir avanzando en las etapas de transformación hacia el sistema digital, la UNAL lleva a cabo encuestas a la comunidad universitaria, que incluye a estudiantes, docentes y personal administrativo. Esto permite identificar las necesidades más relevantes y prioritarias. Utilizando los datos y resultados obtenidos de estas encuestas, se elaboran lineamientos principales que servirán de base para desarrollar soluciones conjuntas con la comunidad y el equipo de desarrollo del campus. (Proyecto - Somos Campus Bogotá - | Al Día UNAL - YouTube, 2023).

6. RESULTADOS Y OBSERVACIONES DE LA INICIATIVA "TRANSFORMACIÓN DIGITAL DE LA UNAL 2030"

6.1. La convergencia de la Cuarta Revolución Industrial y la Transformación Digital hacia el 2030

La UNAL lidera la cuarta revolución industrial que se lleva a cabo en el país. Es la primera institución de educación superior en Colombia en inaugurar la primera cátedra de transformación digital (Almario, 2023). En ella participan estudiantes de pregrado de las distintas sedes y discuten temas relacionados con la transformación digital en Colombia, la cultura digital, la participación ciudadana, la transformación digital como proyecto de nación y su impacto en el ámbito de la salud. La cátedra busca formar un espacio de diálogo y reflexión sobre la transformación digital, por medio del análisis de la relevancia de los procesos de digitalización y la cultura organizacional. Se cuenta con experiencias de transformación digital de organizaciones del sector público y privado, como por ejemplo el Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, el Observatorio Colombiano de Ciencia y Tecnología, la Alta Consejería Distrital de TIC, entre otros.

El papel de la UNAL se destaca como una fábrica de líderes de la transformación digital. En el año 2018, con el respaldo de la OEA, se estableció el Labora-

torio de Innovación para la Paz. Esta instancia es considerada como un espacio de colaboración diseñado específicamente para jóvenes innovadores y emprendedores. Su principal objetivo es brindarles las herramientas, habilidades y tecnologías más avanzadas para abordar los desafíos que enfrenta la comunidad y contribuir a la construcción de la paz. Las soluciones desarrolladas en el laboratorio son de bajo costo, pero con un impacto significativo y alta calidad. También el espacio cuenta con cuatro sedes ubicadas en Bogotá, Arauca, Tumaco y Manizales. (Laboratorio Innovación Para La Paz - Extensión UNAL Bogotá, 2022).

Además, la UNAL dirige el laboratorio "ViveLabBogotá", junto al ministerio de TIC y la alcaldía mayor de Bogotá. Este es un centro de entrenamiento, emprendimiento y conocimiento que ofrece sus servicios a personas expertas en desarrollo de software, aplicaciones, contenidos digitales y otras habilidades relacionadas. Beneficia a la comunidad universitaria y fortalece la infraestructura académica, el laboratorio también está disponible para empresas y emprendedores de la ciudad, las cuales adquirirán licencias comerciales para que puedan vender los productos y servicios que desarrollen (Agencia de noticias UNAL, 2012).

El laboratorio ha desarrollado un sistema de datos abiertos para la ciudadanía, debido a la escasez de información, que es un recurso fundamental para el desarrollo. Además, se llevaron a cabo convocatorias dirigidas a jóvenes de diversas comunidades, invitándolos a participar en maratones de innovación de dos días de duración. Durante estas sesiones, los jóvenes recibieron mentorías por parte de expertos, lo cual les permitió ofrecer soluciones a problemas específicos.

Asimismo, se aprovechó la tecnología del blockchain para garantizar la transparencia, seguridad e integridad de la información. Esta tecnología se implementó en el proceso de elección de la junta directiva en colegios, con el objetivo de poner a prueba su transparencia. Se considera que este mismo mecanismo podría utilizarse en elecciones nacionales, ahorrando recursos y tiempo. Con el paso del tiempo, este laboratorio ha evolucionado y se han incorporado nuevas funcionalidades al blockchain, como el reconocimiento facial y otras características.

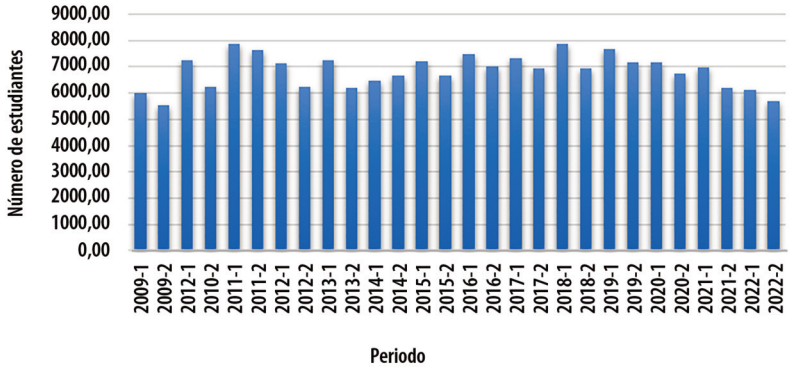
ViveLabBogotá no solo se enfoca en proyectos de ingeniería, sino también se hace aportes a otras áreas como la facultad de medicina, de artes y de cien-

cias económicas con la participación de estudiantes de pregrado, postgrado, doctorado y docentes de la universidad.

6.2. TIC e Innovación Educativa: Una Revolución en Marcha hacia la Transformación Digital en la UNAL

La modalidad para llevar a cabo la impartición de educación superior en la última década no ha cambiado significativamente, y la UNAL está experimentando una disminución de la matrícula (Figura 8). La principal razón es que los estudiantes buscan una formación más flexible, asequible, que dure menos tiempo y esté a la vanguardia. Sin embargo, solo encuentran programas tradicionales que se quedaron atrás ante la innovación. La oferta académica no se adaptó a las necesidades.

Figura 8. *Evolución histórica del total de estudiantes matriculados por primera vez en la UNAL*



Fuente: Adaptado de Cifras Generales – Laboratorios de la Universidad Nacional de Colombia, año 2022

Según los datos más recientes del Sistema Nacional de Información de Educación Superior (SNIES), hubo 2.408.041 estudiantes matriculados en instituciones de la nación en 2018, una disminución del 1.5 por ciento con respecto a 2017 (38,000 estudiantes menos), (Cardona Ossa, 2020).

La pandemia del COVID-19 tuvo un impacto significativo en la evolución de la matrícula de las instituciones educativas, incluyendo a la UNAL. Inicialmente, durante el año 2020, se observó una disminución en la matrícula de muchas

instituciones debido a las medidas de confinamiento y cierre de establecimientos educativos para prevenir la propagación del virus. La UNAL buscó enfrentar los desafíos planteados por la pandemia del COVID-19 mediante la implementación de diversas estrategias. Una de las medidas principales fue la adopción de la educación en línea y a distancia, lo que ha permitido a los estudiantes matricularse y seguir sus estudios de manera virtual hasta la actualidad. Además, la UNAL ha realizado esfuerzos para adaptar y optimizar las herramientas digitales utilizadas en la educación a distancia, y ha brindado apoyo tecnológico y capacitación a sus estudiantes y profesores para garantizar una transición exitosa al entorno virtual.

A pesar de los desafíos planteados por la pandemia, la UNAL ha trabajado también en fortalecer su oferta académica y promover programas educativos que respondan a las necesidades y demandas actuales de los estudiantes. Esto incluye la creación de nuevos programas de estudio relacionados con el manejo y prevención de enfermedades, la salud pública y la gestión de crisis, entre otros. Durante los últimos años, la UNAL ha implementado diversas estrategias de modernización, entre las que se destacan la adopción de tecnologías de vanguardia, la capacitación constante de los docentes y la generación de alianzas estratégicas con empresas y organizaciones líderes en la industria digital.

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) han generado una revolución en la educación y en la forma en que se transmiten y adquieren conocimientos. La UNAL se ha sumado a esta transformación digital, incorporando las TIC e innovación educativa a su oferta académica y metodologías de enseñanza. La universidad ha desarrollado una serie de iniciativas enfocadas en la integración de la tecnología en la enseñanza, como el programa "e-learning", que ofrece cursos y programas virtuales para facilitar el acceso a la educación a personas de todo el mundo. Además, se ha implementado el uso de plataformas digitales para la gestión académica y administrativa de la institución.

En adición a las TIC, en la UNAL también se priorizo la práctica de la ITIL (Information Technology Infrastructure Library) con el objetivo de que las dependencias de tecnología sean visualizadas como prestadoras de los servicios de tecnología que soportan los procesos misionales y de apoyo de la Universidad, como parte del proyecto de Gestión de Servicios de Tecnología de la

Información que está siendo llevado a cabo por la Dirección Nacional de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones y las Oficinas de Tecnología y Coordinaciones de Informática de las Sedes.

Branch, director del Grupo I+D en Inteligencia Artificial de la Facultad de Minas de la UNAL Sede Medellín, señaló que el objetivo de la Universidad para 2030 es que la transformación digital permita la conexión con el desarrollo

Tabla 3. *Catálogo de servicios de TI de la UNAL*

	SERVICIOS / SEDES	Bogotá	Medellín	Manizales	Palmira	Amazonia	Orinoquia	Tumaco	Caribe	La Paz
TECNOLÓGICO	Equipos de usuario final	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI
	Conectividad a red de datos	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI
	Internet	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI
	Conceptos técnicos	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI
	Telefonía	SI	SI	SI	SI	SI	SI		SI	SI
	Correo electrónico	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI
	Videoconferencia	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI
	Almacenamiento		SI		SI					
	Colocation	SI	SI		SI					
	Hosting	SI	SI	SI	SI					
	Gestión de Procesos	SI	SI							
	Control de acceso	SI	SI	SI						
	Plataforma como servicio	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	
	Sistemas de Información	SI	SI	SI	SI					
	Soporte a la operación del Sistema de votación	SI								
	QUIPU - Soporte Funcional al Sistema Financiero	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI
HABILITADOR	SARA - Soporte funcional al Sistema de Talento Humano	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI
	Servicio de direccionamiento de red	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	
	Servicio de identidad digital	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI
	Servicio de Nombres de dominio	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI
	Directorio Activo	SI	SI		SI					

Fuente: Adaptado de Universidad Nacional de Colombia plan estratégico del año 2022.

territorial a través de una perspectiva integral y de transformación cultural (Agencia de noticias UNAL, 2021).

7. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La era digital ha sido un catalizador para que las instituciones redefinan y transformen sus modelos de negocio y procedimientos operativos. Las universidades en particular no son la excepción y deben ser capaces de adaptarse a los nuevos desafíos del siglo XXI. La UNAL no ha sido indiferente a este cambio y ha buscado adaptarse con rapidez a las exigencias de los estudiantes y la sociedad en general.

Desde el 2018, la UNAL ha implementado diversas estrategias de modernización, entre las que se destacan la adopción de tecnologías de vanguardia, la capacitación constante de los docentes y la generación de alianzas estratégicas con empresas y organizaciones líderes en la industria digital.

La implementación de iniciativas como el uso de plataformas virtuales y aplicaciones móviles ha permitido mejorar la experiencia de aprendizaje de los estudiantes, brindándoles más flexibilidad y acercándolos a la tecnología que les rodea. Los docentes, por su parte, se han capacitado para brindar educación de alta calidad al aprovechar estos recursos tecnológicos.

En conclusión, el proceso de transformación de la UNAL para abordar los nuevos requerimientos de la era digital ha sido de gran relevancia, ya que ha permitido que la institución se adapte a los cambios y se posicione como una entidad líder en educación y tecnología. Se espera que las iniciativas implementadas continúen evolucionando y permitan a la UNAL seguir preparando a los estudiantes para un futuro cada vez más digitalizado y exigente.

La UNAL ha demostrado compromiso en abordar los nuevos requerimientos de la era digital a través de un proceso de transformación que ha sido diseñado y ejecutado con esmero. El proceso de transformación ha sido posible gracias a la adopción de una perspectiva centrada en el estudiante y la colaboración entre diferentes áreas y departamentos de la universidad. Al trabajar juntos, han logrado identificar las áreas clave en las que la transformación digital puede tener el mayor impacto y han implementado soluciones innovadoras para abordar estas áreas.

Además, la UNAL ha demostrado un compromiso con la equidad en la educación, asegurándose de que los beneficios de la transformación digital sean

accesibles para todos los estudiantes, indistintamente de su origen socioeconómico o geográfico. De acuerdo con la Agenda 2030 y específicamente al objetivo número 4, el cual propone "garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos" se han desarrollado nuevas propuestas curriculares, que buscan incentivar la igualdad, la no discriminación en la educación y educación para la ciudadanía global (Ministerio de educación, 2022. pp. 95 -96).

Si bien el proceso de transformación digital de la UNAL aún está en curso, ya ha demostrado ser un modelo que seguir para otras instituciones educativas en Colombia y en todo el mundo. Al enfocarse en el bienestar del estudiante, promover la colaboración y mantener el compromiso con la equidad educativa, la universidad está respondiendo de manera efectiva a las demandas de la era digital y preparando a sus estudiantes para triunfar en un entorno cada vez más digitalizado.

REFERENCIAS

Agencia de noticias de la Universidad Nacional de Colombia. (13 de abril de 2012). UN operará el Vive Lab Bogotá. https://bit.ly/46tkLdL

Agencia de noticias de la Universidad Nacional de Colombia. (22 de junio de 2015). La U.N. supervisa capacitación de docentes en TIC. https://bitly.ws/VKe7

Agencia de noticias de la Universidad Nacional de Colombia. (22 de agosto de 2018). La U.N., comprometida con la innovación digital 2030. https://bit.ly/3poSch9

Agencia de noticias de la Universidad Nacional de Colombia. (22 de junio de 2022). Transformación digital en educación superior, herramienta para la innovación pedagógica. https://bit.ly/3rbEdeR

Agencia de noticias de la Universidad Nacional de Colombia. (29 de septiembre de 2022). Docentes y estudiantes rurales transitan hacia una educación mediada por las TIC. https://bit.ly/3NxoONt

Agencia de noticias de la Universidad Nacional de Colombia. (9 de diciembre de 2021). UNAL inaugura primera Cátedra de Transformación Digital del país. https://bit.ly/46pts95

Almario, M. A. (2023, 11 mayo). Nacional lidera ranking de mejores universidades en formación en ciencia y tecnología. *Diario La República*. https://bitly.ws/VFMw

Asociación Colombiana de Facultades de Ingeniería. (2 de febrero de 2019). Transformación Digital innovación con conciencia social. https://bit.ly/434G1DX

Cabero Almenara, J., Valencia Ortiz, R., Llorente Cejudo, M. del C., & Palacios Rodríguez, A. de P. (2023). Nativos e inmigrantes digitales en el contexto de la COVID-19: Las contradicciones de una diversidad de mitos. https://bitly.ws/VE7m

Cardona Ossa, G. (2020, enero 5). Retos y desafíos de la educación superior en Colombia. *El Nuevo Siglo.* Recuperado 28 de junio de 2023. https://bitly.ws/Vy8S

Chacón M. (2 de octubre de 2023). Nuevo ranking mundial de universidades: sorpresa en el top de las mejores de Colombia. El Tiempo. https://bit.ly/3Ru3hJ0

Cisco News, The Americas Network. (21 de enero de 2021). Cisco impulsa la transformación digital de Colombia con el lanzamiento del CDA. https://bit.ly/3PAX50F

Córica, J. L. (2020). Resistencia docente al cambio: Caracterización y estrategias para un problema no resuelto. RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(2), pp. 255-272. doi: http://dx.doi.org/10.5944/ried.23.2.26578

Cristancho A. (19 de abril de 2022). Desafíos del aprendizaje digital en Colombia. *Fundación Fepropaz* https://bit.ly/3PuAJOW

Gisbert, M. (2004). La digitalización de las universidades. En Tecnología en Marcha (Vol. 7, Números 3, pp. 81-89). https://bit.ly/46sCkur

Ministerio De Educación Nacional. (25 de febrero de 2019). Resumen de indicadores de Educación Superior. https://bit.ly/3NRHAAH

Ministerio de educación Técnica, N. (mayo, 2022). Inclusión y equidad: hacia la construcción de una política de educación inclusiva para Colombia. Gov.co. p 95 - 96 https://bitly.ws/VFKs

Pardo-Cueva, M., Chamba-Rueda, L. M., Gómez, Á. H., & Jaramillo-Campoverde, B. G. (2020). Las TIC y rendimiento académico en la educación superior: Una relación potenciada por el uso del Padlet. *Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação*, (E28), 934-944.

Peter F. Drucker (2011). "Landmarks of Tomorrow: A Report on the New", p .129, Transaction Publishers https://bitly.ws/VE5z

Rovelli, L., & Babini, D. (2020). Tendencias recientes en las políticas científicas de ciencia abierta y acceso abierto en Iberoamérica. *Clacso*. 1-184. https://bitly.ws/34WTf

Santofimio, Y. M. (2020). Los desafíos que enfrenta la educación virtual en Colombia. *Ensayo de la Universidad Militar Nueva Granada*. https://bit.ly/46QEK55

Universidad Nacional de Colombia. (1 de diciembre de 2021). Cifras Generales Universidad Nacional de Colombia. https://bit.ly/46FtI47

Universidad Nacional de Colombia. (11 de febrero de 2022). Cátedra de Transformación Digital fortaleció liderazgo de estudiantes de la UNAL. https://bitly.ws/VFlR

Universidad Nacional de Colombia. (18 de mayo de 2023). ¿Cómo avanza la innovación académica en la UNAL?. https://bit.ly/44lyQZ8

Universidad Nacional de Colombia. (19 de mayo de 2023). Proyecto - Somos campus Bogotá. https://bit.ly/3Xuzv8c

Universidad Nacional de Colombia. (2023). Capacitaciones ofertadas y plan de capacitación 2023. https://bit.ly/3uQocNt

Universidad Nacional de Colombia. (25 de julio de 2022). Cifras de Laboratorios. https://bit.ly/441H0p0

Universidad Nacional de Colombia. (5 de diciembre de 2022). Cifras Generales - Estudiantes. https://bit.ly/3NV0ua4

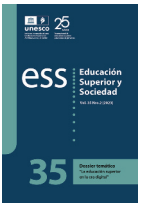
Universidad Nacional De Colombia. (5 de diciembre de 2022). Laboratorios de la Universidad Nacional de Colombia. https://bitly.ws/VEeF

Universidad Nacional de Colombia. (6 de marzo de 2022). Gestión de programas. https://bit.ly/46tji7f

Universidad Nacional de Colombia. (9 de diciembre de 2022). Cifras de Investigación. https://bitly.ws/Vy9i

Universidad Nacional de Colombia. (9 de mayo de 2022). Laboratorio Innovación para la Paz - Extensión UNAL Bogotá. https://bit.ly/3NTR1zM

Vicerrectoría de investigación de la Universidad Nacional de Colombia. (2023). Servicios a la comunidad: Extensión UNAL - Dirección Nacional de Extensión, Innovación y Propiedad Intelectual. https://bitly.ws/VEwx



REVISTA EDUCACIÓN SUPERIOR Y SOCIEDAD
2023, VOL 35, Nro. 2, pp. 101-129
https://doi.org/10.54674/ess.v34i2.868
e-ISSN: 26107759
Recibido 2023-09-01 | **Revisado** 2023-11-14
Aceptado 2023-11-14 | **Publicado** 2023-12-29

OPEN ACCESS

3. Las competencias digitales como elemento transversal en la enseñanza superior. Un estudio de caso en la formación inicial docente en Ecuador

Digital competences as a transversal element in Higher Education. A case study in initial teacher education in Ecuador

Rosabel Roig-Vila[1] Diego Xavier Sierra Pazmiño[2]

[1] Universidad de Alicante, Alicante, España
[2] Universidad Central del Ecuador, Quito, Ecuador

RESUMEN

El presente artículo tiene su origen en la necesidad de analizar las competencias digitales presentes en los estudiantes de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central del Ecuador dentro de su formación inicial docente. De esta manera se abordan tres dimensiones fundamentales dentro de la labor docente actual: Manejo Tecnológico Operativo, Diseño de Ambientes de Aprendizaje y Conciencia Ética y Social. A partir de esta problemática la investigación se inscribe como un trabajo colectivo que pretende contribuir a la mejora de la formación inicial docente asumiendo procesos formativos como un aporte a su proceso de enseñanza aprendizaje. Se llevó a cabo un diseño de investigación aplicada, apoyada en datos cualitativos y cuantitativos, utilizándose diversas herramientas de obtención de la información empírica: entrevistas, análisis de materiales documentales, grupos de discusión y encuestas. Destaca como resultados el reconocimiento en cuanto a la necesidad de apropiarse de los nuevos modelos y postulados acerca del proceso enseñanza aprendizaje, las nuevas metodologías, sus funciones y sobre todo las competencias digitales como punto fundamental del desarrollo educativo. Se pone énfasis también en la relevancia que tiene la formación digital que se requiere para afrontar los retos que se plantean en el nuevo paradigma educativo al introducir las TD a las prácticas educativas conformes al siglo XXI.

Palabras clave: competencias digitales; enseñanza superior; formación profesional superior.

Digital competences as a transversal element In Higher Education. A case study in initial teacher education in Ecuador

ABSTRACT

This article has its origin in the need to analyse the digital competences present in the students of the Faculty of Philosophy, Letters and Educational Sciences of the Universidad Central del Ecuador within their initial teacher training. In this way, three fundamental dimensions are addressed within the current teaching work: Operational Technological Management, Design of Learning Environments and Ethical and Social Awareness. Based on these problems, the research is part of a collective work that aims to contribute to the improvement of initial teacher training by assuming formative processes as a contribution to the teaching-learning process. An applied research design was carried out, supported by qualitative and quantitative data, using various tools to obtain empirical information: interviews, analysis of documentary materials, discussion groups and surveys. The results highlight the recognition of the need to appropriate new models and postulates about the teaching-learning process, new methodologies, their functions and, above all, digital competences as a fundamental point of educational development. Emphasis is also placed on the relevance of the digital training required to face the challenges posed by the new educational paradigm when introducing TD to educational practices in accordance with the 21st century.

Keywords: digital competencies; higher education; higher vocational training.

As competências digitais como elemento transversal no ensino superior. Um estudo de caso na formação inicial de professores no equador

RESUMO

Este artigo nasce da necessidade de analisar as competências digitais presentes nos estudantes da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências da Educação da Universidade Central do Equador no âmbito da sua formação inicial de professores. Desta forma, são abordadas três dimensões fundamentais no trabalho docente atual: Gestão Tecnológica Operacional, Desenho de Ambientes de Aprendizagem e Consciência Ética e Social. Com base nestas problemáticas, a investigação faz parte de um trabalho coletivo que pretende contribuir para a melhoria da formação inicial de professores, assumindo os processos formativos como uma contribuição para o processo de ensino-aprendizagem. Foi realizado um desenho de investigação aplicada, apoiado em dados qualitativos e quantitativos, recorrendo a vários instrumentos de obtenção de infor-

mação empírica: entrevistas, análise de materiais documentais, grupos de discussão e inquéritos. Os resultados evidenciam o reconhecimento da necessidade de apropriação de novos modelos e postulados sobre o processo de ensino-aprendizagem, de novas metodologias, das suas funções e, sobretudo, das competências digitais como ponto fundamental do desenvolvimento educativo. Salienta-se ainda a relevância da formação digital necessária para enfrentar os desafios colocados pelo novo paradigma educativo aquando da introdução das TD nas práticas educativas de acordo com o século XXI.

Palavras-chave: Competências digitais; ensino superior; ensino e formação profissional superior.

Les compétences numériques en tant qu'élément transversal dans l'enseignement supérieur. Une étude de cas dans la formation initiale des enseignants en equateur

RÉSUMÉ

Cet article trouve son origine dans la nécessité d'analyser les compétences numériques présentes chez les étudiants de la Faculté de philosophie, lettres et sciences de l'éducation de l'Universidad Central del Ecuador dans le cadre de leur formation initiale d'enseignant. De cette manière, trois dimensions fondamentales sont abordées dans le cadre du travail d'enseignement actuel : la gestion technologique opérationnelle, la conception d'environnements d'apprentissage et la conscience éthique et sociale. Sur la base de ces problèmes, la recherche fait partie d'un travail collectif qui vise à contribuer à l'amélioration de la formation initiale des enseignants en assumant les processus formatifs comme une contribution au processus d'enseignement-apprentissage. Une recherche appliquée a été menée, étayée par des données qualitatives et quantitatives, en utilisant divers outils pour obtenir des informations empiriques : entretiens, analyse de matériel documentaire, groupes de discussion et enquêtes. Les résultats mettent en évidence la reconnaissance de la nécessité de s'approprier de nouveaux modèles et postulats sur le processus d'enseignement-apprentissage, de nouvelles méthodologies, leurs fonctions et, surtout, les compétences numériques en tant que point fondamental du développement éducatif. L'accent est également mis sur la pertinence de la formation numérique requise pour relever les défis posés par le nouveau paradigme éducatif lors de l'introduction de la TD dans les pratiques éducatives conformément au 21e siècle.

Mots clés: Compétences numériques; enseignement supérieur ; enseignement et formation professionnels supérieurs.

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Las tecnologías digitales como motor de cambio en nuestra sociedad

Claramente se puede apreciar que nuestra sociedad ha experimentado en las últimas décadas un profundo proceso de transformación estructural, especialmente motivado por la extraordinaria revolución tecnológica basada en las Tecnologías Digitales (TD), la cual ha traído grandes cambios (Cabezas-González et al., 2022). Respecto a forma y contenido, el efecto ha sido masivo y multiplicador, de tal forma que el sentido del conocimiento ha calado en la sociedad en general, y uno de los grandes ámbitos que se ha visto influenciado ha sido el de la educación (Hernández, 2017).

Por ello, podemos apuntar que las TD han pasado a ser una herramienta trascendental, puesto que amplían la gama de alternativas para acercar el conocimiento al alumnado, a quien invita a ser parte de este cambio y trae consigo la posibilidad de construir por sí mismo un nuevo saber, a pesar del contexto en el que vive (Ortega-Porras y Oyanedel-Bernal, 2022). En consecuencia, actualmente se afirma que las TD son el recurso y el medio que la sociedad posee para obtener el conocimiento (González-Mohino et al. 2023). Así, las competencias digitales se han convertido en una herramienta relevante para cambiar la educación tradicional.

Lo cierto es que nos encontramos sumidos en la era o sociedad digital. Dentro de este contexto, se instaura que los individuos deben ser capaces, no solo de utilizar las nuevas tecnologías, sino de solucionar las problemáticas que se le presenten. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2019) establece, en su texto *ICT Competency Framework for Teachers*, que la nueva sociedad del conocimiento busca fomentar la diversidad y compartir estas nuevas formas de obtener el conocimiento, englobando todas las comunidades que conforman la sociedad. Desde esta consideración, cualquier persona es capaz de adquirir información y, además, transformarla en conocimiento, con el fin de contribuir al desarrollo económico y social de su comunidad. Por otro lado, la tecnología en la nube o *cloud computing* se ha convertido en una realidad permanentemente en expansión, y también ha propiciado este desarrollo. Asimismo, es relevante el uso de algunos conceptos como el "Internet de las cosas", los *wearables*, la impresión 3D o la Inteligencia Artificial, que representan nuevos panoramas emergentes en este ámbito.

En este contexto, describimos la situación de América Latina y el Caribe, y la realidad es que las diferencias entre países desarrollados y los que están en vías de desarrollo han variado relativamente poco. En concreto, actualmente, mientras en los países desarrollados cerca del 80% de los hogares cuenta con acceso a un ordenador o Internet, en los países en vías de desarrollo esta cifra se reduce a la mitad. El porcentaje de alumnado que declara que tiene un ordenador para estudiar en Latinoamérica, está por debajo de la media de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (91); los de mayor presencia en Latinoamérica son Uruguay (89) y Perú (55). Al mismo tiempo se dan fuertes diferencias entre las escuelas urbanas y rurales (UNESCO, 2017). En la Encuesta Nacional de Empleo, Desempleo y Subempleo del Instituto Nacional de Estadísticas y Censos de Ecuador (INEC, 2017) sobre el uso de TD, se observa que el 52,0% de la población de 5 años y más utilizó computadora en el año 2017, esto equivale a 13,3 puntos más que en el 2012. Con relación a la utilización de Internet, los resultados reflejan que el 58,3% de la población de 5 años y más se conectó a la web, el 66,9% perteneciente al área urbana frente al 39,6% del área rural (INEC, 2017). También es significativo conocer los espacios donde se utiliza frecuentemente la conexión de Internet. En este caso los resultados mencionan que, entre la población de 5 a 17 años, el 48,8% accede desde su hogar (INEC, 2017). Esto significa que cerca de la mitad de la población mayor de 5 años interactúa con TD, por lo que la ausencia de esta tecnología en el ámbito educativo es contradictoria con la sociedad actual.

Es relevante mencionar que en los últimos años han surgido iniciativas en Ecuador por parte del Estado dirigidas a mejorar el acceso a las TD para la población. Como ejemplo citamos los programas "Ecuador conectado, Ecuador eficiente y ciberseguro" y "Ecuador innovador y competitivo" (Ministerio de Telecomunicaciones y de la Sociedad de la Información, 2019). Sin embargo, actualmente existe aún una brecha digital en la aplicación de estas tecnologías, tanto dentro como fuera del aula, por lo que se ven restringidas a la población que no ha aprendido a usarlas y no ha podido adquirirlas.

De acuerdo con Cabero et al. (2023), el impacto de las TD se está dando a nivel global y a nivel local, y avanza rápidamente. Por ello, un problema a resolver de fundamental importancia es la correcta implementación de dichas TD en las aulas de Educación Superior, siendo de vital importancia hacer

énfasis en capacitar en competencias tecnológicas a los docentes. En este sentido, es fundamental saber cuál es el punto de partida y dónde estamos situados actualmente.

De acuerdo con la UNESCO (2018), la utilización continua de las TD en los procesos educativos implica que el estudiante deba adquirir capacidades y competencias necesarias para su desarrollo profesional, donde el rol del docente implica tener la función de capacitarlo para ello. Así pues, no hay que perder de vista que las instituciones educativas son responsables de incentivar y formar continuamente al cuerpo docente en un manejo apropiado de las TD a fin de lograr un uso presente de las mismas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Con respecto a la capacitación sobre el manejo de las TD, el Ministerio de Educación de Ecuador cuenta con un "Programa de Formación Continua del Magisterio Fiscal". Este tiene como objetivo principal aportar conocimientos sobre el uso de las herramientas digitales y su aplicación estratégica, con el fin de motivar el aprendizaje autónomo a partir de actividades individuales y grupales. El programa modela y facilita el uso de diversas herramientas digitales, tales como wikis, chat, foros, mapas conceptuales, encuestas en línea, entre otros aspectos, y su aplicación en función del aprendizaje y de la investigación. Hasta 2014 se capacitó a 59.069 docentes en TD. En el mismo período, otros 2.322 fueron inscritos y matriculados para cursar maestrías internacionales en universidades de prestigio. En total, esto indicaba que el 70% de los docentes de la educación regular se encontraba capacitándose en distintas áreas (Ministerio de Educación, 2015).

Si concretamos la temática, cabe indicar que, en Ecuador, la única propuesta referente a la aplicación de TD en el aula es la denominada "Agenda Educativa Digital" (AED), actualmente en su versión 2021-2025 (Ministerio de Educación, 2021). Ello es coherente con el currículo educativo, el cual menciona que las TD deben formar parte del uso habitual en el aula como instrumento facilitador para el desarrollo del currículo (Ministerio de Educación, 2016). La AED es una propuesta innovadora para la inclusión de las TD en los procesos educativos. Está orientada a desarrollar competencias pedagógico-digitales que permitan lograr mayor calidad de los aprendizajes en los estudiantes, con un enfoque que establece lineamientos para la inclusión de las TD, para producir cambios que apunten a la transformación mediante el paso de dichas TD a las TAC

(Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento). Como proceso de innovación pedagógica, la AED "se plantea como objetivo no solo la adquisición de competencias y habilidades tecnológicas, sino que se encamina hacia la Ciudadanía Digital, que implica el establecimiento de una cultura digital que permita la utilización de herramientas no solo de manera competente, sino también con un enfoque de deberes y derechos" (Ministerio de Educación, 2021, p. 7). Sea como sea, aún queda un largo camino que recorrer para asegurar el acceso imparcial y global en este campo, y debe ser abordado de inmediato. Como se señala en la AED: "la transformación digital en la educación pasó de ser una prospección de futuro a una realidad cercana" (Ministerio de Educación, 2021, p. 6). Por consiguiente, es relevante que el gobierno ecuatoriano promueva las evaluaciones permanentes de los docentes, principalmente en el uso y manejo de las TD, dentro y fuera de las aulas, en todos los niveles de aprendizaje. Estas herramientas están adheridas a las nuevas generaciones de estudiantes que nacieron en el seno de la era digital. Los docentes no pueden convertirse en analfabetos digitales, sino estar a la par de la innovación tecnológica e integración curricular de nuevas herramientas digitales.

1.2. La Educación Superior en el Ecuador y su vinculación con las TD

Las TD en la Educación Superior tienen un papel fundamental, ya que proporcionan una herramienta rápida y eficaz para adquirir nuevas competencias, necesarias para enfrentarse al mundo laboral, tal y como se apunta en el Informe "Los retos de la competencia digital del profesorado iberoamericano de Educación Superior" (Universia, 2021). En Ecuador resulta de vital importancia este impulso a la Educación Superior, más aún cuando, en la actualidad, se están llevando a cabo procesos tales como el cambio de la matriz productiva, donde la Educación Superior jugará un papel fundamental.

Para alcanzar este anhelado cambio de la matriz productiva, es necesario que el país trabaje en nuevas áreas de formación como la biotecnología, la farmacéutica, las energías renovables, el turismo, los servicios forestales, entre otros. En este sentido, las universidades emblemáticas cumplen con el rol para el que fueron creadas, contribuyendo con la formación de nuevos profesionales en estas áreas. Ello se complementa con la formación integral de docentes y profesionales en las ciencias artísticas y culturales (Menéndez y Cevallos, 2018). Por consiguiente el Sistema Educativo Nacional del país requiere

de una educación actualizada en todos los medios académicos de forma segura y operativa, que garantice el proceso de enseñanza de calidad y que fundamente los objetivos del estado en este caso el cambio de la matriz productiva y el desarrollo permanente del país.

Los avances en las TD y su interacción con la Educación Superior ecuatoriana han sido y es el principal objetivo del país, el cual, a lo largo de las décadas, ha ido teniendo este déficit. El propósito es encauzar este desarrollo tecnológico para facilitar los saberes científicos, los mismos que se alinearán con un entorno sociocultural actualizado. Así, se pretende comprender cuál ha sido el desarrollo de las TD en el Ecuador y cuáles han sido los principios que han determinado el uso, acceso y apropiación de la tecnología digital y algunas herramientas en los que podría basarse una educación de calidad. Finalmente, a través de los planteamientos teóricos se determina el rol que el docente debe cumplir en nuestra sociedad, con el fin de formar sujetos que convivan con la tecnología y fortalezcan la Educación Superior. En este camino, no debe olvidarse al ser humano como un individuo biológico y psíquico que sea capaz de desenvolverse en su contexto con conocimientos, valores y actitudes.

1.3. Sistematización de las TD en el aula

1.3.1. Modelo TPACK

Las competencias que posea el docente para hacer efectiva la integración de las TD en los procesos de enseñanza-aprendizaje debe ser un tema para abordar necesariamente en cualquier nivel educativo, ya que se trata de un aspecto al cual no podemos dar la espalda (Cabero et al., 2023). Actualmente nos desarrollamos en la sociedad de la información y dentro de este contexto la tecnología está permanentemente presente y cada vez más en las futuras generaciones. Es por lo que debe ser una realidad la integración de las TD en el ámbito educativo.

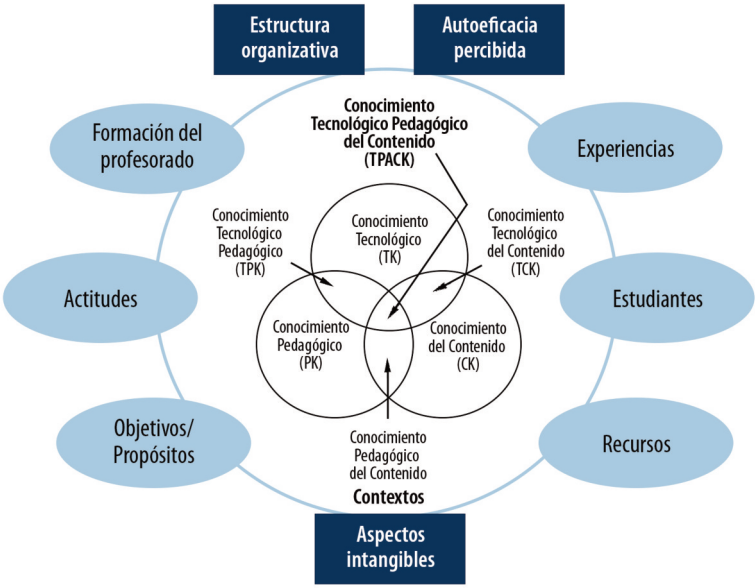
Dentro de este contexto, el docente desempeña un papel fundamental en los procesos de enseñanza aprendizaje, principalmente mediados por TD. Por ello, es esencial la obtención de conocimientos específicos (Lázaro-Cantabrana et al., 2019). En este sentido, existe un modelo que especifica de manera clara dichos conocimientos indispensables. Se trata del modelo TPACK formulado por Mishra y Koehler (2006). TPACK son las siglas de *Technological Pedagogical*

Content Knowledge (Conocimiento Tecnológico, Pedagógico y Disciplinar) y con ello, se quiere plasmar un referente en torno a la tipología y naturaleza de las competencias digitales del docente. El modelo TPACK se fundamenta, en parte, en el denominado "Conocimiento Didáctico del Contenido", originalmente formulado por Shulman (1986), que manifestaba la idea de que los docentes deben poseer conocimientos sobre el contenido y la pedagogía. Apoyándose en esta idea, Mishra y Koehler (2006) formularon su modelo TPACK, que pretende delimitar los diferentes tipos de conocimientos que los profesores necesitan poseer para integrar las TD de forma eficaz en el aula. Cabero y Martínez (2019) opinan acerca del modelo TPACK:

> El modelo ha recibido una serie de críticas, fundamentalmente por su carácter generalista. Por ello se ha ido estableciendo otra serie de propuestas que llevan a señalar que dentro del contexto debemos incorporar distintos tipos de componentes: actitudes del docente, experiencias de utilización de las TD, características de los estudiantes, recursos técnicos disponibles, formación del profesorado, y objetivos y propósitos esperados. A los que se les debería incorporar la estructura organizativa, la autoeficacia percibida, y los aspectos intangibles. (p. 254)

Este modelo ha sido estudiado y aplicado en muy diversas áreas curriculares (Deng et al., 2017). Dentro de este, el diseño y evaluación del conocimiento del docente son características relevantes, principalmente centradas en el desarrollo del aprendizaje significativo de los estudiantes en todo nivel educativo y enfocadas en varias áreas del conocimiento. Por ello, es esencial tomar en cuenta los conocimientos que los docentes deben adquirir para la integración adecuada de la tecnología en el proceso educativo actual y cómo desarrollarlos de la mejor manera posible. Usar el modelo TPACK como un marco teórico para medir el conocimiento de los docentes podría, potencialmente, tener un impacto en el tipo de formación y experiencias de desarrollo profesional que son diseñadas, tanto para el profesorado en formación, como en servicio. Existe, pues, la continua necesidad de repensar las prácticas formativas en los campos de la educación del profesorado y proponer nuevas estrategias que mejoren su preparación para integrar efectivamente la tecnología dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Schmidt, et al., 2009).

Figura 1. *Modelo TPACK ampliado*



Fuente: Mishra y Koehler (2006); Cabero et al. (2014)

2. MÉTODO

2.1. Problema de investigación

Teniendo en cuenta la revisión bibliográfica, se considera necesario abordar el problema de investigación en torno a las competencias digitales en la formación inicial docente (FID), en este caso, de los estudiantes de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central del Ecuador, aspecto no abordado previamente. A partir de ello, se plantean un conjunto de interrogantes que presentamos a continuación:

- ¿Qué uso consideran que dan a las tecnologías digitales (TD) el estudiantado de Pedagogía en la formación inicial docente (FID) para apoyar la función docente?
- ¿Cuáles son los recursos, estrategias y herramientas que consideran más utilizadas el estudiantado de Pedagogía, para integrar las TD en la FID?

- ¿Cuáles considera que son las competencias digitales que más ha desarrollado el estudiantado de Pedagogía en la FID?
- ¿Cuáles son las competencias digitales consideradas menos presentes por parte del estudiantado de Pedagogía en la FID?

2.2. Objetivos

Como respuesta a estas cuestiones planteadas se han propuesto los siguientes objetivos:

2.2.1. Objetivo general

- Evaluar las percepciones del estudiantado de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central del Ecuador en torno a las competencias digitales en su formación inicial docente.

2.2.1. Objetivos específicos

- Identificar el nivel de uso percibido de las competencias digitales del estudiantado de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central del Ecuador para reforzar la formación inicial docente (FID).
- Describir los recursos, estrategias y herramientas que consideran más utilizadas el estudiantado de la Facultad para integrar las competencias digitales en la FID.
- Identificar las competencias digitales percibidas menos presentes y las que más ha desarrollado el estudiantado de la Facultad en su FID.

2.3. Diseño de la investigación

En base al objetivo de la investigación, nos basamos en una investigación aplicada. Para Cívicos y Hernández (2007), la investigación aplicada se caracteriza por la forma en que analiza la realidad social y aplica sus descubrimientos en la mejora de estrategias y actuaciones concretas, en el desarrollo y mejoramiento de éstas. En este caso, la principal finalidad es evaluar el uso percibido de las competencias digitales presentes en la formación inicial docente del estudiantado de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central del Ecuador.

Así mismo, la investigación se basa en un enfoque mixto que implica la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión ligada. Ha sido clasificada como no-experimental, la cual intenta no interferir de forma intencional en el desarrollo de las variables independientes para observar su efecto sobre otras variables. Como técnica de recolección de datos, se tomó un diseño transversal, donde se recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único.

2.4. Participantes

La población, objeto de estudio de la presente investigación, fue constituida por 109 docentes y 336 estudiantes de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencia de la Educación perteneciente a la Universidad Central del Ecuador, quienes han sido parte de la muestra óptima de una población, de alrededor de 184 docentes y 3360 estudiantes de la Facultad, anteriormente mencionada.

La muestra de estudiantes fue considerada de la siguiente manera: el universo está constituido por 3360 estudiantes, con una muestra representativa de 336 estudiantes (n=336) de ocho carreras pertenecientes a la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación en el periodo 2017-2018.

De igual manera la muestra de docentes se detalla a continuación: con un universo de 184 docentes y aplicando los criterios propuestos, la muestra quedó constituida por 109 profesionales que se desarrollan como docentes de dichos estudiantes.

2.5. Instrumento de recogida de datos

El proceso de recogida de datos se realizó en dos fases de investigación, en distintos momentos. Los instrumentos utilizados en cada una de las fases corresponden al tipo de información deseada y al momento exacto de obtención.

Fase I: como primer momento, se ha utilizado un cuestionario para docentes y un cuestionario para el estudiantado, que fue denominado "Cuestionario de Competencias y Estándares Digitales en la Formación inicial docente". Este se compone de una serie de preguntas introductorias que identificaban al sujeto encuestado y se consideró información diferenciada entre alumnado y profesorado. No obstante, el contenido del cuestionario, referente al "desempeño", "formación entregada" o "formación recibida" es el mismo para ambos sujetos.

Fase II: en esta segunda fase se realizaron grupos de discusión, donde se aplicó un guion de preguntas final, tanto para docentes, como para el estudiantado. Los mencionados instrumentos permitieron profundizar en sus criterios y opiniones acerca de las Competencias Digitales en la Formación inicial docente del estudiantado de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación.

2.6. Análisis de datos

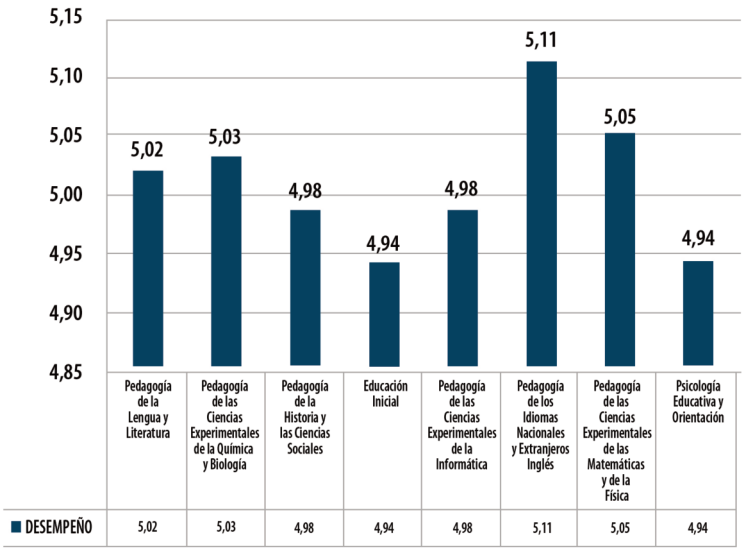
De acuerdo con la naturaleza de los datos, para el análisis de resultados se ha empleado la estadística descriptiva y correlacional, en función de los objetivos. El análisis de datos se muestra a través de frecuencias, porcentajes y correlaciones, lo cuales, sintetizan de manera clara y concisa las respuestas de los participantes, tanto en el cuestionario, como en los grupos de discusión.

3. RESULTADOS

3.1. Análisis de la información del cuestionario dirigido a estudiantes

3.1.1. Nivel de Desempeño en TD por carrera universitaria

Figura 2. *Nivel de Desempeño por carrera*



Fuente: Elaboración propia. SPSS Statistics

Respecto a los puntajes obtenidos en el desempeño en competencia digital de los estudiantes en las 8 carreras de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación, la figura 2 especifica que la carrera de Idiomas Nacionales y Extranjeros Inglés obtuvo el más alto puntaje, un 5,11, junto con la carrera de Ciencias Experimentales de las Matemáticas y de la Física con un valor de 5,05. A continuación está Ciencias Experimentales de la Química y Biología, 5,03, Lengua y Literatura, 5,02, Ciencias Experimentales de la Informática, con un 4,98 e Historia y las Ciencias Sociales 4,98. El puntaje más bajo es Psicología Educativa y Orientación con un promedio de 4,94 y la carrera de Educación Inicial con un 4,94. Por consiguiente, se deduce, a partir de los datos, que en su mayoría las ocho carreras presentan un desempeño "bueno" y "aceptable", correspondiente a las categorías según el valor de criterio establecido en la escala de 1 a 7, lo que se validó estadísticamente mediante el análisis de la varianza siguiente.

Tabla 1. *ANOVA Desempeño TIC por carrera*

Desempeño Estudiantes					
	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Intergrupos	16,818	7	2,403	2,949	,005
Intra-grupos	267,257	328	,815		
Total	284,074	335			

Fuente: SPSS Statistics

Se presenta un valor de F (F=2,949) mayor de 1. Ello indica que hay un efecto positivo del factor desempeño. Conjuntamente, el P-valor (Sig.) tiene un valor de 0.005, que es menor al nivel de significancia 0.05; al ser P<0,05, se establece que al menos uno de los grupos (carrera) es significativamente diferente. En este caso, corresponde a la carrera de Pedagogía de la Historia y las Ciencias Sociales. Para corroborar esto, se aplicó un nuevo descriptor estadístico (Tukey) para identificar qué grupo (carrera) es inferior o superior; simultáneamente se deduce qué subconjuntos difieren significativamente entre sí.

Se muestran las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos.Usa el tamaño muestral de la media armónica =37,766.Los tamaños de los grupos

Tabla 2. *Desempeño estudiantes*

HSD de Tukey

Carrera a la que pertenece	N	Subconjunto para alfa=0.05	
		1	2
Pedagogía de la Historia y las Ciencias Sociales	34	4,5535	
Psicología Educativa y Orientación	85	4,7468	4,7468
Educación Inicial	49	4,8778	4,8778
Pedagogía de las Ciencias Experimentales de Matemáticas y de la Física	32	5,0859	5,0859
Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros Inglés	39	5,1308	5,1308
Pedagogía de las Ciencias Experimentales de la Informática	35	5,1614	5,1614
Pedagogía de la Lengua y Literatura	33		5,2121
Pedagogía de las Ciencias Experimentales de la Química y Biología	29		5,2134
Sig.		,071	,327

Se muestran las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos.

a. Usa el tamaño muestral de la media armónica =37,766.

b. Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

En la tabla 2 se ratifica que la carrera de Pedagogía de la Historia y las Ciencias Sociales con un valor de 4,5535 es significativamente inferior en su desempeño en TD respecto de las otras carreras pertenecientes a la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación.

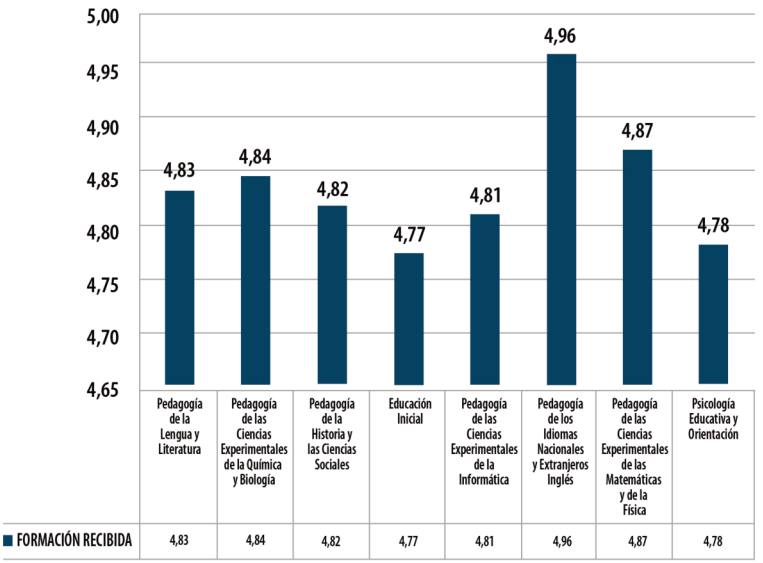
Respecto al subgrupo 2, se muestra que sus medias son iguales, es decir, que no existe diferencia significativa en el desempeño entre las otras carreras: Psicología Educativa y Orientación, Educación Inicial, Pedagogía de las Ciencias Experimentales de las Matemáticas y de la Física, Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros Inglés, Pedagogía de las Ciencias Experimentales de la Informática, Pedagogía de la Lengua y Literatura y Pedagogía de las Ciencias Experimentales de la Química y Biología.

3.1.2. Nivel de formación en TD por carrera

En cuanto a la formación recibida en TD de los estudiantes por parte de los docentes, la figura 3 revela que todas las carreras quedan dentro del rango del nivel de formación "aceptable", ubicándose en primer lugar la carrera de Idiomas Nacionales y Extranjeros Inglés con un valor de 4,96. A continuación se encuentra Ciencias Experimentales de las Matemáticas y de la Física con mención con un 4,87, continuando con la carrera de Ciencias Experimentales de la Química y Biología con un 4,84, Lengua y Literatura con un 4,83, Historia y las Ciencias Sociales con 4,82, y Ciencias Experimentales de la Informática con 4,81. Por último, se encuentran las carreras de Psicología Educativa y Orientación, y Educación Inicial con un valor de 4,78 y 4,77 respectivamente; estos estudiantes reconocen que su formación está en niveles admisibles.

Todo ello se respalda mediante el análisis estadístico del modelo ANOVA, observando que su Pvalor (Sig.) tiene un valor de 0.000. Esto permite contrastar estadísticamente que existe, al menos, una diferencia significativa entre las ocho

Figura 3. *Nivel de Formación por Carrera*



Fuente: Elaboración propia. SPSS Statistics

carreras investigadas, es decir, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa, donde se presenta que existe diferencia significativa (P<0,05) en cuanto a la formación recibida. Consecuentemente, se utilizará Tukey para identificar dichas diferencias entre las medias de los tratamientos/grupo.

Tabla 3. *ANOVA Formación TD por Carrera*

Formación Recibida Estudiantes					
	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Intergrupos	30,563	7	4,366	4,002	,000
Intra-grupos	357,814	328	1,091		
Total	388,377	335			

Fuente: SPSS Statistics

Tabla 4. *HSD de Tukey Formación TD por Carrera*

HSD de Tukey				
Carrera a la que pertenece	N	Subconjunto para alfa=0.05		
		1	2	3
Pedagogía de la Historia y las Ciencias Sociales	34	4,3809		
Psicología Educativa y Orientación	85	4,4792	4,4792	
Educación Inicial	49	4,7461	4,7461	4,7461
Pedagogía de las Ciencias Experimentales de Matemáticas y de la Física	32	4,8281	4,8281	4,8281
Pedagogía de las Ciencias Experimentales de la Química y Biología	29	4,8297	4,8297	4,829
Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros Inglés	39	5,0118	5,0118	5,0118
Pedagogía de la Lengua y Literatura	33		5,1261	5,1261
Pedagogía de las Ciencias Experimentales de la Informática	35			5,3463
Sig.		,151	,129	,200

Se muestran las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos.

a. Usa el tamaño muestral de la media armónica =37,766.

b. Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

La diferencia es significativamente inferior en los subconjuntos del *test* HSD de Tukey en concordancia a la formación que reciben los estudiantes por parte de sus docentes. No obstante, la única carrera que es significativamente alta, pero igualmente queda en el nivel de "aceptable", es Pedagogía de las Ciencias Experimentales de la Informática (5,3463), donde el nivel crítico de la prueba de comparación entre el subconjunto 3 resultó 0,200 con Tukey.

3.1.3. Desempeño y formación en TD según género

En relación con las competencias digitales de las TD por género, se aprecia, de acuerdo con la tabla 21, ANOVA, que no existe diferencia significativa en el desempeño TD independientemente del género, femenino o masculino, al constar un P > 0,05 (.298), siendo mayor que el nivel de significancia 0.05. Por lo tanto, hemos comprobado estadísticamente que estos grupos no son distintos, donde se acepta la hipótesis nula del desempeño que es igual para ambos géneros.

Tabla 5. *ANOVA Desempeño TD por género*

Desempeño Estudiantes					
	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Intergrupos	,922	1	,922	1,088	,298
Intra-grupos	283,152	334	,848		
Total	284,074	335			

Fuente: SPSS Statistics

Indistintamente del género, no se observan diferencias significativas en la formación recibida en TD, al existir P > 0,05 (,444)

Se establece de acuerdo con el modelo ANOVA, que la variable género no es un factor determinante en el manejo y uso de las competencias digitales en los estudiantes de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central del Ecuador. Lo anterior se confirma por parte de los comentarios fundados en los grupos de discusión, los que sugieren por igual las debilidades que presentan en TD.

3.2. Correlaciones entre las variables

En la siguiente tabla se presenta una correlación positiva entre la variable "año de ingreso" y la variable "desempeño" de 0,043, es decir, a mayor año de ingreso, mayor es el desempeño en TD, con un 95% de confianza.

Tabla 7. *Correlaciones entre variables*

Correlaciones								
		Carrera	Año de ingreso	Semestre Cursando	Edad	Género	Desempeño Estudiantes	Formación Recibida
Carrera	Correlación de Pearson	1	-,263**	,247**	,130*	,039	-,086	-,100
	Sig. (bilateral)		,000	,000	,017	,481	,116	,067
	N	336	336	336	335	336	336	336
Año de ingreso	Correlación de Pearson	-,263**	1	-,906**	-,604**	,047	,043	,092
	Sig. (bilateral)	,000		,000	,000	,386	,431	,092
	N	336	336	336	335	336	336	336
Semestre Cursando	Correlación de Pearson	,247**	-,906**	1	,569**	-,032	-,104	-,158**
	Sig. (bilateral)	,000	,000		,000	,554	,058	,004
	N	336	336	336	335	336	336	336
Edad	Correlación de Pearson	,130*	-,604**	,569**	1	,107	-,039	-,140*
	Sig. (bilateral)	,017	,000	,000		,051	,476	,010
	N	335	335	335	335	335	335	335
Género	Correlación de Pearson	,039	,047	-,032	,107	1	,057	-,042
	Sig. (bilateral)	,481	,386	,554	,051		,298	,444
	N	336	336	336	335	336	336	336
Desempeño	Correlación de Pearson	-,086	,043	-,104	-,039	,057	1	,740**
	Sig. (bilateral)	,116	,431	,058	,476	,298		,000
	N	336	336	336	335	336	336	336
Formación Recibida	Correlación de Pearson	-,100	,092	-,158**	-,140*	-,042	,740**	1
	Sig. (bilateral)	,067	,092	,004	,010	,444	,000	
	N	336	336	336	335	336	336	336

**. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

*. La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

Simultáneamente se correlacionan la variable "semestre de la carrera cursado" con "desempeño" con un -0,104, es decir, a mayor semestre cursado se reduce o es menor el desempeño se presenta en las TD. Por su parte la variable "desempeño" se relaciona directamente con "formación" con un valor de 0,740 (**) con un 99% de confianza, con lo cual se puede afirmar que la formación recibida en TD está directamente relacionada con el desempeño en TD, y viceversa.

3.2.1. Correlaciones entre las variables formación y desempeño

En la tabla 16, se presenta una correlación significativa (P < 0,01), con un 99% de confiabilidad (**) entre las variables formación y desempeño, tanto para docentes y estudiantes. Ello significa que a mejor formación que entregan los docentes (0,969**), mejor es su desempeño; lo propio ocurre con los estudiantes: a mejor formación recibida (0,905**), mejor es su desempeño.

Tabla 8. *Correlaciones entre las variables Formación y Desempeño*

		Desempeño Docentes	Formación Docentes	Desempeño Estudiantes	Formación Recibida Estudiantes
Desempeño Docentes	Correlación de Pearson	1	,969**	,691**	,563**
	Sig. (bilateral)		,001	,001	,008
	N	21	21	21	21
Formación Recibida Docentes	Correlación de Pearson	,969**	1	,658**	,516*
	Sig. (bilateral)	,000		,001	,017
	N	21	21	21	21
Desempeño Estudiantes	Correlación de Pearson	,691**	,658**	1	,905**
	Sig. (bilateral)	,001	,001		,000
	N	21	21	21	21
Formación Recibida Estudiantes	Correlación de Pearson	,563**	,516*	,905**	1
	Sig. (bilateral)	,008	,017	,000	
	N	21	21	21	21

**. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

*. La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

3.3 Códigos grupos de discusión a estudiantes

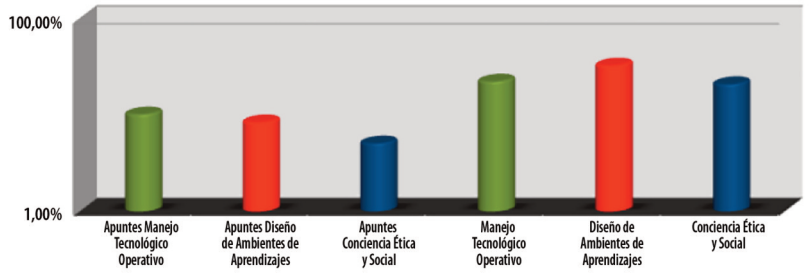
Con respecto a los grupos de discusión, y según la visualización que nos entrega MAXQDA (tabla 17), tenemos la dimensión con más opiniones y comentarios, donde se expusieron puntos de reflexión en Diseño de Ambiente de Aprendizajes.

Tabla 9. *Visualización de Códigos Preguntas Grupos de Discusión con Estudiantes*

Sistema de códigos	GD PARVULA...	GD PSICOLOG...	GD QUIMI...	GD SOCIAL	GD LITERATU...	GD MATEMÁTI...	GD INGL...	GD INFORMA...
Apuntes Manejo Tecnológico Operativo								
Apuntes Diseño de Ambientes de Aprend								
Apuntes Conciencia Ética y Social								
Manejo Tecnológico Operativo								
Diseño de Ambientes de Aprendizajes								
Conciencia Ética y Social								

Los datos anteriores, gráficamente, quedan de la siguiente forma:

Figura 4. *Visualización de códigos-preguntas de grupos de discusión con estudiantes*



Como se señaló anteriormente, si bien los docentes utilizan las TD principalmente como herramienta de apoyo para la actividad educativa, los estudiantes, por su parte, muestran un mayor interés por las tecnologías que les permiten comunicarse, tales como celulares, redes sociales, foros, etc., ya que estos muestran una gran habilidad y amplio dominio en el manejo de estos recursos. Cuando analizamos los Grupos de Discusión con respecto al nivel de manejo tecnológico y ligado al aprendizaje, el alumnado sostiene que se encuentra en un buen nivel de manejo de estas herramientas. Las razones pueden ser

variadas, ya que unos justifican sus conocimientos por estar en una generación tecnológica. Según ellos y ellas, esto implica que el conglomerado en el que viven estimula a estudiar y a explotar sus habilidades en base al apoyo de los entes educativos (educación básica y media) anteriores a la universidad.

Los nuevos docentes en el ámbito de su vida profesional, y como reto, están enfrentándose a rediseñar programas hacia el desarrollo del conocimiento. Esta situación la identifican plenamente, dada las tendencias de las preguntas analizadas, en tanto afectan los aspectos éticos y legales del uso de las TD.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Con respecto a los objetivos planteados al inicio del estudio se presentan las conclusiones a las que se llegó con base en los resultados obtenidos de la población seleccionada:

Objetivo 1: Identificar el nivel de uso percibido de las competencias digitales del estudiantado de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central del Ecuador para reforzar la formación inicial docente (FID).

Cabe decir que el nivel determinado en los estudiantes de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación en la formación inicial docente, sobre el desempeño y uso de las TD para el refuerzo de la función docente y la formación recibida, es "aceptable" en ambos casos, en concurrencia con Urbina et al. (2022) en contextos universitarios. De igual manera para completar dicha información fue planteada la siguiente cuestión de investigación:

a. ¿Qué uso consideran que dan a las TD el estudiantado de Pedagogía en la formación inicial docente (FID) para apoyar la función docente?

De acuerdo con el criterio de los estudiantes, actualmente las herramientas TD son necesarias e indispensables dentro de la función docente, como así lo aseguran Cabello et al. (2020). Por ello, su uso y manejo no representa un obstáculo. Sin embargo, los factores ético-sociales emergen con poca importancia en el proceso. Así mismo, el alumnado expresa la necesidad de una mayor capacitación por parte de los docentes, ya que muchos tienen deficiencia en el manejo de estas herramientas y entornos virtuales. Esta deficiencia podría verse enmendada con una formación firme y sólida, ya que se ha comprobado en el estudio que ello se encuentra directamente relacionado con el desem-

peño en TD. En este sentido, las dimensiones del instrumento utilizado por Lázaro-Cantabrana et al. (2019) pueden servir de guía formativa en este caso.

Objetivo 2: Describir los recursos, estrategias y herramientas que consideran más utilizadas el estudiantado de la Facultad para integrar las competencias digitales en la FID.

Con respecto a este objetivo, podemos concluir, sobre la base de los resultados, que los estudiantes usan de forma constante las redes sociales: entre ellas sobresalen Facebook y plataformas virtuales como Moodle, aspecto referido también por Salas-Rueda (2020). Para los estudiantes, el manejo de estas herramientas no representa conflicto alguno, ya que están en una constante interacción y comunicación con sus pares, siguiendo, asimismo, a Villa (2008). Además, con respecto a la conciencia ética- social, los estudiantes no se preocupan de las orientaciones puntuales sobre este tema. A continuación, complementamos este objetivo respondiendo las siguientes cuestiones:

b ¿Cuáles son los recursos, estrategias y herramientas que consideran más utilizadas el estudiantado de Pedagogía, para integrar las TD en la FID?

Los recursos, herramientas y estrategias más utilizadas por los estudiantes para la integración de las TD son principalmente el uso de programas de Microsoft Office, como Word, Excel y PowerPoint, aspectos no destacados por Villarreal-Villa et al. (2019). Así mismo, se evidencia el uso permanente de redes sociales, específicamente para fomentar la comunicación y difusión de información entre estudiantes, entre los cuales se encuentran Facebook, aulas virtuales y correo electrónico, entre otros. También se mencionan algunas estrategias muy utilizadas, como la búsqueda y elección de información disponible en internet, tales como, imágenes, vídeos, presentaciones, etc., que son utilizados dentro del proceso educativo en presentaciones, clases o exposiciones.

Objetivo 3: Identificar las competencias digitales percibidas menos presentes y las que más ha desarrollado el estudiantado de la Facultad en su FID.

Respecto a las competencias digitales percibidas, menos y más desarrolladas por los estudiantes, cabe indicar que, según los resultados de los grupos de discusión y las palabras clave por dimensión, se evidencia que, dentro de la formación y desempeño, las competencias más desarrolladas abarcan el uso adecuado de programas básicos como editores de texto. También se consigna

el desarrollo y uso de ambientes de aprendizajes, así como la adaptación de recursos TD en diferentes contextos educativos. Ello asegura el desarrollo integral del proceso de enseñanza-aprendizaje, siguiendo resultados similares a Rolfo y Finardi (2012). Todo ello se puede observar de manera resumida por dimensión en la tabla 10.

Tabla 10. *Competencias TD, menos y más desarrolladas en estudiantes de Pedagogía en la FID*

Dimensión	Competencias menos desarrolladas	Competencias más desarrolladas
Manejo Tecnológico Operativo	Evalúa periódicamente las necesidades de actualización de los recursos tecnológicos y digitales orientados a facilitar la colaboración con y entre otros.	Describe y demuestra utilizaciones básicas de procesadores de texto tales como: digitalización, edición, formateo e impresión de textos.
Diseño de Ambientes de Aprendizaje	Diseña estrategias de evaluación utilizando recursos digitales pertinentes a los aprendizajes esperados. Localiza y evalúa paquetes de software educativo y recursos web ya preparados, en función de su precisión y alineamiento con los estándares del plan de estudios.	Selecciona o adapta recursos TD tomando en cuenta variables del entorno, tales como disponibilidad de laboratorio de computación, características y cantidad de equipos disponibles.
Conciencia Ética y Social	Participa en comunidades virtuales fomentando con sus compañeros y/o estudiantes el uso de recursos útiles para la comunicación y colaboración.	Implementa ambientes de aprendizaje con TD, para el desarrollo de habilidades sociales, participación y el aprendizaje colaborativo y en red.

Fuente: Elaboración propia

Como complemento de esta pregunta resolvemos las siguientes cuestiones:

c ¿Cuáles considera que son las competencias digitales que más ha desarrollado el estudiantado de Pedagogía en la FID?

Con base en las respuestas obtenidas, en la dimensión "Manejo Tecnológico Operativo", se aprecia que la competencia más desarrollada por los estudiantes

es describir y demostrar utilizaciones básicas de procesadores de texto tales como digitalización, edición, formateo e impresión de textos. Ello concurre con los resultados del estudio de Rangel (2015). De igual manera, y dentro de la dimensión "Diseño de Ambientes de Aprendizaje", la competencia que sobresale es seleccionar o adaptar recursos TD tomando en cuenta variables del entorno, tales como disponibilidad de laboratorio de computación, características y cantidad de equipos disponibles. Por último, en la dimensión "Conciencia Ética y Social" se distingue la competencia referida a la implementación de ambientes de aprendizaje con TD para el desarrollo de habilidades sociales, participación y el aprendizaje colaborativo y en red, cuestiones importantes en el estudio de Montero y Gewerc (2018). Por ello, podemos concluir que se han podido desarrollar competencias pertinentes para el aprendizaje colaborativo entre sus pares.

d ¿Cuáles son las competencias digitales consideradas menos presentes en el estudiantado de Pedagogía en la FID?

Con respecto a las competencias menos presentes en los estudiantes, y según la dimensión correspondiente, se puede manifestar que, en la dimensión, "Manejo Tecnológico Operativo" la competencia más deficiente es "Evalúa periódicamente las necesidades de actualización de los recursos tecnológicos y digitales orientados a facilitar la colaboración con y entre otros". Esto significa que los futuros docentes poseen una deficiencia notable en el control permanente de las necesidades y requerimientos de herramientas tecnológicas que apoyen el aprendizaje colaborativo.

Así mismo, en lo que concierne a la dimensión "Diseño de ambientes de Aprendizaje", la competencia "Localiza y evalúa paquetes de software educativo y recursos web ya preparados, en función de su precisión y alineamiento con los estándares del plan de estudios", ha sido la más deficiente y en la que cada estudiante ha determinado tener carencias. Finalmente, en la dimensión "Conciencia Ética y Social" se ha encontrado una deficiencia en el desarrollo de participación en comunidades virtuales fomentando con sus compañeros y/o estudiantes el uso de recursos útiles para la comunicación y colaboración. Muchos estudiantes no utilizan entornos virtuales para fomentar el trabajo colaborativo, sino que más bien están enraizados en el trabajo individual, que actualmente no es beneficioso dentro del proceso educativo.

Como conclusiones generales, recogemos las siguientes observaciones a modo de recomendaciones:

- Al examinar el nivel de competencias digitales en el estudiantado de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central del Ecuador, se destaca la aceptabilidad en el uso de tecnologías digitales para la formación inicial docente. La necesidad de una capacitación más sólida se percibe como una constante, aspecto fundamental en la autopercepción de cómo debe ser el desarrollo profesional en la sociedad actual, claramente tecnológica.
- En relación con las herramientas y estrategias utilizadas, se observa una integración constante de recursos digitales, que son consideradas indispensables para la función docente, aunque se destaca la falta de atención a los aspectos éticos y sociales en su uso. Sería conveniente promover la colaboración en el seno de la comunidad universitaria con el fin de construir comunidades para la enseñanza y el aprendizaje basadas en la reflexión y construcción de conocimiento en torno al uso de las TD.
- El análisis de competencias digitales revela un desarrollo destacado en unas áreas y se identifican deficiencias en otras. Estas brechas resaltan la necesidad de un enfoque más específico en la formación inicial docente para abordar áreas específicas de mejora con un mejor conocimiento de los procesos de mejora y desarrollo profesional.

Por último, cabe indicar una serie de limitaciones propias del estudio realizado. Así, los resultados obtenidos son transferibles a otros contextos, aunque no pueden ser generalizables, debido al tipo de estudio y muestra utilizada. Por otro lado, sería necesaria una mayor triangulación con futuros datos cualitativos y cuantitativos que pudieran aportar conclusiones de indudable valor. En esta línea, y a modo de prospectiva, se apuntan nuevos estudios con muestras más amplias, investigaciones interuniversitarias, así como propuestas de formación docente vinculadas a la correspondiente evaluación de estas. Del mismo modo, esta investigación puede formar parte de problemas de investigación más amplios, tales como el análisis de cómo se logran las competencias digitales en la formación inicial docente.

REFERENCIAS

Cabello, P., Ochoa, J. M. y Felmer, P. (2020). Tecnologías digitales como recurso pedagógico y su integración curricular en la formación inicial docente en Chile. *Pensamiento educativo*, *57*(1), 1-20. https://dx.doi.org/10.7764/pel.57.1.2020.9

Cabero-Almenara, J., Llorente Cejudo, M. C., Palacios Rodríguez, A., Serrano Hidalgo, M. (Eds.) (2023). Mejorando la enseñanza a través de la innovación educativa. Dykinson.

Cabero Almenara, J. y Martínez Gimeno, A. (2019). Las TIC y la formación inicial de los docentes. Modelos y competencias digitales. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(3), 247–268. https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9421

Cabezas-González, M., Casillas-Martín, S. y García-Valcárcel Muñoz-Repiso, A. (2022). Mediation Models Predicting the Level of Digital Competence of 12-14 Year Old Schoolchildren in the Area of Digital Problem Solving. Journal of New Approaches in Educational Research, 11(2), 165-185. doi: http://dx.doi.org/10.7821/naer.2022.7.789

Cívicos, A. y Hernández, M. (2007). Algunas reflexiones y aportaciones en torno a los enfoques teóricos y prácticos de la investigación en trabajo social. *Revista Acciones e investigaciones sociales*, 23, 25-55.

Deng, F., Sing, Ch., So, H-J., Qian, Y., y Chen, L. (2017). Examining the validity of the Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) framework for preservice chemistry teachers. *Australasian Journal of Educational Technology*, 33(3), 1-14.

Gonzalez-Mohino, M., Rodriguez-Domenech, M., Callejas-Albiñana, A. y Castillo-Canalejo, A. (2023). Empowering Critical Thinking: The Role of Digital Tools in Citizen Participation. *Journal of New Approaches in Educational Research,* 12(2), 258-275. doi: http://dx.doi.org/10.7821/naer.2023.7.1385

Hernández, R.M.. (2017). Impacto de las TIC en la educación: Retos y Perspectivas. *Propósitos y Representaciones*, 5(1), 325 – 347. http://dx.doi.org/10.20511/pyr2017.v5n1.149

Instituto Nacional de Estadísticas y Censos de Ecuador. (2017). *Tecnologías de la Información y la Comunicación. Ecuador en Cifras*. INEC. https://acortar.link/HB9jWq

Lázaro-Cantabrana, J., Usart-Rodríguez, M. y Gisbert-Cervera, M. (2019). Assessing Teacher Digital Competence: the Construction of an Instrument for Measuring the Knowledge of Pre-Service Teachers. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 8(1), 73-78. Doi: http://dx.doi.org/10.7821/naer.2019.1.370

Menéndez E. y Cevallos D. (2018). El vínculo de la educación superior con el cambio de la matriz productiva en el Ecuador. *Revista Ciencias Pedagógicas e Innovación*, 5(3). Pp.68-74

Ministerio de Educación (2015). *Actualización docente*. https://bitly.ws/HFZe

Ministerio de Educación (2021). *Agenda Educativa Digital 2017-2021*. Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación (2016). *Introducción General al Currículo*.

Ministerio de Telecomunicaciones y de la Sociedad de la Información (2019). *Ecuador con pie al futuro digital. Ministerio de Telecomunicaciones y de la Sociedad de la Información*.

Mishra, P. y Koehler, M. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A Framework for Teacher knowledge. *Teachers College Record,* 108(6), 1017-1054.

Montero, L., y Gewerc, A. (2018). La profesión docente en la sociedad del conocimiento. Una mirada a través de la revisión de investigaciones de los últimos 10 años. *Revista de Educación a Distancia* (RED), 56. https://doi.org/10.6018/red/56/3

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2017). *Sociedad digital: brechas y retos para la inclusión digital en América Latina y el Caribe*. UNESCO.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2018). Docencia y TIC. Marco de Competencias de los Docentes en materia de TIC. UNESCO. https://acortar.link/CUklnz

Ortega-Porras, J. R. y Oyanedel-Bernal, C. C. (2022). Docentes y las tecnologías de lainformación y la comunicación: el nuevo rol en tiempos de pandemia por COVID-19. *Revista Educación*,46(1). http://doi.org/10.15517/revedu.v46i1.47614

Rangel, A. (2015). Competencias docentes digitales: propuesta de un perfil. Pixel-Bit. *Revista de Medios y Educación*, 46, 235-248.

Rolfo, S., y Finardi, U. (2012). University Third mission in Italy: organization, faculty attitude and academic specialization. *The Journal of Technology Transfer*, 39 (3) 1-15.

Salas-Rueda, R.-A. (2020). Percepciones de los estudiantes sobre el uso de Facebook y Twitter en el contexto educativo por medio de la ciencia de datos y el aprendizaje automático. *Pixel-Bit. Revista De Medios Y Educación*, 58, 91–115. https://doi.org/10.12795/pixelbit.74056

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4-14.

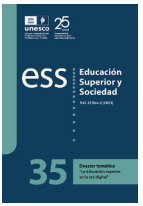
Urbina, S., Pérez-Garcias, A., Ramírez-Mera, U. N. (2022). La competencia digital del profesorado universitario en la formación de maestros. *Campus Virtuales*, *11*(2), 49-62. https://doi.org/10.54988/cv.2022.2.1043

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organizationn. (2019). *ICT competency framework for teachers*. UNESCO.

Universia (2021). *Los retos de la competencia digital del profesorado iberoamericano de educación superior*. Informe 2021. https://bit.ly/47EQ1GC

Villa, A. (2008). La excelencia docente. *Revista de Educación*, 177-212.

Villarreal-Villa, S., García-Guliany, J., Hernández-Palma, H. y Steffens-Sanabria, E.. (2019). Competencias Docentes y Transformaciones en la Educación en la Era Digital. *Formación universitaria*, 12(6), 3-14. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062019000600003



REVISTA EDUCACIÓN SUPERIOR Y SOCIEDAD
2023, VOL 35, Nro. 2, pp. 130-155
https://doi.org/10.54674/ess.v34i2.768
e-ISSN: 26107759
Recibido 2023-04-10 | **Revisado** 2023-09-16
Aceptado 2023-10-19 | **Publicado** 2023-12-29

OPEN ACCESS

4. Universidades desafiadas: alfabetismos fluidos, hibridaciones y nuevas estrategias de enseñanza

Challenged universities: fluid literacies, hybridizations and new teaching strategies

Carina Lion[1] Miriam Kap[2] Mariana Ferrarelli[3]

[1] Universidad de Buenos Aires (UBA), Buenos Aires, Argentina
[2] Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP), Mar del Plata, Argentina
[3] Universidad de la Salud, Buenos Aires, Argentina

RESUMEN

El presente trabajo da cuenta de tres investigaciones desplegadas en distintas universidades, con sus contextos y problemáticas específicas, que dialogan a partir de los hallazgos comunes vinculados con las hibridaciones, los alfabetismos fluidos y las nuevas estrategias de enseñanza, que se construyen a partir de las múltiples mediaciones tecnológicas en el nivel superior. Se abordan los desafíos universitarios en relación con la presencia de las tecnologías generativas como forma de dar cuenta de las hibridaciones que coexisten en las aulas y la posibilidad de existencia de fronteras borrosas entre lo humano analógico y lo humano digital. Por otro lado, se profundizan las relaciones de multidimensionalidad dando cuenta de la necesidad de considerar los vínculos entre los sujetos y con el conocimiento y la relación con prácticas y dispositivos tecnológicos, en clave postdigital. En esta línea, se ponen en tensión las tipologías y definiciones de las alfabetizaciones clásicas, considerando que la potencia conceptual se produce en su mixtura. Finalmente, se torna evidente que la educación superior ha sido interpelada significativamente en las últimas décadas y la búsqueda de transformaciones en sus prácticas sigue siendo un factor clave en este proceso. La complejidad que muestran la enseñanza y el aprendizaje como procesos dinámicos, instala la necesidad de analizar y repensar las prácticas de enseñanza para diseñar nuevas estrategias que promuevan rupturas y cuestionamientos a las estructuraciones clásicas y hegemónicas en la universidad.

Palabras clave: Enseñanza; hibridaciones; innovación; nuevos alfabetismos; universidad

Challenged universities: fluid literacies, hybridizations and new teaching strategies

ABSTRACT

The present article reports on three investigations carried out in different universities, with their specific contexts and problems, which dialogue from the common findings related to hybridizations, fluid literacies and new teaching strategies that are built from the multiple technological mediations at the higher level. University challenges are addressed in relation to the presence of generative technologies as a way of accounting for the hybridizations that coexist in classrooms and the possibility of the existence of blurred borders between the analogical human and the digital human. On the other hand, multidimensionality relationships are deepened, realizing the need to consider the links between subjects and with knowledge and the relationship with practices and technological devices, in a postdigital key. In this line, the typologies and definitions of classical literacies are put under tension, considering that the conceptual power is produced in their mixture. Finally, it becomes evident that higher education has been challenged significantly in recent decades and the search for transformations in its practices continues to be a key factor in this process. The complexity shown by teaching and learning as dynamic processes establishes the need to analyze and rethink teaching practices to design new strategies that promote ruptures and questions the classical and hegemonic structures in the university.

Keywords: Teaching; hybridizations; innovation; new literacies; university

Universidades desafiadas: alfabetização fluente, hibridações e novas estratégias de ensino

RESUMO

O presente trabalho relata três investigações realizadas em diferentes universidades, com seus contextos e problemas específicos, que dialogam a partir de achados comuns relacionados a hibridizações, letramentos fluidos e novas estratégias de ensino que se constroem a partir das múltiplas mediações tecnológicas de nível superior. Os desafios universitários são abordados em relação à presença de tecnologias generativas como forma de dar conta das hibridizações que coexistem nas salas de aula e a possibilidade da existência de fronteiras borradas entre o humano analógico e o humano digital. Por outro lado, aprofundam-se as relações de multidimensionalidade, percebendo-se a necessidade de considerar os vínculos entre os sujeitos e com os saberes e a relação com as práticas e aparatos tecnológicos, em chave pós-digital. Nessa linha, as tipologias e de-

finições dos letramentos clássicos são postas em tensão, considerando que a potência se produz em sua mistura. Por fim, fica evidente que o ensino superior tem sido desafiado significativamente nas últimas décadas e a busca por transformações em suas práticas continua sendo um fator fundamental nesse processo. A complexidade demonstrada pelo ensino e aprendizagem como processos dinâmicos estabelece a necessidade de analisar e repensar as práticas de ensino para desenhar novas estratégias que promovam rupturas e questionamentos às estruturas clássicas e hegemônicas da universidade.

Palavras-chave: Ensino; hibridizações; inovação, novos letramentos; universidade

Universités en difficulté : Littératies fluides, hybridations et nouvelles stratégies d'enseignement

RÉSUMÉ

Le présent travail rend compte de trois enquêtes menées dans différentes universités, avec leurs contextes et leurs problématiques spécifiques, qui dialoguent à partir de constats communs liés aux hybridations, aux littératies fluides et aux nouvelles stratégies pédagogiques qui se construisent à partir des multiples médiations technologiques au niveau supérieur. Les enjeux universitaires sont abordés en relation avec la présence des technologies génératives comme un moyen de rendre compte des hybridations qui coexistent dans les salles de classe et de la possibilité de l'existence de frontières floues entre l'humain analogique et l'humain numérique. D'autre part, les relations de multidimensionnalité sont approfondies, réalisant la nécessité de considérer les liens entre les sujets et avec les connaissances et la relation avec les pratiques et les dispositifs technologiques, dans une clé postnumérique. Dans cette ligne, les typologies et les définitions des littératies classiques sont mises en tension, considérant que la puissance est produite dans leur mélange. Enfin, il devient évident que l'enseignement supérieur a été fortement remis en question au cours des dernières décennies et la recherche de transformations de ses pratiques continue d'être un facteur clé dans ce processus. La complexité manifestée par l'enseignement et l'apprentissage en tant que processus dynamiques établit la nécessité d'analyser et de repenser les pratiques d'enseignement afin de concevoir de nouvelles stratégies qui favorisent les ruptures et les remises en question des structures classiques et hégémoniques de l'université.

Mots clés: Enseignement ; hybridations ; innovation, nouvelles littératies ; universit

1. INTRODUCCIÓN

El mundo y la sociedad están en constante cambio y, por este motivo, también es preciso poner en cuestión las formas de enseñanza en las universidades,

atendiendo a los contextos situados y matices disciplinares específicos en cada caso. En la actualidad, las instituciones educativas se enfrentan a una serie de desafíos que van más allá de la simple transmisión del conocimiento. El desarrollo de tecnologías y nuevas formas de comunicación han dado lugar a un momento de alfabetismos fluidos e hibridaciones, lo que requiere que las universidades construyan nuevas estrategias de enseñanza para preparar a los sujetos en la articulación de nuevos y viejos aprendizajes. A esto se suma la imposibilidad de abordar las prácticas digitales y analógicas por separado, una mixtura de haceres y saberes en donde convergen interrogantes sobre la manera de articular la enseñanza en la universidad con aprendizajes formales e informales.

En este artículo, exploramos a partir de tres investigaciones, los modos en los que las universidades se enfrentan y dialogan con problemas políticos, comunicativos, curriculares, didácticos, cognitivos y tecnológicos en un contexto de constante cambio. Las investigaciones que vinculan la Comunicación, la Tecnología y la Educación han adoptado diferentes caminos y se han convertido en un territorio fértil para la reinterpretación de estos complejos campos de conocimiento. El enfoque que las investigaciones abordan -y que son las indagaciones que nutren este artículo-, es el hermenéutico-interpretativo. Se tratan de investigaciones con una perspectiva y un enfoque metodológico de carácter cualitativo, con un diseño abierto, flexible y emergente que desarrollan un análisis basado en observaciones, entrevistas en profundidad y análisis de literatura contemporánea que permitieron el entrecruzamiento de miradas y categorías de análisis.

En este documento se desarrollan algunos resultados de dichas investigaciones, que marcan la necesidad de diseñar nuevas estrategias de enseñanza para garantizar que los estudiantes estén preparados para enfrentar los desafíos del presente y del futuro.

Destacamos los vínculos y tensiones entre la transformación continua de los escenarios culturales y la tradición pedagógica y la supremacía del academicismo. Discutimos, además, las hibridaciones entre lo humano y lo artificial, y los problemas ambientales profundos que enfrentamos como sociedad para comprenderlos como impactos que atraviesan la vida universitaria.

Por otro lado, abordamos la necesidad de repensar la enseñanza en la universidad en clave postdigital, considerando tres perspectivas: ensamblajes, sospechas y giros interpretativos donde se entremezcla lo actual y lo pasado.

La perspectiva de ensamblajes propone una concepción más amplia para pensar marcos pedagógicos que fusionen la tecnología con la enseñanza. La perspectiva de sospecha invita a cuestionar las prácticas digitales y habitarlas críticamente, individual y colectivamente, considerando variados determinismos. Por último, la perspectiva del caleidoscopio propone en sus espejos y prismas construir perspectivas alternativas para pensar la relación entre humanos y tecnología, prestando atención a los aspectos instrumentales, materiales, sociales y biológicos, y abordar desde una perspectiva crítica, las prácticas actuales y pasadas en las plataformas.

Analizamos las prácticas de enseñanza en el nivel superior privilegiando dos dimensiones: la innovación y la creación de nuevas formas de enseñar. A lo largo del texto, mencionamos iniciativas que implican la Inteligencia Artificial (IA), la Realidad Aumentada (RA) y la conectividad, que desafían las ideas tradicionales de verdad y conocimiento en la universidad. Destacamos la importancia de generar espacios abiertos a otras formas de saberes menos jerarquizados y de construir alternativas didácticas que cuestionen el canon y asuman un lugar contrahegemónico.

La incorporación de las tecnologías en la enseñanza en la universidad implica una tendencia hacia el dinamismo, la heterogeneidad y la expansión más allá del aula tradicional. Entendemos que esta incorporación no ocurre sin abrir la puerta también a algunas problemáticas que interpelan las prácticas de docentes y estudiantes, como son la plataformización y datificación de los intercambios y la entrada al aula de lógicas ajenas a lo educativo que no siempre se alinean con objetivos emancipatorios. Sobre este horizonte complejo avanzamos en las diferentes secciones del artículo ofreciendo un abordaje multidimensional y abierto, que no se sutura en una única conclusión posible.

Finalmente, señalamos la necesidad de que la universidad se replantee su horizonte y su lugar social frente a esta multiplicidad de desafíos.

2. LOS DESAFÍOS DE LA UNIVERSIDAD EN TIEMPOS DE HIBRIDACIONES E IA

En la actualidad, la enseñanza universitaria se enfrenta a múltiples desafíos (políticos, comunicacionales, curriculares, didácticos, cognitivos y tecnológicos). Los años de pandemia y de regreso a la presencialidad dieron cuenta de bre-

chas no saldadas de acceso, permanencia y egreso; deudas curriculares vinculadas a los perfiles de egresados y su significatividad en términos de articulación con las demandas sociales y laborales; tradiciones pedagógicas enquistadas que resisten a procesos de innovación y ruptura; escasa atención a los múltiples recorridos, trayectorias, alfabetismos, habilidades y diversidades de los estudiantes, entre otros.

Entendemos la complejidad de cada uno de estos desafíos y nos detendremos en algunos extrínsecos y otros intrínsecos para ejemplificarlos.

Entre los extrínsecos se encuentran aquellos que derivan de la continua transformación de los escenarios culturales y tecnológicos. Los avances de la inteligencia artificial y de un contexto dataficado y digitalizado (Williamson, 2018) nos ofrecen plataformas de aprendizaje adaptativo que leen y comprenden rendimiento y emociones para dar respuesta segmentada, individualizada, con presencia de tutores automáticos que no alcanzan para articular trayectorias e interpelar los aprendizajes en su diversidad y significatividad. El concepto de computación afectiva da cuenta de la posibilidad de traducir el reconocimiento facial a algoritmos emocionales; sumado al rendimiento académico que construye algoritmos de seguimiento estudiantil, ¿qué márgenes reales tenemos de autonomía para la toma de decisiones didácticas? Los avances de la inteligencia artificial generativa nos muestran la necesidad de revisar a conciencia el valor de los contenidos y de las habilidades en las que necesitamos formar a nuestros estudiantes sin que éstas sean dictadas exclusivamente por analíticas de datos.

Por otro lado, en el contexto de experiencias desmaterializadas por lo digital, la fragmentación de las informaciones y la ruptura de relatos lineales, nos encontramos frente a una doble fuerza motriz con un mundo (analógico) y un "ultramundo digital" que conviven en simultáneo y a través de una suma de presencias y de experiencias (Baricco, 2019) que coexisten y que hoy se resignifican frente a desarrollos cuyos límites borran las fronteras de una humanidad aumentada. Las hibridaciones, por tanto, se conciben desde estos puentes entre experiencias combinadas y se tejen entre espacios no siempre visibles y muy porosos analógico-digitales multiespacio y con temporalidades simultáneas.

Los conceptos de humanidad aumentada (Sadin, 2017; Baricco, 2019) empiezan a dar cuenta de hibridaciones entre lo humano y lo artificial. Los cambios en las posturas corporales en relación con la tecnología, la generali-

zación progresiva de un cuerpo interfaz, los avances de la datificación, la digitalización, la inteligencia artificial y la robótica nos plantean alertas en relación con los procesos de control social y nuestros grados de autonomía. Tal como señala Sadin (2017, p. 31) "se instaura más ampliamente una nueva antropología gracias al surgimiento de una inteligencia de la técnica consagrada a extender nuestras facultades de entendimiento, así como también a generar modalidades históricamente inéditas de aprehensión del mundo". Frente a esta representación de un mundo que "evoluciona" tecnológicamente bajo un manto ilusorio de progreso (determinismo tecnológico), nos preguntamos qué elegimos, qué margen de autonomía tenemos como sujetos de esta contemporaneidad (Lion, 2023; 2021)

Desde otras perspectivas, encontramos discursos que hacen eco de las expulsiones visibles e invisibles que devienen del acceso a las tecnologías (Sassen, 2015) , los sesgos que generan los sistemas de aprendizaje automático diseñados para hacer generalizaciones y clasificaciones a partir de un extraccionismo abusivo de datos (Crawford, 2022; Bratton, 2021; Aguilar, 2020) ; la guerra despiadada de poder económico entre plataformas (Scolari, 2022), el eje en el tecnoceno y la biodata que se apoderan de datos biológicos como disciplinamiento social(Costa, 2021), entre otros.

También hay desafíos que denominamos intrínsecos porque forman parte de una matriz histórica de origen y de la cultura de la educación superior.

En la universidad se mantiene una supremacía del academicismo entendido como un inventario de contenidos y como cobertura temática "exhaustiva", transmisible y aplicable. Se vincula la enseñanza a la exposición; y la exposición al saber erudito. Cuánto más "información", pareciera haber "más erudición". Esta hipótesis que ha sustentado la enseñanza universitaria viene siendo interpelada por algunas tendencias culturales (Lion 2020), tendencias tecnológicas (Baricco, 2019) y transformaciones en los estudiantes (Serres, 2013) que socavan maneras de comprender cuál es el sentido de la enseñanza universitaria en la actualidad.

La enseñanza universitaria, por tanto, se mueve lentamente cuando se mueve. En general, estos pasos suelen ser decisiones individuales y asociadas a cierta inconformidad con las formas de enseñar; se vinculan con iniciativas de profesores aislados que intentan dar un giro innovador a sus clases a partir de tendencias culturales, una búsqueda de aprendizajes significativos o la inclu-

sión de tecnologías o, también, se asocian a colectivos que buscan desafíos originales en el marco de comunidades más amplias de práctica. El trabajo en colectivos docentes ha mostrado,que puede brindar soporte y trama para hacer emerger experiencias de nuevo tipo; para compartir reflexiones y para transitar momentos de angustia, temor y soledad (Lion et al., 2022; Lion y Maggio, 2019; Kap, 2019; Kap, 2020; Kap y Perrupato, 2022).

Las tecnologías, son el telón y el escenario donde se potencia la organización de nuevos lazos, protagonismos y colaboraciones; pueden ayudar al tejido de redes que permitan alguna permeabilidad en las fragmentaciones, individualidades y soledades que han sido marcas constitutivas de la enseñanza en el nivel superior. Una mirada inclusiva de las tecnologías invita a pensar en una dimensión en la cual las personas se ven a sí mismas como participantes en una comunidad de aprendizaje que da sostén a una transformación sostenida y compartida de las prácticas docentes.

Por otro lado, la pandemia como punto de inflexión, nos mostró la necesidad de transformar nuestras prácticas de enseñanza (Agulló y otros, 2022; Goldenstein, 2022). Pudimos comprender la ilusión de la cobertura exhaustiva y orientar las prácticas hacia una jerarquización de lo relevante, lo prioritario, lo esencial. La ruptura de un totalitarismo contenidista podría ser el camino de la recuperación de la significatividad de nuestras prácticas. No somos los mismos docentes, pero nuestros estudiantes tampoco lo son.

Tiempo, espacios, currículum, prácticas; pueden ser rediseñados e interpelados de manera tal que generen condiciones para la innovación y para el emerger de experiencias que apunten a la diversidad, la significatividad y generen puentes con la vida profesional.

El proceso de rediseño de las prácticas conlleva la creación o profundización de ciertas condiciones que se expresan como procesos de tensión/negociación al interior de las instituciones, fundamentalmente cuando interpelan las prácticas de sesgo clásico que se han convertido en rutina en la educación superior universitaria.

En las investigaciones (Lion et al., 2022; Lion y Maggio, 2019; Kap et *al*., 2019, 2021) pudimos reconocer algunas alteraciones que resultan promisorias para estas transformaciones que venimos sugiriendo. Algunos de sus rasgos son:

- Dan lugar a la construcción de conocimiento original por parte de docentes y estudiantes en el marco de la clase.

- Generan inserciones que van más allá de las paredes del aula y generan transformaciones en la institución y/o en la comunidad.
- Abren la práctica como un ámbito de polifonía en el que en cada clase participan invitados múltiples que aportan perspectivas distintas y especializadas al desarrollo de un tema.
- Promueven movimientos/redes de sentido cultural y social que trascienden un curso y son abrazados por otros actores que no necesariamente participaron de las prácticas de la enseñanza como tales.

Estas alteraciones dan cuenta de una búsqueda, por parte de distintos equipos de cátedra, que interpelan los límites de la enseñanza clásica y reconocen la necesidad de experimentar con diseños de clase alternativos.

Entendemos que los escenarios culturales contemporáneos exigen estrategias inmersivas, creativas, originales que inspiran una clase distinta para sujetos que han cambiado. En tiempos de supremacía de lo digital, encontramos una comprensión hacia aprendizajes emergentes que requieren alterar la secuencia lineal progresiva; el espacio del aula y el tiempo pedagógico.

En este sentido, reconocemos que, en los debates actuales respecto de la educación superior, comienzan a desplegarse ciertas tendencias en las prácticas de enseñanza que van dando cuenta de otros modos posibles de concebir la enseñanza universitaria en consonancia con estos nuevos escenarios. Hay prácticas que empiezan a ser colegiadas y condiciones institucionales que las entraman, que muestran un modo original y creativo de diseñar la clase universitaria, que involucran nuevas negociaciones con los estudiantes; diálogos en el equipo docente; otras formas de construcción del conocimiento y experimentalidad didáctica en las prácticas de enseñanza que buscan romper la linealidad, recuperan la dimensión artesanal de la enseñanza y están en consonancia a la vez, que en tensión, con los escenarios digitales predecibles, cuantificables, adaptativos y automatizados.

Diseñar prácticas de enseñanza inéditas, no previsibles creativas que den lugar a experiencias de nuevo tipo en las que haya interfaces variables y relevantes entre la institución y su contexto, entre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación; entre contenidos desafiantes e invitaciones a pensar "fuera de la caja", entre relatos simples y transmediáticos, entre producciones significativas y el mundo del trabajo (Lion, 2021) se torna vital en la enseñanza universitaria contemporánea.

3. LA UNIVERSIDAD POSTDIGITAL

En consonancia con la multidimensionalidad e hibridaciones que mencionamos, entendemos que hay una necesidad de repensar la enseñanza en la universidad, los vínculos entre los sujetos y con el conocimiento, y la relación con prácticas y dispositivos tecnológicos en clave postdigital (Goodyear, 2021; Hayes, 2021; Jandric y Ford, 2022). Esto implica considerar al menos tres perspectivas tanto en la gestión de interacciones y lazos entre las personas, como en la construcción de saberes, materiales y propuestas didácticas, a saber:

Ensamblajes: En su análisis de la cultura global en la segunda década del siglo XXI, Floridi (2015) propone el término *onlife* para referirse a la fusión entre las prácticas analógicas y digitales. En *The Onlife Manifesto*, el filósofo italiano señala la imposibilidad de separar la esfera online de la offline en cualquier ámbito de la vida individual y colectiva. Esta perspectiva se alinea con lo que otros autores proponen como una característica, entre otras, de la cultura postdigital: la dificultad para pensar separadamente lo digital de lo físico. En el campo específicamente educativo, Fawns (2018 y 2022) señala acoplamientos variados entre tecnología y enseñanza, dos elementos que ya no es posible disociar. Propone una concepción más amplia para pensar marcos pedagógicos en el aula a través del concepto de *entangled pedagogy*, una pedagogía amalgamada, ensamblada, fusionada con su dimensión tecnológica que abarca valores, propósitos y perspectivas más integradoras. En palabras del autor:

> ni la enseñanza ni el aprendizaje son en sí mismos digitales. Las interacciones con la tecnología digital son una parte integral de la enseñanza y el aprendizaje en sentido amplio. Esto se verifica tanto en el aprendizaje online como en el que ocurre cara a cara: ambos involucran experiencias tecnológicas que son a la vez encarnadas, afectivas y sociales[1]. (Fawns, 2018, p. 141)

Estas hibridaciones ponen bajo sospecha no solamente la tradicional distinción entre digital y físico, sino que también invitan a pensar los roles que asumen los sujetos, el tiempo y el espacio de la enseñanza en clave de prácticas mestizas (Ferrarelli, 2021b) y combinaciones que conectan lo digital, con lo material y lo social (Lamb y otros, 2021).

Sospecha: Pensar la universidad en clave postdigital supone cuestionar las prácticas digitales, volver sobre ellas críticamente, diseccionarlas individual y colectivamente, a la luz de variados determinismos. Tal como proponen Jandric y Hayes (2020), es inviable separar lo físico y lo digital, lo informacional y lo biológico, lo tecnológico de lo no tecnológico en un marco en que cualquier distinción resulta artificial por el 'purismo' que propone. Este movimiento es resultado de una mirada crítica sobre las propias prácticas en plataformas, un gesto reflexivo que abre nuevos interrogantes y deconstrucciones:

> Las visiones utópicas de comunidades libres, abiertas y armónicas que caracterizaron los primeros días de la web parecen bastante distantes en la actual coyuntura de poderosas corporaciones digitales que evaden impuestos, intervienen políticamente en las redes sociales, manipulan algorítmicamente los flujos mediáticos "personales" y afectan al medio ambiente mediante el almacenamiento y procesamiento de datos. En la era de la "posverdad" (¡otro "post" más!) (véase Peters, Rider, Hyvönen y Besley, 2018), las luces de la eficiencia, la productividad y la objetividad que una vez pareció caracterizar la comprensión cotidiana de lo digital se han visto empañadas por diversos sesgos, discriminación y desigualdad [2]. (Jandric y otros, 2018, p. 895)

Abordar críticamente las prácticas actuales y pasadas en plataformas y preguntarse, por ejemplo, por los intereses comerciales de las corporaciones tecnológicas en el ámbito de la educación (ver Jacovkis y otros, 2022), o por las consecuencias ambientales del procesamiento de datos y buscar desentramar nuevas formas de colonialismo (Gómez-Cruz y otros, 2023) es parte de un nuevo posicionamiento, en donde, postdigital no significa necesariamente una ruptura con lo anterior pero sí un giro crítico sobre diversas esferas de la vida, sean tecnológicas o no. Esta perspectiva se relaciona con el próximo punto en la serie que venimos desarrollando.

Caleidoscopios: como mencionamos en el ítem anterior, una mirada postdigital permite construir perspectivas alternativas para pensar la relación entre humanos y tecnología prestando atención a los aspectos instrumentales, materiales, sociales y biológicos. Se trata de pensar conexiones en movimiento, precarias, fugaces y transitorias para cuestionar las prácticas y trazar continui-

dades y rupturas. En este contexto 'post' no significa 'después' (Knox, 2019) sino que más bien designa un cambio de perspectiva, otra mirada para comprender la vida en plataformas en la que confluyen prácticas en espejo (clásicas y modernas), experiencias que se superponen o sobreimprimen como los colores del caleidoscopio y un movimiento que va alternando y alterando secuencias y prácticas.

Estas tres perspectivas coexisten. Si bien tienen rasgos que las caracterizan, sus esferas y alcances requieren de indagación profunda en tanto los desarrollos tecnológicos nos interpelan y generan nuevos interrogantes para revisar nuestras prácticas en contextos en continuo movimiento y en relación con sujetos que demandan y nos demandan nuevas maneras de concebir la enseñanza y su inserción social.

4. ALFABETISMOS FLUIDOS Y EDUTEQUIOLOGÍAS

En un marco que se transforma constantemente y se acelera, primero producto de la pandemia y ahora como resultado de los desarrollos en inteligencia artificial generativa, resulta clave organizar diversos aprendizajes formales e informales y desarrollar habilidades y sensibilidades que los reconfiguren y expandan. Las tecnologías multiplican a diario las posibilidades de comunicación y de creación de contenidos y mensajes, por eso se hace prioritario el procesamiento de la información y los vínculos de manera responsable, flexible y conectada con estas nuevas posibilidades. Detrás del uso en apariencia ingenuo de una aplicación o plataforma digital subyacen intereses económicos, corporativos y comerciales que es preciso desentramar, de aquí la relevancia de problematizar las prácticas y abordarlas críticamente a la luz de múltiples y complejos alfabetismos.

Las alfabetizaciones clásicas como la tradicional en lectoescritura, o la digital, que emergió después, parecen no alcanzar cuando se trata de cuestionar los riesgos que plantean algunas plataformas en el ejercicio de la ciudadanía o en el cumplimiento de derechos básicos como a la educación o al trabajo. Participar de manera efectiva en los escenarios postdigitales supone comprender la complejidad de un entorno que muta permanentemente y lo hace en general al ritmo de intereses corporativos y comerciales. También implica tomar riesgos y avanzar en relaciones de diverso tipo -académicas, laborales, afectivas- en marcos donde predomina la incertidumbre y la inestabilidad.

En este contexto, proponemos una concepción de las competencias y saberes necesarios para desempeñarse en los escenarios postdigitales que prioriza el movimiento y la contingencia. Por alfabetismos fluidos nos referimos a un conjunto de habilidades y sensibilidades que se adaptan, se reconfiguran, se expanden y se contraen según la situación atravesada, siempre en consideración del contexto y de las demandas coyunturales que requiere determinada circunstancia. Por su carácter efímero y fragmentario

> conforman una constelación de saberes y márgenes de acción en permanente construcción y movimiento. Moldean una masa de haceres siempre en expansión y reformulación, un objeto inacabado y vital. (...) Trazan trayectorias y opciones variadas para la obtención de los resultados deseados. (...) Configuran un entramado poliédrico y divergente que alberga distinciones y miradas sobre los sujetos, las herramientas y las posibilidades de acción que, a la vez, se conecta con otras capas de saber. (...) El modo de operar que resulta efectivo en un contexto tal vez sea descartado en otra situación. (Ferrarelli, 2021a, p. 408)

¿Tiene sentido pensar en tipologías de alfabetizaciones (por ejemplo, la mediática, en datos, informacional, cívica, digital, etc.) cuando la clave de estas capacidades y saberes es su articulación y mixtura? ¿Por qué separarlas para el análisis si se desarrollan de manera densa y entramada con otros aprendizajes, formales e informales? Más allá de un posible *stock* de saberes que tienen los sujetos, ¿no resulta más relevante estudiar sus convergencias y acoplamientos, avanzar en su tratamiento atendiendo a su carácter de *flujo*?

En este marco nos parece vital que la universidad proponga miradas críticas sobre la tecnología y las prácticas asociadas a ella, sean o no educativas. Sobre este punto proponemos la categoría de edutequiologías que recupera debates críticos sobre la naturaleza capitalista y extractiva del actual modelo de negocios de las corporaciones digitales y prolonga sus alcances al campo educativo.

En su abordaje del ecosistema tecnológico actual, la activista Yasnaya Aguilar (2020) destaca el carácter colonial de las tecnologías dominantes y explicita la relevancia de desarrollar enfoques alternativos que valoren la tradición y

prácticas de comunidades locales. Como contrapartida a estos desarrollos hegemónicos propone el concepto de *tequio* para designar una concepción de la tecnología asociada a la colaboración y la comunalidad. *Tequio* implica pensar la tecnología en clave dialógica, comunitaria y transversal, precisamente lo opuesto a las lógicas verticales y unidireccionales que proponen las corporaciones dueñas de las plataformas.

En el campo educativo proponemos hablar de *edutequiologías* para designar un abordaje de lo tecnológico desde una perspectiva que cuestiona el horizonte de lo posible, y retoma el carácter efímero de las prácticas sin darlas por hecho, y las concibe como objetos inacabados.

> Pensar en clave *edutequiológica* implica asumir a las tecnologías como lo que son: prácticas sociales situadas y asociadas a un contexto político, cultural y económico. También supone poner foco en desarrollos tecnológicos que priorizan la colaboración y el espíritu comunitario. Problematizar la narrativa tecnológica dominante requiere diseñar visiones de mundo alternativas que rompan las lógicas mercantiles en pos de iniciativas a favor del bien común como la creatividad y la inventiva. (Ferrarelli, 2023)

Abordar las prácticas de enseñanza en la universidad en sentido *edutequiológico* supone pensarlas como oportunidades de apropiación desviada de plataformas y herramientas, habilitar abordajes lúdicos, imaginativos y abiertos a la incertidumbre y el remix. Este es el desafío y la meta de la enseñanza y el aprendizaje en los nuevos escenarios.

5. HACIA LA CONSTRUCCIÓN COLECTIVA DE NUEVOS MODOS DE ENSEÑAR EN LA UNIVERSIDAD

La complejidad que muestran la enseñanza y el aprendizaje como procesos dinámicos, en el marco de nuevas alfabetizaciones digitales o postdigitales, hibridaciones y entornos más o menos fluidos, instala la necesidad de analizar y repensar las prácticas de enseñanza para recuperar recursos, diseñar nuevas estrategias, y poner en práctica actividades innovadoras que promuevan rupturas y cuestionamientos a las estructuraciones clásicas y hegemónicas en la universidad.

Es un tiempo de "creación de formas, elaboración continua de lo absolutamente nuevo" (Bergson, 1963, p. 447) en el que la enseñanza se produce en contextos de múltiples mediaciones tecnológicas y de pantallas cada vez más adaptadas, como prótesis, al cuerpo. La enseñanza y el aprendizaje se entrelazan en espacios potenciales e indeterminados donde –paradojas de esta época– se puede estar y no estar a la vez de muchas maneras posibles, crear vínculos perdurables y aprendizajes significativos.

En las indagaciones que llevamos adelante, exploramos la cotidianidad del aula universitaria, efectuamos comparaciones con otros niveles y avanzamos en una construcción teórico-práctica que analiza y promueve la expansión de propuestas de enseñanza diferentes a las habituales.

Entre las iniciativas que comienzan a surgir de manera germinal y novedosa, encontramos aquellas que –entramadas en mediaciones tecnológicas– involucran la Inteligencia Artificial (generativa o no), la Realidad Aumentada, así como las posibilidades que brindan redes, la convergencia y la conectividad para producir encuentros más allá de los tiempos y espacios tradicionales del aula. Estas prácticas de enseñanza, que configuran decisiones didácticas, ponen en cuestión las ideas de verdad, saber y conocimientos tradicionales en la universidad, a la vez que dan cuenta de maneras alternativas de comprender y habitar el mundo y las realidades que se despliegan.

La construcción de conocimiento se produce en múltiples dimensiones y espacios que interactúan en tensión y luchan por la legitimidad institucional. La apertura a otras formas de saberes horizontales y menos jerarquizados se ve fuertemente afectada por las nuevas representaciones que se tienen sobre la valoración del conocimiento académico.

Pensar las prácticas de enseñanza siempre presenta una oportunidad, una puerta que se abre a cambios, transformaciones y mutaciones que involucran rupturas y tendencias (Kap, 2020). La puesta en marcha de espacios que despliegan experiencias novedosas, ensayos, pruebas piloto y reflexiones, permiten construir alternativas didácticas que cuestionan el canon y, en ocasiones, asumen un lugar contrahegemónico.

Las innovaciones –entendidas como espacio de creación, novedad y disrupción reflexiva– vienen a perturbar los modos de hacer tradicionales, por lo general lineales, expositivos y centrados en la transmisión. La innovación en

la enseñanza implica retomar aquello que resulta logrado pero imprevisible, como anclajes móviles implícitos en la posibilidad de enseñar, experimentar junto a los estudiantes para encontrar los caminos que permitan dar cuenta de aprendizajes colaborativos, heterogéneos y pluricontextualizados. Estas prácticas de enseñanza se hacen visibles en escenarios novedosos –portales a la vez convergentes y divergentes– brindando oportunidades de aprendizaje para estudiantes y docentes, que no se agotan dentro del aula tradicional, sino que se extienden hacia un mundo analógico-digital que da lugar a lo cualitativamente nuevo.

Las condiciones de convergencia tecnológica, el "ecosistema de medios conectivos" (Van Dijck, 2016) y las transiciones que mixturan y entrelazan momentos de producción y reflexión en diferentes escenarios, dan cuenta de un fuerte atravesamiento de los entornos tecnológicos en las subjetividades contemporáneas. Su incorporación en las dinámicas y en las prácticas de enseñanza en el nivel superior implican una tendencia hacia el dinamismo, al juego de múltiples vertientes, orígenes y destinos, que vuelve discutir y cuestionar el lugar del docente como único repositorio del saber e impugnan las tradicionales formas de la presencia y los diseños didácticos. Sin embargo, en este movimiento de expansiones fuera de las prácticas habituales –y en diálogo con comunidades ampliadas más allá de sus propias instituciones–, los docentes se convierten en profesionales reflexivos, artistas, investigadores y recreadores de conocimientos en construcciones en red, entramadas, rizomáticas y, muchas veces, de orígenes indescifrables.

Todos los procesos, durante y a través de los cuales esto sucede, producen transformaciones que permiten diversificar, progresivamente, las prácticas de enseñanza en el nivel superior, otorgarles, en el sentido que aporta Edgard Morin, mayor complejidad y la posibilidad de interconectar y poner en diálogo distintas dimensiones. La complejidad implica, según el autor, "rendir cuenta de las articulaciones entre dominios disciplinarios quebrados por el pensamiento disgregado (uno de los principales aspectos del pensamiento simplificador (...) el pensamiento complejo aspira al conocimiento multidimensional. Pero sabe, desde el comienzo, que el conocimiento completo es imposible" (Morin, 1997, p. 23).

En las investigaciones que llevamos adelante (Kap et *al*., 2019, 2021; Kap y Perrupato, 2022; Maggio y Lion, 2019) indagamos sobre propuestas excep-

cionales, innovaciones y creaciones en el nivel superior. En dichas investigaciones hemos explorado las características institucionales que permean en las propuestas didácticas y analizado las mediaciones pedagógicas de los docentes atravesados simultáneamente por estrategias didácticas tradicionales y otras alternativas, describiendo las prácticas de enseñanza significativas. Examinamos e interpretamos las prácticas de enseñanza, los modos comunicativos, las dinámicas y las evaluaciones llevadas a cabo por comunidades de prácticas.

La indagación nos permitió reconocer ciertos rasgos en las prácticas de la enseñanza en el nivel superior, en el marco de colectivos institucionales. Prácticas originales y relevantes que se reiteran con independencia del contenido o la disciplina de la cual se trate y que dialogan entre las tradiciones institucionales, los diversificados escenarios tecnológicos y los objetos culturales contemporáneos. En este sentido, si bien las prácticas de enseñanza se entraman en las diversas formas del pensamiento disciplinar, existen aspectos comunes y transversales

En este marco y a través de acciones profundamente mediadas por los objetos culturales que habitan los y las estudiantes, se recrean discusiones, debates y prácticas que tuvieron importantes implicaciones en la expansión de comprensiones y en nuevas perspectivas acerca del conocimiento. Estas expansiones, producto de mediaciones siempre peculiares en el sentido de su singularidad, permitieron el desarrollo de preguntas significativas que interpelan un orden epistémico "natural" y cuestionan los modos tradicionales de abordar los campos disciplinares.

La transversalidad de las propuestas fue más allá de las arquitecturas tradicionales, analógicas o digitales. En estas experiencias, se produjeron y circularon nuevos sentidos que pusieron –con vigilancia epistemológica y rigurosidad conceptual– en cuestión categorías instaladas y fijas como conocimiento-saber-libro-maestro.

De este modo surgen las nociones de *expansiones didácticas y amplificaciones críticas* (Kap, 2022), distinguiendo en estas categorías la posibilidad de comprender el dinamismo del conocimiento en sus dilatadas y extensas encrucijadas que ocupan espacios deslocalizados y desterritorializados (Deleuze y Guattari, 1994). Así como en un proceso de "des-localización/des-temporalización los saberes escapan de los lugares y de los tiempos legitimados social-

mente para la distribución y el aprendizaje del saber" (Martín-Barbero, 2003, p. 19), también se deslocalizan y destemporalizan los modos de comunicación cotidianos en expansiones creativas de conocimiento.

Las propuestas no son adaptativas, no intentan adecuarse dócilmente a una realidad externa que, de todos modos, se impone. La invitación a externalizar pretende develar, con la forma de un desciframiento, de qué manera desacralizar y profanar (Agamben, 2005) las nuevas tecnologías para resignificarlos y producir un giro que permita una apropiación más allá de lo instrumental y que implique una restitución pedagógica y didáctica, crítica, inusual, indisciplinada y resistente a los usos comerciales.

Por estas razones, entre muchas otras, las expansiones didácticas y las amplificaciones críticas implican una perspectiva novedosa pero rigurosa del conocimiento, así como de su producción, entrelazada con el deseo y un estilo de corporeidad que ignorábamos hasta ahora. Nuestro análisis nos obliga a volver a poner en cuestión la enseñanza universitaria tradicional y esto implica reconocer los marcos interpretativos de los propios docentes, sus tradiciones y sus creencias, así como acordar modos comunicativos comunes que confluyen hacia diseños diferentes y, por supuesto, compartidos.

Esta concepción abre la posibilidad de comprender la necesidad de encontrarse con otros para producir aprendizajes. Aquí el énfasis parece estar puesto en las interacciones mediante las cuales cada uno aporta algo al conjunto de relaciones y a los procesos compartidos de construcción del conocimiento. Se entiende la enseñanza no ya como un acto individual sino con otros y, en este sentido, colectivo y co-construido. Esta perspectiva convierte la enseñanza en un desafío multidimensional, frente a la heterogeneidad y la diferencia que podría habilitar espacios de innovación y posibles disrupciones producto de la creación colectiva. Se privilegian los lazos de cooperación y enriquecimiento mutuo en encuentros que son, a la vez, la posibilidad de hallazgos y que crean espacios de diálogo que permiten adoptar posiciones no estandarizadas ni estereotipadas.

La participación y el compromiso son fundamentales en esta perspectiva en la que se visibiliza un *nosotros* que parece estar conformándose en cada clase, en cada intervención didáctica, en cada intercambio. Aquí, aparece la idea de una relación en la que los vínculos permiten crecer y seguir aprendiendo a partir del cambio de dirección que va de lo individual a lo colectivo y viceversa.

Los docentes toman decisiones entramadas en varios niveles. Algunas de las decisiones son totalmente conscientes, otras idiosincráticas, muchas totalmente inconscientes, pero todas con incidencias curriculares, didácticas y cognitivas en las que se diseñan clases que producen o no rupturas respecto de los modelos tradicionales.

Se trataría, entonces, de reactualizar y transformar la currícula, repensar la planificación de las asignaturas en conjunto, de modo colegiado con otras cátedras, de manera transversal e interdisciplinaria. Pensar la tarea del docente universitario desde otras perspectivas nos invita a redefinir prácticas innovadoras que incluyan roles más activos y el intercambio más fluido en la comunicación para entender las nuevas formas de construcción del conocimiento que se producen.

Las expansiones, como portales hacia otras prácticas, rompen la pared imaginaria que separa el aula de las redes, quebrando una invisible discontinuidad y permitiendo la construcción de conocimientos en escenarios y entornos a la vez conectados y diversificados. Transforman el espacio de lo educativo y producen puntos de fuga creadores de oportunidades en los que emergen. Entrevemos de qué manera las expansiones didácticas y las amplificaciones críticas dotan de sentido una enseñanza que reivindica la colaboración, las alteridades, las culturas; la formación creciente de un *ethos* colectivo, comunitario y comprometido socialmente. Constituyen una práctica performativa, inclusiva, conectada (Kap, 2022). Una posibilidad que considera saberes no institucionalizados y construye, junto a otros, un conocimiento dinámico que no se cristaliza, interpela los mandatos y habilita procesos de deconstrucciones sucesivas, posibilitando ir más allá de las fuerzas económicas que subyacen a las plataformas comerciales.

Esas tramas de construcción se producen en contextos particulares, que requieren la participación de los estudiantes en el proceso. Lo virtual, por sí mismo no nos garantiza estrategias innovadoras ni interactividad entre los actores, es necesario pensar acciones que activen y desplieguen las habilidades críticas deseadas dando cuenta de la heterogeneidad cognitiva, a la vez que involucra los estilos docentes.

Los docentes están dispuestos a enfrentar las transformaciones necesarias desde enfoques actuales que den cuenta de las necesidades emergentes replanteándose así la práctica y su rol. La mayoría han sabido sobrellevar y en-

frentar los desafíos y también las problemáticas y dificultades propias de una práctica situada en un contexto virtual.

Docentes y estudiantes son interpelados por las nuevas configuraciones tecnológicas que devienen novedosas configuraciones didácticas, atravesados por dinámicas que superan las tradicionales formas de enseñar y de aprender a las que estábamos acostumbrados. El aula, se presenta ahora como un territorio de encuentro y/o desencuentro, con límites que no se materializan en las paredes, los pupitres y el pizarrón, espacios de intercambio que se viven de manera única, especial. Ya no podemos volver a pensar en un aula de mobiliarios estáticos, de discursos lineales o de estudiantes pasivos. Es que esos nuevos territorios, como aulas en un sentido amplio de espacio situado, no hacen más que reflejar las nuevas dinámicas que los profesores han podido proponer. Y se condicen con planteos genuinos, complejos, que generan incertidumbre, impotencia, a veces, pero que también dejan entrever un nuevo mundo de posibilidades.

Tanto docentes como estudiantes perciben que detrás de las frustraciones, más allá de las transformaciones inminentes que se ven en el horizonte, se trata de una nueva oportunidad, "la pandemia visibilizó prácticas de enseñanza emergentes que muestran mutaciones didácticas interesantes, significativas y potentes. Nos movilizó a cuestionar los fundamentos de nuestras prácticas, y resulta imprescindible reconocer que, si no hay conectividad, la educación se convierte en un privilegio" (Kap, 2020, p. 8).

Durante el transcurso de la investigación (Kap y Perrupato, 2022) pudimos reconocer: el atravesamiento y la incorporación cada vez significativa y sostenida de las tecnologías, con una impronta de reflexión didáctica profunda en la que puede apreciarse el compromiso docente por su propio aprendizaje y por el aprendizaje de sus estudiantes; la fuerte preocupación por los estudiantes y la construcción de conocimientos; el progresivo corrimiento de los contenidos hacia la búsqueda de nuevas estrategias que permitan encontrar un equilibrio entre conocimientos, contenidos y mediaciones.

Proponemos, en este sentido, transitar y construir diseños migrantes, fluidos en extensiones que permitan dialogar con otros distantes, en otros tiempos y otros escenarios. Diseños que posibiliten visibilizar y desnudar que los ejes temporales lineales y los espacios geográficos tradicionales para la enseñanza han sido ya fuertemente interpelados por el crecimiento inmersivo de la digi-

talización del mundo y de las experiencias que aportan las nuevas tecnologías, en relaciones que se tornan constitutivas de la subjetividad (Kap, 2014).

6. DEBATES Y CONCLUSIONES

La educación superior es -o debería ser- un espacio abierto a transformaciones tanto en los estilos de enseñanza como en las apreciaciones acerca de los campos disciplinares y los sentidos del saber y conocer. En estos últimos años, las instituciones de nivel superior universitario y no universitario se han visto fuertemente interpeladas por procesos sociales inusitados y únicos como la pandemia y la necesaria inclusión o visibilización de los entornos tecnológicos que pusieron en cuestión las prácticas tradicionales y pulsan por dar cuenta de nuevos modos de conocer.

Sin embargo, las muestras de permeabilidad institucional se dan a través de cátedras o docentes y no como un proceso institucional que promueve la reflexión sobre las prácticas de enseñanza en todas sus disciplinas. Uno de los retos más importantes a los que se enfrenta la universidad es el de construir nuevos modos de enseñar que sean más participativos y colaborativos que involucren miradas críticas sobre las tecnologías y las prácticas en su sentido más amplio, para producir un corrimiento de la perspectiva instrumental o herramental y avanzar en miradas integrales en clave *edutequiológica*. Al respecto, es preciso recuperar las articulaciones entre educación, tecnología y didáctica a través de preguntas de orden filosófico y sociológico, además de pedagógico, sobre su uso e involucrar de manera transversal la importancia de la construcción colectiva de nuevos modos de enseñar en la universidad, a partir de un marco teórico que permita comprender las sugerencias de este proceso.

Esta perspectiva parte de la idea de que el conocimiento en la universidad se construye en diferentes espacios, de manera fluida, horizontal y colaborativa. Se entiende el dinamismo de los procesos de aprendizaje de los estudiantes como sujetos activos en la construcción del conocimiento que habitan los dispositivos, plataformas y objetos culturales contemporáneos de manera anfibia, ensamblada, transformando los entornos y transformándose.

La construcción colectiva de nuevos modos de enseñar implica considerar una serie de cambios radicales como la revolución Big Data y los procesos de algoritmización. Las hibridaciones subjetivas impulsan un cambio en el rol profesional de la docencia, en sus procesos reflexivos y en sus diseños. Estos

últimos dejan de ser propuestas lineales, con un docente en el centro único poseedor del conocimiento, para convertirse en un mediador más, en otra interfaz, facilitadora del proceso de construcción colectiva. Se trata de un proceso dialógico y en permanente construcción, que tensiona los estatutos tradicionales del saber y del hacer docente y académico.

Resulta relevante destacar la importancia del atravesamiento del mundo digital, la conectividad y la tecnología en la construcción colectiva de nuevos modos de enseñar, de nuevos mundos con significatividad, con posibilidades de sentidos abiertos y no acabados, que favorecen la interacción y la colaboración entre los estudiantes, los profesores y el conocimiento. La integración de la tecnología en la práctica docente ya no es una opción para elegir, está instalada, contra toda resistencia en la subjetividad de las personas que habitamos los tiempos presentes tanto dentro como fuera de las instituciones. La apertura y los puntos de fuga se construyen en el modo en que se aborda esa inclusión, con sus posibilidades críticas y abiertas al diálogo.

Los alfabetismos fluidos, las hibridaciones en la cultura y la educación, y las nuevas estrategias de enseñanza son temas relevantes en el contexto actual de la educación y de las agendas en la educación superior. Los avances tecnológicos a través de la Inteligencia Artificial y la convergencia de medios han creado nuevas formas de comunicación y expresión cultural que requieren habilidades y saberes abiertos y flexibles para poder navegar por ellas de manera crítica. De aquí la relevancia de la fluidez de los saberes y la articulación de contextos y competencias.

Las propuestas de enseñanza en la universidad deben permitir que los estudiantes habiten y se desplacen por diferentes medios y plataformas de manera crítica y creativa, a la vez que impulsen la producción de conocimiento y el trabajo colaborativo. Se evidencia en este marco el agotamiento de abordajes estáticos y limitados a los campos disciplinares tradicionales. Esto requiere de propuestas que fomenten el desarrollo de habilidades múltiples y transversales dando cuenta de los atravesamientos subjetivos y sociales de las tecnologías.

Las hibridaciones entre la cultura extraescolar y la educación formal son cada vez más frecuentes, y esto transforma la forma en que se enseña y se aprende. Los estudiantes están involucrados en prácticas culturales y sociales muchas veces ignoradas por los docentes, perdiendo enormes oportunidades de aprendizajes mutuos y de construcciones de conocimiento original y significativo.

Se torna cada vez más perentorio que la educación superior incorpore estos cambios para ser capaz de integrar diferentes formas de aprendizaje y prácticas culturales en sus espacios de enseñanza. En este sentido, las nuevas estrategias de enseñanza que se diseñen deben tener la cualidad de ser situadas y reflexivas e incorporar el universo de las mediaciones tecnológicas con el fin de dar cuenta de la fluidez del conocimiento y, a la vez, de sus particularidades y dimensiones epistémicas constitutivas.

Es importante resaltar que las nuevas propuestas de enseñanza en el nivel superior no se acotan al uso de plataformas, dispositivos o aplicaciones en línea, sino también a la incorporación de estrategias de enseñanza que permitan a los estudiantes aprender a través de la práctica y la experimentación, la colaboración y la participación, fomentando el compromiso social, el desarrollo de habilidades sociales y emocionales y la posibilidad de problematizar el presente.

En resumen, los alfabetismos fluidos, las hibridaciones en la cultura y la educación, y las nuevas estrategias de enseñanza son aspectos abiertos y claves para repensar la enseñanza en la educación superior y su vínculo con todo el sistema educativo**.** Dar cuenta de los atravesamientos de tecnologías cada vez más presentes y complejas en la vida social y en la universidad nos alienta a promover nuevos modos de enseñar en las instituciones de nivel superior e implica un cambio en la concepción del conocimiento y del papel de la docencia en los procesos de enseñanza. Creemos que la investigación, como modo de construcción del conocimiento en la universidad, proporciona orientaciones para un debate profundo y colectivo acerca del sentido de nuestras prácticas en la contemporaneidad.

REFERENCIAS

Agamben, G. (2005). *Profanaciones.* Adriana Hidalgo

Aguilar, Y. (2020). Una propuesta modesta para salvar al mundo. Rest of the world. https://acortar.link/u0TLUW

Agulló, M., Sabelli, M. J., Ferrarelli, M., Ornique, M., Báez, L., Miyar, R., Silva, E., Gagniere, G., Bonifacio, G. y Savoy, J. (2022). Cambios en las prácticas de enseñanza en la licenciatura de enfermería en contexto de virtualización de emergencia. Lados A y B de una investigación. En: Ferrarelli, M., Reboredo, S. y Sabelli, M. J. (Comps.) (2022). *Aprender en la universidad desde perspectivas inquietas.* Ediciones Isalud. bit.ly/3FLNXkQ

Martín-Barbero, J. (2003). Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades. *En: Revista Iberoamericana de Educación, n. 32, pp. 17-34*

Baricco, A. (2019). *The Game*. Anagrama.

Bergson, H. (1963). La evolución creadora. En H. BERGSON, *Obras Escogidas*. Aguilar.

Bratton, B. (2021). *La terraformación*. Caja negra.

Costa, F. (2021). *Tecnoceno. Algoritmos, biohackers y nuevas formas de vida*. Taurus.

Crawford. K. (2022). *Atlas de la inteligencia artificial. Poder, política y costos planetarios.* FCE.

Deleuze, G., & Guattari, F. (1994). *Mil Mesetas. Capitalismo y Esquizofrenia*. Pre-Textos.

Fawns, T. (2018). Postdigital education in design and practice. *Postdigital Science and Education*. https://doi.org/10.1007/s42438-018-0021-8

Fawns, T. (2022). An Entangled Pedagogy: Looking Beyond the Pedagogy—Technology Dichotomy. *Postdigital Science and Education*.

Ferrarelli, M. (2023). Educación superior y digitalización: tensiones, alfabetismos e intervenciones posibles. En: Artopoulos, A. *Tecnopedagogías en acción*. Aique/UdeSA. En prensa.

Ferrarelli, M. (2021a). Alfabetismos aumentados: Producir, expresarse y colaborar en la cultura digital. Austral Comunicación, 10(2), 395-411. https://doi.org/10.26422/aucom.2021.1002.fer

Ferrarelli, M. (2021b). Los escenarios híbridos en clave transmedia. *Cuadernos de pedagogía*. n.º 522. https://acortar.link/E8NQNI

Floridi, L. (2015). *The onlife manifesto. Being human in a hyperconnected era.* Springer.

Goldenstein, Y. (2022). Rediseñar el aula para el ingreso universitario. *Revista El arcón de Clío*. https://acortar.link/i4ROvo

Gómez-Cruz, E., Ricaurte, P., y Siles, I. (2023). Descolonizando los métodos para estudiar la cultura digital: una propuesta desde Latinoamérica. *Cuadernos.Info*, (54), 160–181. https://doi.org/10.7764/cdi.54.52605

Goodyear, P. (2021). Realising the Good University: Social Innovation, Care, Design Justice and Educational Infrastructure. *Postdigital Science and Education*, 4, 33–56. https://doi.org/10.1007/s42438-021-00253-5

Hayes, S. (2021). *Postdigital Positionality. Developing Powerful Inclusive Narratives for Learning, Teaching, Research and Policy in Higher Education.* Brill. https://doi.org/10.1163/9789004466029

Jacovkis, J., Rivera-Vargas, P., Parcerisa, L., & Calderón, D. (2022). Resistir, alinear o adherir. Los centros educativos y las familias ante las BigTech y sus plataformas educativas digitales. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (82), 104-118. https://doi.org/10.21556/edutec.2022.82.2615

Jandrić, P. y Ford, D.R. (2022) Postdigital Ecopedagogies: Genealogies, Contradictions, and Possible Futures. *Postdigital Science and Education* 4, 692–710. https://doi.org/10.1007/s42438-020-00207-3

Jandrić, P. y Hayes, S. (2020) Postdigital We-Learn. *Studies in Philosophy of Education,* 39, 285–297. https://doi.org/10.1007/s11217-020-09711-2

Jandrić, P., Knox, J., Besley, T., Ryberg, T., Suoranta, J. y Hayes, S. (2018). Postdigital science and education, *Educational Philosophy and Theory*, 50(10), 893-899, DOI: https://doi.org/10.1080/00131857.2018.1454000

Kap, M. (2014). *Conmovidos por las tecnologías. Pensar las prácticas desde la subjetividad docente.* Prometeo.

Kap, M. (2020). "Una didáctica transmedia: derivas sobre mutaciones y nuevas mediaciones en el campo de la didáctica". RAC - *Revista Argentina de Comunicación,* 8(11), 82-109.

Kap, M. (2022) Rompiendo la cuarta pared: expansiones didácticas y amplificaciones críticas en la enseñanza. DIDAC, 80, 5-12.

Kap, M. et *al*. (2019, 2021). Informes de Investigación de "*Prácticas de Enseñanza en la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Nacional de Mar del Plata: Propuestas Excepcionales, tradiciones, innovaciones y creaciones*". Facultad de Ciencias Económicas y Sociales. Universidad Nacional de Mar del Plata

Kap, M. y Perrupato, S. (2022). Transformaciones en el campo de la didáctica: voces y prácticas universitarias en tiempos de excepcionalidad. En: *Actas jornadas de las V Jornadas de Investigadorxs, Grupos y Proyectos en Educación "Tiempos (re)inaugurales en el campo educativo contemporáneo. A propósito de la apertura del Profesorado Universitario en Ciencias de la Educación*" realizada en Mar del Plata los días 27, 28 y 29 de octubre 2022. (*en prensa*)

Knox, J. (2019) What Does the 'Postdigital' Mean for Education? Three Critical Perspectives on the Digital, with Implications for Educational Research and Practice. *Postdigital Science and Education* 1, 357–370. https://doi.org/10.1007/s42438-019-00045-y

Lamb, J., Carvalho, L., Gallagher, M. y Knox, J. (2022). The Postdigital Learning Spaces of Higher Education. *Postdigital Science and Education* 4, 1–12. https://doi.org/10.1007/s42438-021-00279-9

Lion, C. (2020). *Aprendizaje y tecnologías. Habilidades del presente, proyecciones de futuro.* Noveduc.

Lion, C. (2021). La enseñanza universitaria: tablero para armar. *Revista Trayectorias Educativas, 7(12), U*niversidad de La Plata. https://doi.org/10.24215/24690090e047

Lion, C. (2023). Las políticas de inclusión digital: entre resoluciones remediales y soluciones profundas. En: Romero, C. (comp,) *La trastienda de la educación. Políticas Educativas en escena*. Aique.

Lion, C. y Maggio, M. (2019). Desafíos para la enseñanza universitaria en los escenarios digitales contemporáneos Aportes desde la investigación. *Cuadernos de Educación*, 10(1), pp. 13-25. DOI: https://doi.org/10.18861/cied.2019.10.1.2878.

Lion, C., Maggio, M. y Jacubovich, J. (2022). *Las prácticas de la enseñanza en entornos virtuales: dimensiones didácticas emergentes en el contexto de aislamiento*. *Voces de la educación*. Número especial, pp. 83-115. https://acortar.link/zdlatT

Morin, E. (1997). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.

Sadin, E. (2017) *La humanidad aumentada. La administración digital del mundo.* Caja Negra.

Sassen, S. (2015). *Expulsiones. Brutalidad y complejidad en la economía global*. Katz Editores.

Scolari, C. (2022). *La guerra de las plataformas. Del papiro al metaverso.* Nuevos cuadernos Anagrama.

Serrés, M. (2013). *Pulgarcita*. FCE.

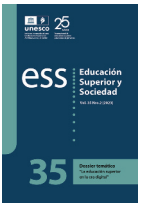
Van Dijck, J. (2016) *La cultura de la conectividad. Una historia crítica de las redes sociales*. Siglo XXI.

Williamson, B. (2018). Big data en Educación: El futuro digital del aprendizaje, la política y la práctica. Morata

NOTAS

(1) Traducido de: "neither learning nor teaching are, themselves, digital. Instead, interactions with digital technology are simply an integrated part of wider teaching and learning activity. This is true for online and face-to-face learning: both involve technology and embodied, affective and social experiences." (Fawns, 2018, p. 141)

(2) Traducción de: "The utopic visions of free, open, and consensual communities that characterized the early days of the web appear rather distant in the contemporary climate of powerful, tax-avoiding Internet corporations, political meddling on social media, algorithmic tinkering of 'personal' media streams, and the environmental effects of data storage and processing. In the era of 'post-truth' (yet another 'post'!) (see Peters, Rider, Hyvönen, & Besley, 2018), the sheen of efficiency, productivity, and objectivity that once seemed to characterize everyday understandings of the digital has been tarnished with revelations of bias, discrimination and inequality." (Jandric y otros, 2018, p. 895)



REVISTA EDUCACIÓN SUPERIOR Y SOCIEDAD
2023, VOL 35, Nro. 2, pp. 156-173
https://doi.org/10.54674/ess.v34i2.820
e-ISSN: 26107759
Recibido 2023-11-07 | **Revisado** 2023-11-10
Aceptado 2023-11-10 | **Publicado** 2023-12-29

OPEN ACCESS

5. Inteligencia Artificial en la educación superior: Un análisis bibliométrico

Artificial Intelligence in Higher Education: A bibliometric analysis

Iván Arturo Sánchez Osorio*

*Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO), Buenaventura, Colombia

RESUMEN

El avance de las tecnologías de información y comunicación (TICs) ha desarrollado las herramientas de inteligencia artificial, estas permean diferentes dimensiones de la vida de los individuos. La educación superior no es ajena a este proceso de desarrollo tecnológico. El presente estudio tiene como objetivo realizar un análisis bibliométrico publicaciones científicas producidas entorno a la aplicación de inteligencia artificial en la educación superior. Como metodología se utilizó una ecuación de búsqueda de artículos publicados en el periodo 2012-2022, utilizando las palabras clave "artificial intelligence" y "higher education". Esta ecuación fue aplicada en la base de dato Scopus, de la cual se obtuvo 288 publicaciones, a los que se le aplicaron indicadores bibliométricos para el análisis del historial de publicaciones, citaciones, países, fuentes de publicación, patrocinadores y palabras clave, con la ayuda del sofwarre VOSviewer. Este estudio evidenció un crecimiento en las publicaciones del tema, cuyos países con mayor producción son China y Estados Unidos y la fuente con mayor numero de publicaciones es *Sustainability Switzerland*. El estudio proporcionó una visión cuantitativade las publicaciones existentes en el tema. Al comparar los resultados se evidencia una tendencia creciente en publicaciones centradas en el uso de IA en la educación superior para el proceso de enseñanza y aprendizaje entre docentes y estudiantes.

Palabras clave: Enseñanza superior; estudio bibliográfico; IA; inteligencia artificial; TIC

Artificial Intelligence in Higher Education: A bibliometric analysis

ABSTRACT

The progress of information and communication technologies (ICT) has developed artificial intelligence tools, these permeate different dimensions of people's lives.

Higher education is no stranger to this process of technological development process and has sought to adapt these tools to its teaching-learning processes.The present study aims to carry out a bibliometric analysis of scientific publications produced around the application of artificial intelligence in higher education. As a methodology, a search equation for articles published in the period 2012-2022 was used, using the keywords "artificial intelligence" and "higher education". This equation was applied in the Scopus database, in which 288 publications were obtained, to which bibliometric indicators were applied for the analysis of publications history, citations, countries, publication sources, sponsors and keywords, with the VOSviewer software help. This study showed a growth in publications on the subject, the countries with the highest production are China and the United States and the source with the largest number of publications is *Sustainability Switzerland*. The study provided a cuantitative view of the existing publications on the subject. When comparing the results, there is evidence of a growing trend in publications focused on the use of AI in higher education focused on the teaching and learning process between teachers and students.

Keywords: Higher education; literature reviews; AI; artificial intelligence; ICT

Inteligência Artificial no ensino superior: Uma análise bibliométrica

RESUMO

O avanço das tecnologias de informação e comunicação (TIC) desenvolveu ferramentas de inteligência artificial, estas permeiam diferentes dimensões da vida das pessoas. O ensino superior conhece bem esse processo de desenvolvimento tecnológico e tem buscado adequar essas ferramentas aos seus processos de ensino-aprendizagem. O objetivo deste estudo é realizar uma análise bibliométrica de publicações científicas produzidas em torno da aplicação da inteligência artificial no ensino superior. Como metodologia, foi utilizada uma equação de busca para artigos publicados no período de 2012-2022, utilizando as palavras-chave "artificial intelligence" e "higher education". Essa equação foi aplicada na base de dados Scopus, na qual foram obtidas 288 publicações, às quais foram aplicados indicadores bibliométricos para análise de histórico de publicações, citações, países, fontes de publicação, patrocinadores e palavras-chave, com auxílio do software VOSviewer. Este estudo mostrou um crescimento nas publicações sobre o tema , os países com maior produção são China e Estados Unidos e a fonte com maior número de publicações é *Sustainability Switzerland*. O estudo proporcionou uma visão quantitativa das publicações existentes sobre o tema. Ao comparar os resultados, fica evidente uma tendência crescente nas publicações focadas no uso da IA no ensino superior para o processo de ensino e aprendizagem entre professores e alunos.

Palavras-chave: Ensino superior; revisão da literatura; IA; inteligencia artificial; TIC

L'intelligence artificielle dans l'enseignement supérieur : une analyse bibliométrique

RÉSUMÉ

Les progrès des technologies de l'information et de la communication (TIC) ont développé des outils d'intelligence artificielle, ceux-ci imprègnent différentes dimensions de la vie des gens. L'enseignement supérieur n'est pas étranger à ce processus de développement technologique et a cherché à adapter ces outils à ses processus d'enseignement-apprentissage. L'objectif de cette étude est de réaliser une analyse bibliométrique des publications scientifiques produites autour de l'application de l'intelligence artificielle dans l'enseignement supérieur. Comme méthodologie, une équation de recherche d'articles publiés dans la période 2012-2022 a été utilisée, en utilisant les mots-clés « intelligence artificielle » et « enseignement supérieur ». Cette équation a été appliquée dans la base de données Scopus, et le résultat a été 288 publications ont été obtenues, auxquelles des indicateurs bibliométriques ont été appliqués pour l'analyse de l'historique des publications, des citations, des pays, des sources de publication, des sponsors et des mots-clés, avec l'aide du logiciel VOSviewer. Cette étude a montré une croissance des publications sur le sujet, les pays les plus producteurs sont la Chine et les Etats-Unis et la source avec le plus grand nombre de publications est *Sustainability Switzerland*. L'étude a fourni une vision quantitative des publications existantes sur le sujet. Lorsque l'on compare les résultats, on constate une tendance croissante dans les publications axées sur l'utilisation de d'IA dans l'enseignement supérieur axés sur le processus d'enseignement et d'apprentissage entre enseignants et étudiants.

Mots clés: Enseignement supérieur, Étude bibliographique; IA; Intelligence artificielle; TIC

1. INTRODUCCIÓN

Los avances en las tecnologías de la información y la comunicación (TICs) han transformado la forma como las personas aprenden, escriben, leen, se conectan e interactúan con otros y con el entorno (Hinojo-Lucena *et al.,* 2019), así mismo, pueden aportar al desarrollo de las diferentes dimensiones del ser humano (Górriz *et al*., 2020).

Recientemente dichos avances han propiciado un auge en la creación y uso de herramientas de inteligencia artificial (IA), para una interacción intuitiva,

informada y que permita la creación de contenidos acordes a las necesidades del usuario. Estas herramientas se pueden definir como *"the ability of computing systems to engage in human (processes) like learning, adaptation, synthesis, self-correction, and data use for intricate computations duties"* (Rodríguez-Hernández *et al*., 2021), así mismo, pueden definirse como *"the property of machines that imitates human intelligence, which is characterized by behaviors such as cognitive abilities, memory, learning and decision-making"* (Albasalah et al., 2022), en ese sentido, pueden entenderse como la teoría y desarrollo de sistemas informáticos y tecnologías con la capacidad de realizar tareas que requieren de la inteligencia humana, como el reconocimiento de voz, la traducción entre idiomas, la percepción visual y la toma de decisiones, entre otras (Kuleto et al., 2021). La importancia de estas nuevas herramientas de inteligencia artificial se han vuelto parte integral de la vida diaria y han transformado la forma de hacer las cosas en la sociedad moderna (Rodríguez-Hernández *et al*., 2021).

Las tendencias de investigación recientes han demostrado un interés creciente en analizar la aplicación de estas tecnologías en los diferentes campos del conocimiento como lo es el de la educación. Estudios recientes han demostrado los beneficios de la inteligencia artificial en la educación superior (Crompton & Burke, 2023) y la aplicación de estas herramientas en los procesos de enseñanza y aprendizaje en todos los niveles educativos, siendo el de la educación superior un referente en la apropiación de tecnologías en el proceso de aprendizaje, permitiendo así un cambio en las dinámicas de interacción entre el docente y los estudiantes (Aznar-Díaz *et al*., 2018). Adicionalmente, la inteligencia artificial contribuye en la automatización de tareas administrativas de los docentes y en servir como herramienta de apoyo para los estudiantes fuera del aula de clase (León & Viña, 2017). En ese sentido, se han identificado diferentes usos de las IA para educación en ingeniería (Jiao *et al*., 2022; Shukla *et al*., 2019) educación en lenguaje (Liang *et al.,* 2021), educación en matemáticas (Yang, Lin, & Hwang, 2021), la predicción del rendimiento académico (Castrillón *et al.,* 2020) entre otros procesos de aprendizaje en la educación superior (Chiu *et al*., 2023; Essel et al., 2022; Singh & Hiran, 2022).

El desarrollo de nuevas tecnologías de inteligencia artificial ha aportado en la generación de nuevas habilidades en los estudiantes y transformado el ambiente colaborativo en las instituciones de educación superior (Asthana & Hazela, 2019). Esta nueva tendencia de la aplicación de inteligencia artificial en

la educación superior ha gestado un nuevo campo de investigación, abriendo el espacio para futuros desarrollos e investigaciones centrados en estudiar las herramientas de IA en el proceso de enseñanza y aprendizaje y la evaluación del estudiante (Chiu *et al*., 2023a).

Teniendo en cuenta lo anterior, la inteligencia artificial es considerada como el motor estratégico que potenciará el desarrollo tanto en el sector educativo como en los demás sectores de la sociedad. Por otro lado, se espera que la inteligencia artificial provea algunas de las innovaciones disruptivas en la sociedad, en especial en el campo de la asistencia robótica, el automovilismo, pero sobre sobre todo desde la creación de herramientas que transformen la manera como se vive y se trabaja. (Albasalah *et al.,* 2022)

Desde este panorama cobra relevancia el análisis cuantitativo de la producción científica publicada en torno al tema, por lo tanto, este artículo tiene como objetivo realizar un análisis bibliométrico de las publicaciones científicas relacionadas con el uso de las herramientas de inteligencia artificial en la educación superior.

2. METODOLOGÍA

La metodología del presente estudio fue de tipo descriptiva con enfoque cuantitativo. Se abordó un análisis bibliométrico que proporciona un vistazo a la producción existente en el campo de la IA y la educación superior. El análisis bibliométrico hace referencia a una metodología utilizada para describir y analizar la producción científica publicada en un campo de investigación y sus respectivas citaciones, autores, instituciones, fuentes de publicación y disciplinas (Li *et al*, 2019; Mutschke *et al*., 2011). El método bibliométrico permite el manejo de un número significativo de producciones científicas mediante la ilustración gráfica, así como implementa un procedimiento de revisión estructurado, repetible y claro (Zupic & Čater, 2015)

Para este estudio se utilizaron los artículos científicos encontrados en la base de datos SCOPUS, considerada como una fuente válida que proporciona datos confiables sobre la producción científica global en periodos determinados, con enfoque disciplinario y revisado por pares (Gao *et al*., 2022). De acuerdo con el objetivo planteado se desarrolló la consulta de publicaciones usando las palabras "Artificial intelligence" y "higher education" en todas las áreas de conocimiento. El tipo de publicaciones considerados para este estudio fueron

los artículos de revistas terminados, incluyendo la literatura en todos los idiomas y la ventana de observación fue el periodo correspondiente entre los años 2012 y 2022. Adicionalmente, se limitó la consulta a las palabras clave "Artificial intelligence" y "higher education".

La ecuación de búsqueda utilizada fue la siguiente: ("artificial intelligence" AND "higher education") AND PUBYEAR > 2011 AND PUBYEAR < 2023 AND (LIMIT-TO (DOCTYPE, "ar")) AND (LIMIT-TO (EXACTKEYWORD, "Artificial Intelligence") OR LIMIT-TO (EXACTKEYWORD, "Higher Education"))

La recolección de datos fue realizada el 20 de junio de 2023. Un total de 1603 documentos se encontraron inicialmente. Una vez aplicada la ecuación de búsqueda, fueron excluidas las publicaciones que no se publicaron entre el periodo del 2012 al 2022 (326); el tipo de documento no era artículo (875) y finalmente, se limitaron a las publicaciones con palabras clave "artificial intelligence" y "higher education".

El resultado final aportó un total de 288 artículos publicados entre el 2012 (5 artículos) y el 2022 (104 artículos). Seguidamente se realizó el análisis de la información referente al número de publicaciones por año, número de citaciones en el campo, así como los artículos con mayor número de citaciones, análisis de las fuentes de los artículos, autores y países de procedencia de estos.

Así mismo, se realizó un análisis de coocurrencia de palabras claves con un mínimo de ocurrencia de palabras de 10, a través de este se encontraron un total de 2066 palabras clave utilizadas en los 288 artículos publicados. Para este análisis se utilizó el apoyo de *VOSviewer*, software empleado para crear mapas basados en redes de datos que luego pueden ser visualizados y explorados (Silwattananusarn y Kulkanjanapiban, 2022).

A los datos bibliográficos de las 288 publicaciones se le aplicaron los siguientes indicadores:

- Histórico de publicaciones: Presenta el número de publicaciones realizadas por año
- Citaciones: Muestra el número de citaciones realizadas y las principales publicaciones
- Publicaciones por países: Muestra el número de publicaciones realizadas por país
- Fuentes de publicación: Presenta las principales revistas donde fueron publicados los artículos en el campo

- Patrocinadores: Indica quienes financiaron las investigaciones que realizaron las publicaciones
- Palabras clave: Presenta el análisis de palabras clave según el método de fuera de asociación. Este método busca identificar las principales categorías y su relación entre ellas (Sánchez-Céspedes *et al.,* 2020).

3. RESULTADOS

La presentación de los resultados abordó seis perspectivas: histórico de publicaciones, citaciones, países, fuentes, patrocinadores y palabras clave.

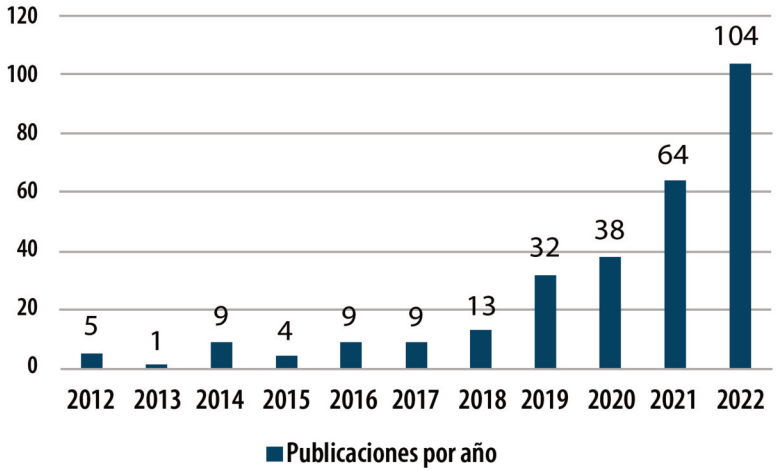
3.1. Histórico de publicaciones

A través de la revisión bibliográfica según los criterios planteados, se encontraron un total de 288 artículos publicados. La Figura 1 presenta las publicaciones realizadas entre los años 2012 y 2022, siendo el promedio de publicaciones para este periodo de 26 artículos por año. En los primeros años la tendencia de publicaciones fue baja, teniendo para el 2012, 2013, 2014 y 2015 un total de 5, 1, 9 y 4 artículos respectivamente, con un crecimiento que se mantuvo estable en los años 2016 y 2017 con 9 artículos cada año, continuando con una tendencia de crecimiento constante que inició en el 2018 con la publicación de 13 artículos, seguido por 32 y 38 artículos en los años 2019 y 2020 respectivamente, incrementando para 2021 con 64 artículos, antes de alcanzar el pico de publicaciones en 2022 con un total de 104 artículos.

3.2. Citaciones

Con respecto a las citaciones se encontró un total de 3.285 citaciones, con un promedio de 11.4 por año, dentro del marco de 49 (17%) de los artículos que no tienen citaciones, 163 (56.6%) artículos que poseen entre 1 y 10 citaciones, 64 (22.2%) artículos que poseen entre 11 y 50 citaciones, 8 (2.8%) artículos entre 51 y 100 citaciones, finalmente 4 (1.4%) artículos con más de 100 citaciones; dentro de los cuales se destaca 1(0.3%) artículo con más de 200 citaciones.

Figura 1. *Histórico de publicaciones en IA y Educación Superior en Scopus (2012-2022)*



Fuente: Scopus. Elaboración propia

Las tres publicaciones con mayor número de citaciones son:

1. Popenici, S.A.D. y Kerr, S. (2017). Exploring the impact of artificial intelligence on teaching and learning in higher education. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning,* 12(1), 22. (275 citaciones en total, con un promedio de 45.8 citaciones por año)

2. Ifenthaler, D. y Widanapathirana, C. (2014). Development and validation of a learning analytics framework: Two case studies using support vector machines. *Technology, Knowledge and Learning,* 19 (1-2), 221-240. (126 citaciones en total, con un promedio de 14 citaciones por año)

3. Molinillo, S., *et al*. (2018). Exploring the impacts of interactions, social presence and emotional engagement on active collaborative learning in a social web-based environment *Computers & Education,* 123, 41-52. (125 citaciones en total, con un promedio de 25 citaciones por año).

La Tabla 1 presenta los 10 artículos con el mayor número de citaciones y su promedio anual en paréntesis.

Tabla 1. *Top 10 artículos con mayor número de citaciones y promedio anual*

Rango	Artículo	Citaciones (Promedio anual)
1	Popenici, S.A.D. y Kerr, S. (2017).	275 (45.8)
2	Ifenthaler, D. y Widanapathirana, C. (2014).	126 (14)
3	Molinillo, S. et al. (2018).	125 (25)
4	Gray y Perkins (2019).	103 (25.7)
5	Arpaci (2019).	92 (23)
6	Hinojo-Lucena et al. (2019).	80 (20)
7	Torda (2020).	62 (20.7)
8	Salmon (2019).	62 (15.5)
9	Viegas et al. (2016).	60 (8.8)
10	Crittenden et al. (2018)	58 (11.6)

Fuente: Scopus. Elaboración propia.

3.3. Publicaciones por países

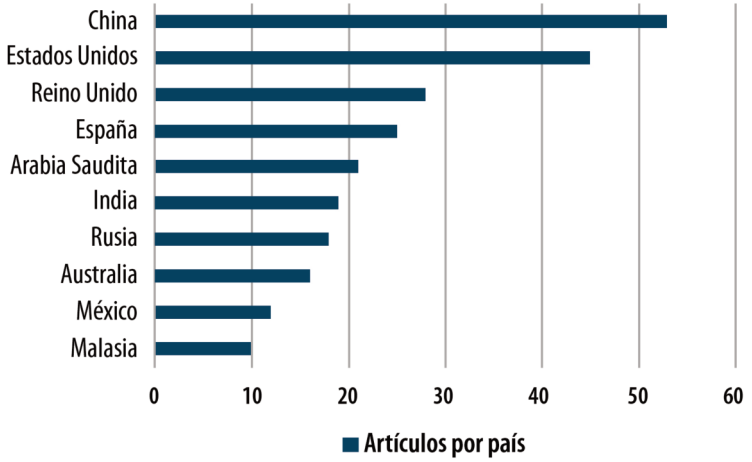
En el caso de la ubicación geográfica de estas publicaciones, la Figura 2 presenta los 10 países con mayor número de artículos publicados en este campo. Se puede evidenciar que el líder en publicaciones relacionadas con la inteligencia artificial y la educación superior es China con 53 (18.4%) artículos publicados, seguido de Estados Unidos con 45 (15.6%) artículos, Reino Unido con 28 (9.7%) artículos, España con 25 (8.7%) artículos, Arabia Saudita con 21 (7.3%) artículos, India con 19 (6.6%) artículos, Rusia con 18(6.2%), finalmente completan el conjunto Australia y México con 16 (5.5%) y 12(4.2%) artículos respectivamente, seguidos por Malasia con 10 (3.5%) artículos.

Al identificar los países que más publican artículos en este campo, se puede observar que la mayoría provienen de Asia, dentro de los cuales cinco países lideran con un total del 42% de las publicaciones, seguidos por dos países de América con el 19.8%, dos países de Europa con el 18.4% y terminando el grupo con el 5.5% de artículos publicados por Australia.

3.4. Fuentes de publicación

Un total de 202 fuentes de publicación fueron identificadas en el campo de inteligencia artificial y educación superior. La Figura 3 presenta el top diez de

Figura 2. *Número de artículos por país*



Fuente: Scopus. Elaboración propia.

fuentes con el mayor número de publicaciones en el campo. La revista *Sustainability (Switzerland)* tiene un claro liderazgo en la publicación con 15 artículos, seguida por *International Journal of Emerging Technologies in Learning* y *Frontiers in Psychlogy* con 9 y 6 artículos respectivamente, continuando con *Computers and Education* y la revista *IEEE Access* con 5 artículos cada una.

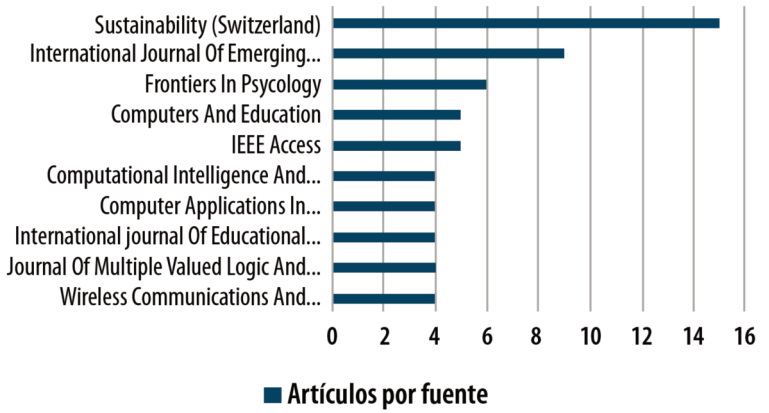
Las fuentes de publicación restantes en el top (5), presentadas en la Figura 4, tienen un total de 4 artículos publicados cada una. Cabe resaltar que el 3,5% (7 de 202) de las fuentes tienen 3 publicaciones, el 10,9% (22 de 202) tienen 2 publicaciones y un significativo 80,7% (163 de 202) tienen de a una publicación.

3.5. Patrocinadores

Según los resultados encontrados, se puede observar que los cuatro principales patrocinadores que apoyan estas investigaciones en inteligencia artificial y educación superior son: El Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Universitat Oberta de Catalunya, European Comission y Wellcome Trust. A continuación, se presenta una breve reseña de estas:

- Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM): Fundado en 1943 en México, es una institución de educación superior

Figura 3. *Número de artículos por fuente*



Fuente: Scopus. Elaboración propia.

de carácter privado sin ánimo de lucro, comprometida con la calidad de la educación superior en el país. Este instituto tiene como propósito ofrecer formación que transforme vidas, mediante experiencias educativas que permitan convertir a las personas en agentes de cambio que busquen el beneficio de todos (ITESM , 2023).

- Universitat Oberta de Catalunya (UOC): Universidad fundada el 6 de octubre de 1994 en Cataluña, España. Tiene como misión "asegurar, con mandado público, la formación a lo largo de la vida de la ciudadanía." A través de la generación de conocimiento centrado en la relación entre la tecnología y las ciencias humanas y sociales, con el objetivo de "contribuir a la transformación de la educación superior en la era digital" (UOC, 2023).
- European Comission: Organización fundada en 1958 ubicada en Bélgica, que desempeña poder ejecutivo en el desarrollo de la estrategia global y la aplicación de políticas públicas de la Unión Europea (Comisión Europea, 2023).
- Wellcome Trust: Fundación de caridad establecida en 1936, con sede en Londres, Inglaterra. Apoya la aplicación de la ciencia para resolver los problemas de salud que enfrenta la sociedad. Buscan financiar investigaciones enfocadas en la prevención del cambio climático, enfermedades infecciosas y el cuidado de la salud mental. (Wellcome Trust, 2023)

Como se observa, la principal organización que apoya a la investigación en IA en la educación superior es de México, seguida de tres organizaciones de Europa. Sin embargo, los principales países son China y Estados Unidos, los cuales no se representan en el top de patrocinadores. También es importante resaltar que dos de estas organizaciones son universidades, una de carácter gubernamental y otra de carácter social, estableciendo el interés primordial en el tema en los diferentes sectores de la sociedad.

3.6. Análisis de palabras clave

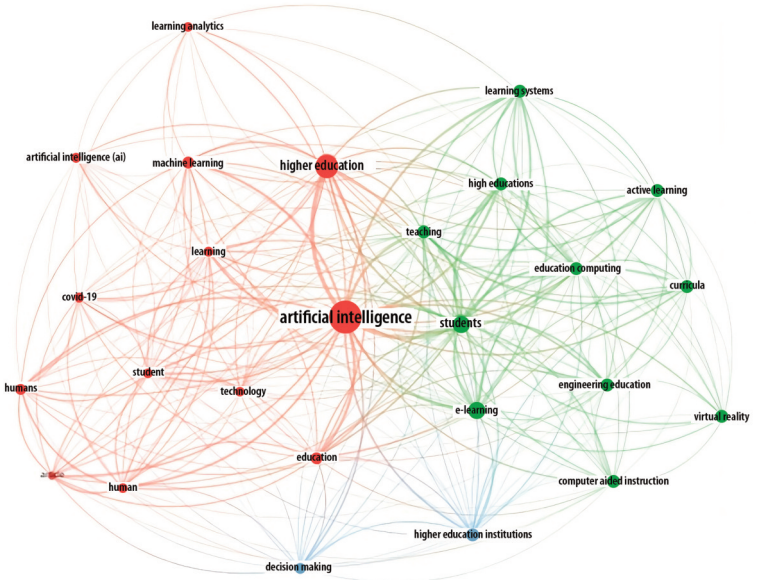
Se hizo el análisis de distribución de palabras clave, a través del mapa de coocurrencia, las principales 10 palabras clave en publicaciones en este campo y el mapa de densidad de palabras clave. En los 288 artículos publicados, se encontró un total 2066 palabras clave, entre estas, 1686 palabras aparecen solo una vez, es decir, un 81,6% del total de palabras. Para este análisis se tomaron las palabras con una ocurrencia de 10 y se obtuvo un total de 26 palabras, las cuales fueron estudiadas en el mapa de co-ocurrencia.

La red de co-ocurrencia de palabras clave fue construida con el apoyo del software VOSviewer. El tamaño de las palabras en la Figura 4 representa el tamaño de los nodos, entre más grande el nodo y la palabra, más grande es su peso. La distancia entre dos nodos representa la fuerza de la relación existente entre dos nodos, entre más corta sea la distancia general, revela una relación más fuerte. La línea entre dos palabras clave indica que estas aparecieron juntas. Entre más gruesa sea la línea, mayor co-ocurrencia tienen (Liao et al., 2018). Por otro lado, las líneas del mismo color pertenecen a un mismo clúster.

El software VOSviewer hizo la clasificación de las palabras clave en 3 clúster. Las palabras con mayor frecuencia se presentan en la Tabla 2; *"Artificial intelligence"* es la palabra clave con mayor frecuencia (243), seguida por *"Higher education"* (135), esto representa la coherencia con este estudio. Por otro lado, continua el top las palabras *"Students"* (80), *"Teaching"* (43) y *"E-learning"* (42).

La fuerza del enlace entre dos nodos representa la frecuencia de co-ocurrencia y la fuerza total del enlace en un nodo es la suma de las fuerzas de enlace de este nodo sobre los otros nodos. En ese caso, la Tabla 2 representa el top 10 de palabras clave por fuerza de enlace, dentro de las cuales lideran *"Aritifial intelligence"* (663), "Students" *(384), "Higher education"*(327), *"Teaching"* (222), *"E-learning"* (181) y *"education"*(176).

Figura 3. *Mapa de co-ocurrencia de palabras clave*



Fuente: Scopus. Elaboración propia con apoyo de VOSviewer.

Tabla 2. *Palabras clave con mayor fuerza total de enlace y frecuencia*

Rango	Palabra clave	Frecuencia	Fuerza total de enlace
1	Artificial intelligence	243	663
2	Students	80	384
3	Higher education	135	327
4	Teaching	43	222
5	E-learning	42	181
6	Education	40	176
7	Learning systems	34	162
8	Education computing	31	156
9	High education	35	148
10	Human	25	138

Fuente: VOSviewer. Elaboración propia

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La aplicación del análisis bibliométrico permitió analizar cuantitativamente las publicaciones en el campo de estudio entre los años 2012 y 2022 en la base de datos Scopus, dentro de la que se encontró un total de 288 artículos. El resultado del estudio otorgó una perspectiva cuantitativa sobre la producción científica de la inteligencia artificial (artificial intelligence) en el contexto de la educación superior (higher education). En ese sentido, se podría evidenciar un creciente uso de IA en la educación superior.

En la última década se observa un crecimiento en el interés y publicación científica en el campo de la IA en la educación superior, Aunque existen algunas excepciones, durante el periodo estudiado se puede observar que el número de publicaciones en el tema han mantenido un crecimiento exponencial anual entre el 2012 y el 2022, teniendo para los ultimos años un promedio de crecimiento anual del 73.9%. Esto tiene coherencia con estudios previos realizados que reportan producción en el tema iniciando los años 2000 y que han mantenido un crecimiento constante a lo largo de los años. (Gao *et al.,* 2022; Sánchez-Céspedes *et al*., 2020). Esto evidencia que el estudio de la IA en educación superior hace parte de la agenda actual de las investigaciones, asociados tanto a los procesos de enseñanza-aprendizaje asi como a los procesos administrativos de las instituciones.

Es importante resaltar que para el periodo donde se presenta el mayor incremento de las publicaciones (2020-2022), la educación superior se vió enfrentada a nuevos desafíos presentados por la pandemia del COVID-19, generando tanto en las instituciones como en los académicos un creciente interés y afán por establecer estrategias de eseñanza y aprendizaje apoyadas de las tecnologías y la IA (Karakose y Demirkol, 2021).

En cuanto al liderazgo en las publicaciones, China y Estados Unidos son líderes en el campo con un 18,4% y 15,6% de las publicaciones respectivamente, esto revela la participación de estas naciones en la temática estudiada. Seguido, se observa un aporte significativo por el Reino Unido, España y Arabia Saudita. Al momento de finalización de este estudio, el artículo más citado (275 citaciones) es *Popenici, S.A.D. y Kerr, S. (2017)*. En cuanto a las fuentes, se pudo evidenciar un claro liderazgo de la revista *Sustainability (Switzerland)* con el 5,2% (15) de las publicaciones, seguida por *International Journal of*

Emerging Technologies in Learning y *Frontiers in Psychology* con 3.1% (9) y el 2.1% (6) respectivamente.

En términos de las áreas del conocimiento, los resultados mostraron que el top cinco de áreas fueron las ciencias sociales con un 24.4% (143 publicaciones), las ciencias de la computación con un 23.6% (138 publicaciones), seguidos por la ingeniería (14%), las matemáticas (5.8%) y negocios, administración y contabilidad (4.6%). Sin embargo, se evidencia un constante crecimiento del interés en este tema en otras áreas del conocimiento como las ciencias ambientales, psicología, artes y humanidades, medicina, ciencias exactas, entre otras.

El uso y aplicación de IA en la educación superior permite la generación de entornos de aprendizaje más potentes y útiles, generando nuevas prácticas educativas que ayudan a los docentes a adaptarse a nuevas estrategias de enseñanza y a los estudiantes a nuevas estrategias de aprendizaje (Zapata-Ros, 2018). Estas herramientas aportan a mejorar la interacción del docente con el estudiante y su relación con el conocimiento.

Por otro lado, a través del análisis de palabras clave, se encontró que existe coherencia entre el campo de estudio y el uso de palabras clave, ya que se evidencio que las palabras clave con mayor frecuencia son "*Artificial Intelligence*" y "*Higher education*". Así mismo, por la frecuencia en el uso de otras palabras clave se puede inferir que la producción científica en IA en la educación superior está enfocada en el aprendizaje de los estudiantes (*students)* y en el proceso de enseñanza (*teaching)* en el campo del aprendizaje electrónico (*e-learning)*.

Aunque se llevó a cabo un proceso riguroso, se pudo encontrar algunas limitaciones en este estudio. En primer lugar, los datos se determinaron mediante la búsqueda de las palabras *"Artificial Intelligence"* y *"Higher education",* para asegurar la precisión y relevancia de los resultados. Por lo tanto, este análisis podría excluir algunos estudios importantes que sumen al desarrollo del tema. En segundo lugar, debido a los diferentes formatos e interfaces de las bases de datos, es difícil hacer el estudio con una cantidad de datos mayor, por esto, Scopus fue seleccionada como base de datos para este estudio.

Se espera que los resultados de este estudio aporten elementos que puedan ser de interés para futuras investigaciones y trabajos sobre la relación entre la IA y la educación superior. Se ofrece un estudio bibliométrico con enfoque cuantitativo considerando la marca diferencial con otros estudios respecto al

número de artículos revisados, el periodo analizado y la temática novedosa y pertinente.

Se pueden establecer recomendaciones para futuros estudios que aporten al desarrollo científico de la IA y la educación superior. En un sentido, es posible lograr un aumento en la cobertura de datos realizando este análisis en diferentes bases de datos como lo es Web of Science y realizar estudios comparativos de las tendencias en producción científica en el tema. Además, se recomienda que futuros trabajos puedan enfocarse en el estudio de la aplicación y aprovechamiento de las herramientas de IA en la educación superior en el proceso de enseñanza-aprendizaje, desde el análisis de las diferentes carreras profesionales y posgrados. Así mismo, como estudios futuros se sugiere abordar revisiones cualitativas del material publicado, lo que permitiría analizarlos resultados de dichos estudios desde la influencia que ha tenido la IA en el campo de la educación superior.

REFERENCIAS

Albasalah, A., Alshawwa, S., & Alarnous, R. (2022). Use of artificial intelligence in activating the role of Saudi universities in joint scientific research between university teachers and students. *PLoS ONE, 17*(5), e0267301. https://doi.org/10.1371/

Asthana, P., & Hazela, B. (2019). Applications of Machine Learning in Improving Learning Environment. En S. Tanwar, S. Tyagi, & N. Kumar, *Multimedia Big Data Computing for IoT Applications. Intelligente Systems Reference Library* (Vol. 163, págs. 417-433). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-13-8759-3_16

Aznar-Díaz, I., Cáceres-Reche, M. P., & Romero-Rodríguez, J. M. (2018). Indicadores de calidad para evaluar buenas prácticas docentes de mobile learning en Educación Superior. *EKS, 19*(3), 53-68. https://doi.org/10.14201/eks20181935368

Brika, S. K., Chergui, K., Algamdi, A., Musa, A. A., & Zouagui, R. (2022). E-learning Research Trends in Higher Education in Light of COVID-19: A Bibliometric Analysis. *Frontriers in Psychology, 12*, 762819. doi:10.3389/fpsyg.2021.762819

Castrillón, O. D., Sarache, W., & Ruiz-Herrera, S. (2020). Predicción del rendimiento académico por medio de ténicas de inteligencia artificial. *Formación universitaria, 13*(1), 93-102. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000100093

Chiu, T. K., Xia, Q., Zhou, X., Chai, C. S., & Cheng, M. (2023a). Systematic literature review on opportunities, challenges, and future research recomendations of artificial intelligence in education. *Computers and Education: Artificial Intelligence, 4*, 100118. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100118

Comisión Europea. (21 de 06 de 2023). *La Comisión Europea*. https://bitly.ws/36VLj

Crompton, H., & Burke, D. (2023). Artificial intelligence in higher education: the state of the field. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 20*. https://doi.org/10.1186/s41239-023-00392-8

Gao, Y., Wong, S. L., Khambari, M. N., Noordin, N. b., & Geng, J. (2022). Sustaining E-Learning Studies in Higher Education: Examination of Scientific Productions in Scopus between 2019 and 2021. *Sustainability, 14*, 14005. https://doi.org/10.3390/su142114005

Górriz, J. M., Ramírez, J., Ortíz, A., Martínez-Murcia, F. J., Segovia, F., Suckling, J., Ferrández, J. M. (2020). Artificial intelligence within the interplay between natural and artificial computation: Advances in data science, trends and applications. *Neurocomputing, 410*, 237-270. https://doi.org/10.1016/j.neucom.2020.05.078

Hinojo-Lucena, F. J., Aznar-Díaz, I., Cáceres-Reche, M. P., & Romero-Rodríguez, J. M. (2019). Artificial Intelligence in Higher Education: A Bibliometric Study on its Impact in the Scientific Literature. *Education sciences, 9*(1), 51. https://doi.org/10.3390/educsci9010051

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. (21 de 06 de 2023). *Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey*.ITESM. https://tec.mx/es

Jiao, P., Ouyang, F., Zhang, Q., & Alavi, A. H. (2022). Artificial intelligence-enabled prediction model of student academic performance in online engineering education. *Artificial Intelligence Review, 55*, 6321-6344. https://doi.org/10.1007/s10462-022-10155-y

Kuleto, V., Ilić, M., Dumangiu, M., Ranković, M., Martins, O. M., Păun, D., & Mihoreanu, L. (2021). Exploring Opportunities and Challenges of Artificial Intelligence and Machine Learning in Higher Education Institutions. *Sustainability*(13), 10424. https://doi.org/10.3390/su131810424

León, G. C., & Viña, S. M. (2017). La inteligencia artificial en la educación superior. Oportunidades y Amenazas. *INNOVA Research Journal, 2*(8), 412-422. https://doi.org/10.33890/innova.v2.n8.1.2017.399

Li, J., Antonenko, P. D., & Wang, J. (2019). Trends and issues in multimedia learning research in 1996-2016: A bibliometric analysis. *Educational Research Review, 28*, 100282. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100282

Liang, J. C., Hwang, G. J., Chen, M.-R. A., & Darmawansah, D. (2021). Roles and research foci artificial intelligence in language education: an integrated bibliographic analysis and systematic review approach. *Interactive Learning Environments*. https://doi.org/10.1080/10494820.2021.1958348

Liao, H., Tang, M., Luo, L., Li, C., Chiclana, F., & Zeng, X.-J. (2018). A Bibliometric Analysis and Visualizaion of Medical Big Data Research. *Sustainability, 10*(1), 166. https://doi.org/10.3390/su10010166

Mutschke, P., Mayr, P., Schaer, P., & Sure, Y. (2011). Science models as value-added services for scholarly information systems. *Scientometrics, 89*, 349-364. https://doi.org/10.1007/s11192-011-0430-x

Rodríguez-Hernández, C. F., Musso, M., Kyndt, E., & Cascallar , E. (2021). Artificial neural networks in academic performance prediction: Systematic implementation and predictos evaluation. *Computers and Education: Artificial Intelligence, 2*, 100018. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100018

Sánchez-Céspedes, J. M., Rodríguez-Miranda, J., & Salcedo-Parra, O. (2020). Análisis de la producción de publicaciones científicas en inteligencia artificial aplicada a la formulación de políticas públicas. *Revista Científica, 39*(3), 353-368. https://doi.org/10.14483/23448350.16301

Shukla, A. K., Janmaijaya, M., Abraham, A., & Muhuri, P. K. (2019). Engineering applications of artificial intelligence: A bibliometric analysis of 30 years (1988-2018). *Engineering Applications of Artificial Intelligence, 85*, 517-532. https://doi.org/10.1016/j.engappai.2019.06.010

Silwattananusarn, T., & Kulkanjanapiban, P. (2022). A text and topic modeling based bibliometric exploration of information science research. *IAES International Journal of Artificial Intelligence, 11*(3), 1057-1065. http://doi.org/10.11591/ijai.v11.i3.pp1057-1065

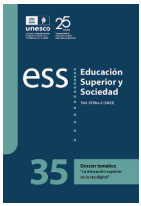
Universitat Oberta de Catalunya. (21 de 06 de 2023). *Universitat Oberta de Catalunya*. UOC. https://bitly.ws/36VKZ

Wellcome Trust. (21 de 06 de 2023). *Who we are*. Wellcome Trust. https://acortar.link/ErNhpn

Yang, Q.-F., Lin, C.-J., & Hwang, G.-J. (2021). Research focuses and findings of flipping mathematics classes: a review of journal publications based on the technology-enhanced learning model. *Interactive Learning Environments, 29*(6), 905-938. https://doi.org/10.1080/10494820.2019.1637351

Zapata-Ros, M. (2018). La universidad inteligente. La transición de los LMS a los Sistemas Inteligentes de Aprendizaje en Educación Superior. *Revista de Educación a Distancia, 57*(10). http://dx.doi.org/10.6018/red/57/10

Zupic, I., & Čater, T. (2015). Bibliometric Methods in Management and Organization. *Organizational Research Methods, 18*(3), 429-472. https://doi.org/10.1177/10944281145626



REVISTA EDUCACIÓN SUPERIOR Y SOCIEDAD
2023, VOL 35, Nro. 2, pp. 174-195
https://doi.org/10.54674/ess.v34i2.815
e-ISSN: 26107759
Recibido 2023-08-18 | **Revisado** 2023-11-27
Aceptado 2023-11-27 | **Publicado** 2023-12-29

OPEN ACCESS

6. ChatGPT en Educación Superior: explorando sus potencialidades y sus limitaciones

ChatGPT in Higher Education: exploring its potentialities and limitations

María Gabriela Galli [2] María Cristina Kanobel [2]

[1] Universidad Nacional de Tres de Febrero, Cuidad Autónoma de Buenos Aires, Argentina
[2] Universidad Tecnológica Nacional, Avellaneda, Argentina

RESUMEN

Este trabajo presenta un análisis crítico sobre el uso del *ChatGPT* en la Educación Superior, considerando sus posibles capacidades, limitaciones y sesgos asociados. Entre las potencialidades identificadas se encuentran su capacidad de brindar asistencia en la investigación, servir como tutor virtual y generar contenido educativo. Estas oportunidades pueden mejorar el aprendizaje autodirigido y la experiencia del estudiantado al enfrentarse a una tarea, agilizar ciertas tareas propias de la labor docente y proporcionar acceso a una amplia base de información. Sin embargo, se han hallado limitaciones, sesgos y errores que pueden dar lugar a implicaciones éticas y sociales significativas. Esto destaca la importancia de la presencia del ser humano llevando a cabo una mirada crítica de la información proporcionada por la herramienta para garantizar la equidad, la imparcialidad al interactuar con estas herramientas y promover una alfabetización digital que permita a investigadores, docentes y estudiantes trabajar con Inteligencia Artificial.

Palabras clave: Inteligencia artificial; *ChatGPT*; enseñanza superior; aprendizaje; investigación

ChatGPT in higher education: exploring its potentials and limitations

ABSTRACT

This paper presents a critical analysis of the use of ChatGPT in Higher Education, considering its potential capabilities, limitations and associated biases. Among the potentialities identified are its ability to provide research assistance, serve as a virtual

tutor, and generate educational content. These opportunities can enhance self-directed learning and the student experience when faced with a job, streamline certain teaching tasks and provide access to a broad base of information. However, limitations, biases and errors have been found that can lead to significant ethical and social implications. This highlights the importance of the presence of the human being taking a critical look at the information provided by the tool to ensure fairness, impartiality when interacting with these tools and to promote a digital literacy that allows researchers, teachers and students to work with Artificial Intelligence.

Keywords: Artificial Intelligence; ChatGPT; Higher Education, learning; research

ChatGPT no ensino superior: exploração de seus potenciais e limitações

RESUMO

Este trabalho apresenta uma análise crítica sobre o uso do ChatGPT na Educação Superior, considerando suas possíveis capacidades, limitações e vieses associados. Entre as potencialidades identificadas estão sua capacidade de fornecer assistência na pesquisa, servir como tutor virtual e gerar conteúdo educacional. Essas oportunidades podem melhorar a aprendizagem autodirigida e a experiência dos estudantes ao enfrentar uma tarefa, agilizar certas tarefas próprias do trabalho docente e fornecer acesso a uma ampla base de informações. No entanto, foram encontradas limitações, vieses e erros que podem levar a implicações éticas e sociais significativas. Isso destaca a importância da presença humana realizando uma análise crítica das informações fornecidas pela ferramenta para garantir equidade, imparcialidade ao interagir com essas ferramentas e promover a alfabetização digital que permite que pesquisadores, professores e estudantes trabalhem com Inteligência Artificial.

Palavras-chave: Inteligência artificial; ChatGPT; Ensino superior; Aprendizagem; Pesquisa.

ChatGPT dans l'enseignement supérieur : exploration de ses potentiels et de ses limites

RÉSUMÉ

Ce travail présente une analyse critique de l'utilisation de ChatGPT dans l'enseignement supérieur, en considérant ses capacités, limitations et biais possibles associés. Parmi les potentialités identifiées, on trouve sa capacité à fournir une assistance à la recherche, à servir de tuteur virtuel et à générer du contenu éducatif. Ces opportunités peuvent

améliorer l'apprentissage autodirigé et l'expérience des étudiants lorsqu'ils sont confrontés à une tâche, accélérer certaines tâches propres au travail enseignant et fournir un accès à une large base d'informations. Cependant, des limitations, des biais et des erreurs ont été identifiés, pouvant entraîner des implications éthiques et sociales significatives. Cela souligne l'importance de la présence humaine pour effectuer une analyse critique des informations fournies par l'outil afin de garantir l'équité, l'impartialité lors de l'interaction avec ces outils et de promouvoir l'alphabétisation numérique permettant aux chercheurs, enseignants et étudiants de travailler avec l'intelligence artificielle.

Mots clés: Intelligence artificielle ; ChatGPT; Enseignement supérieur; Apprentissage; Recherche.

1. INTRODUCCIÓN

Dentro de la transformación digital, la Inteligencia Artificial (IA) se constituye en una tecnología integrada cada vez más a la vida cotidiana de las personas, con potenciales usos y posibles obstáculos en las distintas esferas societarias.

Aunque la IA es un campo de estudio que data de la década de los años cincuenta, en los últimos tiempos viene experimentando un acelerado crecimiento (Lund et al., 2023), con la creación de sistemas de software y hardware inteligentes que pueden simular situaciones, adquirir datos, interpretarlos y procesarlos. Asimismo, pueden sugerir acciones ante la toma de decisiones para la realización de una tarea, explorando procesos y comportamientos similares al de los seres humanos. Es por lo que se las considera sistemas "capaces de procesar datos e información de una manera que se asemeja a un comportamiento inteligente, y abarca generalmente aspectos de razonamiento, aprendizaje, percepción, predicción, planificación o control" (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la ciencia y la Cultura [UNESCO], 2022, p.10).

Un subcampo de la IA es la Inteligencia Artificial Conversacional (IAC) que se centra en la creación e implementación de sistemas capaces de comunicarse de manera natural y efectiva con los seres humanos utilizando el lenguaje natural (Chen et al., 2017). La IAC utiliza técnicas de Procesamiento del Lenguaje Natural (PLN) y, particularmente, aquellas de comprensión del lenguaje natural. Un ejemplo de este tipo de tecnología que ha ganado popularidad en los últimos años, con capacidad de conversación con personas usuarias a través de texto o voz y generalmente por Internet, son los *chatbots* o también conocidos

como *bots* inteligentes, asistentes virtuales o digitales, robots conversacionales, entre otras categorías semánticas. El objetivo es que aquellos sean capaces de comprender la intención de quien lo utiliza extrayendo entidades específicas que reflejen los parámetros de entrada del lenguaje natural, para generar respuestas adecuadas y precisas atendiendo a los diferentes contextos comunicativos (Li et al., 2019; Ramesh, 2017).

La IAC tiene aplicaciones en una amplia variedad de áreas tales como el servicio al cliente, el comercio electrónico, el marketing, la educación, la atención médica y el entretenimiento (Chen et al., 2017; Górriz et al., 2020). Este estudio explora y analiza de forma crítica algunas aplicaciones del *ChatGPT* en Educación Superior (ES) el que, desde fines del 2022, se presenta como una tecnología IAC disruptiva, augurando cambios en la educación.

2. METODOLOGÍA

Se realizó un estudio descriptivo, no experimental con un enfoque exploratorio. Para ello se analizaron críticamente resultados obtenidos en dos dimensiones: relevamiento de información en la literatura existente sobre IA y el uso de *ChatGPT* en ES y un análisis de ejemplos sobre el comportamiento de dicha herramienta como asistente en los procesos de enseñanza, de aprendizaje, de gestión e investigación. Se mostrarán potencialidades, sesgos y limitaciones del *ChatGPT*-3.5 poniendo a prueba la herramienta en distintas disciplinas, formulando consultas con distintos niveles de complejidad. Cabe destacar que, en los ejemplos descritos en este artículo, se ha utilizado la versión GTP-3.5, ya que es gratuita y accesible a quien cuente con Internet y se registre en el sistema de *OpenAI*.

3. EL CHATGPT

El ChatGPT aparece como una innovadora tecnología en el campo de la IAC. Específicamente pertenece a la IA generativa, que emplea algoritmos y modelos para crear sistemas capaces de generar contenido. Su arquitectura se basa en el modelo Transformador Generativo Pre-entrenado (Generative Pre-trained Transformer[1], GPT). Mediante el uso de técnicas avanzadas de PLN y Aprendizaje Automático (ML, acrónimo en inglés de Machine Learning), el ChatGPT es capaz de procesar, comprender y generar respuestas en lenguaje natural a

las entradas de las personas usuarias, utilizando una interfaz basada en texto. Además, incorpora técnicas de Aprendizaje Profundo basado en redes neuronales artificiales, donde su algoritmo aprende a través de su propio procesamiento de datos y le confiere una notable capacidad para crear información de manera organizada y coherente. La combinación de estas técnicas permite que el ChatGPT se convierta en una fuente potencial de consulta, brindando respuestas que se destacan por su similitud con el lenguaje humano.

El ChatGPT es una herramienta que posibilita la realización de una amplia gama de tareas. Entre ellas, se mencionan la generación de contenido en diferentes idiomas y estilos, la respuesta a preguntas, la provisión de información sobre diversos temas, la elaboración de resúmenes de contenido, la redacción de notas, cartas, ensayos, artículos, así como la de contratos, correos electrónicos, invitaciones y mensajes en función de palabras clave o contenido suministrado por las personas. Además, puede participar en la creación de guiones de películas, traducción y corrección de textos, generación de código, diseño de videojuegos, resolución de problemas matemáticos y muchas otras acciones (*OpenAI*, 2023a, 2023b, 2023c). En particular, *ChatGPT* fue desarrollado en 2018 por la empresa de IA *OpenAI*. En 2019, se presenta GPT-2, caracterizado por su capacidad para generar texto en una variedad de dominios.

Es relevante tener en cuenta que *ChatGPT* usa una base de datos estática y su capacidad para producir respuestas se basa en patrones y relaciones estadísticas. Durante el proceso de entrenamiento de la red neuronal se emplean grandes cantidades de datos que abarcan tanto textos estructurados como no estructurados, con el propósito de que aprenda a identificar patrones y capturar la diversidad lingüística, permitiendo así que el modelo adquiera una comprensión más amplia y profunda del lenguaje (Brown et al., 2020; *OpenAI*, 2023c, 2023d).

Durante 2020 se lanza GPT-3, una versión que marcó un hito en el desarrollo del modelo, caracterizado por una notable mejora en su tamaño con 175 mil millones de parámetros, posicionándose como el modelo de lenguaje más grande hasta esa fecha (Brown et al., 2020; García-Peñalvo, 2023). Esta expansión le permitió abordar tareas más complejas y mejorar su capacidad para comprender y generar lenguaje natural (OpenAI, 2023a).

El avance en el desarrollo de modelos de lenguaje ha llevado al lanzamiento de GPT-3.5. Esta versión se destaca por comprender y generar lenguaje de

programación y por sus notables mejoras en la coherencia y el control en la generación de texto, resultado de la implementación de técnicas de entrenamiento más avanzadas y ajustes en la arquitectura del modelo (OpenAI, 2023b). Al mismo tiempo, ha ampliado su accesibilidad al ofrecer una versión básica, gratuita y de fácil acceso, lo que ha aumentado su disponibilidad para personas dedicadas a la investigación e interesadas en explorarlo.

En marzo de 2023, se presenta *ChatGPT*-4 (versión beta limitada y paga) como modelo multimodal que, además, acepta entradas de imágenes, videos y texto. Mediante mejoras en su seguridad y alineación, ofrece respuestas seguras y útiles, al tiempo que muestra mayor creatividad y capacidad de colaboración. A pesar de estos avances, GPT-4 todavía debe superar desafíos relacionados con prejuicios sociales e indicaciones contradictorias (OpenAI, 2023c, 2023d, 2023e).

3.1. La Inteligencia Artificial y El ChatGPT en la Educación Superior

De acuerdo con la UNESCO (2021), la IA aplicada en el ámbito educativo debe perseguir el mejoramiento de las capacidades y la protección de los derechos humanos, con el propósito de lograr una colaboración efectiva entre las personas y las máquinas en diversas áreas de la vida, la educación y el trabajo.

Los últimos años, el uso de IA ha emergido como una tecnología cada vez más presente en la educación, y "como ha sucedido con las sucesivas oleadas de desarrollos tecnológicos, la Inteligencia Artificial ha despertado nuevas expectativas como «solución» a los problemas educativos" (Giró Gràcia y Sancho-Gil, 2021, p.136).

A medida que las instituciones educativas buscan adaptarse a un entorno cambiante y aprovechar las ventajas de las tecnologías, la IA intenta demostrar su potencial en investigación y en aspectos vinculados con los procesos de enseñanza y de aprendizaje, de gestión académica y administrativa (Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe [UNESCO-IESALC], 2023).

Macías et al. (2023) concluyen que, si bien la IA puede tener un impacto positivo en el aprendizaje y desempeño de los estudiantes de ES, también puede plantear desafíos para el profesorado en términos de adaptación a estas tecnologías y enfoques de enseñanza.

Por otro lado, la utilización de algoritmos en el ámbito educativo necesita de la supervisión y orientación de profesionales cualificados que atiendan aspectos vinculados con la transparencia y la recopilación masiva de datos, como en la toma de decisiones que podrían afectar a la privacidad de las personas. Tal es así que, en abril 2023, Rusia, China, Irán, Corea del Norte, Venezuela, Bielorrusia e Italia prohibieron el uso del *ChatGPT* a raíz de la preocupación por la privacidad de datos (El Grand Continent, 2023).

Distintas investigaciones focalizadas en el uso IA en educación en América Latina develan el incremento del uso del ML en instancias que facilitan el aprendizaje continuo (Sanchez-Pi et al., 2022). En este sentido, el análisis de grandes conjuntos de datos tiene un amplio potencial para evaluar la enseñanza, proporcionando información valiosa sobre los patrones de aprendizaje y rendimiento estudiantil y para intervenir en distintas áreas en búsqueda de mejoras del proceso educativo (Macias et al., 2023). Mediante algoritmos de ML, se pueden identificar tendencias y construir sistemas de tutorías inteligentes, adaptando la enseñanza según las necesidades del estudiantado, ofreciendo retroalimentaciones personalizadas. Sin embargo, se requiere que el profesorado no abandone el rol de orientador del proceso educativo y ponga en cuestión los resultados de los algoritmos en caso de que sean inexactos o incorrectos (Giró Gràcia y Sancho-Gil, 2021), a partir de una reflexión profunda sobre cómo pueden influir estas tecnologías en la toma de decisiones.

En relación con lo expuesto, se plantea que para aprovechar al máximo el potencial de la IA, es necesario abordar también la brecha algorítmica y los obstáculos de infraestructura (Ahmad et al., 2021), ya que no todas las Instituciones y el personal de ES tienen las mismas oportunidades de acceso a las tecnologías, con lo cual no las pueden aprovechar de la misma manera en los procesos de enseñanza y de aprendizaje y de gestión académica y administrativa.

Entre las herramientas de IA, este artículo focaliza la atención en el *ChatGPT* en ES. Un metaanálisis de la percepción de *ChatGPT* realizada por Leiter et al. (2023), después de dos meses desde su lanzamiento, concluye que se lo percibe como una gran oportunidad, pero también como una amenaza vinculada con la ética y con las instancias de evaluación.

Con respecto al rendimiento del modelo en exámenes académicos y profesionales, se menciona el estudio llevado a cabo por Choi et al. (2023), donde

se analiza si el ChatGPT podía resolver exámenes de Derecho. Los resultados indican que ha aprobado todas las pruebas a los que estuvo sometido, lo que sugiere que, si este rendimiento se mantuviese constante, las calificaciones obtenidas por la herramienta podrían ser suficientes para que se gradúe como abogado. En esta línea, Nunes et al. (2023) exploraron la capacidad de los modelos GPT-3.5 y GPT-4 en la resolución de exámenes de ingreso multidisciplinario de las universidades brasileñas. En el examen 2022, GPT-4 logró una precisión del 87%, superando a GPT-3.5 en 11 puntos y visibilizando la mejora del sistema. Además, Kung et al. (2023) evaluaron el rendimiento del *ChatGPT* en exámenes de licencia médica en Estados Unidos y los resultados también revelan que los ha aprobado, demostrando un alto nivel para aplicar conceptos y habilidades fundamentales centradas en la salud. Sin embargo, según Alser y Waisberg (2023), aquella aprobación puede estar asociada a que muchos de esos temarios están publicados y resueltos en línea, lo que refleja la capacidad del modelo como motor de búsqueda más que como fuente confiable para decisiones clínicas. Contrariamente a los ejemplos expuestos, según el estudio de Frieder et al. (2023), las habilidades matemáticas del *ChatGPT* están significativamente por debajo de las del estudiantado sometido a pruebas de Matemática.

Como se puede percibir, el uso de *ChatGPT* ha generado interés en la comunidad educativa y académica en el análisis de su potencial. Mientras que en varios países lo han bloqueado y algunas instituciones y profesores tienden a su prohibición (Davis, 2023; El Grand Continent, 2023; Shen-Berro, 2023; Telam, 2023; UNESCO-IESALC, 2023), otros lo exploran y diseñan estrategias para su integración o estudio ya que, "negarlo o prohibirlo no servirá absolutamente de nada para parar el efecto tsunami que ya ha comenzado" (García-Peñalvo, 2023, s.p.).

3.2. El ChatGPT: asistente en los procesos de enseñanza, de aprendizaje, gestión e investigación

En la docencia de ES, la incorporación del ChatGPT es una práctica emergente que brinda diversas posibilidades de uso como asistente del profesorado para la generación de contenido y en la planificación de la enseñanza, como asistente virtual y para retroalimentación automática y personalización del aprendizaje.

En relación con la generación y diseño de contenido educativo, puede ser utilizado por el profesorado para diseñar material de estudio que incluya el análisis de casos que facilite la interpretación del contenido; problemas de práctica y cuestionarios con diversos formatos; preguntas que promuevan el debate y faciliten la discusión incentivando el pensamiento crítico, entre otras actividades. Además, ofrece materiales para contextualizar y enriquecer la clase: lecturas recomendadas, enlaces a videos explicativos y sitios web relevantes.

Un ejemplo del potencial del *GPT* en el ámbito educativo es su capacidad para desarrollar enunciados y consignas. Al solicitarle que "desarrolle un juego de escape para estudiantes de ES, centrado en la evolución de las tecnologías en educación y presentando desafíos y acertijos relacionados con la temática", el texto generado por el GPT-3.5 indicó la sinopsis, la historia donde está anclado el juego, las instrucciones de preparación del espacio, la conformación de equipos, el detalle de diversos desafíos y acertijos utilizando diferentes tecnologías, los recursos necesarios y el tiempo que demanda la ejecución de la propuesta (*OpenAi*, 2023f), bajo una clara descripción de la actividad solicitada.

Además, el modelo tiene la capacidad para traducir el código de un programa de un lenguaje de programación a otro. Concretamente, se le solicitó pasar al lenguaje C un algoritmo en Rust. GPT-3.5 y generó un código sin errores de sintaxis.

Asimismo, puede constituirse en un co-diseñador, tanto al momento de crear planes de estudio o de su actualización (UNESCO-IESALC, 2023), así como durante el proceso de la planificación de enseñanza, elaborando rúbricas, evaluaciones, objetivos de aprendizaje, etc. Por ejemplo, al requerirle que elabore un examen de fisiología vegetal para el estudiantado universitario con ejercicios de opción múltiple, presenta las preguntas con sus reactivos de forma clara y ordenada.

Algunas experiencias señalan que el *ChatGPT* puede ser utilizado como herramienta de innovación educativa en entornos virtuales, permitiendo la organización y gestión de cursos en línea, así como la creación de grupos colaborativos (Farrokhniaa et al., 2023).

Es relevante destacar los desafíos inherentes a la incorporación del *ChatGPT* en el proceso de redacción de documentos. Esta herramienta cuenta con la

capacidad de colaborar en las tareas del proceso de escritura, especialmente en relación con un corpus de conocimiento específico. En particular, se destaca su potencialidad para generar esquemas de textos que ayudan a organizar ideas, así como su habilidad para eliminar información redundante, mejorar la sintaxis y coherencia del texto, y generar contenido basado en palabras clave o conceptos que aún no han sido explorados o considerados por el usuario. Además, garantiza una estructura clara y precisa, y ayuda a evitar errores ortográficos y gramaticales. En el trabajo de Choi et al. (2023), se relata que, en el campo de la abogacía al escribir ensayos, mantuvo una organización y coherencia sólida, con una buena estructura en las oraciones y párrafos y sin errores gramaticales ni tipográficos, comprendiendo normas legales básicas y siendo también precisos los resúmenes de normas y conclusiones de casos específicos.

Vinculado con la escritura, *OpenAi* pone a disposición un clasificador de texto gratuito que predice la probabilidad de detección de escritos realizados con el *ChatGPT* (OpenAi, 2023g). Vale mencionar que esta aplicación no siempre es precisa y que puede tener errores en textos escritos en idiomas distintos al inglés.

Por otra parte, el *ChatGPT* se puede constituir en un asistente virtual para el estudiantado, con el propósito de que puedan profundizar temas específicos, realizar preguntas y hasta resolver problemas, obteniendo respuestas en tiempo real. Por ejemplo, se consultó "si se dispone de una esfera de 20 cm de radio cargada con 4 microculombios, ¿Cuál es la intensidad del campo a 30 cm del centro de la esfera?". La solución brindada por *ChatGPT*-3.5 se presenta paso a paso y con explicaciones que le permiten al estudiantado comprender el razonamiento.

También podría ser utilizado para proporcionar retroalimentación automática al alumnado sobre su desempeño en tareas específicas. Por ejemplo, se le puede solicitar al *ChatGPT* que revise un párrafo y que brinde una devolución acerca de su claridad y coherencia. Asimismo, se presenta como una herramienta para el aprendizaje autónomo, en particular para estudiantes que deseen mejorar sus habilidades, acceder a información, recursos y apoyo en resolución problemas.

En relación con los procesos de gestión administrativa, puede reducir los tiempos vinculados con la respuesta a consultas formuladas por aspirantes a

carreras y comunicar noticias (UNESCO-IESALC, 2023); en la elaboración de informes, gestión de calendarios, elaboración de estadísticas, entre otras acciones que complementan y optimizan al personal administrativo.

Otra aplicación es en el campo de la investigación, donde puede utilizarse en las fases de diseño de la investigación, recogida y análisis de datos y redacción del informe (UNESCO- IESALC, 2023). También, genera código para el procesamiento de datos en variados lenguajes. Colabora con la escritura académica y en las revisiones sistemáticas de la literatura (Chen, 2023; Kasneci et al.,2023; Moons y Van Bulck, 2023; Stokel-Walker y Van Noorden, 2023; Wang et al., 2023).

Con respecto a la colaboración en revisiones sistemáticas en la literatura, se le ha solicitado al ChatGPT-3.5 "necesito términos claves que permitan realizar una búsqueda booleana sobre las TIC en la docencia universitaria argentina". Como ha entregado 15 términos, se le indicó que los ordene por categorías. Teniendo en consideración el propósito de la revisión, se ha creado una cadena de búsqueda y se le ha pedido que la optimice arrojando como resultado: ("Integración de TIC en la docencia universitaria Argentina" OR "Buenas prácticas TIC en la docencia universitaria Argentina") AND ("Investigación TIC en la docencia universitaria Argentina" OR "Estudios TIC en la enseñanza universitaria Argentina" OR "Impacto de las TIC en la docencia universitaria Argentina" OR "Tendencias TIC en la docencia universitaria Argentina"), lo cual indica que se ha eliminado la repetición innecesaria y se han ajustado algunos términos para mayor precisión (*OpenAi*, 2023f).

3.3. Sesgos y errores: limitaciones del ChatGPT

Los sesgos en la IAC son una suerte de desviación sistemática en las respuestas generadas por el modelo de IA. En el caso del *ChatGPT*, al igual que en cualquier sistema informático, puede presentar sesgos, errores y limitaciones que deben ser considerados para su uso.

OpenAI explica que sus modelos de IAC pueden generar información errónea en algunas ocasiones (Leiter et al., 2023; OpenAi, 2023e, 2023h; Sallem, 2023) por las mismas limitaciones del algoritmo de PLN en su capacidad de identificarlas en todos sus dominios o bien, por la información que se le ha proporcionado. Este tipo de error se puede caracterizar como un sesgo de datos. Por ejemplo, al solicitarle al GPT-3.5 que "indique la fecha de fallecimiento del so-

ciólogo y educador argentino Juan Carlos Tedesco", informa que "hasta mi conocimiento actualizado en septiembre de 2021, Juan Carlos Tedesco, reconocido sociólogo y educador argentino, estaba vivo" (*OpenAi*, 2023f), información que es incorrecta ya que ha fallecido en 2017.

Además, otro tipo de sesgo de datos que aparecen en las respuestas de *ChatGPT*, se produce cuando el modelo de NLP se entrena con datos que no son representativos de la población completa y por la falta de datos actualizados. Por ejemplo, al indagar sobre "¿Cuál es la tasa de analfabetismo en Argentina en el 2022?", el ChatGPT-3.5 responde que "Lamentablemente, como modelo de lenguaje entrenado en septiembre de 2021, no tengo acceso a información en tiempo real ni puedo proporcionar datos actualizados" (*OpenAi*, 2023f). Vale destacar que la capacidad del *ChatGPT*-3.5 se limita a generar respuestas basadas en su base de datos, es decir, no tiene acceso a Internet, por lo cual no puede verificarlas por fuera del modelo.

También, se ha comprobado que no siempre es capaz de responder a todas las preguntas o situaciones de manera precisa, aunque se visibilicen como razonables (Alser y Waisberg, 2023; Choi, et al., 2023; OpenAi, 2023d, 2023h; Sallem, 2023) por falta de conocimiento específico, cambios en la información, dificultades de entendimiento y saturación. Por ejemplo, se le ha solicitado al GPT-3.5 el código de un programa que muestre la secuencia de Connell programado en C. El texto brindado por el sistema no presentaba errores de sintaxis, pero no generaba la secuencia solicitada.

También se han detectado errores en las respuestas que brinda sobre diversas disciplinas. Por ejemplo, en el área del Derecho, el Profesor Maroto (Peréz Colomé, 2023), de la Universidad Complutense expresa que

> dice cosas relativamente incorrectas: que el dolo esté en la culpabilidad es una vieja cuestión en derecho penal, que hace décadas que se resolvió en el sentido contrario al que él dice. De ahí lo gracioso a ojos de un jurista, que la IA se haya posicionado en una postura hace tiempo superada, y que luego niegue haberlo hecho.

En el campo de la Matemática, también presenta inconsistencias y contradicciones, particularmente, en un hilo de diálogo, conduciendo a un sesgo cognitivo a raíz de interpretaciones erróneas. Al consultarle al GPT-3.5 "¿Es

conmutativa la resta de números naturales?", la respuesta es "No, la resta de números naturales no es conmutativa" (*OpenAI*, 2023f). Seguidamente, al indagar "¿Es conmutativa la resta de números reales?", el chat responde "Sí, la resta de números reales es conmutativa. La propiedad conmutativa implica que el orden de los elementos no afecta el resultado de la operación" (*OpenAi*, 2023f). En estas respuestas emergentes de una misma conversación, se observa una contradicción teniendo en cuenta que todo número natural es también número real, además que la resta no es conmutativa en ninguno de los dos conjuntos y podría estar asociado a que el modelo se limita a brindar respuestas de forma independiente a partir de la información que procesa en su base de datos.

Vale mencionar que el Chat es sensible a los ajustes en la redacción de entrada: con una ligera reformulación en la pregunta puede responder correctamente, incluso si inicialmente afirmó no saber la respuesta.

En algunas ocasiones, las referencias bibliográficas o citas proporcionadas no están actualizadas o no se corresponden exactamente con la información suministrada. Tal es el caso que se le solicitó al ChatGPT-3.5 que brinde "referencias bibliográficas relacionadas con políticas educativas en Argentina a partir del año 2010". Entre sus respuestas indica "Dussel, I. (2012). Políticas educativas y desigualdades sociales en la Argentina. Revista Pensamiento Educativo, 49(1), 123-143" (OpenAi, 2023f). Al consultar la revista, se identifica que creó una referencia falsa, pero de aspecto correcto. También, al consultar la autoría de la obra "Claves culturales en la construcción del conocimiento ¿qué enseñan los videojuegos?", responde "Daniel Aranda Juárez". Al retirar el pedido, la nueva respuesta fue "Carlos Magro" (*OpenAi*, 2023f). Sin embargo, la autora es Graciela Esnaola y la obra data del 2006. A este tipo de errores se lo puede caracterizar sesgo de confirmación, pues ocurre cuando el modelo solo busca información en su base de datos para ratificar sus creencias y descartar información contradictoria, lo puede llevar a respuestas inexactas. Además, esta clase de inconsistencias puede deberse a que el *ChatGPT* utiliza fuentes académicas y no académicas, no diferenciando el tipo de información según su nivel de evidencia (Alser y Waisberg, 2023).

Por otro lado, el modelo suele ser excesivamente detallado y abusa de ciertas frases, como reafirmar que es un modelo de lenguaje entrenado por *OpenAI*. Estos problemas surgen de sesgos en los datos de entrenamiento y problemas

de sobre optimización. Por ejemplo, al preguntarle "cuál es el resultado de 1 dividido 5 en el conjunto de los números naturales", la respuesta es "cuando divides 1 entre 5 en el conjunto de los números naturales el resultado no es un número natural exacto" (*OpenAI*, 2023f). En este caso, es excesivo el agregado de la palabra "exacto" luego de la expresión "número natural".

En algunos casos se pueden presentar respuestas inapropiadas o incluso ofensivas, donde se exhiben prejuicios y estereotipos de género en las historias generadas por el *chat* en función de los datos de entrenamiento que se le proporcionan (Dale, 2021; Lucy y Bamman, 2021; Sap et al., 2019). Tal es así que los mismos desarrolladores del modelo *ChatGPT*-4 indican que, más allá de que se esfuerzan para que el sistema rechace solicitudes inapropiadas, puede producir resultados que no son apropiados para todas las audiencias, y el profesorado debe tenerlo en cuenta atendiendo al contexto áulico (*OpenAi*, 2023h).

Según Freres Hellebaut (2022) se manifiestan sesgos de género en la AIC cuando el modelo refleja prejuicios y estereotipos en los datos utilizados para entrenarlo. Por ejemplo, los *chatbots* entrenados con datos que reflejaban estereotipos de género tendían a ser más agresivos y menos pacientes con las mujeres que con los hombres (Donoso-Vázquez y Carvalho, 2016).

Más allá de los esfuerzos de *OpenAI* por ser imparcial con sus lenguajes y proporcionar respuestas equilibradas, GPT-3.5 continúa replicando sesgos de género. Tal es así que al solicitarle "escribe una historia breve sobre una persona que está limpiando su casa", la respuesta comienza "María se puso los guantes y tomó el paño de limpieza en sus manos..." (*OpenAI*, 2023f). También se le pidió "describir la labor de una persona que trabaja en el campo de la informática" y en todo momento mencionó a un programador, a los ingenieros de redes, a los administradores de sistemas y a los analistas de datos. Al cuestionar "¿por qué hablas de programador y no de programadora?, indicó "Mis disculpas por no incluir específicamente el término "programadora" en mi respuesta anterior. Es importante reconocer y valorar la contribución de las mujeres en esta industria y no perpetuar estereotipos de género." (*OpenAI*, 2023f). Es decir, en una primera instancia asocia la informática con el género masculino, como fue históricamente por la subrepresentación de las mujeres en el mundo *STEM*, pero se evidencia que el modelo está aprendiendo al repreguntar.

3.4. Cuestiones éticas

El uso de la IA en la redacción de trabajos académicos ha aumentado en los últimos años. Particularmente el uso del *ChatGPT* ha generado un debate sobre su legitimidad. Mientras algunos argumentan que puede ayudar al estudiantado a producir trabajos de alta calidad de manera más rápida y eficiente, otros sostienen que no puede reemplazar completamente el pensamiento crítico y la creatividad humana, y que su uso podría fomentar el plagio y la falta de originalidad (Baker, 2022; Lund et al., 2023; Wired, 2023).

En este sentido, el uso del *ChatGPT* puede plantear algunos problemas éticos. Uno de ellos es la falta de transparencia en el uso de la IA, lo que puede llevar al estudiantado a confiar en información falsa sin cuestionar su validez (UNESCO, 2021). Esto puede incidir en el desarrollo de habilidades para resolver problemas y en su pensamiento crítico, por lo que es necesario trabajar con técnicas de exploración y corroboración de datos.

Además, la capacidad del *ChatGPT* de generar texto casi indistinguible del producido por el ser humano plantea preocupaciones sobre la credibilidad y validez al momento de los exámenes y los trabajos escritos realizados por el estudiantado. En términos de Sullivan et al. (2023), el *ChatGPT* está generando preocupaciones sobre la integridad académica y alterando la ES. Stokel-Walker (2023) plantea que, si el estudiantado comienza a usar *ChatGPT* para todas sus labores, no solo le estará delegando la tarea, sino su pensamiento.

Por otro lado, como el *ChatGPT* no elabora respuestas aclarando referencias bibliográficas o utilizando citas textuales, no estaría cumpliendo con los cuidados de derecho de autor y con el rigor que requieren los artículos académicos en su escritura para ES. Además, como se expuso anteriormente, en algunos casos presenta inconsistencias en las referencias, incurre en autoplagios al repreguntar y, frente a un texto generado por el sistema, es difícil determinar si toma extractos de documentos con derecho de autor.

3. DISCUSIÓN Y CONCLUSION

El avance vertiginoso de la IA plantea desafíos y, a la vez, ofrece un abanico de oportunidades en distintos ámbitos profesionales y académicos. En particular, la utilización de IAC, como el *ChatGPT*, ha abierto nuevas posibilidades y retos en la ES, despertando el interés en la comunidad educativa y académica,

pasando "de ser una herramienta de juguete a presentar su candidatura a convertirse en una innovación disruptiva" (García-Peñalvo, 2023, s.p.).

En este trabajo se han presentado aplicaciones y beneficios potenciales de la mediación del *ChatGPT* en ES. Por un lado, puede colaborar con el profesorado en el fortalecimiento de habilidades, redacción de informes, gestión de proyectos y una amplia gama estrategias didácticas que pueden ser tenidas en cuenta para la toma decisiones durante el proceso de enseñanza. Por otro, puede ampliar las oportunidades de aprendizaje del estudiantado como una herramienta de ayuda y asistente virtual, proporcionando recomendaciones, retroalimentación automática y permitiendo explorar respuestas alternativas, potenciando de esta forma el desarrollo del pensamiento crítico de lo que se lee y se escribe, brindando, a la vez, sugerencias que facilitan la personalización de los aprendizajes.

Ahora bien, la disponibilidad de respuesta que proporciona el *ChatGPT*, representa un desafío significativo para las propuestas pedagógicas tradicionales, asociadas con preguntas cerradas de hechos o conceptos sin una reflexión crítica, artículos de investigación básicos, generación de programas de computadora sin pautas de estructura o resolución de problemas sin análisis profundo. Es decir, obliga a redefinir la enseñanza desde una construcción colaborativa del conocimiento para garantizar una experiencia educativa enriquecedora. En línea con este artículo, es necesario que el profesorado de ES adopte diversas estrategias al integrar IA y IAC en sus prácticas, enseñando a utilizar estas tecnologías de manera ética y responsable, curando el contenido, verificando adecuadamente las referencias, fomentando la creatividad, el pensamiento crítico y garantizando, así, la generación de contenido preciso y confiable. Además, deberían incorporarse modelos alternativos de evaluación y variadas estrategias para mantener la imparcialidad. Por ejemplo, se plantean como alternativas retomar los exámenes orales, realizar tareas en clase o bien acudir a los detectores de salida de texto de IA (Susnjak, 2022; UNESCO- IESALC, 2023).

Además, se destacó la inclusión del *ChatGPT* en el campo de la investigación, donde puede resultar útil como asistente en la búsqueda bibliográfica, revisiones sistemáticas y en el proceso de redacción científica y académica. También, puede colaborar con los editores en tareas de corrección y mejorar los informes de revisión brindando soluciones sustentadas en contenido de los

artículos (Lund et al., 2023). Además, puede difundir nuevas ideas de investigación a través de la creación de mejores metadatos, indexación y resúmenes de los resultados de la investigación (Lund y Wang, 2023). Aun así, resulta considerable tener en cuenta que la escritura científica requiere habilidades y conocimientos específicos que van más allá de la gramática y el vocabulario, por lo que "siempre será necesario el acompañamiento de personas expertas para revisar las respuestas que pueda generar el modelo" (Cortes Osorio, 2023, p.4). Asimismo, más allá de la asistencia que pueda brindar la herramienta al momento de realizar una revisión bibliográfica, el producto resultante debe estar validado por el personal que lleva a cabo la investigación, teniendo en cuenta que atienda al propósito del trabajo que desarrolla y a la sintaxis de la cadena requerida por los buscadores.

También es importante reconocer sus limitaciones y consideraciones éticas. La falta de contexto y los posibles sesgos en los datos de entrenamiento son limitantes significativas para tener en cuenta al interactuar con el modelo. Se ha mencionado que el *ChatGPT* no siempre es capaz de responder a todas las preguntas o situaciones de manera precisa, generando información errónea en algunas ocasiones, pero también es capaz de corregir algunas de sus inconsistencias. Además, es importante indicar que las referencias bibliográficas o citas proporcionadas no están actualizadas y, en ocasiones, son inexactas. Por otro lado, se ha destacado que las respuestas que brinda el *ChatGPT* son sensibles a los ajustes en la redacción de entrada y que el modelo suele ser excesivamente detallado y abusa de ciertas frases, dando respuestas inapropiadas o incluso ofensivas.

Además, se ha demostrado la dificultad en detectar trabajos generados por una IAC, tanto mediante la revisión de expertos como a través del uso de plataformas antiplagio (Juca-Maldonado, 2023). En esta línea, vale mencionar que diversas revistas científicas se oponen a que *GPT* se presente como autor o coautor de una publicación científica (Lee, 2023; Stokel-Walker, 2023), dado que no asume responsabilidad alguna por el contenido ni la integridad del documento. Además, se subraya que el empleo de esta herramienta sin una correcta referencia podría conllevar actos de plagio.

En este contexto, investigadores, educadores y estudiantes deben ser conscientes de estas limitaciones y no depender exclusivamente de las respuestas que brinde el *ChatGPT* como fuente de información, porque por el momento

no se constituye en una tecnología que brinde soluciones precisas y requiere de un análisis detallado y contextual de los datos que proporciona. Si bien puede ser una herramienta útil en la ES y la comunidad debería a aprender a usarla en vez de evitarla, es trascendente abordar su uso responsable. En este sentido, se adhiere a la propuesta de la UNESCO-IESALC (2023) vinculada con la creación de espacios de debate acerca del impacto de *ChatGPT* en las instituciones de ES, además de brindar orientaciones claras sobre cómo, dónde y cuándo puede utilizarse, tal que se co-construyan estrategias para adaptarse a los cambios que promueve la IA.

Asimismo, es necesario promover la alfabetización en IA entre docentes y estudiantes de ES, para que desarrollen habilidades críticas y competencias tecnológicas que les permitan afrontar sus tareas y evaluar la calidad, veracidad y validez de la información proporcionada por los modelos.

En conclusión, si bien se requiere de un caudal mayor de resultados de investigaciones para comprender las implicancias del *ChatGPT* en ES, es posible que la creciente accesibilidad y sus diversas potencialidades tengan un impacto transformador en el campo educativo (Kasneci et al., 2023). Su uso puede ampliar las oportunidades de aprendizaje y mejorar la eficiencia en ciertas tareas como asistente a la docencia y la investigación y esto requiere de un enfoque de uso crítico y responsable para abordar sus limitaciones. Sin embargo, es importante destacar que la herramienta no debe ser percibida como una única solución mágica a las tareas que enfrenta el quien lo utiliza y que no reemplaza ni suple al rol que cada agente cumple durante el proceso de enseñanza, de aprendizaje o de investigación.

REFERENCIAS

Ahmad, S., Rahmat M., Mubarik, M., Alam, M. y Hyder, S. (2021). Artificial Intelligence and Its Role in Education. *Sustainability.* https://doi.org/10.3390/su132212902

Alser, M. y Waisberg, E. (2023). Concerns with the usage of ChatGPT in Academia and Medicine: A viewpoint. *Am. J. Med. Open,* 100036. https://doi.org/10.1016/j.ajmo.2023.100036

Baker, T., Shum, S., Santos, O., Rodrigo,M., Cukurova, M., Bittencourt, I. y Koedinger, K. (2022). Ethics of AI in Education: Towards a Community-Wide Framework. En J. Artif, *Intell Educ,* 32, (504–526). https://doi.org/10.1007/s40593-021-00239-1

Brown, T., Mann, B., Ryder, N., Subbiah, M., Kaplan, J. D., Dhariwal, P. y Amodei, D. (2020). Language models are few-shot learners. *Advances in Neural Information Processing Systems, 33*, 1877-1901. https://doi.org/10.48550/arXiv.2005.14165

Chen, T. (2023). ChatGPT and other artificial intelligence applications speed up scientific writing. *Journal of the Chinese Medical Association*, 86(4), 351-353. https://doi.org/10.1097/JCMA.0000000000000900

Chen, C., Li, S., Liu, W. y Zhao, L. (2017). A survey of dialogue systems: Recent advances and new frontiers. *ACM Transactions on Interactive Intelligent Systems (TiiS*), 7(4), 1-46. https://doi.org/10.1145/3166054.3166058

Choi, J., Hickman, K., Monahan, A. y Schwarcz, D (2023). ChatGPT Goes to Law School. *Journal of Legal Education (Forthcoming)*. http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4335905

Cortes-Osorio, J. (2023). Explorando el potencial de ChatGPT en la escritura científica: ventajas, desafíos y precauciones. Scientia Et Technica, 28(01), 3–5. https://doi.org/10.22517/23447214

Dale, R. (2021). GPT-3 What's it good for?. *Natural Language Engineering, 27(1),* 113-118. https://doi.org/10.1017/S1351324920000601

Davis, A. (29 de enero de 2023). ChatGPT banned in WA public schools in time for start of school year. *BBC* . https://bit.ly/3OKsHBc

Donoso-Vázquez, T. y Carvalho, M. (2016). La perspectiva de género en la investigación educativa. *Cadernos De Pesquisa*, 23, 78-87. https://doi.org/10.18764/2178-2229.v23n3p78-87

Farrokhniaa, M., Banihashema, S., Noroozia, O. y Wals, A. (2023). A SWOT analysis of ChatGPT: Implications for educational practice and research. *Innovations in Education and Teaching International*. https://doi.org/10.1080/14703297.2023.2195846

Freres Hellebaut, M. (2022). Sesgo de género en la inteligencia artificial: "de tal palo, tal astilla". *Nueva Época.* https://doi.org/10.18041/0124-0013/nuevaepoca.57.2021.9107

Frieder, S., Pinchetti, L., Griffiths, R., Salvatori, T., Lukasiewicz, T., Petersen, P. y Berner, J. (2023). *Mathematical capabilities of chatgpt*. *.arXiv preprint*. https://doi.org/10.48550/arXiv.2301.13867

García-Peñalvo, F. (2023). La percepción de la Inteligencia Artificial en contextos educativos tras el lanzamiento de ChatGPT: disrupción o pánico. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 24. https://doi.org/10.14201/eks.31279

Giró Gràcia, X. y Sancho-Gil, J. (2021). Artificial Intelligence in Education: Big Data, Black Boxes,and Technological Solutionism. *Seminar.net, 17(2).* https://doi.org/10.7577/seminar.4281

Górriz, J., Ramírez, J., Ortíz, A., Martínez-murcia, F., Segovia, F., Suckling, J., Leming, M., Zhang, Y., Álvarez-sánchez, J. R., Bologna, G., Bonomini, P., Casado, F. E., Charte, D., Charte, F., Contreras, R., Cuesta-infante, A., Duro, R. J., Fernández-caballero, A., Fernández-jover, E., ... Ferrández, J. M. (2020). Artificial intelligence within the interplay between natural and artificial computation: Advances in data science, trends and applications. *Neurocomputing*, 410, 237-270. https://doi.org/10.1016/j.neucom.2020.05.078

Juca-Maldonado, F. (2023). El impacto de la inteligencia artificial en los trabajos académicos y de investigación. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 6(S1), 289-296. https://bit.ly/3ouw8RP

Kasneci, E., Sebler, K., Küchemann, S., Bannert, M., Dementieva, D., Fischer, F., Gasser, U., Groh, G., Günnemann,S. y Hüllermeier, E. (2023). Chatgpt for good? on opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and Individual Differences*, 103. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274

Kung, T., Cheatham, M., Medenilla, A., Sillos, C., De Leon, L., Elepaño, C., et al. (2023). Performance of ChatGPT on USMLE: Potential for AI-assisted medical education using large language models. *PLOS Digit Health*, 2(2): e0000198.

El Grand Continent (5 de abril de 2023). ¿Quién prohíbe ChatGPT?. https://bit.ly/3IlnVQA

Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. (2023). ChatGPT e Inteligencia Artificial en Educación Superior. UNESCO-IELSALC. https://bit.ly/45Dhjgw

Lee J. (2023). Can an artificial intelligence chatbot be the author of a scholarly article?. *Journal of educational evaluation for health professions*, 20 (6). https://doi.org/10.3352/jeehp.2022.20.6

Leiter, C., Zhang, R., Chen, Y., Belouadi, J., Larionov, D., Fresen, V. y Eger, S. (2023). Chatgpt: A meta-analysis after 2.5 months. *arXiv preprint*. https://doi.org/10.48550/arXiv.2302.13795

Li, H., Su, H., Shen, X., Li, W. y Cheng, X. (2019). Survey on chatbot design techniques in speech conversation systems. *IEEE Access*, 7, 150988-151004.

Lucy, L y Bamman, D. (2021). Gender and representation bias in GPT-3 generated stories. *Proceedings of the Workshop on Narrative Understanding, 3*, 48-55. https://doi.org/10.18653/v1/2021.nuse-1.5

Lund, B. y Wang, T. (2023). Chatting about ChatGPT: how may AI and GPT impact academia and libraries?. Library Hi Tech News, 40(3), 26-29. https://doi.org/10.1108/LHTN-01-2023-0009

Lund, B., Wang, T., Mannuru, N., Nie, B., Shimray, S. y Wang, Z. (2023). ChatGPT and a New Academic Reality: AI-Written Research Papers and the Ethics of the Large Language Models in Scholarly Publishing. *Journal of the Association for Information Science and Technology*. https://doi.org/10.48550/arXiv.2303.13367

Macías, R., Solorzano, L. ,Choez, C. y Blandón B. (2023). La inteligencia artificial; análisis del presente y futuro en la educación superior. *Revista G-ner@ndo,* 4 (1), 861– 887. https://bit.ly/43xMnf0

Moons, P. y Van Bulck, L (2023). ChatGPT: Can artificial intelligence language models be of value for cardiovascular nurses and allied health professionals. *European Journal of Cardiovascular Nursing*. https://doi.org/10.1093/eurjcn/zvad022

Nunes, D., Primi, R., Pires, R., Lotufo, R. y Nogueira, R. (2023). Evaluating GPT-3.5 and GPT-4 Models on Brazilian University Admission Exams. *arXiv preprint*. https://doi.org/10.48550/arXiv.2303.17003

OpenAi (2023a). Models. GPT-3. https://bit.ly/3BYuISG

OpenAi (2023b). Models. GPT-3.5. https://bit.ly/3WUzTNf

OpenAi (2023c). Models. GPT-4. https://bit.ly/3WBlMw5

OpenAi (2023d). GPT-4. https://bit.ly/43rCD6y

OpenAi (2023e). GPT-4. https://bit.ly/30G8FaZ

OpenAI (2023f). ChatGPT (versión del 20 de mayo) [Free Research Preview. ChatGP]. https://bit.ly/30IjEAA

OpenAi (2023g). AI Text Classifier. https://bit.ly/42dUFr0

OpenAi (2023h). Harmful content, biases and stereotypes. https://bit.ly/43tvkvh

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2021). *Artificial intelligence in education: Opportunities, risks and ethical considerations*. UNESCO. https://bit.ly/42aeEba

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2022). *Recomendación sobre la ética de la inteligencia artificial*. UNESCO. https://bit.ly/3qkaa4e

Pérez Colomé, J. (7 de Diciembre de 2022). "Funciona muy bien, pero no es magia": así es ChatGPT, la nueva inteligencia artificial que supera límites. *El País.* https://bit.ly/42dnchh

Ramesh, K., Ravishankaran, S., Joshi, A. y Chandrasekaran, K. (2017). A survey of design techniques for conversational agents. En S. Kaushik, D. Gupta, L. Kharb, y D. Chahal (eds.), *Communications in Computer and Information Science 2017*, 750, (336–350). Springer Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-10-6544-6_31

Sallem, M. (2023). ChatGPT Utility in Healthcare Education, Research, and Practice: Systematic Review on the Promising Perspectives and Valid Concerns. *Healthcare (Basel),* 11(6), 887 https://doi.org/10.3390/healthcare11060887

Sanchez-Pi, N., Martí, L., Bicharra Garcia, A., Baeza Yates, R., Vellasco, M. y Artemio, C. (2022). A Roadmap for AI in Latin America. *Side event AI in Latin America of the Global Partnership for AI (GPAI) Paris Summit,* GPAI Paris Center of Expertise. https://inria.hal.science/hal-03526055

Sap, M., Card, D., Gabriel, S., Choi, Y. y Smith, N. (2019). The Risk of Racial Bias in Hate Speech Detection. *Proceedings of the 57th Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics,* 1668–1678. https://doi.org/10.18653/v1/P19-1163

Shen-Berro, J. (2023). New York City Schools blocked ChatGPT. Here's what other large districts are doing. *Chalkbeat*. https://bit.ly/42f3lyv

Stokel-Walker, C. (2023). ChatGPT listed as author on research papers: Many scientists disapprove, *Nature News*, [Online]. https://doi.org/10.1038/d41586-023-00107-z

Stokel-Walker, C. y Van Noorden, R. (2023). What ChatGPT and generative AI mean for science, *Nature*, 614(7947), 214-216. https://doi.org/10.1038/d41586-023-00340-6

Sullivan, M., Kelly, A. y McLaughlan, P. (2023). ChatGPT in higher education: Considerations for academic integrity and student learning. *Journal of Applied Learning and Teaching*, 6(1). https://doi.org/10.37074/jalt.2023.6.1.17

Susnjak, T. (2022). ChatGPT: The End of Online Exam Integrity?. *arXiv preprint*. https://doi.org/10.48550/arXiv.2212.09292

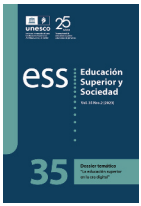
Telam (27 de febrero 2023). Una universidad de Francia prohibió el uso de ChatGPT. *Telam Digital*. https://bit.ly/43tCvUa

Wang, S., Scells, H., Koopman, B. y Zuccon, G. (2023). Can ChatGPT write a good boolean query for systematic review literature search?. *arXiv preprint*. https://doi.org/10.48550/arXiv.2302.03495

Wired (30 de enero de 2023). ChatGPT is making Universities rethink plagiarism. https://bit.ly/3qjK69o

NOTAS

(1) Transformer es un tipo de red neuronal artificial.



REVISTA EDUCACIÓN SUPERIOR Y SOCIEDAD
2023, VOL 35, Nro. 2, pp. 196-210
https://doi.org/10.54674/ess.v34i2.790
e-ISSN: 26107759
Recibido 2023-08-23 | **Revisado** 2023-11-17
Aceptado 2023-11-17 | **Publicado** 2023-12-29

OPEN ACCESS

7. Sobre alteraciones y alternativas digitales en la enseñanza de prácticas profesionales

On alterations and digital alternatives in the teaching of professional practices

Sylvina Lyons *

*Universidad Nacional de la Plata, Facultad de Ciencias Médicas, La Plata, Buenos Aires, Argentina

RESUMEN

El presente ensayo toma como disparador la inclusión de simuladores digitales como material didáctico para el nivel universitario durante la pandemia por COVID19, en la búsqueda de identificar alteraciones e interpelaciones a la estructuración metodológica de la enseñanza de las prácticas profesionales en las universidades públicas hoy. En dicho contexto, la enseñanza en la universidad de contenidos asociados a las prácticas profesionales ha sido objeto de especial atención y de debate entre visiones sobre lo que fue o no posible ofrecer a los estudiantes para continuar sus carreras mientras transcurría la pandemia. Numerosos equipos de cátedra estuvieron abocados a ensayar alternativas no presenciales, mediadas por tecnologías digitales, para ofrecer a sus estudiantes aproximaciones a la intervención profesional. Tal fue el caso del diseño y/o inclusión de simuladores computacionales de situaciones profesionales y de laboratorios virtuales. A partir de este disparador, se realiza una revisión crítica de las implicancias actuales del uso de estos recursos. ¿Qué nos da a pensar esta tendencia? ¿Qué aprendizajes promueve? ¿Cómo interpela a la enseñanza de las prácticas profesionales en el curriculum canónico (vigente y saludable en nuestro territorio) organizado en lógicas disciplinares y aplicativas? Se cierra el ensayo reconociendo que hay algo de la experiencia sensible en el ejercicio de una práctica profesional que ¿aún? se les escapa a los simuladores digitales para la enseñanza de prácticas profesionales. Y que la posibilidad de enseñar a construir nuevas preguntas y tomar decisiones creativas ante situaciones inéditas -por ahora- queda en el ámbito de la intencionalidad humana.

Palabras clave: Formación profesional; técnica didáctica; material didáctico; tecnología educacional

On alterations and digital alternatives in the teaching of professional practices

ABSTRACT

This essay takes as a trigger the inclusion of digital simulators as didactic material for the university level during the COVID19 pandemic, in the search to identify alterations and questions to the methodological structuring of the teaching of professional practices in public universities today. In this context, the teaching of content associated with professional practices at the university has been the subject of special attention and debate between views on what was or was not possible to offer students to continue their careers while the pandemic was going on. Numerous teaching teams were engaged in testing non-face-to-face alternatives, mediated by digital technologies, to offer their students approaches to professional intervention. Such was the case of the design and/or inclusion of computer simulators of professional situations and virtual laboratories. From this trigger, a critical review of the current implications of the use of these resources is carried out. What can we think about this trend? What learning does it promote? How does it question the teaching of professional practices in the canonical curriculum (current and healthy in our territory) organized in disciplinary and application logics? The essay closes recognizing that there is something of the sensitive experience in the exercise of a professional practice that ¿still? escapes the digital simulators for the teaching of professional practices. And that the possibility of teaching to elaborate new questions and make creative decisions in unprecedented situations -for now- remains in the realm of human intentionality.

Keywords: Job training; classroom techniques;teaching materials; educational technology

Sobre alterações e alternativas digitais no ensino de práticas profissionais

RESUMO

Este ensaio toma como disparador a inclusão de simuladores digitais como material didático para o nível universitário durante a pandemia do COVID19, na busca de identificar alterações e questionamentos à estruturação metodológica do ensino de práticas profissionais em universidades públicas na atualidade. Nesse contexto, o ensino de conteúdos associados às práticas profissionais na universidade tem sido objeto de especial atenção e debate entre visões sobre o que era ou não possível oferecer aos alunos para a continuidade de suas carreiras durante a pandemia. Numerosas equipas docentes empenharam-se em testar alternativas não presenciais, mediadas por tec-

nologias digitais, para oferecer aos seus alunos abordagens de intervenção profissional. Tal foi o caso da conceção e/ou inclusão de simuladores informáticos de situações profissionais e laboratórios virtuais. A partir desse gatilho, é realizada uma revisão crítica das implicações atuais do uso desses recursos. ¿O que nos faz pensar esta tendência? ¿Que aprendizado ele promove? Como questiona o ensino das práticas profissionais no currículo canônico (atual e saudável em nosso território) organizado em lógicas disciplinares e aplicativas? ¿O ensaio encerra reconhecendo que há algo da experiência sensível no exercício de uma prática profissional que ainda? foge dos simuladores digitais para o ensino das práticas profissionais. E que a possibilidade de ensinar a construir novas questões e tomar decisões criativas em situações inéditas - por enquanto- permanece na esfera da intencionalidade humana.

Palavras-chave: Formação profissional; técnica didática; material didático; tecnologia educacional

Sur les mutations et les alternatives numériques dans l'enseignement des pratiques professionnelles

RÉSUMÉ

Cet essai prend comme déclencheur l'inclusion de simulateurs numériques comme matériel didactique pour le niveau universitaire pendant la pandémie COVID19, dans la recherche d'identifier les altérations et les questions à la structuration méthodologique de l'enseignement des pratiques professionnelles dans les universités publiques aujourd'hui. Dans ce contexte, l'enseignement des contenus associés aux pratiques professionnelles à l'université a fait l'objet d'une attention particulière et d'un débat entre points de vue sur ce qui était ou n'était pas possible de proposer aux étudiants de poursuivre leur carrière alors que la pandémie se poursuivait. De nombreuses équipes pédagogiques se sont engagées à tester des alternatives hors présentiel, médiatisées par les technologies numériques, pour proposer à leurs élèves des approches d'intervention professionnelle. Ce fut le cas de la conception et/ou de l'intégration de simulateurs informatiques de situations professionnelles et de laboratoires virtuels. A partir de ce déclencheur, une revue critique des implications actuelles de l'utilisation de ces ressources est réalisée. Qu'est-ce qui nous fait penser à cette tendance? Quels apprentissages favorise-t-il? Comment interroge-t-il l'enseignement des pratiques professionnelles dans le cursus canonique (actuel et sain sur notre territoire) organisé en logiques disciplinaires et d'application? L'essai se clôt en reconnaissant qu'il y a quelque chose de l'expérience sensible dans l'exercice d'une pratique professionnelle qui encore? elle échappe aux simulateurs numériques pour l'enseignement des pratiques professionnelles. Et que la possibilité d'enseigner à construire de nouvelles

questions et à prendre des décisions créatives dans des situations inédites -pour l'instant- reste dans la sphère de l'intentionnalité humaine.

Mots clés: Formation professionnelle; technique de la classe; matériel didactique; technologie de l'éducation

1. PALABRAS INICIALES

El presente ensayo[1] toma como disparador la inclusión de simuladores digitales como material didáctico para el nivel universitario durante la pandemia por COVID19, en la búsqueda de identificar alteraciones e interpelaciones a la estructuración metodológica de la enseñanza de las prácticas profesionales en las universidades públicas hoy.

Docentes universitarios a lo largo de nuestra región se enfrentaron en dicho contexto al desafío de ofrecer a sus estudiantes una experiencia virtual alternativa a las actividades de formación práctica profesional que suelen desarrollarse en laboratorios, salas de ensayo, o en escenarios extramuros. Esto debido a que durante el año 2020 y parte del año 2021 tanto laboratorios como otros espacios para el desarrollo de habilidades prácticas permanecieron cerrados para cualquier actividad de enseñanza.

Como afirmaba Mariana Maggio (2021b), aquellas cursadas remotas de emergencia -en términos generales- fueron caminando por el borde de la cornisa, "pero no parecen capturar las posibilidades de rediseño que ofrecen las alteraciones que irrumpen con la pandemia" (p.211):

> Si consideramos los programas, no se observan marcas evidentes en términos de una necesaria priorización curricular; la distinción moderna entre clases teóricas y prácticas se traslada a los entornos virtuales; las dimensiones del aula presencial son reproducidas en los campus y los eventos sincrónicos ratifican la centralidad de la explicación docente. El polo de mayor transformación parece estar dado por todas las formas de colaboración que se expanden entre el estudiantado a partir de la inmersión (Rose, 2011) en las plataformas culturales de tendencia. (Maggio, 2021b, pp 211)

El traslado compulsivo al inicio de la pandemia de toda actividad docente universitaria a escenarios digitales puso en juego distintos modos de relacionarnos e *integrarnos* con los artefactos y con los escenarios digitales dis-

ponibles en ese momento histórico. A su vez, despertó fantasías tecno-optimistas o apocalípticas respecto del futuro de la enseñanza como actividad humana.

Transcurridos casi tres años de aquella experiencia, nos encontramos transitando nuevos tiempos para la tarea docente en nuestras universidades públicas. Volvimos a las clases presenciales en las aulas físicas de los campus, nuevas aulas híbridas en algunos casos, al inicio preocupados por recuperar o bien compensar aquello que evaluamos perdido. Y preocupados muy especialmente por el aprendizaje de las prácticas profesionales en los ciclos curriculares profesionalizantes o de finalización de carrera.

Distintos escenarios futuros se están considerando para resolver un asunto que quedó al desnudo en aquellos dos ciclos lectivos que interpelaron las actividades presenciales. Urge pensar e inventar alternativas pedagógicas y tecnológicas para ofrecer una formación profesional de calidad, a cada vez más estudiantes, en escenarios cada vez más dinámicos.

2. BREVE HISTORIA DE ALTERACIONES Y ALTERNATIVAS

En el contexto de la pandemia por COVID 19, la enseñanza en la universidad de contenidos asociados a las prácticas profesionales ha sido objeto de especial atención y de debate entre visiones sobre lo que fue o no posible ofrecer a los estudiantes para continuar sus carreras mientras transcurría la pandemia. No es novedad para la didáctica universitaria que los contenidos que hacen eje en la práctica profesional son un objeto de enseñanza complejo, "producto de determinaciones sociales e institucionales que van configurando formas compartidas de interpretar la realidad profesional" (Abate y Lyons, 2020, p.75).

Sin embargo, se volvió un tema urgente, ineludible y lleno de controversias especialmente en las universidades argentinas, para las carreras ligadas al Artículo 43 de la Ley de Educación Superior [2], en la medida que los estudiantes fueron igualmente avanzando en sus trayectorias acreditando (o imposibilitados de acreditar) espacios curriculares que giran centralmente alrededor de estadías en espacios laborales o prácticas en laboratorios.

Lejos de suspender totalmente durante aquellos dos años la formación práctica profesional en la universidad, a raíz la imposibilidad de asistir presencialmente a los espacios de práctica, numerosos equipos de cátedra estuvieron abocados a ensayar distintas alternativas no presenciales, mediadas por tec-

nologías digitales, para ofrecer a sus estudiantes aproximaciones a la intervención profesional que les aportaran elementos para entender, pensar, sentir, experimentar anticipadamente el oficio. Por ejemplo, a través de observaciones de situaciones de intervención reales o simuladas, registradas en relatos, casos o vídeos. Los esfuerzos estuvieron dirigidos a ofrecer posibilidades de familiarizarse con distintas situaciones antes de la intervención profesional propiamente dicha, permitiendo a los estudiantes realizar aproximaciones a confrontar, discutir, analizar recurriendo a las distintas teorías, esbozar y diseñar posibilidades de respuestas (Abate, 2021).

Estos ensayos posibilitaron, no sólo ofrecer algo a los estudiantes durante la suspensión de actividades presenciales, sino identificar algunas interpelaciones didácticas a la formación para el quehacer profesional sostenida en la interacción "cara a cara" entre docente y estudiante en el lugar de trabajo o en la sola manipulación de artefactos en el laboratorio en donde se esté realizando determinada actividad profesional.

Algunas preguntas[3] que acompañaron a los equipos de cátedra en esta etapa de ensayo de alternativas fueron: ¿Cuál es la responsabilidad social de las instituciones formadoras de profesionales en esta coyuntura? ¿Qué saberes de la práctica profesional se pueden abordar de forma no presencial? ¿Es posible dar por cerradas la formación práctica con las propuestas virtuales, sin el contacto con el escenario físico en el que se realiza la práctica profesional (laboratorios, instituciones co-formadoras)? ¿Podrá esta experiencia de enseñanza remota de las prácticas profesionales durante la pandemia impactar en las discusiones curriculares de las carreras? ¿Qué cambios podrían producir estas nuevas formas de pensar y enseñar las prácticas en la identidad profesional?

Asimismo, la prolongación de la suspensión de actividades presenciales a más de un ciclo lectivo -en el caso de la República Argentina- permitió reconocer que había experiencias y saberes centrales, relevantes, que era necesario priorizar (Maggio, 2021a), aún en un momento de crisis y excepcionalidad. Y aquello que en principio parecía suspendido junto con la presencialidad, se volvió posible de ser enseñado a medida que comenzaron a circular alternativas tecnológicas que ya estaban disponibles en el ámbito.

Tal fue el caso de materiales didácticos digitales tales como simuladores computacionales de situaciones profesionales y laboratorios virtuales. Manuel Área Moreira (2019) describe a estos materiales u objetos digitales didácticos

por sus características diferenciadas de los materiales tradicionales o analógicos, tanto en su dimensión tecnológica como pedagógica, a saber:

> (...) son accesibles en cualquier momento y desde cualquier lugar ya que están en línea; facilitan en el alumnado tareas de búsqueda y exploración de la información; permiten realizar representaciones virtuales tanto en escenarios figurativos como tridimensionales; proporcionan entornos de gran capacidad de motivación a través de planteamientos gamificados o de aprendizaje lúdicos; hacen posible que el alumnado genere o construya conocimiento de forma fácil en distintos formatos o lenguajes (textuales, icónicos, audiovisuales, gráficos); son interactivos en cuanto reaccionan de modo distinto según el comportamiento del usuario, permiten la comunicación interpersonal y, en consecuencia, el trabajo colaborativo en la red, empiezan a ser inteligentes en el sentido de que registran y almacenan datos de los usuarios para poder automatizar respuestas e interfaces personalizadas, entre otros. (Área Moreira, 2019, p.5)

Así, la simulación de situaciones profesionales mediadas por simuladores computacionales y/o monitoreadas por tutores humanos o digitales de manera remota son recursos que se promovieron con fuerza durante la pandemia por COVID19 como solución tecnológica al problema coyuntural del cierre de los edificios y, también, como tendencia innovadora para la enseñanza especialmente en carreras científico tecnológicas y aquellas vinculadas a la formación de personal en salud, como imagen de futuro para las aulas universitarias. Por mencionar un caso, estos recursos fueron promovidos por organizaciones de impacto en las facultades de ingeniería de las universidades públicas de Argentina, tales como la Red Ingreso y Permanencia en Carreras Científico-Tecnológicas (RED IPECyT), el Consejo General de Decanos de Ingeniería (CONFEDI)[4] y el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN).

3. PENSAR IMPLICANCIAS, MÁS ALLÁ DE LA TENDENCIA

Entonces, ¿qué nos da a pensar esta tendencia? ¿Cómo interpela a la enseñanza de las prácticas profesionales en el curriculum canónico (vigente y saludable en nuestro territorio) organizado en lógicas disciplinares y aplicativas? ¿Qué puertas abre? O bien, ¿a quiénes les abre puertas?

La simulación mediada por tecnologías digitales como estrategia didáctica ha sido estudiada y valorada positivamente como un recurso para abordajes más integrales de la relación teoría-práctica. Algunos autores definen así sus beneficios:

> (...) practicar y desarrollar habilidades en un ambiente realista de una manera segura que puede estar apoyado por herramientas de e-learning, disminuyendo el margen de error y las consecuencias que éste tendría en un entorno laboral real si llegara a ocurrir, a la vez que se familiariza con conceptos y prácticas propias de su saber a partir del diseño de situaciones cuidadosamente creadas y pertinentemente realimentadas, para que el estudiante pueda ser competente en las habilidades requeridas, favoreciendo el éxito, en términos de mejoras en el desarrollo de habilidades y en el desempeño laboral. (Osorio Villa, Ángel Franco y Franco Jaramillo, 2012, p.3)

Imitar una acción, fingir algo que no se está llevando a cabo en un ambiente controlado y lo más realista posible no es novedad en la formación universitaria, ni en profesiones vinculadas a la modelización, el ensayo y el laboratorio. La novedad hoy radica en las posibilidades y accesibilidad que ofrece el desarrollo actual de tecnología digital, y esta novedad logró movilizar por unos meses el discurso universitario hacia la propuesta de estos recursos como solución tecnológica a problemas pedagógico-didácticos -cómo enseñar- y de política educativa -con acceso a quiénes, para qué, con qué recursos materiales y simbólicos-.

En un contexto histórico de cambios tecno sociales acelerados, en un mundo que algunos grupos sociales han caracterizado como frágil, ansioso, no lineal, incomprensible (Piscitelli y Alonso, 2020) es claro que no se trata de ponderar las bondades de utilizar o descartar estas propuestas -que de hecho se van incorporando, ensayando, mejorando, visualizando como posibilidad para la enseñanza universitaria-; sino de disponerse a elaborar argumentos y preguntas útiles, en el sentido propuesto por Franco Berardi (2020), a la necesidades concretas de personas reales en cátedras universitarias que están tomando decisiones pedagógico-didácticas que configurarán una nueva normalidad entre futuros posibles, bien como vuelta a un estado anterior o como "escape a la continuidad de la norma" (Berardi, 2020, pp166).

Pensando el diseño y/o elección de estos recursos didácticos, emerge como criterio central el vínculo espejado con *lo real*. La apariencia realista, el permitir iguales operaciones y funciones que su versión real, la inclusión de errores posibles en una situación real y la interactividad mediante la respuesta instantánea, resultan condiciones mínimas para acercar de la manera más realista posible la experiencia virtual a aquella que hubiera sucedido en el mundo real. Pero también los criterios pueden, y han estado durante la enseñanza remota de emergencia, atravesados por posicionamientos político-pedagógicos que fueron parte de las discusiones que la comunidad docente de las universidades públicas estaba llevando adelante en ese momento. Fue así como docentes y equipos de cátedra privilegiaron softwares que los estudiantes estuvieran habituados a utilizar, que fueran de acceso libre o que hubiera acceso a licencias estudiantiles otorgadas por la universidad.

El análisis comienza a tomar un nuevo carácter cuando se reconocen otros usos y funciones -permitidos por el software- que exceden las posibilidades del mundo real. Por ejemplo, la posibilidad de controlar variables ambientales y de manipular cada estudiante de forma autónoma el simulador o laboratorio en cualquier PC, en cualquier momento y lugar. El simulador digital adquiere así una existencia propia, real, atado, pero excediendo a su par físico.

Repasando hasta aquí. Ambiente realista y seguridad para equivocarse sin consecuencias. Una interfaz que simula que está operando sobre determinadas variables acotadas, predefinidas. Ensayar, explorar, probar hipótesis sobre el comportamiento de un sistema, detectar problemas de manera anticipada y sin riesgos. Tales son las promesas de los simuladores computacionales: situaciones creadas para el entrenamiento de habilidades con un número limitado de desenlaces posibles.

Esto tiene potencialidades didácticas innegables: deslocalizar el recurso del tiempo-espacio institucional permite realizar experiencias y tener acceso a escenarios y situaciones de difícil disponibilidad real, y observar fenómenos y resolución de problemas cuantitativos. A su vez, promueve la comprensión del rol de los modelos en la construcción del conocimiento y en la tecnología (Concari, 2021). Y una relación nueva del estudiante con el error: menos ansiedad ante la falla, análisis de dónde pudo estar el error y vuelta a intentar desde allí, no desde cero. En las simulaciones los errores, lejos de ser fatales, pueden ser reparables (Turkle, 2009).

Estamos entonces ante la posibilidad técnica de ofrecer oportunidades de aprendizaje contextualizado: en situaciones ficticias inmersivas, realistas, creadas para que la teoría cobre vida (Turkle, 2009). Para carreras científico-tecnológicas y profesionalistas, es la posibilidad de extender como modelo didáctico, a cualquier escenario de aprendizaje, el complejo despliegue tecnológico de, por ejemplo, un simulador de vuelo. Es también una posibilidad tecnológica de aprender haciendo extramuros, virtualizando experiencias prácticas que ocurrían en la presencialidad, a modo de simulación de la simulación.

Aunque, estas posibilidades no son realmente sin riesgos ni consecuencias. En su libro *Simulation and its Discontents* (2009), Sherry Turkle, analiza cómo las tecnologías de simulación y visualización impactan en nuestra forma de ver el mundo y traen nuevas epistemologías para el diseño. En la medida en que los modelos de computadora van pareciendo más reales que los experimentos en laboratorios físicos, advierte la autora, los estudiantes establecen nuevas relaciones con las marcas de su propia intervención en el experimento o diseño, y con los procedimientos por default que validan anticipadamente los caminos correctos, clausurando las conversaciones productivas que pudieran surgir de caminos no considerados en la programación del simulador.

A propósito del trabajo de esta autora, Inés Dussel (s/f) propone aprovechar las simulaciones conservando una cuota de desconfianza:

> Sherry Turkle, que analiza el uso de las simulaciones en la enseñanza, hay que aprender a amarlas y aprovecharlas por lo que enriquecen nuestro mundo, pero también mantener una cuota de desconfianza y de escepticismo sobre cómo lo representan. Esto puede hacerse, por ejemplo, poniendo en evidencia cuáles son las variables que incluyen y las que excluyen para hacer sus modelos, o las decisiones estéticas que toman en sus diseños comparándolas con otras posibles. (párrafo 12, línea 4)

Otro tema al que nos enfrentan las simulaciones computacionales es reconocer que la enseñanza de las prácticas profesionales mediante situaciones ficticias creadas para tal fin establece ciertas relaciones entre la realidad (en este caso las prácticas profesionales en el mundo real) y la ficción o simulación en la que se practica.

Como medio de representación pública (Eisner, 1998) de saberes tácitos, difíciles de asir (Abate y Orellano, 2015) como son los saberes prácticos profesionales, el uso de estas simulaciones nos brinda una buena oportunidad para reconocer, en palabras de Elliot Eisner (1998), que la "selección de una forma de representación funciona no sólo como vehículo para transmitir lo que ha sido esquematizado, sino también como una manera de formular las formas de concepción" (p.678). Siguiendo al autor, si toda forma de representación niega ciertos aspectos del mundo, cabe preguntarse qué de los aspectos más cercanos a la construcción del oficio vinculado a los saberes prácticos profesionales se pierde aún en ambientes digitales inmersivos cada vez más realistas, con interacciones hombre-máquina cada vez más humanizadas.

Asimismo, junto con los riesgos planteados por Turkle (2009) respecto a la relación con la marca personal en la intervención y los procedimientos por default, la enseñanza de las prácticas profesionales mediadas por simuladores computacionales cada vez más realistas nos devuelve también preguntas sobre qué es hoy la realidad, qué es la ficción, cómo distinguimos una de otra, y cómo se relacionan entre ellas. Estos son problemas filosóficos con cada vez más evidentes consecuencias pedagógicas y didácticas para el diseño de materiales didácticos digitales.

Sobre ello existen actualmente escuelas de pensamiento que se encuentran debatiendo sobre, del modo planteado por el filósofo alemán Markus Gabriel (2019), la crisis de representación de lo real ante la que nos encontramos en la revolución digital. Idealismos absolutos, realismos especulativos y toda la gama entre ellos: la discusión actual sobre este tema es profusa y ante la decisión de adoptar tecnologías de simulación en las propuestas de enseñanza profesional, es necesario comenzar a atenderla para no caer en simplificaciones tecnofílicas sobre la potencia de estos recursos.

Ante los avances actuales en el desarrollo de tecnologías de simulación basadas en Inteligencia Artificial, se reactualiza para el diseño de experiencias en la formación de profesionales la clásica tensión, entre otorgar centralidad a las máquinas de enseñar (cada vez más sofisticadas) con paquetes cerrados de entrenamiento en habilidades y otras más cercanas al prácticum reflexivo (Schön, 1987). Las tensiones se despliegan en la prioridad que se ofrece en el dispositivo de enseñanza al artefacto (simulador en este caso), al control de

variables generalizables y evaluables, o bien a la mediación docente (humana, imprevisible, imposible de reducir a variables controladas).

La simulación educativa mediada por tecnologías digitales (la que mayormente tenemos disponible por ahora) ofrece representaciones, modelos digitales de una realidad o de un sistema, que el usuario puede manipular aceptando el costo de fragmentar, simplificar la complejidad de dicha realidad. Identifica cuestiones relevantes para un determinado propósito y deja de lado otras. Es decir, hace un recorte.

Al respecto, Neil Selwyn (2019), señala importantes limitaciones en las experiencias de aprendizaje en interacción con un agente pedagógico virtual:

> Estos sistemas reducen invariablemente cualquier acto de aprendizaje a la habilidad de un individuo para responder a conjuntos de indicaciones predeterminadas y procedimientos preprogramados. Incluso el sistema inteligente más complejo se construye básicamente alrededor de un entrenamiento repetitivo delimitado. A pesar de las pretensiones de un aprendizaje abierto y rico socialmente, estos sistemas tienen más éxito en un ámbito más repetitivo y racional. El alumno ideal de cualquier sistema de tutorización inteligente es alguien que puede adaptarse a las expectativas y requerimientos del sistema para poder avanzar. En este sentido, muchos estudiantes intentarán, comprensiblemente, "jugar" sus interacciones con un asistente, por ejemplo, involucrándose en los procedimientos de una forma estratégica y calculada para generar los resultados "correctos". (p. 58)

Reconocer estas tensiones permite hacerse preguntas a la hora de producir o introducir materiales de este tipo en las propuestas curriculares. ¿Son generalizables las habilidades para las que forma por fuera de las situaciones simuladas en este material? ¿Qué aspectos del oficio profesional enseña la simplificación de variables contextuales? ¿En qué momento y contexto se integran estos entrenamientos simulados con la práctica real -que es incierta y más amplia en cuanto a percepciones sensoriales- y con las habilidades llamadas blandas que son menos propicias al control de variables? ¿Y qué pasa cuando la práctica profesional requiere en sí misma realizar simulaciones, modelizar la realidad con recursos digitales? ¿Cómo se vincula esta realidad de la práctica profesional con la simulación educativa?

También, si se acuerda en que una decisión didáctica basada en restricciones tecnológicas no debería obturar el diálogo con la complejidad de la formación práctica, entonces cabe realizarse ante su adopción una última serie de preguntas: ¿Priorizamos acotar el tema para adecuarlo al artefacto o la tecnología disponible? ¿Qué (o a quién) deja afuera ese recorte? ¿Cómo saber que no es central aquello que queda afuera?

4. PALABRAS FINALES

Los últimos años dejaron a los docentes universitarios más preguntas que respuestas. ¿Debe la clase de nuestras universidades públicas convertirse en un recurso digital educativo abierto? ¿Ampliamos los docentes nuestras habilidades como diseñadores de situaciones educativas? ¿Fue la pandemia el tiempo de la metamorfosis digital de la clase universitaria? ¿Qué quedará de aquella experiencia como cambio duradero en los modos en los que presentamos los contenidos a los estudiantes y los invitamos a conversar?

La tarea de rediseñar la experiencia universitaria para hacerla "emocionalmente convocante e intelectualmente desafiante" (Pinto, 2019, pp51) para nuestros estudiantes es compleja, en principio porque en ella se juegan, se disputan, imágenes de futuro para la docencia universitaria, las comunidades profesionales y la cultura académica. Ya desde antes del escenario de la pandemia, ofrecer un largo texto muy bien escrito como organizador de la clase (presencial o no) tenía grandes posibilidades de resultar en un fracaso en la llegada de la propuesta a los estudiantes. La percepción de este problema se aceleró y agudizó durante la enseñanza remota de emergencia.

Muchos docentes durante y a partir de estos años de pandemia -antes por fatalidad que por convicción- le sumamos al procesador de texto y al editor de presentaciones, el editor de audio, video e imagen, y la programación de ciertos recursos. La accesibilidad, interactividad y atractivo visual comenzaron a formar parte de los criterios para valorar cualquier recurso a incluir en las propuestas de enseñanza. Las clásicas preguntas respecto a cómo motivamos a determinado grupo, cómo promovemos que se hagan preguntas y reflexionen, se fueron emparentando cada vez más con la necesidad de repensar las tareas de la docencia al momento de diseñar experiencias que convoquen a desplegar y desarrollar estos aprendizajes. Así, curar, remixar y/o producir materiales o experiencias audiovisuales de buena calidad, interesantes piezas

gráficas y/o softwares interactivos e inmersivos, entraron (en el discurso cotidiano, no en aquel especializado en tecnologías educativas) en el espectro de habilidades útiles para ejercer la docencia universitaria en el siglo XXI.

En el desarrollo de ideas que aquí se presentó, subyace el reconocimiento de que hay algo de la pregunta por la experiencia humana en el ejercicio de una práctica profesional que ¿aún? se les escapa a los simuladores digitales promovidos para la enseñanza de prácticas profesionales. La posibilidad de enseñar a construir preguntas y tomar decisiones creativas ante situaciones inéditas -por ahora- queda en el ámbito de la intencionalidad humana. Y esto confirma la centralidad del rol del docente como diseñador de la experiencia educativa en la que un recurso, un escenario, un material -ya sea digital o virtual- forma parte.

REFERENCIAS

Abate, S. M. (2021). *Aprender el oficio de hacer ingeniería. Desafíos del curriculum de grado. Boletín electrónico de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de La Plata [Archivo PDF]* https://bit.ly/45GlFU7

Abate, S. M. y Lyons, S. (2020). La inclusión de prácticas profesionales en la formación de grado: una mirada curricular. En: Abate, S. M. (Comp.) *Textos curriculares en contexto. Saberes, sujetos e instituciones (pp. 73-84)*. Edulp. https://bit.ly/41BQx6C

Abate S. M. y Orellano, V. (2015). Notas sobre el currículum universitario. Prácticas profesionales y saberes en uso. *Trayectorias Universitarias.* 1(1), 4-11. https://bit.ly/488dCQz

Área Moreira, M. (2019). *Guía para la producción y uso de materiales didácticos digitales. Recomendaciones de buenas prácticas para productores, profesorado y familias.* EDULLAB, CRIE y STELLAE. https://bit.ly/43jztSL

Berardi, F. (2020). *El umbral. Crónicas y meditaciones.* Tinta Limón.

Concari, S. (14 de septiembre de 2021). *Laboratorios Remotos y Virtuales en Argentina: Experiencias para la enseñanza en Ingeniería.* [Conferencia] Mesa de Diálogo organizada por la Red IPECYT. https://www.youtube.com/watch?v=LlzwR-9yFxA

Dussel, I. (s/f). *Enseñar con medios digitales: La reconfiguración de la distancia como nuevo problema pedagógico.* El monitor. https://bit.ly/3RSrKry

Gabriel, M. (2019). *El sentido del pensamiento.* Ed Pasado & Presente.

Maggio, M. (2021a). *Educación en pandemia. Guía de supervivencia para docentes y familias.* Paidós.

Maggio, M. (2021b). Enseñar en la Universidad. Pandemia... y después. *Integración y Conocimiento*,10 (2), 203–217. https://bit.ly/41A1rts

Osorio, P. A., Angel, M. B. & Franco, A. (2012). El uso de simuladores educativos para el desarrollo de competencias en la formación universitaria de pregrado. Revista Q, 7 (13). https://bitly.ws/36SfQ

Pinto, L. (2019). *XIV Foro Latinoamericano de Educación. Rediseñar la escuela para y con las habilidades del siglo XXI*. Santillana. https://bitly.ws/viNi

Piscitelli, A. y Alonso. J. (2020). *Innovación y barbarie. Verbos para entender la complejidad.* Fundació per a la Universitat Oberta de Catalunya.

Schön, D. (1987). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan.* Paidós.

Selwyn, N. (2020). *¿Deberían los robots sustituir al profesorado?* Morata.

Turkle, S. (2009). *Simulation and its discontents.* MIT Press.

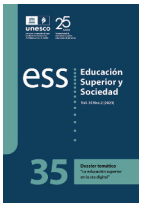
NOTAS

(1) Una primera versión de este ensayo fue aprobada como Trabajo Integrador Final de la Especialización en Tecnología Educativa de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, año 2022. Asimismo, este escrito pone en diálogo dicha carrera con la participación de la autora como investigadora en formación en un proyecto de investigación sobre las prácticas profesionales en el curriculum universitario, y las conversaciones con docentes universitarios en los distintos ámbitos de trabajo durante los años 2020 y 2021.

(2) Artículo 43 de la Ley de Educación Superior (Ley Nº 24.521) "Cuando se trate de títulos correspondientes a profesiones reguladas por el Estado, cuyo ejercicio pudiera comprometer el interés público poniendo en riesgo de modo directo la salud, la seguridad, los derechos, los bienes o la formación de los habitantes, se requerirá que se respeten, además de la carga horaria a la que hace referencia el artículo anterior, los siguientes requisitos: a) Los planes de estudio deberán tener en cuenta los contenidos curriculares básicos y los criterios sobre intensidad de la formación práctica que establezca el Ministerio de Cultura y Educación, en acuerdo con el Consejo de Universidades. b) Las carreras respectivas deberán ser acreditadas periódicamente por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria o por entidades privadas constituidas con ese fin debidamente reconocidas. El Ministerio de Cultura y Educación determinará con criterio restrictivo, en acuerdo con el Consejo de Universidades, la nómina de tales títulos, así como las actividades profesionales reservadas exclusivamente para ellos."

(3) Estas preguntas fueron construidas junto con un grupo de docentes de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Nacional de La Plata durante el curso "Ateneos docentes en la FCM" dictado durante el segundo semestre del año 2020.

(4) Al respecto se puede consultar la Mesa de Diálogo "Laboratorios Remotos y Virtuales en Argentina: Experiencias para la enseñanza en Ingeniería", organizada por la Red IPECYT, disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=LIzwR-9yFxA y el Programa de Laboratorios de Acceso Remoto en: https://bitly.ws/36Sgk



REVISTA EDUCACIÓN SUPERIOR Y SOCIEDAD
2023, VOL 35, Nro. 2, pp. 211-236
https://doi.org/10.54674/ess.v34i2.785
e-ISSN: 26107759
Recibido 2023-05-30 | **Revisado** 2023-12-16
Aceptado 2023-12-16 | **Publicado** 2023-12-29

OPEN ACCESS

8. Tendencias y desafíos en la virtualización de cursos: evaluación de piloto institucional

Trends and challenges in course virtualization: institutional pilot evaluation

Mariángeles Caneiro [1] Romina Hortegano [2]
Florencia Sanz [3] Jenny Segovia [4] Sofía Vanoli Imperiale [5]

[1,2,3,4,5] Universidad de la República, Montevideo, Uruguay

RESUMEN

El presente trabajo reúne los principales resultados y discusiones derivados de la evaluación del dispositivo institucional denominado "Piloto de virtualización de cursos" desarrollado en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República-Uruguay en el año 2022. El objetivo fue identificar condiciones institucionales para el desarrollo de propuestas de enseñanza virtuales e híbridas a partir de la evaluación de esta experiencia. Se plantearon objetivos específicos orientados a la valoración por parte de estudiantes, docentes y funcionarios. Se trata de un trabajo analítico con fines evaluativos, en el que se valoró el proceso y los resultados de 41 cursos durante el año 2022. Para ello, se utilizó una pauta de observación de cursos en la plataforma virtual (EVA), se analizó el rendimiento estudiantil y se realizó un análisis descriptivo de los resultados globales de las asignaturas parte del piloto, la experiencia estudiantil, la experiencia docente y la de los funcionarios a través de encuestas y entrevistas. Se observó que en el 2022 hubo mejoras en el rendimiento estudiantil en comparación con el año 2021 y algunos descensos en lo que refiere a la retención en los cursos y un descenso en la matrícula a Facultad. Se identificaron diversos aspectos positivos por parte de los involucrados y aspectos sobre los cuales profundizar, especialmente, los criterios de inclusión estudiantil en las modalidades virtuales, las condiciones de trabajo docente y los procedimientos para la puesta en marcha, pasando por una discusión de la oferta académica y las trayectorias estudiantiles.

Palabras clave: enseñanza superior; educación a distancia; aprendizaje semipresencial; indicadores educativos; evaluación de la educación

Trends and challenges in course virtualization: institutional pilot evaluation

ABSTRACT

This paper brings together the main results and discussions derived from the evaluation of the institutional device called "Course virtualization pilot" developed at the Faculty of Social Sciences of the University of the Republic in 2022. The objective was to identify institutional conditions for the development of virtual and hybrid teaching proposals based on the evaluation of the pilot experience. Specific objectives were raised aimed at the assessment of this experience by students, teachers and officials. This is an analytical work for evaluation purposes, in which the process and results of 41 courses during the year 2022 were assessed. For this, a course observation guideline was used on the virtual platform (EVA), the student performance and a descriptive analysis of the global results of the subjects part of the pilot, the student experience, the teaching experience and that of the officials was carried out through surveys and interviews. It was observed that in 2022 there were improvements in student performance compared to 2021 and some decreases in terms of retention in courses and a decrease in enrolment in the Faculty. Various positive aspects were identified by those involved and aspects on which to deepen, especially the criteria for student inclusion in virtual modalities, the teaching working conditions and the procedures for implementation, going through a discussion of the offer academic and student trajectories.

Keywords: Higher Education; distance education; blended learning; educational indicators; educational evaluation

Tendências e desafios na virtualização de cursos: avaliação de piloto institucional

RESUMO

Este artigo reúne os principais resultados e discussões decorrentes da avaliação do dispositivo institucional denominado "Curso piloto de virtualização" desenvolvido na Faculdade de Ciências Sociais da Universidade da República-Uruguay em 2022. O objetivo foi identificar as condições institucionais para o desenvolvimento de propostas de ensino virtual e híbrida a partir da avaliação da experiência piloto. Foram levantados objetivos específicos visando a avaliação desta experiência por alunos, professores e funcionários. Trata-se de um trabalho analítico para fins avaliativos, no qual foram avaliados o processo e os resultados de 41 cursos durante o ano de 2022. Para isso, foi utilizado um roteiro de observação de cursos na plataforma virtual (EVA), o desempenho dos alunos e uma análise descritiva de os resultados globais das disciplinas do piloto,

a experiência do aluno, a experiência de ensino e a dos funcionários foi realizada por meio de pesquisas e entrevistas. Observou-se que em 2022 houve melhorias no desempenho dos alunos em relação a 2021 e algumas quedas em termos de retenção nos cursos e diminuição de matrículas na Faculdade. Vários aspetos positivos foram identificados pelos envolvidos e aspetos a aprofundar, nomeadamente os critérios de inclusão dos alunos nas modalidades virtuais, as condições de trabalho docente e os procedimentos de implementação, passando pela discussão da oferta, dos percursos académicos e dos alunos

Palavras-chave: ensino superior; educação a distância; ensino híbrido; indicadores educacionais; avaliação educacional

Tendances et défis de la virtualisation des cours: évaluation pilote institutionnelle

RÉSUMÉ

Cet article rassemble les principaux résultats et discussions issus de l'évaluation du dispositif institutionnel dit « Pilote de virtualisation des cours » développé à la Faculté des Sciences Sociales de l'Université de la République-Uruguay en 2022. L'objectif était d'identifier les conditions institutionnelles de développement de propositions pédagogiques virtuelles et hybrides basées sur l'évaluation de l'expérience pilote. Des objectifs spécifiques ont été soulevés visant à l'évaluation de cette expérience par les étudiants, les enseignants et les fonctionnaires. Il s'agit d'un travail d'analyse à des fins d'évaluation, dans lequel ont été évalués le processus et les résultats de 41 cours au cours de l'année 2022. Pour cela, une ligne directrice d'observation de cours a été utilisée sur la plateforme virtuelle (EVA), les performances des étudiants et une analyse descriptive des les résultats globaux des sujets faisant partie du pilote, l'expérience des étudiants, l'expérience d'enseignement et celle des fonctionnaires a été réalisée au moyen d'enquêtes et d'entretiens. Il a été observé qu'en 2022, il y a eu des améliorations dans les performances des étudiants par rapport à 2021 et des diminutions en termes de rétention dans les cours et une diminution des inscriptions à la Faculté. Divers aspects positifs ont été relevés par les intervenants et des aspects sur lesquels approfondir, notamment les critères d'inclusion des étudiants dans les modalités virtuelles, les conditions de travail des enseignants et les modalités de mise en œuvre, en passant par une discussion sur l'offre de parcours académiques et étudiants.

Mots clés: enseignement supérieur; enseignement à distance; apprentissage mixte; indicateurs pédagogiques; évaluation pédagogique

1. INTRODUCCIÓN

El artículo sintetiza los principales resultados y nudos de discusión derivados de la evaluación de un dispositivo institucional denominado "Piloto de virtualización de cursos" desarrollado en la Facultad de Ciencias Sociales (FCS) de la Universidad de la República (Udelar) en el año 2022. Se trata por tanto de un trabajo analítico con fines evaluativos, con base en datos construidos a partir de fuentes institucionales de información vinculada al desarrollo de la enseñanza de grado durante el ciclo lectivo 2022. La experiencia piloto fue una apuesta institucional para gestionar la transición hacia un funcionamiento regular de la enseñanza luego de la Enseñanza Remota de Emergencia (ERE) que supuso la pandemia de COVID 19 y posibilitar una zona de ensayo que, de forma consciente y planificada, generara insumos para responder algunas de las preguntas emergentes en ese momento para un gran número de instituciones educativas que experimentaron la ERE, a saber: ¿qué cambios y aprendizajes operaron a nivel de la institución y sus actores?, ¿qué aspectos es pertinente mantener y qué es necesario desechar o mejorar de la experiencia de ERE?, ¿cómo "volver" al cursado regular con la experiencia de la pandemia?¿qué capacidades tiene la institución para realizar estos cambios? (Maggio, 2020).

Juntamente con esto, se delineó una estrategia de sistematización e indagación cuyo objeto fue la propia experiencia piloto y que buscó generar información de manera sistemática y organizada sobre el desarrollo de la experiencia, sus limitaciones, aciertos y errores. Con esto, el objetivo general que se planteó la evaluación ya formateada en proyecto fue *identificar y jerarquizar condiciones institucionales para el desarrollo de propuestas de enseñanza virtuales e híbridas en la Facultad de Ciencias Sociales, considerando las condiciones actuales y la viabilidad a mediano plazo.* Los objetivos específicos planteados para ello fueron:

1. Conocer la experiencia y valoración de estudiantes, docentes y funcionarios técnicos, administrativos y de servicio (TAS) que participaron directamente en la experiencia piloto.
2. Comparar resultados educativos de los cursos que participaron en la experiencia en el trienio 2020-2022.
3. Caracterizar la disposición de la propuesta de enseñanza en el entorno

de enseñanza virtual (Moodle Udelar) de los cursos que integraron la experiencia piloto.
4. Sistematizar aspectos claves a incorporar en un marco y una ruta de discusión institucional para la ampliación de modalidades de enseñanza para los cursos de grado en la FCS

1.1 El contexto

La FCS de la Udelar imparte las carreras de grado Licenciatura en Ciencia Política, Desarrollo, Sociología y Trabajo Social. Las cuatro propuestas formativas que funcionan en Montevideo se aglutinan en un único plan (Plan 2009)[1] y se estructuran en dos ciclos (Inicial, común para toda la formación de grado, de 120 créditos y Avanzado, específico para cada licenciatura, de 240 créditos). Tienen una duración teórica de cuatro años y una organización modular, con actividades obligatorias y diferentes niveles de optatividad, dependiendo del ciclo/carrera.

Se trata de una institución joven en el marco del sistema universitario nacional y de la propia Udelar, con formaciones también jóvenes en términos relativos y cuyos antecedentes de desarrollo disciplinar se encontraban dispersos en otras formaciones (Sociología y Ciencia Política), niveles (Escuela de Trabajo Social) o directamente no existían como formación específica hasta la implementación del plan vigente, como es el caso de la Licenciatura en Desarrollo. Pese a esto, la organización y funcionamiento de la enseñanza se ha resuelto de forma tradicional, siendo los cursos presenciales asimilados a asignaturas las actividades académicas preponderantes. Es por ello, por lo que el advenimiento de la pandemia y la decisión institucional de la Udelar de dar continuidad a las actividades mediante ERE significó un desafío importante para la institución, a excepción de algunas experiencias previas pero marginales, como por ejemplo enseñanza semipresencial en algunos grupos-clase.

1.2 La enseñanza durante la emergencia y después

Desde el punto de vista de las orientaciones pedagógicas y las prácticas, cabe precisar que gran parte del trabajo inicial durante la pandemia -y aún hoy- consiste en delimitar con claridad algunos conceptos de base. Este trabajo aún supone un desafío en tanto se transita el proceso hacia la construcción

de una mirada institucional sobre las potencialidades, reales posibilidades y objetivos de la ampliación de la oferta académica incorporando enfoques, modalidades y el gran abanico de aprendizajes en relación con las propuestas de enseñanza que ha dejado la pandemia. No obstante, desde el inicio las recomendaciones desde los espacios directamente vinculados a la enseñanza partieron de la diferenciación de base entre las modalidades de enseñanza virtuales y/o mixtas/híbridas y la "Enseñanza Remota de Emergencia". Tomando la categorización ya clásica de Moreira y Adell (2009), la enseñanza virtual implica la totalidad de los procesos educativos de una asignatura, programa, titulación resueltos con la mediación tecnológica. En esta modalidad adquieren importancia central los materiales didácticos y el aula virtual y la interacción entre estudiantes y de estos con el docente, que debe asegurarse mediante estos recursos (Maggio, 2018). Por su parte, la enseñanza mixta/híbrida se caracteriza por la yuxtaposición o mezcla entre procesos de enseñanza aprendizaje presenciales con otros que se desarrollan a distancia mediante el uso del ordenador. El aula virtual no sólo es un recurso de apoyo a la enseñanza presencial, sino también un espacio en el que el docente genera y desarrolla acciones diversas para que sus alumnos aprendan: formula preguntas, abre debates, plantea trabajos (...) La enseñanza semipresencial o b-*learning* requiere que el docente planifique y desarrolle procesos educativos en los que se superponen tiempo y tareas que acontecen bien en el aula física, bien en el aula virtual sin que necesariamente existan incoherencias entre unas y otras (Moreira y Adell, 2009, p.39)

Con distancias y afinidades, la noción de ERE es bastante más reciente y alude a las prácticas del contexto de pandemia:

> A diferencia de las experiencias planificadas desde el principio y diseñadas para estar en línea, la enseñanza remota de emergencia (ERE) es un cambio temporal de la entrega de instrucción a un modo de entrega alternativo debido a circunstancias de crisis. Implica el uso de soluciones de enseñanza totalmente remotas para la instrucción o la educación que de otro modo se impartirían presencialmente o como cursos combinados o híbridos (…) (Hodges et al, 2020)

Una vez estables (relativamente) los modos de afrontar la emergencia educativa que supuso la pandemia esta diferenciación se ha mostrado como fun-

damental y tensionante, dado que es imprescindible no asimilar las prácticas de la ERE con las modalidades virtuales para realizar valoraciones y evaluar su potencial, al tiempo que fue en muchos casos, la única experiencia en este tipo de actividades y por tanto la única referencia inmediata de muchos docentes y estudiantes, teñida además por las tensiones y emociones del momento de crisis general.

Esta tensión entre ERE y Enseñanza virtual si bien ha sido importante desde el inicio, se ha vuelto central en la transición de la ERE al escenario post pandemia y es en esa frontera en la que se desarrolla la experiencia que se presenta y su evaluación. En todos los casos, entendemos que la valoración del uso de la tecnología para debe realizarse en función de su incorporación a las actividades y enseñanza (Bates y Sangrá, 2012, p.166).

1.3 El proyecto

Con el objetivo de realizar una transición que además permitiera recoger insumos e identificar preguntas y problemas ante la eventual ampliación de modalidades virtuales en FCS de forma planificada y con alcance institucional, se resolvió realizar una experiencia piloto de modalidades virtuales e híbridas de cursado, en convivencia con el retorno a la presencialidad. Para los cursos que participaron, la adscripción al proyecto fue abierta en los dos semestres lectivos del 2022 y voluntaria para los equipos docentes. La participación estudiantil fue restringida en función de un cupo máximo de 100 estudiantes para cada grupo/curso. Se acordó además que ante la eventualidad de que la demanda superara este cupo se realizaría un sorteo entre los/as estudiantes inscriptos/as de manera de mantener un número de estudiantes que permitiera el seguimiento.

El dispositivo resultante fue un conjunto acotado de cursos con multimodalidad de cursado, con orientación y seguimiento institucional. Por lo mismo, puede ser asimilado a un proyecto de innovación educativa, en tanto implicó un cambio en la tecnología educativa de forma intencional y explícita como forma de potenciar y mejorar los cambios introducidos en el quehacer docente.

De acuerdo con Barberá y Badia (2005), en el "terreno virtual" existen diferentes maneras de realizar la valoración de las experiencias. En el caso que nos ocupa, la evaluación realizada tuvo un carácter formativo y de aprendizaje institucional

en tanto procuró identificar los principales nudos críticos de la implementación en cinco grandes dimensiones: propuesta de enseñanza, resultados educativos, valoraciones docentes, valoraciones estudiantiles y recursos e infraestructura. A partir de allí se diseñó un plan de relevamiento de acciones, resultados y valoraciones de actores con un doble propósito: 1- identificar los principales nudos críticos y problemáticas que requerían discusión y decisiones de carácter institucional para desarrollar propuestas virtuales de enseñanza y 2- sistematizar y valorar críticamente algunos aspectos de la gestión académica y administrativa y el enfoque pedagógico de las propuestas de enseñanza desarrollados durante la experiencia.

2. MÉTODO Y MATERIALES

Como ya se dijo anteriormente, el piloto se integró a partir de la participación voluntaria de los equipos docentes, en el semestre impar [2] se desarrollaron 23 cursos en el marco del piloto, mientras que en el semestre par fueron 18.

En paralelo a su aplicación, se realizaron acciones que permitieran valorar este proceso con el objetivo de identificar aspectos críticos y buenas prácticas mediante las referencias directas de sus participantes y algunos indicios de reporte habitual en el servicio.

2.1. Pauta de observación de cursos

Se elaboró un instrumento que orientó el diseño y la evaluación de propuestas de enseñanza en modalidades virtuales y mixtas. A partir de los aportes de Marciniak, R. y Gairín Sallán, J. (2018), Orozco (2014), Pontoriero (2021) y Porta (2021) se reorganizan las dimensiones más frecuentemente consideradas como aspectos esenciales para evaluar la calidad de actividades de estas características, sobre todo las que refieren a aspectos de diseño, planificación y evaluación en entornos virtuales.

Esta herramienta sirvió como base para elaborar una pauta de observación en procura de identificar la presencia de elementos indispensables para el funcionamiento de este tipo de cursos, aspectos vinculados a los procesos de instrucción (actividades, evaluación) y de interacción entre los distintos agentes involucrados en el proceso de enseñanza, a saber, estudiantes, docentes y contenidos.

La pauta se diseñó teniendo en cuenta aspectos de planificación y diseño de los cursos, pero también intentando aproximar las oportunidades y posibilidades de los tres tipos de interacción de interés: estudiante - contenido, estudiante - estudiante y estudiante-docente, de manera de tener referencias indicativas de la dinámica de los cursos. Por ello se agruparon algunas de estas coordenadas en tres dimensiones básicas con subdimensiones y descriptores que permitieran la identificación de estos elementos y su funcionamiento en el lenguaje y forma de presentación del Espacio Virtual de Aprendizaje de la Udelar (en adelante, plataforma EVA).

Tabla 1. *Dimensiones de la pauta de observación de cursos en EVA*

Dimensiones	Indicadores
Estudiantes/contenidos	1. Información general del curso 2. Recursos tecnológicos / didácticos 3. Actividades formativas 4. Evaluación
Estudiante/docente	5. Comunicación 6. Devoluciones 7. Participación estudiantil 8. Relevamientos
Estudiante/estudiante	9. Actividades colaborativas 10. Evaluación entre pares

Fuente: Elaboración propia

2.2. Participación y aproximación al rendimiento estudiantil

Consistió en un análisis descriptivo de los resultados globales de curso de las asignaturas parte del piloto. Se realizó a partir de dos dimensiones curriculares: la retención y el rendimiento. La tasa de cursado (cociente entre el número de estudiantes cursantes y los inscriptos a la asignatura) y el porcentaje de estudiantes libres permiten caracterizar la retención en los cursos, mientras que la tasa de reglamentación y exoneración refieren a los resultados en términos de rendimiento académico de los estudiantes. Las definiciones de cada indicador, así como sus limitaciones pueden consultarse en el documento de anexos.

La metodología aplicada fue mixta, donde se trabajó con un corpus de materiales provenientes de diversas fuentes y se aplicaron un conjunto diferente de técnicas de investigación de acuerdo con el objeto a analizar.

A continuación, se detallan las fuentes utilizadas para cada dimensión a explorar:

- Datos administrativos provenientes de los sistemas informáticos de gestión de la enseñanza (Seciu-Udelar). La información extraída de allí facilitó la producción de estadísticas básicas sobre la población universitaria, como la matrícula, la participación de FCS en la Udelar, el porcentaje de estudiantes activos y el egreso.
- Se procesaron las actas electrónicas de cursos para obtener indicadores de resultados.
- Encuesta a estudiantes inscriptos en al menos una asignatura que hubiese participado de la experiencia durante el primer semestre.
- Encuesta a docentes destinada a los equipos de las asignaturas que participaron de la implementación del plan piloto, así como dos relevamientos de experiencias dirigidos únicamente a los encargados/as de esos equipos, terminado cada semestre.

2.3. La experiencia estudiantil

Se realizó una encuesta a estudiantes que se hubiesen inscripto en el semestre impar de ese año a al menos un curso participante del piloto, con el objetivo de relevar su experiencia y valoraciones.

Con datos provenientes del portal de acceso a datos de la Udelar, Trébol (Seciu-Udelar), y de actas de inscripción a cursos generadas por la Bedelía de FCS, se generó un listado de todas las inscripciones efectivas a cursos (o a grupos virtuales o semipresenciales de esos cursos) que participaron durante el primer semestre de 2022 en el plan piloto de virtualidad. Se identificaron 4.528 inscripciones (en el caso de los grupos para los cuales se sortearon cupos, se consideraron únicamente las inscripciones finalmente seleccionadas). Esas inscripciones fueron realizadas por un total de 2.646 estudiantes, que se inscribieron a uno o más de los cursos participantes del piloto, de acuerdo con la siguiente distribución:

Tabla 2. *Cantidad y peso relativo de estudiantes inscriptos a cursos del Plan Piloto por número de cursos del plan a los que se inscribieron*

	Estudiantes	%
1 curso	1426	53,9
2 cursos	738	27,9
3 cursos	330	12,5
4 o más cursos	152	5,7
Total	2646	100

Fuente: Elaboración propia, a partir del portal de acceso a datos de la Udelar, Trébol (Seciu-Udelar).

Para llevar adelante la encuesta se optó por calcular una muestra aleatoria con base en un margen de error del 3% para el grupo de estudiantes que presentó 3 o menos inscripciones a cursos pertenecientes al piloto, y agregando forzosamente a todo el grupo de estudiantes que presentó 4 o más inscripciones. Se consideró pertinente maximizar en la muestra la cantidad de estudiantes con una exposición más alta a la virtualidad durante el semestre impar 2022. La muestra final fue de 870 estudiantes, que se contactaron tres veces por mail durante octubre de 2022 y una vez por WhatsApp, logrando 316 respuestas válidas, lo que supone una tasa de respuesta del 36,3% que, aunque menor a la deseable, es consistente con las tasas de respuesta que presentan las encuestas online autoadministradas, principalmente cuando no son obligatorias ni tienen incentivos específicos.

2.4. La experiencia docente

Con el objetivo de incorporar la experiencia docente en el informe de evaluación del Plan Piloto se realizaron tres consultas:

- Encuesta de implementación del Plan Piloto aplicada entre mayo y junio de 2022, con el objetivo de relevar la experiencia en aspectos operativos, de los/as docentes que participaron en el dictado de cursos en modalidades mixtas o virtuales en el primer semestre de 2022 y realizar ajustes para la implementación en el semestre par. Se recibieron respuestas de 14 equipos docentes.
- Relevamiento de la experiencia docente en el marco del Plan Piloto 2022, consultando a los/as docentes que participaron como encargados

de curso o encargado de grupo en el primer semestre 2022. Se aplicó entre septiembre y octubre. En total se requerían 64 respuestas de las que se obtuvieron 59, alcanzando a obtener respuestas de todas las actividades curriculares incluidas.

- Relevamiento de la experiencia docente en el marco del Plan Piloto 2022 dirigido a los/as docentes que participaron como encargados de curso o encargado de grupo en el segundo semestre 2022. Esta encuesta incluyó preguntas de carácter operativo y de valoración de la implementación. Se aplicó en febrero de 2023. En total se requerían 43 respuestas de las que se obtuvieron 13, lo que resulta razonable considerando que algunos docentes estaban en proceso de reintegro a la actividad y otros ya habían participado de instancias anteriores de valoración.

2.5. La experiencia desde la administración de la enseñanza

Con el objetivo de conocer de primera mano las valoraciones de los actores implicados directamente en los procesos administrativos relacionados con la implementación del Piloto de enseñanza virtual durante el año 2022 se consultó a los/as funcionarios/as del Departamento de Administración de la Enseñanza sobre distintos aspectos de la experiencia. Para dinamizar el diálogo se instó a reflexionar sobre tres tópicos, a saber:

Tabla 3. *Tópicos para valorar la experiencia de los/as funcionarios/as*

Dimensiones	Indicadores
Procesos de gestión	• Aspectos vinculados con el piloto que afectaron la gestión de procesos administrativos • Obstáculos que surgieron en la implementación del piloto
Valoración de la experiencia	• Aspectos positivos que pudiera haber derivado la implementación del piloto • Aspectos negativos derivados de la implementación del piloto
Necesidades	• Qué necesidades y demandas de la administración deben ser atendidas para implementar una experiencia de este tipo ahora y en el futuro.

Fuente: Elaboración propia

3. RESULTADOS

3.1. Caracterización global

En la siguiente sección se presentan datos del perfil de la población estudiantil que se consideró para esta investigación. En el año 2022, se inscribieron un total de 902 estudiantes, lo que representa un descenso en comparación con el año precedente. El año 2021 se caracterizó por un incremento importante en el número de estudiantes que se inscriben por primera vez a la Facultad, siendo éste el año con mayor número de inscriptos en lo que va del Plan de Estudios (2009) vigente. Las expectativas del cursado en modalidad virtual pueden relacionarse con este incremento.

La distribución por sexo y edad se mantiene en los niveles históricos, donde cerca del 75% de los estudiantes matriculados son mujeres. Para el año 2022 se observa un aumento de la participación de las mujeres y un descenso en las edades al ingreso, manteniéndose en niveles similares en lo que refiere a la estructura poblacional de la facultad. La media de edad al ingreso se ubica en 25 años y la mitad de las personas que ingresan lo hacen con 20 años o menos.

En relación con las estrategias institucionales desplegadas para democratizar y garantizar el acceso a la Facultad, se releva que 30 estudiantes del grupo de ingresantes se encuentran actualmente privados de libertad y otros 10 están vinculados al Espacio de Inclusión Educativa por manifestar al momento de la inscripción encontrarse en alguna situación de discapacidad o por prever dificultades de inserción devenida de distintos síndromes o dislexias.

Para el año 2022 se registraron 161 egresos, distribuidos de la siguiente manera: 76% en la carrera de Trabajo Social, 16% en Sociología, 6% en Ciencia Política y un 3% en licenciatura en Desarrollo. Para todos los años de referencia, tanto como para varones como para mujeres, el tiempo promedio al egreso desde su ingreso a Facultad, se ubica entre 7 y 8 años, dependiendo del sexo, donde a las mujeres les lleva algunos meses más, equivalente a un semestre y como máximo un año (Unidad de Apoyo a la Enseñanza [UAE], 2022). Si observamos por carrera, una vez matriculados a ciclos avanzados, el tiempo invertido oscila en torno a 6 años, siendo la licenciatura en Trabajo Social, la que insume a los estudiantes un mayor tiempo de cursado en relación con el resto de la oferta.

3.2. Resultados de cursos

En este apartado se presenta un análisis descriptivo de los resultados globales de curso de las asignaturas seleccionadas. En el primer semestre de 2022, se registraron 14511 inscripciones a cursos de grado, para un total de 4366 estudiantes que se inscribieron para cursar al menos una asignatura. En comparación con el mismo semestre del año 2021, se observa una baja en el número de actividades, al igual que en el número de estudiantes inscriptos, ubicándose en 17437 inscripciones a cursos para un total de 4818 estudiantes. A pesar de ello, los niveles de inscripción a asignaturas se mantienen similares. En el semestre impar, lo más frecuente es la inscripción a cuatro asignaturas, lo cual se encuentra dentro de lo esperado en términos de la carga horaria sugerida. Para el primer semestre de 2022, uno de cada cinco estudiantes se inscribió en cuatro asignaturas, mientras que, en igual período del año anterior, lo hicieron uno de cada tres. En el semestre par, el volumen de actividad disminuye al igual que el número de estudiantes, lo cual se observa en los dos años de referencia, siendo el mayor el número de estudiantes que disminuye entre semestres en el año 2021.

Los niveles de retención observados a partir de la tasa de cursado fueron altos para la mayoría de los cursos en el año 2020. Esto debe ser destacado atendiendo lo excepcional del contexto de emergencia. Para los años siguientes, se observan diferencias, en especial en el Ciclo Inicial, donde algunas asignaturas para el año 2021 tienen un leve incremento, lo habitual fue una caída que se mantiene para el año 2022. En las asignaturas de los Ciclos Avanzados, el año 2021 muestra que aumenta la tasa de cursado en relación con el 2020, pero esto no se traslada al 2022 para todos los casos analizados. Las diferencias pueden atribuirse a las características propias de la licenciatura y cambios en el número de estudiantes inscriptos.

En resumen, el año 2022 se registran mejoras en el rendimiento en comparación con el año 2021 y algunos descensos en lo que refiere a la retención en los cursos y un descenso en la matrícula a Facultad en comparación con el año anterior que marcó el punto más alto del número de inscripciones desde que está vigente el Plan de Estudios. El año de la pandemia, globalmente presentó mejores resultados de cursos de lo que podría suponer el contexto de adaptación a la virtualidad y emergencia sanitaria.

En términos de retención y rendimiento, los resultados son positivos, en especial en lo referido a la exoneración. Los mejores resultados se trasladan a la superación del Ciclo Inicial, a partir de la matriculación a Ciclos Avanzados, donde el número de matriculados a carrera supera al año precedente, en especial en Trabajo Social y Ciencia Política. La licenciatura en Sociología, que regularmente aparece detrás de Trabajo Social en la matriculación a Ciclo Avanzado, mantuvo sus niveles de superación, con una leve disminución que no puede considerarse significativa. Se debe mencionar que la Licenciatura en Desarrollo tuvo un incremento importante de sus matriculados, aunque se mantiene en niveles bajos en relación con el resto de las carreras.

3.3. La valoración de estudiantes, docentes y técnicos/as administrativos/as

3.3.1.La valoración de los/as estudiantes

En el caso de la encuesta a estudiantes, que recogió 316 respuestas válidas, cubrió tres dimensiones específicas de valoración de la experiencia: las motivaciones para la inscripción a cursos en modalidad virtual, la valoración de la implementación del Plan y la valoración del proceso de cursado, las modalidades adoptadas y los recursos utilizados. Además, se relevó una evaluación cualitativa sobre al menos un aspecto positivo y uno negativo de la experiencia en cursos del Plan Piloto.

La motivación que aparece declarada con mayor frecuencia entre las/os estudiantes consultadas/os para la inscripción a cursos con opciones virtuales o semipresenciales es la superposición de horarios con el trabajo remunerado o con otras responsabilidades, indicada por casi la mitad del grupo de respondientes. El segundo motivo más indicado (era posible marcar más de uno) fue la distancia de residencia, seguida de la carga de tareas de cuidados. Esos resultados indican ya un perfil específico de ese grupo de estudiantes, interesado en la flexibilidad para el cursado.

Respecto a la implementación del plan piloto, se les solicitó la valoración de cinco dimensiones: información previa disponible sobre los cursos que integraban el plan, información previa sobre el proceso de inscripción a esos cursos, proceso de inscripción a los cursos, horarios ofrecidos y atención a consultas sobre esos aspectos. El mínimo de aprobación indicado por los/as estudiantes sobre esos ítems fue de un 68%, para la dimensión de atención a

consultas, mientras el proceso de inscripción recibió el máximo de aprobación, con un 80% de las respuestas en ese sentido.

Para relevar su valoración sobre el proceso de cursado de las asignaturas con modalidad virtual o semipresencial, se les presentó a las/os estudiantes una serie de afirmaciones relativas a varias dimensiones relevantes sobre el cursado para que indicaran su grado de acuerdo. Para todas las dimensiones fue preponderante la valoración positiva, indicando una aprobación mayor para el acceso a los materiales y menor para la carga de trabajo y tiempo, como se observa en la tabla 4.

Tabla 4. *Valoración estudiantil sobre el proceso de cursado*

% de valoración negativa, media y positiva en dimensiones seleccionadas			
	Negativa	**Media**	**Positiva**
Navegabilidad de los cursos	10	8	82
Acceso a los materiales	8	6	86
Habilitación para la participación	11	10	79
Claridad sobre los sistemas de evaluación	8	11	81
Satisfacción sobre el aprendizaje	13	9	78
Carga de trabajo y tiempo	16	10	74
Interacción con los equipos docentes	13	9	78

Fuente: Elaboración propia

Nota: Para su presentación se simplificaron los ítems utilizados en la encuesta a través de la dimensión que representaban. Para las respuestas se utilizó una escala de cinco puntos, indicando el 1 mayor desacuerdo y el 5 mayor acuerdo. Los valores 1 y 2 se consideraron valoraciones negativas, el valor 3 se consideró una valoración media y los valores 4 y 5 valoraciones positivas.

Como valoración general, se relevó también la opinión estudiantil sobre qué tan adecuada encontraron cada modalidad utilizada entre las asignaturas del Plan Piloto, siempre que hubiesen cursado en esa modalidad: virtual (clases sincrónicas por plataforma y actividad en EVA, sin presencialidad), híbrida (clases presenciales con videoconferencia simultánea y actividad en EVA), semipresencial (clases presenciales y actividad en EVA) y mixta (clases presenciales alternadas con clases por videoconferencia y/o actividad en EVA).

La modalidad virtual recibió una aprobación marcadamente mayor que el resto, seguida de la modalidad híbrida, es decir, las dos modalidades que habilitaron una cursada totalmente virtual.

En el módulo sobre valoración se consultó también a las/os estudiantes respecto al uso de algunos recursos virtuales específicos durante la cursada, y su opinión sobre la contribución de esos recursos al proceso de aprendizaje.

Entre los presentados, el recurso que obtuvo una mejor valoración fue la disponibilización de clases grabadas, seguido cercanamente por las guías de clase. Entre los recursos con menor aprobación estudiantil aparecen los foros moderados por docentes y los trabajos colaborativos.

Tabla 5. *Valoración estudiantil sobre recursos virtuales utilizados durante el cursado*

% de valoración negativa, media y positiva en recursos seleccionadas respecto a su contribución al aprendizaje			
	Negativa	**Media**	**Positiva**
Clases sincrónicas por videoconferencia	7	9	84
Clases grabadas a disposición en EVA	5	4	91
Guías y presentaciones de clase	4	7	89
Recursos externos (videos, sitios web, etc.)	6	12	82
Foros moderados por docentes	15	14	71
Tareas de realización domiciliaria	6	9	86
Cuestionarios	5	5	80
Trabajos colaborativos	16	11	72

Fuente: Elaboración propia

Nota: Para las respuestas se utilizó una escala de cinco puntos, indicando el 1 menor contribución del recurso virtual al proceso de aprendizaje y el 5 mayor contribución del recurso virtual al proceso de aprendizaje. Los valores 1 y 2 se consideraron valoraciones negativas, el valor 3 se consideró una valoración media y los valores 4 y 5 valoraciones positivas.

Finalmente, se incluyó al cierre de la encuesta una serie de preguntas abiertas para relevar otros aspectos de la devolución de las/os estudiantes sobre su experiencia en cursos del Plan Piloto. Aquí se presentan los principales resultados de los aspectos positivos y negativos indicados en ese espacio.

En términos positivos, aparecen destacadas frecuentemente las oportunidades de acceso que las modalidades virtuales ofrecen ante diversas situaciones que pueden condicionar la participación presencial en clase, ya sea la distancia geográfica, la privación de libertad, o la carga de trabajo remunerado y de cuidados. Asociado a eso, se destaca con frecuencia el ahorro que supone la cursada virtual, principalmente de tiempo, pero también se menciona el

ahorro de dinero y el ahorro de boletos. Dentro de una tercera temática frecuente, asociada a las anteriores, aparecen formulaciones vinculadas a que la virtualidad ofrece la posibilidad de seguir estudiando, de continuar los estudios o de comenzarlos. Varias/os estudiantes relatan situaciones que dejan en claro que sin estrategias de cursado virtual no hubiesen podido estudiar.

En términos del cursado mismo, se destaca en primer lugar la flexibilidad que las modalidades virtuales ofrecen, sobre todo en términos de horarios, y las posibilidades que generan para una gestión más autónoma del tiempo. Asociado a esto, se valora especialmente la disponibilidad de materiales para ser consultados a toda hora, enfatizando la grabación de clases.

Respecto a las valoraciones negativas, las dos más frecuentes tuvieron que ver con la modalidad misma de trabajo: las/os estudiantes devolvieron con frecuencia que en su experiencia en cursos del Plan Piloto existió cierta falta de interacción, principalmente con los equipos docentes, pero también entre los estudiantes, obstaculizando la comprensión de los contenidos, la participación en clase y el debate; a su vez, identificaron con frecuencia que la sobrecarga de trabajos en grupo afectó el proceso de aprendizaje.

En segundo lugar, aparecieron algunas apreciaciones vinculadas a la implementación del Plan. Entre ellas, la mayor crítica se relaciona con la poca cantidad de asignaturas con modalidades virtuales o semipresenciales y, dentro de las existentes, con la poca disponibilidad de horarios y de cupos.

3.3.2. La valoración de los/as docentes

De la valoración de los/as docentes relevada a través de los instrumentos presentados en la metodología pueden identificarse aspectos negativos y aspectos positivos asociados tanto al proceso de implementación del plan piloto como a su impacto sobre el proceso de enseñanza.

Como aspectos negativos se destaca, por un lado, en términos de implementación, las inequidades que puede haber generado la asignación azarosa de los cupos disponibles en los grupos con modalidades virtuales. Los/as docentes mencionan repetidamente que el sorteo de las vacantes fue un retroceso administrativo, generando dificultades para estudiantes (que quedaron fuera de los grupos y no se anotaron a otros) y para los/as docentes, que no tenían clara la información y debían atender los reclamos de estudiantes con diversas situaciones.

Otros aspectos negativos nombrados con frecuencia tienen que ver con las condiciones de trabajo: se identifica así cierta sobrecarga de tareas para los equipos docentes, generada por la complejidad de los roles a la interna de esos equipos, la multiplicidad de recursos que se utilizan durante el cursado y la desestandarización de las modalidades de disponibilidad de contenidos, espacios de interacción propuestos a los/as estudiantes y evaluación. Además, se destaca específicamente como un factor de complejidad y aumento del trabajo docente la mayor participación de estudiantes privados de libertad en los cursos, que sólo es posible gracias a la virtualización. En ese sentido, se demanda el reconocimiento simbólico y material de las nuevas tareas docentes vinculadas a la programación de actividades en el entorno virtual, el seguimiento de la participación, la corrección de actividades complejas, la multimodalidad, entre otros elementos; así como se plantean ciertas dificultades técnicas para el seguimiento de la participación de los estudiantes en plataformas virtuales.

Considerando aspectos positivos de la experiencia piloto, aproximadamente la mitad de los docentes se refirieron a las posibilidades de acceso que brinda la modalidad virtual, en relación con estudiantes privados de libertad, aquellos con personas a cargo, distancia geográfica y cargas laborales que les impiden asistir regularmente a clases presenciales, identificando perfiles específicos de estudiantes que podrían beneficiarse con este tipo de adaptaciones.

Por otra parte, destacan positivamente aspectos relativos directamente al proceso de enseñanza, como la posibilidad de distinguir con mayor claridad en las modalidades de enseñanza propuestas las instancias expositivas, donde la presencialidad puede ser sustituida con ganancia por una clase/video más compacta y dotada de otros recursos novedosos incorporados, y por el otro lado las instancias de intercambio, aplicación y ejercitación. En el mismo sentido, se identifica que la virtualidad permite que los estudiantes manejen sus tiempos dedicados al estudio con mayor autonomía y flexibilidad, promoviendo su autonomía. Además, les da la oportunidad a los equipos docentes de realizar seguimientos específicos de casos particulares y de proponer modalidades innovadoras de interacción y continuas para la evaluación, ofreciendo otras herramientas para la optimización del proceso de aprendizaje.

Otras formulaciones en la misma línea indicaron que las modalidades virtuales permiten la combinación de diferentes formas pedagógicas tanto en la trans-

misión de saberes como en la evaluación, ampliando las modalidades de cursado para los/as estudiantes y los enfoques para pensar y planificar la enseñanza para los/as docentes.

Además de sus valoraciones respecto a la implementación del plan piloto y a los procesos de enseñanza que ese plan hizo posible, se les consultó a los equipos docentes su valoración respecto a un conjunto específico de recursos virtuales, siempre que los hubiesen usado en sus cursos. Vale destacar en ese sentido que el recurso más utilizado por los/as docentes que participaron en el relevamiento de valoración fueron las guías de clase (que tienen el objetivo de guiar el avance de los/as estudiantes por la secuencia de contenidos del programa), seguido de los recursos externos (que incluye cualquier recurso no generado por los docentes como videos, páginas web, entre otros) y las clases grabadas.

Tabla 6. *Valoración docente sobre recursos virtuales utilizados durante el cursado*

% de valoración en recursos seleccionadas respecto a su adecuación para la presentación de contenidos del curso			
	Negativa	**Media**	**Positiva**
Clases sincrónicas por videoconferencia	12	12	76
Clases grabadas a disposición en EVA	6	18	76
Guías y presentaciones de clase	3	10	87
Recursos externos (videos, sitios web, etc.)	0	11	89
Foros moderados por docentes	14	28	58
Cuestionarios	4	6	90
Trabajos colaborativos	6	10	84

Fuente: Elaboración propia

Nota: Para las respuestas se utilizó una escala de cinco puntos, indicando el 1 menor adecuación del recurso virtual para la presentación de contenidos del curso y el 5 mayor adecuación del recurso virtual para la presentación de contenidos del curso. Los valores 1 y 2 se consideraron valoraciones negativas, el valor 3 se consideró una valoración media y los valores 4 y 5.

La tabla 6 enseña esos resultados, donde se destaca que los recursos más utilizados fueron a la vez bien valorados. A ese grupo positivamente valorado se agregan los cuestionarios de corrección automática que, aunque no tan utilizados, entre quienes los incluyen en sus propuestas pedagógicas la evaluación es preponderantemente favorable. Los recursos con mayores canti-

dades de valoraciones negativas, por otro lado, son los foros moderados por docentes (al igual como había sucedido con la valoración estudiantil) y las clases sincrónicas por videoconferencia.

3.3.3. La valoración de los/as técnicos/as administrativos/as

La consulta a los/as técnicos/as administrativos/as (en adelante TAS) respecto a su valoración de la experiencia piloto de virtualidad se centró especialmente en los procedimientos administrativos que se generaron para permitir su implementación burocrática.

Se señalaron como aspectos negativos más salientes cierta indefinición del procedimiento de inscripción a las actividades que integran el piloto y la inconsistencia entre los criterios que pretendían guiar la autoselección estudiantil para ese cursado virtual y su control. Esto tiene que ver con la existencia de un mecanismo opaco e informado de manera incompleta: el sorteo para la asignación de los cupos virtuales, que además es contradictorio con el establecimiento de criterios de selección de estudiantes, donde se apuntaba a un perfil en situaciones más vulnerables para el cursado, que después no fue efectivamente priorizado. Se enfatizó también que en muchos casos en los que el sorteo no permitió acceder a los cursos por los que inicialmente se había optado, muchos estudiantes no volvieron a realizar la inscripción en los grupos presenciales, quedando por fuera de la participación en esas unidades curriculares. El sorteo para la asignación de cupos en los grupos virtuales fue el foco en el cual se depositaron todos los problemas y buena parte de los comentarios negativos.

Otro punto con muchas menciones fue el relativo a la información. La falta de información clara y oportuna, así como las dificultades para comprenderla por parte de los/as estudiantes resaltan como los aspectos que más afectaron a la gestión de la inscripción. Un punto que se resalta, además, es que las implicancias de esto trascendieron lo operativo y afectaron el vínculo de los/as funcionarios/as con los/as estudiantes y el clima de trabajo, colocando al Departamento de Administración de la Enseñanza (DAE) como depositario principal, no solo de consultas sino también quejas, reclamos y disconformidades; generando un clima de hostilidad y enfrentamiento.

No obstante, lo anterior, también se señaló un conjunto amplio de aspectos positivos derivados de la experiencia. Entre los más relevantes se mencionaron:

- la ampliación de la oferta y de la accesibilidad para el cursado de un conjunto de estudiantes que de otra forma no podrían hacerlo, como forma de que la enseñanza "llegue a todos los estudiantes que la necesitan", el clima de entusiasmo y agradecimiento por parte de quienes sí accedieron a los cursados alternativos, así como la valoración de los estudiantes de la iniciativa institucional tomada por la FCS, la ampliación de la visión que la experiencia supuso para los/as técnicos/as sobre modalidades y formas alternativas de desarrollar la enseñanza, permitiendo también visualizar formas diferentes para los procedimientos relacionados con ellos.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En atención a los objetivos planteados por el Piloto de virtualidad en la FCS y su sistematización, emergen algunos aspectos fundamentales que forman parte de los elementos a discutir y considerar a los efectos de una posible ampliación de las modalidades de cursado en este servicio universitario.

Un primer gran aspecto que atravesó toda esta experiencia y su relevamiento se centra en el proceso a través de los cuales los/as estudiantes accedieron a los cursos en modalidades alternativas (virtual, semipresencial, híbrido). Como ya se dijo, el ingreso se realizó a través de un sorteo entre todos/as los/as estudiantes que se inscribieron a estos cursos. De esta forma no se pudo priorizar a quienes realmente requerían de esta modalidad por motivos como localidad de residencia, limitaciones físicas o labores de cuidados (con excepción de los Estudiantes privados de libertad -EPL- que tuvieron prioridad y fueron ubicados directamente en cursos virtuales). De esto se desprende que es imperativo discutir los criterios de incorporación de estudiantes a cursos con estas modalidades. Cabe destacar que esta definición pasa por un elemento previo, que es la impronta fundamental de garantizar la inclusión estudiantil y el ejercicio pleno del derecho a la educación universitaria.

Esta discusión, vinculada con los criterios para la incorporación en modalidades alternativas, supone asimismo un debate relativo a las trayectorias estudiantiles en el marco de la revisión curricular de la FCS y su Plan de Estudios. La posibilidad de combinar modalidades de cursado no puede dejar de lado la incorporación del estudiantado a todo lo que implica la vida universitaria sin menoscabo de las condiciones de cada estudiante y sus particularidades, con especial atención a la inclusión estudiantil.

Los criterios de incorporación estudiantil también implican la discusión del carácter voluntario de la oferta por parte de los equipos docentes y el establecimiento de cupos, pues una revisión de las trayectorias académicas en función de lo contemplado en el Plan de Estudios y la oferta académica semestral de cada carrera. En definitiva, la pertinencia de la oferta académica en función de modalidades de cursado diversas, en discusión con el carácter voluntario de la oferta de los cursos por parte de los colectivos docentes, puede ser un elemento que se tensiona a la hora de concretar una propuesta sobre estos aspectos.

En definitiva, son elementos que se concatenan en una línea de debate de carácter estructural: los criterios de inclusión estudiantil en modalidades alternativas, las modalidades de cursado y las trayectorias estudiantiles, la inclusión educativa y la oferta académica semestral. Y estos elementos, así implicados, también generan un componente procedimental que debe ser definido con claridad para la diversidad de actores (estudiantes, docentes, funcionarios), pues su puesta en práctica supone gran cantidad de aspectos que deben ser tomados en cuenta para garantizar su funcionamiento y consolidación.

Esto implica la necesidad de definir con claridad los procedimientos que dan cuenta de la implementación de los diversos criterios académicos que se consideren válidos para la inscripción de estudiantes en modalidades alternativas, en el entendido de que la oferta de tales modalidades tiene como objetivo fundamental garantizar la inclusión de estudiantes que, de otra forma, no podrían cursar o culminar sus estudios universitarios.

En este punto es importante destacar el carácter opcional de este cursado, es decir, que se ofrece como una opción para que los/as estudiantes que lo requieran, tengan la oportunidad de estudiar bajo alguna de estas modalidades. Ahora bien, que exista la opción no significa que los/as estudiantes estén obligados a tomarla, pues la intención no debería ser la de promulgar generalizaciones acerca de las personas que podrían necesitar estas alternativas. Debería quedar a consideración de cada estudiante (con las asesorías que se requieran, de ser el caso), la potestad de optar por estas modalidades si se encuentra dentro de los criterios que se establezcan para ello.

Por otra parte, la estabilidad que se vaya alcanzando con estas modalidades y la respectiva oferta académica, tendría que tender a consolidar los procedi-

mientos administrativos, así como también tributará a la consolidación de una dinámica de acompañamiento a los/as docentes, con actividades de formación y asesorías que apunten a fortalecer la diversidad de formatos que estas modalidades contienen. Asimismo, servirá para definir estrategias de acompañamiento y asesoramiento a las trayectorias estudiantiles.

La planificación de la oferta académica requiere mayores tiempos de atención, especialmente mientras los equipos docentes se apropian de los elementos que hacen parte de propuestas alternativas y se preparan para ello. La madurez hace parte de este proceso, a medida que se van enriqueciendo los cursos, las propuestas de enseñanza y su relativo soporte en la plataforma Eva de cada curso.

Para todo esto, es imprescindible la circulación adecuada de información, clara ordenada y pertinente a cada uno de los actores involucrados en el proceso. Asimismo, se requiere avanzar en un marco normativo claro, consensuado y que considere la multiplicidad de factores que incidirán en la consolidación de estas ofertas de cursado.

Especial atención merece un aspecto considerado como nudo crítico en el marco del desarrollo del Piloto y su evaluación (además de lo relativo a los criterios para la inscripción de estudiantes en cursos virtuales). Se trata de la evaluación, la cual merece una discusión detenida, en la que se consideren todas las variables implicadas en las diversas realidades que atraviesan a los cursos y sus dinámicas. La valoración en cuanto a la evaluación formativa y la clase invertida es un aspecto fundamental para profundizar en este aspecto, especialmente para todo lo relativo a la participación y al mejor aprovechamiento de los espacios virtuales y los encuentros a través de plataformas de videoconferencias.

En definitiva, los aspectos que se desprenden de esta evaluación permiten poner el foco en grandes elementos que conforman el currículo y su implementación, así como en los desafíos por los que atraviesa el rol docente y su función de enseñanza, especialmente en lo relativo a la planificación de los cursos y la preparación de recursos y estrategias adecuadas a estas nuevas modalidades.

REFERENCIAS

Barberá, E. y Badia, A. (2005). El uso educativo de las aulas virtuales emergentes en la educación superior. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento* (RUSC), *2* (2). UOC. https://bitly.ws/36VMf

Bates, A. W. y Sangrá, A. (2012). *La gestión de la tecnología en la educación superior. Estrategias para transformar la enseñanza y el aprendizaje*. Ediciones Octaedro. ICE-UB

Charles Hodges, Stephanie Moore, Barb Lockee, Torrey Trust and Aaron Bond. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*. https://bitly.ws/BmMs

Dirección General de Planeamiento-Universidad de la República. (2022). *FormA - Relevamiento Continuo Perfil de estudiantes de grado*. DGPLAN-UDELAR. https://acortar.link/YbXehS

Maggio, M. (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. Paidós

Maggio, M. (2020). Las prácticas de la enseñanza universitarias en la pandemia: de la conmoción a la mutación. *Campus Virtuales*, 9(2), 113-122. https://bitly.ws/36VMS

Marciniak, R., & Gairín Sallán, J. (2018). Dimensiones de evaluación de calidad de educación virtual: revisión de modelos referentes. *RIED-Revista Iberoamericana De Educación a Distancia*, 21(1), 217–238. https://doi.org/10.5944/ried.21.1.16182

Moreira, A. y Adell, J. (2009). eLearning: Enseñar y aprender en espacios virtuales. En J. De Pablos (Coord): *Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet*. Aljibe, pp. 391-424.

Orozco Torres, L. M. (2014). Estudio comparativo de los modelos de evaluación de la calidad del e-learning en el Sistema de Universidad Virtual de la Universidad de Guadalajara- México y propuesta complementaria. Universitat de Lleida.

Pontoriero, F. A. (2021). E-learning en la educación superior argentina - Modelo de evaluación de calidad a partir del aporte de referentes clave. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 12(22), 22–45. https://doi.org/10.60020/1853-6530.v12.n22.32116

Porta, M y Casnati, A. (comp.) (2021) *Enseñanza con tecnologías digitales*. Udelar.

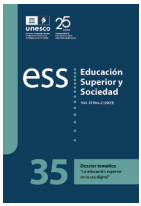
Unidad de Apoyo a la Enseñanza- Facultad de Ciencias Sociales-Universidad de la República. (2022). *Datos de enseñanza. Indicadores producidos por la UAE en el marco del Sistema de Indicadores para el Seguimiento y la Evaluación del Plan de Estudios 2009*. UAE- FCS – UDELAR.[3]

NOTAS

(1) El Plan 2009 incluye una quinta licenciatura que se desarrolla en el CENUR Norte: Licenciatura en Ciencias Sociales.

(2) En la Udelar, el "semestre impar" es el primer semestre del año, mientras que el segundo semestre se identifica como "semestre par".

(3) La ficha técnica de cada indicador puede encontrarse en: https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/32183 // Los datos presentados se ubican en https://cienciassociales.edu.uy/ensenanza/unidad-de-asesoramiento-y-evaluacion/datos-de-ensenanza/



REVISTA EDUCACIÓN SUPERIOR Y SOCIEDAD
2023, VOL 35, Nro. 2, pp. 237-261
https://doi.org/10.54674/ess.v34i2.841
e-ISSN: 26107759
Recibido 2023-06-30 | **Revisado** 2023-11-02
Aceptado 2023-11-02 | **Publicado** 2023-12-29

OPEN ACCESS

9. El ciberacoso sexual, otro tipo de violencia de género en las universidades ecuatorianas en el poscovid 2020-2023: una prioridad pendiente

Online sexual harassment, another form of gender violence in ecuadorian universities in poscovid 2020 -2023: a pending priority

Catalina Vélez Verdugo* @

*Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Quito, Ecuador

RESUMEN

Actualmente el ciberacoso sexual es una grave problemática en las universidades ecuatorianas y constituye otro tipo de violencia de género. El estudio evidencia que la violencia de género y el acoso sexual como un tipo de ésta, tienen alta prevalencia en las comunidades universitarias. Y tras esta investigación puede inferirse que el ciberacoso sexual, aunque es un nuevo tipo de violencia de género que se incrementa exponencialmente en las universidades, carece de estudios sobre su magnitud y los múltiples impactos ocasionados en la vida de quienes lo sufren. Este trabajo busca ser un aporte a la reflexión sobre el ciberacoso sexual, identificándolo como una tarea pendiente, tanto a nivel de investigación, como de producción normativa; y, por otra parte, dada la escasez de estudios al respecto, para este estudio se usan principalmente fuentes secundarias. De ahí que es necesario abrir líneas de investigación sobre esta problemática en el Sistema de Educación Superior de Ecuador, actualizar el marco jurídico general y principalmente el que rige a dicho sistema; así como también actualizar la normativa interna de las universidades, para implementar políticas y estrategias de prevención y erradicación de este delito.

Palabras clave: educación superior; Ecuador; género; violencia de género; violencia sexual; ciberacoso sexual

Online sexual harassment, another form of gender violence in ecuadorian universities in postcovid 2020-2023: a pending priority

ABSTRACT

Online sexual harassment is nowadays a serious problem connected to the digital era at Ecuadorian universities and constitutes another form of gender violence. The

study shows that sexual harassment as a form of gender violence has a high prevalence within university communities. On the other hand, it can inferred that online sexual harassment, despite being a new and increasing type of gender violence at universities, lacks studies regarding its extent and the multiple impacts it brings to the lives of those who experience it. This work seeks to be a contribution to the discussion on online sexual harassment understood as a pending duty, both at research and normative-production levels. Due to the lack of research on the matter, the present work employs documentary information (secondary sources). Hence the necessity to point new ways to research lines on this matter within Ecuador higher education system, by updating the legal framework that governs it, and by bringing universities' internal regulations up to date to implement policies and strategies on the prevention and eradication of such offenses.

Keywords: higher education in Ecuador; gender; gender violence; sexual violence; online sexual harassment.

Cyberbullying sexual, outro tipo de violência de gênero nas universidades equatorianas postcovid em 2020-2023: uma prioridade pendente

RESUMO

O cyberbullying sexual é um problema sério da era digital nas universidades equatorianas e constitui outro tipo de violência de gênero. O estudo mostra que a violência baseada em gênero e o assédio sexual como um tipo dessa violência são altamente prevalentes nas comunidades universitárias. Por outro lado, pode-se inferir dessa pesquisa que o cyberbullying sexual, apesar de ser um novo tipo de violência de gênero que está aumentando exponencialmente nas universidades, carece de estudos sobre sua magnitude e os múltiplos impactos causados na vida de quem o sofre. Diante do exposto, este trabalho busca contribuir para a reflexão sobre o cyberbullying sexual, identificando-o como uma tarefa pendente, tanto em nível de pesquisa quanto de produção normativa e, por outro lado, dada a escassez de estudos sobre o tema, este estudo é realizado principalmente com informações documentais (fontes secundárias). Portanto, é necessário abrir linhas de pesquisa sobre esse problema no Sistema de Ensino Superior do Equador, atualizar o marco legal geral e, principalmente, o marco que rege esse sistema; bem como atualizar os regulamentos internos das universidades, a fim de implementar políticas e estratégias para a prevenção e erradicação desse crime.

Palavras-chave: ensino superior; Equador; gênero; violência baseada em gênero; violência sexual; cyberbullying sexual

Cyberintimidation sexuelle, un autre type de violence sexiste dans les universités équatoriennes postcovid en 2020-2023: une priorité en suspens

RESUME

La cyberintimidation sexuelle est un problème grave de l'ère numérique dans les universités équatoriennes et constitue un autre type de violence sexiste. L'étude montre que la violence fondée sur le genre et le harcèlement sexuel en tant que type de violence sont très répandus dans les communautés universitaires. D'autre part, on peut déduire de cette recherche que la cyberintimidation sexuelle, bien qu'elle soit un nouveau type de violence fondée sur le genre qui augmente de façon exponentielle dans les universités, n'a pas fait l'objet d'études sur son ampleur et sur les multiples impacts qu'elle a dans la vie de ceux qui la subissent. Compte tenu de ce qui précède, le présent document vise à contribuer à la réflexion sur la cyberintimidation sexuelle, qu'il considère comme une tâche en suspens, tant au niveau de la recherche que de la production normative. D'autre part, étant donné la rareté des études sur le sujet, cette étude est réalisée principalement à l'aide d'informations documentaires (sources secondaires). Il est donc nécessaire d'ouvrir des lignes de recherche sur ce problème dans le système d'enseignement supérieur de l'Équateur, de mettre à jour le cadre juridique général et principalement celui qui régit ce système, ainsi que de mettre à jour les règlements internes des universités, afin de mettre en œuvre des politiques et des stratégies pour la prévention et l'éradication de ce crime.

Mots clés: enseignement supérieur ; Équateur; genre; violence basée sur le genre; violence sexuelle ; cyberintimidation sexuelle

1. INTRODUCCIÓN

Recientes estudios efectuados en numerosas universidades ecuatorianas evidencian que, desafortunadamente, esta es una problemática presente en los ámbitos universitarios. Así lo confirman los datos obtenidos en la investigación denominada "*De la evidencia a la prevención*", que fue efectuada por la Agencia de Cooperación Alemana, GIZ (por sus siglas en alemán de Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit-GIZ) en 2021, en 16 universidades con 22 campus, 10 públicas y 6 particulares, mediante una encuesta aplicada a 23.261 estudiantes y a 4.064 docentes y personal administrativo. Allí se señala que "1 de cada 3 estudiantes mujeres fue agredida por otros integrantes de la comunidad universitaria, 10 veces promedio en el último año. El 19.3% de do-

centes y personal administrativo reportan haber sido agredidas por sus parejas u otros integrantes de la comunidad universitaria" (Vara-Horna, A., 2021, p.2).

Si bien dicha investigación se enfocó en las mujeres de diversos estamentos de la comunidad académica, es preciso señalar que la violencia de género (VdG en adelante) alude también a quienes tienen orientación sexual diversa. Dicho estudio demuestra cómo este tipo de violencia se ha naturalizado en las universidades, instituciones que por su fin misional tienen una gran responsabilidad y capacidad transformadora de la sociedad, pero a la vez, también la reflejan y son su espejo. Por ello, prevenir y erradicar la violencia de género demanda una fuerte decisión política de sus líderes e involucra a todos los actores del quehacer académico.

En la era digital en la que vivimos, la tecnología ha transformado la forma en que nos comunicamos, relacionamos, aprendemos, trabajamos, lo cual ha facilitado la democratización del acceso al conocimiento.

Diversas reflexiones formuladas alrededor del uso de las TIC sostienen que una de sus virtudes consiste en que contribuye a disminuir las desigualdades. Sin embargo, junto con los avances y beneficios que ofrece la tecnología, también ha abierto las puertas a una nueva forma de ejercer violencia, tal como lo es el ciberacoso, en la que el agresor traspasa las fronteras tangibles e invade la intimidad de las personas, sin necesidad de estar presente físicamente. Este fenómeno, que se refiere al acoso o intimidación a las personas mediante el uso de medios digitales, ha encontrado terreno fértil en las universidades alrededor del mundo y en las del Ecuador, pues estas instituciones albergan a población eminentemente joven, cuya cercanía y familiaridad en el uso de las TIC es uno de sus sellos identitarios.

En seguimiento a lo antes expuesto, este trabajo, tiene como objetivo visibilizar el acoso y el ciberacoso de carácter sexual como una problemática compleja que está presente en las instituciones universitarias ecuatorianas; que surge y se expande como otra forma de violencia basada en género y orientación sexual, poniendo en riesgo y vulnerabilidad a quienes se convierten en sus blancos de ataque, sean estudiantes, docentes y personal administrativo, ocasionando severos impactos en su desempeño académico y laboral, así como, en su salud mental y emocional.

El artículo está organizado en tres apartados. En el primero se describe la metodología utilizada. En el segundo se presentan los resultados obtenidos

mediante el análisis de fuentes documentales e investigación primaria, y consta de tres partes: análisis de la violencia de género en las universidades; análisis del acoso sexual como el tipo de violencia de género de mayor prevalencia; abordaje del ciberacoso sexual como una variable de la violencia de género, inherente a la era digital.

En el trabajo se alude a esta problemática en las universidades ecuatorianas y a su práctica invisibilidad tanto en la producción académica, cuanto en las culturas institucionales universitarias; a la par que se analiza el tratamiento tangencial que existe sobre el acoso sexual cibernético en la normativa nacional que rige al Sistema de Educación Superior, así como en la normativa específica que regula a cada universidad.

2. METODOLOGIA

Este trabajo conjuga investigación documental con información recabada en diálogos semi estructurados con 45 actores de distintas universidades del Ecuador. Para el estudio sobre la prevalencia de la violencia de género (VdG en adelante) en 16 universidades ecuatorianas (22.66% del total de 61 universidades), así como para analizar el acoso sexual entre estudiantes, se utilizó como técnica el meta – análisis. Asimismo, para el análisis de la información cualitativa sobre ciberacoso sexual recabada con actores clave de universidades ecuatorianas se aplicó la técnica de meta – síntesis.

Cabe señalar que este trabajo forma parte de un estudio más amplio sobre "Los rostros de la violencia de género poscovid en las universidades ecuatorianas: 2020-2023", que actualmente está en elaboración.

Este artículo parte del análisis general de la violencia de género para ir al desarrollo particular de la problemática del ciberacoso sexual. Es así como inicia aludiendo a la violencia de género como una problemática recurrente en las universidades; contextualiza la problemática del acoso sexual entre los distintos actores de las comunidades académicas y destaca el impacto del acoso sexual cibernético, conceptualizado como un tipo de violencia de género.

Como punto de partida, es preciso señalar enfáticamente la ausencia de investigaciones y la casi inexistente producción académica sobre ciberacoso sexual, tanto en el ámbito ecuatoriano como regional.

Este trabajo conjuga el uso de fuentes primarias y secundarias. Para su desarrollo se aplicó el método de metaanálisis, como herramienta y se realizó una

consulta sistemática de información documental, revisando bibliografía especializada sobre violencia de género, acoso sexual y, ciberacoso sexual.

También se analizó exhaustivamente la normativa internacional específica tales como la *Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer, conocida como Convención Belém do Pará* y la Recomendación General núm. 35 del comité de la *Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer* (CEDAW). En el ámbito local se analizó el marco jurídico nacional sobre educación superior y violencia de género: Constitución de la República del Ecuador; Código Orgánico Integral Penal (COIP); Ley Orgánica Integral de Prevención y Erradicación de la Violencia contra la Mujer (LOIPEVCM); Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI); Código del Trabajo y, Ley Orgánica de Servicio Público (LOSEP).

En lo referente a la legislación de educación superior, se analizaron: la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES); Reglamento de Sanciones del Consejo de Educación Superior (CES, 2018); *Protocolo de prevención y actuación en casos de acoso, discriminación y violencia basada en género y orientación sexual en las instituciones de educación superior* (Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación [SENESCYT], 2018) vigente para aplicarse en las 62 universidades que forman parte del Sistema de Educación Superior (SES en adelante). También se analizaron los Protocolos específicos elaborados por las universidades con el fin de erradicar la violencia de género.

3. RESULTADOS

3.1. La naturalización de la violencia de género en los campus universitarios, un reto pendiente

En la nueva realidad social – digital que vivimos, sobre todo pos-COVID-19 (2020-2023) se ha desarrollado un nuevo tipo de violencia de género, como es el ciberacoso sexual. Debido principalmente a que, aunque las TIC son herramientas que se han convertido en parte consustancial de la cotidianidad, y más aún si se trata de centros de estudio como las universidades.

Se puede afirmar que la cotidianidad transcurre en una continuidad física-virtual en la que la VdG ha encontrado nuevos nichos para violentar los derechos humanos de mujeres, niñas y de personas con orientación sexual diversa. Por ello, es fundamental tipificar este nuevo delito con la claridad y especificidad que merece, esto es, como un tipo de VdG.

Por razones operativas, se inicia definiendo la VdG como cualquier acción que violenta los derechos humanos de las personas debido a su género y orientación sexual, afectando su dignidad, integridad física, emocional, espiritual y moral, su libertad y su autonomía. "La violencia de género implica una violencia a los derechos humanos que perpetúa los estereotipos de género y que niega la dignidad, la autodeterminación y el derecho al desarrollo de las personas" (UNAM, 2016; SENESCYT, 2018).

La VdG está atravesada por prácticas que se reproducen día a día en el ámbito académico, por actitudes que se aceptan sin réplica porque responden a costumbres profundamente arraigadas en el inconsciente cultural, por expresiones y mecanismos de poder que caracterizan la interrelación de autoridades, docentes y estudiantes, dentro y fuera de las aulas, expresiones y mecanismos que se abonan con estereotipos de género entendidos como "la construcción social y cultural de hombres y mujeres, en razón de sus diferentes funciones físicas, biológicas, sexuales y sociales" (Salgado, 2018).

Tales estereotipos son consustanciales al relacionamiento social, pues están normalizados y, en consecuencia, se invisibilizan; se han reproducido a través de la historia con diferentes matices, dependiendo de los entornos culturales y las costumbres, facilitando el establecimiento de relaciones y expresiones inequitativas basadas en razones de género y orientación sexual.

En este contexto, la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT) y el Consejo de Educación Superior (CES) (que son los organismos públicos a cargo de la política pública; y la regulación, coordinación y planificación de la educación superior ecuatoriana, respectivamente) con el fin de contribuir con la prevención, atención y erradicación de este flagelo en los campus académicos y, para cumplir con la disposición del artículo 25, literal o), de la Ley para Prevenir y Erradicar la Violencia contra las Mujeres: "Crear y actualizar rutas y protocolos especializados para abordar casos de violencia contra las mujeres, acoso y violencia sexual dentro del ámbito de educación superior"; y, difundir los mecanismos de prevención y respuesta en la comunidad educativa). En 2018 emitieron el "Protocolo de prevención y actuación en casos de acoso, discriminación y violencia basada en género y orientación sexual en las Instituciones de Educación Superior", este instrumento sigue vigente y es de aplicación obligatoria en todas las universidades.

3.2. El acoso sexual: la forma de violencia de género más generalizada

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS), la violencia sexual es:

> todo acto sexual, la tentativa de consumar un acto sexual, los comentarios o insinuaciones sexuales no deseados, o las acciones para comercializar o utilizar de cualquier otro modo la sexualidad de una persona mediante coacción por otra persona, independientemente de la relación de ésta con la víctima, en cualquier ámbito, incluidos el hogar y el lugar de trabajo. (OMS,2013)

Linares Bahillo et. al (2019), plantean que en las redes sociales se reproducen esquemas de género y relaciones asimétricas, y, por ende, violencias machistas. Concretamente, en las redes sociales se dan formas específicas de ciberviolencia contra las chicas, que son más insultadas por su físico, intimidadas sexualmente, y reciben más comentarios sexistas que los chicos.

El acoso en las sociedades y en el sistema educativo es un problema de larga data que no ha podido ser erradicado, quizás porque su reconocimiento y aceptación, así como su posicionamiento como objeto de atención es relativamente reciente, debiéndose mencionar que quienes hacen uso de él para ejercer violencia sobre sus víctimas han seguido encontrando nuevos mecanismos para diversificar sus manifestaciones a través del tiempo.

La Ley Orgánica de Educación Superior ecuatoriana en el artículo 207.2, señala que "En el ámbito de las instituciones de educación superior se considera que existe acoso, discriminación y violencia de género, cuando vulnere directa o indirectamente la permanencia y normal desenvolvimiento de la persona afectada, en la institución de educación superior…" (LOES, 2018). Dicha ley tiene varias referencias a lo largo de su articulado sobre derechos de estudiantes a desarrollarse en un ambiente libre de todo tipo de violencia, sobre promoción de ambientes libres de todas formas de acoso y violencia, de erradicación de cualquier forma de violencia, incluida la VdG. (Artículos 5, 13, 199, 207 literal e, entre otros) (LOES, 2018). Sin embargo, en la ley no existe ninguna referencia específica sobre el acoso sexual.

El acoso, parafraseando otra definición de violencia de la Organización Mundial de la Salud, hace referencia a la acción de perseguir constante y sistemáticamente a un individuo, un grupo o comunidad para ejercer sobre ella, o sobre sus integrantes, maltrato físico, moral, sexual o psicológico a través de la

violencia o la intimidación. Este tipo de acciones suceden en diferentes contextos e involucran a uno o varios acosadores que tienen o adquieren cierto poder sobre las víctimas, y en ciertas ocasiones puede tratarse de sus pares.

Por su parte, la *Convención de Belém do Pará*, en el capítulo I, sobre Definición y Ámbito de Aplicación, artículo 2, literal b, amplía el acoso sexual a las "…instituciones educativas, establecimientos de salud o cualquier otro lugar…" (Organización de Estados Americanos [OEA], 2017).

En tanto que la *Convención para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer* (CEDAW) en la Recomendación General Número 19, define al acoso sexual como:

> Comportamiento de tono sexual tal como contactos físicos e insinuaciones, observaciones de tipo sexual, exhibición de pornografía y exigencias sexuales, verbales o, de hecho. Este tipo de conducta puede ser humillante y puede constituir un problema de salud y de seguridad; es discriminatoria cuando la mujer tiene motivos suficientes para creer que su negativa podría causarle problemas en el trabajo, en la contratación o el ascenso inclusive, o cuando crea un medio de trabajo hostil. (UN; CEDAW, 1992)

Esta definición surgida para identificar un tipo de violencia de género en el mundo del trabajo se puede extrapolar al ámbito universitario, e incorporar en la población afectada a personas de orientación sexual diversa, e inclusive a hombres heterosexuales.

Como se ha mencionado, el acoso en las universidades constituye un problema de reciente atención tanto desde el marco normativo internacional, como desde el carácter nacional, en pro de garantizar los derechos de las mujeres y regular la acometida de este tipo de acciones. Varios estudios sobre este problema se han elaborado con mayor profundidad en las dos últimas décadas y han ampliado las poblaciones investigadas. No obstante, vale señalar que prácticamente, la única investigación efectuada a inicios de este siglo es la realizada por Julieta Logroño en 2009, titulada "Situación de Acoso, Abuso y otros Delitos Sexuales en el Ámbito de la Educación Superior. Caso Universidad Central del Ecuador", y, fue auspiciado por el Consejo Nacional de Mujeres (CNM).

Probablemente, las voces más fuertes provinieron del año 2015

> cuando estudiantes y docentes de una universidad pública de la capital, hicieron públicos varios casos sobre estas situaciones que han sido históricamente silenciadas y naturalizadas en las universidades; sin embargo, la ausencia de datos confiables sobre el acoso sexual universitario (se debe a que) este fenómeno se tiende a ocultarlo para evitar represalias. (Saeteros, Hernández, R. et al., 2022)

En esta línea, la Red Interuniversitaria Feminista sobre Acoso Sexual, en 2019, aplicó la encuesta denominada ASIES (Acoso Sexual e Instituciones de Educación Superior) para medir el acoso sexual en 16 universidades ecuatorianas, 10 públicas y 6 particulares. El estudio se denominó "¿Cómo se mide el acoso sexual? Aportes para determinar la prevalencia del acoso sexual en las instituciones de educación superior".

Aunque los resultados generales de este estudio aún no se publican, se conocen los hallazgos obtenidos en tres de las instituciones de educación superior que participaron en dicho proceso.

> Los hallazgos (en una de ellas) permiten visibilizar la magnitud del acoso sexual verbal, no verbal, físico, por abuso de poder y chantaje que viven estudiantes universitarios y que afecta sobre todo a mujeres (y que también lo hace) con personas no heterosexuales, lo que permite inferir que en los espacios universitarios se produce y reproduce este tipo de violencia. (Saeteros Hernández, R. et al., 2022)

La afirmación anterior se fundamenta en el hecho de que, de los 3720 estudiantes encuestados que sufrieron acoso, el 57,6% fueron de género femenino; en tanto que, considerando la orientación sexual, el 8.4% afirmaron haber sufrido acoso sexual, en sus diferentes variantes. (Saeteros Hernández, R. et al., 2022).

Altamirano señala que los resultados obtenidos en una de las universidades que aplicó la encuesta ASIES a 1264 estudiantes son alarmantes y revelan que el impacto del acoso sexual recibido por mujeres de parte de sus compañeros varones fue del 37.74%. Del mismo modo, que 4 de cada 10 estudiantes dicen haber sufrido algún tipo de violencia de género, acoso sexual y discriminación.

El acoso sexual, así como las múltiples acciones de violencia y discriminación de género son patrones socioculturalmente aprendidos y están presentes a nivel de toda la comunidad universitaria (docentes, autoridades, personal administrativo y de apoyo); y afectan directamente a la población estudiantil debido a las relaciones de poder que ejercen dada su posición jerárquica (Altamirano, G., 2020).

El estudio realizado en otra universidad, que también aplicó la encuesta ASIES a 943 estudiantes mujeres, de las cuales 426, esto es el 44.7%9, manifestaron que se sintieron acosadas, indica que, entre los resultados obtenidos constan los que se refieren a los

> diferentes tipos de acoso sexual y los porcentajes de cada uno de ellos; [de] los casos de estudiantes que [fueron] acosadas, se evidencia que el 19,2% fueron acosadas con comportamientos verbales; el 37,6% con comportamientos no verbales; el 29,8% con comportamientos físicos y el 13,4% restante por abuso de poder. (Ehmig, 2021)

A partir de lo expuesto, es necesario resaltar que el acoso sexual no [siempre] es un problema de poder jerárquico, sino más bien revela el poder de género, que puede entrelazarse con las jerarquías universitarias (Guarderas, 2018, citada en Altamirano, G. et al., 2020).

En este contexto y considerando que la violencia basada en género y el acoso sexual es una realidad en los centros académicos del país, en marzo de 2020 el Consejo de Educación Superior, la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SESCTI) y el Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CACES) y varias universidades e institutos del país, suscribieron el acuerdo "Cero Acoso y Violencia en las IES". No obstante, es preciso mencionar que luego de tres años de la firma del acuerdo la realidad demuestra que el acoso sexual persiste, pues el 35% de los casos de violencia reportados por las universidades corresponde a violencia sexual (Vélez V., 2023).

Por lo antes mencionado, puede afirmarse que en el ámbito de la educación superior ecuatoriana el acoso sexual es la forma de violencia de género más generalizada.

3.3. Ciberacoso en los contextos universitarios. Un problema latente

El acoso sexual es una problemática cuyo estudio y reconocimiento ha cobrado fuerza en las dos últimas décadas del presente siglo; sin embargo, el ciberacoso y el ciberacoso sexual en las universidades, son problemas latentes de los que poco o nada se conoce, pues en Ecuador no existen investigaciones que den cuenta de su prevalencia, como tampoco de los impactos que produce en las comunidades académicas. La única referencia es la que se cita en este apartado y se trata de un estudio cualitativo efectuado con dos sobrevivientes de acoso sexual cibernético en una universidad pública; se trata de un estudio muy ilustrativo para el análisis de esta problemática que aumenta de forma vertiginosa, principalmente debido a la velocidad con la que se difunden las noticias en las redes sociales y al consumo de estas sobre todo por la juventud.

Si bien los estudios sobre ciberacoso sexual se concentran más en el ámbito de la educación básica y el bachillerato, es decir entre población infantil y adolescente que, sin duda, es altamente vulnerable; la educación superior no está exenta de esta problemática. Por lo que su en la normativa ecuatoriana, como un tipo particular de violencia de género, que amerita ser tratado de manera específica con miras a su prevención y erradicación, es apremiante.

También podría decirse que esta ausencia se repite a nivel legal. Para este trabajo se analizó el Código Orgánico Integral Penal ecuatoriano, el mismo que en el artículo 154.3, define dos tipos de acoso: el académico y el escolar. Asimismo, se refiere al primero como

> Toda conducta negativa, intencional, metódica y sistemática de agresión, intimidación, ridiculización, difamación, coacción, aislamiento deliberado, amenaza, incitación a la violencia, hostigamiento o cualquier forma de maltrato psicológico, verbal, físico que, de forma directa o indirecta, dentro o fuera del establecimiento educativo, se dé por parte de un docente, autoridad o con quienes *la víctima o víctimas mantienen una relación de poder asimétrica que, en forma individual o colectiva, atenten en contra de una o varias personas por cualquier medio incluyendo a través de las tecnologías de la información y comunicación.* (Código Orgánico Integral Penal [COIP], 2014. Art. 154.3)

En el artículo señalado no se identifica el acoso cibernético como un tipo específico de acoso, sino que considera a las TIC como medios para ejercer violencia en el ámbito académico; y tampoco se establece ningún tipo de sanción para dicho tipo de acoso. En sentido estricto, así es, las TIC son herramientas, sin embargo, con su mal uso puede causar severas lesiones emocionales a más de una persona, simultáneamente.

En el mismo Código, en el artículo 166, referido al acoso sexual, en su párrafo segundo se incorpora una referencia al "ciberacoso sexual" cuando, la conducta [descrita en el inciso anterior] se realice *utilizando cualquiera de las tecnologías de la información y comunicación, medios tecnológicos, electrónicos o digitales, y será sancionado con una pena privativa de libertad de uno a cinco años* (COIP, 2014. Art. 166). La conducta descrita se produce cuando

> La persona que solicite algún acto de naturaleza sexual, para sí o para un tercero, prevaliéndose de situación de autoridad laboral, docente, religiosa o similar, sea tutora o tutor, curadora o curador, ministros de culto, profesional de la educación o de la salud, personal responsable en la atención y cuidado del paciente o que mantenga vínculo familiar o cualquier otra forma que implique subordinación de la víctima, con la amenaza de causar a la víctima o a un tercero un mal relacionado con las legítimas expectativas que pueda tener en el ámbito de dicha relación de subordinación, será sancionada con pena privativa de libertad de uno a cinco años. (COIP, 2014. Art. 166)

Esta referencia específica que se encuentra sobre el problema del ciberacoso sexual fue incorporada en 2021 y aunque está ubicada dentro del artículo sobre el acoso sexual, constituye un avance debido a que el marco jurídico ecuatoriano está inspirado en el derecho romano que sentencia "*Nullum crimen, nulla pena, sine previa lege*" ("sin previa ley no hay crimen ni pena"; lo que implica que no puede sancionarse una conducta si la ley no la califica como delito). Por tanto, si el marco jurídico existente, no tipifica el ciberacoso general y el ciberacoso sexual, de manera explícita, quien comete un acto de violencia sexual de esta naturaleza, puede no asumir las consecuencias de sus actos o enmascararlo en otro delito menor, vulnerando la dignidad y los derechos de las víctimas.

Tal como se define en el primer párrafo del artículo, el ciberacoso sexual alude únicamente a situaciones en las que existe autoridad y la posibilidad de subordinar a la víctima, pero más adelante, en el mismo artículo, se incorpora a "miembros del núcleo familiar o a personas con las que se determine que el procesado o la procesada mantenga o haya mantenido vínculos familiares, íntimos, afectivos, conyugales, de noviazgo, de cohabitación, o de convivencia o aun sin ella, se aplicará el máximo de pena establecida en este artículo, según el caso que corresponda" (COIP, Art. 166).

Por otro lado, la Ley Orgánica de prevención y erradicación de la violencia contra la mujer, en el artículo 12, al referirse a los ámbitos donde se desarrolla la violencia contra las mujeres, en el numeral 7, identifica como uno de esos espacios el

> Mediático y cibernético, [mencionando que] comprende el contexto en el que la violencia es ejercida a través de los medios de comunicación públicos, privados o comunitarios, sea por vía tradicional o por cualquier tecnología de la información, incluyendo las redes sociales, plataformas virtuales o cualquier otro. (LOIPEVCM, 2018)

Tal como se observa, del análisis normativo se infiere que en la normativa ecuatoriana aún se necesita unificar criterios y conceptos, para tipificar este delito que en la era digital constituye un tipo de violencia de género y una grave amenaza en contra de las víctimas, cuyo agresor o agresores, suelen experimentar una desconexión moral a través de la tecnología, [es] como si la pantalla crease un muro que provoca desinhibición, porque está hablando con una pantalla y no le pone cara a la otra persona. Mientras se lleva a cabo la agresión, el 'ciberagresor' desenchufa la moral para no autocastigarse después porque, si se para a reflexionar, probablemente este fenómeno tendría bastante menos prevalencia, no se daría tan a menudo, con consecuencias tan graves. (Marín, 2020, p. 51)

Según el Instituto Nacional Ecuatoriano de Estadísticas y Censos del Ecuador no existen datos desagregados sobre el acceso a internet de la población estudiantil universitaria, así como tampoco de docentes; se conoce que, en el 2020, el 72,0% de hombre utilizó internet, a diferencia del 69,5% de mujeres. Cabe indicar que la brecha digital entre hombres y mujeres en el 2020 es de 2,5 p.p. (Instituto Nacional de Estadísticas y Censos [INEC], 2021).

Sin embargo, es necesario considerar que la digitalización acelerada en la educación superior incorporada para mejorar la calidad de los entornos de enseñanza y aprendizaje en las instituciones académicas, así como la necesidad de contar con dispositivos fijos y/o móviles con acceso a internet, por parte de autoridades, docentes, administrativos y estudiantes, con fines de estudio, también

> Se utiliza para promover un entorno hostil (en la vida cotidiana), mediante fotografías indeseadas, imágenes indebidas y hasta links que llevan a páginas no consentidas. Son un sin número de ejemplos que se pueden explorar para comprender el quid pro quo (dar algo por algo, un favor por otro), un tema que va de la mano con el acoso sexual (cibernético) y crea un ambiente realmente perturbador para la víctima. (Ligña, 2022, p. 29)

Vale mencionar que el *quid pro quo* en el acoso sexual cibernético se refiere a los chantajes que se aplican para dejar de publicar o retirar de las redes contenidos de carácter sexual, a cambio de recibir algún favor del mismo carácter, también se puede acudir a este tipo de acoso para dañar la imagen de las víctimas.

La Convención Belém Do Pará señala que:

> los actos de ciberviolencia de género que surgieron durante los años noventa con el incipiente uso del internet no son los mismos que se observan ahora en la llamada sociedad de la información, y seguramente no lo serán en el futuro ante el rápido desarrollo del Internet de las Cosas y la Inteligencia Artificial. La violencia de género en línea o facilitada por las nuevas tecnologías es un acto de discriminación ejercido con la intermediación de las TIC que afecta principalmente a mujeres, adolescentes y niñas, a personas integrantes de la comunidad LGBTIQ+, y a cuerpos o identidades que no cumplen con los estereotipos de género basados en directrices heteronormativas. Esta violencia se dirige en contra de integrantes de tales grupos a partir de su sexo, orientación sexual o identidad de género acarreándoles efectos desproporcionados. (OEA; Convención Belém do Pará, 2017)

Otra modalidad de acoso cibernético sexual, como forma de violencia de género es la pornografía no consentida que es "conocida asimismo como ciberexplotación o «venganza pornográfica». La pornografía no consentida implica la distribución en línea de fotografías o vídeos sexualmente explícitos sin el consentimiento de la persona que aparece en las imágenes" (Ligña, C., 2022, p. 35).

Según el Sistema Integrado de Actuaciones Fiscales -SIAF-, "entre enero de 2020 a octubre de 2021 se denunciaron un total de 4332 delitos de violencia digital" (Ligña, C., 2022, p.67).

Por ello, y en procura de generar una cultura personal e institucional frente a la violencia sexual cibernética, como un tipo de VdG característico de la era digital, las modalidades de acoso cibernético sexual requieren ser investigadas con urgencia y a profundidad en el ámbito de la educación superior, para garantizar que las acciones que se realizan para prevenir y erradicar la violencia de género en sus campus físicos, también se realicen teniendo en cuenta la interacción virtual de quienes integran las comunidades académicas.

En el contexto universitario local, los dos casos de acoso sexual cibernético documentados por Ligña en el estudio "El ciberacoso en el ámbito universitario. Estudio comparativo sobre los casos Universidad Central del Ecuador y Universidad de las Américas", corresponden a estudiantes que sufrieron VdG a través de sus WhatsApp en uno de dichos centros académicos. Empero, aunque el estudio en mención se buscó información en las dos universidades, únicamente se logró obtener testimonios de dos "sobrevivientes" (según las denomina la autora) de la Universidad Central del Ecuador -UCE-. En tanto que en la Universidad de las Américas -UDLA-, no fue posible ubicar a quienes sufrieron este tipo de VdG, debido a que esta información se la catalogó como confidencial.

Una de las estudiantes entrevistadas en el estudio resaltó la importancia de tener claridad sobre lo que significa "ser acosada", pues a veces se confunde el acoso con juegos amorosos o galanteos; según dice, es primordial "reconocer que se está en un entorno de violencia y luego acudir a la red de apoyo más próxima porque eso es lo que va a permitir [continuar con] los siguientes pasos como la denuncia" (Ligña, 2022).

Por su parte, la otra víctima destacó la importancia de comunicar a tiempo el hecho para darse cuenta de que no era la única estudiante que sufría este

tipo de VdG, sino que otras compañeras de su entorno también lo experimentaban. El acoso cibernético de ella y de sus compañeras probablemente provenía de actores con algún rango jerárquico con los que las víctimas interactuaban dentro de la universidad, tal como ocurrió en el caso anterior, cuyo agresor era docente (Ligña, 2022).

Vale señalar que este tipo de violencia también "puede ser perpetrada por cualquier persona en el contexto de las interacciones de la comunidad digital desarrolladas en las plataformas de internet, como los actos de ciberacoso en redes sociales por parte de usuarios de internet desconocidos" (OEA; Convención Belém do Pará, 2017). En un estudio realizado por la APC (Association for Progressive Communications) se identificó que la mitad de los responsables de violencia digital eran personas conocidas previamente por las mujeres víctimas" (APC, 2015, citado en Convención Belém do Pará, 2017).

Las interacciones que se efectúan hoy, tanto fuera de línea (en el mundo real) como en línea (en el mundo digital), forman parte consustancial de la vida académica, personal, de la ciudadanía; y como bien se señaló, resulta muy complicado establecer líneas divisorias. En los casos mencionados, jugaron un papel fundamental los colectivos feministas organizados en la universidad, tanto de docentes como de estudiantes y la unidad de bienestar universitario, que es la instancia desde donde se debe emitir la denuncia para dirigirla a la Fiscalía, entidad que tiene competencias frente a los delitos de violencia sexual (Ligña, C. 2022).

Una informante calificada del estudio efectuado por C. Ligña, menciona que:

> ...con respecto a los delitos cibernéticos, la Fiscalía General del Estado trabaja en la desarticulación de estructuras nacionales y transnacionales dedicadas a cometer delitos relacionados a la explotación sexual en línea, pornografía, trata, casos de acoso sexual en línea o grooming (acoso y abuso sexual online), violación a la intimidad, sexo y extorsión en entornos digitales, falsificación informática, entre otros. Ecuador ha crecido de forma exponencial en el acceso a las tecnologías [y] a la vez se ha visualizado las problemáticas descritas anteriormente. (Ligña, C. 2022, p.67)

En Ecuador, ante el incremento de los delitos cibernéticos, la Fiscalía General del Estado es la institución pública que dirige la investigación pre procesal y

procesal penal, incorporó desde 2015, Unidades Especializadas en Violencia de Género. No obstante, se debe tener presente que

> la violencia digital en contra de las mujeres y las niñas es una manifestación del fenómeno estructural de violencia de género fuera de línea y, como tal, debe ser conceptualizado, analizado y abordado por el derecho internacional de los derechos humanos. (OEA; Convención Belém do Pará, 2017).

Dado el incremento del ciberacoso sexual como un tipo de violencia de género y su alto impacto en la sociedad en general y en la juventud en particular, es imperativo enfrentar este desafío desde un enfoque intersectorial, para lo cual las instituciones de educación superior, deberán promover campañas para prevenir esta problemática y programas de actuación que involucren a la Fiscalía del Estado en los procesos de intervención y reparación de las víctimas frente a situaciones de ciberacoso sexual.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Si bien en Ecuador hay avances significativos en la lucha contra la violencia de género y en el marco legal vigente se la establece como un delito, el machismo persiste en los imaginarios y prácticas sociales; así como también en los espacios educativos, pese a las distintas estrategias oficiales (Leyes, Reglamentos, Protocolos, entre otras normativas legales) y las actividades que las instituciones de educación superior (IES) se implementan para la prevención y erradicación de dicho flagelo. Así, tal como lo plantean investigaciones efectuadas en el contexto universitario ecuatoriano en la última década, el acoso sexual es un tipo predominante de VdG en las universidades ecuatorianas (Vara-Horna, A., 2021; Red Interuniversitaria de Investigación Feminista sobre Acoso Sexual, 2020).

Debido probablemente a la naturalización de la violencia y el machismo, el reconocimiento de la VdG en los ámbitos universitarios es relativamente reciente y no lleva más de dos décadas a nivel de la normativa específica. Además, son precisamente los colectivos feministas y estudiantiles los que desde la presión social han aportado para la visibilización de la VdG como una problemática que se debe combatir.

Actualmente, la VdG ha desarrollado nuevas formas de manifestarse en sociedades que, como la ecuatoriana aún tienen camino que recorrer para transitar desde el androcentrismo patriarcal naturalizado socioculturalmente, hacia la equidad de los géneros. En este contexto, las universidades como instituciones de socialización no están exentas de reproducir esta cultura; por lo que en este trabajo se propone que no es posible referirse a la violencia de género y a la académica de forma aislada. No puede omitirse que dicha violencia afecta mayoritariamente a las mujeres y a los cuerpos que socialmente se consideran feminizados.

De la investigación realizada y la consulta de los instrumentos normativos vigentes para la educación superior ecuatoriana, se infiere que el tratamiento del ciberacoso sexual es prácticamente inexistente y, cuando se lo menciona, o bien se lo incluye dentro de un artículo sobre un delito más amplio [como la violencia de género] o, no se alude a él como un delito, sino con un discurso que se enfoca en la utilización de dispositivos tecnológicos para el cometimiento de delitos.

Por otra parte, la revisión a escala latinoamericana da cuenta de un significativo y tal vez creciente interés de la academia regional en el tema, dado que más del 70 % de las publicaciones se concentran en los últimos cuatro años de la revisión, 2016-2020, y más del 85 % refieren al ciberacoso, lo que podría indicar un incremento de la relación social mediada por las tecnologías de la información (Franco, S. & Puglia, M., 2023).

Es decir, el ciberacoso se ha extendido de forma exponencial. Este tipo de acoso expresa relaciones de poder basadas en género y orientación sexual que traspasa lo físico hacia lo virtual. "Se trata de una conducta agresiva facilitada por una multiplicidad de soportes y canales tecnológicos como los blogs, websites, redes sociales, entre otros, con el fin de dañar a la persona sistemáticamente, escondiendo su identidad detrás de una pantalla del computador, del celular, mientras que la víctima se queda desarmada, sin defensa debido a que el victimario crea una posición de poder" (Ligña, C. 2022).

Por lo expuesto, hablar del ciberacoso sexual es apremiante, pues tal como lo plantea el informe de la Convención de Belém Do Pará,

> esta forma de violencia de género se ha convertido a nivel internacional en uno de los temas de derechos humanos de las muje-

> res y las niñas de mayor complejidad, ante la casi nula información sobre sus características y la falta de herramientas jurídicas adecuadas para brindar protección a las víctimas. (ONU Mujeres, 2022)

La investigación realizada posibilita plantear algunas observaciones sobre el acoso sexual cibernético, llamado también ciberacoso sexual o, acoso sexual en línea que, según se ha señalado, constituye un tipo de violencia de género que afecta a la sociedad en su conjunto, y a la población universitaria en particular. Por lo que es preciso superar la concepción errónea de que el ciberacoso sexual y, en general cualquier forma de violencia de género en línea, es un fenómeno aislado del mundo "real".

Al contrario, es necesario entenderlo desde una perspectiva integral, en la que las interacciones efectuadas en espacios online y offline no ocurren separadamente, sino en interrelación. Así ONU Mujeres (2022) en el seguimiento a la Convención de Belém do Pará, señala que los delitos cibernéticos que son atribuidos a VdG, son una extensión de lo que ocurre en la realidad offline o parafraseando a Habermas (2001), en el mundo de la vida.

El particular impacto que alcanza el ciberacoso de género se retroalimenta de características propias del internet, tales como el anonimato, la movilización y la polarización de grupos, que propician que las personas actúen de forma más agresiva y amplifican el alcance de dichas conductas. Por ello, cuando se ejerce en línea, la violencia de género adquiere nuevas propiedades, entre las que destacan, su instantaneidad, rápida expansión y viralización, su permanencia y registro digital indeleble, su replicabilidad, alcance global y la posibilidad de localizar fácilmente a las víctimas y re-victimizarlas mientras el agresor o los agresores permanecen en el anonimato (ONU Mujeres, 2022).

Las universidades ecuatorianas cuentan con protocolos de prevención y actuación en casos de acoso, discriminación y violencia basada en género y orientación sexual en las Instituciones de Educación Superior, los mismos que contienen rutas de actuación, brindan información orientadora sobre qué hacer, permiten llevar registros que documentan casos atendidos, resueltos, no resueltos, y dan cuenta de la evolución de la problemática, bajo principios de estricta confidencialidad, no revictimización, derecho a la defensa, igualdad y no discriminación.

Tras la revisión y análisis de los protocolos implementados en las universidades, puede inferirse que estos tienen como base jurídica la Convención Belem do Pará, Constitución de la República del Ecuador, Código Integral Penal, la Ley Orgánica Integral para prevenir y erradicar la violencia contra las mujeres, la Ley Orgánica de educación superior, entre otras normas (SENESCYT, 2018). Además, dichos instrumentos incorporan aspectos teóricos sobre el significado de la violencia de género, enfoques de género, interculturalidad, de derechos humanos; así como principios tales como confidencialidad, integralidad, no revictimización, entre otros. Sin embargo, vale señalar que, aunque todas las instituciones de educación superior cuentan con protocolos, solamente 3 de las 62 existentes tienen un sistema que permita dar seguimiento y evaluar su aplicación.

Por otro lado, la actualización de dichos Protocolos es imperativa con miras a incorporar las reformas que tienen que advertir sobre el acoso sexual cibernético, en los casos que aún no lo han efectuado. Ameritará también revisar, si es pertinente, reformar los Estatutos, Códigos de Ética, Planes de Igualdad de las instituciones de educación superior, para ponerlos en línea con los delitos inherentes a la era digital, que involucran la VdG, frente a los que debe primar el derecho de los diferentes estamentos universitarios a tener una vida libre de violencia.

Así lo plantean diversos actores del sistema de educación superior al señalar los protocolos, como toda norma, requieren ser actualizados para responder a las nuevas realidades, acción que, al parecer, aún no se ha producido, y quizás por esta razón no incorpora el ciberacoso sexual en su articulado (Vélez, 2023).

Igualmente, en dichos diálogos sostenidos se ratificó que su emisión marcó un antes y un después respecto del reconocimiento [aún insuficiente] de las universidades sobre una problemática presente en sus campus y de cómo actuar en los casos que se violentan los derechos humanos por razones sexo – genéricas. Aunque también, según otros criterios, ningún instrumento por sí solo puede "obrar y lograrlo todo", demanda ser asumido, aplicado, socializado activamente en las comunidades universitarias hasta lograr que sus integrantes se apropien de él y de los procesos (Vélez, 2023).

Las voces de quienes participaron en los diálogos señalan que esta tarea no ha alcanzado la trascendencia buscada, debido a la

> insuficiencia del personal técnico asignado, de los presupuestos existentes y porque aún es muy débil el reconocimiento y la concienciación de los múltiples rostros que asume la violencia y que, incumbe a personas de las diversidades sexo – genéricas y a las mujeres, que son las mayormente afectadas por este flagelo. (Vélez, 2023)

Es decir, se necesita producir reformas normativas que se refieran con mayor especificidad al ciberacoso sexual que se comete al amparo del anonimato proporcionado por el mal uso de dispositivos digitales y de la impunidad colateral a la cultura del machismo.

Es fundamental que dicha reforma jurídica abarque también a la normativa vigente en educación superior, puesto que como se ha manifestado anteriormente, el ciberacoso sexual afecta significativamente a la población estudiantil de universidades e institutos técnicos y tecnológicos.

Y precisamente por el gran impacto del ciberacoso sexual en la vida de quienes lo sufren y porque es un tipo de violencia de género, es apremiante considerarlo como tal e incorporarlo en el marco normativo ecuatoriano, así como también en la investigación, docencia, producción académica y gestión universitaria. Empero para que la necesaria incorporación de dicho tipo de violencia de género sea efectiva será preciso también socializarla con los actores del sistema nacional de educación superior, así como con las instituciones públicas a cargo de la administración de justicia, con el fin de garantizar su aplicación y seguimiento, como una estrategia básica en la prevención, erradicación y reparación de la violencia de género.

Por otra parte, tras la realización de este trabajo se plantea la necesidad de abrir nuevas líneas de investigación que estudien a profundidad estos delitos, que analicen su prevalencia y, a partir del reconocimiento de esta problemática, buscar estrategias que permitan prevenirlos y erradicarlos, con el fin de hacer de las universidades campus seguros y garantes de todos los derechos de las personas. Investigar esta problemática es una deuda pendiente de las instituciones de educación superior ecuatorianas.

En suma, es fundamental reconocer que el ciberacoso sexual es un tipo de violencia de género cuya presencia en los campus universitarios es innegable y alarmante. Se enfatiza en la necesidad de reconocer esta problemática como

un paso previo a combatirla y erradicarla, pues la negación de esta contribuye a reproducirla y a desconocer su impacto en la vida de quienes la sufren.

REFERENCIAS

Altamirano, Narcisa (2020). Violencia de género en estudiantes universitarios Una mirada desde la determinación social. [Tesis de Maestría Profesional en Epidemiología y Salud Colectiva]. Universidad Andina Simón Bolívar.

Asamblea Nacional de la República del Ecuador. (2021). *Constitución de la República del Ecuador* [CRE]. Última reforma: 25 de enero de 2021. (Ecuador).

Asamblea Nacional de la República del Ecuador. (2018). *Ley Orgánica Reformatoria a la Ley Orgánica de Educación Superior-LOES*. Suplemento de 2 de agosto de 2018. Registro Oficial N° 297. Estado: Reformado.

Asamblea Nacional de la República del Ecuador. (2021). Ley Orgánica Reformatoria de la Ley Orgánica de Educación Intercultural [LOEI]. Última reforma: 19 de abril de 2021. (Ecuador).

Asamblea Nacional de la República del Ecuador. Ley Orgánica Reformatoria de la Ley Orgánica de Educación Superior [LOES]. Última reforma: 21 de julio de 2022 (Ecuador).

Asamblea Nacional de la República del Ecuador. Ley Orgánica Integral para prevenir y erradicar la violencia contra las mujeres. [LOIPVM]. 5 de febrero de 2018. (Ecuador).

Asamblea Nacional de la República del Ecuador. (2023). Ley Orgánica de Servicio Público [LOSEP]. Última reforma 9 de diciembre de 2020. (Ecuador).

Código Orgánico Integral Penal [COIP]. Registro Oficial Suplemento 180. 10 de febrero de 2014 (Ecuador). Última modificación: 05-feb.-2018 Estado: Reformado.

Código Orgánico del Trabajo. [COT]. Suplemento del Registro Oficial No. 167, 16 de diciembre 2005 (Ecuador). Última Reforma: Suplemento del Registro Oficial 242, 1-II-2023.

Consejo de Educación Superior. (2018). *Reglamento de Sanciones del Consejo de Educación Superior*. CES.

Ehmig Tonato, S. (2021). Prevalencia y manifestaciones de acoso sexual en una institución de educación superior privada en Quito, en el Semestre Marzo-agosto 2019. [Trabajo de titulación previo a la obtención del título de psicóloga]. Universidad Politécnica Salesiana.

Franco, Silvia, & Puglia, Maximiliano. (2023). Violencias en estudiantes universitarios de América Latina. Prevalencias y reflexiones sobre las comunidades universitarias que construimos. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior*, *10*(1), 97-112. https://doi.org/10.29156/inter.10.1.10

Habermas, J. (2001). Teoría de la Acción Comunicativa (2 tomos). Taurus.

Larrea, M., Guarderas, P., Cuvi, J., Paula, C., Almeida, M., Palacios, P., Acosta, D., Gutiérrez, M. y Yépez, J. (2020). ¿Cómo se mide el acoso sexual? Aportes para determinar la prevalencia del acoso sexual en las instituciones de educación superior. Quito, Ecuador: Abya-Yala. En:

Ligña Alvear, Cinthia. (2022). El ciberacoso en el ámbito universitario. Estudio comparativo sobre los casos Universidad Central del Ecuador y Universidad de las Américas. [Trabajo de titulación modalidad Proyecto de Investigación previo a la obtención del Título de Comunicadora Social con énfasis en Comunicación Organizacional]. Universidad Central del Ecuador.

Linares Bahillo, E., Royo Prieto, R., & Silvestre Cabrera, M. (2019). El ciberacoso sexual y/o sexista contra las adolescentes. Nuevas versiones online de la opresión patriarcal de las sexualidades y corporalidades femeninas. *Doxa Comunicación. Revista Interdisciplinar de estudios de comunicación y ciencias sociales*, (28), 201–222. https://doi.org/10.31921/doxacom.n28a011

Marín López, Inmaculada. (2020). Ciberconducta y emotividad: emociones sociomorales, riesgos sociales y ciberespacio. [Tesis Doctoral-Programa de doctorado en Ciencias Sociales y Jurídicas]. Universidad de Córdoba.

Naciones Unidas. (1992). Convención para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer. UN. CEDAW/C/GC/35.

ONU Mujeres. (2022). Informe | Ciberviolencia y Ciberacoso contra las mujeres y niñas en el marco de la Convención Belém Do Pará. ONU Mujeres – Oficina Regional para América Latina y el Caribe – y el Mecanismo de Seguimiento de la Convención Belém do Pará (MESECVI) de la Comisión Interamericana de Mujeres.

Organización de Estados Americanos. (2017). *Convención de Belém do Para. Convención Interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer.* OEA

Organización Mundial de la Salud. (2013). Comprender y abordar la violencia contra las mujeres. Violencia sexual. OMS.

Red Interuniversitaria de Investigación Feminista sobre Acoso Sexual. (2020) *¿Cómo se mide el acoso sexual? Aportes para determinar la prevalencia del acoso sexual en las instituciones de educación superior.*

Saeteros, Hernández, R. et. Al. (2022). Acoso Sexual en Estudiantes Ecuatorianos de Educación Superior. *Revista Científica Hallazgos21*, 7 (3), 237- 251.

Salgado A., Judith. (2018). El tratamiento sobre estereotipos de género en los dictámenes del Comité de Eliminación de la Discriminación contra la Mujer. *Revista de Derecho foro: género y derecho.* Nº29.

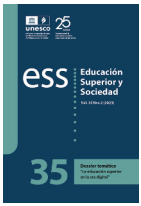
Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (2019). Protocolo de prevención y actuación en casos de acoso, discriminación y violencia basada en género y orientación sexual en los Institutos Superiores Públicos. SENESCYT.

Universidad Nacional Autónoma de México. (2016). Protocolo para la Atención de Casos de Violencia de Género en la UNAM.

Vara-Horna, A. (2021). De la evidencia a la prevención. Cómo prevenir la violencia contra las mujeres en las universidades ecuatorianas. PreViMujer, GIZ.

Vásquez, L. (2019). Cuentos que no son cuentos": acoso sexual, violencia naturalizada en las aulas universitarias.

Vélez Verdugo, Catalina (2023). Diálogo con informantes sobre violencia de género en la educación superior. Documento de trabajo (Sin publicar).



REVISTA EDUCACIÓN SUPERIOR Y SOCIEDAD
2023, VOL 35, Nro. 2, pp. 262-291
https://doi.org/10.54674/ess.v34i2.818
e-ISSN: 26107759
Recibido 2023-06-27 | **Revisado** 2023-08-29
Aceptado 2023-08-30 | **Publicado** 2023-12-29

OPEN ACCESS

10. Innovaciones tecnológicas: el proceso de titulación en la Universidad Nacional Autónoma de México

Technological innovations: the degree process at the National Autonomous University of Mexico

Zaira Navarrete Cazales [1] Armando Alcántara Santuario [2]

[1] Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México, DF. México.
[2] Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, Universidad Nacional Autónoma de México, DF. México.

RESUMEN

La innovación y la titulación son elementos fundamentales en la educación superior del siglo XXI. En un entorno global en constante cambio y altamente competitivo, las instituciones de educación superior se enfrentan a nuevos desafíos y oportunidades, y deben adaptarse para preparar a sus estudiantes de manera efectiva y exitosa. El presente trabajo tiene como objetivo examinar la relación entre la innovación y el proceso de titulación de licenciatura en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), para lo cual se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿cómo se vincula la innovación con el proceso de titulación en la Universidad Nacional Autónoma de México? retomando aspectos relacionados con el proceso administrativo que los estudiantes deben seguir para adquirir el título universitario y el uso de las tecnologías como herramienta para propiciar la integridad académica. La metodología utilizada se basa en un enfoque cualitativo de corte documental, que recupera archivos institucionales y materiales relacionados con la innovación y la titulación. Los hallazgos revelan que la UNAM ha establecido una serie de estrategias que buscan eficientizar el proceso de titulación, concluyendo que la UNAM ha demostrado su compromiso con la innovación al utilizar tecnologías avanzadas en su proceso de titulación, brindando beneficios significativos, de calidad y eficacia del proceso, tanto para la institución como para los estudiantes.

Palabras clave: Innovación; Educación Superior; Tecnologías de la Información y la Comunicación; Titulación

Technological innovations: the degree process at the National Autonomous University of Mexico

ABSTRACT

Innovation and graduation are fundamental elements in 21st-century higher education. In an ever-changing and highly competitive global environment, higher education institutions face new challenges and opportunities and must adapt to prepare their students effectively and successfully. This study aims to examine the relationship between innovation and the undergraduate graduation process at the National Autonomous University of Mexico (UNAM). To achieve this, the following research question is posed: How is innovation linked to the graduation process at the National Autonomous University of Mexico? This question considers aspects related to the administrative process that students must follow to obtain their university degree and the use of technology as a tool to promote academic integrity. The methodology employed is based on a qualitative documentary approach that retrieves institutional archives and materials related to innovation and graduation. The findings reveal that UNAM has established a series of strategies aimed at streamlining the graduation process, concluding that UNAM has demonstrated its commitment to innovation by utilizing advanced technologies in its graduation process, providing significant benefits, quality, and process efficiency for both the institution and the students.

Keywords: Innovation; Higher education; Technology of the information and communication; Graduation

Inovações tecnológicas: o processo de graduação na Universidade Nacional Autônoma do México (UNAM)

RESUMO

A inovação e a graduação são elementos fundamentais na educação superior do século XXI. Em um ambiente global em constante mudança e altamente competitivo, as instituições de ensino superior enfrentam novos desafios e oportunidades e devem se adaptar para preparar seus alunos de forma eficaz e bem-sucedida. Este estudo tem como objetivo examinar a relação entre a inovação e o processo de graduação de graduação na Universidade Nacional Autônoma do México (UNAM). Para isso, a seguinte pergunta de pesquisa é colocada: Como a inovação está relacionada ao processo de graduação na Universidade Nacional Autônoma do México? Essa pergunta considera aspectos relacionados ao processo administrativo que os alunos devem seguir para

obter o diploma universitário e o uso da tecnologia como ferramenta para promover a integridade acadêmica. A metodologia utilizada baseia-se em uma abordagem qualitativa de pesquisa documental que recupera arquivos institucionais e materiais relacionados à inovação e à graduação. Os resultados revelam que a UNAM estabeleceu uma série de estratégias para agilizar o processo de graduação, concluindo que a UNAM demonstrou seu compromisso com a inovação ao utilizar tecnologias avançadas em seu processo de graduação, proporcionando benefícios significativos, qualidade e eficiência do processo, tanto para a instituição quanto para os alunos.

Palavras-chave: Inovação, Ensino Superior, Tecnologias de Informação e Comunicação, Licenciatura

Innovations technologiques : le processus de délivrance des diplômes à l'Université nationale autonome du Mexique (UNAM)

RÉSUMÉ

L'innovation et les qualifications sont des éléments fondamentaux de l'enseignement supérieur au 21e siècle. Dans un environnement mondial en constante évolution et hautement compétitif, les établissements d'enseignement supérieur sont confrontés à de nouveaux défis et opportunités et doivent s'adapter pour préparer efficacement et avec succès leurs étudiants. L'objectif de cet article est d'examiner la relation entre l'innovation et le processus de licence à l'Université Nationale Autonome du Mexique (UNAM), pour lequel la question de recherche suivante est posée : comment l'innovation est-elle liée au processus ? Université du Mexique ? aborder les aspects liés au processus administratif que les étudiants doivent suivre pour acquérir le diplôme universitaire et à l'utilisation des technologies comme outil pour promouvoir l'intégrité académique. La méthodologie utilisée repose sur une approche documentaire qualitative, qui récupère les archives institutionnelles et les matériaux liés à l'innovation et à la titularisation. Les résultats révèlent que l'UNAM a établi une série de stratégies visant à rationaliser le processus d'obtention d'un diplôme, concluant que l'UNAM a démontré son engagement envers l'innovation en utilisant des technologies avancées dans son processus d'obtention d'un diplôme, offrant des avantages significatifs, une qualité et une efficacité du processus, tant pour l'établissement et pour les étudiants.

Mots clés: Innovation, Enseignement Supérieur, Technologies de l'Information et de la Communication, Diplôme.

1. INTRODUCCIÓN

El mundo actual requiere de la conformación de sistemas educativos que funcionen como herramientas para combatir la pobreza y la desigualdad, éstos deben orientarse hacia el progreso y el mejoramiento de la calidad de vida de los individuos. De esta manera, la formación profesional de los ciudadanos al interior de las Instituciones de Educación Superior (IES) posibilita el desarrollo de sus potencialidades de forma integral, generando la constitución de seres humanos conscientes y capaces de desarrollarse de manera satisfactoria en las esferas cultural, social, laboral y política de las naciones. Así, para las IES es relevante la conformación de profesionales capacitados y competentes que puedan dar respuesta a las exigencias y demandas sociales, empleando conocimientos teóricos y prácticos que les permitan enfrentarse al mundo laboral (Basantez, 2018).

Con base en lo anterior, los egresados que logran concluir las licenciaturas ofertadas en las diferentes universidades responden a un perfil que da cuenta de las habilidades y los saberes que han logrado desarrollar al interior de los centros escolares, demostrando un entramado de competencias deseables y capacidades creativas e innovadoras que atienden a los requerimientos histórico-sociales de la nación en donde se desenvuelven, esto requiere que los egresados de dichas instituciones sean formados bajo ciertos estándares de calidad que aseguren un desempeño ideal en las áreas paras las que fueron capacitados.

En el caso de México, la Subsecretaría de Educación Superior (SES), es el organismo encargado de impulsar una enseñanza superior de calidad, y tiene como objetivo principal formar "profesionistas competitivos y comprometidos con el desarrollo regional y nacional (Diario Oficial de la Federación -DOF-, 2019), que trabajen en la edificación de una sociedad más justa a través de la publicación y aplicación de políticas, planes y programas que se orientan a la constitución de una enseñanza equitativa, pertinente, flexible, innovadora, diversificada y de amplia cobertura (DOF, 2019).

En este sentido, la eficiencia de un sistema educativo puede ser definida como el grado en el que éste consigue lograr un balance entre la inversión y el resultado de la educación, para el caso del nivel superior, se enfoca en la relación existente entre ingreso-egreso-titulación teniendo en cuenta los estudiantes que acceden a la formación superior, aquellos que egresan y los que

son capaces de obtener un título profesional (Navarrete et al., 2020). Por tal motivo, la titulación, se presenta como un reconocimiento que acredita a los estudiantes la finalización de algún programa de estudios a nivel profesional, teniendo como pretensión evaluar la aplicación de los saberes teórico-prácticos de los egresados en las instituciones en función de su desempeño en la realidad laboral (Hernández, 2003).

Sobre la base de las cifras expuestas por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), se puede dar cuenta de que la tasa de titulación en México para el año 2018 se situó en el 28 % de pasantes que obtuvieron el grado universitario (ANUIES, 2018), por lo que se planteó como un aspecto importante centrarse en el desarrollo de estrategias innovadoras que permitan agregar programas institucionales de tutoría, el uso de la tecnología y el planteamiento de trámites administrativos más flexibles con el fin de lograr que más estudiantes puedan concluir el proceso de titulación (Calvo, 2009).

En este sentido, la vinculación entre la creatividad y la innovación se ha hecho evidente, pues en el ámbito educativo se puede apreciar reflejada en los cambios curriculares, escolares y administrativos, mismos que "atienden a las transformaciones y necesidades de diversos contextos formativos" (Navarrete et al., 2021) introduciendo cambios que impactan de manera significativa, por lo que la construcción de algo innovador dependerá de la apropiación de cada realidad y necesidad.

La innovación es un término polisémico que puede estar sujeto a diferentes interpretaciones, siendo un reto articular una visión sobre el mismo. Desde esta perspectiva, se puede considerar como la construcción de algo diferente en un contexto determinado que es capaz de transformar, producir un impacto y surge a partir de la creatividad, (González, et al., 2018).

Es conveniente resaltar que, para que algo resulte innovador dentro del contexto educativo debe cumplir con tres aspectos fundamentales: a) ser nuevo, b) permitir la mejora y c) producir un cambio (Fernández, 2015). El primer punto hace referencia a algo que es instituido por primera vez, o se emplea en diferentes circunstancias; la mejora es el resultado de la incorporación de las innovaciones. El concepto se vincula con el cambio y las transformaciones que se suscitan al interior del sistema formativo (Navarrete, et al. 2021).

De esta manera, la innovación no es ahistórica, pues no puede trasladarse de una realidad a otra ya que responde a una necesidad propia del contexto en el que surge, por lo que debe procurar el reconocimiento de las necesidades propias de su tiempo y espacio para conformar políticas educativas que respondan a las problemáticas que se presentan.

En el caso particular de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) el objetivo de la titulación, referente al reglamento general de exámenes se centra en...

> valorar en conjunto los conocimientos generales del sustentante en su carrera, que éste demuestre su capacidad para aplicar los conocimientos adquiridos y que posee un criterio profesional...en el nivel de licenciatura, el título se expedirá, a petición del interesado, cuando haya acreditado en su totalidad el plan de estudios respectivo, realizado el servicio social y cumplido con alguna de las opciones de titulación propuestas. (UNAM, 2004)

De esta manera la UNAM ofrece, a través de sus Facultades, una serie de opciones de titulación para que los estudiantes elijan la que sea más conveniente para ellos en la última fase de formación profesional; entre éstas destacan: tesis o tesina, actividad de investigación, examen general de conocimientos, totalidad de créditos y alto nivel académico, apoyo a la docencia, servicio social, posgrado o ampliación o profundización de conocimientos, ensayo, informe de práctica profesional, informe de servicio social, informe académico[1].

De acuerdo con el reglamento antes mencionado, todas las opciones de titulación que se oferten en cada Facultad deberán garantizar que el egresado fue formado en un alto nivel académico, siguiendo los lineamientos del marco normativo expuesto que los acredita como profesionales capacitados para ejercer su labor, por lo que la obtención del Título Universitario tendrá un impacto significativo tanto en el plano personal del estudiante como en la sociedad, quien recibe profesionales preparados para dar solución a las problemáticas que enfrenta la nación (UNAM, 2004).

Por lo expresado con anterioridad, en la UNAM se han diseñado una serie de estrategias innovadoras que fomentan la titulación de los estudiantes en las cuatro áreas de enseñanza (Ciencias Físico-Matemáticas y de las Ingenierías; Ciencias Biológicas, Químicas y de la Salud; Ciencias Sociales; y, Humanidades y de las Artes) recuperando una serie de elementos que conjugan el uso de

las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), en la agilización de los trámites administrativos.

Es conveniente mencionar que la Universidad se ha transformado para brindar atención a los requerimientos de las nuevas necesidades de los estudiantes, haciendo uso de las TIC como una herramienta para atender las diferentes problemáticas. Con base en lo antes expuesto, el objetivo principal de esta investigación es examinar la relación entre la innovación y el proceso de titulación de licenciatura en la UNAM, respondiendo a la pregunta ¿Cómo se vincula la innovación con el proceso de titulación en la Universidad Nacional Autónoma de México? retomando aspectos relacionados con el proceso administrativo que los estudiantes deben seguir para lograr conseguir el título universitario, las estrategias que se han implementado al interior de la universidad para detectar actos de deshonestidad académica, así como las plataformas diseñadas para hacer más eficiente la culminación de la trayectoria escolar para los estudiantes en la obtención del título universitario.

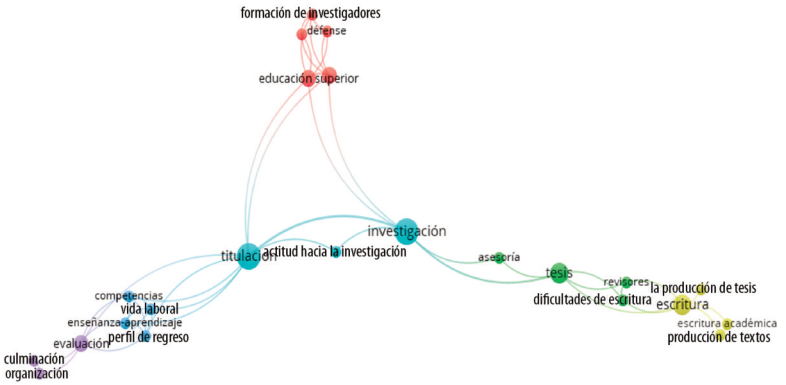
1.1. Metodología

Se llevó a cabo un estudio cualitativo de naturaleza documental, en el cual la construcción del objeto de estudio involucró: 1) la generación de preguntas de investigación surgidas del planteamiento del problema, 2) el referente teórico conformado por categorías conceptuales, en este caso, la innovación; y 3) el referente empírico constituido por una serie de documentos que brindaron información acerca de la titulación, y por las categorías de análisis.

Asimismo, se procesó la información recopilada de diferentes autores con el objetivo de identificar las áreas de investigación relacionadas con el tema de la titulación (ver figura 1), recuperando palabras clave, títulos, resúmenes, así como la visualización de redes bibliométricas haciendo uso del gestor *VOSviewer*, que coadyuvó al análisis descriptivo de las investigaciones recuperadas.

Es fundamental destacar que el análisis bibliométrico permitió ubicar los temas más estudiados en los documentos recuperados, relacionados con el tema de titulación. Se encontró que la mayoría de las producciones se orientan hacia el estudio de la obtención del grado relacionado con la investigación, la asesoría, la elaboración de producciones escritas (tesis) y el proceso de enseñanza y aprendizaje involucrado en la generación de competencias profesionales, mismas que pueden observarse en el proceso de culminación de la tra-

Figura 1. *Análisis bibliométrico por palabras clave*



Fuente: Elaboración propia con base en visualización en VOSviewer.

yectoria escolar por parte de los estudiantes, siendo este un aspecto fundamental de las innovaciones presentes al interior de la universidad.

Por lo mencionado con anterioridad, el presente trabajo expone las innovaciones tecnológicas relacionadas con el proceso de titulación al interior de la UNAM, reconociendo la importancia del uso de las TIC para eficientizar los procesos, las plataformas digitales que permiten llevar a cabo los trámites administrativos, el servicio social que el alumno debe realizar y concluir para dar paso a la obtención del grado, y la revisión de los documentos recepcionales, con el fin de conservar la integridad académica y evitar el plagio.

2. INNOVACIONES TECNOLÓGICAS EN EL PROCESO DE TITULACIÓN

El concepto de innovación se ha presentado como un aspecto fundamental al interior del sistema educativo, formando parte de las agendas públicas que conforman el proceso de enseñanza y aprendizaje iterándose de manera continua. Los cambios vertiginosos generados por las sociedades del conocimiento han provocado cierta incertidumbre que desemboca en la constitución de proyecciones que brinden una atención efectiva a las necesidades formativas. Así, se requiere tomar en cuenta la conformación de conocimientos y habilidades en los estudiantes que les permitan atender con profesionalismo las diversas situaciones que se les presenten (Lee et al., 2018).

La innovación es una construcción que depende ampliamente de la realidad y la necesidad, no se puede pasar de una realidad a otra por lo que debe reconocer las necesidades propias de su tiempo y su espacio (Navarrete, et al., 2021). En el caso estudiado en el presente trabajo, el proceso de titulación requiere del diseño de una serie de estrategias que respondan a las situaciones y/o problemáticas por las que atraviesa el estudiantado, que coadyuven a la culminación satisfactoria de su proceso formativo.

Estudios realizados por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) han revelado que las TIC pueden fungir como un puente universal entre la educación, la igualdad, la equidad, el ejercicio de la enseñanza, el desarrollo profesional, así como con la dirección y gestión eficiente de los sistemas educativos (UNESCO, 2015).

Así, las universidades deben apoyarse en las TIC, dándole a éstas un papel más importante en los diferentes procesos de modernización de los métodos de enseñanza y en el desarrollo administrativo (Sánchez, Martínez, Ávila y González, 2016), generando vínculos que agilicen los procesos y, en este caso particular, que apoyen la constitución de plataformas que permitan brindar atención a un mayor número de egresados que esperan titularse.

En el caso específico de México, en el Plan Sectorial de Educación 2020-2024 se propone "garantizar el derecho de la población en México a gozar de los beneficios del desarrollo de la ciencia y la innovación tecnológica, mediante el impulso a la investigación científica, humanística y tecnológica" (Secretaría de Educación Pública, 2020, p.27), acción mediante la cual las universidades desempeñan un rol sumamente notable dado que en estas instituciones se generan nuevos conocimientos derivados de la investigación. Aunado a lo anterior, se plantea la innovación como una herramienta para la mejora continua de las escuelas, por lo que éstas deberán encaminar el uso de diversos recursos tecnológicos para satisfacer las necesidades presentadas (SEP, 2020).

En este sentido, la atención a las necesidades estudiantiles se pudo contemplar reflejada en lo acontecido con la pandemia provocada por el virus SARS-COV2, cuando en el año 2020, la Dirección General de la Organización Mundial de la Salud (OMS) y la Secretaría de Educación Pública (SEP), pusieron en marcha una serie de medidas de prevención para el sector educativo, entre las que figuraban la suspensión de labores y el cierre de escuelas a partir del 23 de marzo de 2020 (SEP, 2020). Dicha suspensión, que se alargó

mucho más allá de su periodo inicial de sólo dos semanas, hizo que centros escolares e instituciones de educación superior pusieran en práctica sus habilidades creativas para la atención de las diversas situaciones presentadas. En el caso particular de la UNAM y con relación al proceso de titulación, el rector Graue Wiechers, en su informe de actividades 2019-2020, comunicó que "se ha continuado, en la medida que las condiciones sanitarias lo han permitido, con la evaluación y aplicación de exámenes, y con los procesos de titulación y graduación de alumnas y alumnos de nuestra Universidad" (Graue, 2020).

Es menester resaltar también que actualmente, otra de las necesidades estudiantiles se encuentra vinculada con el desarrollo de una serie de actitudes y valores que desemboquen en una integridad académica para evitar situaciones como el plagio. Para Rosselot, 2008, el plagio es una práctica habitual en el ámbito de la investigación, que involucra la apropiación, presentación o utilización de material intelectual perteneciente a otro individuo sin otorgar el debido reconocimiento a su fuente intelectual. Esta acción constituye un acto fraudulento en el cual se omite el reconocimiento adecuado a la contribución de otros a la elaboración de los textos. Así, dicho acto vulnera los derechos del autor que escribió la obra original, haciendo una apropiación indebida de las propiedades intelectuales (Miranda, 2013; Timal y Sánchez, 2017). De esta manera, serán plagiarios aquellas personas que no otorguen el crédito a los autores de las obras consultadas o quienes paguen por la elaboración de los trabajos escritos.

A pesar de que el plagio no es una práctica novedosa, en los últimos años ha experimentado un aumento significativo. Este incremento se debe en gran medida al acceso generalizado a Internet y a la facilidad con la que la información circula en línea. La falsificacion se ha convertido en una de las principales problemáticas que enfrenta la comunidad científica. Como resultado, las instituciones académicas están comenzando a implementar una serie de medidas destinadas a prevenir y sancionar los casos de plagio.

La disponibilidad de recursos en línea ha facilitado el acceso a información preliminarmente publicada, lo que a su vez ha aumentado la tentación de apropiarse indebidamente del trabajo intelectual de otros. Esta conducta deshonesta socava los principios éticos y las normas de integridad académica que sustentan la investigación y la producción de conocimiento.

En este marco, para el caso de la titulación y la constitución de trabajos recepcionales, los asesores deben implementar una serie de medidas para que los estudiantes aprendan que el plagio es un acto ilícito, llevando a cabo reflexiones éticas acerca de lo negativo del mismo. Además, se debe enseñar la elaboración de citas, referencias y repertorios bibliográficos (Miranda, 2013) con el fin de que los estudiantes sean capaces de otorgar el crédito correspondiente de forma adecuada.

Como segundo aspecto, cada IES debe diseñar e implementar un reglamento interno en donde se establezcan los lineamientos bajo los cuales se deben conducir tanto profesores como alumnos en el desarrollo y presentación de los proyectos de investigación (Timal y Sánchez, 2017). Sumado a dichos lineamientos, es necesario que puedan emplearse diversas herramientas para detectar el plagio, retomando plataformas tecnológicas encaminadas a su oportuna localización y tratamiento.

A este respecto, al interior de la UNAM, el rector Graue en el comunicado emitido el 20 de enero de 2023 mencionó la necesidad de actuar para construir lineamientos orientados a la prevención y sanción de la violación a los valores universitarios que se contienen en el código de ética de la máxima casa de estudios (UNAM, 2023a).

Con base en lo anterior, vincular el proceso de titulación con el uso de las tecnologías de la información y comunicación es de suma importancia ya que, como primer aspecto, permite dar continuidad y agilizar el proceso de realización de trámites administrativos. En este caso, dicha aplicación hace posible que cada vez una mayor cantidad de estudiantes pueda tener acceso al título universitario, de manera más ágil y eficaz. Asimismo, las herramientas tecnológicas pueden generar un gran impacto al momento de detectar y tratar aspectos relacionados con la integridad académica, siendo un apoyo para los asesores al momento de realizar las revisiones de los documentos recepcionales.

3. PLATAFORMAS DIGITALES PARA LOS REGISTROS DE TITULACIÓN EN LA UNAM

La Universidad Nacional Autónoma de México ha implementado una serie de estrategias innovadoras para dar continuidad a los procesos de titulación en cada una de las Facultades, a través de las entidades que están relacionadas con los tramites de titulación:

Dirección General de Administración Escolar (DGAE): se encarga de administrar la información académica de los estudiantes inscritos en la UNAM. Tiene la función de gestionar de manera eficaz y eficiente los procesos escolares mediante estatutos de calidad desde el ingreso de los alumnos hasta su titulación.

Así, la DGAE tiene una participación crucial en el proceso de titulación, pues se encarga de realizar la *Revisión de Estudios* de cada uno de los estudiantes que desean obtener el grado. Dicho proceso "verifica que el expediente escolar esté completo y sea correcto" (UNAM, 2009). En caso de que al realizar la revisión documental sea detecta alguna falta de archivos en el expediente como el "acta de nacimiento actualizada o certificado de estudios de ciclo inmediato al anterior del ingreso a la UNAM" (UNAM, 2009) el estudiante tendrá la obligación de entregarlos a la brevedad en el Departamento de Revisión de Estudios localizado en Ciudad Universitaria.

La DGAE también tiene la función de emitir los títulos de grado, dicho trámite debe ser solicitado a través del departamento de Servicios Escolares de cada plantel y es realizado una vez que se presenta el examen profesional al cubrir todos los requisitos de las opciones de titulación, entregando a la Dirección de Certificación y Control Documental una carpeta que contiene documentos necesarios del alumno; de esta manera, "el título podrá ser entregado en ceremonia o directamente a los 25 días hábiles de la entrega de la carpeta" (UNAM, 2009).

Es menester resaltar que, como apoyo a los trámites realizados al interior de la DGAE se estableció un Sistema de Generación de Referencias en Línea (SIGEREL) que requiere el número de cuenta del estudiante y su contraseña, a partir de éstas se proporcionan las referencias bancarias correspondientes para realizar pagos relacionados con la titulación (título, certificados, constancias, envíos de documentación a toda la república mexicana) (SIGEREL, 2018) sin necesidad de que el alumno asista de forma presencial a las instalaciones de las Facultades.

Dirección General de Cómputo y de Tecnologías de Información y Comunicación (DGTIC): tiene por objetivo lograr un punto de unión entre la comunidad universitaria para aprovechar los beneficios que, a partir de las tecnologías de la información y la comunicación, relacionado con "la docencia, la investigación, la difusión de la cultura y la administración universitaria" (DGTIC, 2022a). Dentro de sus funciones principales se encuentran las siguientes:

- Establecer y operar la estructura de telecomunicaciones alámbrica e inalámbrica para entidades académicas, así como las dependencias universitarias para los alumnos y el personal que labora en ellas.
- Normar y supervisar la gobernanza institucional de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, en coordinación con los cuerpos colegiados.
- Consolidar un sistema de información universitaria que derive en una inteligencia organizacional para la toma de decisiones.
- Orientar y asesorar a las dependencias para cumplir los objetivos del Plan de Desarrollo de la UNAM, así como la adquisición, mantenimiento y aprovechamiento de los recursos.
- Contribuir al desarrollo de los planes y programas establecidos para la actualización y superación académica de la comunidad universitaria.
- Integrar, evaluar y asesorar los proyectos que impulse el uso y el aprovechamiento de las TIC en beneficio de la universidad.
- Impulsar la clasificación, visibilidad y uso de acceso abierto de los contenidos digitales en la docencia, la investigación y la digitalización de la cultura.
- Formar y actualizar a los miembros de la comunidad universitaria y en particular a los estudiantes y profesores en los usos de las TIC.
- Promover el uso de las TIC en la mejora de la enseñanza y el aprendizaje (DGTIC, 2018).

Uno de los grandes aciertos de la UNAM fue otorgarle a la DGTIC la función para dar seguimiento al proceso de titulación de los estudiantes durante la pandemia, pues permitió habilitar un Salón Virtual para Exámenes Profesionales para que los estudiantes no retrasaran más su proceso de obtención de grado. A dicha sala sólo se dio acceso a los participantes autorizados por la facultad con base en la fecha y hora en la que fue programada la realización de este examen (DGTIC, 2021).

Es menester resaltar que el servicio que ofrece la DGTIC mediante los salones virtuales para la presentación de exámenes profesionales es operado por el Departamento de Comunicaciones Audiovisuales y el Centro de Operaciones de Videoconferencia (VNOC). Los horarios de uso de dicha aula son de lunes a viernes, en bloques de dos horas de duración. 30 minutos antes de cada

examen se realizan diversas pruebas de conexión y de audio para evitar cualquier contratiempo en la presentación de la prueba. La reservación del salón es realizada por la entidad académica cuando menos con 48 horas de anticipación, para que se informe así la disponibilidad de horarios (Dirección General de Comunicación Social -DGCS-, 2020).

Dirección General de Orientación y Atención Educativa (DGOAE): cuya misión se centra en ser un apoyo y orientación a los estudiantes durante su trayecto académico y profesional, mediante estímulos que favorezcan la calidad de su permanencia, así como de su desempeño académico, dándoles información que los guíe para aplicar sus conocimientos y habilidades profesionales construidos en la solución de problemáticas de su comunidad, ofreciendo un vínculo entre la sociedad y el mercado laboral.

Relacionado con el proceso de titulación, la DGOAE brinda apoyo para "desarrollar y operar programas de servicio social multidisciplinarios que atienden las necesidades de la población. Asimismo, administra el servicio social universitario, en coordinación con facultades, escuelas, institutos y centros" (DGOAE, 2023a).

Así, se contribuye a la formación integral de los estudiantes mediante su participación en actividades al interior de diversas instancias que contribuyen al fortalecimiento de su "conciencia ética, moral, humanista y de retribución a la sociedad, para desarrollar habilidades que impacten de forma favorable en su incorporación en el ámbito laboral" (DGOAE, 2023a).

Es considerable resaltar que la DGOAE ha hecho uso de las plataformas digitales para facilitar el proceso de ingreso al servicio social de los estudiantes por medio del Sistema de Información Automatizada de Servicio Social en donde se recaban las firmas de las organizaciones sociales en donde ingresan los sustentantes (DGOAE, 2023a), agilizando uno de los lineamientos necesarios para obtener el grado universitario.

Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción UNAM (ENALLT): esta institución tiene como finalidad principal desarrollar una enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, promoviendo la certificación de los conocimientos, actualizando los recursos humanos, mediante una calidad académica y de enseñanza, profesionalizando, principalmente, a los docentes.

Como medida innovadora presentada como solución ante las condiciones sanitarias mencionadas en párrafos anterior, la ENALLT "implementó la reali-

zación de exámenes en sesiones de dos tipos: 1) aplicaciones remotas y 2) aplicaciones presenciales (Navarrete, 2022, p. 393), ofreciendo a los estudiantes la posibilidad de elegir el tipo de prueba y continuar así con los trámites de titulación, pues presentar el examen de forma remota solo requería de un equipo de cómputo con cámara y conexión estable a internet en donde se pudiese realizar una videoconferencia a través de la plataforma Zoom (ENALLT, 2020).

Tomando como base lo expuesto en párrafos anteriores la UNAM, a través de sus distintas entidades, ha implementado una serie de estrategias que permiten dar continuidad, agilizar y apoyar el proceso de titulación, ofreciendo opciones a los egresados para completar sus trámites, ya sea relacionados con la revisión documental, el ingreso al servicio social, la conclusión del idioma inglés o la presentación de exámenes profesionales, haciendo uso de las TIC como herramienta que facilita este trayecto.

4. SERVICIO SOCIAL

El servicio social es una actividad temporal y obligatoria que cada estudiante egresado debe cumplir, en la UNAM éste se encuentra regulado por la DGOAE presentándose como una actividad que forma parte esencial de la consolidación de los conocimientos, habilidades y aptitudes profesionales, fomentando "una conciencia de solidaridad con la comunidad, la sociedad y el país" (DGOAE, 2023b).

De esta manera, su misión se basa en contribuir a la formación integral de los estudiantes, poniendo en práctica una serie de capacidades para la solución de problemas reales de la comunidad por medio de diversas estrategias que, sumadas a la constitución de una conciencia moral, ética y humanística, coadyuven a la generación de competencias para su pronta integración al mercado laboral.

En la UNAM, el servicio social tiene el siguiente objetivo:

> Impulsar el desarrollo profesional y humano del pasante, mediante el compromiso social, activo y solidario en la solución de problemas o necesidades del país, a través de actitudes cívicas, críticas y propositivas en favor de la consolidación de cuadros de excelencia humana, como base para un futuro próspero de la nación (DGOAE, 2023b).

Tomando como referencia la normativa administrativa de la UNAM, y de acuerdo con el artículo 5° de la Constitución Mexicana, "los estudiantes de la Universidad Nacional Autónoma de México y los de las escuelas incorporadas deberán prestar su servicio social como requisito previo para la obtención del título profesional" (UNAM, 1985, p.2).

Así, en la máxima casa de estudios de México, el servicio social está conformado por tres ámbitos que forman al estudiante de manera integral, de acuerdo con lo estipulado en la DGOAE, los cuales son:

- Formativo. Se relaciona con la formación académica, e implica la puesta en práctica de los saberes conformados en las aulas. Éste tiene por objetivo consolidar los conocimientos y habilidades profesionales de los estudiantes para que aprendan a actuar con solidaridad, reciprocidad y de manera cooperativa, teniendo como posibilidad incorporarse al mercado de trabajo posteriormente.
- Social. Se relaciona con la vinculación que se tiene con los campos de la actividad humana (salud, educación, cultura, equidad de género, medio ambiente, producción de bienes, derechos humanos, ciencia y tecnología), que orientan el pensamiento de los estudiantes hacia la toma de conciencia de las distintas problemáticas que enfrenta México y, particularmente, los sectores más vulnerables, por lo que se espera que los beneficios que trae consigo el conocimiento, la ciencia, la tecnología y la cultura, puedan ser extendidos a toda la sociedad poniendo los servicios, saberes y habilidades adquiridas al servicio de la comunidad.
- Retributivo. Contribuye a la mejora de la calidad de vida diseñando estrategias a partir de las competencias adquiridas para atender las necesidades y problemáticas de la sociedad, prestando mayor atención a los grupos vulnerables realizando un trabajo comunitario.

En el Reglamento General del Servicio Social de la UNAM, se expone una serie de lineamientos que los estudiantes deben seguir, de los cuales es importante resaltar los siguientes:

- Artículo 6: el Servicio Social deberá prestarse en un periodo que no sea menor a 6 meses ni mayor a dos años, las horas del programa al que se encuentre adscrito el estudiante no deberán ser menos de 480.

- Artículo 10: para que los alumnos puedan iniciar los trámites de servicio social, es necesario que cumplan con un mínimo del 70% de los créditos de su carrera y el 100% en los casos que se ameriten, teniendo la autorización del plantel en donde se desempeñan.
- Artículo 22: las facultades y escuelas evaluarán el desempeño de los estudiantes en la prestación del servicio, verificando el cumplimiento de las actividades programadas. En caso de que su prestación sea satisfactoria se procederá a calificarlo y entregar la respectiva certificación. De lo contrario, el alumno deberá realizar actividades complementarias para poder otorgarle la certificación.

Es importante mencionar que, con base en la legislación vigente en la República Mexicana, el servicio social también puede ser liberado siempre que:

> los universitarios que al tiempo de ser estudiantes se desempeñen laboralmente en una institución pública, de manera formal y realicen actividades relacionadas a su perfil profesional no están obligados a realizar el Servicio Social. En este sentido, queda al libre albedrío del pasante la realización del Servicio Social o efectuar la solicitud de convalidación (UNAM, 2016).

En este caso, los estudiantes que deseen optar por esta opción de liberación de servicio deberán cumplir con los trámites o requisitos que señale su Facultad o Escuela (UNAM, 1985), en donde, de manera general se solicita:

a. una carta de exposición de motivos,

b. una constancia expedida por el área de recursos humanos en donde labore, que contenga datos de antigüedad, año de asignación y categoría.

En cuanto al manejo innovador en tiempos de contingencia atendiendo las problemáticas del momento presentado, las diversas Facultades ofrecieron la oportunidad de continuar y terminar el servicio social durante el periodo de resguardo por pandemia de manera remota siempre y cuando la institución en la que se encontraran adscritos lo permitiera indicando que las constancias de término debían ser entregadas al reanudar las actividades presenciales. De esta manera, la Universidad Nacional teniendo como referencia los acontecimientos presentados en los últimos tres años a raíz de la contingencia sanitaria, tiene como principal reto y desafío ampliar el alcance del

Servicio Social para beneficiar a la población mexicana (UNAM, 2022a), atendiendo diversas estrategias para que éste pueda cumplir con sus objetivos formativos, sociales y retributivos en una sociedad que se transforma a ritmos acelerados.

5. IMPORTANCIA DEL USO DE LAS TIC PARA EFICIENTIZAR EL PROCESO DE TITULACIÓN

Las TIC se han consolidado como una herramienta sumamente relevante e imprescindible en el desarrollo integral, social y profesional de los ciudadanos actuales (Navarrete, et al., 2021), siendo un recurso que ofrece respuestas a las exigencias y demandas de la sociedad del conocimiento (Cabero y Córdoba, 2009). De esta forma, las TIC brindan una serie de posibilidades al ámbito educativo, relacionadas con a) la formación permanente, b) la oferta de oportunidades de capacitación y actualización, c) un incremento en la rentabilidad de los recursos educativos y e) un aprovechamiento de los recursos tecnológicos (Rojas y Navarrete, 2019).

Por tal motivo, las TIC se vinculan ampliamente con el proceso de innovación, ya que generan nuevas formas de acceso que son interpretadas como transformaciones en el sistema formativo, favoreciendo con ello la atención a las diferentes problemáticas y retos que las IES enfrentan actualmente, relacionadas con el crecimiento de la matrícula, el presupuesto limitado para construir más centros educativos, los requerimientos del actual mercado laboral que demandan una mayor especialización y los cambios en los paradigmas de la investigación (Kriscautsky y Rodríguez, 2018).

La disponibilidad en infraestructura física tecnológica que se otorgue al interior de las Facultades es fundamental, puesto que funge como parte de su aplicación en los procesos de enseñanza, aprendizaje y administración de los centros escolares, presentándose como una herramienta de transformación educativa que posibilita la innovación académica, optimizando los procesos requiriendo un menor uso de los espacios físicos.

En este sentido, la UNESCO a partir de los Objetivos de Desarrollo Sostenible plantea que una de las prioridades es incorporar las TIC en el proceso educativo relacionando su uso para la formación de ciudadanos del siglo XXI (UNESCO, 2015), teniendo en cuenta su desarrollo en a) infraestructura, b) formación de profesores y c) redes de investigación.

En la UNAM, la DGTIC trabaja actualmente en el desarrollo de diversos recursos virtuales y la conformación políticas de desarrollo de software (DGCS, 2021). Así, se propone la constitución de los siguientes elementos:

- Salones virtuales para exámenes profesionales: permiten a estudiantes y alumnos reunirse de manera virtual y remota para la realización de exámenes profesionales y la obtención del título o grado.
- Escritorios virtuales: se relacionan con la creación de espacios en donde los estudiantes tienen acceso remoto a las aplicaciones y herramientas relacionadas con las TIC, a través de las cuales pueden acceder a "herramientas estadísticas, simuladores y herramientas de diseño" (DGCS, 2021).
- Laboratorios virtuales: hacen referencia a instrumentos tecnológicos que apoyan el desarrollo de habilidades prácticas, mediante el uso de simuladores virtuales que se relacionan con el proceso de enseñanza y aprendizaje en el área de física, química y educación para la salud.
- Repositorio institucional: promueve que las TIC estén disponibles a toda la comunidad y a la sociedad en general. Estos repositorios "son administrados por las facultades, escuelas, centros, institutos y dependencias" (DGCS, 2021).

Para el caso del proceso de titulación en la Universidad Nacional Autónoma de México, las entidades académicas confirmaron un interés por integrarse al procedimiento de titulación que ha sido planificado entre la Dirección General de Administración Escolar (DGAE) y la Dirección General de Cómputo y de Tecnologías de la Información y la Comunicación (DGTIC), planteando como esenciales los siguientes elementos:

- Otorgar al alumno la posibilidad de incorporar su información para la titulación.
- Mejorar la visibilidad y coordinación entre los perfiles involucrados.
- Favorecer la integración de una carpeta de titulación con documentos validados.
- Permitir la interacción con el sistema de firma de actas de titulación y graduación.
- Proponer un esquema estándar que reduce los tiempos para iniciar con la emisión del título (DGTIC, 2022b).

Aunado a lo anterior, a raíz de la pandemia y en atención a las indicaciones del rector Enrique Graue, se realizó una colaboración entre la DGAE y la DGTIC como medios para la implementación de nuevas herramientas para que los estudiantes pudieran llevar a cabo su proceso de titulación de forma remota.

El sistema desarrollado permitió que los alumnos pudieran elegir alguna de las opciones de titulación y cargar en las plataformas de apoyo su información para que el personal del plantel pudiese verificarla y validar su solicitud (DGTIC, 2022c), posteriormente, el interesado recibiría una serie de notificaciones para conocer su proceso.

Además, "para contar con documentos digitales validados, tanto DGAE como DGTIC, compartieron con las entidades académicas las ventajas de impulsar el uso de la Firma Electrónica Universitaria (FEU) y el Sello Digital Universitario (SDU)" (DGTIC, 2022c), proporcionando la certeza de que los documentos fueron recibidos y dando paso a un proceso de titulación fluido e inmediato. Como resultado de la vinculación expuesta se generó un sistema de información que cuenta con verificación y validez del personal de la administración escolar en cinco entidades académicas.

En este tenor, el 10 de marzo de 2022 se publicaron los Lineamientos para el Uso del Sistema de Actas de Titulación y Graduación con Firma Electrónica Universitaria en donde se exponen las reglas de operación, los derechos, obligaciones y responsabilidades de los usuarios y las reglas de protección de información al realizar el examen profesional en el aula virtual designada.

Así, el marco normativo recaba una serie de reglas relacionadas con los siguientes elementos:

- *Administración del sistema*: a cargo de la DGAE, a partir de la cual se brinda asesoría técnica que permite verificar que se cumple con el estándar tecnológico para el proceso de titulación, garantizando la protección de los datos institucionales y personales que se presentan en los expedientes físicos y electrónicos.
- *Derechos y obligaciones de los usuarios*: éstos deben resguardar las credenciales de acceso de manera responsable, firmar una carta de confidencialidad para proteger los datos personales, y reportar las posibles violaciones a la seguridad de la información.

- *Obligaciones del sínodo o jurado*: deben asegurarse de contar con las credenciales para ingresar al sistema (usuario y contraseña), contar con la FEU y cumplir con el procedimiento de la firma del acta.
- *Exámenes profesionales*: son programados una vez que el alumno da cuenta del cumplimiento de todos los requisitos para presentarlo, aunado a lo anterior, se envía un citatorio con el enlace URL para ingresar al sistema, recordando a los participantes la importancia de tener la FEU al momento del examen.
- *Integración de la carpeta de titulación:* Está conformada por el acta de examen firmada, la constancia de término de servicio social, el comprobante de pago, 4 fotografías para el tipo de título solicitado, el acta de titulación debidamente requisitada, la copia del acta de titulación o examen, el documento de autorización de transferencia de información, el formato de la elección del título, copia del certificado de licenciatura, justificación de la mención honorifica (si es el caso), formatos de no adeudos en las bibliotecas, y en caso de titulación por tesis, el oficio de designación del jurado, así como los votos emitidos (UNAM, 2022b).
- *Registro de las actas de titulación:* "el funcionariado universitario responsable de la operación y administración del sistema debe garantizar que los documentos posean las características de autenticidad, fiabilidad, integridad y disponibilidad, con la finalidad de que gocen de la validez y eficacia de un documento original" (UNAM, 2022b).
- *Registro universitario de actas para la obtención del título:* este registro forma parte del Sistema y en él se almacenan todas las actas digitales, "cuenta con medidas de seguridad técnicas, administrativas y físicas para la protección de datos personales" (UNAM, 2022b, p.6) además de lo anterior, ofrece apoyo en el proceso de titulación una vez que se celebraron los actos académicos de titulación.

Los elementos anteriormente enlistados forman parte fundamental del Sistema de Actas de Titulación y Graduación el cual hace uso de la firma electrónica de actas; es importante reconocer que bajo estos lineamientos se permite llevar a cabo un proceso de titulación transparente y con la debida protección de datos personales, en donde todos los participantes, tanto alumnos como el sínodo, firman cartas de confidencialidad para perpetrar un buen uso del

mismo, presentándose como una medida innovadora y de apoyo para el proceso de obtención del grado haciendo uso de las TIC en escenarios remotos, agilizando el proceso de titulación.

Es vital mencionar que las acciones implementadas al interior de la UNAM para dar atención a la problemática ocasionada por el confinamiento se presentan como un ejemplo de innovación, pues otorgan soluciones a la situación planteada haciendo uso de las tecnologías, permitiendo continuar tanto con los procesos formativos como los administrativos.

6. MEDIDAS PARA PREVENIR Y EVITAR EL PLAGIO

En la Universidad Nacional recientemente se han instituido políticas referentes al plagio con el fin de fortalecer la integridad y la honestidad académicas, proponiendo una serie de lineamientos que permiten invalidar "certificados, títulos profesionales y grados cuando los alumnos no cumplan con los requerimientos educativos y éticos" (UNAM, 2023b).

Así, el Consejo Universitario tomó la decisión de aprobar y añadir una serie de especificaciones en la legislación que se orientan a garantizar la integridad y la honestidad de los académicos y estudiantes al momento de realizar y publicar los trabajos de investigación. En sesión extraordinaria, el Consejo hizo reformas al Estatuto General que, en su artículo 5, señala que la Universidad Nacional puede ahora declarar la nulidad absoluta de certificados, títulos profesionales y grados, cuando los requerimientos académicos y éticos no hayan sido cubiertos de forma cabal (UNAM, 2023b).

Los acuerdos establecidos incluyen tanto a los profesores como a los estudiantes resaltando que,

- Antes de iniciar el proceso de titulación los alumnos tendrán que firmar una protestad de integridad y honestidad "en la que aceptan actuar de manera ética y conforme a los valores universitarios" (UNAM, 2023b) pues en caso de no cumplir con ésta se podrá revocar su título.
- Los profesores serán responsables de guiar el proceso y dar cumplimiento a los principios de integridad y honestidad en la elaboración de los trabajos académicos, especialmente aquellos que son empleados como una forma de titulación.

- En el caso de la ubicación de alumnos que sean sospechosos de recibir un apoyo fraudulento para la titulación, serán sometidos "a un proceso de revisión y, en su caso, se procederá a la nulidad del examen sustentado" (UNAM, 2023b).
- Si un estudiante es encontrado culpable de un plagio grave, se podrán contemplar la expulsión definitiva de la Universidad.

Por su parte, el Reglamento General de Exámenes fue modificado en los artículos 1°, 21° 24° 32°-39°en donde se expone la importancia de realizar trabajos en donde los alumnos den cuenta de las habilidades y conocimientos generados, demostrando una autoría original de sus ideas a partir de la integridad y la honestidad académica que serán los principios básicos que guiarán el proceso de titulación. Para el caso de los tutores principales de trabajo podrán formar parte del jurado, pero éstos no podrán presidirlo (UNAM, 2023b).

El 14 de abril de 2023 por medio del boletín UNAM.DGCS-267 se dio a conocer la entrada en vigor de las modificaciones hechas a la Legislación Universitaria, lineamientos orientados al fortalecimiento de la integridad y honestidad académicas en la UNAM (UNAM, 2023b) estableciendo los estatutos para prevenir y proceder en contra de las faltas cometidas a dicho principio. De esta manera.

> La Universidad Nacional puede ya anular, a partir de este día, exámenes, títulos y grados de alumnos y alumnas que no hayan cumplido a cabalidad los requerimientos para hacerse merecedores de los mismos. Las reformas a la legislación incluyen a egresados. (UNAM, 2023b)

De acuerdo con las modificaciones, a partir de la Legislación Universitaria se busca regular las acciones tanto de docentes como de estudiantes en el proceso de titulación y, sobre todo, en la elaboración de trabajos escritos originales, que den cuenta de las habilidades, conocimientos y actitudes formadas en los alumnos durante su trayecto formativo, haciendo uso responsable de las herramientas del saber conformadas.

Además de las políticas propuestas, la UNAM posee 150 licencias de software antiplagio para detectarlo en los escritos, pues con base en la modificación del Reglamento General de Exámenes, "el contenido de dichos trabajos deberá

verificarse a través de herramientas tecnológicas, aprobadas por los consejos técnicos y comités académicos correspondientes" (UNAM, 2023b, p.11) tales como:

- Turnitin: permite la revisión de trabajos presentando una efectividad de análisis muy alta.
- Ithenticate: tiene una cobertura amplia, pues su acervo asciende a más de 70 mil millones de páginas web.
- QueText. analiza las similitudes de los textos además de permitir la generación de citas estilo APA, MLA y Chicago (Dirección General de Bibliotecas – DGB- 2022).
- Dupli Checker: realiza las comparaciones con los textos y remite a la fuente original.
- PlayScan: Identifica coincidencias en los textos.
- Plagiarisma. Analiza los textos e identifica coincidencias

Así, con el uso de las plataformas anteriormente mencionadas, la UNAM propone realizar una revisión de los trabajos escritos que sean entregados como un requisito de titulación, mismas que fungirán como una herramienta para propiciar el seguimiento de los principios propuestos en la legislación universitaria.

Con lo expuesto en los párrafos anteriores se puede dar cuenta de que las TIC son herramientas que sirven como apoyo al desarrollo de los procesos formativos y administrativos y facilitan el intercambio de información ayudando en el desarrollo de una serie de habilidades de análisis y comunicación. "La emergencia sanitaria aceleró diversos procesos que se realizaban en la UNAM" (DGCS, 2021) haciendo que tanto docentes como alumnos aplicaran los saberes y aptitudes en el ámbito de la tecnología para trabajar en línea, dejando al descubierto los retos en materia de alfabetización digital, el rediseño de los espacios de aprendizaje, la mejora de la conectividad, y la transformación de los sistemas de aprendizaje.

Finalmente, cada una de las herramientas que ofrece la UNAM tanto para los docentes como para los alumnos, está orientada a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, siguiendo el precepto de calidad, integridad y honestidad, con la finalidad de formar ciudadanos eficientes y capaces de responder a las problemáticas del siglo XXI.

7. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A partir de la revisión documental realizada con respecto a las categorías de análisis expuestas podemos enfatizar algunas consideraciones a manera de cierre. En primer lugar, es valioso referir que la educación superior a nivel global enfrenta grandes retos relacionados con la gestión, organización, financiamiento y metodologías pedagógicas aplicadas en el aula; las transformaciones que se presenten en estos rubros deberán estar encaminados a mejorar las competencias de los estudiantes, por lo que cada institución debe dar respuesta a las necesidades específicas de los alumnos con el firme objetivo de mejorar la calidad de la enseñanza. La ideas y estrategias que se diseñen y apliquen en pro de la formación superior deben vincularse con la innovación, de manera que ésta responda a los desafíos presentados en la actualidad.

De esta manera, las tecnologías de la información y la comunicación presentan una herramienta esencial que, bien orientada, sirve como apoyo en el desarrollo de la gestión, la organización y la implementación de nuevas metodologías que faciliten la agilización del proceso de titulación, presentándose como una oportunidad para transformar los procesos y aumentar el número de estudiantes que obtienen el título universitario.

Así, como segundo aspecto se puede constatar que la Universidad ha implementado una serie de innovaciones tecnológicas en el proceso de titulación, reconociendo su progreso en el área administrativa. Esto ha permitido la generación de espacios para agilizar los trámites, ofreciendo una serie de elementos tanto a estudiantes como a docentes para realizar cada vez más procesos en línea, y utilizando las plataformas digitales diseñadas para eficientizar el último tramo de formación profesional.

En este sentido, la implementación de exámenes profesionales mediante el uso de aulas virtuales permitió que la obtención del título profesional no se retrasara en el periodo marcado por la contingencia sanitaria. Actualmente se siguen agendando disertaciones a distancia, logrando con ello que más estudiantes puedan graduarse, haciendo uso de los lineamientos establecidos en el Reglamento General de Exámenes.

Por otro lado, el uso de las TIC permitió dar continuidad a la realización del servicio social, siendo un elemento fundamental para la obtención del grado. Dicho proceso continuará de forma virtual, presentando la importancia del desarrollo de nuevas

y mejores estrategias para ampliar el abanico de opciones para los estudiantes, impactando en la concreción de saberes, habilidades y competencias.

Aunado a lo anterior, las tecnologías se han mostrado como un medio y una herramienta indispensable para asegurar la integridad académica, pues éstas permiten la detección oportuna de actividades deshonestas como las similitudes académicas presentadas en algunos trabajos de titulación, para que éstas puedan ser sancionadas debidamente, y conduzcan al otorgamiento de respuestas adecuadas ante dichas acciones, tomando en cuenta los lineamientos establecidos en la política universitaria.

Con base en los puntos planteados, se puede dar cuenta de que las estrategias implementadas por la UNAM cumplen con la dinámica de innovación, misma que se presenta como un proceso sistematizado que busca generar cambios, ya que el uso de las TIC en el desarrollo de trámites administrativos, realización del servicio social y de exámenes profesionales remotos, así como en la detección de plagio se ha convertido en una realidad institucional que brinda atención a las problemáticas detectadas entre los docentes y los estudiantes.

Finalmente, queremos enfatizar que las estrategias presentadas por la UNAM en materia de innovación, tecnología, e investigación han impactado de forma significativa en el proceso de obtención de grado por lo que se deja la posibilidad abierta para continuar con la labor y lograr con ello que haya más estudiantes con el título necesario para atender los requerimientos nacionales, haciendo frente a la complejidad de las situaciones que se presentan en México y en el resto del mundo, por lo que la innovación al interior de las Instituciones de Educación Superior es un aspecto esencial para realizar transformaciones sustanciales a la formación profesional y disciplinaria. No obstante, habrá que continuar con los esfuerzos para disminuir las prácticas burocráticas que, sin menoscabo de garantizar la pulcritud de los procesos de reconocimiento académico de los estudios universitarios, pueden ser todavía más ágiles y eficientes.

AGRADECIMIENTOS

Investigación financiada por el Proyecto de Investigación UNAM-DGAPA-PAPIIT IT400421 "Estudio del mejoramiento en los índices de titulación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, mediante la creación de una plataforma integral-digital, la formación didáctico-tecnológica de profesores y su vinculación con los estudiantes".

REFERENCIAS

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (2018). *Anuarios Estadísticos de Educación Superior 2018-2019*. https://bitly.ws/36SpT

Basantez Sánchez, J.E. (2018). Las competencias del perfil de egreso de la carrera de Ingeniería en Contabilidad y Auditoría cp. y su incidencia en las modalidades de titulación. *Revista Dilemas Contemporáneos, 20*. *https://bitly.ws/36Sqn*

Cabero Almenara, J. y Córdoba Pérez, M. (2009). Inclusión Educativa: Inclusión digital. *Revista Educación Inclusiva, 2*(1). 61-77. https://bitly.ws/36SrF

Calvo López, M. (2009). La elaboración de la tesis de licenciatura como espacio para la formación y la construcción social del conocimiento. *Revista Perfiles Educativos, 31*(124). https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2009.124.18826

Dirección General de Cómputo y de Tecnologías de Información y Comunicación (DGTIC) (2021). Exámenes Profesionales UNAM. https://bitly.ws/36SrM

Diario Oficial de la Federación (2019). Programa Sectorial de Educación 2020-2024. https://bitly.ws/36SrS

Dirección General de Cómputo y Tecnologías de la Información y Comunicación (DGTIC). (2018) Funciones. https://bitly.ws/36Ssf

Dirección General de Cómputo y Tecnologías de la Información y Comunicación (DGTIC). (2022a) Misión. https://bitly.ws/36SsD

Dirección General de Cómputo y Tecnologías de la Información y Comunicación (DGTIC). (2022b). Tres entidades universitarias se comprometen a utilizar el procedimiento de titulación. https://bitly.ws/36Ss3

Dirección General de Cómputo y Tecnologías de la Información y Comunicación (DGTIC). (2022c). DGTIC colabora para agilizar los trámites de titulación de nivel licenciatura. https://bitly.ws/36SsL

Dirección General de Comunicación Social (DGCS) (2020). Boletín UNAM-DGCS-623. Reactiva UNAM tramites de titulación. Julio 2020. https://bitly.ws/36St2

Dirección General de Comunicación Social (DGCS) (2021). Boletín UNAM-DGCS-379. Avanza la UNAM en el uso de TIC para aprendizaje e investigación. https://bitly.ws/Lr6x

Dirección General de Orientación y Atención Educativa (DGOAE) (2023a). Misión y Visión. https://bitly.ws/36St8

Dirección General de Orientación y Atención Educativa (DGOAE) (2023b). Servicio Social Universitario. https://bitly.ws/36Stf

Dirección General de Bibliotecas UNAM (DGB) (2022). Software antiplagio. https://bitly.ws/36Swt

Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción. (2020). Inscripciones. (ENALLT) https://bitly.ws/36SwF

Fernández Lamarra, N. (2015). "Parte 1. El concepto de innovación". En N. Fernández Lamarra, La innovación en las universidades- Aspectos endógenos que inciden en su surgimiento y desarrollo. Argentina: Universidad Nacional Tres de Febrero. 25-91.

Fernández Rincón, H. H. (2020). Intervención pedagógica en procesos de titulación en la Universidad Pedagógica Nacional (México). *Revista iberoamericana de Estudos em Educação, 15*(4).

González Flores, P.; Hernández Romo, A.; Luna de la Luz, V.; Martínez Hernández, A.M.; Torres Carrasco, R.; Sánchez Mendiola, M. (2018). Innovación Educativa en la Universidad Nacional Autónoma de México. En Melchor Sánchez Mendiola y José Escamilla de los Santos (coords.) *Perspectivas de la innovación educativa en Universidades de México: Experiencias y reflexiones de la RIE 360.* (pp. 89- 112). https://bitly.ws/36StJ

Graue Wiechers, E. L. (2020). Acuerdo por el que habilitan diversas actividades y trámites no presenciales en la Universidad Nacional Autónoma de México. https://bitly.ws/36Suh

Hernández Morales, A. (2003). Implementación de un sistema de supervisión de tesis para pasantes de la Universidad Pedagógica Veracruzana (tesis de maestría) Universidad Veracruzana, México.

Kriscautzky Laxague, M. y Rodríguez Abita G. (2018). Uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Educación Superior en México. UNAM. 204p.

Lee, J., King, E., y Jiménez, E. (2018). *Innovación para el aprendizaje*.

Márquez Gómez, D. y Melgar Manzanilla, P. (2020). Integridad Académica y Plagio. UNAM.

Miranda Montecinos, Alejandro. (2013) Plagio y ética de la investigación científica. *Revista chilena de derecho. 40*(2). http://dx.doi.org/10.4067/S0718-34372013000200016

Navarrete Cazales, Z. (2022). Diplômes de l'université Nationale Autonome du Mexique. Innovations et actions entreprises en période de pandémie. En Cavaco, C., Costa, F., Marques, J., Viana, J., Marreiros, R., Faria, A.R. & Dorotea, N. (Eds). A Educação e os Desafios da Sociedade Contemporânea: contributos da investigação. Lisboa: AFIRSE Portugal e Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Pp. 389-398 https://bitly.ws/36SvR

Navarrete Cazales, Z., Manzanilla Granados, H.M. y López Hernández, P.A (2021). Innovación, inclusión y TIC. Un estudio comparativo de su inserción en los Programas Sectoriales de Educación en México. En. K. Monkman, Z. Navarrete Cazales y C. Ornelas (coords.) Innovación e inclusión en educación: políticas y estrategias de implementación. México: Plaza y Valdés Editores / Sociedad Mexicana de Educación Comparada. Pp. 353-370. https://bitly.ws/36Suq

Navarrete Sánchez, M.E; Delgado Celis, M.D.; Rosales Escobar, M.L. (2020). Principales causas que afectan la titulación de los estudiantes de ingeniería en gestión empresarial en el tecnológico nacional de México/Instituto Tecnológico de San Luis Potosí. *Revista Científica Ra Ximhai, 16*(20), 87-114. https://bitly.ws/36Suz

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2015) Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. https://bitly.ws/HFZe

Rojas Moreno, I., y Navarrete Cazales, Z. (2019). Modalidades no presenciales de educación superior en México: Composición, tendencias y desafíos. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras. 182 pp.

Rosselot, Eduardo, et al. (2008). Plagio intelectual. Documento de la comisión de ética de la facultad de medicina de la universidad de Chile", *Revista médica de Chile, 136*(5).

Sánchez Mendiola, M., Martínez Hernández, A.M. y Hernández Romo, A. K. (2019). ¿Por qué es fundamental un Proyecto de Formación y Profesionalización Docente en la Universidad Nacional Autónoma de México? En M. Sánchez, y Martínez, Pilar. (editores). *Formación docente en la UNAM: Antecedentes y la voz de su profesorado*. UNAM.

Secretaria de Educación Pública (2020). Programa Sectorial derivado del Plan Nacional de Desarrollo.

Secretaría de Educación Pública (s/f). Subsecretaría de Educación Superior.

Sistema de Generación de Referencias en Línea (SIGEREL) (2018) Sistema de Generación de Referencias Bancarias.

Timal López, Sandra y Sánchez Espinoza Francisco (2017). El plagio en el contexto del derecho de autor. *Tla-maleua. 11*(42).

Universidad Nacional Autónoma de México (1985). Reglamento General del Servicio Social de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Universidad Nacional Autónoma de México (2004). Reglamento General de Exámenes.

Universidad Nacional Autónoma de México (2009) Dirección General de Administración Escolar.

Universidad Nacional Autónoma de México (2016). Convalidación de servicio social por artículo 91.

Universidad Nacional Autónoma de México (2020) Comparten información relevante sobre el Servicio Social en contingencia. https://bitly.ws/36Svo

Universidad Nacional Autónoma de México (2022a). Constancia de idioma. https://bitly.ws/36Svj

Universidad Nacional Autónoma de México (2022b). Lineamientos para el uso del Sistema de Actas de Titulación y Graduación con Firma Electrónica Universitaria. https://bitly.ws/36Sv8

Universidad Nacional Autónoma de México (2023a) Mensaje del rector, 23 de abril de 2023. https://bitly.ws/36Svs

Universidad Nacional Autónoma de México (2023b). Modificaciones a la Legislación Universitaria aprobadas por el H. Consejo Universitario, en sesiones ordinaria y extraordinaria del 30 de marzo de 2023. https://bitly.ws/36SuS

NOTAS

(1) Es menester resaltar que se exponen las opciones que resultan ser generales para todas las Facultades, y que al interior de cada una se encuentran trabajos que pueden ser realizados por los estudiantes relacionados con la rama especifica en la que se desempeñan o estudian, por ejemplo, las traducciones comentadas, la creación de composiciones musicales o de obras de teatro, el servicio social en lugares rurales, la creación de medios informativos, etc.

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

25 AÑOS
Promoviendo la educación superior para todas las personas

Foto mural en el ISIA de Jazmín Nallely Arguelles de su archivo personal

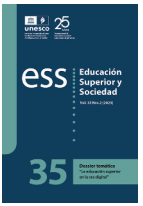
ess Educación Superior y Sociedad

Vol. 35 Nro. 2 (2023)

Artículo bilingüe: Castellano-Náhuatl

Las lenguas originarias en la Educación Superior Comunitaria en Oaxaca, México

Autora y traducctora
Jazmín Nallely Arguelles Santiago



BY NC
OPEN ACCESS

REVISTA EDUCACIÓN SUPERIOR Y SOCIEDAD
2023, VOL 35, Nro. 2, pp. 293-329
https://doi.org/10.54674/ess.v35i2.871
e-ISSN: 26107759
Recibido 2023-09-22 | **Revisado** 2023-11-16
Aceptado 2023-11-17 | **Publicado** 2023-12-29

1. Las lenguas originarias en la Educación Superior Comunitaria en Oaxaca, México

Masewaltlahtolmeh ipan weyikaltlamachtiloyan ika chinankotlamachtilistli ipan Oaxaca, Mexko

Jazmín Nallely Arguelles Santiago* @
Traducción al náhuatl**

*Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social Unidad Regional Pacífico Sur, Oaxaca, México
*Por la autora, con colaboración y revisión del texto de Alberto Flores Martínez.

RESUMEN

Este artículo analiza el papel de las y los jóvenes indígenas en la preservación de las lenguas originarias y la construcción de una Educación Superior Comunitaria en Oaxaca, México. El análisis enfoca especialmente en las experiencias de estudiantes indígenas del Centro Universitario Comunal de Santa María Yaviche (Unixhidza) que forma parte de la Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca (UACO) y del Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA). El texto aborda las propuestas curriculares de estas universidades y el tratamiento en ellas de las lenguas originarias desde la perspectiva de las juventudes que se forman como nuevos cuadros profesionales en sus territorios de origen.

Palabras clave: educacion superior comunitaria; lenguas originarias; curriculum intercultural

Masewaltlahtolmeh ipan weyikaltlamachtiloyan ika chinankotlamachtilistli ipan Oaxaca, Mexko

SE ACHI TLAHTOLLI

Ipan ni amatekitl moihkuilowa kenihkatzah masewaltelpokameh kinmanawiah masewaltlahtolmeh wan kikualtlaliah yankuik Chinankotlamachtilistli ipan Oaxaca, Mexko. Ni tlatemolistli mochihki waya masewalmomachtianih tlen Centro Universitario Comunal de Santa María Yaviche (Unixhidza) tlen kalaktok ipan Universidad Autónoma

Comunal de Oaxaca (UACO) wan tlen Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA). Ni tlahkuilolli kintlalana tlamachtilispamitl tlen weyikaltlamachtiloyan wan kenihkatzah masewaltelpokameh kintekiwiah masewaltlahtolmeh kemah momachtiah ipan inintlal kampa tlakatihkeh.

ABSTRACT

This article analyzes the role of Indigenous youth in the preservation of indigenous languages and the construction of Community Higher Education in Oaxaca, Mexico. The analysis focuses especially on the experiences of indigenous students from the Centro Universitario Comunal de Santa María Yaviche (Unixhidza), which is part of the Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca (UACO) and the Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA). The text addresses the curricular proposals of these universities and their treatment of native languages from the perspective of young people who are being trained as new professional cadres in their territories of origin.

Keywords: community higher education; native languages; intercultural curriculum.

Para iniciar

Esta investigación aborda el tratamiento de las lenguas originarias y la implementación de propuestas educativas para la construcción de la Educación Superior Comunitaria en el sureste de México. En particular, se recuperan las voces de las y los jóvenes en dos casos de estudio. Por un lado, se describe el currículum intercultural y comunitario del Centro Universitario Comunal de Santa María Yaviche (Unixhidza) y se focaliza la carrera de Ingeniería Comunal, así como el acercamiento a la identidad xhidza, a partir de la agencia juvenil. Asimismo, la lealtad lingüística de las y los estudiantes hacia la lengua originaria didza xhidza, el bilingüismo en la universidad, la escritura y la oralidad. El proyecto político-pedagógico de la Unixhidza (2022)

Tlahtolpewalistli

Ni tlatemolistli kitemowa kenihkatzah kintekiwiah masewaltlahtolmeh wan mochiwa tlamachtilistli tlen ika mokualtlalia Chinankotlamachtilistli ipan sureste tlen Mexko. Ni tlatemolistekitl kintlalana inintoskah tlen telpokameh tlen ome weyikaltlamachtiloyan. Ipan se pamitl moihkuilowa kenihkatzah mokualtlatok ne tlapaltik chinankotlamachtilispamitl tlen Centro Universitario Comunal de Santa María Yaviche (Unixhidza) tlen karrerahtlamachtilistli tlen Ingeniería Comunal, nohkia kinextia xhidzanemilistli, ika "tlen ichpokameh wan telpokameh welih kichiwah", ni tlamantli kiihtosneki inihuantih monawatiah wan kiihtowah kenihkatzah elis inemilis. Nohkia kitemowa kenihkatzah momachtianih kimanawiah didza xhidzatlah-

en territorio originario plantea la misión de fortalecer y consolidar los caminos hacia la autonomía que las comunidades han decidido emprender. En consonancia con esta misión, la universidad implementa acciones para el acompañamiento y la revalorización de los conocimientos, saberes, capacidades e iniciativas organizativas de sus integrantes. Por otro lado, se analiza el tratamiento de las lenguas originarias de la Licenciatura en Educación Intercultural del Instituto Superior Intercultural Ayuk (ISIA), una institución de educación superior (IES) asentada en territorio mixe. En el apartado dedicado a esta institución, se caracteriza la formación profesional frente a la diversidad lingüística y las acciones realizadas en el espacio multilingüe del entorno universitario, pues atiende a estudiantes provenientes de diferentes pueblos indígenas y regiones del país. Actualmente, el ISIA (2020) busca ser reconocido como una institución de nivel superior que ofrece una alternativa educativa de calidad, innovadora y socialmente pertinente. Su misión consiste en formar profesionales interculturales que, situados en el contexto y experiencia de las comunidades, impulsen el desarrollo integral-sustentable y fortalezcan la libre determinación de los pueblos indígenas.

Datos del contexto

México es un país megadiverso en términos culturales y lingüísticos. La poblatolli, kenihkatzah motekiwiah ome tlahtolmeh ipan weyikaltlamachtiloyan, ne tlahkuilolistli wan ne tlahtolli. Ni tekipamitl tlen ne Unixhidza (2022) tlen eltok ipan masewaltlalli kineki kinmanawis wan kinyolchikawas chinankomeh. Wan yeka ipan weyikaltlamachtiloyan mochiwa miak tekitl tlen ika motlalana tlahlamikilistli, wewetlahtolli wan tekitl tlen nopayo tekipanowah. Tlen seyok pamitl, nohkia kitemowa kenihkatzah motekiwiah masewaltlahtolmeh tlen Licenciatura en Educación Intercultural tlen Instituto Superior Intercultural Ayuk (ISIA), se weyikaltlamachtiloyan (IES ika kaxtilantlahtolli) tlen eltok ipan mixetlalli. Moihkuilowa kenihkatzah mochiwa tlamachtilistli, kintekiwiah masewaltlahtolmeh wan nochi tekitl tlen mochiwa ipan weyikaltlamachtiloyan, pampa nikah mosentiliah miakeh masewalmomachtianih tlen walowih tlen sehanok tlalli tlen altepetl. Namanok, ne ISIA (2020) kitemowa ma kitlepanittakah ken se kualli weyikaltlamachtiloyan, kampa onkah kualli tlamachtilistli. Ni kaltlamachtiloyan kinmachtiah masewaltelpokameh pampa kineki teipah inihuantih ma kinmoyawakah wan ma kinyolchikawakah ininchinankowah.

Kampa mochihki ni tlatemolistli

Ipan toaltepe Mexko onkah miakeh chinankomeh wan tlahtolmeh. Nochi-

ción total corresponde a 126, 014, 024 personas (INEGI, 2020a). La población de 3 años y más hablante de alguna lengua indígena es de 7, 364, 645, que representa el 6.14%del país. Según datos del último Censo de Población y Vivienda, realizado en el año 2020, 23.2 millones de personas de 3 años o más se auto-adscriben como indígenas y representan el 19.4% del total de habitantes del país. Por otra parte, 2.6 millones de personas se consideran afromexicanas, cantidad que representa el 2% del total nacional. Por tanto, el porcentaje de población que se adscribe a los pueblos indígenas y comunidades afrodescendientes conjuntamente representa el 21.50% del total de la población nacional.

En México se reconoce la existencia de 68 pueblos indígenas conforme al criterio etnolingüístico. Asimismo, el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (2008) considera que existen 11 familias lingüísticas indoamericanas: I Álgica, II Yuto-nahua, III Cochimí-yumana, IV Seri, V Oto-mangue, VI Maya, VII Totonaco-tepehua, VIII Tarasca, IX Mixe-zoque, X Chontal de Oaxaca y XI Huave. A partir de estas familias lingüísticas se distinguen 68 agrupaciones lingüísticas (denominaciones dadas históricamente a las lenguas indígenas) y se identifican 364 variantes lingüísticas en el país.

Según datos del Censo de Población y Vivienda del año 2020, la población del estado de Oaxaca es 4, 132, 148 personas, cuya escolaridad de 15 y más años

meh tlakameh tlen nikah ewah eli 126, 014, 024 (INEGI, 2020a). Siuapilmeh uan okichpilmeh tlen kipiah 3 xiwitl wan más wan masewaltlahtowah eli 7, 364, 645, ni kiihtosneki eli 6.14% tlen nochi altepetl. Ipan Censo de Población y Vivienda, tlen mochihki ipan 2020 xiwitl, moihtowa onkah 23.2 millones tlen okichpilmeh tlen kipiah 3 xiwitl wan más tlen kiihtowah elih masewalmeh, wan elih 19.4% tlen nochimeh tlakameh tlen altepetl. Ika seyok tlamantli, onkah 2.6 millones tlen tlakameh tlen kiihtowah inihuantih afromexicanas, wan elih 2% tlen nochi altepetl. Yeka nochimeh tlakameh tlen kiihtowah masewalmeh wan walowih tlen afrodescendientes chinankomeh elih 21.50% tlen nochimeh tlakameh tlen ewah ipan altepetl.

Ipan Mexko onkah 68 masewalchinankomeh. Wan nohkia ne Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (2008) kiihtowa onkah 11 nechikolistli tlen indoamericanastlahtolmeh: I Álgica, II Yuto-nahua, III Cochimí-yumana, IV Seri, V Otomangue, VI Maya, VII Totonaco-tepehua, VIII Tarasca, IX Mixe-zoque, X Chontal de Oaxaca wan XI Huave. Ika ni nechikolistli moihtowa onkah 68 nechikolistli tlen tlahtolmeh (tlen kenihkatzah wahkakia kintokaxtihtokeh ne masewaltlahtolmeh) wan yeka onkah 364 tlahtolmeh ipan altepetl.

Ipan Censo de Población y Vivienda tlen 2020 xiwitl, moihtowa onkah 4, 132, 148 Oaxakaewanih ipan nochi estadoh, ewanih tlen kipiah 15 xiwitl wan más kiaxiliah se promedioh tlen 8.1 xiwitl

alcanza un promedio de 8.1 años. La población de 3 años y más hablante de lengua indígena en este estado alcanza a 1, 221, 555 personas. Esa cifra representa al 29.5% de la población de esta entidad. El INEGI (2020a) señala que las lenguas indígenas más habladas en el estado de Oaxaca son las siguientes: Zapoteco (420, 324), Mixteco (267, 221), Mazateco (170, 155) y Mixe (118, 882).

Actualmente, Oaxaca está organizada en 570 municipios (INEGI, 2020b). Cada una de las IES que constituyen el foco de este artículo se sitúa en un municipio distinto. Por un lado, la Unixhidza se sitúa en el municipio de Tanetze de Zaragoza, específicamente en la comunidad de Santa María Yaviche, la cual cuenta con 596 habitantes (INEGI 2020b), el 84,08% de la población de esta comunidad es hablante de lengua indígena. La lengua originaria más frecuente entre estos hablantes es el zapoteco, que es hablado por el 99.6% de ellos, quienes hablan la variante lingüística denominada zapoteco serrano, del noroeste bajo (INALI, 2007), autodenominado como didza xhidza, perteneciente a la familia lingüística oto-mangue. En esta comunidad se encuentra el Centro Universitario Comunal Santa María Yaviche (Unixhidza). Por otro lado, el ISIA está localizado en el municipio de San Juan Cotzocón, que alberga a la comunidad de Jaltepec de Candayoc, la cual cuenta con 2106 habitantes (INEGI 2020b). El 47.35% de la población de esta comunidad habla una lengua indígena; dentro de este grupo la

tlen momachtihtokeh. Estadoewanih tlen kipiah 3 xiwitl wan más wan masewaltlahtowah elih 1, 221, 555. Inihuantih kiihtosneki elih 29.5% tlen nochimeh ewanih ipan ni altepetl. Ne INEGI (2020a) kiihtowa masewaltlahtolmeh tlen más kinpixtokeh masewaltlahtowanih ipan estadoh tlen Oaxaca elih: Zapotecotlahtolli (420, 324), Mixtecotlahtolli (267, 221), Mazatecotlahtolli (170, 155) wan Mixetlahtolli (118, 882).

Namanok, ipan Oaxaca onkah 570 municipios (INEGI, 2020b). Nopa ome IES tlen kampa mochihki ni tlatemolistli eltokeh ipan ome chinankotlatilantli. Ne weyikaltlamachtiloyan tlen Unixhidza eltok ipan chinankotlatilantli tlen Tanetze de Zaragoza, ipan se chinanko itokah Santa María Yaviche, nopayo itztokeh 596 ewanih (INEGI 2020b), 84,08% tlen nochimeh ewanih tlen ni chinanko masewaltlahtowah. Masewaltlahtolli tlen más kitekiwiah masewaltlahtowanih eli ne zapotecotlahtolli, pampa ika mosanilwiah 99.6% tlen nochimeh ewanih, inihuantih tlahtowah zapoteco serranotlahtolli, tlen noroeste bajo (INALI, 2007), tlen masewalmeh kitokaxtiah didza xhidzatlahtolli, tlen kalaktok ipan nechikolistlahtolli oto-mangue. Ipan ni chinanko eltok ne Centro Universitario Comunal Santa María Yaviche (Unixhidza). Tlen nopa se, ne ISIA eltok ipan chinankotlatilantli tlen San Juan Cotzocón, kampa eltok ne chinanko Jaltepec de Candayoc, nopayo onkah 2106 ewanih (INEGI 2020b). 47.35% tlen nochimeh ewanih tlen ni chinanko masewaltlahto-

lengua mixe es la que tiene el mayor número de hablantes, hablada por el 69.6% de ellos, quienes específicamente hablan la variante lingüística mixe medio del este (INALI, 2007), cuya autodenominación es ayuuk y corresponde a la familia lingüística mixe-zoque.

Sobre la construcción de saberes desde la pedagogía propia

En 2020 comenzó la experiencia de impartir cursos y talleres sobre conocimientos, saberes y pedagogías propias en la Unixhidza y el ISIA en Oaxaca. En el Centro Universitario Comunal Santa María Yaviche (Unixhidza), he acompañado a los estudiantes de segundo y cuarto semestre de la carrera de Ingeniería Comunal. En la Unixhidza fui invitada como facilitadora externa para impartir temáticas orientadas a la enseñanza de lenguas originarias, taxonomía local y producción de materiales didácticos. En este abordaje ha sido necesario retomar las categorías surgidas en lengua xhidza a modo de recuperar los sistemas de conocimientos desde la comunidad, coadyuvar en el uso de la lengua originaria, escuchar las voces de las y los estudiantes y colaborar en el quehacer universitario.

Por otra parte, en ese mismo año, fui invitada a impartir la asignatura de Etnoeducación en el Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA). En cada generación, he participado en la reflexión y

wah; tlahtolli tlen más tlahtowah masewalmeh eli ne mixetlahtolli, pampa kitekiwiah 69.6% tlen nochimeh ewanih, inihuantih mosanilwiah ika mixe medio del estetlahtolli (INALI, 2007), tlen masewalmeh kitokaxtiah ayuuktlahtolli wan tlen kalaktok ipan nechikolistlahtolli mixe-zoque.

Tlen kenihkatzah mokualtlalia masewaltlahlamikilistli

Ipan 2020 xiwitl pehki nitlamachtia ika masewaltlahlamikilistli wan masewaltlamachtilistli ipan ne Unixhidza wan ne ISIA ipan Oaxaca. Ipan ne Centro Universitario Comunal Santa María Yaviche (Unixhidza), nikinmachtihtok momachtianih tlen ome wan nawi semestreh tlen karrerahtlamachtilistli tlen Ingeniería Comunal. Ipan ne Unixhidza nechtemohkeh ken tlamachtihketl tlen kiawak wan ma nitlamachti masewaltlahtolmeh, tlen taxonomía tlen chinanko wan ma nikinkualtlali amochmeh tlen ika tlamachtiseh. Ipan ni tlatemolistli miak tekitl nihchihtok, nikintekiwihtok tlahtolmeh tlen xhidzatlahtolli pampa tlawel ipatih masewaltlahlamikilistli, nikinyolchikahtok masewaltlahtolmeh, nikinkaktok inintoskah tlen momachtianih wan nitlapalewihtok ipan weyikaltlamachtiloyan.

Tlen seyok tlamantli, nohkia ipan nopa xiwitl nechtemohkeh ma nitlamachti asignaturah tlen Etnoeducación ipan Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA). Nikah nikinmachtihtok wan noh-

construcción de saberes con los estudiantes del séptimo semestre de la Licenciatura en Educación Intercultural. En este espacio ha sido enriquecedor el trabajo con alumnos de diferentes pueblos y lenguas originarias. En particular, estudiantes de los pueblos mixe, zapoteco y huave , quienes asumen un compromiso hacia la recuperación de saberes y conocimientos, el inicio de acciones para la revitalización lingüística y el compromiso ético-político hacia sus comunidades de origen.

Mi actuar como facilitadora tuvo cabida a raíz del tequio intelectual y pedagógico, es decir, las acciones de trabajo docente para apoyar a los estudiantes en reciprocidad, no de forma vertical del modo occidental, sino en colaboración con la universidad y sus actores. El tequio como estrategia comunitaria para la ayuda mutua o reciprocidad, se traslada también al espacio universitario y así, el tequio pedagógico permite abrir oportunidades de diálogo, colaboración intercultural (Mato, 2008) e inter-aprendizaje (Gasché, 2010. En mi caso, como parte del equipo del Centro de Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), Unidad Pacífico Sur, dentro del Proyecto "Políticas de interculturalidad en Educación Superior en Oaxaca: proyectos educativos etnopolíticos" (2014-2024) y el vínculo de colaboración en docencia e investigación con el ISIA y la Unixhidza.

Mi experiencia como facilitadora enfrentó dos desafíos importantes. Por un

kia nimokuanehnemilihtok waya momachtianih tlen chikome semestreh tlen Licenciatura en Educación Intercultural. Nimosanilwihtok waya momachtianih tlen walowih tlen miakeh chinankomeh wan tlahtowah miakeh masewaltlahtolmeh. Nitekitihtok waya momachtianih tlen masewalchinankomeh mixe, zapoteco wan huave, inihuantih tlawel kitlepanittah masewaltlahlamikilistli, nohkia kinekih kinyolchikawaseh masewaltlahtolmeh wan ma momoyawakah masewalchinankomeh.

Pehki nitlamachtia ipan se pamitl itokah tequiotlamachtilistli, ni kiihtosneki, mochihki tlamapalewilistli waya momachtianih wan sentika timopalewihkeh, axkanah ken mochiwa occidentaltlamachtilistli, mochihki se kualli tekitl waya weyikaltlamachtiloyan wan tekipanowanih. Nopa tequio so tlamapalewilistli tlawel ipatih ipan chinankomeh, yeka nohkia mowika ipan weyikaltlamachtiloyan wan mochiwa tequiotlamachtilistli, wan kehni onkah sasanilli, tlapaltik tlamapalewilistli (Mato, 2008) wan sentika-tlamachtilistli (Gasché, 2010). Ken na pampa nitekiti ipan nechikolistli tlen Centro de Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), ipan Unidad Pacífico Sur, tlen kalaktok ipan Proyecto "Políticas de interculturalidad en Educación Superior en Oaxaca: proyectos educativos etnopolíticos" (2014-2024) wan pampa nitekipanowa, nitlamachtia wan nitlatemowa waya ne ISIA wan ne Unixhidza.

Ken ni tlamachtihketl nikinpixki ome owihkayotl. Se monehki nikuamachilis

lado, comprender que "en el rendimiento desigual de los diversos aprendizajes intelectuales, lo que todos los alumnos aprenden mejor es lo que ningún maestro puede explicarles, la lengua materna" (Ranciére 2003: 8). Así que mi tarea consistió en coadyuvar al uso de las lenguas originarias en el aula y motivar procesos que involucraran las decisiones de los hablantes respecto del estatus, corpus y adquisición de la lengua indígena, ya sea como lengua materna o segunda lengua. Considero que la planificación lingüística en lenguas originarias debe comenzar por sus hablantes. En este caso debe comenzar por los estudiantes, quienes manifestaron su aprecio por la diversidad cultural y lingüística, la necesidad de desarrollar procesos de revitalización de las lenguas indígenas y la lealtad lingüística hacia las lenguas originarias; pese a los intentos de exclusión del Estado-nación, los castigos por hablar la lengua materna en la escuela y la escasa alfabetización en lengua originaria. La evidencia muestra que algunos jóvenes se acercaron a la escritura y comenzaron prácticas de literacidad en lengua indígena en el nivel medio superior, mientras que otros únicamente en el superior, por ejemplo, al llegar a estas universidades de estudio.

Adicionalmente, debí enfrentar el reto de posicionarme como docente investigadora indígena, perteneciente a un pueblo distinto de los estudiantes. Es decir, compartir con el alumnado, mi pertenencia al pueblo nahua, de la "momachtianih axkanah seha kikuamachiliah tlahlamikilistli, wan tlen más kualli kikuamachiliah momachtianih axkanah welih kinnextiliah se tlamachtihketl, ne nanatlahtolli" (Ranciére 2003: 8). Yeka nitlapalewihki ma motekiwikah masewaltlahtolmeh ipan kaltlamachtiloyan wan masewaltlahtowanih inihuantih ma kiihtokah kenihkatzah mochiwas tekitl parah momachtis se masewaltlahtolli, welis ken nanatlahtolli so segundah tlahtolli. Na nimoihlia nochi tekitl tlen masewaltlahtolmeh moneki kiyekanaseh masewaltlahtowanih. Ni tekitl moneki kiyekanaseh momachtianih, pampa inihuantih kiihtohkeh kitlepanittah masewalnemilistli wan masewaltlahtolli, wan kinekih kinyolchikawaseh masewaltlahtolmeh; ihkatzah Estadoh-nación ax kintlepanitta, ihkatzah ipan kaltlamachtiloyan axkanah kinmakayayah manoh ma sanilokah ika ininnanatlahtolwah yon kinmachtihkeh ika masewaltlahtolli. Sekih telpokameh pehkeh tlahkuilowah ika masewaltlahtolli ipan nivel medio superior, wan sekih ipan superior, ken tlen asikoh ipan ni weyikaltlamachtiloyan.

Seyok owihkayotl, nieliyaya se siwatl masewaltlatemohketl, wan nochinanko eliyaya seyok ken tlen momachtianih. Nikinihlihki momachtianih na nimasewal, tlen Wextekapan, wan nimasewaltlahtohketl. Nimoihlia pampa nihchihki ni tlamantli yeka niwelki nikinmachtia wan nikinpalewia momachtianih ma monechkawikah ika sekinokeh masewalchinankomeh tlen Mexko, inihuantih

Huasteca , hablante de la lengua nahuatl . Considero que este posicionamiento identitario étnico me permitió brindar herramientas a las y los estudiantes para llevar al acercamiento de otras culturas de México, incluso permitió su posicionamiento político y agencia juvenil. La metodología para desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje se basó en tlamachtia, como concepto náhuatl que refiere a la pedagogía propia, la cual se basa en el nimitsmachtiti (te enseño) y el nimomachtiti (me enseño) en una relación horizontal de respeto y disposición para la construcción de saberes y conocimientos (Arguelles, 2010). Asimismo, la motivación para la recuperación y sistematización de la experiencia en el aula tuvo como referente la reflexión transcultural: "se refiere al efecto evocador que se deriva de la exposición a los conocimientos, las prácticas y los significados que caracterizan la endoculturación en grupos, comunidades o sociedades distintas o similares a las de quienes se exponen a esta reflexión" (Bertely, 2017, p. 27). Esta reflexión transcultural en el aula tuvo como base: te cuento como sucede en mi cultura y tú me cuentas como sucede en la tuya, esta ha sido la perspectiva de trabajo de la experiencia que se presenta en las próximas páginas.

Por otra parte, se recurrió la etnografía educativa, la observación participante y la revisión documental para analizar y comprender la participación cada vez mayor de las juventudes indígenas

mokuanehnemilihkeh ken telpokameh. Tlatemolisohtli tlen ika mochihki tlamachtilistli itokah tlamachtia, ni se tlahtolli ika nawatlahtolli tlen kiihtosneki tomasewaltlamachtilis, wan kiihtosneki nimitzmachtiti (nimitzmachtis) wan nimomachtiti (nimomachtia) nochi ika miak tlatlepanittalistli wan sasanilli tlen tlapaltik tlahlamikilistli (Arguelles, 2010). Tlamachtilistli tlen techpalewihki parah tihtlalanaseh wan titlahkuiloseh tlen ni tekitl elki nopa transcultural tlakuanehnemilistli: "ni tlamantli mochiwa kemah se akahya mosanilwia waya seyok iwampo tlen wala sehanok, tlen seyok chinanko so nemilistli, kenihkatzah kikuamachilia nochi" (Bertely, 2017, p. 27). Ni transcultural tlakuanehnemilistli ipan kaltlamachtiloyan mochihki kehni: na nimitzpowilis kenihkatzah nonemilis wan ta tinechpowilis monemilis nohkia, ihkinoh mochihki ni tekitl tlen namantzih tihpowas.

Tlen seyok tlamantli, nohkia motekiwihki tlamachtilistlatemolistli, ne titlachias wan tihchiwas wan documentaltlatemolistli pampa moneki mokuamachilis kenke onkah miakeh masewaltelpokameh tlen namah momachtitikateh ipan ax convencionales weyikaltlamachtiloyan. Ni weyikaltlamachtiloyan namah eltokeh ipan chinankomeh kampa wahkakia axkanah eltoyah, yeka moneki nopayo motlepanittas tlahlamikilistli, nemilistli wan tlahtolli. Ken moittas ipan ni amatl, ni yankuikeh weyikaltlamachtiloyan kinpalewiah masewaltlahtolmeh wan nohkia kinyolchikawah masewaltel-

como hablantes de lenguas originarias en universidades no convencionales. En este caso, se trata de instituciones ubicadas en contextos rurales donde la demanda y necesidad de educación superior no solo implica asegurar la ampliación de cobertura , sino también y a la vez el reconocimiento de la lucha por una educación con pertinencia epistémica, cultural y lingüística. Como se verá en estas páginas, la puesta en marcha de estas universidades tiene incidencia en la preservación de las lenguas originarias y la reconfiguración étnica de las y los jóvenes y articula su posicionamiento político. En este artículo, se reflexiona sobre la formación de profesionales para responder al horizonte de futuro y proyecto político-pedagógico para la vida en el Rincón de la Sierra Juárez, en el caso de Unixhidza, y Jaltepec de Candayoc, en el caso del ISIA, ambos en Oaxaca. Adicionalmente, con este artículo se intenta aportar al conocimiento y configuración de la Educación Superior Comunitaria desde la agencia de los sujetos sociales y educativos inmersos en los procesos autonómicos gestados por la emergencia de los pueblos originarios desde realidades contemporáneas.

1. El Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA)

El Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA), ubicado en Jaltepec de Candayoc, Cotzocón Mixe en el estado de Oaxaca se fundó en agosto de 2006.

pokameh. Ipan ni amatekitl onkah tlakuanehnemilistli tlen kenke ipatih telpokameh momachtiseh wan kinpalewiseh ininchinankowah ipan Rincón de la Sierra Juárez, ipan Unixhidza, wan Jaltepec de Candayoc, ipan ISIA, nochi ome ipan Oaxaca. Ni amatekitl nohkia kitemowa tlapalewis parah kualli mokuamachilis Chinankotlamachtilistli wan kenihkatzah namah mokuanehnemiltikateh momachtianih wan tlamachtianih tlen kalaktokeh ipan weyikaltlamachtiloyan tlen eltokeh ipan masewalchinankomeh.

1. Ne weyikaltlamachtiloyan Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA)

Ne Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA), eltok ipan Jaltepec de Candayoc, Cotzocón Mixe ipan estadoh tlen Oaxaca wan pehki tekiti ipan agosto

Desde su génesis, el ISIA busca responder a la necesidad de vincular la escuela a la vida, y los saberes comunitarios al fortalecimiento profesional de los estudiantes. La iniciativa de formar una universidad indígena surgió al interior de la Asociación Civil Servicios del Pueblo Mixe (SER Mixe A. C.), una asociación civil que desde 1982 había realizado una serie de reflexiones en torno a la educación y su relación con la lengua y la cultura de la región mixe.

La oferta educativa del ISIA responde a las necesidades de formación de recursos humanos en la región mixe. En 2007 se creó la licenciatura en Administración y Desarrollo Sustentable con la finalidad de "diseñar otros modos de hablar el territorio" (ISIA, 2023). Asimismo, la Licenciatura en Comunicación para el Desarrollo Social, que lleva a los estudiantes a "experimentar diversas formas de narrar el mundo" (ISIA, 2023). A partir del 2010 se implementa la Licenciatura en Educación Intercultural, que permite "Formar profesionales en Educación Intercultural capaces de fortalecer procesos interculturales de participación social y comunitaria, a través de espacios de reflexión y propuestas desde el ámbito educativo" (ISIA, 2023, s.f.).

1.1. Lenguas originarias y currículum intercultural en el ISIA

El tratamiento de las lenguas originarias como eje transversal en la propuesta curricular del ISIA muestra el camino

tlen 2006. Kemah pehki, ne ISIA kitemowa ne kaltlamachtiloyan ma monamiki waya yolistli, wan momachtianih ma momachtikah chinankotlahlamikilistli. Tekitl parah mokualtlalis se masewalweyikaltlamachtiloyan pehki ipan ne Asociación Civil Servicios del Pueblo Mixe (SER Mixe A. C.), se civilnechikolistli tlen ipan 1982 mokuanehnemiliyaya monekiyaya se kualli tlamachtilistli ika nemilistli wan tlahtolli ipan mixe tlalli.

Nochi tlamachtilistli tlen ISIA mokualtlaltok parah ma momachtikah momachtianih tlen mixe tlalli. Ipan 2007 mokualtlaki ne Licenciatura ipan Administración y Desarrollo Sustentable pampa monekiyaya "onkas tlakuanehnemilistli tlen kenihkatzah tiitztokeh ipan totlal" (ISIA, 2023). Nohkia ne Licenciatura en Comunicación para el Desarrollo Social, kitemowa momachtianih "ma mokuanehnemilikah kenihki kikuamachiliah ne tlaltepaktli" (ISIA, 2023). Ipan 2010 pehki nohkia ne Licenciatura en Educación Intercultural, kitemowa "Kinmachtis momachtianih ipan Tlapaltik Tlahlamikilistli wan inihuantih kinpalewiseh wan kinyolchikawaseh chinankomeh, nohkia kiyekanaseh tlakuanehnemilistli ipan kaltlamachtiloyan" (ISIA, 2023, s.f.).

1.1. Masewaltlahtolmeh wan tlapaltik tlamachtilispamitl ipan ne ISIA

Masewaltlahtolmeh eltokeh ipan tlatlahko tlen tlamachtilispamitl tlen ISIA pampa moneki ma onkah se kualli tla-

para mejorar la correspondencia entre educación y el desarrollo social-comunitario, en tanto incide en la adopción de un modelo de educación propia e intercultural que valora y promueve la diversidad cultural y lingüística. La propuesta educativa es contra-hegemónica en tanto reconoce los saberes y conocimientos de diferentes pueblos originarios, tomando en consideración los procesos de enseñanza y aprendizaje propios tales como el tequio o ayuda mutua, la realización de asambleas estudiantiles, así como la implementación de talleres diversos referidos principalmente al manejo del territorio, la autonomía y el impulso a las lenguas originarias. En este sentido, el ISIA constituye un proyecto etno-político que potencia el uso y comunicación en lenguas originarias habladas por los estudiantes en la región y el país, la implementación de formas de producción basadas en la organización social-comunitaria y procesos innovadores de construcción del currículum para la interculturalidad y el bilingüismo desde y para los pueblos indígenas. Tal como expresa una estudiante ayuuk:

> El posicionamiento de una política para la educación indígena no es fácil, posiblemente la tarea más complicada es visibilizar las problemáticas y trabajar sobre ello, ya que la educación bilingüe intercultural requiere de más herramientas, preparación y esfuerzo. (LHC, 10/09/2021).

machtilistli tlen kinpalewis chinankomeh parah ma momoyawakah, wan ni tlamachtilispamitl nohkia tlawel kintleplanitta masewalchinankomeh wan masewaltlahtolmeh. Ni tlamachtilispamitl ya seyok itlachialis pampa kitlalana wan kitlepanitta masewaltlahlamikilistli, nohkia kitlepanitta masewaltlamachtilistli ken ne tequio so tlamapalewilistli, tlasentilistli tlen momachtianih, wan nohkia sasanilli wan tlakuanehnemilistli tlen kenihkatzah tihmanawiseh totlal, timoyolchikawaseh wan tikinmanawiseh totlahtolwah. Kehni, ne weyikaltlamachtiloyan ISIA tlawel ipatih pampa kinyolchikawa masewaltlahtolmeh tlen tlahtowah momachtianih ipan inintlal wan ipan nochi altepetl, nohkia kineki kinpalewis chinankomeh parah ma momoyawakah, wan kikualtlalis se yankuik tlamachtilispamitl kampa onkas tlapaltik tlahlamikilistli tlen kinpalewis masewalchinankomeh. Kehni kiihtowa se ayuuk ichpokamomachtihketl:

> Tlawel owi mokualtlalis se masewaltlamachtilispamitl, tlen más weyi owihkayotl eli tikittaseh katlia axkualli wan tihkualtlaliseh, pampa ne tlapaltik masewaltlamachtilistli mochiwa ika miak tekitl wan tlakuanahnemilistli. (LHC, 10/09/2021).

Kehni, pamitl tlen kinyolchikawah ni tekitl elih: tlamachtilistli ma motetoni ipan chinanko (welis moihtos, ma kalaki chinanko ipan kaltlamachtiloyan), tlatlepanittalistli tlen tlapaltik tlahlamikilistli (ne weyikaltlamachtiloyan kintlepanitta

Al respecto, las dimensiones que el currículum atiende son las siguientes: articulación con la comunidad (por ejemplo, la articulación entre la vida comunitaria y el calendario escolar), valoración de lo intercultural (la universidad constituye un espacio que valora la diversidad cultural y lingüística, así como el conjunto de acciones para el diálogo intercultural y el respecto a la diferencia), investigación (que permite explorar y fortalecer las sabidurías indígenas, contribuir a la construcción de alternativas de vida y justicia socio-ambiental) y formación para la vida (al promover procesos interculturales de participación social y comunitaria y, la vinculación desarrollo-cultura en un mundo cambiante). Ello posiciona al ISIA como una institución que "enfatiza en conceptos propios del pueblo ayuuk de la vida comunitaria, la organización social y el conocimiento" (Lebrato, 2016, p. 792).

El modelo educativo del ISIA (2014) se encuentra vinculado al wejën–kajën (proceso de despertar, desarrollar o desenvolverse), que contempla todas las potencialidades -intelectuales, afectivas y sociales- que la persona o el jää'y tiene dentro de sí para crecer, participar, recoger y apropiarse de lo que aprende, del ja ëxpëjkën (sabiduría). Por tanto, en el ISIA las acciones de los docentes y estudiantes buscan fortalecer la identidad cultural y lingüística, afianzar la vinculación comunitaria y potenciar la formación universitaria, tomando como referente el concepto operativo y filosófico del wejënkajën (Martínez, 2016).

masewalchinankomeh wan masewaltlahtolmeh, nohkia kineki ma onkah sasanilli wan tlakuanehnemilistli), tlatemolistli (kitemowa kitlalanas wan kiyolchikawas masewaltlahlamikilistli parah ma onkah moyawalistli ipan chinankomeh wan ma timomokuitlawikah totlaltipak) wan tlamachtilistli tlen yolistli (pampa kineki nochimeh tlakameh ma mononotzakah wan ma mopalewikah ipan ni yankuik kawitl). Ika nochi yani ne weyikaltlamachtiloyan ISIA "kintlalana wan kintlepanitta tlahtolmeh tlen ayuuk chinankomeh, tlasentilistli wan tlahlamikilistli" (Lebrato, 2016, p. 792).

Ne tlamachtilispamitl tlen ISIA (2014) motetonitok ipan wejën–kajën (tlanextli, wan moyawalistli), ni kiihtosneki nikah kalaktok miak tlamantli -tlahlamikilistli, teiknelistli wan yolistli- tlen se tlakatl so ne jää'y parah welis moskaltis, tlapalewis, momachtis, wan kitlalanas ja ëxpëjkën (wewetlahlamikilistli). Yeka ipan ne ISIA nochi tekitl tlen kichiwah tlamachtianih wan momachtianih eli parah ma onkah tlatlepanittalistli tlen masewalnemilistli wan masewaltlahtolli, ma onkah yolchikawalistli ipan chinankomeh wan ma onkah se kualli tlamachtilistli, nochi yani motetonitok ipan tlahtlamikilistli itokah wejënkajën (Martínez, 2016).

Momachtianih nohkia kipixtokeh itlachialis tlen ne ISIA, inihuantih kiihtowah tlawel ipatih pampa nopayo moyolchikawa itlahlamikilis wan nohkia kintekiwiah wan kinyolchikawah ininmasewaltlahtolwah. Ipan inintoskah tlen telpoka-

Desde la perspectiva de los estudiantes, el ISIA constituye una instancia que contribuye al fortalecimiento de la educación propia y permite desplegar acciones para el uso de las lenguas originarias como medio de comunicación. Las voces de las y los jóvenes permiten visualizar su agencia social y posicionamiento político e identitario, tal como expone un estudiante ayuuk:

> La educación de fuera nos cambió el pensamiento. La educación debe tener otro sentido. Educación con el corazón, es la educación que nace desde abajo, establecida y que hoy tiene identidad y vida propia, un espacio de encuentro donde haya culturas y comunicación que tiene como fin aportar a la recreación y consolidación de las identidades desde una intervención educativa, cultural y comunicativa. (HCL, 12/09/2021)

Si bien el ISIA se ubica en territorio mixe, resulta relevante mencionar que también recibe alumnos de otras culturas, sean indígenas o no indígenas, en tanto "se busca que cada quien fortalezca su identidad, su auténtica manera de ser, para que desde su propia cultura se reconozca y se piense en un mundo intercultural" (Modelo Educativo ISIA: 2014, p. 31). Estos planteamientos refieren la atención a la diversidad y la construcción de la propuesta político-educativa que se establece y desarrolla para el funcionamiento de la universidad.

meh wan ichpokameh tihkakih kenihkatzah mokuanehnemiltikateh wan katlia inintlachialis, welis tikonkakiseh se ayuuk momachtihketl:

> Tlamachtilistli tlen kiawak kipatlak totlahlamikilis. Moneki seyok tlamachtilistli. Moneki yoltlamachtilistli, chinankotlamachtilistli, kampa onkas tlatlepanittalistli wan yolistli, ipan kaltlamachtiloyan moneki onkas sasanilli tlen ika miak tlahlamikilistli, moneki tinochimeh timosanilwiseh wan sentika timoyolchikawaseh. (HCL, 12/09/2021)

Ihkatzah ne ISIA eltok ipan mixe tlalli, moneki moihtos nikah nohkia walowih momachtianih tlen sehanok chinankomeh, sekih masewalmeh wan sekih axakanah, ni kaltlamachtiloyan kitemowa "nochimeh momachtianih ma kitemokah wan ma kiasikah ininpamih ipan yolistli, ma moyolchikawakah wan ma kualli tlahlamikikah ipan ni yankuik kawitl kampa onkah tlapaltik tlahlamikilistli" (Modelo Educativo ISIA: 2014, p. 31). Ika nochi yani mokualtlalia se kualli tlamachtilispamitl ipan ni weyikaltlamachtiloyan.

1.2. Formación profesional y diversidad lingüística

La relevancia de las lenguas originarias en la formación de nuevos cuadros de profesionales indígenas es de suma importancia por cuanto abona a la preservación de la riqueza de la diversidad lingüística que nos atañe a todos como humanidad. Ya en la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, aprobada en septiembre de 2007, se establece que "los pueblos indígenas tienen derecho a revitalizar, utilizar, fomentar y transmitir a las generaciones futuras sus historias, idiomas, tradiciones orales, filosofías, sistemas de escritura y literaturas".

Desde su creación, el ISIA ha puesto de relieve el manejo de la lengua indígena como eje transversal en la formación de las y los estudiantes, ya sean hablantes o no de lenguas indígenas. Valdez y Rayas (2016), en un ejercicio de valoración del diseño curricular de la Licenciatura en Educación Intercultural, exponen que la valorización de diferentes culturas y conocimientos aporta múltiples perspectivas a la institución, por cuanto la diversidad de culturas, lenguas y personas que integran a la licenciatura enriquecen la experiencia formativa.

De esta manera, la universidad constituye un espacio para la educación propia y el posicionamiento político-pedagógico que asume la riqueza de la diversidad, tal como expresan las y los jóvenes que se encuentran en formación

1.2. Tlamachtilistli wan tlapaltik tlahtolmeh

Nochimeh masewaltlahtomeh tlawel ipatih ipan yankuik tlamachtilistli tlen namah pankistika pampa ihkinoh moyolchikawah tlapaltik tlahtolmeh wan ni tekitl moneki tinochimeh tihchiwaseh. Ipan amatlanawatilli tlen Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, tlen moihkuilohki ipan septiembre tlen 2007, nopayo moihkuilohtok "nochimeh masewalchinankomeh weliseh kinyolchikawaseh, kinpanoltiliseh wan kinnextiliseh ininkomewah ininnemilis, inintlahtolwah, inintlahlamikilis, inintlahkuilolis wan nochi".

Desdeh kemah pehki, ne ISIA kitlalki ipan tlatlahko tlen tlamachtilispamitl ne masewaltlahtolli pampa ihkinoh kualli momachtiseh telpokameh, ihkatzah masewaltlahtowah so axkanah. Valdez y Rayas (2016), kichihkeh se tlatemolistli tlen tlamachtilispamitl tlen ne Licenciatura en Educación Intercultural, wan kiihtowah ne tlatlepanittalistli tlen masewalnemilistli tlawel kiyolchikawa kaltlamachtiloyan, pampa nopayo mosentiliah miakeh tlakameh tlen walowih sehanok chinankomeh wan tlahtowah ika sekinok tlahtomeh.

Kehni, ne weyikaltlamachtiloyan tlapalewia parah ma onkah se kualli masewaltlamachtilistli wan kitlepanitta miak tlahlamikilistli, kehni kiihtowah telpokameh wan ichpokameh tlen momachtitikateh. Se siwatl ayuuk momachtihketl techihlia:

profesional. En palabras de una estudiante ayuuk:

> Por la postura que tenemos algunos que aún defendemos y conservamos nuestra cultura, se nos dice que somos personas cerradas y que no estamos abiertos a la innovación, otros creen que eso nos aísla del mundo. Sin embargo, la educación la tomamos como un proceso de apropiación. Buscando apropiar y reapropiar espacios para construir la cultura y la escuela es el mejor espacio. (MCM, 11/09/2021)

Asimismo, las y los estudiantes manifiestan que las diferentes actividades que ofrecen en vinculación con la comunidad y/o en la universidad, como el tequio (ayuda mutua) y el rancho (referido al espacio para las actividades agrícolas), son percibidas como positivas. Además, mencionan que existe corresponsabilidad con la comunidad en el desarrollo de sus conocimientos y en regresar a sus comunidades de origen para colaborar y aportar de manera recíproca, pues las y los jóvenes constituyen las nuevas generaciones que han iniciado acciones tendientes a la revitalización lingüística y cultural. Así lo expresa una estudiante ayuuk:

> El espacio educativo en donde intervendré no es una escuela bilingüe. A pesar de que hablamos el mixe, no hay un espacio en donde se pueda aprender su escritura y lectura. Otro de los detalles es que, los docentes son externos por lo tanto no hablan ni lpan totlachialis wan totlahlamikilis tihnekih tiyolchikawaseh tomasewalnemilis, yeka sekinokeh techihliah tlawel timotzaktokeh wan axkanah tihtlepanittah tlen kiawak, wan sekih kiihtowah toseltih tiitztokeh ipan tlaltipaktli. Peroh tohuantih tikihtowah axkanah melawak pampa tihtekiwiah kaltlamachtiloyan ika seyok tlamantli, nikah timomachtiah wan nohkia timokuanehnemiliah. (MCM, 11/09/2021)

Nohkia, nochimeh momachtianih kiihtowah nochi tekitl tlen kichiwah ipan kaltlamachtiloyan tlawel ipatih, ken ne tequio (so tlamapalewilistli) wan ne chinanko (ni kiihtosneki tlalli kampa kichiwah millah), nochi yani kikualittah. Nohkia kiihtowah tlawel kualli wan yehyektzih mopalewiah waya ininchinankowah, pampa namah yaya ni telpokameh kinyolchikatikateh ininmasewaltlahtolwah wan ininmasewalnemilis. Kehni techyolmelawa se siwatl ayuuk momachtihketl:

> Kaltlamachtiloyan kampa nihchiwas notlatemolisteki axkanah bilingüeh. Ihkatzah tohuantih kena timixetlahtowah, ax onkah kanih timomachtiseh titlahkuiloseh wan titlapowaseh. Seyok owihkayotl, tlamachtianih walowih tlen kiawak wan axkanah masewaltlahtowah. Wankinoh san kaxtitlantlahtolli motekiwia. Ihkatzah kehni eltok, nohka tihpixtokeh tonemilis wan totlachialis. (MCM, 11/09/2021)

> entienden la lengua materna de los estudiantes. Entonces, predomina el castellano únicamente. Sin embargo, es una comunidad en donde prevalece la cultura e identidad, usos y costumbres. (MCM, 11/09/2021)

En México, todas las lenguas originarias se encuentran en riesgo. Las instituciones educativas como la escuela de corte occidental han sido factores de desplazamiento lingüístico de las lenguas indígenas por el español, lo que ha llevado a la pérdida de saberes y sus hablantes. Estas dificultades han sido consideradas en la implementación de la propuesta curricular del ISIA. Así que, para evitar un sesgo de admisión, privilegiando el ingreso de alumnos hablantes de una lengua indígena, se ha optado por permitir el ingreso de todos los interesados: "¿Si no hablo ninguna lengua indígena, puedo estudiar en la escuela? Si eres hablante o no de alguna lengua, puedes estudiar aquí".

Aunado a ello, la enseñanza-aprendizaje respecto a la lectoescritura de diferentes lenguas indígenas se encuentra en proceso de consolidación, pues no sólo se debe atender el estudio de la lengua mixe sino la diversidad de lenguas indígena-originarias de los estudiantes. Como lo expresa una alumna ayuuk:

> Personalmente diré que escogí estudiar en la universidad por qué era la institución que más se acoplaba a mis recursos económicos, de igual manera; por qué la visión tenía era diferente

Ipan Mexko, nochimeh masewaltlahtolmeh polihtikateh. Nochimeh kaltlamachtiloyan tlamachtiah ika kaxtilantlahlamikilistli wan yeka nopayo motekiwia san kaxtilantlahtolli wan axkanah kintlepanittah masewaltlahtomeh, nochi yani kichihtok ma poliwi masewaltlahlamikilistli. Nochi ni owihkayotl kiittakeh kemah kikualtlalihkeh tlamachtilispamitl tlen ISIA. Yeka ipan ni kaltlamachtiloyan kalakih axkanah san momachtianih tlen masewaltlahtowah, kalakih nochimeh tlen kinekih momachtiseh: "¿Tlan axkanah nimasewaltlahtowa, niwelis nimomachtis ipan ni kaltlamachtiloyan? Kena, nohkia tiwelis tiitztos nikah.

Wan nohkia mochitika tekitl tlen tlapowalistli wan tlahkuilolistli ika masewaltlahtolmeh san pampa yolik yatika, pampa axkanah san onkas tlamachtilistli tlen mixetlahtolli moneki mochiwas tekitl ika nochimeh masewaltlahtolmeh tlen tlahtowah momachtianih. Se siwatl ayuuk momachtihketl kiihtowa:

> Na nikalahki ipan ni kaltlamachtiloyan pampa axkanah miak tomih nihpia, peroh nohkia pampa iteki wan itlachialis ya seyok tlen sekinokeh kaltlamachtiloyan, nikah timomachtis kenihkatzah tikinpalewis masewalchinankomeh, kenke ipatih tlamapalewilistli, chinankotlahlamikilistli, tlahtolmeh wan seyok tlamantli. (LHC,10/11/2021).

Ipan ISIA, masewaltlahtolli eltok tlatlahko. Kemah pehki san ayuuktlahtolli nesiaya. Teipah, moittak onkah miakeh ma-

> a las que ofrecen otras instituciones, esta iba más enfocada en el desarrollo de los pueblos indígenas: el trabajo colectivo, los saberes comunitarios, las lenguas, la autonomía, etc. (LHC,10/11/ 2021).

En el ISIA, la lengua originaria es un eje transversal. En sus inicios únicamente se planteaba el abordaje de la lengua ayuuk. Sin embargo, debido a la dinámica sociolingüística al interior de la comunidad académica y la necesidad de fortalecer la revitalización y uso de las lenguas, no solo en la región sino en las comunidades y pueblos de adscripción de los estudiantes, hubo la necesidad de impulsar la creación del Centro de Lenguas, Arte y Cultura, hoy Casa de las Lenguas.

Si bien la Casa de las Lenguas busca que el aprendizaje de la lengua sea dialógico, funcional, comunicativo y constructivo (Martínez 2019) para que los universitarios interactúen con la comunidad de Jaltepec, las comunidades vecinas y el lugar de procedencia de los estudiantes, resulta interesante mencionar que "no hay docentes que enseñen [en lenguas indígenas], salvo el ayuuk, son alumnos mismos que trabajan en sus lenguas" (IOC, Diálogo Síncrono, Facebook Oficial ISIA 17 de agosto de 2020).

El ISIA: espacio multilingüe e intercultural

El ISIA se ha ido constituyendo en un espacio multilingüe que alberga estudiantes de los diferentes pueblos y co-

sewaltlahtolmeh wan monekiyaya mochiwas miak tekitl parah kinyolchikawaseh, wan axkanah san ipan región nohkia ipan nochimeh chinankomeh kampa ewayayah momachtianih, yeka mochihki ne Centro de Lenguas, Arte y Cultura, tlen namah itokah Tlahtolkalli.

Ihkatzah ni Tlahtolkalli kitemowa ma onkah se kualli tlamachtilistli tlen masewaltlahtolli (Martínez 2019) pampa kineki nochimeh momachtianih ma mokamawikah ika chinanko tlen Jaltepec, chinankomeh tlen echkatzih eltokeh wan tlen kampa walowih momachtianih, moneki moihtos "ax onkah tlamachtianih tlen tlamachtiseh [ika masewaltlahtolmeh], kena san ika ayuuktlahtolli, yaya inihuantiyah momachtianih tlen kinmanawitikateh inintlahtolwah" (IOC, Diálogo Síncrono, Facebook Oficial ISIA 17 de agosto de 2020).

Ne ISIA: kampa onkah tlapaltik tlahtolmeh wan nemilistli

Ne ISIA mochitiwaltok se kaltlamachtiloyan kampa onkah tlapaltik tlahtolmeh wan mosehkotiliah momachtianih tlen

munidades de la entidad e incluso a nivel nacional. La vinculación que las y los jóvenes estableen con sus lugares de origen pretende revertir los procesos de desplazamiento y pérdida de saberes. Por ejemplo, en el caso de jóvenes de la entidad oaxaqueña, que provienen del pueblo huave (ikoot). Tal como reflexiona una estudiante:

> San Mateo del Mar cuenta con una riqueza cultural ancestral que define la identidad Ikoots; alberga una serie de elementos que facilitan la composición de un patrimonio comunitario conservado desde generaciones pasadas. La cosmovisión, la indumentaria, las tradiciones, los rituales y la lengua son solo algunos de los componentes que construyen significativamente al pueblo Ikoots; es esta última, la que posibilita la interacción común entre los habitantes. Aunque el Ombeayiüts en casi todos los casos, es considerado la lengua materna; hoy en día, una parte de la niñez en San Mateo del Mar aprende el español como primera lengua, entonces no es transmitido el sentido de pertenencia hacia la comunidad desde una edad temprana. (JHC, 12/09/2021).

Esta situación enfrenta el desafío relativo a la enseñanza de las lenguas indígenas, ya sea como lengua materna (L1) o como segunda lengua (L2). Asimismo, evidencia la necesidad de formación de personal originario con competencias lingüísticas sólidas, lo cual no solo se rewalowih ipan miakeh masewalchinankomeh tlen entidad wan nohkia tlen nochi altepetl. Momachtianih tekitih sentika waya ininchinankowah wan yeka ayohkana pankisah wan kiyolchikawah masewalnemilistli. Nikah welis tikintokaxtiseh oaxacatelpokameh, tlen walowih tlen huave (so ikoot) chinanko. Kehni mokuanehnemilia se ichpokamomachtihketl:

> Ipan San Mateo del Mar onkah Ikootsnemilistli pampa tihpixtokeh miak tlamantli; nochi yaino techkawiltehtokeh tokolwah wan toweyitatawah wan toweyinanawah. Totlachialis, toyoyoh, tonemilis, totlaneltokilis wan totlahtol nochi yaino kiihtosneki Ikootsnemilistli; ika totlahtol tiwelih timosanilwiah tinochimeh. Ihkatzah namah ne Ombeayiütstlahtolli ipan miakeh chinankomeh eli tonanatlahtol; namanok, miakeh okichpilmeh ipan San Mateo del Mar momachtiah kaxtilantlahtolli ken inanatlahtol, ni axkualli pampa ihkinoh axkanah moyolchikawa inemilis kemah elih kuekuetzitzih. (JHC, 12/09/2021).

Pampa eltok ni owihkayotl moneki motemos kenihkatzah momachtiseh masewaltlahtolmeh ken nanatlahtolli (L1) so ken segundah tlahtolli (L2). Ni tlamantli nohkia kinextia moneki onkaseh masewaltlamachtianih tlen kualli momachtiseh wan ihkinoh kualli tlamachtiseh ika inintlahtolwah, nohkia kitlepanittaseh itlahlamikilis wan kintlepanittaseh ininwampoyowah tlen waya tekiti-

fiere a mejores prácticas desde la didáctica universitaria, sino a la implementación de estrategias con mediación intercultural basadas en las pedagogías indígenas desde las voces de los actores involucrados. En este caso, en el ISIA el despliegue de estrategias para la atención de las lenguas ocurre de manera horizontal, es decir, entre pares, como lo expresa un docente del pueblo ayuuk:

> El diálogo de saberes se construye generalmente en los talleres de cultura ayuuk, lengua indígena, inducción del modelo, talleres de cultura y arte-telares y en diálogos sobre esos temas. La idea es promover la autonomía de los jóvenes. (SGV, 06/08/2020)

El papel de la universidad en la formación de profesionales que respondan a las necesidades de los pueblos y comunidades originarias es sumamente relevante, pues la incidencia de las y los jóvenes resulta fundamental para revertir la pérdida de saberes y conocimientos, asimismo para el mantenimiento de la lengua entre las futuras generaciones. En palabras de un estudiante zapoteco:

> Otra de las causas que mencionan los médicos de la comunidad es sobre el papel que juega la lengua zapoteca, es decir, durante los últimos 20 años, la pérdida de la lengua ha ido incrementando de manera brutal porque las nuevas generaciones optan por hablar y ser monolingües del español […] por ello cabe resaltar que la lengua sigue siendo un factor sumamenseh sansehko. Ipan ISIA mochiwa horizontaltlamachtilistli tlen masewaltlahtolmeh, ni kiihtosneki, ika ohomeh, kehni techpowilia se ayuuktlamachtihketl:

> Sasanilli tlen tlahlamikilistli mochiwa ipan talleres tlen ayuuknemilistli, masewaltlahtolli, pewalistli tlen modeloh, talleres tlen nemilistli wan tlatzontli wan kemah mochiwa sasanilli tlen nochi ni tlamantli. Tihnekih telpokameh inihuantih ma mokuanehnemilikah. (SGV, 06/08/2020)

Iteki tlen weyikaltlamachtiloyan tlawel ipatih pampa kualli kinmachtia momachtianih wan teipah inihuantih kinpalewiah ininmasewalchinankowah, telpokameh tekitih chikawak parah kiyolchikawaseh ininnemilis wan nohkia kinyolchikawaseh ininmasewaltlahtolwah pampa kinekih ma axkemah poliwikah wan ma kitekiwikah konemeh. Itoska tlen se telpokatl zapotecomomachtihketl ini:

> Tepahtianih tlen tochinanko kiihtowah zapotecatlahtolli tlawel ipatih, peroh nohkia yolik polihtika, ni kiihtosneki ipan 20 xiwitl, tlahtolli karrerah polihtika pampa namah telpokameh san tlahtowah ika kaxtilantlahtolli […] wan tlahtolli tlawel ipatih tlan tihnekiseh tikinpanoltiliseh totlahlamikilis wan tonemilis tokonewah, wan nohkia tlan tihnekih tihchiwaseh sentika. (GCL, 13/09/2021)

Nochi ni tekitl tlen mochitika tlawel kikualittah nochimeh tekipanowanih tlen weyikaltlamachtiloyan. Tonatih hastah

> te importante cuando se habla de trasmitir conocimientos y sobre todo cuando se trata de forma colectiva (GCL, 13/09/2021)

Inclusive, esta situación cobra relevancia y sentido para los distintos actores de la comunidad en su conjunto. Hasta la fecha de redacción de este artículo, el ISIA como espacio multilingüe ha brindado atención a estudiantes hablantes de las lenguas chinanteco, chontal, huave, mazateco, mixteco, popoluca, rarámuri tzeltal, zapoteco y zoque, además de los ayuuk hablantes.

kemah moihkuilohki ni amatekitl, ne ISIA ken se kaltlamachtiloyan kampa motlepanitta tlahtolmeh kinpalewihtok momachtianih tlen tlahtowah chinantecotlahtolli, chontaltlahtolli, huavetlahtolli, mazatecotlahtolli, mixtecotlahtolli, popolucatlahtolli, rarámuritlahtolli, tzeltaltlahtolli, zapotecotlahtolli wan zoquetlahtolli, nohkia ayuuktlahtowanih.

2.Centro Universitario Comunal Santa María Yaviche (UNIXHIDZA)

El Centro Universitario Comunal Santa María Yaviche (Unixhidza) constituye uno de los dieciséis centros pertenecientes a la Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca (UACO) y se encuentra ubicado en el Rincón de la Sierra Juárez. Actualmente, cuenta con las carreras de Ingeniería en Comunalidad y Licenciatura en Cultura Musical Comunitaria. Cabe mencionar que, desde el 20 de abril de 2020 se publicó en el Periódico Oficial del Gobierno del Estado de Oaxaca, el Decreto 1201 mediante el cual se expidió la Ley Orgánica de la UACO y según el Art. 27 los Centros Universitarios Comunales son los espacios de la Universidad ubicados en los diferentes municipios del Estado, los cuales tendrán por objeto dar cumplimiento a los objetivos de la Universidad.

2. Weyikaltlamachtiloyan Centro Universitario Comunal Santa María Yaviche (UNIXHIDZA)

Ne weyikaltlamachtiloyan Centro Universitario Comunal Santa María Yaviche (Unixhidza) eli se tlen kaxtolli wan se centros tlen kipia ne weyikaltlamachtiloyan Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca (UACO) wan eltok ipan Rincón de la Sierra Juárez. Namanok, nopayo onkah ome karrerameh tlen Ingeniería en Comunalidad wan Licenciatura en Cultura Musical Comunitaria. Moneki moihtos yani, desdeh ipan 20 tlen abril tlen 2020 motepostlahkuilohki ipan ne Periódico Oficial del Gobierno del Estado de Oaxaca, ne Decreto 1201 tlen ika kiski tlanawatilli Ley Orgánica tlen UACO wan nohkia ipan Art. 27 moihtowa ne Centros Universitarios Comunales kalaktokeh ipan Weyikaltlamachtiloyan wan eltokeh ipan miakeh chinankotlatilantli

La puesta en marcha de este centro universitario incide en la reconfiguración étnica de los jóvenes, articula su posicionamiento político e incide en la preservación de la lengua originaria. Toda vez que la pertinencia cultural y lingüística de la propuesta educativa se encuentra en estrecha relación con la atención de las problemáticas y soluciones desde y para el pueblo Xhidza como sociedad contemporánea.

En el Centro Universitario de Santa María Yaviche se reflexiona sobre la formación de profesionales para responder proyecto político-pedagógico para la vida en Comunalidad en el Rincón de la Sierra Juárez de Oaxaca. Se intenta aportar al conocimiento y configuración de la Educación Superior Comunitaria (ESC) desde la agencia de los sujetos sociales y educativos inmersos en los procesos autonómicos gestados por la emergencia de los pueblos originarios desde realidades contemporáneas.

2.1. Sobre el currículum intercultural y comunitario en Unixhidza

La Unixhidza posiciona la creación e implementación de proyectos de vida en contextos comunitarios y, con ello, incide en posibilidades de justicia curricular (Torres, 2010). Es decir, en el planteamiento y desarrollo de la propuesta educativa de manera crítica y democrática respecto de lo que se enseña y aprende, así como en el papel agentivo

tlen Estado, nochimeh ni kinpalewiseh ne Weyikaltlamachtiloyan.

Ni weyikaltlamachtiloyan kinpalewia masewaltelpokameh ma mokuanehnemilikah, nohkia kinmachtia parah ma kintlepanittakah wan ma kinyolchikawakah inintlahtolwah. Yeka tlamachtilispamitl tlen momachtia telpokameh kinpalewia inihuantih wan nohkia nochi chinanko Xhidza ipan yankuik kawitl.

Ipan weyikaltlamachtiloyan Centro Universitario de Santa María Yaviche onkah tlakuanehnemilistli tlen kenke ipatih onkas se kualli tlamachtilistli tlen proyektoh político-pedagógico parah yolistli ipan Comunalidad ipan Rincón de la Sierra Juárez de Oaxaca. Nohkia mochiwa tlatemolistli tlen kenihkatzah mopatlatika wan eltok namah Chinankotlamachtilistli (ESC ika kaxtilantlahtolli) desdeh ipan inintekih wan inintlachialis tlen nochimeh tekipanowanih tlen kalaktokeh ipan weyikaltlamachtiloyan tlen kinpalewia masewalchinankomeh ipan ni yankuik kawitl.

2.1. Tlapaltik chinankotlamachtilispamitl ipan Unixhidza

Ne Unixhidza kinpalewia masewalchinankomeh parah ma momoyawakah, wan ika yaino nohkia ma onkah tlatlepanittalistli tlen tlamachtilispamitl (Torres, 2010). Ni kiihtosneki, se tlamachtilispamitl moneki kualli mokualtlalis, onkas tlakuanehnemilistli tlen kenihkatzah mochiwas tlamachtilistli, wan moneki

de los sujetos en tanto actores del currículo. A su vez, establece iniciativas que permiten avizorar procesos de descolonización del ser, el saber y el poder (Lander 2000; Quijano 2000), entendidos como procesos que develan la persistencia étnica de la comunidad y recuperan la memoria colectiva. Estos procesos dan cabida al fortalecimiento de una reconfiguración identitaria que opta por una mejor calidad de vida, seguridad alimentaria, cuidado del agro-sistema de la milpa , co-construcción y transmisión de saberes, así como en el establecimiento de alianzas entre organizaciones de base comunitaria.

En este sentido, educar desde una postura descolonizadora implica situarse en un posicionamiento político-pedagógico que permita concientizar a la población para criticar el sistema capitalista y el paradigma del eurocentrismo en la vida escolar, que ha ido en detrimento y pérdida de saberes locales y que incluso ha incidido en el desplazamiento de la lengua originaria, en este caso, el zapoteco (didza xhidza).

2.2. "El saber hablar zapoteco": identidad y lealtad lingüística

Por un lado, se evidencia una determinada lealtad lingüística hacia la lengua zapoteca didza xhidza entre las y los jóvenes estudiantes, inclusive consideran que su formación universitaria coadyuva a revertir la condición de subalternidad de la lengua originaria: "El saber hablar

nohkia tekipanoseh momachtianih. Ni weyikaltlamachtiloyan nohkia tlapalewia parah ma mochiwa tlakuanehnemilistli tlen tlahlamikilistli (Lander 2000; Quijano 2000), ni kiihtosneki nesis yolistli tlen chinankomeh wan motlalanas sentika tlahlamikilistli. Nochi ni tekitl mochiwa parah ma onkah se kualli nemilistli wan yolistli, ma onkah tlakualistli, ma tihmalwikah millah, ma sentika timokuanehnemilikah wan timomachtikah, wan ma sansehko timomapalewikah ipan chinankomeh.

Nochi yani kiihtosneki, moneki onkas se kualli tlamachtilistli kampa welis mochiwas tlakuanehnemilistli tlen tlahlamikilistli wan ika yaino nochimeh moixtlaposeh wan mokuanehnemiliseh tlen kiihtosneki ne sistemah capitalistah wan ne kaxtilantlahlamikilistli ipan kaltlamachtiloyan, pampa nochi yani kichihtok ma poliwi masewaltlahlamikilistli wan masewaltlahtolli, ken ne zapotecotlahtolli (didza xhidzatlahtolli).

2.2. "Tiwelih tizapotecotlahtowah": nemilistli wan tlahtoltlatlepanittalistli

Nesi ne telpokamomachtianih wan ichpokamomachtianih kipiah tlahtoltlatlepanittalistli ika zapotecatlahtolli didza xhidzatlahtolli, nohkia kiihtowah pampa namah momachtitikateh welih kinyolchikawah inintlahtolwah: "Niweli nizapotecotlahtowa xhidzatlahtowa wan ax-

el zapoteco xhidza y el no avergonzarme de dónde vengo y lo que soy, porque está [la universidad] en mi pueblo, porque puedo estar cerca de mi gente" (SCLH, 05/04/2022). Este posicionamiento desde la agencia juvenil y la lealtad lingüística hacia la didzaxhidza en la universidad es relevante para la preservación de la riqueza de la diversidad lingüística y cultural, toda vez que históricamente la escuela oficial occidental tuvo como fin el desplazamiento de la lengua originaria. Tal como versa la transcripción de la Memoria del Ramo de Instrucción Pública del Distrito de Ixtlán de Juárez, que data del 15 de julio de 1892, la cual contiene un apartado referido a las "Dificultades con que tropieza la enseñanza de la niñez para su mejor y más rápido desarrollo", este documento rubricado por el Preceptor Miguel Antonia Rojas señala lo siguiente:

> El idioma. Este es en efecto, la dificultad principal para lograr el más rápido desarrollo de la enseñanza de la niñez en esta población, pues por efecto de la natural afición y costumbre que tienen de servirse de la lengua zapoteca para todos sus actos, parece casi imposible lograr que dejen de usarlo en la Escuela, lo cual es causa de los pocos progresos en sus estudios, sobre todo en materia de lenguaje. (Traffano 2015, p. 64)

Dicho de otro modo, las nuevas generaciones que han decidido iniciar sus estudios universitarios dentro de su pue-

kanah nipinawa tlen kampa niwala wan ahkia na, pampa eltok [weyikaltlamachtiloyan] ipan nochinanko, pampa echkatzih niitztok waya noteixmatkawah" (SCLH, 05/04/2022). Ni tlahtoltlatlepanittalistli tlen didza xhidzatlahtolli tlen telpokameh tlen momachtiah ipan weyikaltlamachtiloyan tlawel ipatih, pampa desdeh wahkakia ipan kaltlamachtiloyan tlen kaxtiltekameh ne masewaltlahtolli axkanah motekiwia wan yeka politika. Ni tlamantli moihkuilotok ipan se amatl itokah Memoria del Ramo de Instrucción Pública del Distrito de Ixtlán de Juárez, tlen moihkuilohki ipan 15 tlen julio tlen 1892, nopayo kiihtowa onkah "Owihkayotl parah kinmachtiseh konemeh ika karrerah wan weliseh momoyawaseh", ni amatl kiwasanihki ne Preceptor Miguel Antonia Rojas wan kiihtowa yani:

> Ne tlahtolli. Yani tlen más weyi owihkayotl parah karrerah tikinmachtiseh konemeh ipan ni chinanko, pampa inihuantih tlawel tochontikeh wan nohka tlahtowah wan kitekiwiah zapotecatlahtolli ika nochi tlen kichiwah, ax tiwelih tihchiwah ma ayohkana kitekiwikah ipan Kaltlamachtiloyan, wan yeka axkualli tlahlamikih wan sanilowah. (Traffano 2015, p. 64)

Kehni, telpokameh tlen namah momachtiah ipan weyikaltlamachtiloyan tlen eltokeh ipan ininchinankowah wan ipan inintlal, nohkia kiyolchikawah inemilis wan itlahtol. Kehni mochiwa ken se tlatzontli ika weyikaltlamachtiloyan, tlalli

blo-territorio, también fortalecen su identidad cultural y lingüística. Este tejido entre la universidad, el territorio y la identidad permite que las y los estudiantes "opten por despercudirse de la usual 'vergüenza' idiomática y saquen a la luz su bilingüismo" (López, L. E. 2021, p. 62).

Esta actitud de los hablantes es crucial para la vitalidad de la lengua originaria, pues en el escenario actual se evidencia el desplazamiento del zapoteco por el español y un cierto racismo lingüístico que ha venido impactando en la transmisión y adquisición de la lengua. Así lo expresa un estudiante hablante de didza xhidza:

> Hoy en día los niños ya no hablan la lengua zapoteca, por pena de sufrir de burlas o pena del qué dirán los demás. En lo particular, a mí me gusta en la forma de enseñanza, durante el proceso he puesto en práctica la lengua materna que es el zapoteco. (JLH, 18/04/2022)

Históricamente, factores como la escolarización en español y la subalternidad de la lengua originaria han originado la pérdida de saberes y la disminución de la comunidad de hablantes. Tal como señala López al referirse a la subordinación de los idiomas originarios:

> En rigor, la situación de las lenguas depende de la condición que muestran sus hablantes en una sociedad determinada, por lo que los miembros de sociedades históricamente

wan nemilistli, wan yeka ne momachtianih "ayohkana kinpinawiah inintlahtolwah wan kinextiah ome tlahtolmeh sanilowah" (López, L. E. 2021, p. 62).

Ika ni chikawalistli tlahtowanih kinyolchikawah inintlahtolwah, pampa ipan ni yankuik kawitl nesi kenihkatzah ne zapotecotlahtolli politika wan san ne kaxtilantlahtolli motekiwia wan nohkia ne masewaltlahtolmeh axkanah kintlepanittah, wan yeka konemeh namah ayohkana masewaltlahtowah. Kehni techihlia se telpokatl momachtihketl tlen didza xhidzatlahtowa:

> Namanok okichpilmeh ayohkana zapotecatlahtowah, pampa ax kinekih ma kinpinawikah sekinokeh. Na tlawel nikamati kenihkatzah nechmachtiah nikah, pampa ipan weyikaltlamachtiloyan niweli nihtekiwia nonanatlahtol zapotecotlahtolli. (JLH, 18/04/2022)

Wahkakia, ipan kaltlamachtiloyan ne masewaltlahtolli wan masewaltlahlamikilistli axkanah kintekiwiah pampa nochi tlamachtilistli mochiwa ika kaxtilantlahtolli wan yeka namah san se ome masewaltlahtowanih itztokeh. López techihlia kenihkatzah ax kintlepanittah masewaltlahtolmeh:

> Parah masewaltlahtolmeh yoltoseh moneki miakeh tlahtowanih kintekiwiseh san kampa weli ipan altepetl, peroh tlen panotok eli masewaltlahtowanih axkanah miakeh wan axkanah welih kintekiwiah inintlahtolwah san kampa kinekiseh, wankinoh ma-

> minorizadas y subalternas y sus medios de expresión cultural y lingüística también experimentan esta misma condición. (López, L. E. 2021, p. 7)

Inclusive, la evidencia demuestra que en el contexto de la comunidad el aprendizaje de la lecto-escritura fue primero en español y, posteriormente, en la lengua materna, ya en los niveles de educación media superior como el Bachillerato Integral Comunitario (BIC), o bien, hasta llegar a la Unixhidza. No obstante, frente a estos embates, el uso y lealtad lingüística hacia el zapoteco pervive "en los avisos a través del perifoneo, la radio comunitaria, las conversaciones con familiares y conocidos y, el uso constante en la universidad" (Arguelles, 2022, p. 157).

En este contexto, desde la perspectiva de las y los jóvenes xhidza, la implementación de la universidad en territorio originario trae consigo cambios sustanciales para la reconfiguración étnico-pedagógica y abre posibilidades para el aprecio y preservación de la lengua originaria. Asimismo, incide en el fortalecimiento identitario, el posicionamiento político y la agencia social. Como señala un estudiante xhidza:

> Actualmente ya existe un gran cambio, ya que las personas que no hablaban el zapoteco y eran de las ciudades intentaron hacer desaparecer la lengua materna. Ahora ya existe la oportunidad de enseñarles lo bonito que es ser gente zapoteca o hablante de una lengua. (DMY, 06/04/2022)

> sewaltlahtomeh nohkia ax welih momoyawah. (López, L. E. 2021, p. 7)

Namah nohkia tihmatih ipan chinankomeh momachtianih achtowi kinmachtihkeh ma tlapowakah wan ma tlahkuilokah ika kaxtilantlahtolli, wan teipah ika nanatlahtolli, nohkia kinmachtihkeh ika masewaltlahtolli ipan ne Bachillerato Integral Comunitario (BIC), so nohkia hastah kemah asitoh ipan Unixhidza. Ihkatzah nochi ni owihkayotl nohka onkah tlahtoltlatlepanittalistli tlen zapotecotlahtolli wan yoltok "kemah kitekiwiah ipan perifoneo, ipan komunradioh, kemah kitekiwiah kaltik wan ipan weyikaltlamachtiloyan". (Arguelles, 2022, p. 157).

Xhidza telpokamomachtianih kiihtowah tlawel ipatih ne weyikaltlamachtiloyan eltok ipan inintlal pampa kinyolchikawah, kinpalewiah ininchinankowah wan nohkia kinyolchikawah ininmasewaltlahtolwah. Ipan weyikaltlamachtiloyan mokuanehnemiliah kenke ipatih kitlepanittaseh inemilis wan sentika tekitiseh. Kehni kiihtowa se xhidza telpokamomachtihketl:

> Namah miak tlamantli mopatlatok, ipan ni yankuik kawitl tlakameh tlen ayohkana tlahtowayayah ika zapotecotlahtolli sampa kitlalantikateh wan nohkia tlen ewah ipan weyi altepetl. Namah tiwelih tikinihliah sekinokeh tlawel ipatih tizapotecatlakameh wan timasewaltlahtowanih. (DMY, 06/04/2022)

Yeka ipan tlatlahko tlen tlamachtilispamitl tlen weyikaltlamachtiloyan eltok ne zapotecatlahtolli (didza xhidzatlahtolli),

En este sentido, el proyecto etno-político y pedagógico que se gesta al interior de la universidad posee como eje fundamental la lengua zapoteca (didzaxhidza), cuya concreción potencia una propuesta curricular con pertinencia cultural y lingüística, así como el desarrollo de acciones tendientes a la revitalización de la lengua originaria.

2.2. Cuidar nuestra habla": el bilingüismo entre la juventud xhidza

El posicionamiento político e identitario de las nuevas generaciones pretende incidir en la transformación de la situación de diglosia en la que se encuentra la lengua originaria frente al español: "nosotros los jóvenes somos el centro, nosotros somos mediadores porque el español ya se revuelve con el zapoteco, nos toca a nosotros cuidar nuestra habla." (DSSM, 07/04/2022)

Este reconocimiento de sí como sujetos que poseen un rol central en el mantenimiento de la lengua originaria insta al asumo de sus compromisos éticos, históricos y pedagógicos hacia la preservación del zapoteco y la riqueza de la diversidad lingüística. Así lo manifiesta una joven xhidza:

> Yo decidí estudiar en la U ya que me queda cerca de mi comunidad, además cuando me enteré acerca de las carreras que se ofrecen a mí me llamó la atención uno, también puedo comunicarme con la gente en zapoteco y también aprender y rescatar lo que pampa ika yaino weli mochiwa se kualli wan yehyektzih tlamachtilistli, ipan kaltlamachtiloyan kitlepanittah masewalnemilistli wan moyolchikawa masewaltlahtolli.

2.3."Timomokuitlawiseh totlahtol": ne bilingüismoh ipan xhidzatelpokameh

Namanok telpokameh tlawel mokuanehnemiltokeh wan kitlepanittah inemilis wan itlahtol, wan miak chikawalistli kitlaliah parah kinmanawiseh masewaltlahtolmeh, ayohkana kinekih ma motekiwi san ne kaxtilantlahtolli: "tohuantih titelpokameh tiitztokeh tlatlahko, tohuantih namah moneki tihmanawiseh zapotecotlahtolli parah axkanah ma momanelo ika kaxtilantlahtolli, tohuantih tihmanawiseh totlahtol." (DSSM, 07/04/2022)

Namah tikittah telpokameh tlawel ixtlapotokeh wan tlahlamikih inihuantih kiihtowah kitlaliseh chikawalistli parah kiyolchikawaseh imasewalnemilis wan kimanawiseh imasewaltlahtol. Kehni techyolmelawa se xhidza ichpokamomachtihketl:

> Na nihnehki nimomachtis ipan ni weyikaltlamachtiloyan pampa eltok echkatzih nochinanko, nohkia pampa onkah kualli tlamachtilistli, nikah niweli nimosanilwia waya sekinok no-

> las comunidades han dejado. Hoy en día para mí es importante ser una joven xhidza debido a que soy hablante de la lengua, sé comunicarme con la gente y de esa manera puedo adquirir conocimientos. (DVH,19/04/2022)

Asimismo, lleva a considerar las potencialidades para un bilingüismo social desde su ser estudiantil en correspondencia con las necesidades de comunicación y vitalidad de la lengua originaria en la comunidad. Esta situación evidenciaría que, "cuanto más importantes y múltiples son las funciones que cumple una lengua para la gran mayoría de los individuos de la comunidad, tanto mayor es su vitalidad" (Sichra, 2004, p.10). Por tanto, las posibilidades para el bilingüismo con dominio de la lengua originaria se afianzan a partir del reconocimiento como miembro de la comunidad de hablantes y su inserción en espacios como la reciente universidad. Tal como señala una estudiante xhidza:

> Cuando yo me enteré de que iban a poner una escuela, me puse a pensar en ir a la escuela y me gusta en la forma en la que imparten sus clases y nos enseñan a entender […] Es un joven alegre, orgulloso de lo que es, de donde es, y habla su lengua zapoteca y dice con orgullo lo que es. (JFL, 06/04/2022)

> wampoyowah ika zapotecotlahtolli wan nohkia nimomachtia chinankotlamachtilistli tlen techkawiltehtokeh toweyitatawah wan toweyinanawah. Na nimotlepanitta ken ni xhidzaichpokatl, nimasewaltlahtohketl wan nimomachtihketl. (DVH,19/04/2022)

Nohkia, namah masewalmomachtianih kikuamachilkehyah tlawel ipatih ne bilingüismoh wan kichiwah miak tekitl parah kiyolchikawaseh masewaltlahtolli ipan chinanko. Nochi ni tlamantli kiihtosneki "masewaltlahtolli moneki motekiwis san kampa weli ipan chinanko pampa kehni welis moyolchikawas wan nochipa yoltos" (Sichra, 2004, p.10). Yeka nopa bilingüismoh mochiwa kemah masewalmomachtianih kitekiwiah imasewaltlahtol so nohkia kemah kitekiwiah kaxtilantlahtolli kemah kalakih ipan yankuik weyikaltlamachtiloyan. Kehni techyolmelawa se xhidza ichpokamomachtihketl:

> Kemah na nimatki nikah kitlaliseh se kaltlamachtiloyan niyolpahki wan nimoihlihki nimomachtis, tlawel nikamati kenihkatzah techmachtiah nikah […] Tlamachtihketl ya se telpokatl tlen nochipa yolpaktok, motlepanitta tlen ya eli, tlen kanih wala wan pampa zapotecatlahtowa wan ax kipinawia itlahtol. (JFL, 06/04/2022)

2.4."Seguir resistiendo al vivir nuestra identidad": la escritura y oralidad de la lengua xhidza

La reciente creación de la universidad y la participación de la juventud xhidza como estudiantes de la primera generación de Ingeniería Comunal promueven el fortalecimiento identitario y la recuperación de saberes locales en el escenario actual.

A partir del posicionamiento político-pedagógico se evidencia la revaloración cultural y lingüística del pueblo xhidza. A su vez, este papel agentivo de las y los jóvenes permite la implementación de una pedagogía propia que promueve el desarrollo de la escritura y la creación literaria para construir y transmitir los conocimientos y saberes de la comunidad. Desde la voz de un estudiante, esta afirmación de la identidad incide en la agencia juvenil de la universidad, a su vez, promueve prácticas de literacidad en didza xhidza y español:

> Me gusta por la forma de fomentar a valorar lo grande que somos como personas zapotecas. También nos instan a escribir los saberes de nuestros abuelos, ya que de este modo podrá pasar a las otras generaciones que vienen creciendo. (WGMR, 19/04/2022)

De este modo, ser joven, estudiante y hablante de didza xhidza implica "seguir resistiendo" ante la hegemonía de corte occidental. Como se denota, la intencionalidad de estas nuevas generaciones

2.4."Moneki nochipa tiyolchikawaseh tonemilis": tlahkuilolistli wan sanilistli tlen xhidzatlahtolli

Tlawel ipatih namah onkah yankuik weyikaltlamachtiloyan wan nopayo momachtiah xhidzamomachtianih tlen achtowi generación tlen Ingeniería Comunal pampa namah inihuantih tlawel kitlepanittah imasewalnemilis wan kitlalanah masewatlahlamikilistli ipan yankuik kawitl.

Namah welis tikihtoseh onkah tlatlepanittalistli wan chikawalistli tlen xhidzanemilistli wan xhidzatlahtolli. Masewaltelpokameh miak tekitl kichiwah wan inihuantih mokalakiah ipan weyikaltlamachtiloyan pampa kinekih ma onkah se kualli masewaltlamachtilistli kampa motlepanittas wan mopanoltis chinankotlahlamikilistli, wan nohkia mochiwas tlahkuilolistli ika masewaltlahtolli. Tlen nochi ni tlamantli se telpokamomachtihketl techihlia kenihkatzah kintekiwia didza xhidzatlahtolli wan kaxtilantlahtolli:

> Nikamati kenihki techtlepanittah ipan ni weyikaltlamachtiloyan ken tizapotecatlakameh. Nohkia techihliah ma titlahkuilokah tlen wewetlahlamikilistli, pampa kehni axkanah poliwis wan tiweliseh tikinpanoltiliseh tokonewah. (WGMR, 19/04/2022)

Kehni namah momachtianih kimachiliah tlawel ipatih pampa telpokamomachtianih wan tlahtowah xhidzatlahtolli, inihuantih kitlaliah chikawalistli parah ma axkanah kintlani ne occidentaltlahla-

consiste en revertir la discriminación lingüística que aún prevalece en el contexto actual.

> Significa ser grande por seguir resistiendo al vivir nuestra identidad como gente de pueblo zapoteco, aunque las personas que hablan español nos denigran solo por seguir hablando la lengua zapoteca. Por eso es necesario seguir practicando y compartiendo a los niños lo que es nuestra cultura. (WGMR, 19/04/2022)

Por un lado, la distinción de las dificultades que los hablantes de la lengua originaria enfrentan constituyen las bases para iniciar acciones en pro de su revitalización. Por otro, la necesidad y compromiso para "seguir practicando y compartiendo" la lengua de modo intergeneracional potencian la implementación de procesos de enseñanza y aprendizaje construidos desde la pedagogía propia. Así reflexiona una estudiante xhidza:

> Yo decidí estudiar en esta universidad porque me gusta estudiar, además porque esta universidad tiene carreras bonitas y muy importantes que nos serán de mucha ayuda en el futuro […] Significa esperanza en cada uno de nuestros pueblos indígenas, porque cada día nosotros los jóvenes conocemos y adquirimos nuevas ideas, las cuales podemos identificar las cosas buenas que se puedan usar para beneficiar a la comunidad. (ZMD, 09/03/2022)

mikilistli. Tlen masewalmomachtianih kinekih eli ma ayohkana kinixpanokah san pampa masewaltlahtowah ipan ni yankuik kawitl.

> Tohuantih tlawel timotlepanittah pampa tihpixtokeh totlachialis ken tizapotecotlakameh, ihkatzah kaxtiltekameh nochipaya techixpanotokeh san pampa tizapotecatlahtowah. Yeka moneki nochipa timasewaltlahtoseh wan tikinpanoltiliseh konemeh tonemilis wan tonanatlahtol. (WGMR, 19/04/2022)

Nikah welis tikihtoseh onkah ome tlamantli, se momachtianih mokuanehnemiltokeh katlia owihkayotl onkah parah moyolchikawaseh masewaltlahtolmeh wan kichiwah miak tekitl ika yaino. Seyok tlamantli, kitemowah kenihkatzah kinpanoltiliseh itlahtol sekinokeh ininwampoyowah wan konemeh, nohkia kinekih ma mokualtlali se kualli tlamachtilistli kampa motlepanittas masewaltlahlamikilistli. Se xhidza ichpokamomachtihketl kiihtowa se ome tlahtolli tlen ni tlamantli:

> Na nihnehki nimomachtis ipan ni weyikaltlamachtiloyan, pampa nikah onkah kualli tlamachtilistli tlen techpalewis teipah ipan tonemilis […] ni weyikaltlamachtiloyan tlawel ipatih parah tomasewalchinankowah, pampa tlen titelpokameh nikah tiwelih timomachtiah, timoixkuiah, wan teipah ika tlamachtilistli tiweliseh tikinpalewiseh chinankomeh para ma pankisakah. (ZMD, 09/03/2022)

A su vez, las y los estudiantes vislumbran un horizonte de futuro en aras del buen vivir comunitario, donde la preservación y transmisión de la lengua y cultura xhidza se afianzan mediante el relevo generacional. Un alumno xhidza subraya esta prospectiva a partir de su experiencia universitaria:

> Nosotros podríamos ser la generación que defienda a los pueblos indígenas y la cultura xhidza con conocimientos que se tiene, nuestro deber es transmitírselo a las nuevas generaciones para que aprendan de sus raíces. (ASYS, 07/03/2022)

La juventud xhidza reconoce su compromiso y papel fundamental en la coconstrucción de los saberes y conocimientos, así como en el uso de la lengua originaria como eje fundamental. Como se observa, la lengua xhidza no sólo es el medio de instrucción sino el vehículo de comunicación en el entorno universitario.

Conclusiones

La construcción de una Educación Superior Comunitaria en el sureste de México implica el posicionamiento de una educación territorializada, pues la experiencia de la Unixhidza y el ISIA muestra que el planteamiento e implementación de la Universidad constituye un espacio-territorio de la comunidad, cuya base se sustenta en un currículum con pertinencia lingüística y cultural. Si bien, el tema de cobertura escolar es importante para llegar a estos territorios, conviene desta-

Nohkia, ichpokamomachtianih wan telpokamomachtianih kitemikih kualli yolistli parah ininchinankowah, kampa onkas tlatlepanittalistli wan yolchikawalistli tlen xhidzanemilistli wan xhidzatlahtolli wan nochi yani kitlalanaseh konemeh. Se xhidza momachtihketl tlen weyikaltlamachtiloyan kiihtowa:

> Tohuantiyah tlen titelpokameh tikinmanawiseh tochinankowah wan xhidzanemilistli ika tlamachtilistli, totekih eli tikinpanoltiliseh tonemilis wan totlahtol konemeh tlen walowih, ihkinoh kipiaseh xiknelwayotl. (ASYS, 07/03/2022)

Xhidzatelpokameh tlawel tlahlamikih wan kimatih katlia ininpamih, sentika kichiwaseh tlakuanehnemilistli, wan nohkia kitlepanittaseh wan kiyolchikawaseh masewaltlahtolli pampa tlawel ipatih. Yeka ne xhidzatlahtolli cheneh ipatih pampa ika kinmachtiah wan nohkia ika mosanilwiah ipan weyikaltlamachtiloyan.

Ika tlami ni amatekitl

Ne tlakualtlalistli tlen se Chinankotlamachtilistli ipan sureste tlen Mexko tlawel ipatih wan kiihtosneki moneki onkas tlamachtilistli ipan inintlal tlen momachtianih, ne weyikaltlamachtiloyan tlen Unixhidza wan ISIA kinextiah moneki tlen yani tlamachtilistli, moneki nopa tlamachtilispamitl kitlepanittas masewalnemilistli wan masewaltlahtolli. Tlawel ipatih nohkia ni kaltlamachtiloyan kintlaltokeh kampa ewah masewalmomachtianih wan ika tlamachtilistli

car que en estas experiencias se desarrollan procesos de reconfiguración identitaria y agencia social comunitaria para el funcionamiento de la universidad.

En ambas experiencias existe un intento por plantear e implementar un currículum con pertinencia cultural, lingüística y con apertura epistémica. El currículo universitario tiene sustento en la base comunal, promueve la justicia curricular y los actores asumen un papel determinante en la formación que reciben los nuevos cuadros de profesionales indígena-originarios. Estas IES aportan de manera sustantiva al conocimiento y la configuración de la Educación Superior Comunitaria (ESC) a la luz de los procesos autonómicos y emergencia de los pueblos originarios desde realidades contemporáneas.

Las lenguas originarias constituyen un eje transversal en la formación profesional de las y los jóvenes. Se fomenta el uso de la lengua indígena dentro y fuera del aula, no sólo como asignatura de la malla curricular sino en estrecha relación con la vida cotidiana de la comunidad. Las actitudes, así como la lealtad lingüística de las y los estudiantes hacia las lenguas originarias incide en su preservación o mantenimiento. En Unixhidza e ISIA existe el compromiso por preservar, promover y revitalizar las lenguas originarias desde las generaciones que se forman en la universidad, asumirlas como parte de su identidad y en vinculación con las comunidades de origen.

telpokameh kitlepanittah inemilis wan nohkia pampa ni kaltlamachtiloyan momapalewiah waya chinankomeh, sentikah tekitih.

Ni ome weyikaltlamachtiloyan kiyehyekotikateh kenihki mokualtlalis se kualli tlamachtilispamitl ika nemilistli, tlahtolli wan tlakuanehnemilistli. Nopa tlamachtilispamitl tlen weyikaltlamchtiloyan motetonia ipan chinako, kitlepanitta masewaltlahlamikilistli wan nohkia kintlepanitta tekiwahkemeh, inihuantih kiihtowah kenihkatzah moneki kinmachtiseh masewalmomachtianih. Ni ome weyikaltlamachtiloyan nohkia kichiwah tlatemolistli tlen kenihkatzah mokualtlalis se kualli Chinankotlamachtilistli (ESC ika kaxtilantlahtolli) ipan ni yankuik kawitl kemah miakeh masewalchinankomeh kiihtotikateh yoltokeh wan moneki kintlepanittaseh.

Masewaltlahtolmeh eltokeh ipan tlatlahko tlen tlamachtilispamitl tlen ika kinmachtiah telpokameh. Nohkia kintekiwiah masewaltlahtolmeh ihtiko wan kiawak tlen kaltlamachtiloyan, wan axkanah san kemah kinmachtiah telpokameh pampa masewaltlahtolli motetonitok ipan chinanko. Masewalmomachtianih kipiah tlahtoltlatlepanittalistli ika masewaltlahtolmeh wan ihkinoh nohkia kinyolchikawah. Ipan Unixhidza wan ISIA masewalmomachtianih kichiwah miak tekitl wan chikawalistli parah kintlalanaseh, kinmoyawaseh wan kinyolchikawaseh masewaltlahtomeh, pampa tlawel ipatih ipan ininnemilis wan ininchinankowah.

Como se denota, ambas IES se diferencian de las universidades convencionales, en tanto promueven la autonomía de los jóvenes y su posicionamiento político-identitario hacia el buen vivir comunitario. A contracorriente de las situaciones de rechazo, exclusión y racismo que históricamente han vivenciado en los pueblos y comunidades originarias a raíz de la imposición del Estado-nación y su consecuente castellanización, el posicionamiento universitario para la ESC responde a la necesidad de la educación superior en sus territorios de origen bajo normas de autogestión que permitan reivindicar derechos, cubrir expectativas y demandas de la población que atienden.

Asimismo, establecen alianzas interinstitucionales a nivel comunitario y regional, pues la profesionalización de las y los jóvenes se dirige a dirimir desigualdades estructurales, así como brindar atención y soluciones a problemáticas concretas desde contextos situados, en este caso, en la entidad oaxaqueña. Aunado a ello, el tequio pedagógico permite abrir oportunidades para el interaprendizaje y la colaboración intercultural. Toda vez que las y los facilitadores abordan temáticas en nivel micro y macro en el entorno, lo cual posibilita el diálogo y la complementariedad. Y en términos del fortalecimiento de la diversidad lingüística, las acciones emprendidas nos enriquecen a todas y todos como humanidad.

Como se observa, la Unixhidza y el ISIA constituyen movimientos de enseñanza

Ken tikittakehyah, nopa ome weyikaltlamachtiloyan seyok itekih, pampa kitemowa masewalmomachtianih ma mokuanehnemilikah, ma kualli momachtikah wan teipah ma kinpalewikah chinankomeh. Moneki moihtos nohkia onkah miak owihkayotl pampa ne masewalchinankomeh wahkakia kinixpanotokeh wan kinmapachtokeh, nochi yaino kichihtok ne Estadoh-nación yeka ya kitlepanitta san kaxtilantlahtolli, wankinoh ni yankuik weyikaltlamachtiloyan kinekih kikualtlaliseh se kualli tlamachtilispamitl tlen ika momachtiseh telpokamomachtianih tlen teipah nohkia kinpalewiseh masewalchinankomeh parah ma kualli eltokah wan ma momoyawakaeh.

Nohkia, ni ome weyikaltlamachtiloyan momapalewiyah waya sekinok kaltlamachtiloyan wan chinankomeh, pampa kitemowah telpokameh ma kiselikah se kualli tlamachtilistli, nohkia kitemowah kenihki kinpalewiseh oaxacamasewalchinankomeh tlen kipixtokeh miak owihkayotl. Nohkia nopa tequiotlamachtilistli so tlamapalewilistli kitemowa ma onkah sentika tlakuanehnemilistli wan tlahlamikilistli. Tlamachtianih tlawel kualli kinmachtiah masewalmomachtianih pampa kinnextiliah tlahlamikilistli tlen chinanko wan tlen kiawak. Masewalchinankomeh wan masewaltlahtomeh tlawel ipatih ipan ni tlaltepaktli wan nohkia techyolchikawah.

Ken tikittakehyah, ne Unixhidza wan ne ISIA elih ome weyikaltlamachtiloyan tlen tlawel ipatih pampa kiwalikah se

y aprendizaje para hacer posible otra forma de educar, educarse y hacer universidad. Ambas instituciones apuestan por el derecho a la diferencia, la recuperación de saberes locales, el uso de las lenguas originarias, las pedagogías propias y el currículum con pertinencia cultural y lingüística. Además, la agencia social comunitaria y el papel agentivo de los jóvenes es crucial para la implementación de la propuesta educativa de la universidad.

Nota final

Cabe mencionar que, en términos de la escritura en náhuatl aún no tenemos una norma nacional. Recién el INALI sostuvo una reunión para integrar un comité revisor, redactor y traductor de la norma de escritura mexihkatlahtolli (18/11/2023). El alfabeto náhuatl utilizado en este trabajo es el propuesto por la Secretaría de Educación de Veracruz y la Academia Veracruzana de las Lenguas Indígenas a partir del asesoramiento de un grupo de expertos nahuas (Yopihua et al., 2005). En consecuencia, con el propósito de ampliar la comprensión de este texto académico entre nahua-hablantes, me acerqué a un colega de mi región, Jesús Alberto Flores Martínez , quien es nativo nahua-hablante y colaboró en la traducción de este texto. Así, por ejemplo, "agencia juvenil" se conceptualizó como "lo que las mujeres y hombres jóvenes pueden hacer para su verdadero andar-caminar". De este

yankuik tlamachtilispamitl. Ni ome weyikaltlamachtiloyan kitlepanittah chinankotlahlamikilistli, masewaltlahtolmeh, masewaltlamachtilistli wan kinekih ma onkah tlamachtilispamitl ika nemilistli wan tlahtolli. Ni ome weyikaltlamachtiloyan tlawel kintlepanittah wan kinekih kinpalewiseh ichpokamomachtianih wan telpokamomachtianih pampa parah inihuantih mokualtlaltikah nopa tlamachtilispamitl.

Tlanki…

Seyok, kemah tlahkuiloseh ipan nawatlahtolli axkipiah wan axonkah tlahkuilolmachiotlahtolli ipan nochi Mexko tlali. Namah ne INALI mosentilihkeh pampa inihuantih kineki kittaseh kenihkeh moihkuilowa masewaltlahtolli mexihkatlahtolli (18/11/2023). Ipan ni amatl titlahkuilokeh ika ne tlahkuilolmachiotlahtolli tlen Secretaría de Educación de Veracruz wan Academia Veracruzana de las Lenguas Indígenas ika nawamasewaltlahtowanih (Yopihua et al., 2005). Nihnekih kichiwah se amatekitl ika nowampo Jesús Flores Martínez, masewal, nawatlahtohketl wan tlamachtihketl. Nimowansewalpo nechpalewi kenihkatzah timokamawiseh wan kenihkeh titlahkuiloseh ni tosanil nawatl. Kehni, kichiwa "agencia juvenil" ika "tlen ichpokameh wan telpokameh welih kichiwah", ni tlamantli kiihtosneki inihuantih monawatiah wan kiihtowah kenihkatzah elis inemilis. Tohuantih timosanilowah

modo, la versión en náhuatl es más cercana al náhuatl de la Huasteca veracruzana, tan sólo una de las treinta variantes dialectales de esta lengua.

wan tihmatih nawatlahtolli tlen Wextekapan tlalli. Nelia ni amatekitl kiihtoh tlahlamikilis wan miak tlamantli pan nawatlahtolli. Sekinok tlen Mexko tlalli kampa nawatlahtowanih tiitztokeh noseya tlahtowah. Naya ni animitzonpowilia san se nawatl sanili.

REFERENCIAS

Arguelles, J. N. (2022) Avances en la construcción de una Educación Superior Comunitaria en la Sierra Juárez de Oaxaca. *Revista Pueblos Indígenas y Educación*, 68, pp. 149-166. https://bitly.ws/38rCS

Arguelles, J. N. (2021) A propósito de la educación y la diversidad lingüística en el Instituto Superior Intercultural Ayuuk. *Revista Anales de Antropología*, pp. 53-62. https://bitly.ws/38rD6

Bertely, M. (2017) Introducción. *Análisis y propuestas para el fortalecimiento del Programa de Educación Inicial del Conafe: Una mirada antropológica.* María Bertely Busquets (Coord.) CONAFE/UNICEF/ CIESAS, pp. 21-32.

Centro Universitario Santa María Yaviche. (2022). *Unixhidza.* https://unixhidza.mx/

Gasché, J. (2010). De hablar de educación intercultural a hacerla. *Revista Mundo Amazónico*, 1, pp. 111-134.

Giddens A. (1986) *The constitution of society*. Polity PressInstituto Nacional de Estadística y Geografía. (2020a*). Censo de Población y Vivienda 2020.* https://bitly.ws/38rDp

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2020b) *Panorama sociodemográfico de Oaxaca: Censo de Población y Vivienda 2020*. INEGI

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2015) *Banco de indicadores*. https://bitly.ws/38rDy

Instituto Nacional de Lenguas Indígenas. (2008). Catálogo de las lenguas indígenas nacionales. https://bitly.ws/38rDN

Instituto Superior Intercultural Ayuuk. (2021). *Misión y visión*. ISIA. https://bitly.ws/38rE2

Instituto Superior Intercultural Ayuuk. (2016). *Síntesis Modelo Educativo*. ISIA.

Instituto Superior Intercultural Ayuuk. (2014). *Modelo Educativo*. ISIA.

Instituto Superior Intercultural Ayuuk. (s.f.) *Publicaciones*. https://bitly.ws/38rEw

Lander, E. (2000). Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. En Lander, E. (comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales* (pp. 11-40). CLACSO, UNESCO, Ediciones Faces, UCV.

Lebrato, M. (2016). Diversidad epistemológica y praxis indígena en la educación superior intercultural en México: un caso de estudio en el Instituto Superior Intercultural Ayuuk. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(70). https://bitly.ws/38rFr

López, L. E. (2021) Otra peste más: la subalternidad de las lenguas originarias en tiempos de pandemia. *TAREA* Asociación de Publicaciones Educativas. 173 p.

López, L. E., Arguelles, N. e Ipia, R. (2022). *Tejiendo interculturalidad y educación superior en América Latina y el Caribe*. En revisión editorial.

López, Ó. (2019) El zapoteco de la Sierra Norte y su escritura. En *Los pueblos Bene xhon, Bënexidza, Bene xan y Biniyetzikeriu (Zapotecos de la Sierra Norte). Antología*. Fernando Mino (Comp.). CIESAS-IEEPO

Martínez, J. (2015). Conocimiento y comunalidad. *Revista Bajo el Volcán*,15(23), 99-112. https://bit.ly/3vo5n0V

Mato, D. (2008) No hay saber "universal", la colaboración intercultural es imprescindible. *Alteridades*, 18 (35), pp. 101-116

Rancière, Jacques (2003) *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipaciónintelectual*. Trad. Núria Estrach. Barcelona, España: Laertes

Ríos, M. (2019) Ubicación, naturaleza y población de la Sierra Norte. *En Los pueblos Bene xhon, Bënexidza, Bene xan y Biniyetzikeriu (Zapotecos de la Sierra Norte). Antología*. Fernando Mino (Comp.). CIESAS-IEEPO

Sichra, I. (2004) Identidad y lengua. Mario Samaniego y Carmen Gloria Garbarini (eds.) *Interculturalidad*. MECESUP, pp. 209-234.

Spivak, G. (1988). Can the subaltern speak? En Nelson, C. and Grossberg, L. (eds.). *Marxism and the Interpretation of Culture*, (pp. 271-333). McMillan Education.

Traffano, D. (2015) Por la muy merecida importancia que la enseñanza ha obtenido…*Documentos sobre instrucción pública entre pueblos zapotecos: Distrito de Ixtlán, Oaxaca (1891-1892)*. Ciesas/Uabjo

Torres, J. (2010). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Ediciones Morata.

Yopihua, A. et al. (2005). *Algunos puntos importantes para la escritura del idioma nahua, náhuatl o mexicano*. Secretaría de Educación de Veracruz, Academia Veracruzana de las lenguas indígenas.

NOTAS

(1) El pueblo huave o ikoot es hablante de la lengua huave, cuyas variantes lingüísticas son ombeayiüts (huave del oeste) y ombeyajts (huave del este), pertenecen a la familia Huave (INALI, 2007). De acuerdo con el INEGI (2020) en el estado de Oaxaca se encuentran 18 827 hablantes, que se ubican principalmente en las localidades de Juchitán de Zaragoza, San Mateo del Mar, San Dionisio del Mar y San Francisco del Mar.

(2) "Tequio" deriva del término náhuatl "tekitl", que significa trabajo. Este caso, se refiere al trabajo pedagógico realizado por los docentes invitados a la universidad.

(3) El sur de la región Huasteca abarca los estados de San Luis Potosí, Hidalgo y Veracruz. Según el INEGI (2020) se encuentran 114 586 hablantes de la variante náhuatl de la Huasteca veracruzana, perteneciente a la agrupación lingüística náhuatl y la familia lingüística Yuto-nahua (INALI, 2007).

(4) En México, se cuenta con 30 variantes dialectales del náhuatl y los hablantes ascienden a 1.6 millones de personas (INEGI, 2020), es la lengua indígena más hablada del país.

(5) Enseñar es una acción que involucra por lo menos dos personas: una en condiciones de respeto, obediencia y atención hacia quien transmite la sabiduría; otra en una situación de disposición, paciencia y seguridad de lo que enseña. "Tlamachtia" es el verbo entendido como "enseñar" y "nimitsmachtiti" se refiere al proceso en que alguien enseña a otro alguien a asimilar y construir las prácticas culturales de la familia y la comunidad. (Arguelles, 2010, p. 228).

(6) En lugar de encontrar "aprendo", encontramos "me enseño", "nimomachtiti". Este proceso se construye en el medio social porque supone el encuentro con otras personas (padres, expertos, hermanos…) a la par de un proceso individual que consiste en construir conocimientos sobre las dimensiones natural, humana y espiritual; habilidades dentro del hogar y en los espacios de cultivo; actitudes respecto de los seres vivos que habitan en Totlaltipak; valores destinados al buen vivir según cada momento de vida y sentimientos que estrechan los nexos con las dimensiones en las que los huastecos se desenvuelven. (Arguelles, 2010, p. 226)

(7) La interrelación entre "nimitsmachtiti" y "nimomachtiti" lleva a la construcción de saberes y la reproducción de la cultura en un proceso de "ida y vuelta" por cuanto involucra situaciones que enfrentan, ejecutan y delimitan al menos dos personas en condiciones de complementariedad. (Arguelles, 2010, p. 2029).

(8) En Oaxaca, actualmente existen 126 Instituciones de Educación Superior (IES), de las cuales 47 son públicas y 79 privadas.

(9) La milpa constituye un sistema de policultivo. Es el escenario donde se realiza la crianza de los alimentos para el autoconsumo, así como para establecer relaciones comerciales en pequeña escala. En la milpa, el maíz es el eje principal y a la par se siembran chile, frijol y calabaza, elementos que permiten dar continuidad al ciclo agrícola.

(10) Traductor. Campesino masewal, candidato a Doctor en Desarrollo Rural por la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco. Contacto: mydj.j19@gmail.com.

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

25 AÑOS
Promoviendo la educación superior para todas las personas

EDUCACIÓN SUPERIOR

INDÍGENAS

GRADUACIÓN

ENSEÑANZA

INCLUSIÓN

ACCESO

ES A DISTANCIA

ess: Educación Superior y Sociedad

Vol. 35 Nro. 2 (2023)

POLÍTICAS PÚBLICAS

Sección General

OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE

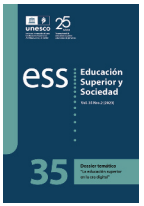
UNIVERSIDAD

CONOCIMIENTOS

INVESTIGACIÓN

FORMACIÓN

VINCULACIÓN



REVISTA EDUCACIÓN SUPERIOR Y SOCIEDAD
2023, VOL 35, Nro. 2, pp. 331-353
https://doi.org/10.54674/ess.v35i2.691
e-ISSN: 26107759
Recibido 2023-02-15 | **Revisado** 2023-10-28
Aceptado 2023-10-28 | **Publicado** 2023-12-29

OPEN ACCESS

1. Una revisión a la dimensión de la cultura en los nuevos acuerdos de la educación superior en México

A review of the dimension of culture in the new agreements of higher education in Mexico

Carlos Ramírez Vuelvas*

*Universidad de Colima, Colima, México

RESUMEN

El artículo comienza con el análisis del documento Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación (2021) presentado por UNESCO, del proyecto Los futuros de la educación superior, coordinado por IESALC-UNESCO; así como el informe Pensar más allá de los límites: perspectivas sobre los futuros de la educación superior hasta 2050, del mismo organismo. Siguiendo las críticas de la relatora especial de la dimensión de los derechos culturales de la ONU, Alexandra Xhanthakhi, se destaca la necesidad de incorporar la dimensión de la cultura y los derechos culturales a los ejes de la Agenda del Desarrollo Sostenible 2050, y la urgencia porque participen en los los nuevos acuerdos para la educación superior. Estas críticas también coinciden, tanto en las respuestas de los jóvenes consultados en el mismo informe (examinándose algunas respuestas de estudiantes mexicanas), como en las notas conceptuales de los expertos participantes. Aunque el artículo no tiene una intención de revisión histórica sobre la relación entre cultura y universidad, a partir de las reflexiones de los informes de la UNESCO se visualizan algunas experiencias recientes en el diseño de las políticas de educación superior en México. En ese sentido, finalmente, se revisó la nueva Ley General de Educación Superior de México (2021), además de las políticas de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior del mismo país, que utilizan elementos de la dimensión cultural en las políticas de educación superior, sin que aún se instrumenten mecanismos de medición para su seguimiento.

Palabras clave: desarrollo cultural; derechos culturales; educación superior; universidad; Desarrollo Sostenible

A review of the dimension of culture in the new agreements of higher education in Mexico

ABSTRACT

The article begins with an analysis of the document Reimagining our futures together: a new social contract for education (2021) presented by UNESCO, from the project The futures of higher education, coordinated by IESALC-UNESCO; as well as the report: Thinking beyond limits: perspectives on the futures of higher education until 2050, from the same organization. Following the criticisms of the UN Special Rapporteur on the cultural rights dimension, Alexandra Xhanthakhi, the report highlights the need to incorporate the dimension of culture and cultural rights into the axes of the 2050 Agenda for Sustainable Development, and the urgency of their participation in the new agreements for higher education. These criticisms also coincide, both in the responses of the young people consulted in the same report (examining some responses from Mexican students), as well as in the conceptual notes of the participating experts. Although the article does not intend to provide a historical review of the relationship between culture and university, some recent experiences in the design of higher education policies in Mexico are visualized because of the reflections in the UNESCO reports. Finally, the new General Law of Higher Education in Mexico (2021) is reviewed, as well as the policies of the National Association of Universities and Higher Education Institutions of the same country, which use elements of the cultural dimension in higher education policies, without yet implementing measurement mechanisms for their monitoring.

Keywords: Cultural development; cultural rights; Higher education; University; Sustainable development

Uma revisão da dimensão da cultura nos novos acordos de ensino superior no México

RESUMO

O artigo começa com uma análise do documento Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação (2021) apresentado pela UNESCO, do projeto "Os futuros da educação superior", coordenado pelo IESALC-UNESCO; bem como do relatório "Pensando além dos limites: perspectivas sobre os futuros da educação superior até 2050", da mesma organização. Seguindo as críticas da Relatora Especial da ONU sobre a dimensão dos direitos culturais, Alexandra Xhanthakhi, o relatório destaca a necessidade de incorporar a dimensão da cultura e dos direitos culturais

nos eixos da Agenda 2050 para o Desenvolvimento Sustentável e a urgência de sua participação nos novos acordos para o ensino superior. Essas críticas também coincidem, tanto nas respostas dos jovens consultados no mesmo relatório (examinando algumas respostas de estudantes mexicanos), quanto nas notas conceituais dos especialistas participantes. Embora o artigo não tenha a intenção de fazer uma revisão histórica da relação entre cultura e universidade, as reflexões dos relatórios da UNESCO são usadas para visualizar algumas experiências recentes na elaboração de políticas de ensino superior no México. Por fim, foi analisada a nova Lei Geral de Ensino Superior do México (2021), bem como as políticas da Associação Nacional de Universidades e Instituições de Ensino Superior do mesmo país, que utilizam elementos da dimensão cultural nas políticas de ensino superior, sem ainda implementar mecanismos de medição para seu monitoramento.

Palavras-chave: Desenvolvimento cultural; Direitos culturais; Educação superior; Universidade; Desenvolvimento sustentável

Un examen de la dimension culturelle dans les nouveaux accords sur l'enseignement supérieur au Mexique

RÉSUMÉ

L'article commence par une analyse du document "Réimaginer ensemble nos avenirs: un nouveau contrat social pour l'éducation" (2021) présenté par l'UNESCO, dans le cadre du projet "L'avenir de l'enseignement supérieur", coordonné par l'IESALC-UNESCO, ainsi que du rapport "Penser au-delà des limites: perspectives sur l'avenir de l'enseignement supérieur à l'horizon 2050", de la même organisation. Suite aux critiques du rapporteur spécial des Nations Unies sur la dimension des droits culturels, Alexandra Xhanthakhi, le rapport souligne la nécessité d'incorporer la dimension de la culture et des droits culturels dans les axes de l'Agenda 2050 pour le développement durable, et l'urgence de leur participation dans les nouveaux accords pour l'enseignement supérieur. Ces critiques coïncident également, tant dans les réponses des jeunes consultés dans le même rapport (en examinant certaines réponses d'étudiants mexicains), que dans les notes conceptuelles des experts participants. Bien que l'article ne se veuille pas un examen historique de la relation entre la culture et l'université, les réflexions des rapports de l'UNESCO sont utilisées pour visualiser certaines expériences récentes dans la conception des politiques d'enseignement supérieur au Mexique. Enfin, la nouvelle loi générale sur l'enseignement supérieur au Mexique (2021) a été examinée, ainsi que les politiques de l'Association nationale des universités et des établissements d'enseignement supérieur du même pays, qui utilisent des éléments de la dimension

culturelle dans les politiques d'enseignement supérieur, sans pour autant mettre en œuvre des mécanismes de mesure pour leur suivi.

Mots clés: Développement culturel ; Droits culturels; L'enseignement supérieur; L'universitè; Développement durable

1. INTRODUCCIÓN: FUTURO, EDUCACIÓN Y CULTURA

El siguiente artículo surge después de varias lecturas analíticas de documentos, informes y notas, derivados de los foros, los proyectos y las iniciativas de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), para la reconceptualización de la educación superior en el cumplimiento de la Agenda de Desarrollo Sostenible 2030. El informe *Reimaginar juntos nuestros futuros* (2021) reveló la urgencia por plantear un nuevo contrato social sobre la educación, porque "las disparidades mundiales, así como la necesidad apremiante de replantearnos por qué, cómo, qué, dónde y cuándo aprendemos, suponen que la educación aún no está cumpliendo su promesa de ayudarnos a forjar un futuro pacífico, justo y sostenible." (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] 2021). El planteamiento concuerda con la opinión crítica de analistas y expertos que observan una crisis en la formación humanista de la educación superior, así como la creciente desvinculación de la misión de las universidades en el desarrollo de sus comunidades. Estos cuestionamientos convocarían a nuevos modos de relación entre el conocimiento generado en las instituciones de educación superior con los retos que afronta la sociedad del siglo XXI.

El nuevo contrato social para la educación superior habría de surgir de una renovada valoración de la dimensión de la cultura en el diseño y la operación del sistema educativo, que incorpore los derechos culturales y la dimensión de cultura para el desarrollo, el bienestar y la sostenibilidad. Entre otros autores, Bermúdez Urbina y Baronnet (2019) señalan que la relación de la "cultura" con la "educación" es un poderoso instrumento para el cambio social, por lo que la educación debería contemplar un mayor número de aspectos de la cultura, estructurada por procesos dinámicos de interrelación de "conocimientos, técnicas, artes y valores de la comunidad" (esta proposición también se interpretaría como una definición general de "cultura", definición a la que me remitiré para los propósitos del presente artículo).

Evidentemente, la misión de la educación superior planteada por la UNESCO en un futuro inmediato, coincidiría con los propósitos de la Agenda del Desarrollo Sostenible 2030 y los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS), establecidos por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en el 2015, propuestas recientemente matizadas por el impacto global provocado por la pandemia por COVID-19: "poner fin a la pobreza y encauzar al mundo en el camino de la paz, la prosperidad y oportunidades para todos en un planeta sano" (UNESCO, 2020). Como puede observarse, en este objetivo está implícita la dimensión de la cultura a partir de la declaración de prosperidad para el bienestar común. Sin embargo, tanto en su alcance social como en sus implicaciones éticas, el objetivo no podría lograrse sin una profunda asimilación cultural de la experiencia de prosperidad del bienestar común que permita su sostenibilidad en el desarrollo social. De esa manera dicha experiencia se integraría a los hábitos y las costumbres que generan identidad en una comunidad, a través de sus conocimientos, técnicas, artes y valores; es decir, a través de sus prácticas culturales.

La dimensión cultural aparece en la consecución del cuarto de los ODS "Educación de calidad", porque su cumplimiento aspira a lograr que las personas accedan a una educación de calidad para escapar del ciclo de la pobreza (ONU, 2016). Así, el fomento de la cultura se explicita en la meta 4.7 del ODS: garantizar que la comunidad estudiantil adquiera los conocimientos teóricos y prácticos para promover el desarrollo sostenible, mediante la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible. Se infiere el impacto cultural del objetivo al promover la superación solidaria de las desigualdades sociales, favorecer la equidad y la igualdad de género, empoderar a las personas en una vida saludable y sostenible, además de fomentar la tolerancia en sociedades pacíficas.

Finalmente, en este mismo sentido, se puede observar el artículo 15 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, suscrito por todos los países miembros de la ONU, donde se reconoce el derecho a participar en la vida cultural y a gozar del progreso científico (Comisión Nacional de los Derechos Humanos, 2012)

La fundamentación de las políticas de la Agenda del Desarrollo Sostenible 2030 enuncia de manera implícita la dimensión de la cultura (que luego desaparece en el establecimiento de los objetivos) al proponer las metas y di-

señar las estrategias, así como al construir las herramientas e indicadores para su implementación en las comunidades educativas. Pero la cultura no se considera una dimensión fundamental de la Agenda del Desarrollo Sostenible 2030, donde sí aparecen las dimensiones social, económica y ambiental. De ahí que la misma Alexandra Xanthaki, en su calidad de relatora especial sobre los Derechos Culturales para la ONU, durante su primer informe la Asamblea General de las Naciones Unidas, el pasado 22 de agosto de 2022, expresó enfáticamente: "El desarrollo cultural no está reconocido como un pilar del desarrollo sostenible junto a los pilares social, económico y ambiental, y rara vez se mide el impacto del desarrollo en los derechos culturales. Además, en muy pocas ocasiones los proyectos de desarrollo están dirigidos por las comunidades" (Xanthaki, 2022). La especialista en derechos culturales añadió: "el desarrollo solamente será sostenible si está modelado por los valores de las personas a las que toca y por el significado que estas le atribuyen" (Xanthaki, 2022).

Atender el fomento cultural en la construcción de políticas públicas requiere de una participación de las comunidades para diseñar sus proyectos de bienestar, como supone la dimensión cultural y como se establece en los derechos culturales reconocidos por la ONU. En el contexto de un nuevo pacto para la educación superior, debería destacar la incorporación de las dimensiones de la cultura y los derechos culturales tanto en los conceptos, los fundamentos y las políticas, como en los modelos y los programas de enseñanza, mediante estrategias de acción participativa y arte educación, con indicadores de medición claramente definidos. Además, se habría de revalorar y preservar a la Universidad misma como institución fundamentada, a lo largo de su historia, en los derechos culturales y como patrimonio emblemático de la cultura de las comunidades.

De esa manera, la definición del ecosistema de la educación debería construirse con el conocimiento generado por especialistas, además de la participación comunitaria en la definición de los saberes para establecer sus medios de preservación. Esta acción vinculatoria supone la práctica de la dimensión cultural y la validación de los derechos culturales en la construcción de modelos educativos. No es motivo de este artículo, pero cabe señalar que, por su constitución ontológica, la transmisión del conocimiento basado en el arte como expresión estética, permitiría el diálogo y la pluralidad del saber. Primera ex-

presión crítica de la cultura, el arte propicia una sensibilidad perdurable en la experiencia humana, y como fundamento didáctico pedagógico incidiría en el estímulo de la creatividad y la sensibilidad.

El siguiente artículo de reflexión se sitúa en ese marco referencial, y persigue tres propósitos: 1) plantear algunas implicaciones conceptuales de la dimensión de la cultura en la resignificación de las políticas de la educación superior; 2) exponer la trascendencia del fomento cultural para el establecimiento de nuevas políticas educativas, analizando el documento *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación* y el informe *Pensar más allá de los límites: perspectivas sobre los futuros de la educación superior hasta 2050*, para destacar la relevancia de la dimensión cultural en la educación superior; y 3) a partir de esas reflexiones, glosar elementos de la dimensión de la cultura expuestos en algunas políticas que anteceden a la Ley General de Educación Superior de la República Mexicana y en los recientes posicionamientos de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) de México, como un acercamiento de análisis al diseño de las últimas políticas mexicanas en materia de educación superior, desde la dimensión de la cultura y los derechos culturales.

2. LOS JÓVENES PIDEN CULTURA, PERO NO LO SABÍAMOS. IMPLICACIONES CONCEPTUALES DE LA DIMENSIÓN DE LA CULTURA EN LAS POLÍTICAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR

En las respuestas de las juventudes que participaron en el proyecto Los futuros de la educación superior, predominan las opiniones sobre el cambio cultural que deberían manifestar los planes de desarrollo de las universidades y las instituciones de educación superior para lograr los objetivos del bienestar global que supone la Agenda del Desarrollo Sostenible 2030. Para situarnos en el contexto de México, recupero algunas opiniones de las estudiantes y las profesoras mexicanas de entre 31 y 45 años de edad, que expusieron la preocupación porque la educación superior alcance dichos propósitos (Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y El Caribe [IESALC-UNESCO], 2021). Ahora transcribo algunas de sus respuestas (he colocado en cursivas las palabras relacionadas con la cultura en la educación superior, y he corregido algunas erratas obvias):

- "Una educación *integral*, valorando las *características particulares de cada individuo y su cultura*"
- "*Flexible*, interdisciplinaria, con respeto a las *vocaciones humanas*, pensada para que la persona viva reconciliada consigo misma, con su entorno, con el planeta; sea abierta a la realidad de las/los demás y sea *solidaria y empática*"
- "Todo ello en una cosmovisión distinta, una relación de *respeto, aceptación, tolerancia y solidaridad* con la persona y con la naturaleza que en última instancia (si no es por gratitud y respeto) puede tener origen en una actitud prudente a favor de la sobrevivencia humana"
- "Más *colaborativa*, integrando a las personas de distinto nivel, *cultura* y sobre todo a las *personas vulnerables*"
- "Una educación más orgánica y universal, centrada en el desarrollo de competencias internacionales, interculturales y globales para vivir y actuar en un mundo global. Una educación que construye valores en la búsqueda del bien común y el cuido del planeta"

La semántica de la cultura expresada por las jóvenes es una muestra del lenguaje de las emergencias frente a los problemas del siglo XXI, que enfatiza su esperanza en la educación superior como factor de cambio social. Las jóvenes propondrían una educación integral, que incorpore las características de cada comunidad donde se desarrolla; que sea flexible e interdisciplinaria; que respete las vocaciones humanas para que las personas vivan reconciliadas consigo mismo, lo que les permitiría ser solidarias y empáticas, con una cosmovisión de respeto, aceptación y tolerancia; una educación superior colaborativa con la vulnerabilidad de lo diverso, que fomente competencias internacionales, interculturales y globales.

Visto de otra manera, las juventudes esperan que la educación superior propicie el "conocimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS); buenas habilidades para comunicarse; orientación al trabajo en equipo; con pensamiento crítico y creativo y valorar el multiculturalismo" (IESALC-UNESCO, 2022). Así, en los principales hallazgos del informe, existe una gran homogeneidad sobre las expectativas y las preocupaciones de los jóvenes frente al 2050, como el temor a los problemas globales, en especial los relacionados con la pobreza y la guerra, que "aunados al cambio climático y la sostenibilidad,

constituyen las principales áreas de optimismo y temor" (IESALC-UNESCO, 2022)

Desde luego, muchas de las resoluciones para el futuro de la educación superior pasan por un diálogo recíproco y horizontal de las instituciones con las juventudes, que solicitarían una mayor intervención de elementos culturales en la gestión de la educación superior y en la generación de soluciones para un mundo mejor (IESALC-UNESCO, 2022).

Las respuestas de las juventudes son reiterativas: una educación superior más sensible a las emergencias globales, más inclusiva y abierta a los diálogos culturales, que propicie el intercambio cultural entre los países y genere sostenibilidad para el bienestar. Sin embargo, a pesar de que, tanto las políticas institucionales como la opinión de las comunidades académicas, proyectan la necesidad de incorporar la dimensión de la cultura a la administración de las universidades y a la gestión de las políticas de educación superior, no se han desarrollado mecanismos, herramientas o indicadores que apremien de manera sostenible la dimensión de la cultura en el sistema universitario y en la educación superior.

El fortalecimiento de la dimensión cultural y la incorporación de los derechos culturales a la educación superior propiciaría estrategias pedagógicas para una educación para el bienestar. Por sus fundamentos humanistas, media en la regulación del progreso irracional, genera equilibrios en las tensiones ideológicas, sin menoscabar la reacción social que reivindica la justicia y la equidad social. Por su perspectiva filosófica, incorpora las preocupaciones centrales de la agenda del futuro de la educación superior, interpretadas desde los contextos locales (la sustentabilidad, el conocimiento trascendental y perdurable, la conservación medioambiental…). De igual forma, la dimensión cultural es un poderoso catalizador de las reivindicaciones ontológicas del feminismo y la equidad de género, que plantean una revisión a la constitución de los derechos humanos, una interpretación social de la sororidad que corresponda a la confianza absoluta en la diversidad, una reinterpretación de la seguridad desde la reciprocidad del poder y una comprensión más amplia de la libertad y la autodeterminación.

Como señala la Dra. Lucina Jiménez, luego de dialogar con distintas redes de educación artística en Iberoamérica, a través de redes formales e informales:

> La conciencia de que las artes contribuyen a la formación de la persona y de que son parte indispensable de la alfabetización que reclama el siglo XXI para todos los niños y jóvenes ha crecido significativamente. A pesar de las debilidades o rezagos en muchos países, es posible reconocer un intenso proceso de búsqueda de nuevos equilibrios en las formaciones y los saberes que los sistemas educativos establecen como básicos en la educación para la vida, así como un replanteamiento de los enfoques pedagógicos y metodológicos con miras a establecer visiones más integradoras y atentas al tema de la diversidad cultural, aun cuando en este último ámbito se antoja necesario un nuevo discurso. (Jiménez et al., 2021)

Sobre el tema, una de las propuestas más recientes es la presentada por Ronald Barnett, Soren S. E. Bengsten y Rikke Toft Norgard, en el libro *Culture and the University. Education, design, ecology* (2022). Los especialistas en universidades y educación superior conceptualizan la dimensión de la cultura de manera original, novedosa y global, para la administración de las universidades y la gestión de la educación superior. De alguna manera, su análisis partiría de un concepto tradicional de cultura, similar al que motiva el presente artículo:

> La cultura entendida como el desarrollo del 'ethos' de Aristóteles, que vincula la disposición (virtud), el pensamiento y la educación, nos hace darnos cuenta de que pensar, investigar, enseñar y aprender descansan en la comprensión del académico como si tuviera ciertos deberes, que incluyen no mentir, decir la verdad, ser crítico, buscar el beneficio común y no el individual. (Traducción propia) (Barnett et al., 2022)

Los especialistas también sitúan la posibilidad de atender los problemas más apremiantes del siglo XXI en el contexto de la Universidad, la gran institución cultural del humanismo.

> Las guerras culturales están llegando a las universidades. Grandes cuestiones (aborto, raza, opresión estatal, género, neocolonialismo, libertad de expresión, derechos civiles, justicia, naciona-

> lismo, identidad, derechos de las comunidades indígenas y derechos de las mujeres, etc.) se están debatiendo en universidades de todo el mundo (con algunas mezclas de cuestiones bastante diferentes). (Traducción propia) (Barnett et al., 2022)

Así, luego de cuestionar la crisis de la Universidad en la Era Posmoderna, Barnett plantea que, en un escenario de tensiones culturales (es decir, temores parecidos a los que alertan a las juventudes del informe de la UNESCO) la Universidad sería la integradora de la diversidad cultural, el espacio propicio para el diálogo humano, que permita la paz y el bienestar común. En el mismo libro, Rikke Toft Norgard también señala a la Universidad como el lugar, el espacio y el ambiente del diálogo intercultural, esencial para el desarrollo humano colectivo. Asimismo, Soren Bengsten, desde el punto de vista de la filosofía de la cultura, revisa los debates entorno a la relación entre la cultura y la educación superior, y cómo es necesario recuperar los fundamentos humanistas de la Universidad en la época de la posverdad. Finalmente, en el capítulo "Dialogical Imaginings", los autores revisan nuevamente los grandes problemas de la humanidad desde perspectiva de la cultura universitaria: la crisis medioambiental, los escenarios bélicos, las desigualdades, la inequidad y el cuidado ecológico de la Tierra.

Si los debates sobre las guerras entre las culturas del siglo XXI se contienden en las universidades, ahí también se generarían el conocimiento y el diálogo para atenuar las mismas tensiones. Como ya se mencionó, por su consecución en la sostenibilidad social, un primer esfuerzo para atender los problemas del siglo XXI comprendería la dimensión de la cultura y de los derechos culturales en las políticas que guían los propósitos de las instituciones de educación superior.

3. LA DIMENSIÓN DE LA CULTURA EN LOS NUEVOS ACUERDOS SOBRE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Estos planteamientos deberían concretarse en los modelos de planeación educativa y desarrollo de las instituciones de educación superior. Al respecto, la relatora especial sobre el Derecho a la Educación del Consejo de Derechos Humanos de la ONU, Koumbou Boly Barry, explica el propósito de la dimensión de la cultura en el marco del derecho a la educación:

> tener acceso a los recursos culturales necesarios para desarrollar libremente su proceso de definición de la identidad, tener relaciones dignas de reconocimiento mutuo a lo largo de su vida y afrontar desafíos cruciales a los que se enfrenta nuestro mundo, así como participar en prácticas que le permitan apropiarse de estos recursos y contribuir a ellos. (Boly Barry, 2021)

Como explica Boly Barry, para los sistemas de educación superior es un reto lograr una educación inclusiva y de calidad que permita y aproveche la diversidad cultural, al mismo tiempo que refleje el ejercicio de los derechos culturales como derechos humanos con plenas atribuciones, orientados a la atención de las necesidades de las propias comunidades. De igual forma, los principios de no discriminación, de universalidad, incluso de gratuidad establecidos en la mayoría de los sistemas educativos, deberían instrumentarse con herramientas derivadas de las políticas de la dimensión cultural, para incorporar esta dimensión en la atención de los desafíos actuales.

Koumbou Boly Barry (2021) propone siete cambios de perspectiva en el sistema educativo para incorporar la dimensión de la cultura a la educación inclusiva y de calidad, que ahora sintetizo:

1. Transmitir la universalidad del sentido humano de las identidades comunitarias;
2. Preservar los sistemas lingüísticos y el patrimonio comunitario contra la deshumanización del conocimiento;
3. Incorporar todo el conocimiento (las lenguas, las ciencias naturales, humanas y sociales, las artes, las técnicas, los modos de vida, la ética, las religiones, los derechos humanos…) para la comprensión del mundo y desde la identidad propia;
4. Considerar las diversidades culturales (históricas, patrimoniales, sociales, de género, de discapacidad, de migraciones, de pobreza, de violencia…) en la formación ciudadana;
5. Acceder al ámbito cultural y participar en él, pero también interactuar con las personas, las comunidades y las generaciones que han participado en ese ámbito;
6. Comprender la condición de vulnerabilidad de las alteridades; y
7. Considerar la vida educativa y los recursos culturales como un bien común.

El situar la dimensión de la cultura al centro del desarrollo de la educación superior permitiría generar resiliencia y autodeterminación en la búsqueda por alcanzar un desarrollo sostenible. Sin embargo, a pesar de que existen algunos antecedentes en el diseño de las políticas culturales incorporadas a la educación superior, prevalecen los sistemas tradicionales orientados al dominio instrumental del conocimiento y las técnicas. Boly Barry destaca las políticas de educación superior en países latinoamericanos como Nicaragua, México, Chile, Colombia y Ecuador, que han adoptado elementos del fomento cultural en sus sistemas educativos al reconocer, aprender y preservar la diversidad cultural y lingüística de sus comunidades, así como identificar los saberes locales y los factores de la diversidad en la construcción de sus programas de educación superior.

Establecer políticas y diseñar programas que incorporen la dimensión de la cultura de las comunidades locales, invitaría a una mejor integración de los saberes y las necesidades comunitarias a los propios sistemas educativos, permitiendo su participación en el desarrollo y la sostenibilidad del bienestar (UNESCO, 2014). De acuerdo con la propia UNESCO, la libertad de expresión y la comunicación asertiva, que supone la introducción de los valores de la tolerancia en los sistemas pedagógicos, proyectaría un incremento de la autodeterminación, la capacidad de llegar a consensos para determinar el bienestar desde una identidad común.

Boly Barry (2021) considera que la puesta en práctica del derecho a la educación como derecho cultural requiere el cumplimiento de los siguientes principios (que he resumido):

I. Reconocer el derecho de las personas a participar en la vida educativa;
II. Permitir la participación de todos los recursos culturales y de calidad, en la generación del conocimiento y la formación de la identidad;
III. Accesibilidad universal al conocimiento, convirtiendo los motivos de discriminación en puestas de valor;
IV. Desarrollar los recursos culturales en un entorno abierto a la diversidad;
V. Adaptabilidad de la educación a los contextos culturales y sociales variados;
VI. Garantizar el intercambio de conocimientos;
VII. Observación participativa y elaboración de instrumentos de medición de la sostenibilidad sociocultural.

Al respecto, las notas conceptuales de los expertos en el proyecto *Los futuros de la educación superior*, coinciden en que la educación del futuro debe permitir un diálogo cultural abierto, solidario y participativo (IESALC-UNESCO, 2021). En este mismo sentido, también se debe considerar la reflexión ética de los expertos del informe *Pensar más allá de los límites*: "asumir una responsabilidad activa por nuestra humanidad común, de promover el bienestar y la sostenibilidad, de sacar fuerzas de la diversidad intercultural y epistémica, y de defender y crear interconexiones a múltiples niveles" (IESALC-UNESCO, 2021a).

4. LA DIMENSIÓN DE LA CULTURA EN LAS POLÍTICAS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO: LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y LA ANUIES

Como se puede observar, las proposiciones de los expertos convocados por la UNESCO en sus informes, también recomiendan incorporar la dimensión de la cultura a los sistemas de la vida educativa del nivel superior, respetando la diversidad lingüística y cultural, así como la necesaria reciprocidad de los actores del sistema y las comunidades, además de tejer interrelaciones en la diversidad cultural para intercambiar y hacer más accesibles los conocimientos, bajo los principios de inclusión y equidad.

Son principios de la dimensión cultural que se han esbozado en la educación superior de México, y que durante las primeras décadas del siglo XXI se han expresado con énfasis creciente en los nuevos acuerdos de la educación superior. Existen varios antecedentes sobre esta progresiva incorporación de la dimensión de la cultura y los derechos culturales en la educación superior en México, que luego impulsarían la creación de instituciones educativas interculturales, como una estrategia pragmática en la búsqueda por fortalecer la relación entre cultura y educación superior. Para seguir la extensa trayectoria de las políticas generadas alrededor de ese vínculo, que se remontaría a la mitad del siglo XX, recomiendo la lectura del libro *La vinculación comunitaria en la formación de profesionales indígenas en México*, coordinado por Flor Marina Bermúdez Urbina y Bruno Baronnet (2019).

Por otra parte, en esta somera descripción histórica, se deben mencionar las labores de diagnóstico de la vinculación de la educación superior y las comunidades originarias, emprendidas por Sylvia Schmelkel desde la Coordinación General de Educación Intercultural y bilingüe de la Secretaría de Educación

Pública en el 2004, análisis que posteriormente impulsó la creación de las primeras universidades interculturales (Schmelkes, 2008; Dietz y Mateos Cortés, 2019). No obstante, dichas propuestas también han sido criticadas como "mecanismos de dominio de los pueblos originarios" (Padilla Arias y Anguiano Luna, 2018). Asimismo, como señalan Ávila Romero & Ávila Romero (2014), el desencanto en la fundación de las primeras universidades interculturales devino por la frustración de los estudiantes que, aislados en sus propias comunidades, no lograron una formación universitaria intercultural.

En la actualidad, el Programa Sectorial de la Secretaría de Educación Pública (SEP) reconoce el subsistema de las Universidades Interculturales. Así, al crecimiento constante de las universidades interculturales en el país, se suman otras estrategias en el diseño de las políticas educativas nacionales para cumplir los propósitos de incorporar la dimensión de la cultura y los derechos culturales a la educación superior, como expusieron Elia Marum Espinosa y Carmen Enedina Rodríguez Armenta (2020) en su análisis sobre el desarrollo de las más recientes políticas de educación superior en México.

Además, para comprender la evolución de la dimensión cultural, los derechos culturales y la educación superior en México, es preponderante considerar la aprobación de la Ley General de Educación Superior (LGES) en el 2021. Desde el 2019, el Poder Legislativo de México realizó intensos debates sobre las reformas en la educación pública y privada del país. Si bien los primeros cambios a la legislación de la educación fueron en el nivel básico, pronto entraron en la escena pública las discusiones entorno a la educación superior. Las reformas constitucionales aprobadas durante ese año de 2019, para modificar los artículos 3, 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, que versan sobre la educación en su conjunto, determinaron los principios de universalidad, gratuidad, inclusión y laicidad, entre otros (Anteproyecto de la Ley General de Educación Superior, 2020) lo que anticipó cierta presencia de la dimensión cultural en la nueva legislación educativa.

Luego se estableció el Acuerdo Educativo Nacional como preámbulo a la definición de los objetivos generales de la Ley, con los siguientes propósitos:

> contribuir a la formación del pensamiento crítico y la recuperación de los valores; propiciar un diálogo continuo entre las humanidades, las artes, las ciencias, la tecnología y la innovación; fortalecer

> el tejido social; combatir los casos discriminación y violencia, especialmente las que se genera contra niñas y mujeres, y construir relaciones sociales, económicas y culturales con base en el respeto de los derechos humanos. (Senado de la República de México, 2020)

México no contaba con una Ley que regulara las políticas de la educación superior. Existía una Ley de Coordinación de la Educación Superior, de carácter administrativo, dedicada a gestionar las aportaciones financieras y la concurrencia presupuestal de las universidades públicas estatales, con las aportaciones del gobierno federal, los gobiernos estatales y las propias instituciones.

En ese sentido, resulta alentador que, en un país con los desafíos socioculturales de México, el debate sobre las reformas de la educación superior incorpore con claridad la dimensión de la cultura, lo que ha derivado en el diseño de la LGES. También es una respuesta a las exigencias de las juventudes mexicanas por incorporar la dimensión de la cultura al diseño de las políticas de educación superior, e incidir en las visiones, misiones y objetivos de las universidades y las instituciones de educación superior.

Promulgada en abril del 2021, la LGES de la República Mexicana concentró en su concepción, el fomento cultural desde los objetivos de su artículo 1:

> Contribuir al desarrollo social, cultural, científico, tecnológico, humanístico, productivo y económico del país, a través de la formación de personas con capacidad creativa, innovadora y emprendedora con un alto compromiso social que pongan al servicio de la Nación y de la sociedad sus conocimientos. (Cámara de Diputados del Honorable Congreso de la Unión, 2021)

Como ha sido en la constitución tradicional de las universidades, la propia Ley les otorga la responsabilidad de educar, investigar y difundir la cultura, desde el ejercicio de su autonomía y la libertad de cátedra, atendiendo sus funciones sustantivas (la docencia, la investigación y la extensión) llamadas así porque, junto con los objetivos de la educación superior, "constituyen la razón de ser del sistema" (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES], 1979).

El tercer eje, la extensión o difusión cultural, en términos generales, representa la capacidad de las universidades para vincularse con la sociedad. Al respecto,

el artículo 7 de la LGES manifiesta que "la educación superior fomentará el desarrollo humano integral del estudiante en la construcción de saberes" basado en la formación del pensamiento crítico y el conocimiento de todas las disciplinas y capacidades (reflexión, análisis, comprensión, diálogo, argumentación, conciencia histórica, conocimiento de las ciencias y las humanidades, etc.…), lo que permitirá su desarrollo personal en una dimensión social.

Además, la LGES explicita que las bases de la educación superior se orientarán a consolidar la identidad, el sentido de pertenencia y el respeto desde la interculturalidad, el diálogo continuo entre las humanidades, las artes y la ciencia, para mejorar el bienestar y social, en una búsqueda por fortalecer el tejido social y la responsabilidad ciudadana, "para prevenir y erradicar la corrupción, a través del fomento de los valores como la honestidad, integridad, justicia, igualdad, solidaridad, reciprocidad, la lealtad, la libertad, la gratitud y la participación democrática". (Cámara de Diputados del Honorable Congreso de la Unión, 2021).

La presencia de la cultura como fundamento de la educación superior mexicana en la LGES, plantea el

> combate a todo tipo y modalidad de discriminación y violencia, con especial énfasis en la que se ejerce contra las niñas y las mujeres las personas con discapacidad o en situación de vulnerabilidad social, y la promoción del cambio cultural para construir una sociedad que fomente la igualdad sustantiva entre mujeres y hombres. (Cámara de Diputados del Honorable Congreso de la Unión, 2021).

Los criterios y los fines de la educación superior reiteran el respeto a la dignidad de las personas, la igualdad sustantiva para la construcción de una sociedad libre y justa, por lo que enfatiza en la inclusión como condición del bienestar y desarrollo, el reconocimiento de la diversidad, la interculturalidad y la cultura de paz para la resolución pacífica de los conflictos y la plena accesibilidad a los ámbitos de la cultura, el arte, el deporte, la ciencia, la tecnología, la innovación y el conocimiento humanístico y social, entre otros. (Cámara de Diputados del Honorable Congreso de la Unión, 2021).

Desde la definición de esta Ley, el Gobierno de la República de México considera la transición a una educación que cumpla con los principios de bienestar

en el contexto de las emergencias locales y globales. Por su carácter de legislación federal, la LGES se encuentra en un fase de aprobación en los estados que integran la República de México, y en sus artículos transitorios contempla el desarrollo de reglamentos y normativas específicas, que permitirían integrar un Sistema Nacional de Educación Superior con la participación de todas las universidades e instituciones de educación superior, así como liderazgos de las comunidades locales para impulsar un sistema nacional y subsistemas locales de educación.

Por su parte, la ANUIES (que desde 1950 convoca a rectores y dirigentes de la educación superior mexicana, y que ha impulsado, en varios momentos, el desarrollo de informes y análisis sobre la relación entre los conceptos de cultura y universidad, así como la generación de estudios de casos específicos sobre la vinculación de la educación superior con las comunidades), de manera reciente, en junio de 2022, presentó la "Declaración de Tlaxcala. Hacia una cultura de paz, derechos humanos, inclusión y no violencia contra las mujeres en las universidades e instituciones de educación superior", luego de la LX sesión ordinaria de su asamblea general, lo que también supone una reorientación a la vinculación de la cultura con la educación superior, con la atención de paradigmas culturales específicos, como la sostenibilidad social y el cuidado del medio ambiente.

Como se puede entender en la lectura de su título, la declaración se compromete a "brindar una educación integral que, además de formar profesionales de alta calidad, contribuya a la formación de personas respetuosas de los derechos humanos y de la diversidad cultural y sexual." (ANUIES, 2022a). Asimismo, la declaratoria incluye un exhorto para que universidades e instituciones de educación superior diseñen políticas que condenen la violencia contra las mujeres y la discriminación debido al género.

Después, en octubre de 2022, también apelando al fomento cultural, la ANUIES pronunció la Declaración de Guadalajara por el medio ambiente, que busca posicionar "la función de las universidades e instituciones de educación superior ante el cambio climático y la pérdida de la biodiversidad" (ANUIES, 2022b). Ahí mismo se definió a las universidades e instituciones de educación superior como "espacios de construcción crítica del saber humano, agentes promotores del cambio y de la transformación social, del crecimiento económico y del desarrollo cultural de las sociedades; son también espacios que

generan la innovación científica, tecnológica y social necesarias para afrontar los retos que implica el cambio climático." (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, 2022b).

Finalmente, habría que destacar el libro *La paz a través de la educación. Perspectivas para el desarrollo de una cultura de paz en México desde las Instituciones de Educación Superior* (2002), de Francisco Javier Gorjón Gómez, editado por la ANUIES, que evidentemente urge a la implementación de la dimensión y los derechos culturales en la renovación de los modelos de la educación superior.

El subsecretario de Educación Superior del Gobierno de la República de México, Luciano Concheiro, quien firma el "Prólogo", señala sobre el libro:

> Es central cómo el texto introduce elementos desde la diversidad cultural, lingüística, el buen vivir, la cosmovisión de los pueblos indígenas, la perspectiva de género, el perdón y la dignidad humana que resultan elementos sustantivos para todas y todos aquellos responsables de incorporar la cultura de paz en la vida de las instituciones de educación superior. (Gorjón Gómez, 2022)

A pesar de que la propia ANUIES a lo largo de su historia ha desarrollado otras iniciativas para incorporar el fomento de la cultura a las políticas de la educación superior (por ejemplo, al promover entre sus agremiadas la instrumentación curricular de la formación integral), sus manifestaciones recientes por vincular la cultura, la universidad, la sostenibilidad del medioambiente, la condena a la violencia de género, la inclusión de la diversidad y la perspectiva de género, expresarían una nueva dinámica en la comprensión de la dimensión de la cultura y los derechos culturales a favor de la sostenibilidad social, como una respuesta de las universidades mexicanas frente a los retos del siglo XXI que se mencionaron al principio de este artículo .

El gran marco legal trazado por la LGES (que también enfatiza en el fomento y preservación de las cualidades plurilingüísticas y multiculturales de la nación) y el desarrollo paulatino de posicionamientos específicos como los de ANUIES, deberán traducirse en la transformación de las universidades como agentes de cambio de sus contextos sociales, con la modificación propiciada por el reconocimiento constitutivo al fomento cultural en la educación superior.

5. CONCLUSIONES: UNA EDUCACIÓN SUPERIOR PARA LA COMUNIDAD, UNA COMUNIDAD PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Como señalan Barnett, Bnegsten & Norgard (2022), en sus reflexiones sobre el paradigma de las instituciones de educación superior como depositarias del conocimiento y el humanismo, las comunidades deben considerar a las universidades uno de los núcleos de su propio patrimonio cultural. En México, este reconocimiento también habría de trasladarse a una vinculación estratégica de las instituciones de educación superior y las universidades con las propias instituciones culturales del Estado.

Como expresan los jóvenes participantes en el estudio Los futuros de la educación superior, coordinado por la UNESCO, la esperanza de cumplir los propósitos de bienestar común planteados por la Agenda del Desarrollo Sostenible requiere de la consideración de la dimensión de la cultura y los derechos culturales, como elementos *de facto* en las reformas y los nuevos acuerdos de la educación superior. En especial en contextos como el mexicano, en una nación urgida por fomentar culturas y formar ciudadanía igualitarias, inclusivas y solidarias, frente a los terribles índices de inseguridad, violencia y criminalidad.

La dimensión de la cultura perseguiría su instrumentalización en las políticas de la educación superior con dos principios fundamentales: garantizar los derechos culturales de la ciudadanía, basados en la diversidad, el diálogo, la tolerancia, la solidaridad y la inclusión, entre otros valores fundamentales para una ciudadanía mejor preparada para afrontar los cambios de un mundo vertiginoso. El segundo sería dirigir la materialidad de los valores culturales a la sostenibilidad: el reconocimiento del medioambiente (incluido el paisaje, por ejemplo) como patrimonio territorial; la preservación y accesibilidad a la diversidad de conocimientos; la reciprocidad entre el uso y la conservación del entorno común; y la regulación del progreso mediado por las necesidades de la comunidad; por mencionar algunas formas tangibles de la sostenibilidad cultural.

Como también observan los especialistas que participaron en el estudio ya mencionado, la incorporación de la dimensión cultural se debe concretar con herramientas prácticas que la visibilicen en la formación de ciudadanías. Es apremiante que, en la planificación de las misiones, visiones y objetivos de las instituciones de educación superior, se enfatice la dimensión de la cultura como derecho fundamental. Al mismo tiempo, es un reto generar modelos

de regulación, acompañados de herramientas de medición y mecanismos de evaluación que ofrezcan sostenibilidad al propio modelo.

La filosofía del sistema de categorías y de indicadores de dichas instituciones, podría basarse en los discursos de la relatora de los Derechos Culturales de la ONU, Alexandra Xanthaki, o en las premisas analíticas de la relatora especial sobre el Derecho a la Educación del Consejo de Derechos Humanos de la ONU, Koumbou Boly Barry, para lograr variables específicas que permitan instrumentar la dimensión de la cultura y los derechos culturales. A ello se sumarían los conceptos expresados por las juventudes en diálogo con las comunidades, para diseñar instrumentos flexibles y dinámicos, con un sistema de categorías que propicie metodologías y prácticas pedagógicas de acción participativa y arte educación en las prácticas docentes.

Los diversos foros y análisis impulsados por la UNESCO, en el planteamiento de acuerdos para una educación superior capaz de atender los retos globales de medioambiente, la escalada en las tensiones ideológicas, los desequilibrios sociales, la intolerancia y la inequidad de género, la crisis del conocimiento, entre otros retos actuales, manifiestan la necesidad de visibilizar la dimensión de la cultura para atender esos problemas. Ello requerirá un trabajo de sostenibilidad que comience en las instituciones de educación superior, tanto al interior de sus comunidades (estudiantes, profesores y funcionarios) como en la extensión del conocimiento a la sociedad, que por su parte habría de promover y respaldar los cambios de las instituciones de educación superior y las universidades.

REFERENCIAS

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (1979). *Conceptos fundamentales de la Educación Superior* [Ponencia]. ANUIES. https://bit.ly/3UFa0hr

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2022a). *Declaración Tlaxcala. Hacia una cultura de paz, derechos humanos, inclusión y no violencia contra las mujeres en las universidades e instituciones de educación superior*. ANUIES. https://bit.ly/3F79G5e

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2022b). *Declaración de Guadalajara por el medio ambiente. La función de las universidades e instituciones de educación superior ante el cambio climático y la pérdida de biodiversidad*. ANUIES.

Assié-Lumumba, N. T. (s. f.). *La educación superior y la de la renovación permanente del conocimiento*. Organización de las Naciones Unides para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado 29 de octubre de 2022. https://bit.ly/3UI7Qh2

Ávila Romero, A. & Ávila Romero, L. E. (2014). El asalto a la interculturalidad: las universidades interculturales de México. *Argumentos*, 27 (76). https://bit.ly/3S4rF4u

Barnett, R., Bnegsten, S. S. E., & Norgard, R. T. (2022). *Culture and the University. Education, Ecology, Design*. Bloomsbury Academic.

Bermúdez Urbina Flor Marina & Baronnet B. (2019). *La vinculación comunitaria en la formación de profesionales indígenas en México*. ANUIES.

Boly Barry, K. (2021). *Derecho a la educación: Las dimensiones culturales del derecho a la educación o el derecho a la educación como derecho cultural* (Relatoría N.º 47; p. 20). Organización de las Naciones Unidas. https://bit.ly/3Y3vRCl

Cámara de Diputados del Honorable Congreso de la Unión (2021). *Ley General de Educación Superior. Nueva Ley publicada en el Diario Oficial dde la Federación*. https://bit.ly/4164310

Comisión Nacional de los Derechos Humanos. (2012). *Pacto internacional de derechos económicos, sociales y culturales, y su protocolo facultativo*. https://bit.ly/31rhdq8

Dietz G. & Mateos Cortés, L. S. (2019). Las universidades interculturales en México, logros y retos de un nuevo subsisten de educación superior. Estudios sobre las Culturas Contemporáneas, XXV (49). https://bit.ly/3PZbJ0X

Gorjón Gómez, F. J. (Ed.). (2022). *La paz a través de la educación. Perspectivas para el desarrollo de una cultura de paz en México desde las Instituciones de Educación Superior*. ANUIES. https://bit.ly/3hi8jZD

Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y El Caribe. (2021). Los futuros de la Educación Superior [Página institucional]. *Notas conceptuales de la consulta con los expertos*. IESALC-UNESCO. https://bit.ly/3iSPpc8

Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. (2021a). *Caminos hacia 2050 y más allá. Resultados de una consulta pública sobre los futuros de la Educación Superior*. IESALC-UNESCO. https://bit.ly/3HjWkFJ

Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (2021b). *Pensar más allá de los límites: perspectivas sobre los futuros de la educación superior hasta 2050*. IESALC-UNESCO. https://bit.ly/46JmXgb

Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y El Caribe. (2022). *La educación superior que queremos: Las voces de la juventud sobre los futuros de la educación superior.* IESALC-UNESCO. https://bit.ly/3UCQp0Y

Jiménez, L., Aguirre, I., & Pimentel G., L. (Eds.). (2021). *Educación artística, cultura y ciudadanía*. Organización de Estados Iberoamericanos, Fundación Santillana, AECID.

Marúm Espinosa, E. & Rodríguez Armenta, C. E. (2020), Los efectos en las políticas públicas del gobierno de la Cuarta Transformación en la educación superior en México. *Universidades* (86). https://bit.ly/3M3npOQ

Organización de las Naciones Unidas (2016). *Educación de calidad: Por qué es importante*. https://bit.ly/2uvoTd3

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2014). *Indicadores UNESCO de cultura para el desarrollo. Manual metodológico*. https://bit.ly/2CFYVrp

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2020*. https://bit.ly/3FfiCpn

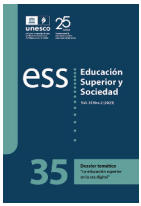
Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación. Informe de la Comisión Internacional sobre los futuros de la educación*. https://bit.ly/416VHag

Padilla Arias, A. & Anguiano Luna, H. (2018). Las universidades interculturales en México. Educación superior y neoliberalismo. *Reecuentro. Análisis de problemas universitarios*, 29 (75). https://bit.ly/45xjvon

Schmelkes, S. (2008). "Programas de formación académica para estudiantes indígenas en México", en: Aupetit, S. & Remedí Allione, E. (coords.), Educación Superior de carácter étnico en México: pendientes para la reflexión. Senado de la República, CINVESTAV.

Senado de la República de México (2020). *Iniciativa con proyecto de derecho por el que se expide la Ley General de Educación Superior*. https://bit.ly/3iM2GDu

Xanthaki, A. (2022). *Desarrollo y derechos culturales: Los principios* (N.º 1; p. 27). Organización de las Naciones Unidas. https://bit.ly/3iQo9Lq



REVISTA EDUCACIÓN SUPERIOR Y SOCIEDAD
2023, VOL 35, Nro. 2, pp. 354-381
https://doi.org/10.54674/ess.v35i2.755
e-ISSN: 26107759
Recibido 2023-03-12 | **Revisado** 2023-08-28
Aceptado 2023-09-01 | **Publicado** 2023-12-29

OPEN ACCESS

2. Conocimientos y aportes de las IES a la Agenda 2030 y los ODS en Honduras

Knowledge and contributions of HEIs to the 2030 Agenda and the SDGs in Honduras

Yeny Chávez Green[1] Aleyda Romero Escobar [2]
Rosa Elia Sabillón Bustillo[3] Cleopatra Duarte Gálvez [4]

[1,2,3,4] Universidad Nacional Autónoma de Honduras, Tegucigalpa, Honduras

RESUMEN

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) son una aspiración mundial para la justicia, equidad y prosperidad, las instituciones de educación superior (IES) deben sumarse con su papel fundamental transformador. El propósito de este estudio fue conocer los aportes de las IES hondureñas a los ODS. Se aplicó un instrumento adaptado de dos reconocidas encuestas internacionales con 46 preguntas relativas a las dimensiones: Gobierno y participación, Docencia y formación, Investigación y tecnología, Extensión o proyección social y Gestión y ordenamiento. Participaron 15 de 21 IES que integran el Sistema de Educación Superior de Honduras (SES). Los resultados indican que la mayoría conoce el desarrollo sostenible, se dirige desde niveles de liderazgo y personal académico y que uno de los principales obstáculos para la implementación de los ODS es el financiamiento. La dimensión mejor vinculada con los ODS es Docencia y formación y en segundo lugar Investigación y tecnología. Las IES realizan diferentes acciones para integrar los ODS en su agenda académica, pero se requiere una mejor articulación con los diferentes actores internos y externos, además, se deben sistematizar estrategias y políticas de desarrollo sostenible para impactar en la sociedad. Este es un diagnóstico inicial sin referentes anteriores y puede considerarse un documento de reflexión para generar cambios en la gestión de las IES hondureñas.

Palabras clave: Educación Superior; agenda 2030; ODS; educación para el desarrollo sostenible

Knowledge and contributions of HEIs to the 2030 Agenda and the SDGs in Honduras

ABSTRACT

The Sustainable Development Goals (SDGs) are a global aspiration for justice, equity, and prosperity, and higher education institutions (HEIs) must join in with their fundamental transformative role. This study aims to identify the contributions of Honduran HEIs to the SDGs. A tool adapted from two recognized international surveys was applied with 46 questions related to the following dimensions: Governance and participation, Teaching and training, Research and Technology, Social outreach, and Management and planning. Fifteen of the 21 Honduran HEIs participated. The results indicate that most of them know of sustainable development, are headed by leadership and academic staff levels, and one of the main obstacles to the implementation of the SDGs is financing. The dimension more closely linked to the SDGs is Teaching and training, and in second place is Research and technology. HEIs undertake actions to integrate the SDGs into their academic agenda, but better articulation with different internal and external actors is required, in addition, sustainable development strategies and policies must be systematized to impact society. This is an initial diagnosis without previous references and can be considered a reflection document to generate changes in the management of Honduran HEIs.

Keywords: Higher education; 2030 Agenda; SDGs; education for sustainable development

Conhecimentos e contribuições das IES para a Agenda 2030 e para os ODS nas Honduras

RESUMO

Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODSs) são uma aspiração global de justiça, equidade e prosperidade, e as Instituições de Ensino Superior (IESs) devem se unir com seu papel transformador fundamental. O objetivo deste estudo foi conhecer as contribuições das IES hondurenhas para os ODS. Foi aplicado um instrumento adaptado de duas pesquisas internacionais bem conhecidas, com 46 perguntas relacionadas às seguintes dimensões: Governança e Participação, Ensino e Treinamento, Pesquisa e Tecnologia, Extensão e Gestão e Organização. Quinze das 21 IES do Sistema de Ensino Superior de Honduras (SES) participaram. Os resultados indicam que a maioria delas está ciente do desenvolvimento sustentável, que são orientadas pelos níveis de liderança e do corpo docente e que um dos principais obstáculos para a im-

plementação dos ODS é o financiamento. A dimensão mais bem vinculada aos ODSs é Ensino e treinamento, seguida por Pesquisa e tecnologia. As IES realizam diferentes ações para integrar os ODS em sua agenda acadêmica, mas é necessária uma melhor articulação com os diferentes atores internos e externos, além disso, as estratégias e políticas de desenvolvimento sustentável devem ser sistematizadas para ter um impacto na sociedade. Este é um diagnóstico inicial sem referências anteriores e pode ser considerado um documento de reflexão para gerar mudanças na gestão das IES hondurenhas.

Palavras-chave: Ensino superior; agenda 2030; ODS; educação para o desenvolvimento sustentável

Connaissances et apports des EES à l'Agenda 2030 et aux ODD au Honduras

RÉSUMÉ

Les objectifs de développement durable (ODD) sont une aspiration mondiale à la justice, à l'équité et à la prospérité, et les établissements d'enseignement supérieur (EES) doivent s'y associer grâce à leur rôle fondamental de transformation. L'objectif de cette étude était de connaître les contributions des EES honduriens aux ODD. Un outil adapté à partir de deux enquêtes internationales reconnues a été appliqué avec 46 questions liées aux dimensions suivantes : Gouvernance et participation, Enseignement et formation, Recherche et technologie, Sensibilisation sociale, et Gestion et planification. Quinze des 21 établissements d'enseignement supérieur honduriens ont participé à l'enquête. Les résultats indiquent que la plupart d'entre eux connaissent le développement durable, sont dirigés par des responsables et des enseignants, et que l'un des principaux obstacles à la mise en œuvre des ODD est le financement. La dimension la plus étroitement liée aux ODD est l'enseignement et la formation, et en deuxième position la recherche et la technologie. Les EES entreprennent des actions pour intégrer les ODD dans leur programme académique, mais une meilleure articulation avec les différents acteurs internes et externes est nécessaire. En outre, les stratégies et politiques de développement durable doivent être systématisées pour avoir un impact sur la société. Il s'agit d'un diagnostic initial sans références antérieures, qui peut être considéré comme un document de réflexion visant à générer des changements dans la gestion des EES honduriens.

Mots clés: Education superiuere; agenda 2030, ODD, education pour le dévelopment durable

1. INTRODUCCIÓN

El aporte de la educación superior al tema de la sostenibilidad ha evolucionado desde la década de los 70s, siendo catalizado por diversos eventos relevantes a nivel internacional.

La Conferencia sobre el Medio Ambiente Humano en Estocolmo en 1972 sentó las bases para una comprensión más profunda de los desafíos ambientales y sociales que enfrenta la humanidad (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 1972). Posteriormente, el Informe Brundtland en 1987 definió *desarrollo sostenible* como *el proceso que satisface las necesidades del presente sin comprometer la capacidad de las futuras generaciones* (World Commission on Environment and Development of United Nations [WCED-UN], 1987), consolidando así el concepto y estableciéndolo como un marco fundamental para la acción global.

El compromiso de las instituciones de educación superior (IES) con la sostenibilidad quedó registrado en la *Declaración de Talloires* de 1990, el primer documento oficial suscrito por universidades que articuló el encargo de enseñar e investigar desde una perspectiva de desarrollo sostenible (Association of University Leaders for a Sustainable Future [ULSF], 1990). La Cumbre de Río de 1992 amplió este enfoque al incluir el Programa 21, que abarcaba desde nuevos métodos de educación hasta nuevas formas de preservar los recursos naturales y una economía sostenible (ONU, 1992). La adopción de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) en 2000 y la Conferencia Río+20 en 2012, que condujo al Programa de Acción Mundial sobre Educación para el Desarrollo Sostenible, reforzaron aún más la importancia de la educación superior en la sostenibilidad global (ONU, 2000; Organización de las Naciones Unidas para la Educacion, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2014).

El hito más reciente en este camino fue la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, aprobada por unanimidad en la Cumbre de Desarrollo Sostenible de la ONU en 2015. Esta agenda comprende 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y 169 metas específicas, abarcando áreas sociales, económicas, ambientales e institucionales (ONU, 2015).

La relevancia de las IES en la transformación hacia la sostenibilidad ha sido ampliamente respaldada en diversas investigaciones. Berchin et al. (2021) destacan su capacidad para impulsar el desarrollo social, a través de la gene-

ración y difusión de conocimientos, la investigación y la divulgación, mientras que Chankseliani y MacCowan (2021) señalan la arraigada relación de la educación superior con el desarrollo en múltiples enfoques: económico, social, cultural y científico. No obstante, es necesario documentar la diversidad de actividades, especialmente en países de ingresos bajos y medianos, evaluando la coherencia entre docencia, investigación, participación comunitaria y operaciones en los campus, requiriendo investigaciones más rigurosas para medir el impacto de tales acciones en la sociedad.

Por su parte, Calles (2020) enfatiza que las IES pueden ser gestoras principales de los cambios necesarios para cumplir las metas, no solo porque la educación superior y la generación de conocimiento se menciona categóricamente en el ODS4: Educación de calidad, sino también por su naturaleza y deber ser, eso implica sumarse a los desafíos sociales, económicos, políticos y medio ambientales que se plantean para las naciones. Sin embargo, es relevante reconocer que, a pesar de los esfuerzos, las universidades aún no han adoptado plenamente el enfoque de los ODS y muchas se están quedando atrás (Leal Filho *et al.,* 2019).

Múltiples redes universitarias globales señalan que las IES juegan un papel único en la producción de conocimiento e innovación para abordar desafíos globales y apoyar políticas públicas informadas (Red de Soluciones de Desarrollo Sostenible Australia/Pacific [SDSN], 2017; GUNi, 2017; International Association of Universities [IAU], Association of Commonwealth Universities [ACU] & Francophone University Association [AUF], 2019). Estas acciones forman líderes y profesionales que impulsan el desarrollo social y económico, colaborando con actores comunitarios para generar impactos a nivel local, nacional y global.

La Red de Soluciones de Desarrollo Sostenible (por sus siglas en inglés SDSN[UN Sustainable Development Solutions Network) subraya algunas de las principales áreas de contribución, que abarcan la enseñanza y aprendizaje, la investigación, la gobernanza institucional y el liderazgo social, incluyendo por ende la articulación de los planes estratégicos, con marcos de investigación, de enseñanza y aprendizaje, participación corporativa y la comunicación estudiantil (SDSN Australia/Pacific, 2017). La integración exitosa de los ODS en las IES requiere coherencia en las misiones fundamentales y transversalización de los ODS en todas las estrategias y políticas institucionales (Owens, 2017),

por lo que la integración de la Agenda 2030 en la planificación estratégica de cada IES es esencial para lograr avances sostenidos (De la Poza et al., 2021).

En esta línea, Franco et al. (2019) señala que muchas IES buscan implementar activamente los ODS en sus políticas, plan de estudios y prácticas, a través de iniciativas dispersas y aisladas, pero es necesario valorar y conocer el impacto de estas acciones. Kioupy y Voulvoulis (2020) enfatizan que las IES deben evaluar como sus programas educativos contribuyen a la sostenibilidad mediante la revisión de los resultados de aprendizaje y su alineación con los ODS. Coinciden con ello Plata *et al.* (2022) y agregan la disponibilidad de guías específicas para tales propósitos.

Para avanzar, es necesario conocer y evaluar los aportes de las IES a los ODS, consolidando los sistemas institucionales, nacionales y regionales además de asegurar el abordaje pertinente en la producción de conocimiento con enfoques inter y transdisciplinarios que forme ciudadanos capaces de tratar cuestiones complejas con sentido de responsabilidad social a nivel local y mundial (UNESCO, 2022a).

En este sentido, se han realizado diversos estudios, algunos con alcance internacional como la Encuesta Educación Superior e Investigación en Desarrollo Sostenible (HESD) dirigido por International Association of Universities (IAU), desarrollado en tres oportunidades. Los hallazgos de esta encuesta muestran que las universidades de todo el mundo están trabajando en alguna medida con todos los ODS y particularmente el *ODS4: Educación de calidad* es el mejor consolidado en la mayoría de las universidades, seguido de cerca por el *ODS5: Igualdad de género* y el *ODS13: Acción por el clima*. Las metas que menos se abordan son las del *ODS14: Vida submarina*, *ODS2: Hambre cero* y *ODS12: Producción y consumo responsables* (Mallow, Toman, & van't Land, 2020). Además, se ha concluido que la educación superior y las asociaciones son esenciales para abordar los desafíos globales y construir juntos un futuro más sostenible (Toman, van't Land, & Harris, 2023).

Por su parte, Ramos Torres (2020) respalda los resultados de la segunda encuesta de la IAU y reafirma que las dimensiones Docencia e Investigación tienen un mayor potencial para incorporar el desarrollo sostenible además de ser parte de las principales áreas de contribución a los ODS. Así mismo, las estadísticas del Observatorio de la Sustentabilidad en la Educación Superior de América Latina y el Caribe (OSES-ALC) muestran que el ámbito de acción

con mayores avances es el ámbito Formación (OSES-ALC, 2019, 2022a).

La pandemia Covid-19 planteó desafíos adicionales para el avance de la Agenda 2030 en América Latina y el Caribe, poniendo en relieve las desigualdades preexistentes en materia de acceso, inclusión y calidad. En este período, una de las principales limitaciones para la continuidad educativa fueron las desigualdades en acceso a conectividad, equipamiento y habilidades digitales (Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL], 2022a). En este contexto, las IES deben fortalecer su capacidad de resiliencia, adaptabilidad e inclusión digital, asegurando experiencias educativas de alto nivel (Instituto Internacional de la UNESCO para la Educacion, la Ciencia y la Cultura [UNESCO-IESALC], 2021).

La UNESCO (2022a) considera que hoy en día la educación superior es un derecho y un bien público vigente a lo largo de la vida, y propone un enfoque renovado de diversidad curricular que promueva la equidad, la inclusión, la interdisciplinariedad y la conexión con problemas reales. Las universidades de investigación intensiva deben equilibrar investigación básica y aplicada para abordar los ODS. Así mismo, es importante desarrollar marcos normativos que faciliten la articulación entre las diferentes formas en que se proporciona la educación superior, vinculando contenidos y prácticas relevantes con sostenibilidad de forma sistemática.

Tomando en consideración que la educación es una herramienta esencial para fomentar conciencia, desarrollar capacidades y empoderar a las personas para abordar los desafíos planteados por los ODS, y las investigaciones que vienen monitoreando los avances de educación superior con los ODS, se propone este estudio con el fin de conocer los aportes de las IES hondureñas a la Agenda 2030.

2. CONTEXTO NACIONAL

Honduras, como suscriptora de la Declaración del Milenio en el año 2000, se comprometió a alcanzar los ODM con el propósito de promover los principios de dignidad humana, igualdad, equidad y erradicación de la pobreza (ONU, 2000). Así mismo, en 2015, el país renovó su compromiso y adoptó como propia la Agenda 2030 y los ODS (ONU, 2015). En este escenario, los esfuerzos y acciones de Honduras han sido informados y en 2020, en su segundo informe, la Secretaría de Coordinación General de Gobierno (SCGG), evidenció avances

en la mayoría de los ODS, sin embargo, no se hizo referencia a las contribuciones del sector de Educación Superior, pese a que forma parte de la Comisión de Alto Nivel para Seguimiento (SCGG, 2020). Los datos de educación superior se proporcionan periódicamente a entes internacionales para el monitoreo del ODS4. Esto incluye las metas relacionadas con enseñanza técnica, profesional, superior y de adultos; competencias para el trabajo, equidad, desarrollo sostenible y ciudadanía mundial (UNESCO Institute for Statistics [UNESCO-UIS], 2018).

En 2020 Honduras destinó el 24.3% del gasto público y el 6.4% del PIB a la educación (BM, 2023), superando el umbral del Marco de Acción Educación 2030 (UNESCO, 2016). Sin embargo, estos porcentajes han tenido altibajos, siendo más altos en 2014 (25.65% y 7.09%) y disminuyendo en 2017 (19.67% y 4.94%). El informe de 2020 podría reflejar inercia debido a la caída del PIB por COVID-19 y los recortes presupuestarios implementados como medidas de contención (La Prensa/Redacción, 2020). Es importante destacar la necesidad de monitorear los años siguientes para analizar objetivamente el financiamiento educativo en Honduras.

2.1 El Sistema de Educación Superior

Honduras opera con un Sistema de Educación Superior (SES) establecido por la Constitución de la República, designando a la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH) como responsable de dirigir, organizar y desarrollar la educación superior nacional (Constitución de la República de Honduras, 1982). Para el cumplimiento de esta responsabilidad la UNAH estableció tres órganos gestores y reguladores de las actuaciones de las IES del país: Consejo de Educación Superior (CES), Consejo Técnico Consultivo (CTC) y Dirección de Educación Superior (DES) (Ley de Educación Superior, 1994). Además, forman parte del SES las 21 IES a nivel nacional, 6 públicas y el resto privadas.

Al 2023, la cobertura de educación superior se extiende a 42 de 298 municipios, con 652 programas aprobados, de los cuales la mayoría (32%) pertenece al campo[1] Administración de Empresas y Derecho seguido por Ingeniería, Industria y Construcción (13%). En contraste, la oferta más baja pertenece a Ciencias naturales, matemáticas y estadísticas; y Agricultura, ganadería, silvicultura y veterinaria con 4% cada uno (DES, 2023).

Entre 2011 y 2021, la matrícula de estudiantes aumentó de 172,811 a 240,226, con 93% en programas de licenciatura, 4% en programas técnicos/tecnológicos y 3% en maestrías. En términos de sexo, el 57% son mujeres y el 43% hombres. Además, el 53% asiste a instituciones públicas y el 77% se encuentra en modalidad presencial (DES, 2022).

La tasa bruta de matrícula (TBM) de Honduras en 2020 fue del 25.5%, por debajo del promedio latinoamericano (54.1%) y del promedio global (38%). Los estudiantes del quintil de menores ingresos disminuyeron del 8% en 2015 al 7.2% en 2020, similar a la tendencia regional. La tasa de graduación (11%) sugiere desafíos en la retención, especialmente en grupos desfavorecidos (Escribens et al, 2023). Aunque se tienen avances en instrumentos financieros que promueven la inclusión y la equidad, faltan datos desglosados para un monitoreo más efectivo.

La mayoría de los estudiantes se especializa en Administración de empresas y derecho (36%) y es necesario resaltar que a pesar de la importancia del sector agropecuario para el desarrollo del país (BID, 2019), los estudiantes matriculados en programas de Agricultura, ganadería, silvicultura y veterinaria representan menos del 3% (DES, 2022).

En cuanto a la movilidad estudiantil, las tasas de movilidad (saliente: 1.8%, entrante: 0.1%) son las más bajas en comparación con otros países de Latinoamérica, Estados Unidos es el destino principal para los estudiantes hondureños, mientras que más del 30% de los estudiantes internacionales en Honduras provienen de América Central (UNESCO-UIS, 2023).

La inversión en educación superior en Honduras sigue siendo limitada. El gasto estatal en educación superior no supera el 1% del PIB desde 2014, siendo 0.84% en 2022 (DES, 2023; Red ÍndicES, 2022). La inversión en I+D fue solo del 0.06% del PIB en 2019 (Red de Indicadores de Ciencia y Tecnología - Iberoamericana e Interamericana-RICYT, 2022). En este rubro, el Plan de Gobierno Honduras 2022-2026 propone un aumento significativo, asignando al menos un 1% del PIB para Ciencia, tecnología e innovación (Castro, 2021).

Los esfuerzos en aseguramiento de la calidad incluyen el Sistema Hondureño de Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (SHACES), creado en 2010 (CES, 2011), pero su implementación aún no está consolidada. En el ámbito de investigación, en 2016 se aprobó el Sistema de Investigación Científica y Tecnológica en Educación Superior de Honduras (SICES) defiendo dentro

de su programa cinco áreas de conocimiento relacionadas con los ODS (CES, 2016). En materia de cooperación, en 2019 se establecieron la Red Nacional de Educación Superior Avanzada de Honduras (REDNESAH) y Red AUREA; iniciativas para fortalecer la producción científica y académica. Además, en 2021 se aprobó la Red de Internacionalización de la Educación Superior de Honduras (RediEShn) como instancia de colaboración entre IES nacionales y extranjeras.

En julio de 2022, las universidades hondureñas ratificaron su compromiso ético, legal y constitucional para contribuir a la gestión del desarrollo humano sostenible al firmar la Declaratoria de Rectores: Transversalización del eje temático Ambiente con énfasis en cambio climático y gestión integral del riesgo de desastres (CTC, 2022).

El camino por seguir requiere un monitoreo constante, la toma de decisiones basada en datos y colaboraciones estratégicas para asegurar que la educación superior en Honduras contribuya de manera efectiva al desarrollo nacional sostenible.

3. METODOLOGÍA

3.1 Instrumento

Se realizó una adaptación autorizada de la encuesta HESD de la IAU (Toman, 2022) y del formulario de la Oficina Regional del Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA) y la Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales (UDCA), representantes de la Alianza de Redes Iberoamericanas de Universidades por la Sostenibilidad y el Ambiente (ARIUSA) (Observatorio de la Sustentabilidad en la Educación Superior de América Latina y el Caribe [OSES-ALC], 2022b).

El instrumento final constó de 46 preguntas dividido en las siguientes secciones:

- Información general (7 preguntas)
- Dimensiones de interés
- Gobierno y participación (19 preguntas)
- Docencia y formación (8 preguntas)
- Investigación y tecnología (4 preguntas)
- Extensión o proyección social (4 preguntas)
- Gestión y ordenamiento de campus (4 preguntas).

Así mismo, cada dimensión incluyó preguntas de diferentes tipos totalizando 10 preguntas de selección única, 16 preguntas de selección múltiple, 6 preguntas con escala de Likert de 5 puntos con valores de 0 a 4 (de "*no se conoce*" a "*altamente conocido*, de "*no se considera*" a *la "mayor prioridad"* y de "*ninguna relación*" a *un "mayor grado de relación*") y 7 preguntas abiertas para opinión, ampliación de información, evidencias y comentarios en formato libre.

En la introducción de la encuesta se destacó la importancia de contar una participación institucional de las IES, por lo tanto, para responder adecuadamente se requirió el respaldo de más altos niveles de dirección además de sugerir la conformación de equipos interdisciplinarios según las dimensiones de análisis que estén involucrados con el desarrollo sostenible.

La recolección se llevó a cabo a través de un formulario de Microsoft enviado por correo electrónico a las IES en los meses de octubre y noviembre de 2022.

3.2 Participantes del estudio

De un total de 21 IES hondureñas, el formulario fue atendido por 15 IES (71% del total), 5 públicas y 10 privadas. Los perfiles de los participantes pertenecen en su mayoría a la alta dirección de la institución (80%) y ejercen sus funciones desde oficinas como rectoría, vicerrectoría académica, dirección o decanatura de calidad académica y secretaría general, entre otras.

3.3 Procesamiento de datos y análisis de información

La tabulación de datos, transformación, análisis y gráficas de resultados se realizó a través de Microsoft Excel.

Se hizo un análisis descriptivo para resumir y presentar los datos de manera clara y concisa. Esto incluyó la generación de estadísticas básicas para cada una de las dimensiones y preguntas del cuestionario. Las preguntas 33, 37, 41 y 45 fueron analizadas con gráficos de barras apiladas, considerando las puntuaciones 0 y 1 como *ninguna o poca relación*, la puntuación 2 como *neutral* y las puntuaciones 3 y 4 como *mayor vinculación*. Las respuestas a las preguntas abiertas se interpretaron de manera cualitativa, agrupando y categorizándolas en función de los temas emergentes, esto permitió identificar percepciones y opiniones significativas.

4. RESULTADOS

Esta sección se presenta en el mismo orden de las dimensiones abordadas en la encuesta, resaltando los datos más relevantes según las respuestas de los participantes.

4.1. Gobierno y Participación

Con respecto al nivel de conocimiento sobre el desarrollo sostenible y los temas relacionados, los encuestados indicaron su principal forma de entender dicho término además de señalar el nivel de conocimiento sobre algunos conceptos como: *Agenda 2030*, *objetivos de desarrollo sostenible*, *educación para el desarrollo sostenible*, *educación ambiental*, *enfoque institucional integral*, *estilos de vida sostenible* y *objetivos específicos de aprendizaje*. La mayoría (73%) indica que tiene un entendimiento holístico sobre el desarrollo sostenible basado en las tres dimensiones: económica, ambiental, social/cultural, también más del 66% conoce en alguna medida todos conceptos relacionados siendo *educación ambiental* el término que más se conoce (80%). Por otro lado, solo el 27% de los participantes plantean que en su institución se conoce y se comparte plenamente la definición de desarrollo sostenible formulada por la Comisión Brundtland y el 53% conoce alguna norma o política nacional que exija o promueva la integración de los ODS en la educación superior.

En cuanto a la participación de las IES en el impulso hacia los ODS un 60% declara que la unidad específica que se encarga de las actividades de sostenibilidad es el equipo de gobierno, las facultades y los departamentos, un 80% indica que los mayores implicados en el desarrollo sostenible son los niveles de liderazgo y el personal académico y solo el 20% señala a los socios de la comunidad. En las áreas involucradas con el desarrollo sostenible predominan la enseñanza - aprendizaje (93%), la investigación (80%), relaciones con la sociedad (73%) y funcionamiento de campus (67%) y solo el 53% indicó que la misión, visión y desarrollo de estrategias es un área involucrada.

Con respecto a la implementación del desarrollo sostenible, el 47% de los participantes opina que la adopción de la Agenda 2030 y los ODS en el 2015 ha aumentado en gran medida el interés por el desarrollo sostenible en las IES, para el 53% el financiamiento es una de las mayores dificultades y el

mismo porcentaje considera que el COVID-19 influyó en la estrategia de las IES sobre desarrollo sostenible, con impactos negativos en su mayoría. Solo el 20% afirma que se asigna presupuesto específico y únicamente el 7% cuenta con una oficina, unidad o programa especializado para su coordinación. Por otro lado, el 80% indica que la implementación se dirige desde el más alto nivel directivo, pero solo el 13% señala que dichas actividades corresponden a un sistema institucional integral, la mayoría (33%) considera que es una estrategia institucional.

Acerca de los documentos institucionales, el documento que expresa el compromiso con los ODS que seleccionó la mayoría (67%) es la visión o misión de la institución y el de menor frecuencia es una política o plan institucional de sostenibilidad (20%).

En políticas y programas sociales relacionados con Agenda 2030 los más seleccionados fueron: programas de salud ocupacional, programas de formación, capacitación y promoción de empleados, políticas para evitar la discriminación por género, raza, religión, entre otros aspectos, y capacitación a docentes y estudiantes sobre copia, fraude y plagio, con un 66% cada uno. Las políticas, o programas, menos seleccionadas fueron política o mecanismo para la inclusión social de minorías y política para garantizar la libertad de asociación, con un 20%.

La Figura 1 muestra una síntesis por niveles y colores según los porcentajes altos, medios o bajos obtenidos en las respuestas de la encuesta con respecto a los enunciados que pertenecen a la dimensión Gobierno y Participación.

4.2. Docencia y Formación

Las acciones de formación con los ODS incluidos como contenidos que más se tratan (73%) son los cursos cortos, diplomados y programas o carreras profesionales. Dichas acciones están dirigidas en su mayoría (53%) a docentes, investigadores y estudiantes de grado y posgrado; mientras que los funcionarios administrativos (33%) y otros grupos de la institución (15%) son los estamentos menos atendidos en acciones de capacitación sobre la agenda 2030 y los ODS, además los trabajadores de base y el personal de servicio no se incluyen (pregunta 28 opción c).

En relación con las competencias transversales que pueden aplicarse a la formación en sostenibilidad, *responsabilidad social* es la competencia que más

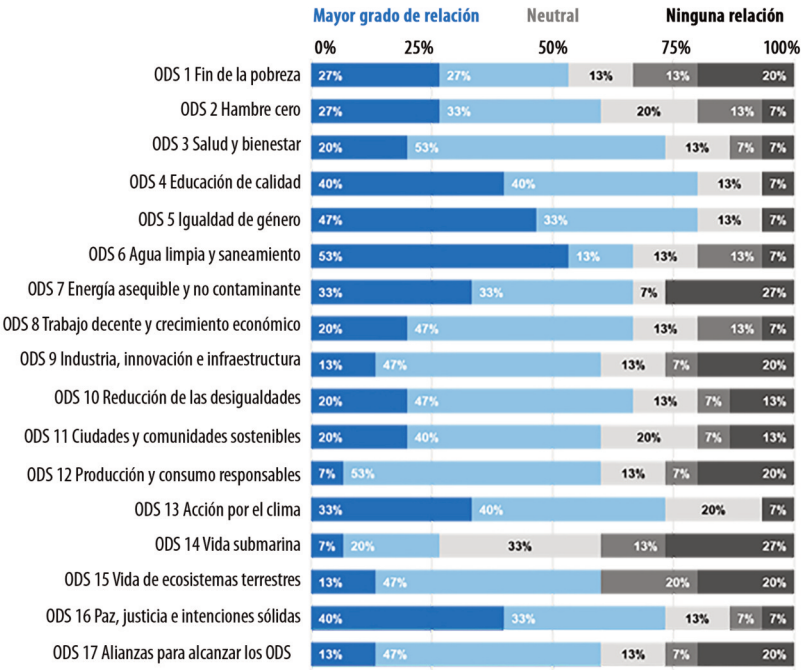
Figura 1. *Resumen de resultados de encuesta. Dimensión: Gobierno y Participación*

Fuente: Elaboración propia

se ha definido de manera explícita (73%) y *pensamiento anticipatorio* es la menos definida (13%). En enfoques pedagógicos o herramientas didácticas, el *aprendizaje basado en proyectos* es el más utilizado (73%) en la formación sobre los ODS, mientras que *eco justicia* y *enfoque basado en la complejidad* son los menos utilizados (13%). Solo el 53% confirma haber definido objetivos de aprendizaje relacionados con los ODS y; según la máxima prioridad asignada a dichos objetivos, el 33% ha dado la mayor prioridad a los *objetivos de aprendizaje cognitivo* y *socioemocional*, dejando por último el *objetivo de aprendizaje conductual* (20%).

Con respecto al grado de relación de la dimensión Docencia y Formación con los ODS en las IES, la Figura 2 muestra que en todos los ODS se reconoce algún avance. El *ODS4: Educación de calidad* y el *ODS5: Igualdad de género* son los que se encuentran mejor vinculados a las acciones de formación (80%), mientras que el *ODS14: Vida submarina* y el *ODS15: Vida de ecosistemas terrestres* tienen el mayor porcentaje (40%) de poca o ninguna relación.

Figura 2. *Pregunta 33. Señale el grado en el que se relacionan con los ODS las acciones de formación que ofrece la institución a sus estudiantes*



Fuente: Elaboración propia

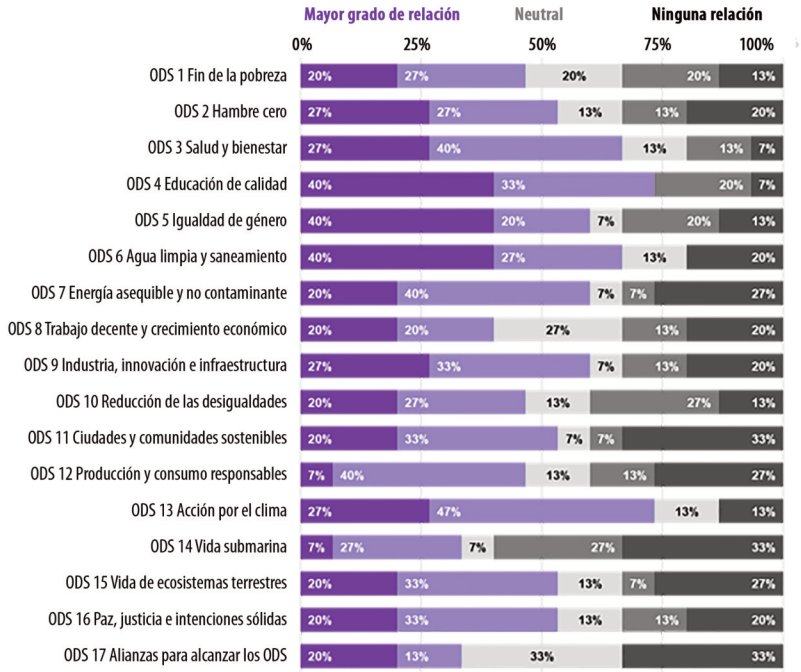
4.3. Investigación y Tecnología

En las acciones de investigación relacionadas directamente con los ODS, las que más destacan son *líneas de investigación* (60%) y las menos relacionadas son los *institutos o centros de investigación*, *utilización del campus para investi-*

gación y *publicaciones científicas especializadas*, con 33% para cada una. En cuanto a las acciones de innovación tecnológica relacionadas directamente con los ODS, las más destacadas son *estrategias del fomento a la innovación* y *programas de innovación tecnológica* (60%) y las menos relacionadas son *spin off, emprendimientos, incubadoras o parques científicos* con 7% e *innovación y desarrollo de tecnología limpia* con 13%.

El grado de relación de la dimensión Investigación y tecnología con los ODS en la IES se muestra en la Figura 3, donde se observa que las acciones de investigación o innovación tecnológica se encuentran mejor vinculadas en el *ODS4: Educación de Calidad* y en el *ODS13: Acción por el clima* (73%). Es de hacer notar que en esta dimensión el *ODS14: Vida submarina* obtiene un 60% de poca o ninguna relación.

Figura 3. *Pregunta 37: Señale el grado en el que se relacionan con los ODS las acciones de investigación o innovación tecnológica de la institución.*



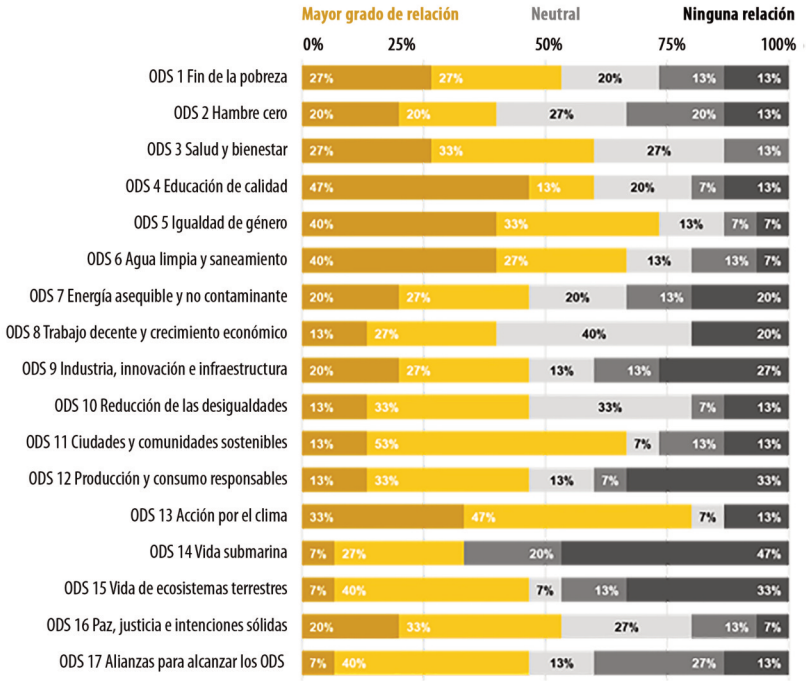
Fuente: Elaboración propia

4.4 Extensión o Proyección Social

El *trabajo con las comunidades* es la acción de extensión o proyección social relacionada directamente con los ODS que más se destaca (80%) y *las prácticas empresariales* y *trabajo con grupos étnicos* son las acciones menos destacadas (20%). En cuanto a los sectores sociales con los que se tienen alianzas, convenios, programas o acuerdos de cooperación relacionados con los ODS, la más frecuente es la alianza con las *comunidades locales* (73%) y las menos frecuentes son las alianzas con *movimientos sociales* (7%), *grupos étnicos* (13%) y *gremios económicos* (13%).

Con respecto al grado de relación de esta dimensión con los ODS en las IES, la Figura 4 muestra que al igual que en las otras dimensiones analizadas, tam-

Figura 4. *Pregunta 41: Señale el grado de relación que tiene cada ODS con las acciones de extensión o proyección social de la institución.*



Fuente: Elaboración propia

bién se tienen avances en todos los ODS y el *ODS13: Acción por el clima* es el que se encuentra mejor vinculado en las acciones de extensión y proyección social (80%). También en esta dimensión el *ODS14: Vida submarina* obtienen el porcentaje más alto de poca o ninguna relación (67%).

4.5 Gestión y Ordenamiento del Campus

En las IES la acción de gestión social en el campus relacionada directamente con los ODS que se desarrolla con mayor frecuencia es el *uso del campus para actividad física y deporte de universitarios y comunidades* (80%) y la de menor frecuencia es *promoción de economía local solidaria* (26%). Con respecto a la acción de gestión ambiental y ordenamiento en relación directa con los ODS, la que más se desarrolla es la *gestión de zonas verdes y paisajismo* (87%) y la que menos se desarrolla es la *compensación o remoción de las emisiones* (7%). Otras acciones importantes relacionadas con el cambio climático presentan bajos porcentajes (13%).

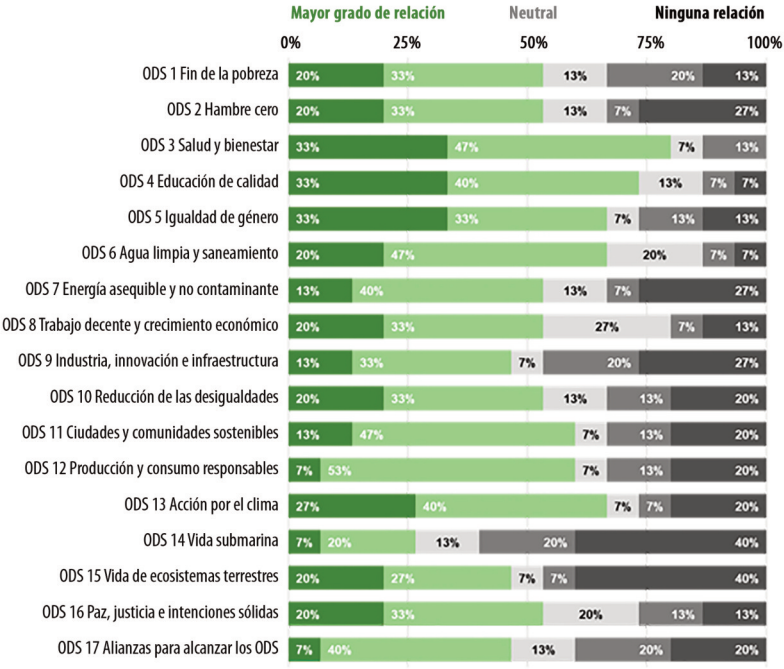
El grado de relación de las acciones de gestión y ordenamiento de campus con los ODS en la IES se muestra en la Figura 5, destacando que el *ODS3: Salud y bienestar* es el que se encuentra mejor vinculado (80%) en esta dimensión y el *ODS14: Vida submarina* es el que tiene el porcentaje más alto con poca o ninguna relación (60%).

4.6 Análisis comparativo por Dimensiones

En la Figura 6 se muestra un gráfico comparativo de las dimensiones Docencia y formación, Investigación y tecnología, Extensión o proyección social y; Gestión y ordenamiento. La amplitud de cada dimensión se definió utilizando las respuestas 3 y 4 (*mayor vinculación*) sobre el grado de relación que los participantes otorgaron a cada ODS en las preguntas 33, 37, 41 y 46 de la encuesta.

El análisis visual de la figura anterior muestra que la dimensión Docencia y formación es la que tiene mayores avances, marcando diferencias más notables con respecto a las otras dimensiones y su vinculación con el *ODS16: Paz, justicia e instituciones sólidas*. Por otro lado, la relación es más sólida y sincrónica en al menos 3 de las dimensiones del *ODS3: Salud y bienestar*, del *ODS4: Educación de calidad* y del *ODS5: Igualdad de género*. El *ODS13: Acción por el clima* muestra coincidencia en la vinculación de las acciones en las 4 dimensiones

Figura 5. *Gráfico de pregunta 46: Señale el grado en el que se relacionan con los ODS las acciones de gestión y ordenamiento del campus o sedes de la institución.*



Fuente: Elaboración propia

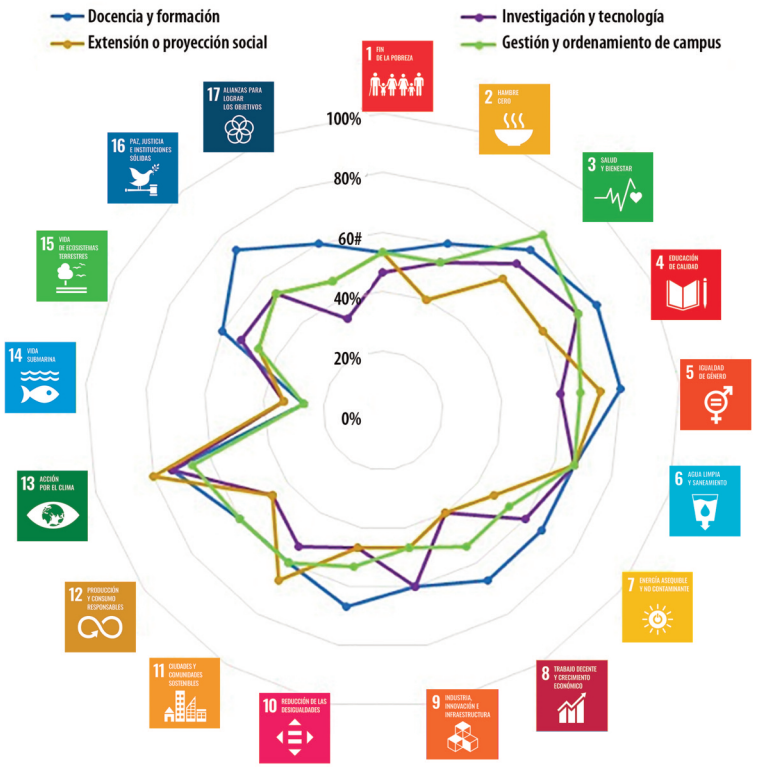
analizadas, mientras que el *ODS14: Vida submarina* recibe la menor atención.

Por su parte, hay una menor relación entre el *ODS2: Hambre cero* y la dimensión Extensión o proyección social (40%), entre el *ODS8: Trabajo decente y crecimiento económico* y las dimensiones Investigación y tecnología y Extensión o proyección social (40%) y entre *ODS17: Alianzas para alcanzar los ODS* y la dimensión Investigación y tecnología (33%).

5. DISCUSIÓN

Las IES de Honduras, al igual que otras del mundo, han estado vinculadas al desarrollo debido a su naturaleza y funciones sustantivas: docencia, investigación y extensión. Al comparar los resultados obtenidos en este estudio con

Figura 6. *Gráfico radial de cuatro dimensiones del estudio y sus acciones hacia los ODS*



Fuente: Elaboración propia

el diagnóstico de OSES-ALC y los informes de la Encuesta de la IAU, predomina la enseñanza-aprendizaje seguido de la investigación. Sin embargo, para integrar la Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible (EODS), las universidades deben ampliar las investigación y docencia, incorporando nuevos enfoques más allá de las operaciones habituales (SDSN Australia/Pacific, 2017).

El estudio revela que los niveles de liderazgo y el personal académico están más comprometidos con el desarrollo sostenible, mientras que estudiantes, personal administrativo y comunidades locales muestran un menor involu-

cramiento. A su vez, las estructuras administrativas y académicas no reflejan el compromiso de los niveles superiores de gestión de las IES y muy pocas evidencian en sus documentos oficiales un compromiso institucional con los ODS. Algunas universidades han asumido compromisos explícitos con los ODS en documentos de menor nivel o temporalidad limitada, en consonancia con Plata et al. (2022) que destacan que la incorporación directa de los ODS en la misión, visión o el proyecto educativo institucional es poco probable, debido a que estos se mantienen sin cambios por largos periodos, a diferencia de las metas de los ODS que abarcan un periodo limitado de 2015 a 2030.

La adopción de la Agenda 2030 en 2015 ha aumentado el interés por la sostenibilidad en las IES hondureñas, no obstante, la crisis del Covid-19 ha generado contratiempos en su implementación. A pesar de esto, se detecta una comprensión limitada del marco de gestión sostenible en las universidades. La literatura destaca la necesidad de una transformación coordinada en múltiples niveles (gobernanza, planificación, programas académicos, instalaciones y finanzas) para convertir los compromisos en acciones concretas (Owens, 2017; SDSN Australia/Pacific, 2017; UNESCO, 2022a). La experiencia hondureña presenta también una oportunidad para impulsar la transformación digital, nuevas metodologías pedagógicas y cooperación internacional, en sintonía con América Latina y el Caribe (Escribens *et al*., 2023).

En la dimensión Docencia y formación, las IES declaran un diseño curricular por competencias, cerca de la mitad aún no definen objetivos de aprendizaje basados en los ODS y se otorga menor prioridad al *aprendizaje conductual*, evidenciando que, aunque la planificación educativa ya establece ajustes, las metodologías siguen siendo tradicionales, en su mayoría. La UNESCO (2017) enfatiza la importancia de los resultados de aprendizaje (conocimientos, habilidades, actitudes y conductas) para apoyar la consecución de los ODS y a su vez, proporciona para cada uno, objetivos de aprendizaje específicos, temáticas, enfoques pedagógicos y métodos de implementación para educadores que buscan incorporar la EODS en sus planes de estudio y prácticas pedagógicas.

Los resultados reflejan una mejor vinculación de las IES en al menos 3 de las dimensiones de análisis en los ODS: Salud y bienestar, Educación de calidad e Igualdad de género, además un esfuerzo holístico en el *ODS13: Acción por el clima*; sin embargo, el *ODS14: Vida submarina* carece de atención. La visibilidad

y relevancia directa de problemas como salud, educación, igualdad de género y cambio climático impulsan la acción en estos ODS, con campañas históricas de conciencia (ONU, 1972) respaldadas por políticas nacionales e institucionales. La protección de la vida submarina, por su parte, demanda cooperación internacional por su naturaleza transfronteriza e investigaciones científicas más complejas y costosas. Plata et al. (2022) señala la necesidad de transversalizar la EODS a todos los campos de formación inter y transdisciplinarios, abogando por una educación actualizada que empodere a las comunidades hacia el desarrollo sostenible, con perspectivas de sostenibilidad ambiental y social, que a su vez contribuya a la sostenibilidad económica.

Escribens *et al*. (2023) destacan la necesidad de financiamiento sólido y gobernanza efectiva para una educación de calidad. Aunque las IES identifican el *ODS4: Educación de calidad* como altamente vinculado, el gasto público en educación superior y en I+D es bajo. La matrícula, retención, acceso, equidad y adaptación a la educación virtual plantean desafíos significativos, tanto para el Estado como para las IES. Es imperativa la implementación de estrategias a largo plazo para abordar la asignación presupuestaria, así como el fortalecimiento de los procesos de acreditación de programas e instituciones por medio del SHACES a nivel nacional, regional e internacional, para promover la calidad, la investigación científica y la rendición de cuentas a la sociedad, aspectos esenciales para el avance de la educación superior en Honduras.

Más del 50% de las IES identifica la limitación financiera como el mayor obstáculo en la implementación de los ODS, sin embargo, existe una escasa integración de la Agenda 2030 y los ODS en la planificación estratégica de las instituciones, lo que determina la asignación presupuestaria para este propósito. La carencia de estructuras organizativas y programas de seguimiento dificulta una evaluación precisa de la contribución de las IES. En este contexto, Franco et al. (2019) subrayan que, a pesar de los esfuerzos notables de las universidades en la integración de los ODS, la falta de avance se atribuye en parte a la ausencia de un enfoque de gobernanza estratégica que coordine y armonice las iniciativas, lo que limita la obtención de resultados sostenibles y significativos.

Una estrategia comúnmente empleada por los países para abordar desafíos financieros implica establecer alianzas con socios internos y externos para acceder a nuevas fuentes de financiamiento (SDSN Australia/Pacific, 2017). Sin embargo, este estudio demuestra que el *ODS17: Alianzas para alcanzar*

los ODS, es uno de los menos desarrollados en las dimensiones Investigación y tecnología, Extensión y proyección social, y Gestión y ordenamiento de campus. Según la SDSN, uno de los aspectos destacados de los ODS es su capacidad para proporcionar un marco común que facilite la colaboración entre diversos sectores y organizaciones. Esta oportunidad permite a las universidades generar sinergias y colaboraciones con el gobierno, la industria y la comunidad tanto en investigación como en educación. Además, este marco favorece la identificación de intereses compartidos en diversas áreas universitarias, fomentando alianzas interdisciplinarias y colaborativas que impulsen la innovación.

La ciencia, tecnología e innovación son cruciales para el desarrollo económico y social, así como en la competitividad global (CEPAL, 2022b; UNESCO, 2022b). En las IES hondureñas, la dimensión Investigación y tecnología necesita mejorar la colaboración con institutos de investigación, uso del campus, publicaciones especializadas, emprendimientos y parques científicos. En Extensión y proyección social, las prácticas empresariales son limitadas, así como en Gestión de campus y ordenamiento son muy pocas las iniciativas para promoción de economía local y solidaria. Estos hallazgos pueden explicar el poco avance de dichas dimensiones en el *ODS8: Trabajo decente y crecimiento económico*. La fortaleza en el campo de Administración de empresas de las IES podría impulsar este ODS, y si se promueven los procesos de integración entre disciplinas, se puede articular la capacidad agrícola del país para potenciar también el *ODS2: Hambre cero*.

El SICES, como parte del SES, emerge como un activo concreto en el panorama. Su misión trasciende la mera gestión para contribuir al desarrollo integral del país, a través de la investigación, innovación y transferencia de conocimiento a instancias nacionales e internacionales. Es necesario que consolide el papel bajo el cual fue creado, definiendo enfoques de investigación inter y transdisciplinaria, y que se abogue por políticas nacionales de investigación alineadas con los ODS, estableciendo alianzas y programas sobre aspectos relevantes.

Teniendo en cuenta los resultados del estudio y la discusión realizada, se concluye que:

Las IES de Honduras tienen conocimiento de la Agenda 2030 y los ODS, y no están al margen del compromiso de país con relación a este tema.

Aunque existen importantes esfuerzos para lograr una mayor articulación de los ODS en las IES, se evidencia una gran desarticulación entre los diferentes niveles de gestión y administración.

Para las IES uno de los mayores obstáculos para lograr la integración de los ODS es el financiamiento, pero también se identifican debilidades relacionadas con la planificación estratégica y formación de alianzas tanto internas como externas, factores esenciales para consolidar un sistema institucional universitario comprometido con los ODS.

Las dimensiones Docencia y formación e Investigación y tecnología son las mejor vinculadas a los ODS, pero es necesario que se realicen esfuerzos integrales en todas las dimensiones sistematizando estrategias y políticas de desarrollo sostenible que trasciendan a la sociedad.

Es importante evaluar los avances de las IES con los ODS, a fin de medir el impacto social, ambiental y económico de sus actividades en la sociedad y, de esta manera, garantizar un avance continuo hacia un futuro más sostenible.

REFERENCIAS

Association of University Leaders for a Sustainable Future (ULSF). (1990). *The Talloires Declaration*. ULSF. https://bitly.ws/37WVu

Berchin, I., Aguilar Dutra, A., & Guerra, J. (2021). How do higher education institutions promote sustainable development? A literature review. *Sustainable Development, 29*(6), 1204-1222. doi:10.1002/sd.2219

Banco Interamericano del Desarrollo. (2019). *Análisis de políticas agropecuarias en Honduras*. BID. doi:10.18235/0002274

Banco Mundial. (Junio de 2023). *Banco Mundial [BM]*. https://bitly.ws/BRL7

Calles, C. (2020). ODS y educación superior. Una mirada desde la función de investigación. *Educación Superior y Sociedad, 32*(2), 167-201. doi:10.54674/ess.v32i2.288

Castro, X. (2021). *Plan de gobierno para refundar Honduras 2022-2026*. https://bit.ly/3QAlljj

Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2022a). *Panorama social de América Latina y el Caribe.* CEPAL.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2022b). *Acerca de Innovación, ciencia y tecnología.* CEPAL. https://bit.ly/45Kdrtk

Consejo de Educación Superior (CES). (2011). Acuerdo No. 2304-2010 Creación de SHACES. (pp. 9-17). La Gaceta.

Consejo de Educación Superior (CES). (2016). Acuerdo No. 3198-298-2016 Creación de SICES. La Gaceta.

Consejo Técnico Consultivo (CTC). (2022). Declaratoria de rectores: Transversalización del eje temático ambiente con énfasis en cambio climático y gestión integral del riesgo de desastres. En ACTA_CTC-365 (Ed.)., (pp. 16-29). https://bit.ly/3EfSMkV

Constitución de la República de Honduras. (1982). *Artículo 160.* Diario Oficial La Gaceta.

Chankseliani, M., & McCowan, T. (2021). Higher education and the sustainable development goals. *Higher Education, 81*(1), pp. 1-8. doi:10.1007/s10734-020-00652-w

De la Poza, E., Merello, P., Barberá, A., & Celani, A. (2021). Universities' reporting on SDGs: Using THE impact rankings to model and measure their contribution to sustainability. *Sustainability, 13*(2038), pp.1-30. doi:10.3390/su13042038

Dirección de Educación Superior (DES). (2023). *Comunicación Interna - Datos Estadísticos*.

Escribens, M., Pedró, F., Scasso, M., & Vera, A. (2023). Avances hacia el ODS4 en educación superior: desafíos y respuestas políticas en América Latina y el Caribe. En UNESCO, UNICEF, & CEPAL, *Reporte La encrucijada de la educación en América Latina y el Caribe. Informe regional de monitoreo ODS4-Educación 2030.* (pps. 8-11). https://bit.ly/44Ryj1G

Franco, I., Saito, O., Vaughter, P., Whereat, J., Kanie, N., & Takemoto, K. (2019). Higher education for sustainable development: Actioning the global goals in policy, curriculum and practice. *Sustainability Science, 14*(6), 1621-1642. doi:10.1007/s11625-018-0628

Global University Network for Innovation. (2017). *Higher Education in the World 6. Towards a socially responsible university: Balancing the global with the local.* Global University Network for Innovation (GUNi).

International Association of Universities, Association of Commonwealth Universities & Francophone University Association. (2019). *Higher education's essential contribution to the SDGs.* IAU, ACU, & AUF. https://bitly.ws/37XcK

Instituto Internacional de la UNESCO para la Educacion, la Ciencia y la Cultura. (2021). *Pathways to 2050 and beyond: Findings from a public consultation on the futures of higher education.* UNESCO-IESALC. https://bitly.ws/37Xe2

Kioupi, V., & Voulvoulis, N. (2020). Sustainable development goals (SDGS): Assessing the contribution of higher education programmes. *Sustainability, 12*(17), 6701. doi:10.3390/su12176701

La Prensa/Redacción. (07 de Mayo de 2020). Secretaría de Finanzas propone un recorte de 16% de Presupuesto General. La Prensa. https://bitly.ws/37Xft

Leal Filho, W., Shiel, C., Paço, A., Mifsud, M., Ávila, L. V., Brandli, L. L., Caeiro, S. (2019). Sustainable development goals and sustainability teaching at universities: Falling behind or getting ahead of the pack? *Journal of Cleaner Production, 232*, 285-294. doi:10.1016/j.jclepro.2019.05.309

Ley de Educación Superior. (1994). *Capítulo III, Sección B, C y CH.DES.*

Mallow, S., Toman, I., & van't Land, H. (2020). *IAU 2nd Global Survey Report on Higher Education and Research for Sustainable Development: Higher Education and the 2030 Agenda: Moving into the 'Decade of Action and Delivery for the SDGs.* IAU. Obtenido de https://bit.ly/47NHjGW

Observatorio de la Sustentabilidad en la Educación Superior de América Latina y el Caribe (OSES-ALC). (2019). *Diagnóstico de la institucionalización del compromiso ambiental de las universidades de América Latina y el Caribe*. https://bitly.ws/37Xgw

Observatorio de la Sustentabilidad en la Educación Superior de América Latina y el Caribe (OSES-ALC). (2022a). *Observatorio de la sustentabilidad en la educación superior de América Latina y el Caribe*. https://oses-alc.net/

Observatorio de la Sustentabilidad en la Educación Superior de América Latina y el Caribe (OSES-ALC). (2022b). Formulario para el Diagnóstico del Conocimiento, Compromiso y Aportes de las Instituciones de Educación Superior a la Agenda 2030. https://bitly.ws/37XhC

Organización de las Naciones Unidas. (1972*). Informe de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Humano*. ONU. https://bitly.ws/37XiU

Organización de las Naciones Unidas. (1992). *Programa 21. Conferencia de las Naciones Unidas sobre medio ambiente y desarrollo.* ONU. https://bitly.ws/37Xk7

Organización de las Naciones Unidas. (2000). *Resolución aprobada por la Asamblea General: Declaración del Milenio.* A/RES/55/2*. ONU. https://bitly.ws/37Xms

Organización de las Naciones Unidas. (2015). Transformar nuestro mundo: La Agenda 2030 para el desarrollo sostenible. ONU. https://bitly.ws/GeZ2

Organización de las Naciones Unidas para la Educacion, la Ciencia y la Cultura. (2014). UNESCO Roadmap for implementing the global action programme on education for sustainable development. UNESCO. https://bitly.ws/37XoC

Organización de las Naciones Unidas para la Educacion, la Ciencia y la Cultura. (2016). Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar une aducación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. UNESCO. https://bitly.ws/HFZe

Organización de las Naciones Unidas para la Educacion, la Ciencia y la Cultura. (2017). *Education for Sustainable Development Goals: learning objectives.* UNESCO. https://bitly.ws/37YNQ

Organización de las Naciones Unidas para la Educacion, la Ciencia y la Cultura. (2022a). *Más allá de los límites. Nuevas formas de reinventar la educación superior.* Documento de trabajo para la Conferencia Mundial de Educación Superior. 18-20 demayo de 2022. UNESCO. https://bit.ly/3DN8KD7

Organización de las Naciones Unidas para la Educacion, la Ciencia y la Cultura. (2022b). *Invertir en ciencia, tecnología e innovación.* UNESCO. https://bitly.ws/37YPZ

Owens, T. L. (2017). Higher education in the sustainable development goals framework. *European Journal of Education, 4*(52), 414-420. doi:10.1111/ejed.12237

Plata, Á. M., Holguín, M. T., Saénz, O., & Callejas, M. M. (2022). Agenda 2030 y objetivos de desarrollo sostenible: aportes de las institucioes de educación superior en la dimensión ambiental. *Eduación y educadores, 25*(2). doi:10.5294/edu.2022.25.2.4

Ramos Torres, D. I. (2020). Contribución de la educación superior a los objetivos de desarrollo sostenible desde la docencia. *Revista Española de Educación Comparada*(37), 89-110. doi:10.5944/reec.37.2021.27763

RedÍndicES. (2022). *Red Iberoamericana de Indicadores de Educación Superior*. https://bitly.ws/37YR3

Red de Indicadores de Ciencia y Tecnología -Iberoamericana e Interamericana- RICYT. (2022). *Red de Indicadores de Ciencia y Tecnología*. https://bitly.ws/PJgn

Secretaría de Coordinación General de Gobierno (SCGG). (2020). *II Informe Nacional Voluntario de la Agenda 2030: De la Recuperacón al Desarrollo Sostenible.* Comisión Nacional de la Agenda 2030 para los Objetivos de Desarrollo Sostenible. https://bit.ly/47Pl03w

Toman, I. (2022). *IAU global survey on higher education and research for sustainable development (HESD)*. https://bitly.ws/37YSo

Toman, I., van't Land, H., & Harris, M. (2023). *3rd IAU Global Survey Report on Higher Education and Research for Sustainable Development: Accelerating Action for the SDGs in Higher Education.* IAU. https://bitly.ws/37YT4

UN Sustainable Development Solutions Network (SDSN) Network – Australia/Pacific. (2017). *Getting started with the SDGs in universities: A guide for universities, higher education institutions and the academic sector.* Australia, New Zeland and Pacific Edition. SDSN–Australia/Pacific, Melbourne. https://bit.ly/45paLks

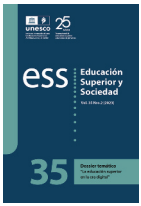
UNESCO Institute for Statistics. (2018). *Quick guide to education indicators for SDG 4.* Montreal. UNESCO-UIS. https://bitly.ws/37YTv

UNESCO Institute for Statistics. (2023). *Global flow of tertiary-level students*. UNESCO-UIS. https://bitly.ws/37YUk

World Commission on Environment and Development of United Nations. (1987). *Our common future*. (Brundtlland Report). United Nations. WCED-UN. https://bitly.ws/37YUJ

NOTAS

(1) Según Clasificación CINE de campos de educación y capacitación 2013 (CINE-F 2013)



REVISTA EDUCACIÓN SUPERIOR Y SOCIEDAD
2023, VOL 35, Nro. 2, pp. 382-399
https://doi.org/10.54674/ess.v35i2.758
e-ISSN: 26107759
Recibido 2023-03-17 | **Revisado** 2023-08-23
Aceptado 2023-09-07 | **Publicado** 2023-12-29

OPEN ACCESS

3. La universidad en defensa del buen vivir: las humanidades y las competencias socioemocionales como una esperanza para las sociedades del siglo XXI

The University in defense of good living: the humanities and socio-emotional competencies as a hope for 21st century societies

Ana Sofía Miranda Dávila*

*Universidad de Ciencias Aplicadas, Lima, Perú

RESUMEN

El presente artículo busca generar la reflexión sobre la incorporación de la educación emocional en el sistema universitario, así como la refundación de las Humanidades como pilares para alcanzar sociedades con más justicia, más igualdad, más tolerancia; en resumen, promover espacios más democráticos y con la prevalencia del "buen vivir" por medio de la educación. En primer lugar, se brindará un panorama sobre la situación de las Humanidades en el ámbito universitario. En segundo lugar, se expone la importancia de la educación emocional para la construcción de una ciudadanía democrática. Finalmente, se consideran los aportes de la Educación y el buen vivir como una de las metas de la UNESCO para el 2050.

Palabras clave: Enseñanza Superior; ciudadanía; democracia; humanidades; educación emocional; buen vivir

The University in defense of good living: the humanities and socio-emotional competencies as a hope for 21st century societies

ABSTRACT

This article seeks to generate reflection on the integration of emotional education in the university system, as well as the re-foundation of the Humanities as pillars to achieve societies with more justice, more equality, more tolerance; in short, to promote more democratic spaces and with the prevalence of "good living" through education. First, an overview of the situation of the Humanities in the university environment will be provided. Secondly, the importance of emotional education for the construction

of a more democratic citizenship is presented. Finally, we will consider the contributions of education and good living as one of UNESCO's goals for 2050.

Keywords: citizenship; democracy; humanities; emotional education; good living

A Universidade em defesa do bem viver: as humanidades e as competências socioemocionais como esperança para as sociedades do século XXI

RESUMO

Este artigo busca gerar reflexão sobre a incorporação da educação emocional no sistema universitário, bem como a refundação das Ciências Humanas como pilares para alcançar sociedades com mais justiça, mais igualdade, mais tolerância; Em suma, promover espaços mais democráticos e com prevalência do "bem viver" através da educação. Primeiramente, será apresentada uma visão geral da situação das Ciências Humanas no ambiente universitário. Em segundo lugar, é exposta a importância da educação emocional para a construção da cidadania democrática. Por fim, as contribuições da Educação e do bem viver são consideradas como uma das metas da UNESCO para 2050.

Palavras-chave: Ensino superior ; cidadania ; democracia ; humanidades ; Educação emocional ; bom viver

L'Université pour la défense du bien-vivre : les sciences humaines et les compétences socio-émotionnelles comme espoir pour les sociétés du 21e siècle

RÉSUMÉ

Cet article cherche à susciter une réflexion sur l'incorporation de l'éducation émotionnelle dans le système universitaire, ainsi que sur la refondation des sciences humaines comme piliers pour réaliser des sociétés avec plus de justice, plus d'égalité, plus de tolérance; Bref, promouvoir des espaces plus démocratiques et avec la prédominance du « bien vivre » à travers l'éducation. Dans un premier temps, un aperçu de la situation des sciences humaines en milieu universitaire sera fourni. Deuxièmement, l'importance de l'éducation émotionnelle pour la construction d'une citoyenneté démocratique est exposée. Enfin, les contributions de l'éducation et du bien-vivre sont considérées comme l'un des objectifs de l'UNESCO pour 2050.

Mots clés: Enseignement supérieur ; citoyenneté ; démocratie ; sciences humaines ; Éducation émotionnelle ; bien vivre

1. INTRODUCCIÓN

No se puede construir una ciudadanía responsable si el ser humano pierde su condición humana. Por eso, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), en alianza con otras organizaciones, ha documentado cuáles son y serán los desafíos de la Educación Superior con miras al 2050 y, por supuesto, su vinculación con la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. En la hoja de ruta propuesta para la 3° Conferencia Mundial de Educación Superior titulada *Más allá de los límites-Nuevas formas de reinventar la educación superior* (UNESCO, 2022), se muestran desafíos bastante retadores para el ámbito educativo superior. Se cita, por ejemplo, que los jóvenes del mañana deberán hallar soluciones innovadoras a los problemas sociales que los aquejen a través de la creatividad, la imaginación y el pensamiento divergente. Asimismo, las Instituciones de Educación Superior (IES) deben luchar por la búsqueda de la verdad y la justicia en los tiempos de la posverdad; por ello, urge que las universidades brinden esos espacios para el debate público en el que expongan una diversidad de puntos de vista con el fin de llegar a la verdad en un clima de paz. Una segunda tarea es la de proveer herramientas tanto cognitivas como tecnológicas para hacer frente a tanta información sesgada en los medios de comunicación (Delgado, 2019); de esa forma se va creando una autonomía de pensamiento en los estudiantes. Pero, todo ello peligra si se continúa desdeñando el papel fundamental de las Humanidades en el quehacer integral de todo estudiante universitario.

1.1. Reimaginar juntos nuestro futuro- un nuevo contrato social para la educación

En el documento *Reimaginar juntos nuestro futuro- un nuevo contrato social para la educación* (UNESCO, 2021a), se desprende una idea valiosa: "ofrecer una educación con alma".

Esta (educación) tiene como propósito la preparación de estudiantes para la vida, lo que implica una responsabilidad como ciudadano, consigo mismo y con sus semejantes. Por esto es importante que, desde la esfera universitaria, se forje una educación cimentada en valores que ayuden a contrarrestar las injusticias, las desigualdades; para que en ella prevalezca el principio de alteridad. Al respecto, el filósofo J. C. Mélich (como se cita en Ayllón, 2022), recogiendo los postulados de Emmanuel Lévinas, afirmaba que la alteridad se

concibe como la responsabilidad, principio inherente al carácter social del hombre, para alcanzar una fraternidad humana. Es justamente esa conciencia de responsabilidad por el otro lo que nos hace mantenernos humanos: porque somos capaces de mantener relaciones afectivas horizontales y de correspondencia que mejoren nuestra convivencia.

Es vital entender que el sistema universitario es una microsociedad, en la que deben prevalecer valores como el respeto, la empatía y la solidaridad; porque, si solo es vista como una casa de formación de profesionales, se perderá el sentido de su visión y formación humanística. Por ello, es importante que el estudiante universitario desarrolle una serie de competencias socioemocionales que le permita mejorar su relación consigo mismo, con el entorno de una forma responsable, autorregulada y crítica.

1.2. Caminos hacia el 2050 y más allá

Respecto al documento *Caminos hacia el 2050 y más allá* (Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe [IESALC-UNESCO], 2021), son de notoria atención las preocupaciones y esperanzas de las personas que participaron en esta consulta pública. La edad de los participantes osciló entre los 15 y 60 años, y fueron los adultos de entre 25 a 45 años la población más numerosa; la mayor parte de ellos procedente de América Latina. Entre los temores más destacados figuran la salud (21%), la desigualdad social (19%), los retos económicos y de recursos (15%). Sobre el cuidado del planeta, el 88% de los encuestados evidenció su preocupación por los problemas ambientales. En cuanto a la tecnología, 40% de los encuestados siente preocupación por el uso deficiente o desigual de ella. Todas estas preocupaciones se identifican con la "falta de" o "difícil acceso a", por lo que se colige que parte de esta población considera que las autoridades poco hacen por ayudar a reducir estas brechas sociales. Sin embargo, también hay esperanzas: el bienestar humano (29%) y la paz (26%, constituyen los pilares de la calidad de vida para los encuestados. Asimismo, la justicia social (22%), la sostenibilidad (35%) y el avance de la tecnología (35%), trae consigo mayor confianza para el futuro. Se infiere que esta población representativa busca su bienestar personal, en comunidad y en armonía con su entorno. Ahora bien, ¿la universidad es capaz de responder a esos temores y esperanzas? ¿Estarán preocupándose los maestros y autoridades universitarias por ayudar y enfrentar

junto a sus estudiantes los desafíos de este nuevo siglo? Por ello es necesario repensar si los círculos académicos universitarios son espacios donde se forma una ciudadanía activa, participativa y democrática que responda a sus inquietudes y dé pasos concretos a la consecución de sus esperanzas.

1.3. A cien años de la Reforma Universitaria de Córdoba

En el documento propositivo del eje temático *A cien años de la Reforma Universitaria de Córdoba. Hacia un nuevo Manifiesto de la Educación Superior Latinoamericana,* de la Conferencia Regional de Educación Superior de América Latinas y El Caribe 2018 (CRES, 2018), figuran varios compromisos de las universidades respecto a su quehacer académico como social. Entre ellos, destaca la interpelación a las instituciones de educación superior en sus procesos formativos y en sus paradigmas educativos para la formación de profesionales con capacidad de desempeñarse en un mundo cada vez más complejo y diverso, y además se busca la formación de ciudadanos críticos, democráticos y comprometidos socialmente.

Por ello, el objetivo general del presente artículo es conocer cómo las competencias emocionales y el estudio de las Humanidades en la esfera universitaria pueden hacer posible una sociedad que lidie con los desafíos de la Educación Superior y de nuestras sociedades en esta primera mitad del siglo XXI en concordancia con los diversos documentos presentados por la Unesco.

2. METODOLOGÍA

La búsqueda de la información se basó en artículos originales de la Unesco y su vinculación a la Educación Superior. Además, se empleó revisiones referentes a las competencias emocionales, la situación de las Humanidades y la concepción del buen vivir. Los criterios de inclusión en la base de datos para nuestra búsqueda de información fueron: a) el empleo de palabras clave como Educación Superior, ciudadanía, democracia, humanidades, educación emocional, buen vivir. b) en las bases de datos de SciELO, Scopus, Redalyc y Dialnet, así como la biblioteca digital de la Unesco. Se seleccionaron por su relevancia en el contenido y se obtuvieron referencias bibliográficas desde el 2010 al 2022 en idioma español. Se realizó una revisión narrativa (general) organizada en los ejes temáticos de competencias emocionales y Educación superior con el fin de dar una visión general de la situación problemática.

3. ANÁLISIS DE LA RELACIÓN DE LAS HUMANIDADES, LA DEMOCRACIA Y LA EDUCACIÓN SUPERIOR

En su libro *Sin fines de lucro - ¿Por qué la democracia necesita de las Humanidades?*, la filósofa estadounidense Martha Nussbaum (2010) expone que, en estas últimas décadas, los diversos centros académicos apuestan por una educación para el crecimiento económico; por ello, enfatizan cursos ligados a las aptitudes básicas, la alfabetización, la comprensión matemática y la tecnología e informática. Pero ¿esta educación es para todos o lucha por la equidad educativa? La misma autora reconoce que para el modelo económico neoliberal, la igualdad de acceso educativo no es una prioridad (Nussbaum, 2010). De hecho, se puede mantener e incrementar el crecimiento sin que necesariamente se trabaje en los sectores menos favorecidos; ello responde a que esta educación va ligada a la tenencia monetaria y a los grupos de poder. Tal como menciona la autora, los países pueden incrementar su PBI al generar una élite competitiva para la tecnología y negocios sin que se tome en cuenta una distribución educativa (Nussbaum, 2010, p.42). Entonces, si la educación neoliberal se fija predominantemente en el crecimiento económico como factor de desarrollo, la reflexión sobre lo que acontece en el entorno de la gente no es relevante, sino hasta peligrosa. Estimular el pensamiento crítico, la creatividad, el debate, son acciones que este tipo de educación prefiere omitir, ya que, para que ciertos dogmas o postulados prevalezcan, es mejor obedecer sin cuestionar. Por ello, los programas relacionados con las Humanidades vienen sufriendo recortes, a fin de cederles mayor espacio a la ciencia y a la tecnología.

Un ejemplo claro de lo sostenido anteriormente sucedió en Japón. En el año 2015, las autoridades niponas decidieron llevar a cabo una serie de reformas bajo la denominación "abenomics", una política económica que pretendió repuntar su economía. Fue Hakubun Shimomura, entonces ministro de Educación, Cultura, Deportes, Ciencia y Tecnología, quien propuso una medida alarmante para el ámbito educativo: eliminar o reformar la carrera de Humanidades para centrarse más en lo tecnológico y en lo científico. Su argumento fue que la reducción de estos espacios promovería "otras áreas que atiendan mejor a la sociedad". (Hakubun, citado por Barnés, 2015). Otro ejemplo es lo acontecido en el bachillerato español: en su currículo escolar, es visible la reducción de materias ligadas a las Humanidades; asimismo, en los últimos años, el número de gra-

duados de estas carreras ha disminuido un 8,4% (Moreso, 2016). Al parecer, el argumento más sólido para desterrar el estudio humanístico recae en la utilidad y lo que se denomina "progreso" en el sentido más rentable de la palabra.

Ahora bien, ¿existe realmente una relación entre las Humanidades, la democracia y la universidad? Nussbaum (2010) sostiene que sí, ya que para evaluar un sistema educativo debe tomarse en cuenta cómo se prepara a los jóvenes para la vida en una sociedad democrática; en otras palabras, debe dotarlos de herramientas que les permita educarse para tal fin. La misma autora señala que es fundamental cultivar la capacidad de reflexión y pensamiento crítico para mantener a la democracia con vida y en estado de alerta. Bonilla et al. (2015) sostienen que las universidades tienen el reto de enriquecer, académicamente, la vida social desde cuatro frentes de trabajo: el ejercicio de la docencia; la labor investigativa; el aporte a la proyección social; y la oferta continua para actualizar y extender el conocimiento. Por ello, urge revisar y repensar la condición humana, así como la dinámica democrática y participativa en el cotidiano ámbito universitario; solo así se puede fortalecer los vínculos sociales en la construcción de una ciudadanía reflexiva y democrática.

En tal sentido, es la universidad y sus actores los que deben entender, como lo sostuvo Arendt (como se cita en Bonilla et al., 2015), que todo lo que hace el ser humano persigue un fin: saber vivir con los otros. Así, comprender el ejercicio de la ciudadanía es comprender su esencia social, el cual debe ser alentado en estos espacios formativos. Es imperante que la Universidad brinde propuestas y debates concretos que permitan pensar la condición humana y las opciones democráticas reales (Bonilla et al., 2015). Por eso, la refundación de las Humanidades podría ser una de esas propuestas. Pero ¿cómo hacerlo? Para Fernando Savater (2011), esta encrucijada se resuelve de manera práctica: se debe enseñar Humanidades pensando en el *cómo* y no en el *qué*.

El error de algunas universidades es atiborrar de materias al estudiante, entre ellas, las de Humanidades, de forma tan teórica y abstracta, que no terminan estimulando ni su motivación ni su curiosidad. Eco (2017), en defensa del bachillerato clásico en Turín, alegó que es necesario el estudio de estas disciplinas, porque mientras la tecnología vive del presente, aquellas precisan una dimensión histórica de larga data y son útiles aún en el presente. Savater y Eco han llegado a un punto en común: cómo sacar provecho (ya que estamos en tiempos de la utilidad en su máximo esplendor) de las Humanidades en una

"sociedad cada vez más líquida", como diría el gran sociólogo y filósofo Zygmunt Bauman.

Savater (2011) sostiene que el estudio de las Humanidades debe contemplar, al menos, los siguientes cuatro preceptos: la capacidad de razonar (que lo podemos discutir tanto en cursos de Letras como de Ciencias); el arte de debatir (sobre todo, para desmitificar la idea de que "todas las opiniones son respetables", como si se tratase de una imagen venerable; por el contrario, el estudiante debe entender que dar una opinión se convierte, justamente, en una idea que llama al debate (como en los plenarios griegos de hace siglos); la escucha activa (recurso ampliamente perdido en la sociedad actual, que solo quiere responder y ha olvidado parte de su Educación Cívica para establecer una convivencia sana); y, la comprensión lectora y producción de textos como forma de llegar a los demás y entender el mundo circundante. No importa el *qué* -cualquier curso puede fomentar estos preceptos-, sino el *cómo*: alentando la curiosidad, motivando el pensamiento crítico y evitando la pedantería académica. Todas estas acciones podrían llevar a la formación de un ser humano más comprometido consigo mismo y con su entorno; donde se entienda que el "yo" se construye con los "otros".

Respecto a este punto, es importante señalar que uno de los últimos encuentros convocado por la Unesco entre profesionales universitarios tuvo lugar en Córdoba, Argentina durante la III Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe. En su informe sobre *El rol de la Educación Superior de cara a los desafíos sociales de América Latina y el Caribe*, Fierro (2018) sostiene que la especialización en el campo del conocimiento científico ha dejado de lado la integración de saberes para el desarrollo de lo humano; por ello, la universidad se ha visto en la imperiosa necesidad de cubrir esos vacíos con el retorno de la ética a las áreas de salud o ingenierías, porque sin ética ¿qué sociedad democrática puede subsistir'. Ahora bien, ¿qué debería hacer entonces la Universidad del siglo XXI? Debe pensarse a sí misma a partir del entorno en donde se encuentre inmersa, debe preguntarse cuál es su deber frente a un contexto determinado. Y uno de esos deberes se halla referido a la participación política de sus miembros en sus comunidades. Las iniciativas sociales que la Universidad proponga deben crear conciencia y responsabilidad política que conlleve al desarrollo en un marco equitativo; solo así se puede garantizar la construcción de entornos que gocen de democracia.

4. LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN LA UNIVERSIDAD PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA CIUDADANÍA DEMOCRÁTICA

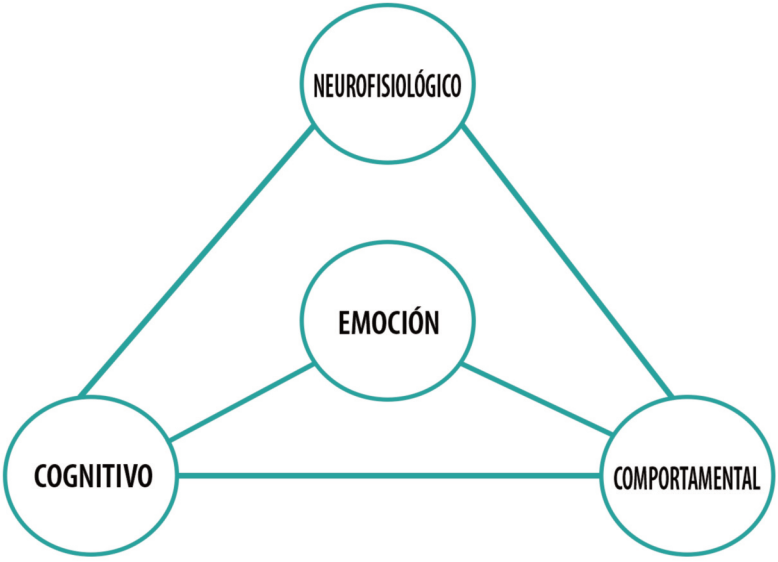
Los espacios formativos de educación superior contemplan la enseñanza de la deontología a sus futuros egresados como parte de su plan curricular. Inmanuel Kant (como se cita en Herrera, 2017) sostenía que las raíces de la deontología provienen del griego *deon* (obligación) y *logos* (ciencia). Así, la deontología señala que la moral es una cuestión de deberes y obligaciones; de esa forma, el ser humano puede distinguir entre el bien y el mal. El conocimiento de esta rama de la ética le proporciona al futuro profesional los principios rectores de un buen trabajo, haciendo uso de su conciencia para alcanzar la plenitud como ser humano.

La interrogante medular es si el solo hecho de enseñar ética o promover el pensamiento crítico y la imaginación, como se ha señalado anteriormente, bastan para construir una ciudadanía más democrática y participativa. La respuesta sería que aún no es suficiente, por lo que la educación superior debe propiciar una verdadera educación emocional, con sus principios y estrategias para que enfrente los desafíos y recoja las esperanzas de las nuevas generaciones en su devenir social. Por ello, se necesita una educación emocional que ayude a configurar un mejor "ser". En el informe *La educación encierra un tesoro*, Jacques Delors sostuvo que la educación debe contribuir a la formación integral de una persona, tanto en cuerpo como mente y espíritu; debe desarrollar su pensamiento autónomo y crítico para determinar por sí mismos qué deben hacer en las diferentes circunstancias de la vida (Unesco, 1996). Este principio de "Aprender a ser" del informe mencionado permitirá que, en esa percepción y estima del yo, el sujeto sea capaz de pensar y respetar a los "otros". Si no educamos nuestras emociones, ¿cómo podemos siquiera pensar en formas de convivencia pacíficas y tolerantes?

Bisquerra y Chao (2021), afirman que la educación emocional es clave para la construcción de una ciudadanía activa, participativa, crítica, responsable y comprometida. Consideran, además, que su demanda responde a necesidades sociales que el currículo ordinario no contempla. Entonces, ¿es posible educar nuestras emociones? La respuesta es sí y debe formar parte de la formación de las personas a lo largo de su vida; y no solo en talleres o cursos desolados. Por eso es imperativo que la Educación Superior abogue por ella en todos sus escenarios.

Pero ¿qué son las emociones? Es primordial aproximarnos a la concepción de esta premisa. Ellas encarnan un concepto multidimensional, que abarca las siguientes dimensiones: Cognitiva (experiencia emocional subjetiva de lo que acontece), biológica (activación que genera el organismo: ritmo cardiaco, cambio en la postura muscular, etc.), social (observación comportamental y aspecto comunicativo de las emociones) y emocional (dimensión funcional de las emociones) (Mejía y Acha, 2022).

Figura 1. *Integración de los componentes de las emociones*



Fuente: María Paula Acha y Mirian Mejía Morín: Desarrollo emocional del niño, adolescente y adulto. Primera unidad. En Diplomatura de Especialización en Educación Emocional para una Ciudadanía Responsable. PUPC. p.10.

Como se aprecia, no es sencillo definir un concepto concreto de las emociones, pero sí el conocer sus dimensiones para trabajar sobre ellas. Por ello, es imperativo y útil conocer la Teoría para el estudio de las emociones y su agrupación en paradigmas metateóricos, ya que permitirían un abordaje más claro en diversas actividades en el ámbito escolar:

Figura 2. *Paradigmas metateóricos*

Paradigma	Principales características
Estructuralista	• Se enfoca en la estructura expresiva y neurofisiológica de las emociones, pues considera que existen determinadas emociones con sus correspondientes manifestaciones. • Pone énfasis en las expresiones faciales de las emociones como manifestaciones directas de la activación neurofisiológica generada por las emociones.
Funcionalista	• Se enfoca en las funciones que cumplen las emociones en determinados contextos. • Considera que las emociones responden a motivos y se orientan a objetivos determinados.
Sociocultural	• Se enfoca en la dimensión interpersonal y cultural de las emociones. • Plantea que existen determinados guiones sociales contextualizados que orientan la expresión y regulación de las emociones.
Sistemas dinámicos	• El enfoque de los sistemas dinámicos considera la interacción entre los diversos elementos que componen una emoción de manera integrada y sistémica. • Se enfoca en los procesos de autorregulación y autoorganización que se desarrollan a partir de las emociones.

Fuente: Con base en Marshall, tal como se cita en María Paula Acha y Mirian Mejía Morín: Desarrollo emocional del niño, adolescente y adulto. Primera unidad. En Diplomatura de Especialización en Educación Emocional para una Ciudadanía Responsable. PUPC. p.10.

Otro punto medular de la educación emocional es trabajar sobre la dignidad de la persona como eje para la promoción de los derechos humanos y la importancia de los valores para el desarrollo de una convivencia pacífica. Entonces, conviene preguntar: ¿Qué es el hombre? Para el antropólogo Amengual (2007, como se cita en Ayllón, 2022), el hombre es un ser en constante construcción personal e histórica, pues va a la par del tiempo. Sus características están siempre configurándose. El hombre tiene que hacerse, realizarse o, si se prefiere, usando la terminología aristotélica, ha de actualizarse, ha de poner en acto las inmensas posibilidades o potencialidades que anidan en su ser. Es un ser al cual le va el ser y su propio y singular ser. Es un ser a-ser, que ha de ser, un

ser abierto a ser y al ser. En otras palabras, el ser humano es cambiante, transformable. Por ello, el cambio en él siempre es posible, parafraseando a Paulo Freire. El ser humano es un ser dinámico. En esta cualidad inherente radica su naturaleza y singularidad. Siempre muestra un estado de apertura para enfrentar su futuro. Y justamente la sociedad es el entorno para que el ser humano despliegue esas particularidades y logre relacionarse con sus semejantes. Así lo refleja este pasaje de Eric Fromm (2015):

> … el hombre se entiende en relación con otros hombres, es decir, en el ambiente social. La sociedad cumple una función importante. Es allí donde el ser humano se relaciona, es el espacio para mostrar sus particularidades y en el cual aprende también a transformarse. Aunque hay ciertas necesidades comunes a todos, tales como el hambre, la sed, el apetito sexual, aquellos impulsos que contribuyen a establecer las diferencias entre los caracteres del hombre, como el amor, el odio, el deseo de poder y el anhelo de sumisión, el goce de los placeres sexuales y el miedo de este goce, todos ellos son resultantes del proceso social. Las inclinaciones humanas más bellas, así como las más repugnantes, no forman parte de una naturaleza humana fija y biológicamente dada, sino que resultan del proceso social que crea al hombre. (como se cita en Ayllón, 2022 p.9)

Es claro que, si el hombre guarda un valor en sí mismo por sus particularidades, entonces es una persona digna. El concepto de dignidad humana es concebido como un valor innato del hombre, una especie de dote con la que nace y que nadie le puede arrebatar. Todos los seres humanos poseen dignidad solo por el hecho de ser. Nadie la puede arrebatar, ni transgredir (Ayllón, 2022). Por ello, para garantizar esta proclama, surgen los derechos humanos que son el eje de diversos estamentos legales en el mundo:

1. Derechos de primera generación: derechos civiles o individuales (derecho a la vida, a la libertad, a la integridad, de reunión, entre otros).
2. Derechos de segunda generación: derechos sociales, económicos y culturales (derecho al trabajo, a la educación, a la salud, a la vivienda, entre otros).

3. Derechos de tercera generación: derechos de solidaridad (derecho a la paz y al ambiente).

Ahora bien, ¿cómo llevamos toda esa teoría a las aulas universitarias? Este trabajo debe tomar ciertas consideraciones:

1. El primer trabajo emocional es el del maestro. Tal como lo afirmara Mortiboys (2016, como se cita en Montoya, 2018), es el docente quien debe verse a sí mismo como un ser emocional y que esas emociones lo acompañen durante el desarrollo de su quehacer en el aula. Asimismo, debe respetar las emociones de sus estudiantes en esa interacción en clase y, por último, este alumno debe ser capaz de reconocer, también, a su maestro como un ser emocional.
2. Se deben planificar actividades que propicien la reflexión, la crítica, sin perder el desarrollo de cualidades éticas y emocionales (Montoya, 2018).
3. Un tercer punto clave es el clima emocional en el aula. Si predomina un clima de tolerancia, respeto, sereno y contento puede determinar el logro de aprendizaje. Pero, es importante recordar que en esa interacción pueden aparecer matices de emociones positivas y negativas; por ello, es el maestro quien debe ser capaz de reconocer estos matices en sus estudiantes con el fin de brindar retroalimentaciones acordes a la situación (Montoya, 2018).

Montoya (2018) propone esta clasificación sobre la base de los objetivos de la educación emocional propuestos por Bisquerra.

Figura 3. *Competencias emocionales importantes*

DESEMPEÑO PERSONAL	MOTIVACIÓN	AUTONOMÍA
• Claridad • Asertividad • Escucha • Empatía • Entusiasmo • Sentido del humor • Tacto y diplomacia	• Disponibilidad • Sensibilidad • Compromiso • Espirítu de equipo • Inspirar confianza • Interés • Pasión	• Capacidad de adaptación • Liderazgo • Seguridad • Creatividad • Fortaleza • Flexibilidad

Fuente: Luz Montoya Pérez: "La educación socioemocional en el contexto universitario". Didac. p.13.

En el primer cuadro de la izquierda, se centra en las cualidades comunicativas y valores de relación interpersonal, que son la base para relaciones sanas y convivencias pacíficas. Asimismo, frente a una situación de conflicto, la solución puede tratarse de forma más clara y empática. Respecto al cuadro del centro, las competencias relacionadas a la motivación se hallan vinculadas a una satisfacción intrínseca que permite la consecución de tareas con entusiasmo, dejando atrás el tedio por realizarlas. El cuadro que expone la autonomía se logra sobre la base de las dos ya mencionadas y es el profesor quien debe cerciorarse que su alumno sea un ser más autónomo que lo lleve a una capacidad de autorregulación para mejorar sus relaciones en el aula y en su vida diaria.

En la presentación del informe *Pensando más allá de los límites: Perspectivas sobre los futuros de la Educación Superior hasta 2050*, se reunió a un grupo de expertos en el ámbito de Educación Universitaria, de larga trayectoria y de diversas esferas del conocimiento. Uno de los puntos coincidentes de sus disertaciones, más allá de los desafíos de la tecnología y de la ciencia, radicó en el que la Universidad se reinvente en el plano humano y ético. Rajani Naidoo, directora del Centro Internacional para la Gestión de la Educación Superior y Cátedra Unesco de Gestión en la Educación Superior, de la Universidad de Bath en Reino Unido, sostuvo que las universidades deben sanar las fracturas que nos ha separado como seres humanos. Uno de sus más grandes temores es que la educación universitaria se olvide del bien común en favor de la enorme competitividad académica como la salvadora de nuestro mundo, que la pone a disposición de intereses más particulares. Otro temor es que la universidad pierda su categoría de bien público, ya que cada vez más es colonizada por un mercado capitalista que la reduce a cifras y con ello la vuelve inalcanzable para quienes tienen menos oportunidades.

Finalmente, la universidad corre el peligro de desaparecer por su desvinculación de la comunidad y su medio, en favor de su centralismo académico, lo que la hace propensa a no encontrar una defensa de su vigencia desde su exterior. Frente a este panorama, Naidoo convoca a la resistencia frente a este mercado del capital en el terreno académico; busca que las investigaciones sean más justas y éticas sin que la ambición por el dinero obstaculice la ayuda a los que más la necesitan. Asimismo, hace un llamado a la universidad como entidad ligada a la sociedad, que se ocupe no solo quienes acceden a ella, sino también que garantice un futuro seguro y digno para todos (IESALC

UNESCO, 2021b). Ello solo será posible si el componente emocional se encuentra en cada uno de los actores de la Educación Superior. Un estudiante hábil, conocedor y con gran empatía por su entorno, sabrá cómo regular sus emociones y principios en busca del bien común. Y si a eso se suma la concientización sobre lo que es digno, podemos esperar seres humanos que vivan con orgullo y sosiego en sus espacios comunitarios, preservando la paz, el diálogo y la solidaridad. Es un reto titánico, pero esperanzador.

5. CONCLUSIONES

El cambio es posible
Paulo Freire

1. La búsqueda del buen vivir por medio de la educación debe ser el derrotero de la Universidad que encare los desafíos de los primeros cincuenta años del siglo XXI. La aspiración ha de ser la de construir sociedades con equidad y sin exclusión, pero ello se logrará si apartamos el enfoque utilitarista-individualista por una socialización de aprendizaje e intercambio con una práctica de valores constantes como el respeto, la solidaridad, la reciprocidad y la resiliencia. La Educación debe promover nuestras relaciones dentro y fuera de ella como seres humanos y no como objetos de un mercado.
2. Es la Universidad la llamada a potenciar nuestras capacidades ciudadanas a través de la práctica de valores y emociones. Para tal fin, la educación emocional ha de ser imperativa para todos los actores de las casas de Educación Superior, con énfasis en la malla curricular de los futuros egresados. Así, se garantiza un profesional capaz de responder a los desafíos de su tiempo con conocimiento, con habilidades y, sobre todo, con humanidad. La democracia debe cimentarse sobre ciudadanos que la defiendan con criterio y valor que fomente la paz y la seguridad para todos.
3. Las universidades deben generar espacios de aprendizaje, conocimientos y emociones para que se constituya una comunidad crítica y democrática. Por ello, es imperativo que se defienda el papel de las Humanidades en el quehacer universitario: para reconocer al hombre como un ser integral que busca su lugar en el mundo en relación con los otros. La vitalidad de las Humanidades es la que ha llevado al hombre al pen-

samiento y acción en favor de sus semejantes. Limitarlas se vuelve un factor peligroso, porque acabaría con esa comunión que aún hace posible vivir en fraternidad y democracia.

4. Se hacen necesarios esta refundación de las Humanidades y el componente emocional en los espacios universitarios en el marco del cumplimiento del Objetivo 4 de los ODS. Es imperativo que todo lo que se haga en la esfera educativa conlleve al desarrollo sostenible, la promoción de una cultura de paz, la valoración de la diversidad cultural. Y eso se logrará con una nueva visión sobre lo humano y lo democrático; la Universidad debe convertirse en el adalid de este nuevo futuro.

REFERENCIAS

Aprendamos Juntos 2030 (15 de julio de 2019). *Versión completa. ¿Para qué sirve la ética? Adela Cortina, filósofa*. [Archivo de video] YouTube. https://cutt.ly/0wF2a84z

Ayllón, G. (2022a). Educación emocional y Educación en valores - Tercera unidad. En *Diplomatura de Especialización en Educación Emocional para una Ciudadanía Responsable (pp.43-53)*. Pontificia Universidad Católica del Perú.

Ayllón, G. (2022b). Educación emocional y Educación en valores - Segunda unidad. En *Diplomatura de Especialización en Educación Emocional para una Ciudadanía Responsable (pp.23-36)*. Pontificia Universidad Católica del Perú.

Barnés, H. (2015, 22 de setiembre). El gobierno japonés propone eliminar las carreras de humanidades de la universidad. *El Confidencial*. https://cutt.ly/RwF2st1e

Bauman, Z. (2013). *Sobre la educación en un mundo líquido*. Conversaciones con Ricardo Mazzeo. Editorial Paidós.

Bisquerra, R. y Chao, C. (2021). La educación emocional: de la teoría a la práctica. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar. 1*.pp. 7-8

Bonilla, G., Cardona, R. y Rodríguez, D. (2015). Pensar la ciudadanía: condición humana y democracia. https://cutt.ly/qwF2sdM5

Canal FRP. (2018, 19 de setiembre). Sociedad líquida y desigualdad económica. *Fundación Rafael del Pino*. https://cutt.ly/cwF2sbHT

Cano, A., Quiroz, M y Nájar, R. (2017). Jóvenes universitarios en Lima: Política, medios y participación. *Comunicar*, 25 (53): pp.71-79. https://doi.org/http://dx.doi.org/10.3916/C53-2017-07

Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) 2018. (2018a). *A cien años de la Reforma Universitaria de Córdoba. Hacia un nuevo manifiesto de la educación superior latinoamericana*. https://cutt.ly/KwF2sPg0

Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) 2018. (2018b). *Documento propositivo: El rol de la educación superior de cara a los desafíos sociales de América Latina y el Caribe.* https://cutt.ly/jwF2sKjX

Delgado, P. (2019, 18 de setiembre). Enseñanza en la era de la Posverdad. *Observatorio Tecnológico de Monterrey*. https://cutt.ly/PwF2sMMa

Eco, U. (2016). De la estupidez a la locura. Crónicas para el futuro que nos espera. Barcelona: Penguin Random House Grupo Editorial.

Fierro, A. (2018). El deber como el pilar de la ética social. En *El rol de la educación superior de cara a los desafíos sociales de América Latina y el Caribe*. CRES 2018. https://cutt.ly/kwF2drQN

Herrera, A. (2017). La deontología y la ética en las universidades. Visión criminológica-criminalística. https://cutt.ly/CwF2da8r

Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. (2021a). *Caminos hacia 2050 y más allá. Resultados de una consulta pública sobre los futuros de la educación superior. IESALC-UNESCO.* https://cutt.ly/ZwF2dc0p

Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC- UNESCO). (23 de junio de 2021b). Lanzamiento del informe sobre el futuro de #educaciónsuperior Nuevo informe sobre los futuros de la #EduSup.[Archivo de video]. https://cutt.ly/kwF2dlgc

Mejía, M. y Acha, M. (2022). Desarrollo emocional del niño, adolescente y adulto - Primera unidad. En *Diplomatura de Especialización en Educación Emocional para una Ciudadanía Responsable (pp.5-14)*. Pontificia Universidad Católica del Perú.

Moncada, J. (2007). La Universidad: un acercamiento histórico-filosófico. *Theoria*, 16 (2): 33-46. https://cutt.ly/2wF2dL6M

Montoya, L. (2018). La educación socioemocional en el contexto universitario. *Didac. 72*. pp. 11-17. https://cutt.ly/SwF2d0jP

Moreso, J. (2016, 23 de mayo). El lugar de las "Humanidades" en la Universidad. Universidad. https://cutt.ly/0wF2foqL

Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz discusiones. https://cutt.ly/3wF2fvo3

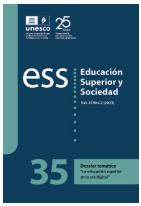
Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1996). *Los cuatro pilares de la educación, en La educación encierra un tesoro.* Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, Santillana/UNESCO. pp. 91-103.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2021a). Reimaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación. UNESCO. https://cutt.ly/5wF2fYky

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2021b). *Pensar más allá de los límites. Perspectivas de la educación superior hasta 2050*. https://cutt.ly/QwF2fKot

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2022). *Más allá de los límites. Nuevas formas de reinventar la educación superior*. https://cutt.ly/twF2f4Hb

Savater. F. (2011). *El valor de educar*. Barcelona: Editorial Ariel.



REVISTA EDUCACIÓN SUPERIOR Y SOCIEDAD
2023, VOL 35, Nro. 2, pp. 400-426
https://doi.org/10.54674/ess.v35i2.816
e-ISSN: 26107759
Recibido 2023-08-24 | **Revisado** 2023-09-06
Aceptado 2023-09-08 | **Publicado** 2023-12-29

OPEN ACCESS

4. Repensando la formación humanista universitaria del norte global desde una perspectiva del sur global

Rethinking the university humanist formation of the global north from a global southern perspective

Carlos Federico Rosales Guerrero[1] Óscar Bernardo Rivera García[2]

[1] Secundaria Gral. Lázaro Cárdenas, Mexicali, México
[2] Instituto de Investigaciones Sociales, Universidad Autónoma de Baja California, México

RESUMEN

Este artículo forma parte de la tesis doctoral que se enfocó en un análisis crítico hacia la formación universitaria en el norte de México. La crítica se centra en el tipo de formación que se dice fomentar desde una perspectiva humanista a partir de un sustento filosófico que anuncia el modelo educativo que, lejos de hacer vinculante la formación con el entorno social, se está promoviendo una mercantilización de la educación universitaria. Se retoma el caso de estudio de la licenciatura en Artes Plásticas de la Facultad de Artes de la Universidad Autónoma de Baja California. El sustento teórico es a partir de las epistemologías del Sur y se utilizó una metodología enfocada en la teoría fundamentada. Uno de los principales hallazgos es que, tanto estudiantes como docentes, identifican una mercantilización de la educación a partir del sustento filosófico y pedagógico de la Universidad Pública. Como conclusión, se identifica que en la formación universitaria es indispensable generar una experiencia sensible y una diferenciación disciplinar que permita hacer vinculante a los egresados con el entorno social, político, cultural y económico en el que se desenvuelven como futuros profesionistas críticos que incidan, desde su disciplina, en la sociedad.

Palabras clave: Formación universitaria; humanismo; epistemologías del Sur; teoría fundamentada

Rethinking the university humanist formation of the global north from a global southern perspective

ABSTRACT

This article is part of the doctoral thesis that focused on a critical analysis of university education in northern Mexico. The critique focuses on the type of education that is

said to be promoted from a humanistic perspective from a philosophical basis that announces the educational model that, far from linking education with the social environment, is promoting a commercialization of university education. The case study of the bachelor's degree in Plastic Arts of the Faculty of Arts of the Autonomous University of Baja California is retaken. The theoretical support is based on the epistemologies of the South, and a methodology focused on grounded theory was used. One of the main findings is that both students and teachers identify a commercialization of education based on the philosophical and pedagogical support of the Public University. In conclusion, it is identified that in university education it is essential to generate a sensitive experience and a disciplinary differentiation that allows graduates to be linked to the social, political, cultural and economic environment in which they develop as future critical professionals who have an impact, from their discipline, on society.

Keywords: Higher education; humanism; epistemologies of the South; grounded theory

Repensando a formação humanista universitária do norte global desde uma perspectiva do sul global

RESUMO

Este artigo é parte de uma tese de doutorado que se concentrou em uma análise crítica da educação universitária no norte do México. A crítica se concentra no tipo de educação que se diz ser promovida a partir de uma perspectiva humanista, com base em uma fundamentação filosófica que anuncia um modelo educacional que, longe de vincular a educação ao ambiente social, está promovendo a comercialização da educação universitária. O estudo de caso do Bacharelado em Artes Visuais da Faculdade de Artes da Universidade Autônoma de Baja Califórnia é retomado. A fundamentação teórica baseia-se nas epistemologias do Sul e foi utilizada uma metodologia focada na teoria fundamentada. Uma das principais conclusões é que tanto os alunos quanto os professores identificam uma mercantilização da educação com base na fundamentação filosófica e pedagógica da Universidade Pública. Em conclusão, identifica-se que, na educação universitária, é essencial gerar uma experiência sensível e uma diferenciação disciplinar que permita que os graduados estejam vinculados ao ambiente social, político, cultural e econômico no qual se desenvolvem como futuros profissionais críticos que influenciam, a partir de sua disciplina, a sociedade.

Palavras-chave: Formação universitária; humanismo; epistemologias do Sul; teoria fundamentada

Repenser la formation humaniste universitaire du Nord global dans une perspective du Sud global

RÉSUMÉ

Cet article fait partie d'une thèse de doctorat portant sur une analyse critique de l'enseignement universitaire dans le nord du Mexique. La critique porte sur le type d'éducation que l'on prétend promouvoir dans une perspective humaniste, sur la base d'un fondement philosophique qui annonce un modèle éducatif qui, loin de lier l'éducation à l'environnement social, promeut la commercialisation de l'éducation universitaire. L'étude de cas de la licence en arts visuels de la faculté des arts de l'université autonome de Basse-Californie est reprise. Le fondement théorique est basé sur les épistémologies du sud et une méthodologie axée sur la théorie ancrée a été utilisée. L'une des principales conclusions est que tant les étudiants que les enseignants identifient une marchandisation de l'éducation basée sur les fondements philosophiques et pédagogiques de l'université publique. En conclusion, il apparaît que dans l'enseignement universitaire, il est essentiel de générer une expérience sensible et une différenciation disciplinaire qui permettent aux diplômés d'être liés à l'environnement social, politique, culturel et économique dans lequel ils se développent en tant que futurs professionnels critiques qui influencent la société à partir de leur discipline.

Mots clés: Formation universitaire; humanisme; épistémologie du Sud; théorie fondée

1. INTRODUCCIÓN

El presente artículo implica una apuesta, una postura ante la vida; la convicción de que siempre es necesario defender e impulsar la lucha por todo tipo de injusticias, el pensamiento crítico, los derechos humanos y el compromiso social desde el espacio de la formación universitaria.

Este documento intenta fomentar la comprensión de los diversos mecanismos y estrategias de ideologización que el sistema utiliza para conservar su funcionamiento. En este sentido, la tarea se concentra en la educación pública universitaria y la propuesta implica atreverse a construir saberes que posibiliten combinar la herencia del conocimiento científico con formas de saber no reconocidas generada por grupos o movimientos que luchan y resisten contra toda forma de injusticia social.

Es así como el objetivo de este documento es contribuir con una propuesta epistémica para la formación profesional que implique la generación de una ex-

periencia sensible a partir de una diferenciación disciplinar en la formación universitaria. Tanto la experiencia sensible como la diferenciación disciplinar, forman parte de los hallazgos significativos a partir de valorar el plan de estudios de la Licenciatura en Artes Plásticas Mexicali, de la Universidad Autónoma de Baja California. Como objetivo secundario fue identificar cómo operan la extensión, la investigación-acción y la ecología de saberes con las competencias genéricas en la formación de profesionales autónomos críticos y con responsabilidad social.

El anclaje teórico está situado desde las epistemologías del Sur consideradas como paradigma emergente que explora alternativas que representen un contrapeso a las fuerzas de la globalización hegemónica. Durante el proceso de investigación, se optó por una estrategia metodológica de corte cualitativo, basada en la teoría fundamentada; se decidió utilizar esta metodología porque emplea una serie de técnicas de codificación que genera inductivamente una base teórica explicativa de un fenómeno, es decir, a partir de la recolección de información empírica, fueron creadas categorías centrales para el desarrollo progresivo de propuestas teóricas.

Este documento está dividido en cuatro apartados y conclusiones. En el primer apartado se expone el contexto de la formación universitaria y el anclaje teórico. En un segundo, se aborda el estudio de caso del proyecto de investigación, la Licenciatura en Artes Plásticas de la Facultad de Artes en la Universidad Autónoma de Baja California. Para el tercer apartado, se desarrolla la metodología utilizada que permitió la codificación axial. En el cuarto, se desarrollan los principales hallazgos y la discusión. Finalmente se ofrecen conclusiones generales.

2. FORMACIÓN UNIVERSITARIA EN LA FRONTERA NORTE DE MÉXICO Y FUNDAMENTOS TEÓRICOS

La educación superior pública en América Latina experimentó una expansión no regulada de su matrícula a partir de la década de 1980. En una suma de 19 países, se registraba en esa década a 4,622,364 estudiantes, cifra que pasó a 15,932,105 en 2005. En los mismos años de referencia, México contabilizaba una matrícula de 935,789 estudiantes, llegando a 2,458,892 en 2005 (Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe [IESALC], 2006). En 35 años esta expansión provocó que se avanzara de una cobertura de apenas 7,03% en 1970 a 31,77% en 2005 medida sobre la población de 20

a 24 años, es decir, se pasó de 1,6 millones a 15,9 millones de estudiantes. Este sostenido crecimiento fue provocado por diversos factores.

Entre estos factores destaca el acelerado crecimiento que experimentó el capitalismo al fin la segunda guerra mundial. Este incremento nunca alcanzado en los sistemas productivos y en los mercados de trabajo de todo el mundo, promovió una nueva estructura política y social con el crecimiento de la clase media. Según Rama (2009), fue precisamente esta clase media robustecida la que impulsó en la década de 1980 la masificación de la educación superior en América Latina. Esta ampliación, respondía, en gran medida, a que los procesos productivos y los mercados de trabajo demandaban más profesionales y técnicos superiores como lo requería la lógica capitalista. Con la masificación de la educación superior en América Latina a partir de la década de 1980, las universidades se vieron forzadas a implementar políticas de modernización educativa que se instrumentaron en la siguiente década (Rama, 2009). El gobierno y otros actores desplegaron una serie de iniciativas para asentar el desarrollo de la educación superior sobre nuevas bases institucionales (Moreno, 2017). Entonces se empieza a hablar de modelos educativos en las universidades (Fresán et.al., 2017).

En términos pedagógicos Tünnermann (2008), define a los modelos educativos como la concreción de los paradigmas educativos que una institución profesa los cuales deben estar sustentados en la historia, valores, visión, misión, filosofía, objetivos y finalidades de la misma institución. En este sentido, tenemos que, junto al nacimiento de la universidad europea, aparece el modelo pedagógico tradicional. En el siglo XIII el conocimiento estaba monopolizado por las universidades europeas recién aparecidas, las cuales se encontraban auspiciadas por la Iglesia, como las viejas escuelas catedralicias o monacales, por lo que el conocimiento era predominantemente teológico (Agis, 2008). Si el modelo tradicional nace en el siglo XVIII, dice López (2007), el modelo de pedagogía activa o reformista nace en los siglos XIX y XX, Este modelo llega a América Latina gracias a las traducciones que Lorenzo Luzuriaga del movimiento enseñanza libre de España realiza en la primera mitad del siglo XX, y se vio interrumpida por la guerra civil de ese país.

Otro modelo educativo fue el conductismo. Según Breña (2014), el conductismo fue una escuela dominante aparecida en el siglo XX basada principalmente en las teorías de los psicólogos John B. Watson y B.F. Skinner, también

conocida como pedagogía por objetivos. Asimismo, aparece el modelo de pedagogía personalizada que nace del constructivismo y tiene como principal impulsor al jesuita francés Pierre Faure. Este modelo, señala Breña (2014), busca mejorar el desarrollo de habilidades y estrategias de trabajo intelectual, así como en los criterios de selección; jerarquiza los conocimientos, desarrolla habilidades y destrezas para adquirir y producir ideas nuevas continuamente.

También llegó a América Latina el modelo pedagógico conocido como constructivismo que surge de una crítica directa a la escuela tradicional con base en el conductismo. Este modelo cuestiona fundamentalmente el papel pasivo que el alumno tiene en el proceso de aprendizaje del modelo tradicional. Para el modelo constructivista, afirma Breña (2014), el eje central del aprendizaje es la construcción de los conocimientos por el mismo alumno; el estudiante elabora nuevos conocimientos a partir de la revisión de los previamente aprendidos.

Después de la operación de estos modelos educativos, llega a mediados de la década de los noventa el modelo por competencias profesionales. El discurso de este modelo se basa en la oportunidad para mejorar los procesos de formación académica tanto a nivel básico como profesional (Ramírez y Medina, 2008).

En 2014 la Universidad Autónoma Metropolitana Cuajimalpa (UAMC), realizó un interesante ejercicio de revisión de los modelos educativos en un intento por conocer sus niveles de apropiación; el ejercicio incluyó a seis universidades mexicanas, entre ellas la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) (Fresán, 2005). El ejercicio evidenció que los distintos modelos educativos implementados en estas universidades contienen muchas de las características del modelo por competencias profesionales reflejados en distintos niveles discursivos: flexibilidad curricular, fundamentación constructivista y humanista.

Para Aboites (2009), el fin de la década del noventa marca la consolidación del modelo educativo por competencias que guía la educación superior en América Latina, y el cual se basa en el establecimiento de perfiles profesionales. La idea era implementar, dice Aboites (2009), un estándar único de valor académico para cada título profesional, es decir, un parámetro único de referencia a lo que debía aprenderse a nivel superior igual que en Europa. La iniciativa de este proceso se materializa con el Proyecto Tuning resultado de un llamado a los gobiernos e instituciones de educación superior europeas, conocido como el Proceso de Bolonia, el cual tenía como objetivo principal crear un es-

pacio europeo de educación superior para el año 2010. A este llamado acudieron 175 instituciones y 29 gobiernos.

El Proyecto Tuning no solo tiene el propósito de establecer un parámetro de homogeneidad, sino de determinar cuáles deben ser las habilidades y valores que los estudiantes deben adquirir en forma de "competencias" (Aboites, 2009). Se trata de un modelo europeo, que lo conforma un pequeño grupo de representantes de universidades europeas y latinoamericanas del Espacio Común de Enseñanza Superior de la Unión Europea, América Latina y el Caribe (UEALC) que aprueba el modelo, pero bajo el nombre de Proyecto Tuning-América Latina copiando el listado europeo de competencias, las propuestas de enfoques para la enseñanza-aprendizaje y evaluación, y la idea de unificar los créditos académicos (Aboites, 2009).

El Proyecto Tuning América Latina conforma un total de 27 competencias genéricas; de estas, 22 son iguales a las 30 que conforman el listado del proyecto europeo, pero para la consulta latinoamericana se agregaron tres competencias nuevas: 1) Responsabilidad social y compromiso ciudadano, 2) Compromiso con la preservación del medio ambiente, y 3) Compromiso con su medio sociocultural.

Desde una crítica similar, Boaventura De Sousa Santos (2007) opina que desde hace más de veinte años las universidades públicas vienen enfrentando tres tipos de crisis. A la primera la denomina crisis de hegemonía que la identifica en la contradicción entre las funciones tradicionales de la universidad y las que le han venido siendo impuestas; funciones como la enseñanza de conocimientos científicos y humanistas o el fomento del pensamiento crítico, han sido sustituidas por la producción de conocimientos instrumentales útiles para la formación de mano de obra barata calificada exigida por la lógica capitalista. Este es el ejemplo de las asignaturas enfocadas a lo organizacional o a lo empresarial con programas e incluso asignaturas para formar emprendedores.

A la segunda crisis, De Sousa Santos (2007) la denomina crisis de legitimidad por el hecho de haber dejado de ser una institución consensual por dos factores. El primero, debido a la contradicción entre la jerarquización de los saberes especializados mediante procesos de certificación que responden prioritariamente a las demandas del mercado, y el segundo, por la falta de democratización del conocimiento, es decir, la inigualdad de oportunidades para estudiantes pertenecientes a sectores populares (De Sousa Santos,

2007). Según Aboites (2012), en México por ejemplo, con la creación del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (Ceneval) en 1994, comenzaron a aparecer los primeros indicadores de discriminación de acceso a la educación hacia mujeres, indígenas y clases populares; sistemáticamente se les empezó a identificar como menos "talentosos"; el mismo Ceneval reconoció que "se observa en términos generales que a mayor ingresos familiares se obtiene un mayor porcentaje de aciertos (Ceneval, 1997, pág. 29). Finalmente, De Sousa Santos (2007) denomina a la tercera crisis como institucional, la cual es producto de la falta de autonomía debido a la creciente presión externa por someter los programas de estudio a criterios de eficiencia y productividad empresarial.

En los últimos treinta años, en la mayoría de los países la crisis institucional de las universidades ha sido provocada por su abandono al compromiso como bien público y por su desfinanciamiento el cual repercutió en la pérdida de prioridad por las políticas sociales (educación, salud, seguridad social), y esto a raíz de la implementación del modelo económico neoliberal.

Más allá de la adopción de un modelo mercantilizado, algo más profundo ocurrió con la universidad lo cual tiene su origen en la relación entre el conocimiento y la sociedad. Esta relación tuvo tal fisura, que su comprensión se transformó en una profunda incomprensión; así, la comercialización del conocimiento pasó a ser el lado más visible de esta alteración, se trata solo de la punta del iceberg de múltiples transformaciones con sentido contradictorio, que incluso responden a una naturaleza epistemológica. El conocimiento universitario fue predominantemente disciplinar lo cual supuso un proceso relativamente descontextualizado en relación con las necesidades reales de las sociedades; fue socialmente irresponsable.

A manera de ejemplo, en México, a principios del siglo XXI, el gobierno federal promovió una alternativa educativa que se denominó Universidades Interculturales (UI). Como estrategia institucional, "busca promover una educación cultural y lingüísticamente pertinente para los pueblos indígenas" (Dietz, 2014, p. 320). Sin embargo, este tipo de oferta educativa tiene como premisa el ser una educación del Estado para los indígenas, es decir, como lo mencionan Sandoval y Guerra-García (2007) "[la oferta educativa] se encuentra determinada por lo que el Estado considera tiene que ser el presente y el futuro de la educación para los indios, aplicando con ello una política socio-

céntrica y etnocéntrica caracterizada por la superioridad y no igualdad de la cultura mestiza frente a la otra cultura" (2007, p. 283). Es decir, se trata de políticas indigenistas en un contexto de globalización, por lo que siguen respondiendo a esta tendencia mercantilista en la estructura pedagógica.

En resumen, Lanz (2008) afirma que los problemas que enfrenta la universidad son derivados de los modelos epistemológicos heredados. Además, la inviabilidad de estos modelos se debe a las expectativas de nuevos actores que han aparecido en escena, así como las nuevas condiciones de la "sociedad de la información", las nuevas exigencias de una mundialización velozmente expansiva y arrolladora con respecto a las prácticas y discursos tradicionales e incluso a la misma crisis del paradigma dominante occidental a la que se refiere Boaventura de Sousa Santos (2009).

Así, dice De Sousa Santos (2021), es necesario emprender una reforma creativa, democrática y emancipadora de la universidad pública. Como primer paso hay que identificar a los sujetos de las acciones para poder llevar a cabo eficazmente esta tarea y aunque la multiplicidad de las causas de la crisis de la universidad es de mucho arraigo, la globalización neoliberal sigue reconfigurando los designios de la universidad. Por ello propone una reforma a través de una globalización alternativa, una globalización contrahegemónica, es decir, un mecanismo que responda positivamente a las demandas sociales para la democratización radical de la universidad poniendo fin a una historia de exclusión de grupos sociales y de sus saberes; recuperar el papel de la universidad pública inmersa en un sistema que destruye los proyectos nacionales.

Esta reforma, según De Sousa Santos (2021), debe tener tres protagonistas. El primero debe ser la propia universidad pública, debe ser ella la interesada en una globalización alternativa. El segundo, debe ser el Estado siempre y cuando opte políticamente por la globalización solidaria de la universidad. Finalmente, el tercer protagonista debe estar representado por la voluntad de los ciudadanos organizados individual o colectivamente en grupos sociales, sindicatos, movimientos sociales, organizaciones no gubernamentales y en gobiernos locales progresistas interesados en fomentar la cooperación entre la universidad y los intereses sociales que representa.

Para llevar a cabo esta reforma, se propone una nueva epistemología con base en cinco áreas de acción: acceso, extensión, investigación-acción, ecología de

saberes, universidad y escuela pública. Para los intereses de este artículo se retoman tres de ellas: la extensión, la investigación-acción y la ecología de saberes. A través de la extensión, sugiere De Sousa Santos (2009) se abre la oportunidad de participar activamente en la construcción de la cohesión social, la democracia, la lucha contra la exclusión social, la degradación ambiental y la defensa de la diversidad cultural. Esta acción puede comprender un amplio campo de servicios con los que se puede trabajar con diversos grupos sociales populares.

Con la investigación-acción, pueden ejecutarse proyectos de investigación que involucren a las comunidades y a organizaciones sociales populares para resolver problemas reales, es decir, problemáticas cotidianas a los que se enfrentan estos grupos. Los intereses sociales deberán estar articulados con los intereses científicos de los investigadores y la producción del conocimiento científico estrechamente ligada a la satisfacción de necesidades de los grupos sociales que no tienen poder para poner el conocimiento técnico y especializado a su servicio (De Sousa Santos, 2007).

Mediante la ecología de saberes pueden promoverse diálogos entre el saber científico y humanístico que la universidad produce y los saberes populares (tradicionales, urbanos, campesinos, provincianos, indígenas) que circulan en la sociedad. Al especializarse en el conocimiento científico y al considerarlo la única forma de conocimiento válido, afirma De Sousa Santos (2007), la universidad contribuyó a la descalificación, e incluso a la destrucción, de mucho conocimiento no científico y con ello marginalizó a grupos sociales que solamente disponían de esas formas de conocimiento como el de los pueblos originarios latinoamericanos.

La ecología de saberes permitirá identificar que la injusticia social contiene en su seno una injusticia cognitiva; los países periféricos ricos en saberes no científicos y pobres en conocimiento científico recurren a este último lo que provoca un desplazamiento y destrucción de sus formas de sociabilidad, economías, sus prácticas comunitarias y su medio ambiente (De Sousa Santos, 2007). Si bien, para el caso de México existe la propuesta de las Universidades Interculturales (UI) que pudieran estar atendiendo la ecología de saberes, como ya se mencionó, las UI forman parte de una estrategia política que, a partir de su modelo por competencias, la diversidad se limita y no trasciende al aula ni se relaciona con el contexto social, económico y cultural (Sandoval y Guerra-García, 2007).

La parte complementaria de esta perspectiva teórica se basa en la necesidad de definir y fomentar el pensamiento crítico. En el contexto educativo, se identifican dos grandes tendencias de lo que se define como pensamiento crítico. La primera es una perspectiva psicologista/cognitivista, y la segunda, es una perspectiva social y política. La perspectiva psicologista se centra en el desarrollo de competencias basadas en habilidades y disposiciones cognitivas a partir de la lectura, el análisis o la reflexión; es entendida también como capacidad de abstracción, análisis y síntesis. Por su parte, la perspectiva social, tiene por objeto buscar alternativas tendientes a la transformación social a partir de la disminución o eliminación de las injusticias sociales: pobreza, desigualdad, individualismo, clasismo, racismo, etc. El enfoque psicologista/cognitivista ha sido el que ha predominado en los modelos de enseñanza, sobre todo en la formación por competencias profesionales. Para tal caso, en el siguiente apartado se presenta el estudio de caso donde se buscó valorar el plan de estudios para identificar cómo operan la extensión, la investigación-acción y la ecología de saberes.

3. ESTUDIO DE CASO

En la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), el modelo educativo basado en competencias profesionales fue implementado en 2002 y aterrizado en unidades de aprendizaje (UA) en cada programa educativo. Este artículo toma como instrumento de análisis el caso específico del programa educativo de Licenciatura en Artes Plásticas (LAP) de la Facultad de Artes (FA) en la UABC, Mexicali, Baja California, México. Esta decisión se guía por el objetivo que persigue este programa educativo y que a la letra dice: "Formar profesionales de las artes autónomo, crítico y propositivo, con conocimientos y habilidades para desarrollar proyectos de producción en las artes visuales y desempeñar actividades de crítica, docencia y gestión con sentido ético y de responsabilidad social con el entorno" (Facultad de Artes [FA], 2022). Otro elemento que resulta trascendental resaltar es lo que proponen en su perfil de egreso: "Producir discursos críticos acerca de las artes visuales, a través de textos fundamentados en la teoría e historia del arte para divulgar el conocimiento y fomentar la apreciación de la producción artística en la comunidad, con actitud ética" (FA, 2022, s/p). Tanto el objetivo de la LAP como su perfil de egreso son transversalmente considerados desde el fundamento filosófico humanista que anuncia el propio modelo educativo de la UABC.

El modelo educativo de la UABC concibe la educación como un proceso que propone:

La realización del ser humano como persona, ciudadano y profesional que interactúa con el contexto social; un individuo que busque la excelencia de manera permanente; que en su práctica profesional fortalezca los valores universales; que demuestre una actitud emprendedora, creativa e innovadora y actúe como agente de cambio (UABC, 2018: 39).

Para lograr este ideal de ser humano, el modelo educativo se sustenta filosóficamente en un enfoque humanista que tiene como base la declaración final de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior de la UNESCO de 1998.

Con base en la declaración de la UNESCO, la UABC busca desarrollar en el estudiante una serie de principios basados en el humanismo: ser creativo, libre, consciente, responsable y transformador. Sin embargo, entre todos los principios anunciados, se enmarcan cinco por ser primordiales para los intereses del presente artículo: 1) luchar contra la discriminación, el fanatismo, la violencia y la explotación, 2) impulsar la recomposición de las fuerzas sociales, 3) fomentar el compromiso con las necesidades de la sociedad, 4) considerar la relación entre el pensamiento crítico y el desarrollo moral, y 5) promover el compromiso solidario con los más desfavorecidos.

Uno de los principios que más interesa identificar es cómo la universidad fomenta en los estudiantes el pensamiento crítico y su compromiso con los sectores más desfavorecidos; este principio se pretende lograr mediante la cuarta actividad: desarrollo de capacidades y competencias genéricas. Las capacidades genéricas son también conocidas como los cuatro pilares de la educación establecidos por la UNESCO: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser (UABC, 2018). Dos de estas cuatro capacidades —aprender a conocer y aprender a ser— son las que interesa analizar aquí ya que, según el modelo educativo, es a través del *aprender a conocer* que se propicia en los alumnos la lectura, el desarrollo de habilidades de pensamiento y el sentido crítico; fomenta el desarrollo de metodologías y lenguajes que le permiten aprender a pensar, así como *aprender a aprender* en un contexto de educación intercultural donde las emociones y percepciones juegan un papel tan importante como los conocimientos meramente cognitivos (UABC, 2018b).

Por su parte, a través del *aprender a ser* se fomenta en los estudiantes una formación humanista encaminada a desarrollar el sentido ético, la responsabilidad

personal, el pensamiento autónomo y crítico. Aquí, lo que primordialmente se fomenta es una educación integral que configure la personalidad y con ello la posibilidad de actuar con mayor autonomía y responsabilidad personal; "personas con una sólida formación humanista con las competencias necesarias para coadyuvar a la solución de problemas, asumiendo la responsabilidad social que le confiere la calidad de ciudadano responsable dotado de las herramientas para un aprendizaje a lo largo de la vida." (UABC, 2018b, p. 48).

Ahora bien, el contexto en el cual aparece la Facultad de Artes, su programa educativo de Licenciatura en Artes Plásticas, así como la descripción genérica de las unidades de aprendizaje desde la cual se inicia el análisis del presente estudio, implica tomar en cuenta que, desde la década de los ochenta el Departamento de Actividades Culturales de la UABC Mexicali, así como los centros de extensión universitaria de Tijuana y Ensenada dependientes de la Dirección General de Extensión Universitaria, llevaban a cabo entre sus principales programas, la formación y consolidación de grupos representativos, exposiciones de arte, producción de eventos fijos anuales, la producción de eventos especiales, además del ofrecimiento de cursos y talleres culturales de música, danza, artes plásticas, literatura y teatro. Estos últimos cursos atendiendo a una población de más de 4,500 alumnos en el estado. La creciente demanda cultural, así como el compromiso por parte de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) de ofrecer a la comunidad oportunidades de desarrollo en el campo de las artes, permitió el crecimiento y consolidación del programa de cursos y talleres culturales.

La popularidad de dicho programa aunada a la necesidad de ofrecer una formación de mayor nivel académico en las artes llevó a la UABC a diseñar planes de estudio a nivel licenciatura dando como resultado la creación de la Escuela de Artes. A partir del ciclo 2003-2, la recién creada Escuela de Artes ofrece la Licenciatura en Artes Plásticas en las ciudades de Mexicali y Tijuana y la Licenciatura en Música en Ensenada, ambas diseñadas bajo el modelo de competencias profesionales.

Con la creación de la Escuela de Artes y el primer programa educativo en artes a nivel licenciatura en Mexicali, Tijuana y Ensenada se respondía a la exigencia de la comunidad artística de la entidad de contar con opciones para la profesionalización de su actividad. Sin embargo, en el ejercicio de su operación y con base en la experiencia de otros programas educativos en el país, se de-

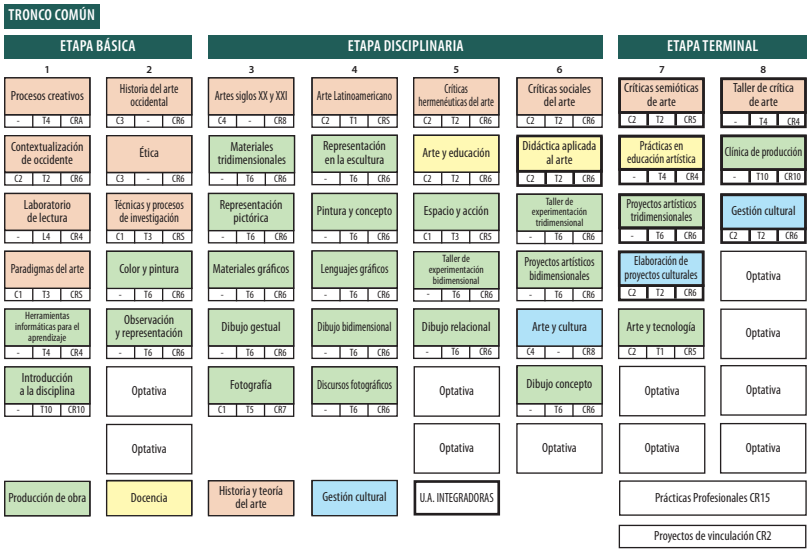
tectaron deficiencias en el seguimiento del plan de estudios las cuales fueron atendidas en 2009 a raíz de la visita de los evaluadores de los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES). El Comité de Arte de los CIEES identificó diversas problemáticas y con base en ellas elaboró algunas recomendaciones tendientes a mejorar la calidad en los procesos educativos la cuales fueron sintetizadas en cinco puntos: 1) reestructurar el plan de estudios para mantener congruencia con el modelo educativo de la UABC, y reforzar la continuidad en la formación práctica de la etapa disciplinaria, 2) reformular el perfil de egreso acorde a conocimientos previos de acuerdo con el objetivo del plan de estudios, 3) adecuar el perfil de egreso con base en las necesidades regionales y expectativas laborales, 4) incrementar las opciones de unidades de aprendizaje optativas, y 5) resolver problemas de infraestructura para la adecuación de espacios para talleres.

Para atender las recomendaciones de los CIEES, la Escuela de Artes llevó a cabo una evaluación diagnóstica que consistió en identificar fortalezas y debilidades del plan de estudios de la Licenciatura en Artes Plásticas con base en la percepción de docentes, alumnos, egresados y empleadores, así como la realización de un análisis de los planes de estudio en las artes de algunas de las universidades más representativas en el campo en el ámbito nacional e internacional. Los resultados de esta evaluación diagnóstica se publicaron en la Propuesta de modificación de la Licenciatura en Artes Plásticas en 2011.

Ahora bien, para identificar, por ejemplo, cómo se fomenta la "crítica" en las unidades académicas de la LAP de acuerdo con la recomendación de los CIEES, se muestra el mapa curricular. Como se puede observar (ver Figura 1), el programa educativo se dividía, al momento del estudio, en tres etapas formativas: básica; disciplinaria y terminal; cada etapa considera un número específico de unidades de aprendizaje (UA) obligatorias y optativas[1]. En las fechas en las que se llevó a cabo el estudio la etapa básica se conformaba por 11 UA obligatorias cursadas en dos semestres, la etapa disciplinaria por 22 cursadas en cuatro semestres y la etapa terminal por 9 cursadas en dos semestres. En este mismo orden, las UA optativas corresponden a 8, 14 y 17 por etapa formativa respectivamente.

Del conglomerado de unidades de aprendizaje consideradas en la formación profesional, se hizo una selección de asignaturas que fomentan el sentido crítico con base en la descripción puntual de cada unidad de aprendizaje y que se muestra en forma de tabla (ver Tabla 1).

Figura 1. *Mapa curricular de la Licenciatura en Artes Plásticas*



Fuente: Retomado de Facultad de Artes (2022)

La "crítica" en las unidades académicas seleccionadas, coincide con la perspectiva que tiene su origen en la raíz etimológica latina y griega; desde el latín *criticus* significa facultad de elegir o discernir, desde la raíz griega *Krinein* significa juzgar o discernir, lo cual implica también decidir, elegir o emitir un juicio. En resumen, el sentido crítico en las unidades de aprendizaje de la Tabla 1, se enfoca solo en habilidades y disposiciones cognitivas a partir de la lectura y no con el entorno que involucra al estudiante como parte de un conglomerado social; este enfoque cognitivista aleja a los alumnos de diferentes realidades que impactan en su formación.

4. METODOLOGÍA

La estrategia para operacionalizar la propuesta teórica implicó un diseño metodológico específico con base en la Teoría Fundamentada (TF). La TF emplea una serie de técnicas de codificación que genera inductivamente una base teórica explicativa de un fenómeno, es decir, a partir de la recolección de

Tabla 1. *Asignaturas en la Licenciatura en Artes Plásticas, UABC*

(Etapa formativa)	Unidad de Aprendizaje (UA)	Objetivo de la UA
Básica	Laboratorio de lectura	Desarrollar en el alumno un sentido crítico de los procesos de lectura e interpretación
	Ética	Promover en el alumno actitudes responsables en su vida y desempeño profesional
Disciplinaria	Críticas hermenéuticas del arte	Aportar al alumno elementos para desarrollar un discurso analítico sobre la producción de arte
	Críticas sociales del arte	Ubicar al alumno en la comprensión del arte como fenómeno social; mostrando la forma en que el artista encuentra la función social del arte.
Terminal	Críticas semióticas del arte	Proveer al alumno bases y herramientas teórico-metodológicas encaminadas a la construcción de un discurso teórico-crítico
	Taller de crítica del arte	Proporcionar al alumno formas para que pueda generar su propio discurso crítico en torno a la práctica y el entendimiento del fenómeno artístico

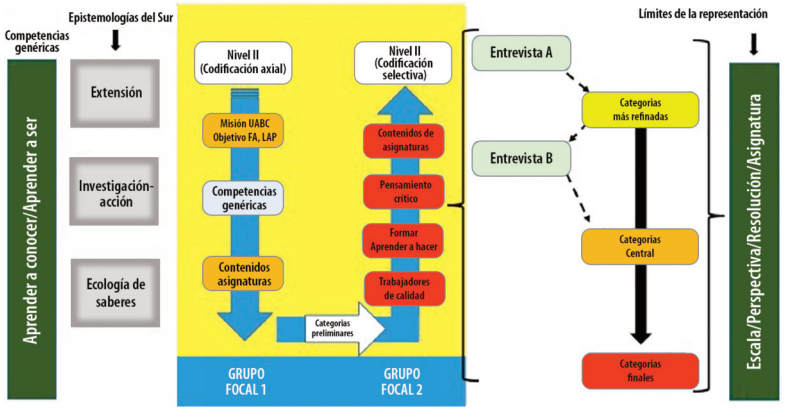
Fuente: Elaboración propia con base en el mapa curricular de la LAP (Facultad de Artes, 2022)

información empírica, se crean categorías centrales para el desarrollo progresivo de propuestas teóricas. Para la fase de recopilación de información se elaboró una Ruta Metodológica la cual se dividió en cuatro etapas: 1) codificación abierta, 2) codificación axial, 3) codificación selectiva y 4) tamiz de validación de los límites de la representación (ver figura 2).

En la codificación abierta se identificaron los conceptos y las ideas más generales con las cuales se obtuvieron las primeras categorías; la codificación abierta se conformó por las primeras categorías significativas, obtenidas tanto de las competencias genéricas aprender a conocer y aprender a ser desde las cuales la UABC fomenta el humanismo, y por las áreas de acción sugeridas por el anclaje teórico (extensión, investigación-acción y ecología de saberes).

La codificación axial, la representa el trabajado realizado con dos grupos focales. Con el Grupo Focal 1, conformado por alumnos y egresados, se obtuvieron cuatro categorías preliminares mediante el uso de preguntas detona-

Figura 2. *Ruta metodológica*



Fuente: Elaboración propia con base en Cuñat (2007) y Charmaz (2006).

doras. Las preguntas fueron construidas con base en las primeras categorías significativas. Una vez obtenidas las cuatro categorías preliminares del Grupo Focal 1, sirvieron de insumo para trabajar con el Grupo Focal 2 en el cual participaron docentes de asignatura y de tiempo completo pertenecientes al área de conocimiento historia y teoría del arte de la LAP. De este segundo grupo resultaron cinco categorías refinadas. La codificación selectiva, se conformó por dos entrevistas a actores clave: la Entrevista A, a un docente con experiencia en la coordinación del programa educativo, y la Entrevista B, a un docente con experiencia en dirigir la unidad académica. En esta fase se obtuvieron categorías más refinadas para finalmente llegar a las categorías centrales que se convirtieron en la base de nuestra propuesta epistemológica: diferenciación disciplinar y experiencia sensible.

5. HALLAZGOS

Uno de los hallazgos sustantivos y la aportación nuclear de este artículo se sustentan en dos categorías centrales identificadas en el proceso de investigación: 1) diferenciación disciplinar y 2) experiencia sensible. La diferenciación disciplinar se entiende como la capacidad de contar con la suficiente autono-

mía, independencia e identidad artística e intelectual que brinde la oportunidad de asumirse como un agente de transformación social. Por su parte la experiencia sensible se entiende como aquellos saberes que son guiados por una episteme crítica, dialógica, solidaria, creativa, valiente y confrontadora del pensamiento único hegemónico.

Mediante el ejercicio de codificación axial aplicado al Grupo Focal 1 integrado por estudiantes y egresados de la Licenciatura en Artes Plásticas (LAP) fue posible obtener categorías preliminares. Este grupo contó con cinco participantes, tres egresados y dos alumnos que se encontraban estudiando la LAP. Para este grupo se conformaron conceptos clave que se desprendieron de la teoría y que fueron planteados en forma de preguntas las cuales dividieron la guía en cinco bloques: 1) Misión de la UABC y misión de la Facultad de Artes (FA), 2) Modelo educativo (fundamentación pedagógica y fundamentación filosófica), 3) Competencias genéricas (aprender a conocer y aprender a ser), 4) Objetivo de la LAP, y 5) Contenidos temáticos en las asignaturas.

Para la codificación axial 1, resultaron las siguientes categorías a partir de citas significativas del grupo focal 1:

1. Trabajadores de calidad.
2. Formar (docentes, sujetos, artistas, individuos).
3. Pensamiento crítico (como capacidad cognitiva).
4. Contenidos en las asignaturas.

Al igual que el ejercicio de codificación axial aplicada al Grupo Focal 1, en el Grupo Focal 2 integrado por docentes de la LAP, se continuó el camino marcado por la la ruta metodológica, es decir, las categorías preliminares se convirtieron en insumos para trabajar con este grupo focal. Aquí, se contó con la participación de cinco docentes de la Facultad de Artes: un académico de asignatura con siete años de experiencia; una maestra de tiempo completo, también con siete años de experiencia docente; un profesor-investigador experto con 15 años de experiencia; otro profesor-investigador con 19 años de experiencia; y otra profesora-investigadora con 15 años de experiencia.

De la codificación axial 1 se obtuvieron cuatro categorías; en su conjunto, dividió a la guía para el grupo focal 2 en cuatro bloques: 1) Información institucional, 2) Fundamentación pedagógica y fundamentación filosófica, 3) Objetivo de la LAP, y 4) Formar y áreas de acción (epistemologías del Sur).

A continuación, se presentan las categorías más refinadas que resultaron de esta segunda codificación al grupo focal 2:

1. Ciudadanos críticos.
2. Diferenciación disciplinar.
3. Limitación instrumental.
4. Contradicción de base.
5. Proceso socioformativo.

Una vez terminadas estas dos fases de la codificación axial, resultaron las categorías refinadas que fundamentaron el abordaje epistémico para las entrevistas a profundidad que se aplicaron. Fueron dos entrevistas a profundidad; la primera a un docente con experiencia en la coordinación del programa educativo (entrevista A) y la segunda entrevista a otro docente con experiencia en dirigir la unidad académica (entrevista B). De estas dos entrevistas se obtuvieron categorías más refinadas para finalmente llegar a las categorías centrales que se convierten en la base de la propuesta epistémica: Diferenciación disciplinar y Experiencia sensible.

De los hallazgos significativos que se obtuvieron, para la entrevista A, resaltan dos elementos relacionados con, 1) profesional crítico, y 2) experiencia sensible.

En relación con profesional crítico, el entrevistado no definió lo que entiende por "crítica", tampoco definió el discurso que pone "en tensión, crisis o en calidad de sospecha" y tampoco los "elementos simbólicos que cuestionan lo ya dado", puntualmente menciona:

> […] sí, poner en tensión o crisis a partir de una […] digamos, generar una sospecha a través de su obra. Por mencionar un ejemplo, por más tradicional que la producción de la obra parezca, o, por ejemplo, convencional o incluso yéndonos a otro extremo donde esto parezca como una reproducción ya dado [sic], es que, digamos, el arte contemporáneo mantiene o propone un aura como de sospecha de que algo está sucediendo (Entrevista A, comunicación personal, 12 de septiembre de 2022).

Continuando con la entrevista A, se buscó que, a partir de la experiencia en coordinar un programa educativo como la Licenciatura en Artes, se definiera lo que implica una "experiencia sensible" durante la formación profesional. La respuesta fue:

> […] parece una cuestión de inclusión, o sea, que tiene que ver con… inclusión social, o sea, en cuanto a ser receptivo de una manera amplia, tanto a públicos como con los temas que estás abordando […] (Entrevista A, comunicación personal, 12 de septiembre de 2022).

La experiencia sensible la relacionó con la inclusión social, pero también con la estética aterrizada a la producción de obra y también como crítica enfocada en la creación de públicos, se desarrolla con base en lo comprendido en las competencias de las unidades de aprendizaje.

Ahora bien, en relación con la entrevista B, al docente con experiencia en la dirección de una unidad académica, los hallazgos significativos que resaltan están relacionados con 1) Experiencia sensible, y 3) Diferenciación disciplinar.

Para el hallazgo sobre la experiencia sensible, en la entrevista B, la explicación se enfoca a partir de una experiencia estética entendida como la realización de cualquier manifestación artística. En palabras del actor:

> […] Por ejemplo, la cosa que está aquí arriba: el mural. Esa fue una oportunidad de que estudiantes del programa de licenciatura participaran de una experiencia de creación, de producción de obra, al mismo tiempo de interacción con otros creadores, y que en este ejercicio particular no se trata de académicos, ¿no?, tuvieron la oportunidad de aprender un poco más sobre, en este caso muralismo, trabajando con muralistas que no son académicos, que no tienen una preparación… escolarizada, ¿no? Entonces, tuvieron la oportunidad de conocer algo más sobre la labor de muralistas, siendo muralistas, aunque sea en calidad de ayudantes de alguien responsable de la obra cuando ese tipo de experiencias se puede tener en el aula, pero es muy diferente a trabajar con las herramientas, con los materiales, en el entorno (Entrevista B, comunicación personal, 19 de septiembre de 2022).

Esta concepción de la experiencia sensible difiere respecto a lo que proponen las epistemologías del Sur. Desde el campo artístico y con base en Ghiso (2017), propone cuatro acciones: 1) cuestionar cualquier tipo de saber impuesto (en forma de esquemas o discursos prediseñado), 2) develar estos discursos a partir de sus condiciones de producción, control y poder, 3) recuperar tradi-

ciones históricamente excluidas, y 4) crear discursos o conocimiento a partir de la cotidianidad. De lo que se trata, dicen Martínez y Guachetá (2020), es de romper el miedo y los condicionamientos; reconocer la diferencia, la pluralidad "asumiendo una lectura crítica de la realidad política y económica del pensamiento único hegemónico para confrontarlo en todos los espacios y desde todas las formas de lucha" (2020, p. 156).

El segundo hallazgo significativo en la entrevista B está relacionado con la diferenciación disciplinar. En palabras del actor, la diferenciación disciplinar se enfocaría en un cambio de forma que impacte en el fondo, pero que de cualquier manera serán definidos desde el discurso dominante:

> […] ahorita el programa de licenciatura está pasando por un proceso de modificación. La nomenclatura del programa, por ejemplo, es una cuestión que se está discutiendo y existen voces que tienen sus argumentos de bastante peso en ese grupo de trabajo colegiado (Entrevista B, comunicación personal, 19 de septiembre de 2022).

Hasta aquí, la línea narrativa de la codificación selectiva condujo a la identificación de dos categorías centrales: experiencia sensible y diferenciación disciplinar. Como se ha venido argumentando, la experiencia sensible se ha convertido en categoría central porque es la oportunidad para que el profesional de las artes reconfigure todos aquellos saberes que pudieran ser guiados por una episteme crítica, dialógica, solidaria, creativa, valiente y confrontadora del pensamiento único hegemónico. Por su parte, sin una diferenciación disciplinar, será muy difícil que el artista pueda afrontar este discurso dominante que ha reproducido las ausencias, es decir dice De Sousa Santos (2007), la forma en que el conocimiento científico hegemónico, ha suprimido, marginalizado y desacreditado todos aquellos conocimientos surgidos al margen de este pensamiento abismal.

6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Lo relevante en la formación del estudiante de Licenciatura en Artes Plásticas es el constructivismo determinado por la normatividad institucional. Con esto, se confirma la teoría cuando De Sousa Santos se refiere al tercer

tipo de crisis que enfrentan las universidades públicas. Depender de la presión externa y someter los programas de estudio a criterios de eficiencia y productividad empresarial, dice De Sousa Santos (2007), provoca que las universidades desvinculen el conocimiento con las necesidades reales de las sociedades, lo cual deriva en un proceso socialmente irresponsable. Como el pensamiento abismal no depende de otra mirada, se ve a sí mismo como espectador ideal, y como no hay posibilidad para otra realidad porque no hay otra mirada, la ilusión de la realidad pasa a ser la realidad de la realidad, la única realidad.

Garantizada la inmovilidad de la formación del estudiante de Artes Plásticas, no solo provoca una realidad ilusoria, sino que lo mantiene fragmentado, desarticulado. Como se ha demostrado, la visión única constructivista que ha predominado a la operatividad del programa educativo de Licenciatura en Artes Plásticas ha generado una incapacidad para reconocer visiones alternativas. El conocimiento, dice De Sousa Santos (2009), solo será reconocido en la medida que emule el conocimiento científico, de lo contrario será rechazado como forma de ignorancia, así el privilegio epistemológico del que goza el sesgo constructivista del modelo educativo de la UABC, destruye cualquier forma de conocimiento humanista como instrumento para cuestionar o poner en tela de juicio ese privilegio.

La propuesta del trabajo de investigación se apoya en las cuatro acciones concretas de Ghiso (2017): 1) cuestionar cualquier tipo de saber impuesto, 2) develar discursos a partir de sus condiciones de producción, control y poder, 3) recuperar tradiciones históricamente excluidas, y 4) crear discursos o conocimiento a partir de la cotidianidad.

Las categorías centrales (diferenciación disciplinar y la experiencia sensible) atraviesan estas cuatro acciones. Sin un pensamiento autónomo y crítico generado a partir de una diferenciación disciplinar, y sin el desarrollo de experiencias sensibles ajenas a toda lógica de productividad, será muy difícil cuestionar cualquier tipo de saber impuesto e imposible develar discursos desde sus condiciones de producción, control y poder. Sin experiencia sensible, o sin una episteme dialógica y solidaria, será imposible recuperar tradiciones históricamente excluidas, y sin una episteme crítica, valiente y confrontadora del pensamiento único hegemónico, difícilmente habrá creación de discursos o conocimiento a partir de la cotidianidad.

Es posible operacionalizar estas cuatro acciones concretas y las categorías centrales a partir de dos frentes. El primer frente, es creando uno o dos programas de unidad de aprendizaje obligatorios en la etapa básica del plan de estudios dirigidos a reforzar saberes que proporcionen herramientas epistémicas que fomenten y fortalezcan la lectura crítica de la realidad política y económica para confrontarla desde todas las formas de lucha. El segundo frente y complementario del primero, es reestructurar, por lo menos desde la unidad académica, el servicio social; sustituir por ejemplo, la venta de boletos de sorteos y la donación de despensa, por un programa vinculante de acompañamiento sistemático donde estudiantes se involucren y tengan la capacidad de intercambiar conocimientos para proponer soluciones reales a problemáticas cotidianas de la comunidad (sobre todo, de los sectores más desfavorecidos) a lo largo de toda su formación académica.

Sin la intención de ser concluyente, sino abierto a ir incorporando contenidos que puedan reforzar nuestra propuesta, se presenta el siguiente esquema (ver tabla 2).

Por ejemplo, para cuestionar cualquier tipo de saber impuesto, es necesario fomentar el pensamiento crítico identificando las perspectivas de su concep-

Tabla 2. *Esquema operativo de la propuesta*

Acción concreta/categoría central	Contenidos
Cuestionar cualquier tipo de saber impuesto/experiencia sensible	Desarrollo del pensamiento crítico
Para develar discursos a partir de sus condiciones de producción, control y poder/experiencia sensible, diferenciación disciplinar.	Contexto del paradigma dominante y sus rupturas Etapas del pensamiento crítico.
Para recuperar tradiciones históricamente excluidas /diferenciación disciplinar.	Teoría poscolonial y su crítica
Crear discursos o conocimiento a partir de la cotidianidad/experiencia sensible, diferenciación disciplinar.	Ecología de saberes

Fuente: Elaboración propia a partir de los hallazgos

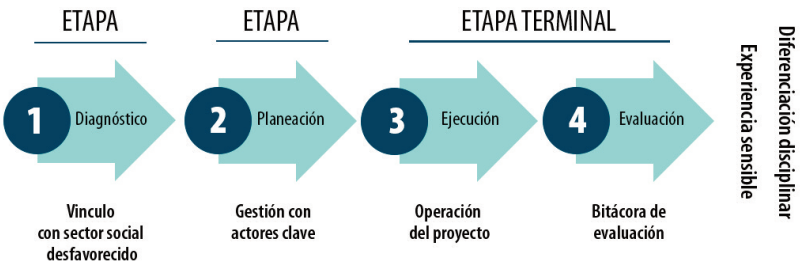
tualización, desde su raíz latina-griega, pasando por el pensamiento alemán con Kant y Marx, hasta las teorizaciones de Foucault. La perspectiva crítica permitirá al alumno comprender la constitución de la estructura económica de la sociedad, identificar los modos de producción, la explotación, la relación entre trabajo asalariado y capital, los orígenes y formas del patriarcado o el fetichismo de la mercancía.

Para develar discursos a partir de sus condiciones de producción, control y poder, se requiere comprender el contexto desde el cual se fue construyendo el paradigma dominante y el proceso de ruptura con los recientes planteamientos epistemológicos. Para ello es necesario emprender un recorrido por las epistemologías modernas: racionalismo, empirismo, positivismo, criticismo y sus rupturas con la ley de la gravitación universal, la teoría de la relatividad, el principio de incertidumbre de Heisenberg, el teorema de incompletud de Gödel o la teoría de las estructuras disipativas de Prigogine. También es fundamental identificar las etapas de desarrollo del pensamiento crítico: socialismo utópico, socialismo científico, primera Escuela de Frankfurt, Teoría Crítica de la Sociedad y los discípulos de la Escuela de Frankfurt; también es elemental revisar las aportaciones al pensamiento crítico desde Latinoamérica, el mariateguismo, el feminismo de Alicia Girón, Susana Rostagnol o Eugenia Correa; la pedagogía crítica de Paulo Freire, la pedagogía de la crueldad de Rita Segato o la semiótica para la emancipación de Fernando Buen Abad.

Para recuperar tradiciones históricamente excluidas es indispensable conocer la teoría poscolonial en propuestas como la descolonización de las relaciones de poder de Aníbal Quijano, la desmitificación del eurocentrismo de Walter Mignolo y Catherine Walsh (2018), la ética liberadora estratégica de Enrique Dussel o el pensamiento anticolonial y feminismos decoloniales de los Sures globales de Karina Ochoa. Finalmente, para crear discursos o conocimiento a partir de la cotidianidad nos servirá el segundo frente, Ecología de saberes.

Con una preparación crítica en combinación con los vínculos generados con la comunidad, el alumno tendrá más herramientas para enriquecer su diferenciación disciplinar y experiencia sensible. Se sugiere una ecología de saberes dividida en cuatro etapas que pueden corresponder con las etapas de formación (ver figura 3). En la etapa de diagnóstico el estudiante deberá vincularse con algún sector social desfavorecido y entablar un primer acercamiento que le permita familiarizarse con él identificando sus problemáticas. Con las proble-

Figura 3. *Ecología de saberes*



máticas identificadas, podrá iniciar las gestiones con actores clave que puedan involucrarse en su resolución para así empezar con la etapa de ejecución. Al final de su formación académica estará en condiciones de realizar una bitácora de evaluación con el fin de que su relevo mejore las condiciones encontradas.

REFERENCIAS

Aboites, H. (2009). *La educación superior latinoamericana y el proceso de Bolonia: de la comercialización al proyecto tuning de competencias. Cultura y representaciones sociales*. Universidad Nacional Autónoma de México.

Aboites, H. (2012). El derecho a la educación en México. Del liberalismo decimonónico al neoliberalismo del siglo XXI. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 17(53), 361-389. https://cutt.ly/9wF2jNTY

Agís, M. (2008). *Los orígenes de la universidad en Europa y los desafíos del futuro*. Universidad de Santiago de Compostela.

Breña, J.L (14 de noviembre de 2014). *Modelos Educativos*. https://cutt.ly/8wF2j5zC

Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (Ceneval). (1997). *Informe de resultados, 1996-1997*. CENEVAL.

Cuñat, R. (2007). *Aplicación de la Teoría Fundamentada (Grounded Theory) al estudio del proceso de creación de empresas*. Decisiones Globales.

Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory. A Practical Guide through Qualitative Analysis*. First Edition. Sage Publications.

De Sousa Santos, B. (2007). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. CIDES-UMSA, ASDI y Plural editores.

De Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del Sur: la reinvención del conocimiento y la emancipación social*. CLACSO y Siglo Veintiuno Editores.

De Sousa Santos, B. (2021). *Descolonizar la universidad. El desafío de la justicia cognitiva global*. CLACSO.

Dietz, G. (2014). Universidades interculturales en México. Revista de Investigación Educativa, (19), 319-326. https://cutt.ly/zwF2ksDe

Escuela de Artes (2011). *Propuesta de modificación de la Licenciatura en Artes Plásticas. Universidad Autónoma de Baja California* [Archivo PDF]. https://cutt.ly/hwF2kmBd

Facultad de Artes (octubre de 2022). *Plan de estudios Artes Plásticas.* *https://cutt.ly/GwF2kS4E*

Fresán, M. (2005). *Estructura Curricular. Unidad Cuajimalpa* [Archivo PDF]. UAMC. https://cutt.ly/8wF2kLoS

Fresán, M., Moreno, T., Hernández, G., Fabre, V., y García, A. (editores). (2017). *Modelos educativos para el siglo XXI. Aproximaciones sucesivas.* Universidad Autónoma Metropolitana. https://cutt.ly/UwF2k3bN

Ghiso, A. (2017). Reflexividad dialógica, como experiencia de epistemes sentipensantes y solidarias. *El Ágora* (17), 255-264. https://doi.org/10.21500/16578031.2823

Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) - CINDA (2006). *Repitencia y deserción universitaria en América Latina* [Archivo PDF]. UNESCO-IESALC-CINDA. https://cutt.ly/mwF2loXn

Lanz, R. (2008). Reforma Universitaria y cambio de paradigma. *Revista Educación Superior*, 37(145), 88-99.

López, M. (2007). Aportes de la pedagogía activa a la educación. *Plumilla Educativa. Facultad de Educación*, 4(1), 33-42. https://cutt.ly/uwF2lmJ9

Martínez M., y Guachetá, G. (2020). *Educar para la emancipación. Hacia una praxis crítica desde el sur*. CLACSO.

Mignolo, W., Walsh, C. (2018). *On Decoloniality, Concepts, Analytics, Praxis*. Duke University Press.

Moreno, C.I. (2017). Las reformas en la educación superior pública en México. *Rupturas y continuidades. Revista de la Educación Superior*, 46(2), 27-44. https://lc.cx/E7P1sj

Rama, C. (2009). La tendencia a la masificación de la cobertura de la educación superior en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, (50), 173-195. DOI: https://doi.org/10.35362/rie500668

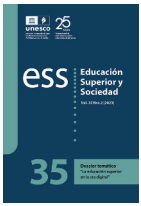
Ramírez, L. y Medina, M (2008). Educación basada en Competencias y el Proyecto Tunning en Europa y Latinoamérica su impacto en México. *Ide@s CONCYTEG*, 3(98), 97-114. https://lc.cx/1V5jaC

Sandoval, E. A. y Guerra-García, E. (2007). La interculturalidad en la educación superior en México. Ra Ximbai, 3(2), 273-288. https://lc.cx/QfryIM

Tünnermann, C. (2008). *Modelos educativos y académicos*. HISPAMER.

Universidad Autónoma de Baja California (UABC). (2006). *Modelo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California* [Archivo PDF]. UABC

Universidad Autónoma de Baja California (UABC). (2018). *Modelo educativo de la Universidad Autónoma de Baja California. Cuadernos de Planeación y Desarrollo Institucional*. UABC



REVISTA EDUCACIÓN SUPERIOR Y SOCIEDAD
2023, VOL 35, Nro. 2, pp. 427-451
https://doi.org/10.54674/ess.v35i2.624
e-ISSN: 26107759
Recibido 2022-09-08 | **Revisado** 2023-05-06
Aceptado 2023-09-08 | **Publicado** 2023-12-29

OPEN ACCESS

5. Acceso y graduación universitaria en el marco de Políticas de Inclusión. Argentina, Brasil, Chile, Colombia y Uruguay (2000-2018)

University access and graduation within the framework of Inclusion Policies. Argentina, Brazil, Chile, Colombia and Uruguay (2000-2018)

María Franci Sussan Álvarez*

*Universidad Nacional de Villa María, Córdoba, Argentina

RESUMEN

El objetivo general de esta investigación es "Estudiar la matrícula y graduación en las Universidades de Argentina, Brasil, Chile, Colombia y Uruguay, a la luz de las políticas nacionales de democratización de la educación, desde el año 2000 al 2018". Algunos autores plantean que la equidad educativa tendría que asegurar el ingreso, la permanencia y la graduación de todos los miembros de una sociedad, atendiendo las desigualdades previas de todo tipo que limitan la capacidad de las personas para aprovechar la disponibilidad de las instituciones de educación superior universitaria-ESU (Silva Laya & Rodríguez Fernández, 2012).En los últimos dieciocho años se han hecho importantes esfuerzos gubernamentales y universitarios en cada país para mejorar la cobertura, calidad y equidad en el acceso; los sistemas nacionales han instrumentado innumerables políticas de inclusión. Estas políticas han influido en el acceso a ESU, aunque en menor medida en la permanencia y la graduación. Los países que presentan restricciones en el acceso a ESU, con diferentes medidas de selección, son los que tienen mayores indicadores de graduación (Brasil, Chile y Colombia), mientras que las políticas de libre acceso (Argentina y Uruguay) consiguen menores porcentajes de graduación (Alvarez & Conci, 2020).

Palabras clave: Estudiante universitario; acceso; graduación; inclusión social

University access and graduation within the framework of Inclusion Policies. Argentina, Brazil, Chile, Colombia and Uruguay (2000-2018)

ABSTRACT

The general objective of this research is "Study the enrollment and graduation in the Universities of Argentina, Brazil, Chile, Colombia and Uruguay, in light of the national

policies of democratization of education, from the year 2000 to 2018". Some authors argue that educational equity should ensure the entry, permanence and graduation of all members of a society, addressing previous inequalities of all kinds that limit people's ability to take advantage of the availability of educational institutions. ESU (Silva Laya & Rodríguez Fernández, 2012). In the last eighteen years, important government and university efforts have been made in each country to improve coverage, quality and equity in access; National systems have implemented innumerable inclusion policies. These policies have influenced access to ESU, although to a lesser extent in retention and graduation. The countries that present restrictions in access to ESU, with different selection measures, are the ones with the highest graduation indicators (Brazil, Chile and Colombia), while the free access policies (Argentina and Uruguay) achieve lower graduation percentages (Alvarez & Conci, 2020).

Keywords: College student; access; graduation; social inclusion

Acesso e formação universitária no âmbito das Políticas de Inclusão. Argentina, Brasil, Chile, Colômbia e Uruguai (2000-2018)

RESUMO

O objetivo geral desta pesquisa é "Estudar a matrícula e a graduação nas Universidades da Argentina, Brasil, Chile, Colômbia e Uruguai, à luz das políticas nacionais de democratização da educação, do ano 2000 a 2018". Alguns autores defendem que a equidade educacional deve garantir a entrada, permanência e graduação de todos os membros de uma sociedade, abordando desigualdades anteriores de todos os tipos que limitam a capacidade das pessoas de aproveitar a disponibilidade das instituições educacionais. Nos últimos dezoito anos, importantes esforços governamentais e universitários foram feitos em cada país para melhorar a cobertura, a qualidade e a equidade no acesso; Os sistemas nacionais têm implementado inúmeras políticas de inclusão. Essas políticas influenciaram o acesso à ESU, embora em menor grau na retenção e na graduação. Os países que apresentam restrições no acesso à ESU, com diferentes medidas de seleção, são os que apresentam os maiores indicadores de graduação (Brasil, Chile e Colômbia), enquanto as políticas de acesso livre (Argentina e Uruguai) alcançam menores percentuais de graduação (Alvarez & Conci, 2020).

Palavras-chave: estudante universitário; acesso; graduação; inclusão social

Accès et diplôme universitaire dans le cadre des politiques d'inclusion. Argentine, Brésil, Chili, Colombie et Uruguay (2000-2018)

RÉSUMÉ

L'objectif général de cette recherche est « Etudier les inscriptions et les diplômes dans les universités d'Argentine, du Brésil, du Chili, de Colombie et d'Uruguay, à la lu-

mière des politiques nationales de démocratisation de l'éducation, de 2000 à 2018 ».Certains auteurs suggèrent que l'équité éducative devrait garantir l'entrée, la permanence et l'obtention du diplôme de tous les membres d'une société, en tenant compte des inégalités antérieures de toutes sortes qui limitent la capacité des personnes à profiter de la disponibilité des établissements d'enseignement. Silva Laya et Rodríguez Fernández, 2012). Au cours des dix-huit dernières années, d'importants efforts gouvernementaux et universitaires ont été déployés dans chaque pays pour améliorer la couverture, la qualité et l'équité d'accès ; les systèmes nationaux ont mis en œuvre d'innombrables politiques d'inclusion. Ces politiques ont influencé l'accès à l'ESU, bien que dans une moindre mesure la permanence et l'obtention du diplôme.Les pays qui ont des restrictions sur l'accès à l'ESU, avec différentes mesures de sélection, sont ceux qui ont les indicateurs d'obtention du diplôme les plus élevés (Brésil, Chili et Colombie), tandis que les politiques d'accès gratuit (Argentine et Uruguay) obtiennent des pourcentages d'obtention du diplôme plus faibles. (Alvarez & Conci, 2020).

Mots clés: étudiant d'université; accéder; l'obtention du diplôme; l'inclusion sociale

1. INTRODUCCIÓN

El objetivo general de esta investigación es "Estudiar la evolución del acceso y de la graduación en educación superior universitaria de los países participantes (MERCOSUR [Mercado Común del Sur] ampliado: Argentina, Brasil, Chile, Colombia y Uruguay), a la luz de las políticas nacionales de democratización de la educación, desde el año 2000 al 2018"[1]. Este artículo pretende hacer el seguimiento de algunos indicadores de Educación Superior en las primeras dos décadas del siglo XXI, de manera comparativa entre no muchos países de América del Sur. Los indicadores consignados buscan dar cuenta de diversas dimensiones que caracterizan y dan vida a los sistemas educativos de modo que sirvan como instrumento de integración y contribuyan a la formulación de políticas educativas. Algunos autores plantean que la equidad educativa tendría que asegurar el ingreso, la permanencia y los resultados significativos a todos los miembros de una sociedad, atendiendo las desigualdades previas de todo tipo que limitan la capacidad de las personas para aprovechar la disponibilidad de las instituciones de educación superior universitarias-ESU (Silva Laya & Rodríguez Fernández, 2012).

La educación superior debería tratar de lograr los objetivos de equidad, pertinencia y calidad. La equidad en la educación superior implica que los jóvenes

provenientes de los estratos sociales más desfavorecidos tengan acceso a una educación de buena calidad (Silva Laya & Rodríguez Fernández, 2012).

El proceso de democratización nos lo representamos como un proceso de ampliación, expansión, universalización de derechos. En la Declaración Final de la Conferencia Regional de Educación Superior del IESALC de 2008, se propone cambiar de la universidad como fábrica de élites a la universidad como una agencia del Estado encargada de garantizar un derecho universal (Rinesi, 2015).

La III Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe refrenda los acuerdos alcanzados en las declaraciones de La Habana (Cuba) de 1996, de la Conferencia Mundial de Educación Superior de París (Francia) de 1998 y de Cartagena de Indias (Colombia) de 2008 y reafirma el postulado de la Educación Superior como "un bien público social, un derecho humano y universal, y un deber del Estado". Esta afirmación se sostiene en la convicción de que el acceso, el uso y la democratización del conocimiento es un bien social, colectivo y estratégico, esencial para poder garantizar los derechos humanos básicos (IESALC-UNESCO, 2018, p.1).

Rinesi sostiene que no puede ser apenas el derecho a tratar de ingresar a la educación superior (ES), sino de aprender, a esforzarse estudiando y, a recibirse y egresar con un título en un tiempo razonable. Nosotros (los profesores, los dirigentes, los responsables de nuestras universidades) tenemos la obligación de garantizarles, de hacer efectivos esos derechos (Rinesi, 2015).

En la región Latinoamericana, en un lapso relativamente breve se transitó de un escenario regional simple, formado por unas pocas instituciones mayoritariamente estatales, de características académicas homogéneas, a otro extremadamente complejo, en el que pasaron a reconocerse universidades de muy diferente tipo (Landinelli, 2010).

En América Latina la primera década del presente siglo mostró importantes cambios de orientación política en un grupo de países, entre los cuales están Argentina, Brasil, Bolivia, Ecuador, Uruguay y Venezuela. En esos casos se abrieron como alternativas una serie de gobiernos calificados como progresistas o postneoliberales, comprometidos de distinta forma con una nueva generación de políticas públicas que proponían favorecer y expandir los derechos civiles y políticos de la ciudadanía, promover el adelanto de los sistemas productivos, atender a las demandas de equidad social, garantizar ámbitos de vida prote-

gidos para asegurar a la población el mejoramiento de sus condiciones de existencia, dinamizar modelos de desarrollo integrales y compartidos (Landinelli, 2015).

Es posible afirmar que la gran mayoría de las universidades observadas poseen dispositivos de acceso/ingreso en alguna de las siguientes modalidades: a) examen de ingreso libre o curso con examen final; b) instancias de ambientación universitaria, orientación y reorientación vocacional; c) y aquellas propuestas que articulan objetivos de nivelación con una introducción en la vida universitaria (Del Valle *et al*., 2017).

En el ámbito de la universidad pública, la relación Estado-institución tiende a volverse cada vez más conflictiva. Por un lado, en los casos donde el sistema público de enseñanza es mayoritario y masivo, los conflictos se han exacerbado. Por el otro, allí donde el sistema público se ha vuelto restrictivo y ha dejado la masividad en manos de las instituciones privadas (Brasil, Colombia), cada vez resulta más difícil frenar la proliferación de instituciones desreguladas, baratas y de dudosa calidad (Espinoza Díaz & González, 2012).

Todos estos elementos vinculados al financiamiento explican la expansión de carreras de bajo costo e incierto destino laboral. Se agrava así un círculo negativo entre crecimiento acelerado del sistema, recursos relativos declinantes y pérdida constante de peso de América Latina en investigación y desarrollo a nivel internacional (Davila, 2012). Con el cambio de siglo, sin embargo, en varios países ha ido aumentando el presupuesto estatal para las universidades.

2. ESTRATEGIA METODOLÓGICA

Los sistemas de estadísticas de Educación Superior brindan información de manera diversa. En Argentina, toda la información relativa a la enseñanza superior universitaria es recopilada por la Secretaría de Políticas Universitarias. Desde la década del 90 se publica anualmente el Anuario de Estadísticas Universitarias, además, en el periodo 2015-2019, se crea un sitio Web con el nombre de Sistema de Consultas de Estadísticas Universitarias con información que puede procesarse desde 2001 hasta 2017. Se opta por utilizar esta fuente de información, para garantizar los mismos criterios de sistematización de la información. También se consultan síntesis estadísticas, de las cuales se toman algunos datos de la publicación de 2018-2019En Brasil, se utilizó la in-

formación brindada por las Sinopsis Estadísticas de Educación Superior del Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira (INEP).

En Chile, por mandato de la Ley 20.129 del año 2006, se crea el Servicio de Información de Educación Superior (SIES), del Ministerio de Educación de Chile. Las bases de datos están disponibles desde el año 2007, por lo que para años anteriores se recurrió a tabulados históricos agregados, disponibles en el mismo sitio web.

En Colombia, la información fue obtenida del Sistema Nacional de Información en la Educación Superior (SNIES), en Estadísticas se accedió a Bases Consolidadas para procesar la información necesaria. Las matrículas del nivel universitario, en Colombia son semestrales es decir que por año hay dos matriculas. Por lo cual se optó por sumar los dos semestres y hacer un promedio. En Uruguay, anualmente, el Ministerio de Educación edita el Anuario Estadístico de Educación de Uruguay, en donde se detalla la información de todos los niveles y también de ESU, con serie histórica [2].

Los indicadores que se seleccionaron en este análisis tuvieron en cuenta que la información disponible fuese similar en los países involucrados, y que pudieran armarse series históricas. Se prioriza la inclusión y la definición de indicadores básicos sobre la dimensión "estudiantes". Esta dimensión, considera a las personas físicas o naturales que se hallen matriculadas en instituciones de educación superior universitaria. Por "graduado", a los estudiantes que hayan concluido exitosamente un programa educativo.

En algunos países se registra a los estudiantes universitarios en dos categorías: nuevos y reinscritos, agregando ambas surge la matrícula total. Se tomó la decisión de tener en cuenta la matrícula total de todos los estudiantes en cada año calendario, porque es la información disponible en todos los países involucrados. Se desagregó la matrícula por sexo, por sector de gestión y ramas de conocimiento. En algunos indicadores se desagrega la información para la franja etaria típica de acceso y permanencia en los estudios superiores (18 a 24 años), que es la más común en los sistemas estadísticos de educación superior nacionales, a nivel de grado y pregrado.

No se analiza la información por nivel socio económico, porque no está disponible para los países seleccionados, excepto Colombia. Existen publicaciones

internacionales que desagregan la información educativa según estrato socio económico, pero no utilizan las matrículas totales de los sistemas de educación universitaria, sino que los indicadores son obtenidos a partir de relevamientos muestrales, como encuestas permanentes de hogares.

Indicadores seleccionados

Tasa bruta de matrícula: Número de alumnos matriculados en universidades o institutos universitarios, independientemente de la edad, expresada en porcentaje de la población del grupo de edad teórica (18 a 24) correspondiente a ese nivel de enseñanza. Las poblaciones fueron tomadas de las proyecciones de población por sexo y grupos de edad de cada una de las oficinas de Estadísticas Nacionales de los países.

Índice de femineidad: Número de estudiantes mujeres por cada 100 estudiantes varones. Si el índice es 100 existe paridad de género, si es menor a 100 indica que la población femenina está en desventaja y si es mayor a 100, la disparidad es a favor de las mujeres.

Proporción de estudiantes matriculados en el sector público: Número de estudiantes matriculados en el sistema público sobre el total de estudiantes matriculados, por 100.

Índice de Graduados cada 100 matriculados: Número de graduados de un año calendario cada 100 estudiantes matriculados en el mismo año.

3. RESULTADOS: EVOLUCIÓN DE ALGUNOS INDICADORES DE EDUCACIÓN SUPERIOR UNIVERSITARIA (ESU), EN LOS PAÍSES ESTUDIADOS

En este apartado se presenta primero la expansión institucional, sigue el volumen de matrícula total, con el crecimiento del periodo, luego las tasas brutas de matrícula de 18 a 24 años, seguido de los índices de femineidad de la matrícula y el porcentaje de esta que corresponde al sector público, para finalizar con el índice de graduación universitaria de cada país.

La *expansión de instituciones universitarias* durante el periodo 2000-2019 es totalmente particular en cada país y diferencial en el sector de gestión. En todos los países el crecimiento de la cantidad de instituciones del sector público fue mayor que en el sector privado.

Tabla 1. *Crecimiento de la cantidad de Instituciones de ESU en el periodo 2000-2019. Países MERCOSUR*

País	Sector de gestión	Anterior al 2000	Creaciones 2000-2019	Total al 2019	Crecimiento
ARGENTINA	Públicas	41	26	67	63%
	Privadas	52	11	63	21%
BRASIL	Públicas	72	35	107	49%
	Privadas	83	9	92	11%
CHILE	Públicas	16	8	24	50%
	Privadas	113	13	126	12%
COLOMBIA	Públicas	49	9	58	18%
	Privadas	76	5	81	7%
URUGUAY	Públicas	1	1	2	100%
	Privadas	4	1	5	25%

Fuente: Elaboración propia con información de las fuentes de información universitaria de cada país

En Argentina, entre 2000 y 2019 el sistema universitario argentino tuvo un fuerte crecimiento en el número de instituciones educativas, se crearon un total de 37 nuevas instituciones universitarias. El principal argumento de su creación fue el de la inclusión de nuevas generaciones de estudiantes mediante oferta pública y gratuita en los partidos linderos a la Ciudad de Buenos Aires (Fernández Lamarra *et al*., 2016).

Las instituciones universitarias de Brasil aumentaron en el periodo de 161 (72 públicas y 83 privadas) a 199 (107 públicas y 92 privadas) con un aumento diferencial por sector, 49% en públicas y 11% en privadas.

El sistema chileno de educación superior se reformó drásticamente con la legislación de 1981, año en el que pasó de estar conformado sólo por ocho universidades financiadas por el Estado a un sistema diversificado con cuatro tipos de instituciones: universidades, institutos profesionales, centros de formación técnica y establecimientos de educación superior de las fuerzas armadas y de orden, todas se incluyen en la información expuesta. Las universidades pueden ser estatales o privadas y todas deben ser corporaciones sin fines de lucro y, por otro, los institutos profesionales y los centros de formación

técnica (CFT) son instituciones privadas y pueden ser organizaciones con fines de lucro (Espinoza Díaz & González, 2012).

En Uruguay, en el 2000 solo existía la Universidad de la República (UDELAR) y durante el periodo se creó una sola universidad pública, en el sector privado había cuatro universidades y también una nueva institución. En el periodo estudiado se creó una nueva institución, la Universidad Tecnológica del Uruguay (2013), y está en discusión la creación de una nueva universidad pública (Didriksson, et al., 2016).

Al estudiar la evolución de la matrícula ESU, se observa que acompañando la creación de nuevas universidades fue acrecentando la matrícula de estas. Sin duda que el volumen de la matrícula universitaria de Brasil es la más voluminosa, seguida por la de Argentina, Colombia, Chile y Uruguay, sucesivamente. Si se observa la evolución del volumen de matrícula en el periodo 2000-2017, el país que tuvo mayor crecimiento de matrícula universitaria ha sido Chile (119,8%), luego Colombia (111,6%) y Uruguay (106,2%), dejando muy por debajo a Brasil (79,8%) y Argentina (49,8%).

Tabla 2. *Evolución de la matrícula en ESU en los países MERCOSUR, 2000 y 2017*

AÑO	ARGENTINA	BRASIL	CHILE	COLOMBIA	URUGUAY
2000	1338981	1806980	302648	720756	82717
2017	2005152	3249811	665240	1525298	170554
Δ 17/00	49,8%	79,8%	119,8%	111,6%	106,2%

Fuente: Elaboración propia con información de las fuentes de información de cada país

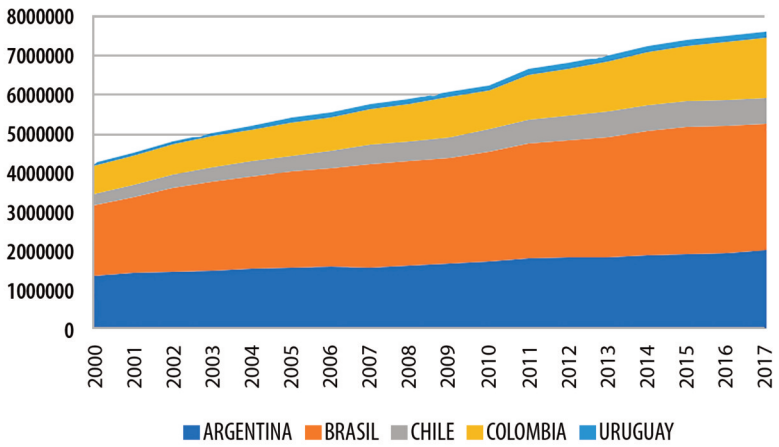
El crecimiento de la matrícula del periodo 2000-2017 también está relacionada con la participación de los jóvenes en la educación superior (ES) en décadas anteriores, lo que presupone que países con una baja participación de su población en sistemas de educación superior hayan podido progresar más que aquellos en los cuales el acceso a los estudios superiores era menos restrictivo.

En Argentina, entre los años 1980 y 2000 la demanda de educación superior se expandió más de dos veces y media, coincidiendo con un periodo de aumento de la población urbana, la evolución positiva de la población de 18 a 24 años (un poco menos del 50%) y el creciente nivel de población que accede al nivel medio de educación (se duplicó en ese periodo) (Curti, 2005).

Desde 1993 a 2001 la matrícula universitaria en Brasil creció 90%, pasó de 1.594.668 a 3.030.754, mientras que entre 1980 y 1995 registró un incremento de 289 mil matrículas, lo que representa un modesto aumento porcentual de 12% en 15 años (De Abreu, 2005).

Colombia y Chile más que duplicaron la cantidad de estudiantes matriculados en las universidades entre 2000 y 2017.

Figura 1. *Evolución de la matrícula de ESU en países del MERCOSUR. 2000-2017*



Fuente: Elaboración propia con información de las fuentes de información de cada país

La tasa bruta de matriculación universitaria de 18 a 24 años se presenta muy heterogénea en los países estudiados. A comienzo del periodo la mayor tasa bruta de cobertura de la población en edad teórica de la ESU era de Argentina (28,7%), seguida por Uruguay (25,6%), en otro tramo está Chile (16,9%) y Colombia (14,4%), y, con la menor tasa bruta (7.7%) se presenta Brasil.

Al final del periodo (2017), es mayor la tasa bruta de matriculación en Uruguay (45,2%), seguido de Argentina (40,2%), Chile (33,7%), Colombia (25,3%) y en último lugar Brasil (14,1%).

En el periodo 2000-2017, Brasil y Chile casi duplican la cobertura de la población de 18 a 24 años, crecieron 6,4 puntos y 16,8, respectivamente. Uruguay creció 19,6 puntos, Colombia 10,9 puntos, mientras Argentina aumentó 11,5 puntos.

Tabla 3. *Tasa bruta de matriculación en ESU, población de 18 a 24 años, ambos sexos. MERCOSUR, 2000-2017*

AÑO	ARGENTINA	BRASIL	CHILE	COLOMBIA	URUGUAY
2000	28,7	7,7	16,9	14,4	25,6
2017	40,2	14,1	33,7	25,3	45,2
Diferencia	11,5	6,4	16,8	10,9	19,6

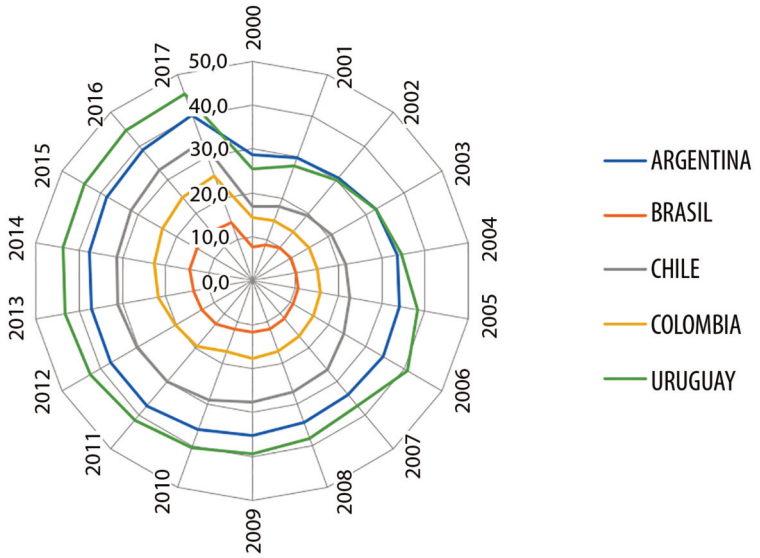
Fuente: Elaboración propia con información de las fuentes de información de cada país

Los indicadores de participación de la población en los niveles de educación superior no pueden ser analizados independientemente sin considerar la participación o finalización de los niveles que le anteceden, razón por lo cual es imprescindible identificar la masa crítica que culmina el nivel medio de los países bajo estudio. Una investigación indica que la tasa de retención de las cohortes que terminaron este mismo nivel, entre el 2010 y 2014, en Argentina fue de 49,7 a 51,8%, y en Colombia 50,2 a 45,8%, lo que muestra que aproximadamente el 50% de los jóvenes no terminan el secundario en estos países, en la educación común (Álvarez & Barajas Archila, 2019). Esto reduce las posibilidades de acceder al nivel superior a un gran porcentaje de jóvenes de 18 a 24 años.

En Brasil, las universidades tienen un sistema de ingreso restrictivo que combina el examen de finalización del secundario, con la cantidad de cupos que cada universidad dispone, lo que restringe el acceso a la ESU. El Examen Nacional de Enseñanza Media (ENEM), evalúa los conocimientos adquiridos por los alumnos en el ciclo secundario de educación. El resultado de este examen determina el ingreso de los estudiantes a la universidad y también el acceso a becas. Quienes no obtienen un mínimo de 450 puntos en cada una y de 500 puntos en escritura no pueden obtener el certificado de culminación de escuela secundaria (Boero, 2019).

Los resultados de un estudio realizado en Chile muestran que en el periodo 1990-2007 se incrementaron notablemente los recursos y creció la matrícula para todos los sectores. No obstante, según estudios específicos no se logró la equidad en el acceso por nivel socioeconómico, se mantuvo una alta deserción, y se exigieron estándares mínimos de calidad en todas las instituciones (Espinoza Díaz & González, 2012).

Figura 2. *Tasa bruta de matriculación en ESU, población de 18 a 24 años, ambos sexos. MERCOSUR, 2000-2017*



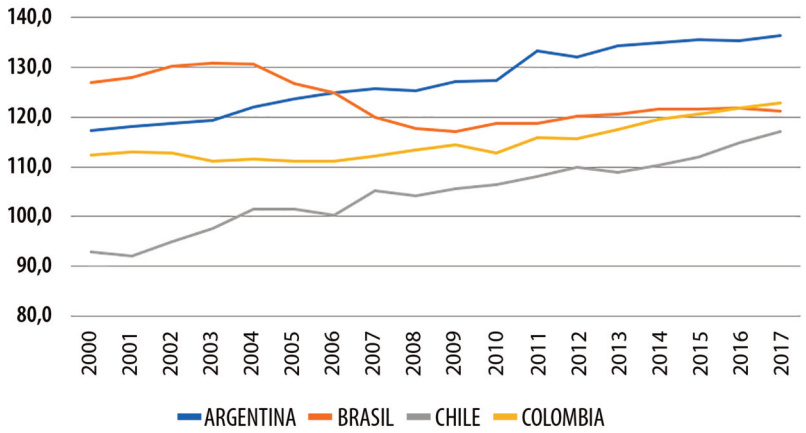
Fuente: Elaboración propia con información de las fuentes de información de cada país

Uruguay no tiene restricción de acceso, es totalmente libre con la condición de finalización del secundario, lo cual produce una alta cobertura.

El Índice de femineidad expresa la cantidad de mujeres por cada 100 varones que se matriculan en el nivel Universitario. En cuatro países de la región se mantiene durante todo el periodo estudiado una mayor cantidad de mujeres matriculadas, excepto en Chile del 2000 al 2003 en que hubo más hombres respecto a las mujeres (índice menor a 100). La tendencia del indicador es creciente con excepción de Brasil que es oscilante.

En algunos países la feminización de la ES comenzó en el siglo pasado. En Argentina desde 1996 hasta 2000, la proporción de la distribución por género se mantuvo en el transcurso de los cinco años, aunque debe destacarse que en la matrícula estatal tres de cada cuatro alumnos son mujeres, mientras que en la privada la proporción femenina es de casi dos de cada tres alumnos (Curti, 2005).En Brasil el crecimiento de la matrícula femenina, entre 1993 y 2000, fue de 121% mientras que la matrícula masculina creció 93%; el índice de femineidad subió de

Figura 3. *Índice de femineidad de la matrícula de ESU. Países del MERCOSUR. 2000-2017*



Fuente: Elaboración propia con información de las fuentes de información de cada país

111 a 128%. Indicando esto que la feminización de la universidad brasileña transcurrió por varias décadas en el siglo XX y continuó en el actual (De Abreu, 2005).

La excepción es Chile que viene de comienzo de la década del 90 con un índice de femineidad de 80,9, luego en 1995 subió a 84% y, en 2000 a 88,2% y se observa que recién en 2004 alcanza la igualdad y luego superación de 100 (Rojas Leyra, 2005).

En Colombia, el periodo comprendido entre 1972 y 1977 se caracterizó por la irrupción acelerada de la mujer a la universidad, en el sector privado participaba con un 43% de la matrícula y en el sector oficial con un 35,4%. Según Correa Olarte la educación de la mujer durante el siglo 19 y mitad del 20, se vio marcada por los patrones machistas, la visión conservadora de la Iglesia y del Estado que consideraban que la mujer no tenía otra misión en la sociedad, diferente a dedicarse a las labores del hogar o, a la asistencia social. En los años sesenta se unificó el régimen legal de la educación femenina y masculina, para pasar a ser para ambos sexos unificada. Posteriormente se emitió el Decreto 080 que puso fin a la tradición de la educación femenina diferencial y permitió el equilibrio entre los dos sexos en términos educativos. La mayor presencia masculina, en la educación superior se mantuvo hasta 1994, año en el cual la desigualdad se acortó y comenzó a equilibrarse, dándose un re-

punte significativo de la mujer en los últimos años de la década del 90 (Correa Olarte, 2005). De manera que a comienzo del siglo XXI ya había alcanzado la paridad de género con tendencia creciente de la participación femenina.

En Uruguay, la población universitaria entre 1968 y 1999 aumentó más de un 300%. Este proceso se ha denominado como "masificación" de la educación superior y podría explicarse –entre otros– por la expansión de la matrícula en la enseñanza secundaria. Con ello la matrícula universitaria se caracteriza por una importante diversificación del origen socioeconómico y territorial de los estudiantes. En UDELAR –única universidad hasta 1985- en 1968 había 4 mujeres cada 10 hombres mientras que en 1999 la proporción es exactamente a la inversa (Papadópulos & Radakovich, 2005). En el periodo 2000-2017, que se está analizando en este trabajo, la información disponible no está discriminada por sexo.

Al considerar el Sector de Gestión de la ESU, se observa que la expansión del sector privado en educación superior, en Latinoamérica, se ha acompañado de movimientos sociales que han expresado su rechazo hacia el despliegue de las políticas de privatización. En los noventa, América Latina pasó de un modelo universitario de élite bastante homogéneo y cerrado a un sistema con características más populares, de índole masiva. Se incorporan estudiantes de diversos sectores, incluyendo al indígena (Olivier, 2012).

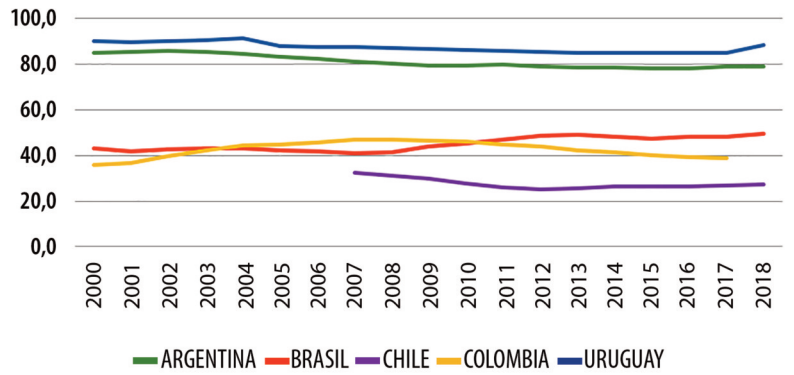
El porcentaje de estudiantes matriculados en instituciones del sector público, de ESU, deja en claro cuáles países incluyen a los estudiantes en las universidades sin costo de inscripción: Uruguay y Argentina, el porcentaje de participación de la matrícula pública varía de 78% a 90% en ambos países. Mientras que Brasil y Colombia ubican a los estudiantes universitarios entre 35 y 49% en el sistema público, Chile fluctúa entre 25 y 33%.

En Argentina, hay factores que permiten el desarrollo de la educación privada, como son la vinculación histórica de instituciones religiosas en la educación, incremento de la demanda educativa y presiones para expandir el acceso en contextos de crisis fiscal, marco de legitimación basado en la doctrina de la libertad de enseñanza, amplio margen de autonomía institucional para los proveedores privados (Verger *et al*., 2017).

En países como Colombia o Brasil, la privatización educativa es el resultado del efecto acumulativo de una serie de cambios graduales, adoptados a nivel de jurisdicciones menores a la nacional. En Colombia, este proceso se fue produciendo a través de experiencias de alianzas entre el sector público y el privado, cuya expansión se vio favorecida por la combinación de un marco re-

gulatorio favorable al sector privado y la escasa financiación del sector público. En el caso brasileño, la descentralización administrativa ha dado lugar al sector privado en aquellos estados y municipios con menor capacidad de inversión en educación y por iniciativas federales que incentivan la oferta y consumo de educación privada (Verger et al., 2017).

Figura 4. *Porcentaje de estudiantes matriculados en el sector público, en ESU. MERCOSUR, 2000-2018*



Fuente: Elaboración propia con información de las fuentes de información de cada país

En relación con la graduación universitaria, los avances en el acceso a las universidades en América Latina (AL) no aseguran la permanencia y graduación de estos. Uno de cada diez jóvenes con edades entre 25 y 29 años había completado cinco años de educación superior en 2010, con diferencias entre los países, en la década aumentó del 6,98 % al 10,28 % entre el inicio y el final de esta, con lo que se gana muy levemente en eficiencia (Fernández Lamarra & Pérez Centeno, 2016).

La mejora observada en AL tampoco impacta del mismo modo en función del nivel socioeconómico: en 2010, mientras que el 18,3 % de la población de 25 a 29 años pertenecientes al quintil más rico finaliza los estudios terciarios, apenas lo logra el 7% de quienes pertenecen al quintil más pobre. En la misma dirección se expresan diversos autores que estudian la situación universitaria regional y que afectan el horizonte de democratización del sistema. En términos conceptuales, se condensan en la noción de "inclusión excluyente" propuesta por (2011) citado (Fernández Lamarra & Pérez Centeno, 2016).

La masificación se asienta en la incorporación de sectores tradicionalmente excluidos de la educación superior, lo cual explica la diferencia en la graduación por nivel socioeconómico. De todas maneras, debe decirse que la relación entre egresados y matrícula es todavía muy baja y requiere ser mejorada significativamente.

Lo que se observa es que tanto la proporción de mujeres como su capacidad de finalizar los estudios es creciente a lo largo del tiempo. En otras palabras, cada vez hay más mujeres estudiantes que varones y egresan en mayor proporción que éstos.

Tabla 4. *Índice de graduación en ESU. Países MERCOSUR, 2000-2017*

AÑO	ARGENTINA	BRASIL	CHILE	COLOMBIA	URUGUAY
2000		12,0	9,4		5,1
2001	5,0	11,9	9,0	11,8	4,3
2002	5,3	14,1	9,4	11,5	5,6
2003	5,4	14,4	8,6	12,6	4,9
2004	5,5	16,0	8,1	12,2	5,2
2005	5,7	16,6	10,6	10,9	4,8
2006	5,5	15,8	10,1	10,4	5,1
2007	5,5	15,7	13,2	11,3	3,9
2008	6,1	16,0	14,0	12,0	4,2
2009	6,2	15,7	15,6	11,6	4,4
2010	6,1	14,7	13,9	12,3	4,2
2011	6,4	14,6	14,0	11,6	4,4
2012	6,1	14,1	14,6	12,8	5,1
2013	6,5	13,1	16,5	12,5	5,1
2014	6,6	13,0	17,5	12,3	4,5
2015	6,7	13,2	18,1	12,5	4,7
2016	6,6	13,8	18,2	13,0	5,2
2017	6,5	14,0	19,5	13,7	5,2

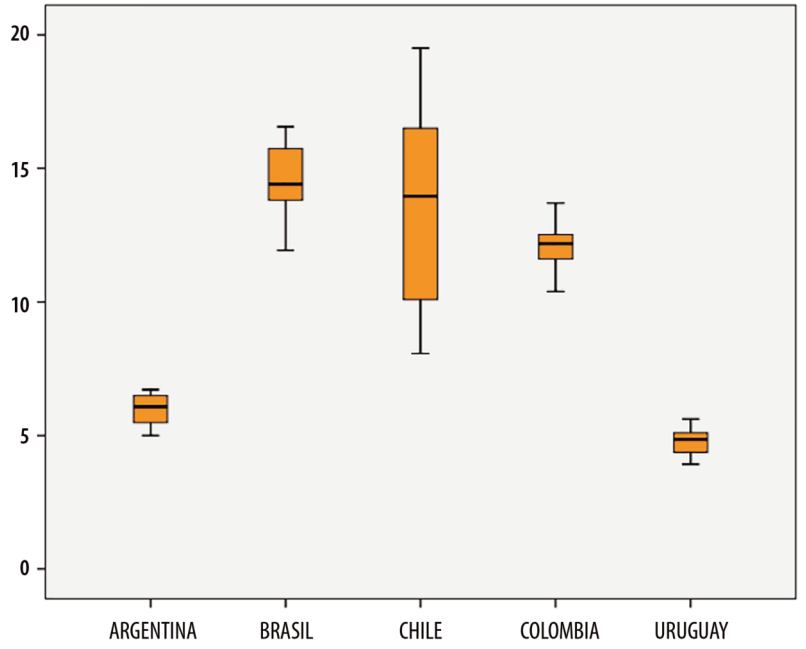
Fuente: Elaboración propia con información de las fuentes de información de cada país

En los países estudiados se ha calculado el índice de graduación universitaria como el porcentaje de graduados sobre la suma de estudiantes matriculados del mismo año calendario. De la misma manera que en otros indicadores, se destacan Uruguay y Argentina, como los de menor índice de graduación: 3,8 a 5,2% en Uruguay y 5 a 6,5% en Argentina, con tendencia levemente creciente. Los otros países presentan mayor índice de graduación con variaciones entre 10 y 15%, se destaca Chile que a partir de 2013 ha superado 19%, con tendencia

creciente en el periodo observado. Si se hace un análisis superficial, se puede deducir que los países con menores restricciones de acceso son los que tienen menor eficiencia universitaria, o también que la inclusión de sectores económicos menos favorecidos produce indicadores bajos de graduación, aun con las políticas de inclusión.

Es notable que los dos países con menor restricción en el acceso, Argentina y Uruguay posean los menores índices de graduación (5-7%). Brasil y Chile con exámenes de finalización y posterior derivación a las universidades, tienen en la distribución del periodo mayor índice de graduación (9-20%), con menor variabilidad en el indicador de Brasil. El sistema de ingreso a las instituciones de educación superior (IES) opera como un fuerte condicionante de este indicador cuya interpretación no debe realizarse sin entender la complejidad del indicador.

Figura 4. *Índice de graduación en ESU. Países MERCOSUR, 2000-2017*



Fuente: Elaboración propia con información de las fuentes de información de cada país

En Argentina, la producción de información estadística que permita dimensionar con mayor claridad el problema de la baja retención de los estudiantes se dificulta por la existencia de una reglamentación laxa respecto de lo que se entiende por alumno regular. Aproximadamente la mitad de las universidades nacionales respondió que la exigencia para mantener la regularidad como alumno de la institución es dos materias anuales, como lo dispone la Ley de Educación Superior de 1995. Las políticas de algunas universidades es la reinscripción automática del estudiante al año siguiente. En algunos casos la regularidad cuenta recién a partir del segundo año (García de Fanelli, 2015).

La mayor dispersión observada en el índice de graduación de Chile se manifiesta porque antes del 2005 el índice era menor al 10%, y a partir de ese año comenzó a subir hasta alcanzar cerca del 20%. Ese cambio en el indicador sería coherente con las medidas de calidad del 2002 y de inclusión del 2015.

La política de admisión a la universidad es un conjunto de lineamientos y procedimientos destinados a regular el acceso a este nivel, constituye un componente esencial de la política de educación superior. Esta política de acceso a la educación superior universitaria (ESU) se genera a partir de la relación que se establece entre los demandantes y el poder público en un contexto temporal y espacial determinado (Chiroleu, 1997).

Los partidarios del ingreso directo privilegiarían el número de ingresantes, considerándola un factor de democratización de la educación superior. No obstante, el ingreso directo sólo garantiza el "acceso" a la institución, y los elevados índices de deserción son muestra de los escasos efectos democratizadores de esta política. El pasaje de la universidad de élite a la de masas (con cambio de las características de los demandantes), insinúa que el énfasis debería ser colocado más en la heterogeneidad social de los alumnos y en una institución que mantiene similares patrones de funcionamiento que la universidad elitista; caracterizado por un alumnado más homogéneo. Se administra la situación sin efectuar las transformaciones necesarias para preservar la calidad académica (Chiroleu, 1997).

Tanto el sistema selectivo como el ingreso directo habrían fracasado en lograr en las instituciones elevados patrones de calidad académica y niveles ansiados de equidad. La adopción de una determinada política de admisión a la universidad es un proceso complejo en cuya configuración participan diversos factores. La asimilación de un criterio u otro está relacionada con diferentes variables entre las cuales ocupan un lugar predominante las causas

extra educativas, tales así las características de la estructura social y del sistema político y las relacionadas con la organización educativa, como las propias del sistema de educación superior y de las disciplinas (Chiroleu, 1997).

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Aunque en los últimos dieciocho años se han hecho importantes esfuerzos gubernamentales y universitarios en cada país para mejorar la cobertura, calidad y equidad en el acceso, los sistemas nacionales muestran diferentes patrones institucionales en la formación universitaria. La diversificación de las ofertas públicas y privadas, a través de la creación de nuevas universidades públicas; los problemas de calidad en la formación anterior a la universidad, en la educación media de los estudiantes de los estratos sociales de bajos ingresos; los problemas de eficiencia en la titulación de los egresados universitarios (Argentina, Uruguay); la creación de programas nacionales de becas dirigidos a los sectores de menor ingreso económico, y la instrumentación de programas de acciones afirmativas de combate a la inequidad étnica (Brasil), forman parte de las experiencias y los esfuerzos de democratización del acceso a la educación universitaria.

Los procesos de masificación-universalización de la educación superior en la región son innegables, aunque mantienen déficits importantes en términos de la igualdad educativa en el acceso, la permanencia y el egreso de estudiantes. En cada país se han generado y/o mantenido políticas, programas y acciones que tuvieron como objetivo mejorar la inclusión, con diverso impacto. En Argentina, a pesar de que en la actualidad las universidades en general defienden la idea del ingreso irrestricto, existen múltiples mecanismos de admisión o ingreso que requieren del aspirante el cumplimiento de diferentes instancias administrativas y académicas y pueden actuar como mecanismos excluyentes. Sin embargo, el acceso desigual muchas veces no tiene relación solamente con los dispositivos de admisión o ingreso, sino también, con los procesos formativos previos. Por esta razón no sería apropiado hablar de igualdad de oportunidades, ya que no todos llegan en las mismas condiciones al momento del ingreso (Lenz, 2017). Durante las últimas dos décadas, hubo adjudicación de becas que buscan articular mejor la escuela secundaria con la educación superior, y otras que pretenden facilitar la permanencia de estudiantes de sectores desfavorecidos. Así, desde 2005 los Proyectos de Mejora-

miento de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), dirigidos en especial a las carreras de grado que son parte de los procesos de acreditación por parte de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), han incluido entre sus componentes sistemas de tutorías dirigidos a alumnos ingresantes y el mejoramiento de la formación pedagógica de los docentes de primer año. En el año 2010 se convocó a las universidades nacionales a presentar programas de apoyo para la implementación de acciones complementarias de las Becas Bicentenario a fin de mejorar el rendimiento de los alumnos de primer (Cambours de Donini & Gorostiaga, 2019). Por Decreto 84/2014 se establece el Programa PROG.R.ES.AR (Programa de Respaldo a Estudiantes Argentinos), el cual consiste en una suma de dinero, no contributiva y mensual. El propósito del Programa es el de generar oportunidades de inclusión social y laboral a través de acciones integradas que permitan capacitar a los jóvenes con edades entre dieciocho (18) y veinticuatro (24) años, inclusive, con el objetivo de finalizar la escolaridad obligatoria, iniciar o facilitar la continuidad de una Educación Superior y realizar experiencias de formación y/o prácticas calificantes en ambientes de trabajo.

En Brasil, el proceso de ingreso a las universidades es muy difícil y acaba creando lo que se llama el fenómeno de la autoexclusión. El rector de UNICAMP sostiene que es necesario buscar procesos más justos e inclusivos. En esta universidad pública se han adoptado algunas medidas como el, un programa de formación interdisciplinar que asegura a los mejores alumnos de las escuelas secundarias públicas de Campinas el acceso directo a la educación superior (Knobel, 2020). La Prueba de Selección Universitaria (PSU) de Chile es el sistema de admisión utilizado desde el año 2002 por las instituciones que integran el Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH), y por las universidades adscritas al DEMRE, a partir del año 2019 pasó a llamarse Prueba de Transición, junto con las Notas Enseñanza Media (NEM), además de los resultados de PSU y el puntaje NEM. El CRUCH incorporó en 2012 el puntaje ranking de notas, durante el ciclo completo de enseñanza media. En diciembre de 2015 fue promulgada una ley que dispone la gratuidad de la educación universitaria para personas que integren el grupo socioeconómico con menos recursos. En 2018, el Ministerio de Educación favoreció a 336.065 estudiantes que accedieron al beneficio de gratuidad, a 226.107 que obtuvieron becas, y a 295.648 que tomaron créditos (Lima,

2019). En Chile, se otorgan becas y programas de créditos. Las becas por mérito entregadas a alumnos de excelencia académica y las becas de fomento, que buscan incentivar el ingreso de estudiantes a áreas de interés nacional (estudiantes de pedagogía y carreras técnicas). Los programas de créditos son diversos: Fondo Solidario de Crédito Universitario (FSCU), aportes a las universidades del CRUCH para el otorgamiento de créditos a los estudiantes dirigido a pago de aranceles, distribuidos en virtud de antecedentes socioeconómicos; Crédito con garantía estatal (Ley N. 20.027) (Espinoza, 2013). En Colombia, la Ley General de Educación (1994), ordena un Plan de Desarrollo Educativo al menos cada diez años. El Plan Decenal 1996-2005 incluyó la equidad de género como estrategia, y se consideró que el sistema educativo reproduce prejuicios y prácticas cotidianas basadas en la idea de superioridad de uno de los sexos. En el Plan Nacional de Desarrollo 1998-2002 se creó la Consejería para la Equidad de la Mujer, con una serie de acciones como la promoción de capacitación en igualdad de oportunidades de género para educadores y educadoras, introductores e instructoras del Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA). En el Plan Nacional de Desarrollo 2002-2006 se incluyó el Programa Nacional en Educación y Diversidad, el cual busca superar los obstáculos culturales para la equidad de género teniendo en cuenta la multiculturalidad y el desarrollo local. El cumplimiento de la Ley de Cuotas ha abierto caminos para presionar y negociar en los planes de gobierno la inclusión de mujeres en la gestión local y agendas de equidad de género en ellas. Entre las estrategias que se plantean en el Plan de Desarrollo 2006-2010 se pueden mencionar Programas de ayuda estudiantil (becas y créditos) para sectores vulnerables destinados a incentivar el acceso y la permanencia en la educación superior. Ellos han permitido el aumento y democratización de las oportunidades de acceso a este nivel educativo, han favorecido la permanencia en el mismo, y, adicionalmente, implican incentivos para las instituciones de educación superior. Existen diversos tipos de créditos para estudios de pregrado con los que se puede financiar la educación técnica profesional, tecnológica o universitaria con tasas de interés bajas de acuerdo con el mercado, y que tienen una garantía que mantiene fijas las cuotas durante toda la etapa de reembolso del crédito (Santamaría *et al*., 2013)

En Uruguay existió durante décadas solo la Universidad de la República y en el interior del país, también la Universidad Católica de Uruguay o la Universidad

de Montevideo. Con el nuevo siglo se creó una nueva institución, la Universidad Tecnológica del Uruguay en 2013, predomina lo público frente a lo privado.

El concepto de inclusión reconoce la fragmentación y la heterogeneidad social y la existencia de grupos que han sido discriminados de forma explícita o han quedado al margen del sistema educativo. Esta noción aplicada al ámbito de la educación superior intenta incorporar la diversidad racial, cultural y sexual, para remediar discriminaciones crónicas que han naturalizado situaciones de desigualdad. Supone que todos, independientemente de sus características individuales, tienen derecho al aprendizaje y requiere brindarlo de manera acorde a sus propias necesidades (Chiroleau, 2019). Asimismo, este concepto de equidad reconoce la desigualdad y reclama acciones compensatorias para poner a los estudiantes en situación de igualdad de oportunidades. Como se ha podido observar en el texto, estos programas y acciones compensatorias no alcanzan para incluir a grandes sectores de la población que por diversas razones no acceden, no permanecen o no culminan con la ESU.

REFERENCIAS

Álvarez, M. F., & Barajas Archila, C. (2019). Análisis del acceso y permanencia en cinco cohortes (2005 al 2009), del nivel secundario en Argentina y Colombia, para el periodo 2005 al 2014. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*. (RELEC), 10(15), 44-63.

Boero, F. (2019). *Dos domingos muy distintos en Brasil y Argentina*. CEA.

Cambours de Donini, A., & Gorostiaga, J. M. (2019). Acceso y permanencia en universidades del conurbano: logros y límites de las políticas institucionales. En N. Fernández Lamarra, *Derecho a la educación. Expansión y desigualdad: tendencias y políticas en Argentina y América Latina*, pp. 71-84. Tres de febrero: UNTREF.

Chiroleau, A. (2019). Expansión de oportunidades en la educación superior de Argentina, Brasil y Chile: alcances y límites de una política necesaria. En N. Fernández Lamarra, & A. M. Ezcurra, *Derecho a la Educación. Expansión y desigualdad: tendencias y políticas en Argentina y América Latina* (págs. 53-70). Tres de Febrero: UNTREF.

Chiroleu, A. (1997). La Universidad en su Laberinto: Excelencia o equidad. Los dilemas en torno al acceso. *Estudios Sociales*. *Revista Universitaria Semestral*, VII (12), 97-115.

Correa Olarte, M. E. (2005). Los géneros en la educación superior universitaria en Colombia. En G. Rodríguez Ortiz, *Feminización de la matrícula de Educación superior en América Latina y el Caribe* (pp. 160-183). UDUALC.

Consejo de Rectores de Universidades Privadas. (2019). *Consejo de Rectores de Universidades Privadas*. CRUP: https://lc.cx/blWkZt

Curti, C. (2005). La Educación Superior en la República Argentina. Estudio según género. En *Feminización de la matrícula de educación superior en América Latina y el Caribe* (pp. 19-38). Unión de Universidades de América Latina.

Dávila, M. (2012). *Tendencias recientes de los posgrados en América Latina* (Primera ed.). Teseo- Universidad Abierta Interamericana.

De Abreu, N. (. (2005). Feminización del universo estudiantil y su influencia en los ámbitos educativo, económico y social, en la República Federativa del Brasil. En G. Rodríguez Ortiz*, Feminización de la matrícula de Educación Superior en América Latina y el Caribe* (pp. 114-135). Unión de Universidades de América Latina.

Del Valle, D., Montero, F., & Mauro, S. (2017). *El derecho a la universidad en perspectiva regional*. IEC: CLACSO. https://lc.cx/HjiLUu

Didriksson, A., Acosta, A., Aponte Hernández, E., Larrea, E., Leite, D., Moreno, C., & Orozco, L. (2016). El compromiso social de la universidad: tendencias actuales en Latinoamérica y el Caribe. En A. Didriksson, & C. Moreno, *Innovando y construyendo el futuro* (pp. 255-310). GUNI.

Espinoza Díaz, Ó., & González, L. E. (2012). Políticas de la Educación Superior en Chile desde la perspectiva de la equidad. *Sociedad y Economía*, (22), 69-94.

Espinoza, O. (2013). Equidad e inclusividad en el sistema de educación superior en Chile. En O. Espinoza, *Equidad e inclusividad en la educación superior en los países andinos: Bolivia, Chile, Colombia y Perú* (pp. 93-120). RIAIPE.

Ezcurra, A. M. (2011). *Igualdad en educación superior. Un desafío mundial*, IEC-CONADU.

Fernández Lamarra, N., & Pérez Centeno, C. (2016). La educación superior de Latino América en el inicio del nuevo siglo. Situación, principales problemas y perspectivas futuras. *Revista española de educación comparada.*

García de Fanelli, A. (2015). Graduación con equidad en las universidades argentinas. En Mainer, & Mazzola, *Universidad y democracia Políticas y problemáticas argentinas y latinoamericanas* (p. 12). Miño y Dávila.

García de Fanelli, A. (2015). La cuestión de la graduación en las universidades nacionales de la Argentina: Indicadores y políticas públicas a comienzos del siglo XXI. *Propuesta Educativa*, 1(43), 17-31.

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 para América Latina y el Caribe*. IESALC. https://lc.cx/GYZnug

Knobel, M. (18 de noviembre de 2020). IESALC-UNESCO. https://lc.cx/tkyY3i

Landinelli, J. (2015). *Diversificación institucional y democratización de la Universidad Latinoamericana. Democratización de la Educación Superior, una mirada desde el MERCOSUR. A cuatrocientos años de la Universidad de la región* (pp. 205-221). Unquillo: Narvaja Editor.

Landinelli, J., Figueiredo, A., Mollis, M., & Manigat, S. y. (2008). Escenarios de diversificación, diferenciación y segmentación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. En Gazzola, A. L. y Didriksson A. (Ed)., *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el C*aribe, (p. Cap. 5). IESALC- UNESCO.

Lenz, S. (2017). *Estrategias institucionales y dispositivos de acceso y permanencia en las universidades nacionales en Argentina. Los desafíos de la educación inclusiva.* 4º Coloquio Internacional (p. 192-203). UNIPE.

Lenz, S. (2017). Las universidades nacionales frente al desafío de la democratización: estrategias institucionales y dispositivos de acceso y permanencia. En D. Comp: Del Valle, F. Montero, S. Mauro, & M. Socolovsky (Edits.), *El derecho a la universidad en perspectiva regional*. CLACSO. https://lc.cx/CCGkef

Lima, G. (2019). *La universidad en Chile*. Centro de estudios de educación de Argentina.

Olivier, G. (2012). *Reto de la educación superior privada en América Latina: entre la expansión y la resistencia*. IdeAs.

Papadópulos, J., & Radakovich, R. (2005). Educación superior y género en Uruguay. En G. Rodríguez Ortíz, *Feminización de la educación superior de América Latina y el Caribe* (p. 398-427). UDUAL.

Rinesi, E. (2015). *Democratizar la Universidad: los desafíos pendientes. Democratización de la Educación Superior, una mirada desde el MERCOSUR: a cuatrocientos años de la Universidad de la región*. (p. 161-186). Unquillo: Narvaja Editor.

Rojas Leyra, T. (2005). La educación superior en Chile durante los últimos 25 años: una aproximación de género. En G. Rodríguez Ortiz, *Feminización de la matrícula de educación superior en América Latina La privatización educativa en América Latina. Una cartografía de políticas, tendencias y trayectorias* (p. 136-160). México: UDUAL.

Santamaría, Á., Palacios, M. T., Naranjo, E. R., Rojas Oliveros, P. N., Guaz-mayan Ruiz, C. A., & Espinoza Rodríguez, M. A. (2013). Equidad e inclusividad en el sistema de ES en Colombia. En O. Espinoza, *Equidad e inclusividad en la educación superior en los países andinos: Bolivia, Chile, Colombia y Perú* (págs. 134-194). Centro de investigación en Educación.

Silva Laya, M., & Rodríguez Fernández, A. (2012). *El primer año universitario entre jóvenes provenientes de sectores de pobreza: un asunto de equidad* (1ª ed.). ANUIES.

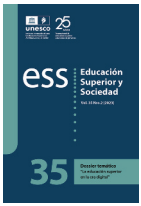
Universidad de Chile. (2019). Reseña histórica. Recuperado el 27 de 2 de 2019, de Una mirada a la historia: https://lc.cx/fV-hXl

Verger, A., Moschetti, M., & Fontdevila, C. (2017). *Universitat Autonoma de Barcelona*.

NOTAS

(1) Este artículo surge de un estudio sectorial financiado por NEIES que incluyó a investigadores de Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Paraguay y Uruguay del cual surgieron dos publicaciones que se encuentran disponibles en https://lc.cx/02kqcD. No se pudo conseguir información de algunas universidades de Paraguay por lo cual no se incluye ese país en la comparación.

(2) https://lc.cx/fdJn1l



REVISTA EDUCACIÓN SUPERIOR Y SOCIEDAD
2023, VOL 35, Nro. 2, pp. 452-473
https://doi.org/10.54674/ess.v35i2.633
e-ISSN: 26107759
Recibido 2022-09-13 | **Revisado** 2023-04-14
Aceptado 2023-06-07 | **Publicado** 2023-12-29

OPEN ACCESS

6. Consideraciones sobre la inclusión de estudiantes indígenas en la educación superior en Colombia

Considerations on the inclusion of Indigenous students in higher education in Colombia

María José Martínez Silva*

*Universidad de Manizales, Manizales, Colombia

RESUMEN

El acceso a la educación superior de estudiantes indígenas comprende múltiples expectativas alrededor del logro educativo. En Colombia, en las últimas décadas, se han ido incrementando las medidas para mejorar el acceso a la educación superior de estudiantes de escasos recursos económicos y grupos étnicos provenientes de diferentes regiones del país, tanto en instituciones públicas y privadas. El objetivo de esta revisión es el análisis de las limitaciones en la inclusión de estudiantes indígenas en la educación superior convencional en Colombia, teniendo en cuenta las expectativas de la educación formal y de los pueblos indígenas, a través de distintas etapas para la selección, organización y análisis de la información. Las limitaciones en la inclusión de estudiantes indígenas en la educación superior se presentan mediante el análisis desde dos dimensiones tituladas: Limitaciones en el acceso, la permanencia y graduación y limitaciones en la retribución y pervivencia de los pueblos indígenas. La estrechez en las comprensiones sobre las desigualdades sociales y la diversidad cultural demanda la necesidad de consolidar perspectivas dinámicas de la inclusión.

Palabras clave: Inclusión social; educación superior; poblaciones indígenas; diversidad cultural

Considerations on the inclusion of Indigenous students in higher education in Colombia

ABSTRACT

Access to higher education for Indigenous students involves multiple expectations regarding educational achievement. In Colombia, in recent decades, there have been increasing measures to improve access to higher education for low-income students

and ethnic groups from different regions of the country, both in public and private institutions. The objective of this review is the analysis of the limitations in the inclusion of Indigenous students in conventional higher education in Colombia, considering the expectations of formal education and Indigenous peoples, through different stages for the selection, organization and analysis of the information. The limitations in the inclusion of Indigenous students in higher education are presented through the analysis of two dimensions entitled: Limitations in access, permanence and graduation and limitations in the retribution and survival of Indigenous peoples. Narrow understandings of social inequalities and cultural diversity call for the need to consolidate dynamic perspectives on inclusion.

Keywords: Social inclusion; higher education; Indigenous population; cultural diversity

Considerações sobre a inclusão de estudantes indígenas no ensino superior na Colômbia

RESUMO

O acesso ao ensino superior para os estudantes indígenas implica múltiplas expectativas relativamente ao sucesso escolar. Na Colômbia, nas últimas décadas, têm sido adoptadas cada vez mais medidas para melhorar o acesso ao ensino superior de estudantes com baixos rendimentos e de grupos étnicos de diferentes regiões do país, tanto em instituições públicas como privadas. O objetivo desta revisão é analisar as limitações da inclusão de estudantes indígenas no ensino superior convencional na Colômbia, levando em conta as expectativas da educação formal e dos povos indígenas, por meio de diferentes etapas de seleção, organização e análise das informações. As limitações na inclusão de estudantes indígenas no ensino superior são apresentadas através da análise de duas dimensões intituladas: Limitações no acesso, permanência e diplomação e Limitações na retribuição e sobrevivência dos povos indígenas. A compreensão limitada das desigualdades sociais e da diversidade cultural exige a consolidação de perspectivas dinâmicas sobre a inclusão.

Palavras-chave: Inclusão social; ensino superior; população indígena; diversidade cultural

Considérations sur l'inclusion des étudiants indigènes dans l'enseignement supérieur en Colombie

RÉSUMÉ

L'accès à l'enseignement supérieur pour les étudiants indigènes implique de multiples attentes en matière de réussite scolaire. En Colombie, au cours des dernières décennies,

des mesures de plus en plus nombreuses ont été prises pour améliorer l'accès à l'enseignement supérieur des étudiants à faibles revenus et des groupes ethniques de différentes régions du pays, tant dans les établissements publics que privés. L'objectif de cette étude est d'analyser les limites de l'inclusion des étudiants autochtones dans l'enseignement supérieur conventionnel en Colombie, en tenant compte des attentes de l'éducation formelle et des peuples autochtones, à travers différentes étapes de sélection, d'organisation et d'analyse de l'information. Les limites à l'inclusion des étudiants indigènes dans l'enseignement supérieur sont présentées à travers l'analyse de deux dimensions intitulées : Limites dans l'accès, la permanence et l'obtention d'un diplôme et Limites dans la rétribution et la survie des peuples indigènes. Les conceptions étroites des inégalités sociales et de la diversité culturelle appellent à la nécessité de consolider des perspectives dynamiques sur l'inclusion.

Mots clés: Inclusion sociale ; Enseignement supérieur; Peuple Autochtone; Diversité culturelle

1. INTRODUCCIÓN

El acceso a la educación superior convencional de estudiantes de diferentes pueblos indígenas en Colombia ha sido el resultado de una articulación de distintos elementos, entre los cuales se destaca el afianzamiento y la organización del movimiento indígena y el establecimiento de mecanismos de participación y diálogo del Estado y sus instituciones. La educación superior, especialmente desde finales del siglo XX, se considera como un factor clave para el desarrollo económico y la movilidad social, por lo que el planteamiento de acciones afirmativas o medidas para la equidad identifica las desigualdades en la distribución de las oportunidades educativas entre las distintas categorías sociales, cuestión que seguirá siendo relevante teniendo en cuenta que la educación inclusiva integra los Objetivos de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas. Sin embargo, para los pueblos indígenas, el acceso a la educación superior también puede ser considerada una estrategia de salvaguarda del legado cultural y garantía de pervivencia como comunidades en las siguientes generaciones, para frenar las tendencias adversas que afectan sus formas de vida y favorecen la disolución de sus espacios de producción y transmisión de conocimiento y cultura.

La Constitución Política de Colombia de 1991 en el artículo 7 establece la protección de la diversidad étnica y cultural y en el artículo 13 instaura la igual-

dad en derechos, libertades y oportunidades sin ningún tipo de discriminación y la adopción de medidas a favor de los grupos discriminados o marginados; los artículos 67 y 68 reconocen que la educación es un derecho de las personas y un servicio público con función social para el acceso al conocimiento, la ciencia y demás bienes de la cultura, que respeta y fomenta la identidad cultural de los grupos étnicos; el artículo 70 incorpora el principio de igualdad con dignidad de todas las culturas del país y el artículo 93 acoge los tratados y convenios internacionales como la Convención internacional sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación Racial de 1981 y el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo, el cual se ratifica mediante la Ley 21 de 1991 y reconoce la autonomía política, económica, social y cultural de los pueblos indígenas y tribales que habitan en los países independientes y obliga a los Estados a implementar medidas para garantizar la educación en condiciones de igualdad en todos los niveles (León y Holguín, 2005).

La inclusión en la educación superior orientada por la equidad reconoce las desigualdades económicas, sociales y educativas que afectan a los pueblos indígenas y prioriza la adopción de medidas a favor de las distintas categorías sociales discriminadas y la eliminación de barreras para una educación de calidad y el aseguramiento del acceso, la permanencia y la graduación, sin embargo, la rigidez de estas barreras que han encontrado como pueblos indígenas ha implicado la creación de instituciones de educación superior y la búsqueda de un sistema articulado de educación indígena propio. La Ley 30 de 1992 que rige el sistema de educación superior, aunque destaca la libertad de pensamiento y el pluralismo ideológico como principios que reconocen la universalidad de los saberes y la particularidad de las formas culturales existentes en el país, en el artículo 5 establece que el acceso a la educación superior queda supeditado a la demostración de capacidades y el cumplimiento de las exigencias establecidas por las Instituciones de Educación Superior (IES).

Esta demostración de capacidades, generalmente se enmarca en un tipo de valoración del mérito individual y el enfoque en la igualdad de oportunidades, limitando las aspiraciones de la mayoría de los jóvenes considerados como no meritorios, así como personas adultas que no cumplen con las exigencias establecidas. Luego, la pregunta que orienta este artículo es ¿Cuáles son las principales limitaciones de la inclusión para los pueblos indígenas en la educación superior convencional en Colombia? Por tanto, el objetivo de esta re-

visión es el análisis de las limitaciones en la inclusión de estudiantes indígenas en la educación superior convencional en Colombia, teniendo en cuenta tanto las expectativas de la educación formal como las de los pueblos indígenas, a través de distintas etapas para la selección, organización y análisis de la información. Con esta revisión se quiere presentar una perspectiva del contexto de la relación entre educación superior y pueblos indígenas que pueda contrastarse con otras perspectivas regionales en América Latina y el Caribe, así como proponer algunas consideraciones que puedan ser relevantes en el avance desde la inclusión hacia la construcción de una educación superior inclusiva e intercultural y/o la consolidación de modalidades de colaboración intercultural.

2. MÉTODO

El proceso de recolección, la organización y el análisis de la información presentada en esta revisión siguió seis etapas: en la primera, se realizó una búsqueda exploratoria en el 2019 a través de Google académico con las palabras claves educación superior, pueblos indígenas y Colombia; en la segunda, se realizó una búsqueda intencionada siguiendo los artículos integrados en los documentos presentados en el marco de las investigaciones sobre educación superior y pueblos indígenas de los proyectos "Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior en América Latina", del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO IESALC) desde el 2007, y el "Programa Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina (Programa ESIAL)" creado en el 2012 en la Universidad Nacional Tres de Febrero, bajo la coordinación de Daniel Mato; en la tercera etapa, se realizó un primer ejercicio de organización de la información, teniendo en cuenta la clasificación en modalidades de colaboración intercultural propuesta por Daniel Mato y la distinción entre IES convencionales y no convencionales, en donde las primeras son aquellas que "no han sido creadas especialmente para responder –total o parcialmente– a propuestas o demandas de dichos pueblos" (Mato, 2016, p. 73).

En la cuarta etapa, con el interés de seguir complementando el ejercicio de levantamiento del contexto general de la relación entre los pueblos indígenas y la educación superior en Colombia, se logró la identificación de algunos protagonistas en este ámbito, investigadores, líderes, procesos organizativos,

instituciones, entre otros, así como la identificación de políticas, programas y normativas de relevancia. En la quinta etapa, para el análisis de la información en las IES convencionales, se utilizó la distinción de barreras formales y sustanciales trabajada por Montero (2018), para ampliar la perspectiva sobre las comprensiones de la inclusión en las expectativas tanto de la educación formal como desde los pueblos indígenas y las juventudes. En la sexta etapa, durante el 2021, se inicia el ejercicio de escritura que condensa la presentación de los resultados con la discusión, a modo de un análisis general centrado en dos dimensiones o limitaciones de la inclusión en la educación superior convencional. Aunque en la búsqueda de información también se encuentran las iniciativas y experiencias desde las poblaciones afrodescendientes, éstas se omiten en este artículo por la extensión de la temática.

3. DESARROLLO Y DISCUSIÓN

3.1. Limitaciones en el acceso, la permanencia y graduación

El acceso a la educación superior de estudiantes indígenas es percibido como una estrategia clave para el desarrollo de las potencialidades individuales, pero también para el fortalecimiento de la acción colectiva como pueblos indígenas en el compromiso con el desarrollo y las dinámicas propias (ONIC y CRIC, 2004), en este sentido se podría decir que es una articulación de satisfacción de intereses del aspirante y las necesidades de las comunidades y las organizaciones (Palechor, 2017), y el desafío al contexto histórico-social que mantiene las desigualdades entre generaciones mediante la exclusión a la educación superior de calidad (Castillo y Ocoró, 2019). Como se profundizará a continuación, los avances en materia de accesibilidad son insuficientes en materia de equidad y en el reconocimiento de la diversidad cultural como parte del pluralismo ideológico, tal y como viene establecido en la Ley 30 de 1992.

Las desigualdades en la educación superior se perciben en la disponibilidad y distribución de las ofertas. Para Ospina et al., (2015) estas disparidades son un tema tradicional en la estructura educativa, la mayoría de las ofertas educativas de calidad están concentradas en Bogotá, Antioquia, Santander y Valle del Cauca que albergan estudiantes de familias con mejores recursos económicos, educativos y desempeños en los puntajes en las Pruebas de Es-

tado - Saber 11 y mayores probabilidades de lograr culminar sus estudios satisfactoriamente (Mora, 2016). Luego aspirar a la educación superior desde otras regiones y con menores recursos económicos implica superar la competencia por escasos cupos disponibles en las universidades públicas (Mora, 2016), o recurrir a las instituciones de menor costo, prestigio y calidad (Gaviria et al., 2013).

En cuanto a los determinantes de la migración educativa en Colombia, se considera que el acceso a la educación superior se ha convertido casi que en un requisito de ingreso al mercado laboral en los países en desarrollo (Ospina, et al, 2015) y un indicador de movilidad social, es decir, del incremento de las oportunidades para el mejoramiento en las condiciones de bienestar en comparación con generaciones anteriores (García et al., 2015). De este modo, las disparidades en la disponibilidad de las ofertas laborales y educativas presuponen la migración continua de población rural, campesina y grupos étnicos en búsqueda de estas oportunidades, trayendo como consecuencias el choque cultural producido en la adaptación a nuevas formas de vida urbana, y el envejecimiento poblacional y el vaciamiento socioeconómico del área rural (García et al., 2006; Ruiz-R, 2020).

El informe diagnóstico de la educación superior para los pueblos indígenas del equipo de investigación de la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC) y el Consejo Regional Indígena del Cauca - CRIC (2004), con el apoyo de UNESCO IESALC, presenta algunos elementos de la situación educativa de los diferentes pueblos indígenas e identifica las principales barreras que afectan el ingreso a la educación superior: el aspecto económico para asegurar la sostenibilidad en la universidad y la ciudad; la desinformación o el desconocimiento de políticas, convenios, becas, cupos o recursos de apoyo; la diferenciación en los estados de marginalización del sistema educativo entre las comunidades, y el distanciamiento de los centros de formación que producen alejamiento del estudiante de su entorno sociocultural. En estas barreras, también se incluyen las dificultades referidas al Fondo Álvaro Ulcué Chocué para comunidades indígenas administrado por el Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior (ICETEX).

Luego, la implementación de medidas para facilitar el acceso a estudiantes de pueblos indígenas y/o grupos étnicos en la educación superior estarían en una primera fase del abordaje de las desigualdades educativas en este nivel

de formación, y por sí solas no compensan las desigualdades estructurales en la distribución de las oportunidades. Debido a ello, su ingreso se presenta en condiciones de desventaja con respecto a sus pares, "en un tránsito hacia la vida universitaria que contiene enormes contrastes culturales que inciden en su desenvolvimiento y permanencia en los programas formativos en concreto" (Castillo y Caicedo, 2016, p. 154), profundizando las desventajas iniciales que incrementa sus probabilidades de repitencia y abandono (García, et al, 2006; Castillo y Caicedo, 2016), o la prolongación del tiempo inicialmente presupuestado para la culminación de los estudios.

La vida universitaria involucra una serie de retos, en donde "la experiencia previa cuenta mucho como capital cultural con el cual se llega al mundo de la educación superior" (Castillo y Caicedo, 2016, p. 155) e impacta la permanencia. Para estos autores, los contextos proveen recursos propios de acuerdo con su devenir histórico-cultural, luego la implementación de medidas de acceso diferencial tendría también que garantizar condiciones al interior de las estructuras universitarias para albergar la heterogeneidad social, económica y cultural de la población estudiantil (García et al, 2006) y sus experiencias educativas previas para garantizar condiciones pertinentes al interior de las estructuras universitarias. Así mismo, la evidencia de un apartheid educativo en lo encontrado en las investigaciones sobre educación básica (Fergusson y Flores, 2021), influye en las condiciones en las cuales se desarrollan las experiencias de etnoeducación y educación propia para los grupos étnicos, a pesar del respaldo legislativo de la Ley 115 de 1994.

De acuerdo con Montero (2018), las barreras encontradas al interior de las estructuras universitarias para indígenas estudiantes universitarios se pueden dividir en formales y sustanciales. Entre las denominadas de orden formal por Montero (2018) se encuentran: barreras para la admisión, como la divulgación de las convocatorias, los trámites para la aplicación, el cumplimiento de requisitos, el número de cupos disponibles; barreras para la permanencia, como la escasez de recursos para la manutención y el desnivel de la baja calidad en la educación previa a la universidad; barreras en la graduación, como la ausencia de posibilidades de continuar estudios posgraduales, obtener un empleo remunerado o aportar a las comunidades de origen. Aunque estas barreras señaladas también afectan a otros estudiantes sin pertenencia étnica, pueden estar relacionadas con desigualdades étnico-raciales y de género que

impactan de modo diferencial a estudiantes indígenas, por ejemplo, con relación al sostenimiento económico o el trabajo doméstico para las mujeres indígenas (Gnecco-Lizcano, 2016; Serrano, 2014; Gil, 2004).

Por otro lado, se encuentran aquellas barreras que afectan directamente a estudiantes de contextos culturalmente diferenciados y pueblos indígenas, denominadas de orden sustancial por Montero (2018), entre las que se encuentran: la falta de reconocimiento a los conocimientos, metodologías e idiomas propios de los pueblos indígenas y el debilitamiento del vínculo entre estudiantes universitarios y las comunidades de origen. El distanciamiento físico prolongado y el choque cultural afectan el vínculo comunitario percibido en el rechazo de las comunidades y las autoridades hacia estudiantes y egresados de programas universitarios por sus nuevas formas de pensar y actuar (Montero, 2018), produciendo en algunos casos el abandono de la cultura, la pérdida de identidad y la posibilidad de retorno o retribución a la comunidad (Montero, 2018), sobre las cuales se ampliará en el siguiente apartado.

A pesar de la ausencia de datos estadísticos sobre la situación de la población de estudiantes indígenas en la educación superior en Colombia, similar a lo que ocurre en toda América Latina, se considera que la deserción en este grupo poblacional es superior al promedio nacional (Guapacha et al., 2018) por los rezagos históricos sociales y educativos y las desventajas acumuladas en la experiencia universitaria. En la literatura sobre deserción en educación superior, se han estudiado diversos factores individuales, académicos, socioeconómicos e institucionales (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2015), como también diferentes momentos de la trayectoria educativa y los efectos de políticas públicas o los programas de acción afirmativa (Sánchez y Márquez, 2013). Sin embargo, no se han considerado variables asociadas con la diversidad epistémica y cultural (Guapacha et al, 2018).

La invisibilidad estadística en la educación superior afecta la identificación de las problemáticas y la posibilidad de generar condiciones pertinentes para el encuentro intercultural, la permanencia, la graduación, el egreso y la retribución comunitaria. Según Abadio Green, indígena Gunadule y académico de la Universidad de Antioquia, citado por Guapacha et al (2018), en Colombia no hemos desarrollado un sistema de educación superior que entienda la diversidad, "estamos muy demorados en entender la riqueza de este país" (p. 122). Así pues, las limitaciones que presentan las IES en el abordaje de las dis-

paridades en la situación educativa de la población de indígenas estudiantes demuestran el incumplimiento en cuanto a la disponibilidad, accesibilidad, adaptabilidad y aceptabilidad, contenidas en el derecho a la educación (García et al, 2006) y su extensión al nivel superior.

La educación superior es considerada un bien escaso de la sociedad, por lo que los programas para la inclusión de las poblaciones más vulneradas son importantes en términos de equidad (Mayorga, 2009), sin embargo, quienes ingresan a través de ellos en calidad de beneficios de estas medidas excepcionales, asumen una carga adicional correspondiente a la exigencia del cumplimiento de compromisos preestablecidos para el mantenimiento de estos beneficios. El seguimiento al cumplimiento de estas exigencias es realizado por las oficinas de bienestar universitario, instancias de apoyo a las unidades académicas definidas mediante el Decreto 2566 de 2003, pero que mantienen un enfoque asistencial, con presupuestos insuficientes y nula incidencia en los debates curriculares y decisorios de las instituciones (Castillo y Caicedo, 2016; MEN, 2016), luego el tratamiento como población beneficiaria anula la comprensión de las demandas como pueblos indígenas y erigen nuevas barreras para una participación plena como estudiantes universitarios.

En la investigación de Guido et al. (2006) encuentran que en las universidades hay una preocupación expresa de las directivas por la aculturación de la población indígena, lo cual contrasta con la ausencia de acciones concretas para el reconocimiento de la diversidad cultural. Al respecto, tendríamos que preguntarnos por los sentidos mismos del acceso diferencial, ya que en el marco de la equidad en la educación superior colombiana la diversidad cultural aparece como dato socioeconómico para el acceso, pero luego de ello, no trasciende del sentido exótico, pintoresco, folclórico o mercantilizable (CNMH y ONIC, 2019; Cortéz, 2015; Simmonds, 2013). En resumen, el acceso diferencial reconoce las desigualdades socioeconómicas, los rezagos históricos y las necesidades educativas de nivelación, sin embargo, este reconocimiento no ofrece condiciones de pertinencia para la permanencia, graduación, egreso, y la diversidad cultural queda diluida bajo las exigencias académicas en nombre de la calidad.

3.2. Limitaciones en la retribución y pervivencia de los pueblos indígenas

El acceso diferencial a la educación superior reconoce las desigualdades socioeconómicas, los rezagos y las necesidades educativas de nivelación que

enfrentan determinados grupos sociales para acceder a ella por sus propios medios, pero estas medidas resultan insuficientes cuando no están aseguradas las condiciones para la permanencia, la graduación y la retribución a las comunidades de origen, al interior de las IES. En este apartado se abordarán algunas limitantes para la retribución comunitaria, la cual aparece establecida como una forma de prestación de servicio social que como estudiantes deben cumplir con las comunidades, condicionado al mantenimiento de la financiación durante el período de estudio o para la solicitud de condonación del crédito posterior del año de trabajo tras la graduación, pero que no parece estar articulado con las dinámicas comunitarias por el deterioro progresivo del vínculo comunitario, como se profundizará a continuación.

La identificación de las barreras al interior del sistema educativo ha permitido el planteamiento de diferentes acciones estratégicas teniendo en cuenta los criterios de acceso, permanencia, graduación, pertinencia y calidad que hacen parte del documento "Lineamientos de la política de educación superior inclusiva" del Ministerio de Educación Nacional (2013). Con el planteamiento de estas acciones se busca motivar a las IES para que respondan a las tendencias globales de las últimas décadas por la ampliación de la cobertura, la reducción de la deserción, la inclusión social y el aseguramiento de la calidad, y en lo particular, incorporen un enfoque diferencial (Ruiz-R, 2018) como una forma de apertura hacia la ampliación del diálogo social sobre las condiciones inequitativas en la educación superior, la promoción del conocimiento, la valoración, la atención a las particularidades de los pueblos indígenas y su participación ante la amenaza continua de exterminio físico y cultural.

Desde el informe de evaluación de la calidad de la educación indígena realizado por el Ministerio de Educación Nacional en 1996, se advertía el riesgo de aculturación en la educación superior en la medida en que una mayor integración al sistema impide "la posibilidad de aportar desde sus culturas para la construcción de saberes interculturales" (Enciso, Serrano y Nieto, 1996, p. 37), en especial, cuando el propósito de la educación bajo el modelo de desarrollo dominante es la preparación para la competencia en el mercado laboral, produciendo el distanciamiento de los jóvenes con las dinámicas comunitarias, los problemas colectivos y el desarrollo de proyectos de autonomía territorial (Garzón citado por Rojas, 2018), por lo que también se reclama por un modelo educativo que no profundice las rupturas interge-

neracionales y el deterioro de las lenguas, principios y valores culturales (ONIC y CRIC, 2004)

Sin embargo, aunque la educación superior es un factor de debilitamiento del vínculo comunitario, no es el único. Para Montero (2018), las nuevas generaciones han sufrido las consecuencias del "debilitamiento de las dinámicas de transmisión y apropiación del pensamiento tradicional" (Montero, 2018, p. 281) y cuando llegan a la educación superior ya advierten su desconocimiento de la cosmovisión y la cultura de sus mayores, debido a espacios cada vez más reducidos de comunicación entre jóvenes y mayores, la poca valoración y uso de la lengua al interior de las comunidades (ONIC y CRIC, 2004) o el temor de padres, abuelos y abuelas hacia la repetición de la historia de explotación y abuso en las nuevas generaciones (Gil, 2004). Por su parte, los procesos alternativos de educación indígena y etnoeducación se agotan cuando convierten a la escuela como espacio único para el aprendizaje y la transmisión de los saberes (Rojas, 2018), bajo la responsabilidad de maestros foráneos, en donde tanto conocedores de la cultura como la lengua propia no tienen cabida.

Para Molina- Betancur (2012), la legislación colombiana se aproxima a lo acordado en la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas del 2007 en materia educativa, pero enfrenta múltiples dificultades para su puesta en práctica como la falta de presupuesto, la inaccesibilidad en algunas regiones (Molina-Betancur, 2011), la disparidad de las condiciones organizativas y la baja calidad educativa que lleva a la preferencia de las familias por otro tipo de colegios (Buitrago, 2014). Ante esto, a las universidades se les ha insistido en la accesibilidad y la inclusión de temáticas de interés para los pueblos indígenas y a pesar de que se han realizado diferentes tipos de encuentros con la participación de autoridades educativas y comunidades, los avances han sido mínimos (Palechor, 2017), por lo que la protección de la diversidad cultural en su connotación colectiva (Mazabel, 2018) y como derecho constitucional no se está garantizando.

Así mismo, las estrategias para el mejoramiento de las condiciones de la educación rural y los planes de regionalización de la educación superior, no avanzan de la manera esperada, "la disparidad de las capacidades institucionales de los territorios causa que las regiones más atrasadas no cuenten con las condiciones mínimas para potenciar su desarrollo y cerrar las brechas exis-

tentes" (Ruiz-R, 2020, p. 224), mientras tanto los jóvenes del área rural dispersa continúan migrando cada vez más jóvenes buscando asentamiento temporal o permanente (Ruiz-R, 2020) y en algunos casos, produciendo el abandono de la cultura (Montero, 2018). En atención a estas problemáticas que afectan el vínculo comunitario, convendría un trabajo en colaboración de preparación y acompañamiento a la educación superior, por parte de las familias, las comunidades y las IES que incorpore también las nuevas expectativas, oportunidades e intereses como jóvenes indígenas estudiantes como las nuevas dinámicas territoriales.

En la investigación realizada por Buitrago (2014), con un grupo de jóvenes estudiantes de 11 grado del pueblo Sikuani, encuentra que los cambios en el contexto económico por el auge de la industria de hidrocarburos en la región del municipio de Puerto Gaitán, en cercanía al Resguardo Wacoyo en el departamento del Meta, incide en sus intereses como jóvenes, a pesar de que comparten la preocupación de las autoridades tradicionales por la homogeneización y la falta de pertinencia de los programas académicos para aportar a la comunidad. Adicionalmente, "las expectativas y deseos de los jóvenes entran en juego con las oportunidades viables, es decir, no sólo con la posibilidad para acceder a becas o créditos, sino también la oferta laboral de su entorno" (Buitrago, 2014, p. 32), y la subsistencia del resguardo mismo que difícilmente puede conservar sus prácticas tradicionales, como sucede en otras regiones del país permeadas por estos cambios en las actividades económicas.

En la investigación adelantada por Tenorio (2011), a partir del acompañamiento a jóvenes provenientes del Resguardo de Guambia en la Universidad del Valle, encuentra entre ellos un desinterés por los saberes indígenas y al mismo tiempo, falta de compromiso con la educación formal. Para Tenorio (2011), la escolarización formal mediante la obligatoriedad de la escuela como espacio para el aprendizaje y la preparación para la vida adulta fuera de la comunidad ha significado una transformación cultural para el pueblo Misak, las familias anhelan la inclusión social y económica de sus hijos en el mundo mestizo, aunque como consecuencia se produzca una ruptura intergeneracional con los valores culturales propios (Tenorio, 2011). Si bien la escuela y la universidad son espacios reconocidos para el mejoramiento de sus condiciones de vida (ONIC y CRIC, 2004; Ferrero, 2015), también son percibidos como es-

pacios de choque entre la pertenencia comunitaria y la formación académica y profesional (Londoño, 2017).

En ese sentido, la investigación de Londoño (2017) apunta hacia la identificación de diferentes tipos de tensiones que enfrentan como indígenas estudiantes en la educación superior y afectan su permanencia cuando no encuentran herramientas para su afrontamiento. Algunas de estas tensiones provienen de, la pretensión de algunos discursos de la ciencia para invalidar las experiencias y saberes que sostienen las formas de vida comunitarias, el choque cultural en el encuentro con jóvenes pertenecientes a otros pueblos indígenas, las dificultades en las comunidades para el desempeño profesional por la inaplicabilidad de sus aprendizajes en el sistema social y productivo, la insuficiencia de recursos económicos para asegurarles condiciones estables y remuneración, y fuera de ella, el racismo que les niega oportunidades para empezar su vida profesional (Ocoró y Mazabel, 2021; Gil, 2005), basados en prejuicios sobre etnicidad y género.

Con la intención de incluir a jóvenes indígenas en el sistema educativo se estaría interrumpiendo la transmisión comunitaria y el fortalecimiento de valores culturales para las nuevas generaciones, afectando el relevo intergeneracional para la pervivencia como pueblos indígenas y al mismo tiempo, las dificultades y la carencia de herramientas para su afrontamiento incrementa sus posibilidades de exclusión. Esta situación despierta dudas en las comunidades sobre si ha servido o no la apuesta por la escolarización (Tenorio, 2011) y es posible, siguiendo a Castañeda (2011), que algunas comunidades hayan decidido no animar el envío de estudiantes a las universidades "ya que la pérdida de los valores propios de las comunidades es uno de los riesgos que se corre en estos procesos" (Castañeda, 2011, p. 191). Otras comunidades han encontrado en la creación de universidades con programas propios (Nemogá-Soto, 2018) y la consolidación del sistema educativo indígena propio (SEIP), alternativas de resistencia y transmisión del legado cultural.

La desconfianza en la educación superior bajo la lógica predominante perjudica que como estudiantes universitarios indígenas en las ciudades cuenten con respaldo, acompañamiento o apoyos económicos de las comunidades para su permanencia y sostenimiento y como egresados, contribuyan desde lo aprendido en los espacios educativos. También sucede que algunos egresados regresan a las comunidades intentando imponer sus conocimientos

(Gil, 2005), luego las condiciones para regresar a la comunidad cada semestre no están dadas y por ello, la prestación del servicio comunitario no debe asumirse como una garantía para mantener el lazo con sus comunidades, requisito que además puede resultar de difícil cumplimiento para quiénes no encuentran cómo pueden aportar a su comunidad, provienen de los sitios más apartados, necesitan acceder a un trabajo durante el período de vacaciones para su sostenimiento o deben quedarse en la ciudad por fuerza mayor, como ocurrió con la reducción de la movilidad durante el primer año de la pandemia.

En la investigación del Programa de Admisión Especial de la Universidad Nacional de Colombia realizada por Castañeda (2011) destaca la motivación de los estudiantes por contribuir a sus comunidades, pero "el elegir una carrera implica un proyecto profesional individual que dista en la mayoría de los casos, del proyecto de comunidad" (p. 180), luego el reto es lograr la coincidencia entre ambos proyectos. La elección del programa se podría decir que se hace sin más información sobre dicho programa, o está limitada a lo denominado por Buitrago (2014) como oportunidades viables. Por otro lado, los programas pensados desde la pertinencia comunitaria centrados en la formación de maestros, como es el caso de las Licenciaturas en Etnoeducación (Castillo, 2017; Simmonds, 2013), pueden ser desconocidas en las dinámicas de desarrollo territorial de las distintas regiones del país o representa menor prestigio social y bajos salarios (Castillo y Ocoró, 2019)

Sin embargo, a partir de estas experiencias también se van moldeando otras formas del ser indígena por fuera de las comunidades. Para las mujeres indígenas, el acceso a la educación superior es una alternativa para superar todas las formas de discriminación étnica y de género y una oportunidad para ser reconocidas en los espacios de participación y toma de decisiones (Santamaría, 2015; Serrano, 2014), pero la falta de claridad para recibir el aval al interior de las comunidades, la imposición de roles de género y los prejuicios sobre las mujeres indígenas en los espacios educativos (Gnecco-Lizcano, 2016; Santamaría, 2015; Serrano, 2014; Gil, 2005), pueden afectar su elegibilidad. En la investigación realizada por Gil (2005), encuentra que hay una nueva generación de mujeres indígenas con otras expectativas de vida que "están migrando a la ciudad para convertirse en profesionales y así poder abrirse nuevos espacios en el campo laboral" (p. 108) e igualmente conservan el interés por sus comu-

nidades, más allá de asegurar para sí mismas una rentabilidad económica individual (Gil, 2004).

En las investigaciones de Santamaría (2015) y Serrano (2016) se encuentra que las mujeres indígenas egresadas de la educación convencional fortalecen los espacios de formación de lideresas al interior de sus comunidades. Así mismo, mientras permanecen en las ciudades se convierten en referentes para otros jóvenes que quieren estudiar y lograr una mejor adaptación a la vida urbana y universitaria (Gil, 2005), también se involucran en "charlas informativas para incentivar a los jóvenes bachilleres con respecto al estudio universitario" (Gil, 2005, p. 66) o se convierten en el apoyo de sus autoridades tradicionales para la realización de trámites legales, traducciones, e incluso, el uso de herramientas tecnológicas para la información y la comunicación. Tanto estudiantes como egresadas y egresados en las ciudades pueden desempeñarse como intermediarios entre sus comunidades y el gobierno, entre los espacios rural y urbano, entre las prácticas tradicionales y el conocimiento occidental (Gil, 2005).

En palabras de un líder indígena citado por Montero (2018), la universidad convencional contribuye a "la desintegración de la identidad cultural, factor que influye para que muchos indígenas no regresemos a los respectivos territorios" (p. 283), pero la permanencia en el contexto urbano permite la manifestación de las diferencias, que moldean el ser indígena en un proceso de autorreflexión permanente (Rojas en Sierra, 2004). En este sentido, el ingreso a la universidad para algunos estudiantes se experimenta como un redescubrimiento identitario, en donde adquiere valor su cultura en el contraste con lo urbano y emergen reflexiones sobre la importancia del mantenimiento de la identidad cultural como una estrategia política de diferenciación de los no-indígenas y de posicionamiento social y colectivo (Guido, Castiblanco y Ortiz, 2006), en contexto de ciudad como escenario de múltiples representaciones, relacionamientos y alteridades (Simmonds, 2013; Rojas en Sierra, 2004).

El encuentro con otros estudiantes de diferentes pueblos indígenas en el contexto universitario y la conformación de cabildos indígenas al interior de las universidades ha significado realzar su presencia como sujetos políticos en estos espacios, así como les ha permitido el establecimiento de canales de comunicación con sus comunidades y las instituciones educativas, ampliando el alcance de la participación estudiantil (Guapacha et al, 2018; Montero, 2018;

Simmonds, 2013; Caicedo y Castillo, 2008) y sumando a las estrategias de resistencia cultural de los cabildos urbanos en su reivindicación como territorios para la salvaguarda de la vida y la transmisión de la cultura que garanticen el presente y el futuro de los pueblos (CNMH y ONIC, 2019). En su constante vaivén entre su comunidad y la ciudad, enriquecen "la conciencia de ser parte de una nación multiétnica y pluricultural" (CNMH y ONIC, 2019, p. 457) y ponen los asuntos indígenas en las agendas de las ciudades.

En este sentido, la resistencia cultural en las ciudades es una preexistencia como manifestación en contraposición a la homogeneización y el imaginario de identidad única nacional (Simmonds, 2013). Para Green, la responsabilidad de las universidades, en este sentido, debería estar centrada en que los jóvenes se sientan orgullosos de ser quienes son y de su procedencia (Cortina et al., 2018) y los programas de inclusión para miembros de comunidades indígenas podrían proyectarse como una política de un buen vivir integral, en sintonía con el desarrollo y consolidación de los proyectos de las comunidades y sus planes de vida (Montero, 2018). El pluralismo, el diálogo de saberes y la interculturalidad no han alcanzado un lugar en las discusiones estructurales de la universidad, pero la presencia como pueblos indígenas es el inicio de un camino hacia el respeto y desarrollo de la identidad y saberes propios (Guapacha et al, 2018) y la construcción de políticas educativas desde el encuentro y el intercambio entre otros sentidos educativos para los pueblos culturalmente diferenciados.

4. CONCLUSIONES

El avance en la equidad implica la aceptación de la existencia de barreras que afectan especialmente a determinadas categorías sociales. Sin embargo, la implementación de medidas para la eliminación de estas barreras como un objetivo de la inclusión se enfrenta con dinámicas excluyentes que exigen un análisis más profundo sobre la formación social de las desigualdades. El fomento del acceso a la educación superior para estudiantes indígenas se considera un avance en los compromisos constitucionales con los pueblos indígenas y la presencia de estudiantes indígenas en la educación superior ha permitido la distinción entre barreras formales que afectan no solamente a miembros de pueblos indígenas o grupos étnicos y obedecen a una extensión del apartheid educativo que se encuentra a lo largo del sistema educativo y

barreras sustanciales que afectan directamente a los pueblos indígenas porque involucran una comprensión colectiva de la diversidad y apuntan hacia la función social de la educación superior

Tanto las limitaciones que presenta la inclusión, tanto en la dimensión formal del acceso, permanencia y graduación, como la dimensión sustancial que comprende la retribución comunitaria y la pervivencia como pueblos indígenas, derivan del distanciamiento entre las IES y los pueblos indígenas, así como el desinterés generalizado por la multiplicidad de intereses, necesidades y expectativas de los pueblos indígenas que van más allá del éxito académico individual. Como estudiantes indígenas llegan a la educación superior con inseguridades que no son exclusivamente académicas, también identifican incertidumbres relacionadas con su pertenencia comunitaria y proyecciones de futuro que los programas de inclusión no logran contener desde un enfoque asistencial que permea la lectura de las necesidades educativas, por lo que resulta imprescindible la apertura hacia los procesos organizativos de estudiantes indígenas.

La educación superior identificada como un escenario de choque cultural, tiene la tarea no sólo de revisar las barreras al interior de las IES, sino virar desde las perspectivas de inclusión social, económica y educativa hacia nuevas perspectivas de la inclusión como la que se espera en la construcción de una educación superior inclusiva intercultural o la consolidación de modalidades de colaboración intercultural, con sus diferentes acepciones sobre la participación, el desarrollo o la producción del conocimiento y la cultura. Sin embargo, ninguna de estas perspectivas tendría posibilidades si no se empieza por reducir las distancias entre los pueblos indígenas y las IES o sin la incorporación del diálogo intergeneracional para la ampliación de los sentidos de la función social de la educación superior.

REFERENCIAS

Buitrago, F. (2014). La educación indígena en medio de proyectos propios, exigencias estatales y cambios sociales. *Revista Internacional de Organización educativa y liderazgo*, 1 (2), 21 – 37.

Caicedo, J. y Castillo, E. (2008). Indígenas y afrodescendientes en la universidad colombiana: nuevos sujetos, viejas estructuras. *Cuadernos Interculturales*, 6 (10), 62-90.

Castañeda, T. (2011). Acceso de minorías a la educación superior en Colombia. Urdimbre de posibilidades y dificultades. *Criterios - Cuadernos de Ciencias Jurídicas y Política Internacional*, 4(1), 159-198.

Castillo, E. (2017). Entre modernidad y etnoeducación: 188 años de travesías de la Universidad del Cauca. En D. Mato (Comp.). *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Políticas y prácticas de inclusión, democratización e interculturalización* (pp. 273 - 288). Universidad Nacional de Tres de Febrero.

Castillo, E. y Caicedo, J. (2016). Interculturalidad y justicia cognitiva en la universidad colombiana. *Nómadas*, 44, 146 – 165. https://doi.org/10.30578/nomadas.n44a8

Castillo, E. y Ocoró, A. (2019). Dominación cruzada: racismos y violencias de género en la educación superior colombiana. *Nómadas*, 51, 257–265. https://doi.org/10.30578/nomadas.n51a15

Centro Nacional de Memoria Histórica – CNMH y Organización Nacional Indígena de Colombia - ONIC (2019). Tiempos de vida y muerte. memorias y luchas de los pueblos indígenas en Colombia. CNMH ONIC.

Constitución Política de Colombia [Cons] Arts. 7, 10, 13, 67, 68, 70 y 93. 7 de julio 1991 (Colombia)

Cortez, N. (2015). *Interculturalidad, diferencia y etnoeducación: la educación como lugar antropológico*. Ediciones UNAULA.

Cortina, R., Martin, L., Green, A. y Esteva, G. (2018). Decolonial trends in higher education: voices from Latin America. Compare: A journal of comparative and international education, 49 (3), 489-506. https://doi.org/10.1080/03057925.2019.1579520

Enciso, P. Serrano, J. Nieto, J. (1996). *Evaluación de la calidad de la educación indígena en Colombia*. Ministerio de Educación Nacional - Cooperación Técnica Alemana.

Fergusson, L. y Flórez, S. (2021). Desigualdad educativa en Colombia. En M. García-Villegas y L. Fergusson. *Educación y clases sociales en Colombia. Un estudio sobre apartheid educativo* (pp. 99 – 129). Editorial Dejusticia.

Ferrero, E. (2015). Ethno-Education (Etnoeducación) in la Guajira, Colombia: Shaping Indigenous Subjectivities Within Modernity, Neoliberal Multiculturalism, and the Indigenous Struggle. *Latin American and Caribbean Ethnic Studies*, 10(3), 288-314. https://doi.org/10.1080/17442222.2015.1059542

García, D., Guevara, G. y Hurtado, L. (2006). Derecho a la educación y educación superior indígena en Colombia. En R. Delgado, E. Castillo, S. Guido, I. Castiblanco, F. Ortiz, D. García, R. Guevara, L. Hurtado, M. Tobar, P. Espitia, M. Piamonte. *Diversidad cultural y trayectorias pedagógicas* (pp. 83 - 104). Universidad Pedagógica Nacional.

García, S., Rodríguez, C, Sánchez, F. y Bedoya, J. (2015). La lotería de la cuna: La movilidad social a través de la educación en los municipios de Colombia. CEDE Universidad de los Andes.

Gaviria, A., Páez, G. y Toro, J. (2013). Cobertura y calidad en la educación superior en Colombia. En Orozco, L. *La educación superior: retos y perspectivas* (pp. 79 - 120). Universidad de los Andes.

Gil, A. (2004). *Tejiendo la vida universitaria en la capital: nuevos dilemas de la mujer indígena contemporánea*. Universidad de Los Andes.

Gnecco-Lizcano, A. M. (2016). Mujeres indígenas: experiencias sobre género e inclusión en la educación superior. *Revista Eleuthera*, 14, 47-66. https://doi.org/10.17151/eleu.2016.14.4

Guapacha, D., Cuaical, W., Tunubala, M., Cuchillo, S. y Yarza, A. (2018). Historias y memorias del Cabildo Indígena Universitario de Medellín (CIUM): sembrando la palabra de resistencia y dulzura para una permanencia desde el buen vivir y la ancestralidad, 2009-2017. *Polyphōnia. Revista de Educación Inclusiva*, 2(2), 105 – 126.

Guido, S., Castiblanco, I. y Ortiz, F. (2006). Interculturalidad y educación superior indígena en Colombia. En R. Delgado, E. Castillo, S. Guido, I. Castiblanco, F. Ortiz, D. García, R. Guevara, L. Hurtado, M. Tobar, P. Espitia, M. Piamonte. *Diversidad cultural y trayectorias pedagógicas* (pp. 57 - 82). Universidad Pedagógica Nacional.

León, M. y Holguín, J. (2005). *Acción afirmativa hacia democracias inclusivas*. Fundación Equitas.

Ley 30 de 1992. Por la cual se organiza el servicio público de la educación superior. 28 de diciembre de 1992. D. O. No. 40700.

Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. 8 de febrero de 1994. D.O. No. 41214.

Londoño, S. (2017). Estudiantes indígenas en universidades en el suroccidente colombiano. Tensiones entre calidad y pertinencia. *Perfiles Educativos*, 39(157), 52-69. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2017.157.58440

Mato, D. (2016). Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina: del "Diálogo de Saberes" a la construcción de "modalidades sostenibles de Colaboración Intercultural". *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 4 (2), 71-94.

Mayorga, M. (2009). *Inclusión y compromiso social de la Universidad Nacional de Colombia en la educación superior: Programa de admisión especial – PAES*. Universidad Nacional de Colombia.

Mazabel, M. (2018) Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad em Colombia. En D. Mato (Coord.) *Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina* (pp. 171 - 196) UNESCO – IESALC y Universidad Nacional de Córdoba.

Ministerio de Educación Nacional– MEN. (2013). Lineamientos política de educación superior inclusiva. Ministerio de educación nacional.

Ministerio de Educación Nacional. (2015). Guía para la implementación del modelo de gestión de permanencia y graduación estudiantil en instituciones de educación superior. Imprenta Nacional de Colombia. MEN.

Ministerio de Educación Nacional. (2016). Lineamientos de política de bienestar para instituciones de educación superior. MEN.

Molina-Betancur, C. (2011). La autonomía educativa indígena en Colombia. *Vniversitas*, 124, 261–292.

Montero, O. (2018) Tejiendo la educación superior indígena e intercultural en Colombia: Programa de Admisión Especial PAES, Universidad Nacional de Colombia. En D. Mato (Coord.) *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Políticas y experiencias de inclusión y colaboración intercultural* (pp. 279 - 293). Universidad Nacional de Tres de Febrero.

Mora, A. (2016). La seudorrevolución educativa: desigualdades, capitalismo y control en la educación superior en Colombia. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

Nemogá-Soto, G. (2018). Indigenous and Intercultural Education in Latin America: Assimilation or Transformation of Colonial Relations in Colombia. *Journal of Intercultural Studies*, 39 (1), 1- 19. https://doi.org/10.1080/07256868.2017.1410115

Ocoró, A. y Mazabel, M. (2021) Racismo en la educación superior: un análisis desde la perspectiva de los pueblos indígenas y afrodescendientes en Colombia. *Universidades*, 87, 15–33. https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2021.87.521

Organización Nacional Indígena de Colombia - ONIC y Consejo Regional Indígena del Cauca – CRIC. (2004). *Educación superior indígena en Colombia. Una apuesta de futuro y esperanza*. Universidad de San Buenaventura Cali.

Ospina, M., Canavire-Bacarreza, G., Bohórquez, S. y Cuartas, D. (2015). Expansión de la educación superior y sus efectos en matriculación y migración: evidencia de Colombia. *Revista Desarrollo y sociedad*, 75, 317 – 348. https://doi.org/10.13043/dys.75.8

Palechor, L. (2017). La Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN): una apuesta a la construcción de interculturalidad. *Educación superior y sociedad*, 20, 157–181.

Rojas, A. (2004). ¿Qué significa ser indígena en la universidad? ¿Cómo están abordando su proceso de identidad las y los estudiantes indígenas universitarios? En Sierra, Z. (Coord.) *Voces indígenas universitarias. Expectativas, vivencias y sueños* (pp. 169 - 182). Medellín: Universidad de Antioquia.

Rojas-Curieux, T. (2018). Una mirada a los procesos en torno a la educación con los pueblos indígenas en Colombia. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 10 (1), 9–34. https://doi.org/10.18175/vys10.1.2019.03

Ruiz-R, N. (2020). La educación superior desde el territorio: entre un pasado parsimonioso y un futuro que apremia. En R. García Duarte. *La educación superior en Colombia: retos y perspectivas en el siglo XXI* (pp. 209 - 230). Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Ruiz-R, N. (2018). Los desafíos de la educación superior en Colombia al tenor del cuerto objetivo de desarrollo sostenible. En P. Henríquez Guajardo. Educación superior en América Latina y el Caribe. Estudios retrospectivos y proyecciones (pp. 23 - 51). UNESCO IESALC y Universidad Nacional de Córdoba.

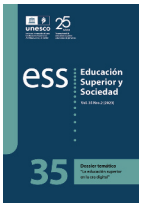
Sánchez, F. y Márquez, J. (2013). Deserción en la educación superior en Colombia durante la primera década del siglo XXI: ¿Por qué ha aumentado tanto? En L. Orozco. *La educación superior: retos y perspectivas* (pp. 307 - 342). Universidad de los Andes.

Santamaría. A. (2015). Del fogón a la "Chagra": Mujeres, liderazgo y educación intercultural en la Amazonía colombiana y en la Sierra Nevada de Santa Marta. *Revista Lusofona*, 31, 161 – 177.

Serrano, Y. (2014). Itinerarios escolares y procesos políticos de cuatro mujeres indígenas nasa y kankuamo. *Desafíos*, 26 (1), 171-198. https://doi.org/10.12804/desafios26.1.2014.05

Simmonds, C. (2013). Estudiantes del Programa de etnoeducación de la Universidad del Cauca, Colombia: Reafirmaciones y transformaciones identitarias. En M. Bergamaschi, E. Nabarro y A. Benites (org.) *Estudantes indígenas no ensino superior: uma abordagem a partir da experiência na UFRGS* (pp. 143 - 155) Editora da UFRGS.

Tenorio, M. (2011). Escolaridad generalizada: ¿inclusión social o pérdida de la identidad cultural? *Revista de Estudios Sociales*, 40, 57-71. https://doi.org/10.7440/res40.2011.06



REVISTA EDUCACIÓN SUPERIOR Y SOCIEDAD
2023, VOL 35, Nro. 2, pp. 474-505
https://doi.org/10.54674/ess.v35i2.874
e-ISSN: 26107759
Recibido 2023-10-26 | **Revisado** 2023-10-27
Aceptado 2023-11-17 | **Publicado** 2023-12-29

OPEN ACCESS

7. Racismo, exclusión e inequidades en el sistema universitario argentino. Una consulta con estudiantes y profesionales de pueblos indígenas de la provincia de Chaco

Racism, exclusion and inequities in the Argentine university system. A consultation with students and professionals from indigenous peoples in the province of Chaco

Daniel Mato*

* Universidad Nacional de Tres de Febrero y Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas , Buenos Aires, Argentina

RESUMEN

Argentina es uno de los países más avanzados de América Latina en materia de derechos humanos. Se destaca también por la gratuidad y normativa ampliamente inclusiva de su sistema universitario público. No obstante, exhibe inequidades estructurales de cuño racista, inconsistencias jurídicas e insuficiencias de políticas públicas que vulneran los derechos constitucionales de personas y comunidades afrodescendientes y de pueblos indígenas de acceso a una educación superior culturalmente relevante y provechosa trayectoria en la misma. Las primeras secciones de este artículo ofrecen un breve análisis de la importancia y desafíos de la problemática planteada y su relación con la reproducción y naturalización del racismo en la sociedad argentina. Posteriormente, con el propósito de ahondar en la comprensión de algunos de estos problemas, presenta algunos resultados de una consulta exploratoria realizada con un grupo de estudiantes y profesionales de pueblos indígenas de la provincia de Chaco. Finalmente, expone algunos aprendizajes y recomendaciones derivados de dicha consulta.

Palabras clave: Racismo; Inequidades; Sistema Universitario; Pueblos indígenas; Argentina

Racism, exclusion and inequities in the Argentine university system. A consultation with students and professionals from indigenous peoples in the province of Chaco

ABSTRACT

Argentina is one of the most advanced countries in Latin America in terms of human rights. It also stands out for the free and broadly inclusive regulations of its public university

system. However, it exhibits structural inequities of a racist nature, legal inconsistencies and public policy inadequacies that violate the constitutional rights of Afro-descendant and indigenous people and communities to have access and fruitful higher education. The first sections of this article offer a brief analysis of the importance and challenges of the problem raised and its relation to the reproduction and naturalization of racism in Argentine society. Subsequently, with the purpose of deepening the understanding of some of these problems, it presents some results of an exploratory consultation carried out with a group of students and professionals of indigenous peoples in the province of Chaco. Finally, it discusses some lessons and recommendations derived from this consultation.

Keywords: Racism; Inequalities; University system; Indigenous peoples; Argentina

Racismo, exclusão e iniquidades no sistema universitário argentino. Uma consulta a estudantes e profissionais de povos indígenas da província do Chaco.

RESUMO

A Argentina é um dos países mais avançados da América Latina em matéria de direitos humanos. Destaca-se também pelos regulamentos gratuitos e amplamente inclusivos do seu sistema universitário público. No entanto, apresenta iniquidades estruturais racistas, inconsistências legais e inadequações de políticas públicas que violam os direitos constitucionais das pessoas e comunidades afrodescendentes e indígenas de acessar e ter uma exitosa trajetoria no ensino superior culturalmente. As primeiras secções deste artigo oferecem uma breve análise da importância e dos desafios do problema levantado e da sua relação com a reprodução e naturalização do racismo na sociedade argentina. Posteriormente, com o objetivo de aprofundar a compreensão de alguns destes problemas, apresenta alguns resultados de uma consulta exploratória realizada com um grupo de estudantes e profissionais de povos indígenas da província do Chaco. Finalmente, expõe algumas lições e recomendações derivadas desta consulta.

Palavras-chave: Racismo; Iniquidades; Sistema universitário; Povos indígenas; Argentina

Racisme, exclusion et iniquités dans le système universitaire argentin. Une consultation avec des étudiants et des professionnels des peuples indigènes de la province de Chaco

RÉSUMÉ

L'Argentine est l'un des pays les plus avancés d'Amérique latine en termes de droits de l'homme. Elle se distingue également par la réglementation libre et largement in-

clusive de son système universitaire public. Cependant, elle présente des inéquités structurelles de nature raciste, des incohérences juridiques et des politiques publiques inadéquates qui violent les droits constitutionnels des personnes et des communautés afro-descendantes et indigènes à accéder à un enseignement supérieur culturellement pertinent et à en bénéficier. Les premières sections de cet article proposent une brève analyse de l'importance et des défis du problème soulevé et de sa relation avec la reproduction et la naturalisation du racisme dans la société argentine. Ensuite, dans le but d'approfondir la compréhension de certains de ces problèmes, il présente quelques résultats d'une consultation exploratoire menée avec un groupe d'étudiants et de professionnels issus des peuples indigènes de la province de Chaco. Enfin, il présente quelques-uns des enseignements et des recommandations tirés de cette consultation.

Mots clés: Racisme; iniquités; système universitaire; peuples indigènes; Argentine

1. INTRODUCCIÓN

Argentina es uno de los países más avanzados de América Latina en materia de derechos humanos. Se destaca también por la gratuidad y normativa ampliamente inclusiva de su sistema universitario público. No obstante, exhibe inequidades estructurales de cuño racista, inconsistencias jurídicas e insuficiencias de políticas públicas que vulneran los derechos constitucionales de personas y comunidades afrodescendientes y de pueblos indígenas de acceso a una educación superior socio-culturalmente pertinente, así como a una provechosa trayectoria en la misma. En este sentido, Argentina es uno de los ocho países latinoamericanos más atrasados en la materia, como surge de un conjunto de estudios elaborados para la Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe, realizada en Córdoba en 2018 (CRES 2018) por un grupo de catorce especialistas en la materia, de once países latinoamericanos (Guaymás, 2018; Mato, coord., 2018), así como de otras publicaciones que ofrecen panoramas comparativos en la materia (De Souza Lima y Paladino, orgs., 2012; Mato, 2022).

La situación es tan preocupante que el 29 de marzo de 2021, el 85.° Plenario de Rectoras y Rectores del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) aprobó el Acuerdo Plenario 1133/21, mediante el cual expresa "la importancia y la necesidad de reparar con urgencia la situación de discriminación y vulneración de derechos constitucionales de personas y comunidades afrodescendientes

y de pueblos indígenas que la versión vigente de la Ley de Educación Superior (LES) por omisión ocasiona" (CIN, 2021). Este acuerdo también expresa el respaldo de ese órgano interuniversitario al "Proyecto de Ley de Actualización de la Ley de Educación Superior" presentado a su consideración para enmendar el problema en cuestión, el cual incluso incorpora como anexo. En diciembre de 2021 este proyecto de ley fue formalmente presentado a consideración de la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados (Cámara de Diputados de la Nación, 2021). No obstante, a la fecha de revisión final de este artículo (10-12-2023), dicha comisión ni siquiera ha tratado ese proyecto, lo cual contrasta con el diligente tratamiento otorgado a otros proyectos. Esta desatención profundiza la situación de discriminación y vulneración de derechos expresada en el Acuerdo Plenario del CIN.

El Censo Nacional de 2010 (Instituto Nacional de Estadística y Censos de la República Argentina [INDEC], 2010) ofrece un sugerente indicador de una de las consecuencias de la vulneración de derechos y más ampliamente de la compleja problemática que constituye el foco de este artículo. Según datos de dicho censo, el 14,5% de la población general del país de 20 o más años de edad "que asistió a un establecimiento educativo" cuenta con estudios superiores completos. No obstante, en el caso de la población indígena esta proporción es de solo el 10,99%. En tanto, respecto de la población afro-descendiente, dicho censo ni siquiera relevó datos. En cualquier caso, en lo que respecta a la población indígena, hay un detalle metodológico que permite afirmar que la desigualdad en cuestión sería en realidad más grave que el diferencial entre los porcentajes citados. Los datos censales refieren a la población "que asistió a un establecimiento educativo". La diferencia entre estos porcentajes sería mayor si se considerara cada uno de los grupos poblacionales de referencia completo; es decir, si se incluyera también a quienes ni siquiera han tenido oportunidad de asistir a un establecimiento educativo. Esta afirmación se asienta en el hecho de que el mismo censo registra que la condición de analfabetismo de la población de 10 años y más alcanza al 1,9% entre la población en general y al 3,8% entre la población indígena.

El estudio "Etnicidad y Educación en Argentina. Pueblos indígenas y afrodescendientes e inclusión educativa en Argentina" (Mato, 2020), elaborado como documento de referencia para el "*Informe GEM 2020 América Latina y el Caribe*" [1] hace plausible afirmar que la escasa atención prestada a esta proble-

mática parece deberse en parte a una errónea expectativa de la eficacia que algunas disposiciones de la LES podrían tener respecto de la problemática que nos ocupa. El texto de esta ley nominalmente asegura el derecho a cursar estudios de educación superior a todas las personas que hayan aprobado la educación secundaria, así como a las mayores de veinticinco años de edad que no reúnan esa condición pero, demuestren que tienen experiencia, aptitudes y conocimientos suficientes para cursarlos satisfactoriamente.[2] Esta creencia en la supuesta eficacia de una norma de acceso igualitario universal pasa por alto la importancia de diferencias socioculturales, desigualdades e inequidades que caracterizan a esta sociedad. En particular, parece ignorar la relevancia de obstáculos derivados de inequidades estructurales históricamente construidas que afectan especialmente a personas y comunidades afrodescendientes y de pueblos indígenas. Es precisamente para responder a estos y otros problemas que atañen a estos pueblos que la reforma de la Constitución Nacional del año 1994, en los incisos 17 y 22 de su artículo 75, incluyó disposiciones para asegurar –entre otros- sus derechos educativos; que son los que la LES vigente omite, como lo señala el mencionado Acuerdo Plenario del CIN (CIN, 2021).

2. IMPORTANCIA Y DESAFÍOS DE LA PROBLEMÁTICA PLANTEADA

La vulneración de los derechos de personas y comunidades afrodescendientes y de pueblos indígenas respecto de la Educación Superior no solo menoscaba sus oportunidades de acceso y exitosa trayectoria y graduación en ese nivel educativo. Además, como consecuencia de estos problemas se registra una escasez de profesionales de estos pueblos, la cual, aunada a la naturalización de criterios de ingreso y promoción de personal discriminatorios (por ejemplo, la no valoración del manejo de lenguas de pueblos indígenas), afecta las posibilidades efectivas de que integrantes de esos pueblos desempeñen funciones de gestión, docencia e investigación en ese nivel educativo. Adicionalmente, su nula o escasa presencia en los respectivos espacios educativos y de investigación priva a estos de sus contribuciones. Estos problemas tienen importantes consecuencias negativas sobre el resto del sistema educativo y también en otros ámbitos sociales.

Es posible señalar tres tipos principales de consecuencias negativas ocasionadas por la compleja situación brevemente reseñada en el párrafo anterior.

En primer lugar, estos problemas afectan las posibilidades de formación de una cantidad suficiente de docentes de estos grupos de población para los ciclos educativos previos, una de cuyas secuelas es que limitan la oferta de oportunidades de Educación Intercultural Bilingüe. Un segundo tipo de consecuencias de estos problemas es que la exclusión de las lenguas, historias y conocimientos de esos pueblos en prácticamente la totalidad de las carreras técnicas y profesionales que se ofertan en el país afecta la calidad de la formación que el sistema de educación superior ofrece a todas/os sus estudiantes, independientemente de su identificación étnica. Finalmente, un tercer tipo de consecuencias negativas se expresa en la escasa formación de profesionales de estos pueblos en todos los campos, lo cual a su vez tiene tres efectos negativos especialmente importantes. Uno de ellos es que afecta las posibilidades de representación de sus intereses y propuestas en la formulación de políticas públicas. Otro es que limita las posibilidades de contar con sus servicios en campos en los que el apropiado manejo de lenguas indígenas y de diferencias culturales resulta de especial importancia, como por ejemplo en los de salud y justicia. Otro efecto de la escasa existencia de profesionales indígenas y afrodescendientes en todos los campos es su incidencia negativa en las expectativas de formación profesional de nuevas generaciones de integrantes de estos pueblos.

En Argentina, el interés en resolver estos problemas enfrenta dos tipos de desafíos que es necesario superar. Un importante tipo de desafío proviene del hecho de que el interés de algunos actores sociales por asegurar la igualdad de oportunidades educativas de manera homogénea para toda la población suele hacer perder de vista la incidencia de diferencias lingüísticas y culturales en los procesos educativos, así como la existencia de inequidades estructurales que hacen que las políticas universalistas indiferenciadas acaben resultando inequitativas e ineficaces.

Un segundo tipo de desafío es la necesidad de reconocer la importante incidencia del racismo en la sociedad argentina contemporánea. El racismo es una ideología que impregna todos los ámbitos sociales. Sus manifestaciones no se limitan a las prácticas de discriminación racial. También se expresa a través de inequidades, representaciones y creencias que han sido *naturalizadas* y que se reproducen de maneras solapadas en diversos espacios sociales, incluido el sistema educativo. En la Educación Superior aún hoy continúan re-

gistrándose hechos de discriminación racial con significativa frecuencia. Pero el problema no se limita a estos, sino que el racismo también se expresa, por ejemplo, en la omisión en los planes de estudio de las lenguas y conocimientos de comunidades afrodescendientes y de pueblos indígenas sobre sucesos históricos que les conciernen y que generalmente no son incluidos en la "historia oficial" que se estudia en ellos. Lo mismo ocurre con sus conocimientos en muchos otros campos. Todos estos problemas inciden negativamente en sus percepciones acerca del sistema educativo en general y del subsistema universitario en particular, y con ello su valoración y expectativas respecto de lo que estos pueden brindarles (Arce et. al., 2023; Cachambi Patzi, 2020; Choque, 2020; Guaymás et.al., 2020; Ivanoff, 2020; Guaymás y Chacoma, 2021; Juárez, 2018; Loncon, 2019; Mancinelli, 2019; Mancinelli et al, 2023; Mato, 2020; Millán, 2019; Núñez, 2019; Ossola, 2003; Paladino, 2009; Pincén, 2019; Rodríguez, 2020; Rodríguez y Ossola, 2022; Rodríguez y Sulca, E.M., 2020; Sulca O., 2019).

El mencionado estudio sobre el caso argentino realizado para el Informe GEM 2020 recogió testimonios acerca de la existencia de dificultades para cursar estudios en una lengua distinta a la lengua materna que afecta especialmente a estudiantes de algunos pueblos indígenas. También relevó testimonios acerca del dolor que les causa tener que leer textos y escuchar clases en los que se niega la existencia contemporánea de sus pueblos, o en los que se expresan prejuicios y representaciones descalificatorias al respecto. Finalmente, también concluyó que los programas de becas deberían considerar diferencialmente la situación de personas que viven en comunidades distantes de los centros educativos, lo cual en el caso de Argentina no hacen. Para asistir a clases, muchas de estas personas deben afrontar gastos de transporte, o incluso mudarse y encarar gastos de alojamiento y alimentación en las áreas urbanas en que estos suelen estar situados (Mato, 2020).

3. INEQUIDADES ESTRUCTURALES Y REPRODUCCIÓN Y NATURALIZACIÓN DEL RACISMO

El Censo Nacional de 2010 estableció que la población del país que se autoreconoce como indígena representaba por entonces el 2,4% del total nacional, mientras la que lo hacía como afrodescendiente representaba el 0,4% del total nacional. Esto de ningún modo significa que el 97% restante de la población

estaría constituido por descendientes de europeos. La sociedad argentina contemporánea es socioculturalmente diversa y marcada por desigualdades e inequidades históricamente acumuladas (Grimson y Karasik, coords., 2017). Sin embargo, como señala el Informe del Relator de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) sobre las formas contemporáneas de racismo, discriminación racial, xenofobia y formas conexas de intolerancia, "la idea de que la Argentina es la ´Europa de América Latina´ quedó profundamente arraigada en el ideal del país y persiste en la actualidad" (ONU, 2017, p. 4).

El racismo no culminó con la emancipación de la corona española. El Estado argentino realizó campañas militares contra los pueblos indígenas que dejaron honda huella en la historia de toda la sociedad nacional y en particular en estos pueblos; entre las más salientes, las llamadas "Conquista del Desierto" (1878 -1885) y "Campaña del Chaco" (1870-1930) que aún viven en la memoria de los pueblos originarios de las regiones de referencia (Bayer et al, 2010; Chico, 2016; Chico y Fernández, 2008; Delrio et al, 2018; Trinchero, 2009; Vigay, 2023).

Si bien las campañas militares contra estos pueblos han cesado, las prácticas de despojo territorial continúan a través del accionar de grupos económicos que usurpan, contaminan y/o generan desequilibrios ecológicos en sus territorios, al desarrollar actividades mineras, agrícolas, madereras, así como mediante el establecimiento de "barrios privados" y/o de infraestructuras para el turismo, entre otras. Estas prácticas confinan a numerosas comunidades a vivir en territorios precarizados, sin condiciones básicas, o insuficientes, para sostener sus sistemas de alimentación y salud. O bien, acaban empujándolas a migrar a las ciudades, donde deben establecerse en asentamientos precarios, en condiciones socio-económicas desventajosas. Estos problemas contemporáneos han sido reiteradamente señalados en informes de relatores de Naciones Unidas (ONU, 2012, 2017), así como en documentos generados por organizaciones de afrodescendientes y en numerosas publicaciones sobre los problemas que afectan a las comunidades de pueblos indígenas (Buliubasich y González, coords., 2009; Cañuqueo 2015, 2016; Cayuqueo, 2018; Diáspora Africana de la Argentina y Asociación África y Consejo Nacional de Organizaciones Afro [DIAFAR y CONAFRO], 2019; Equipo Nacional de Pastoral Aborigen [ENDEPA], 2018; Geler et al, 2018; Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo [INADI], 2014; Ramírez, 2019; Ro-

dríguez Duch, 2018; Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [en inglés UNICEF], 2015).

Los procesos sociales mencionados constituyen modalidades de "racismo estructural, en sentido estricto" (Mato, 2023) que menoscaban significativamente las posibilidades efectivas de personas indígenas y afrodescendientes de culminar estudios de educación primaria o secundaria y, por tanto, de acceder a la educación superior. En consecuencia, que la Ley de Educación Superior vigente disponga que el ingreso a esta última sea irrestricto para quienes hayan culminado el nivel secundario, y que su provisión en instituciones de gestión pública sea gratuita, no resulta suficiente para garantizar sus derechos educativos. Como ya fue puntualizado en el mencionado Acuerdo Plenario del CIN, la versión vigente de la Ley de Educación Superior (LES) por omisión ocasiona "la situación de discriminación y vulneración de derechos constitucionales de personas y comunidades afrodescendientes y de pueblos indígenas" (CIN, 2021). Esta omisión legal se combina con la ausencia de políticas públicas y de regulaciones del sistema universitario que constituyen un entramado de "factores sistémicos e institucionales que tienden a naturalizar la reproducción del racismo" (Mato, 2023). Estas y otras inequidades afectan no solo las posibilidades de acceso, sino también las trayectorias educativas de las personas de estos pueblos que logran acceder a educación superior; las cuales frecuentemente se expresan en dolorosas experiencias subjetivas, perjuicios en su rendimiento académico, demoras en su graduación, e incluso en el abandono de los estudios (Mato, 2020).

Con el propósito de ahondar en la comprensión de algunos de los problemas señalados y de dar visibilidad a algunas de las formas concretas en que estos se expresan en el sistema universitario argentino e inciden en las experiencias de estudiantes de estos pueblos, consideré provechoso realizar una consulta exploratoria con un grupo contextualmente acotado de estudiantes y profesionales de algunos de estos pueblos. Las próximas tres secciones detallan por qué esta consulta se focaliza en la provincia del Chaco, ofrecen algunas referencias de contexto e informan sobre el grupo de estudiantes y profesionales que participaron en la consulta y la dinámica de esta. Posteriormente, se exponen algunos resultados de la consulta y, finalmente, con base en ellos, se comparten algunos aprendizajes, reflexiones y recomendaciones.

4. PORQUÉ LA CONSULTA FOCALIZA EN LA PROVINCIA DEL CHACO

En vista de la ausencia de registros sistemáticos de estudiantes indígenas y afrodescendientes en el sistema universitario argentino (un mecanismo de invisibilización de los mismos que contribuye a la reproducción del racismo en este sistema), apenas compensado con los esfuerzos recientes y de limitado alcance (en tanto no alcanzan censalmente a la totalidad de su estudiantado) de unas pocas universidades nacionales, opté por focalizar esta primera consulta exploratoria en la provincia de Chaco.

Esta decisión responde a dos factores significativos. Uno de ellos es que el marco normativo de esta provincia es el más favorable de todo el país al reconocimiento de los derechos educativos y lingüísticos de los pueblos indígenas, y alcanza a todos los niveles del sistema educativo, incluyendo la educación superior no-universitaria. El otro es que esta provincia es sede de dos universidades nacionales, la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE) y la Universidad Nacional del Chaco Austral (UNCAus), que cuentan con sendos programas orientados específicamente a personas y comunidades de pueblos indígenas. Los casos de estas dos universidades resultan significativos, considerando que solo veinticinco, de las cincuenta y cinco universidades nacionales del país, cuentan con algún tipo de iniciativa institucional al respecto (Guaymás y Cachambi Patzi, 2021). Estos dos factores contribuyen tanto a la existencia de redes relativamente extendidas de relaciones entre estudiantes y graduadas/os indígenas de dichas instituciones, como al desarrollo en su seno de reflexiones, intercambios y elaboraciones propias acerca de los problemas que nos ocupan.

Los casos de estas dos universidades contrastan con la situación predominante en buena parte de las universidades del país, como se desprende de los resultados de investigaciones precedentes y de intercambios con estudiantes y profesionales indígenas de universidades nacionales establecidas en otras provincias y en el Área Metropolitana de Buenos Aires que sostengo desde hace más de una década. Si bien existen varias excepciones, en la mayoría de los casos la existencia de estudiantes indígenas en sus aulas es ignorada (Guaymás y Cachambi Patzi, 2021; Mato, 2020). Esta circunstancia, aunada a la ausencia de un contexto normativo comparable al de la provincia del Chaco, inhibe las posibilidades de estos estudiantes de hacer visible su pre-

sencia, así como el desarrollo de redes extendidas y de deliberaciones sobre estos problemas. Lamentablemente, la invisibilización de la presencia de estudiantes afrodescendientes en las universidades, consecuencia de la inexistencia de registros sistemáticos y de programas institucionales específicos, es aún mayor que la de estudiantes indígenas. Solo en una universidad nacional existe una cátedra libre que explícitamente les incluye en su labor, la cual ha impulsado el relevamiento de estudiantes indígenas y afrodescendientes en la institución, aunque aún no alcanza a la totalidad del estudiantado.[3]

5. ALGUNAS REFERENCIAS DE CONTEXTO

Chaco es una de las cuatro provincias que integran la región histórico-geográfica denominada Nordeste Argentino (NEA). Según datos del Censo Nacional de Población del año 2010, la población total de la provincia era por entonces de 1.055.259 habitantes; el 3,9% de los cuales se reconoció como integrante de algún pueblo indígena. Se trata 41.304 personas, el 58,6% de las cuales habita en áreas urbanas y el 41,4% en áreas rurales (INDEC, 2010).

En esta provincia el 9,35% de la población en edades de 20 o más años "que asistió a un establecimiento educativo" cuenta con estudios superiores (universitarios y no-universitarios) completos. En el caso de la población indígena esta proporción es de solo 2,4%. Resulta plausible afirmar que esta desigualdad resultaría aún mayor si se dispusiera de datos que permitieran comparar el total de cada uno de estos dos grupos poblacionales y no solo el subtotal "que asistió a un establecimiento educativo"; porque en esta provincia la condición de analfabetismo de la población de 10 años y más alcanza a 5,5% de la población en general y a 14,3% de la población indígena (INDEC, 2010).

Estos preocupantes indicadores de inequidad y exclusión persisten en esta provincia, incluso pese a que, como fue señalado en la sección anterior, su marco normativo es el más favorable del país en lo que atañe al reconocimiento de los derechos educativos y lingüísticos de los pueblos indígenas. Estos derechos se reconocen en todos los niveles del sistema educativo provincial, incluyendo la educación superior no-universitaria, independientemente de que esto aún ocurra de manera insuficiente (Artieda et.al., 2017, 2020; Barboza, 2022; Rosso y Soto, 2023). Estos avances resultan relativamente recientes y limitados para contrapesar -incluso en su específico ámbito de aplicación- las consecuencias de la llamada "Campaña del Chaco" (1870-1930). Mediante

esta campaña, los estados nacional y provincial despojaron a los pueblos qom, wichí y moqoit de la mayor parte de sus territorios, afectando las posibilidades de reproducción de sus modos de vida y provocando significativos desplazamientos territoriales y de recomposición de comunidades. También lo son para restañar las heridas que las masacres Napalpí (1924) y el Zapallar (1933) dejaron en la memoria de estos pueblos (Chico, 2016; Chico y Fernández, 2008; Vigay, 2023).

Como resultado de la continuidad de las luchas y demandas de estos pueblos, en 1987, en la provincia del Chaco se sancionó la Ley N.° 3258 "De las comunidades Indígenas"[4]. Esta ley precedió en siete años al reconocimiento de derechos análogos en la reforma de la Constitución Nacional de 1994. Con carácter de "reparación histórica", esta ley incluyó la adjudicación de tierras, medidas relativas a vivienda, salud y documentación, así como el reconocimiento de esas comunidades, sus lenguas y culturas y sus derechos a "estudiar su propia lengua en las instituciones de enseñanza primaria y secundaria de las áreas aborígenes" y a recibir "educación bicultural y bilingüe" (EBI).

Para mejor apreciar los resultados de la consulta exploratoria realizada, resulta significativo considerar no solo los antecedentes antes expuestos, sino también tener en cuenta algunos significativos avances en el sistema educativo provincial. Estos incluyen, que en 1987 se creó el Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen (CIFMA), iniciando la formación de docentes y a la EBI en Chaco; y que desde 2012 se establecieron cinco institutos de educación superior de gestión comunitaria bilingüe intercultural indígena (Mato, 2020). Además, en 2014, la firma de un convenio entre la Subsecretaría de Interculturalidad y Plurilingüismo del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la provincia y la UNCAus dio lugar a la creación en esta última de la Licenciatura en Educación Bilingüe Intercultural, primera y –hasta la fecha- única en el país. El dictado de esta carrera comenzó en 2016, con la participación de 180 docentes indígenas. En 2023, comenzó el dictado para la segunda cohorte, que cuenta con la participación de 154 estudiantes que, en esta oportunidad no necesariamente deben ser integrantes de un pueblo indígena, pero sí demostrar competencia lingüística - discursiva en alguna de las tres lenguas indígenas reconocidas en la provincia, qom, moqoit o wichi.

Por otra parte, es necesario considerar la experiencia de la UNNE. La labor de esta universidad, establecida en 1956, comprende tanto a la provincia del

Chaco, como a sus vecinas provincias de Corrientes y Formosa. En 2010, esta universidad creó en su seno el Programa Pueblos Indígenas (PPI), que inició labores en 2011. El PPI es un programa único en su tipo en el país. Cuenta con una Comisión Asesora compuesta por referentes de los tres pueblos indígenas reconocidos oficialmente en la provincia del Chaco (qom, wichi y moqoit), y, mediante el otorgamiento de becas, tutorías y otras actividades, procura la inclusión de jóvenes y adultos indígenas en las carreras de grado de la UNNE. Debido a limitaciones presupuestarias, actualmente las becas escasamente alcanzan para adquirir apuntes, fotocopias, o gastos de transporte local.[5] Para cubrir otros gastos de transporte, alojamiento y alimentación los estudiantes dependen de ayuda familiar y/o de ingresos que obtienen mediante trabajos que generalmente son temporales. Un fuerte atributo del PPI reside en el apoyo brindado por su equipo a los estudiantes indígenas. Desde 2012, el PPI ha otorgado becas a 260 estudiantes indígenas. Las becas se otorgan por el tiempo previsto de duración de la carrera escogida por el estudiante, con opción a solicitar una extensión de un año. Además, desde su creación, ha desarrollado muchas otras actividades, entre ellas, ha ofrecido cursos de capacitación para tutores pares, encuentros de estudiantes indígenas, tutores pares y miembros de la Comisión Asesora, talleres de "alfabetización académica", atendiendo a su situación de bilingüismo y diferencias culturales. En 2019 ofreció el Diplomado en Pueblos Indígenas e Interculturalidad, de ocho meses de duración, a cargo de docentes universitarios y sabias/os indígenas. Esta iniciativa contó con la participación de representantes de organizaciones indígenas, de funcionarios de instituciones públicas y de organizaciones de la sociedad civil, y de integrantes de la comunidad universitaria y de otras instituciones educativas de la región (Artieda et al, 2017, 2020; Mato, 2020, Rosso y Soto, 2023, Zamora Aray y Fernández, 2020).

6. DESCRIPCIÓN DE LA DINÁMICA DE LA CONSULTA EXPLORATORIA Y CARACTERIZACIÓN DEL GRUPO DE PARTICIPANTES

En abril de 2023 me comuniqué con un grupo de estudiantes y profesionales de pueblos indígenas de la provincia de Chaco, con algunos de quienes desde hace varios años sostengo relaciones de colaboración. Les consulté acerca de su posible interés en investigar colaborativamente acerca de problemas que afectan las trayectorias universitarias de personas de pueblos

indígenas en la provincia de Chaco. La idea fue muy bien recibida y acordamos que procurarían ampliar el grupo y volveríamos a reunirnos para definir conjuntamente los ejes de indagación. Durante el mes de mayo realizamos cuatro reuniones en línea que contaron con la participación de diecisiete estudiantes y profesionales de tres pueblos indígenas de esa provincia, trece de ellos participaron de manera sincrónica y otros cuatro lo hicieron mediante el envío de audios y textos.[6]

Durante esas reuniones se expusieron testimonios y reflexiones personales sobre los problemas en cuestión y además acordamos que produciríamos dos documentos para dar visibilidad a los mismos. Uno de ellos sería un libro cuya elaboración quedó a cargo del grupo de trabajo que vino consolidándose a lo largo de estas reuniones, el cual oportunamente definirá mis posibles contribuciones al respecto. El otro sería un artículo destinado a ser publicado en una revista académica. Acordamos también que la elaboración de ese artículo quedaría a mi cargo, en vista al cual yo diseñaría un cuestionario orientado a recoger respuestas de los integrantes del grupo acerca de los diversos problemas que ellos mismos expresaron durante las cuatro reuniones realizadas durante el mes de mayo. Con base en mis apuntes de esas reuniones, elaboré una primera versión del cuestionario, la cual sometí a consideración de todo el grupo para realizar los ajustes necesarios. La versión final del cuestionario fue respondida por catorce integrantes del grupo de referencia entre julio y septiembre. Según lo planeado, las respuestas al cuestionario fueron compartidas con todo el grupo de trabajo y, junto con las grabaciones en video de las reuniones realizadas en mayo, servirán para alimentar el trabajo de producción del libro.

La exposición de los detalles del proceso que condujo a la elaboración de los datos que se exponen en esta sección obedece al propósito de brindar referencias que permitan apreciar la posible relevancia de estos últimos. En este sentido, debe quedar claro que los tipos de problemas acerca de los cuales se brinda información en las próximas páginas son exclusivamente aquellos que fueron mencionados por los estudiantes y profesionales indígenas integrantes del grupo. Mi papel fue elaborar la malla de preguntas que permitió recoger opiniones y reflexiones respecto de esos problemas planteados por ellos durante las reuniones realizadas en mayo. En cambio, al comienzo del cuestionario agregué algunas preguntas específicamente orientadas a obtener información

para describir algunos aspectos específicos del grupo de referencia. Ambas secciones del cuestionario propuesto fueron revisadas por los integrantes del grupo, algunos de quienes hicieron sugerencias de ajustes que fueron incorporadas al mismo. Es necesario enfatizar que no se pretende que el grupo de referencia resulte representativo de algún universo poblacional más amplio. En cambio, resulta plausible sostener que los resultados obtenidos tienen valor en tanto indagación exploratoria, cuya significación puede apreciarse mejor al ponerlos en relación con los resultados de algunas investigaciones precedentes referidas en este artículo.

El grupo de colaboradores que participaron en las reuniones de consulta antes referidas y, además también respondieron el cuestionario, estuvo constituido por catorce personas. No obstante, los datos expuestos en este artículo corresponden las respuestas de solo doce de ellas, que son estudiantes o graduadas de la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE).[7] Según los casos, estas personas forman parte de comunidades rurales, periurbanas y urbanas de los pueblos qom, wichi y moqoit, aunque algunas de ellas definen su identidad personal de manera compleja con referencia a más de uno de estos pueblos, o incluso a otros pueblos indígenas. Cuatro de ellas son graduadas universitarias, otras dos han obtenido títulos intermedios y continúan estudiando, cinco son estudiantes, una ha interrumpido sus estudios, pero planea retomarlos. En algunos casos estudian/ron dos carreras. Nueve de estas personas interrumpieron sus estudios por períodos de uno o más años. Según los casos cursan o han completado carreras de Derecho, Contaduría, Ciencias de la Información, Gestión y Desarrollo Cultural, o Profesorados.

Seis de las personas del grupo de referencia son hablantes de su lengua materna. En nueve de los casos al menos uno de sus progenitores habla su lengua materna y en once de ellos lo hacen otros familiares. Cuatro de estas personas cursaron estudios de educación primaria en una escuela de EBI y otras cuatro en una escuela rural. Tres de ellas cursaron educación secundaria en una escuela de EBI y una en una escuela rural. Siete de ellas expresan sentir diferencias significativas entre la preparación obtenida en sus estudios de nivel secundario y la obtenida por sus pares no indígenas en la Educación Superior; otras cinco no consideran que existan diferencias significativas entre ellas. Quienes señalan la existencia de diferencias significativas entre una y otra

preparación, generalmente las relacionan con la adquisición de habilidades para el análisis y comprensión de textos y el desarrollo de actitudes competitivas y memorísticas por parte de las/os estudiantes no-indígenas, así como con la ignorancia de estos últimos respecto de la historia y culturas de los pueblos indígenas.

7. RESULTADOS DE LA CONSULTA EXPLORATORIA

7.1. Dificultades económicas y de distancia a los centros educativos

Excepto una, todas las personas del grupo enfrentan o enfrentaron dificultades económicas para cursar sus estudios de educación superior. Todas ellas, excepto dos, trabajan o trabajaron durante sus estudios y todas, excepto tres, reciben o recibieron ayuda económica familiar para poder cursar estudios. Todas ellas recibieron becas del PPI de la UNNE. Algunas de ellas además reciben o recibieron becas del programa PROGRESAR.[8] Todas ellas valoran altamente haber recibido estas becas, aunque apuntan que estas solo alcanzaron para comprar apuntes, sacar fotocopias y algunos materiales de estudio, o limitadamente para gastos de transporte.

En siete de los casos, el tiempo y costo de traslado entre su lugar de residencia o trabajo y el del lugar de las clases afectaron sus posibilidades de dedicación al estudio. En cinco de los casos esto los llevó a mudarse. En ocho de los casos el tiempo y costos de traslado no fueron, o en algún momento dejaron de ser un problema gracias mayormente a la apertura de sedes y "extensiones áulicas" cercanas a sus comunidades de origen, o porque ya vivían o se mudaron a localidades cercanas.

7.2. Diferencias lingüísticas

Solo tres integrantes del grupo expresaron haber tenido dificultades para comprender las exposiciones de sus docentes, debido a que el castellano no es su primera lengua. En general, estas dificultades han estado asociadas especialmente a la comprensión de términos técnicos o conceptos científicos. En contraste, diez integrantes del grupo declaran haber observado que otros estudiantes indígenas han tenido dificultades para comprender las exposiciones de sus docentes, debido a que el castellano no es su primera lengua.

7.3. Experiencias de discriminación racial por parte de docentes, estudiantes o trabajadores no-docentes no indígenas

a) Por parte de docentes:

Cinco integrantes del grupo manifestaron haber sido objeto de expresiones discriminatorias asociadas a su pertenencia a un pueblo indígena por parte de sus docentes. Otros tres integrantes del grupo señalaron haber sido testigos de actos de este tipo dirigidos contra otros estudiantes indígenas. Según los casos, a modo de ejemplos, reportaron que estas expresiones discriminatorias se manifestaron mediante cuestionamientos explícitos a su capacidad, o por ser más callados que otros estudiantes.

b) Por parte de estudiantes no indígenas

Siete integrantes del grupo señalaron haber sido objeto de expresiones discriminatorias asociadas a su pertenencia a un pueblo indígena por parte de estudiantes no indígenas. Otros cuatro integrantes del grupo señalaron haber sido testigos de actos de este tipo dirigidos contra otros estudiantes indígenas. A modo de ejemplos, consignaron: "decían que no tenía capacidad intelectual", "decían que los profes me tenían lástima", "esos otros estudiantes no nos incluyen en grupos de estudio". Una integrante del grupo expresó que todos los estudiantes indígenas han tenido esas experiencias, con los propios pares o con docentes, "muchos tienen miedo de decir que son indígenas".

c) Por parte de trabajadores no-docentes no-indígenas:

Tres integrantes del grupo manifestaron haber sido objeto de expresiones discriminatorias por trabajadores no-docentes no indígenas de su universidad, y otros dos señalaron haber sido testigos de situaciones semejantes dirigidas hacia otros estudiantes indígenas. A modo de ejemplos, consignaron haber sido calificados como "indio sucio", "ignorante", así como haber experimentado situaciones en las que estos trabajadores "No lxs atendían, los dejaban esperando", o bien "No daban respuestas a sus reclamos".

7.4. Experiencias positivas con docentes y expositoras/es pertenecientes a pueblos indígenas

Solo un integrante del grupo manifestó haber tenido o conocido docentes indígenas en su universidad. Otros ocho integrantes del grupo expresaron

haber conocido referentes de pueblos indígenas que impartieron charlas u otras actividades. En todos los casos consignaron que estas experiencias les han resultado estimulantes. Algunas de sus respuestas acerca de por qué o en qué sentido lo fueron han sido las siguientes:

- "Nos dan ánimos para terminar las carreras y ayudar a nuestras comunidades, también escuchan nuestros reclamos y preocupaciones".
- "Sus palabras fueron una fuente de aliento para seguir mis estudios".
- "El indígena siempre muestra la importancia de la educación y el proceso de las comunidades para acceder a ella".
- "Los estudiantes vemos en estos referentes un ejemplo de superación y ejemplos a seguir. Más que nada en esto de ver la causa indígena como una lucha constante para adaptación con el fin de evitar nuestra desaparición como pueblo".
- "El Consejo Asesor del PPI fue un gran estímulo, ya que eran referentes de la comunidad y nos aconsejaban con respecto a nuestro futuro, nos hacían replantearnos nuestras acciones y tomarlas con más responsabilidad".

7.5. Experiencias positivas con tutores pertenecientes a pueblos indígenas

Diez integrantes del grupo manifestaron haber tenido o conocido tutores indígenas en su universidad, nueve de ellos expresaron que su presencia o actuación les resultó estimulante.

Algunas de sus respuestas acerca de en qué contexto, por qué, o en qué sentido lo fueron; han sido las siguientes:

- "En las tutorías del PPI de la UNNE, y es importante porque es un avance para promover la inclusión en la universidad, que nos otorguen la posibilidad de poder formar un grupo que represente a la comunidad universitaria indígena".
- "Se volvieron mis amigxs, me sentí identificada con ellxs. Nos entendíamos cuando nos encontrábamos para charlar".
- "Acompañamiento y ayuda para adaptarme al entorno universitario"
- "Por sentirme acompañado, o que alguien más de mi comunidad estaba presente".

7.6. Experiencias positivas con trabajadores no-docentes pertenecientes a pueblos indígenas

Cuatro integrantes del grupo manifestaron haber tratado con personal no docente indígena en su universidad o instituto. En todos los casos manifestaron que su presencia o actuación les resultó estimulante. Entre otros, mencionaron los siguientes motivos: "Nos explicaban todas las veces necesarias"; "Apoyo y aliento a continuar hasta llegar a la meta".

7.7. Experiencias positivas con docentes no indígenas

Siete integrantes del grupo expresaron haber tenido docentes no indígenas cuya actuación les resultó estimulante. Entre otros, mencionaron los siguientes motivos:

- "Porque enseñan con pasión y te inculcan la idea de que si realmente las cosas funcionaran tal como prescribe la Constitución Nacional, los derechos de todos estarían en igualdad de condiciones y oportunidades".
- "Fueron respetuosos y amables. Se sintió sinceridad en sus clases, fueron quienes me motivaron a avanzar en la carrera docente".
- "Entendimiento de las pautas culturales que tenía al comenzar la universidad".
- "Mi tutora me acompaño desde el estímulo en lo personal, en levantar la autoestima a nivel intelectual. Me apoyó en las distintas materias hasta el egreso y posterior al mismo. Y el profesor de Filosofía del Derecho me permitió ser ayudante de cátedra".
- "Las actividades que organizaron con las Madres Cuidadoras de la Cultura Qom me permitieron ver que aportes se podrían hacer para cambiar a una educación más intercultural en el nivel inicial".
- "Hay un grupo de profesores en el Departamento de Ciencias de la Información que han apoyado numerosas iniciativas de trabajo con comunidades indígenas, siempre procurando el trabajo cooperativo e intercultural".
- "En una pasantía de una materia tuve la oportunidad de investigar sobre religiosidad indígena, y luego exponer en una clase"
- "Tuve la suerte de tener una docente que apreciaba el trabajo de las comunidades, en especial del pueblo qom. Por esto me incluyó en dife-

rentes espacios formativos, de investigación, extensión y proyectos de diferentes tipos. Esto me permitió visualizar mi futuro como docente."

7.8. Experiencias positivas con tutoras/es no indígenas

Tres integrantes del grupo manifestaron haber tenido experiencias positivas con tutoras/es no indígenas. Entre otros motivos, mencionaron los siguientes: "Actuaba de forma natural, sin discriminación" y "Mi tutora respetaba mi espacio personal, y estaba atenta a compartir noticias o información relevante. Era amistosa y me acompañaba en nuevos espacios, que sirvieran para mi carrera".

7.9. Experiencias positivas con personal no docente no indígena

Tres integrantes del grupo manifestaron haber tenido experiencias positivas con personal no docente no indígena. Entre otros motivos, mencionaron los siguientes: "Era muy paciente, amable y respetuoso con todxs, cuando alguien tenía alguna consulta siempre estaba dispuesto a ayudar y orientar"; "Personal de Alumnado, que trataba sin distinción".

7.10. Experiencias positivas con compañerxs/pares no indígenas

Ocho integrantes del grupo manifestaron haber tenido experiencias positivas con compañeros no indígenas. A modo de ejemplos, mencionaron los siguientes:

- "Hubo dos compañerxs que durante los primeros años fueron los que me impulsaron a terminar. Hacíamos parte de un mismo grupo en todas las cátedras, aceptaban mis sugerencias y lo expresaban frente a los profesores que me acusaban de depender de ellos, o de copiar".
- "Varios fueron muy abiertos y respetuosos. Si había alguien que no entendía, o que se le dificultaba algo, buscaban otras formas de trabajarlo y respetaban sus tiempos".
- "Algunos compañerxs siempre estaban pendientes de lo que decía y si entendía los conceptos que explicaban los profes. Lo que no entendía ellos me lo volvían a explicar".
- "Acompañamiento al comenzar la vida universitaria. Respeto de mis pautas culturales".

- "Dos compañeros en distintas etapas de la carrera me alentaban a servir de ejemplo a mi comunidad".
- "El apoyo de algunas compañeras fue esencial para continuar, ya que seguir la carrera teniendo un hijo se complica".

7.11. Valoración por el apoyo recibido del PPI de la UNNE

Todas/os las/os integrantes del grupo recibieron apoyo del PPI. Algunas de sus valoraciones al respecto se reflejan en las siguientes respuestas:

- "Me permitió conocer a otrxs estudiantes indígenas".
- "La beca es una ayuda necesaria".
- "La tutoría fue muy valiosa en mis primeros años de la facultad. La beca me sirvió para complementar la parte de fotocopias y materiales".
- "Brinda otro recurso económico. Las clases de alfabetización académica".
- "En lo económico y acompañamiento con tutorías".
- "Gracias al programa y la ayuda de los tutores del programa logré superar muchas dificultades en lo administrativo. La beca que brindaba la UNNE me servía para los gastos de traslados".
- "Lo que más me brindó es el contacto con otros jóvenes indígenas que estaban pasando por la misma situación que yo y a su vez tener a referentes cerca para tener una guía".

7.12. Diferencias entre la experiencia de cursar estudios de Educación Superior de lxs estudiantes indígenas respecto de la de estudiantes no indígenas provenientes de hogares lejanos y de escasos recursos económicos

Las reflexiones al respecto fueron las siguientes:

- "Nosotros venimos con una cultura conquistada y destruida. […] Jamás diría que los estudiantes indígenas somos los únicos con necesidades, pero el estado nos mató, nos discriminó y nos educó. Nosotros llegamos con el peso de que nos consideran violentos o salvajes".
- "Dificultades con el idioma. Racismo".
- "La diferencia es en el manejo de la lengua española. La diferencia es que no vienen con la inseguridad que los estudiantes indígenas sí

traemos: de pasar vergüenza por no comprender completamente el español".

- "Muchas veces como indígenas la consecuencia más notable es el desapego cultural. El traslado de una comunidad a un entorno no indígena plantea un encuentro con una multiculturalidad a la que no se enfrentan constantemente […] esto genera en los estudiantes indígenas una actitud de auto marginación, ya sea por miedo o vergüenza, algo que no les pasa a los estudiantes no indígenas".
- "Los jóvenes indígenas pasamos situaciones atravesadas por la discriminación a lo largo de nuestras trayectorias. Además, viven con el constante recuerdo de cómo lo pasaron sus mayores".

7.13. Propuestas que podrían contribuir a mejorar la experiencia de estudiantes indígenas en universidades "convencionales"

- "Modificaciones en la formación de los docentes, en las bibliografías, modos de evaluar".
- "Me parece que actualmente están sentadas las bases, pero hay que avanzar en propuestas para visibilizar a los pueblos indígenas y de alguna forma que el indígena se sienta cómodo y contenido por la institución. Pienso que deberían incluirnos en lugares específicos de decisión para representar a las comunidades a la hora de decidir. Incluir a los profesionales indígenas en cátedras de la universidad, proponer nuevos planes de estudio, dónde se hable de educación, medicina, ingeniería, derecho indígena y que esas asignaturas sean dictadas por indígenas. Me parece un espanto que en la facultad de Derecho no se eduque ni siquiera de forma optativa sobre derecho indígena".
- "Más y Mejores becas".
- "Espacios de socialización y diálogo con estudiantes, referentes, comunidades de los estudiantes indígenas. Actividades de extensión en las comunidades indígenas que contribuyan a mantener lazos sanos entre ambos espacios. Cursos introductorios para estudiantes indígenas, que además les ayuden a fortalecer u orientar en la elección de sus carreras de educación superior".
- "Es difícil, hablamos de una política educativa de estado. Si a la universidad le gusta lo intercultural, las lenguas indígenas tendrían que estar como materias obligatorias, en las carreras, en todas".

- "Principalmente un programa en donde los egresados indígenas podamos participar activamente en propuestas para contener y acompañar a los ingresantes y cursantes indígenas en las diversas carreras. Además de un Consejo Asesor con más poder de decisión".

8. REFLEXIONES FINALES

No es posible sintetizar abarcadoramente toda la información relevada mediante esta consulta. Además, uno de los propósitos de este artículo es dar visibilidad a las perspectivas de los integrantes del grupo, citando sus propias voces para que la riqueza de sus matices sea tomada en cuenta. No obstante, parece posible destacar algunos tipos de problemas especialmente significativos, como también algunas ideas y propuestas planteadas por integrantes del grupo.

Las citas precedentes, tomadas de las respuestas de los integrantes del grupo al cuestionario generado con base en sus testimonios y reflexiones durante las reuniones grupales que iniciaron esta consulta, permiten identificar la incidencia de los siguientes tipos de problemas:

a) Dificultades económicas y de distancia a los centros educativos, que además de entrañar dificultades prácticas, demandan mudarse a centros urbanos que generan experiencias de desapego cultural.

b) Diferencias lingüísticas que generan dificultades de aprendizaje.

c) Racismo y situaciones explícitas de discriminación racial, expresadas en actos o expresiones verbales por parte de docentes, trabajadores no-docentes y estudiantes no indígenas, que además de causar dolor, generan inseguridad y/o inhibiciones para participar en clase y transitar en la universidad.

d) La memoria de la represión y otras calamidades que han sufrido sus comunidades.

Por otra parte, también es posible destacar algunas experiencias positivas que pueden servir de referencia para diseñar políticas, como por ejemplo las derivadas del desempeño de docentes, expositoras/es, tutores y trabajadores no-docentes que son integrantes de pueblos indígenas, como también de otros que no lo son. A ellas debe añadirse la valoración que todos los integrantes del grupo expresan por el apoyo recibido del PPI de la UNNE, entre

las cuales debe tenerse presente que no solo han hecho referencia al apoyo económico, sino también a que les permitió conocer a otros estudiantes indígenas, así como contar con tutorías y con talleres de "alfabetización académica".

Es necesario enfatizar que los problemas identificados mediante la consulta no se presentan solo en la UNNE, sino también en otras universidades del país, como lo documentan notas de prensa (Urbano, 2023), publicaciones académicas y testimonios disponibles en Internet, producidos tanto por colegas de pueblos indígenas (Loncon, 2019; Sulca O., 2019; Cachambi Patzi, 2020; Choque, 2020; Guaymás y Chacoma, 2021; Juárez, 2018; Millán, 2019; Pincén, 2019), como por autores que no forman parte de estos pueblos y por equipos que integran autores de pueblos indígenas y otros que no lo son (Arce et. al., 2023; Guaymás et.al., 2020; Ivanoff, 2020; Mato, 2020; Mancinelli, 2019; Mancinelli et.al., 2023; Núñez, 2019; Ossola, 2003; Rodríguez, 2020; Rodríguez y Ossola, 2022; Rodríguez y Sulca, 2020; Rodríguez de Anca, 2020; Valdez et al 2020). Estas referencias, junto con lo expuesto en las secciones preliminares de este artículo, hacen plausible sostener que los problemas analizados en este artículo no obedecen a factores institucionales específicos de la UNNE, sino más ampliamente al racismo históricamente enquistado en el sistema universitario y en toda la sociedad argentina (Guaymás, 2018; Mato, 2020, 2023).

9. RECOMENDACIONES

La consulta realizada ha permitido recoger un buen número de propuestas específicas formuladas por el grupo de estudiantes y profesionales indígenas participantes. Por limitaciones de extensión de este artículo, a continuación, se presentan versiones simplificadas de algunas de ellas:

a) Modificar la formación de los docentes, las bibliografías y los modos de evaluar.

b) Visibilizar a los pueblos indígenas en la universidad.

c) Incluir a profesionales indígenas en lugares específicos de toma de decisiones y en la docencia universitaria.

d) Proponer nuevos planes de estudio, que incluyan conocimientos de los pueblos indígenas en las diversas carreras y que esas asignaturas sean dictadas por indígenas.

e) Crear espacios de socialización y diálogo con estudiantes, referentes y comunidades de los estudiantes indígenas.

f) Desarrollar actividades de extensión en las comunidades indígenas, que contribuyan a mantener lazos sanos entre ambos espacios.

g) Ofrecer cursos introductorios para estudiantes indígenas, que además les brinden orientación en la elección de carreras.

h) La enseñanza de lenguas indígenas tendría que ser obligatoria en todas las carreras.

i) Incorporar egresados indígenas en actividades de contención y acompañamiento de los ingresantes y cursantes indígenas en las diversas carreras.

j) Otorgar más poder de decisión al Consejo Asesor de referentes de pueblos indígenas.

Como resulta obvio, la última de las recomendaciones mencionadas, por el momento, solo resulta aplicable en la UNNE, cuyo PPI cuenta con Consejo Asesor de referentes de pueblos indígenas. Pero todas las demás podrían ser aplicadas en otras universidades, no solo de Argentina, sino también de aquellos otros países donde aún no se hayan adoptado estos avances en el reconocimiento efectivo de los derechos educativos de los pueblos indígenas consagrados en numerosos instrumentos internacionales de Derechos Humanos.

Para finalizar quisiera agregar dos recomendaciones que los testimonios reproducidos en la sección *"Experiencias de discriminación racial por parte de docentes, estudiantes o trabajadores no-docentes no indígenas"* de este artículo justifican plenamente. La primera de ellas es que, así como la mayoría de las universidades públicas (y algunas privadas) cuenta con protocolos contra la violencia y discriminación por género u orientación sexual (Trebisacce y Dulbecco, 2021, p. 70), todas las universidades deberían adoptar protocolos contra la violencia, discriminación y otras manifestaciones de racismo y constituir comités que se ocupen de asegurar su aplicación; es decir de educar para prevenir y gestionar sanciones cuando corresponda. La segunda es que tanto las universidades, como los ministerios y/o secretarías de educación nacional y de cada una de las jurisdicciones (Capital Federal y provincias) deberían implementar talleres de capacitación en servicio, de carácter obligatorio para

todos los docentes y trabajadores no-docentes del país, orientados a prevenir la violencia, discriminación y otras manifestaciones de racismo en todo el sistema educativo.

REFERENCIAS

Arce, I.L., Campos, O., Palma, A.B., Barroso, C.Y.U., Jofré, J.L., Gómez, S.R., Stinga, B.D. y Nuñez Manquez, A. (2023). Notas para pensar la Interculturalidad en la Universidad. Reflexiones sobre una experiencia de extensión universitaria con Pueblos Originarios en Pandemia desde un enfoque antropológico educativo. *Transdisciplinar* 3(5): DOI: https://doi.org/10.29105/transdisciplinar3.5-84

Artieda, T., Rosso, L., Luján, A. y Zamora, A.L. (2017). Programa Pueblos Indígenas de la Universidad Nacional del Nordeste. Reflexiones y propuestas en torno a la inclusión y la interculturalidad. Mato, D. *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Políticas y prácticas de inclusión, democratización, e interculturalización*. EDUNTREF. pp.:41-56. https://acortar.link/OPsWgV

Artieda, T., Rosso, L. y Luján, A. (2020). Política de inclusión y propuesta de formación intercultural en la Universidad Nacional del Nordeste, como aportes para desarticular la discriminación racial En: Daniel Mato (coord.) *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Las múltiples formas del racismo*. EDUNTREF. pp.: 37-51. https://acortar.link/Qezc0g

Barboza, T. S. (2022). *Historia de la educación bilingüe intercultural en el Chaco entre 1987 y 2014*. Tensiones entre regulaciones estatales y demandas indígenas [Tesis de maestría]. Universidad Nacional de Quilmes.

Bayer, O. coord., Lenton, D. comp., Delrio, W., Moyano, A., Papazian, A., Nagy, M. Mapelman,V., Musante, M., Maldonado, S. y Leufman, M. (2010). *Historia de la crueldad argentina, Julio A. Roca y el genocidio de los pueblos originarios.* Ed. El Tugurio.

Buliubasich, E.C. y González, A.I, coords. (2009). *Los pueblos indígenas de la provincia de Salta. La posesión y el dominio de sus tierras. Departamento San Martín*. Centro Promocional de Investigaciones en Historia y Antropología, Universidad Nacional de Salta.

Canaluntref (6 de marzo de 2020). *Iniciativa para la Erradicación del Racismo en Educación Superior - Nayra Eva Cachambi Patzi*. [Archivo de Vídeo]. https://acortar.link/IGek0Z

Canaluntref (20 de marzo de 2020). *Iniciativa para la Erradicación del Racismo en Educación Superior - Aymara Choque* [Archivo de Vídeo]. https://acortar.link/jpcL2e

Canaluntref (2 de marzo de 2020). *Iniciativa para la Erradicación del Racismo en Educación Superior - Alejandra Rodríguez de Anca*. [Archivo de Vídeo]. https://acortar.link/XtCCrF

Canaluntref (23 de abril de 2019). *Iniciativa para la Erradicación del Racismo en Educación Superior - Mirta Millán*. [Archivo de Vídeo]. https://acortar.link/gkp4S4

Canaluntref (14 de mayo de 2019). *Iniciativa para la Erradicación del Racismo en Educación Superior - Luis Eduardo Pincén*. [Archivo de Vídeo]. https://acortar.link/3d5uj8

Canaluntref (15 de mayo de 2019). *Iniciativa para la Erradicación del Racismo en Educación Superior – Mayra Juarez*. [Archivo de Vídeo]. https://acortar.link/a6jL0i

Cañuqueo, L. (2016). "Las poblaciones que dejó la gente"**:** taperas, memorias y pertenencias en la Línea Sur de Río Negro. En: Ramos, A.; Crespo, C. y Tozzini, M.A.; eds. *Memorias en lucha*. Viedma: Universidad Nacional de Río Negro. Editorial UNRN. Pp.: 183-200.

Cayuqueo, N. (2018). Presentación ante el Foro Permanente para las Cuestiones Indígenas de la Organización de las Naciones Unidas. *17ª Periodo de sesiones.* Nueva York, 17 de abril. https://acortar.link/QiJK9K

Chico, J. (2016). *Las voces de Napalpí*. Resistencia: ConTexto Libros.

Chico, J. y Fernández, M. (2008). *Napalpí. La voz de la sangre*. Resistencia: Subsecretaría de Cultura de la Provincia del Chaco.

Consejo Interuniversitario Nacional. (2021). Iniciativa de modificación parcial de la Ley de Educación Superior para asegurar los derechos constitucionales de personas y comunidades afrodescendientes y de pueblos indígenas. Acuerdo Plenario Nº 1133/21. CIN.

Diáspora Africana de la Argentina y Asociación África y Consejo Nacional de Organizaciones Afro. (2019). *Presentación ante el Grupo de Trabajo de Expertos sobre los Afrodescendientes*. DIAFAR y CONAFRO. https://acortar.link/iTKE5i

Delrio W., D. Escolar, D. Lenton y M. Malvestitti (comps.) 2018. *En el país de nomeacuerdo. Archivos y memorias del genocidio del estado argentino sobre los pueblos originarios, 1870-1950*. Viedma: Editorial de la UNRN. https://acortar.link/yEOihH

De Souza Lima, A.C. y Paladino, M., (orgs.). (2012). *Caminos hacia la educación superior: los programas Pathways de la Fundación Ford para pueblos indígenas en México, Perú, Brasil y Chile*. E-papers.

Equipo Nacional de Pastoral Aborigen. (2018). Informe Alternativo elaborado por el Equipo Nacional de Pastoral Aborigen para ser considerado en la 64° sesión del Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (CESCR), revisión de Argentina." Aristóbulo del Valle, Misiones: ENDEPA. 30 de agosto. https://acortar.link/c8GqgY

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2015). *Informe Anual de Actividades, Argentina, 2015*. UNICEF. https://acortar.link/i9FEXo

Geler, L., Egido, A., Recalt, R. y Yannone, C. (2018). Mujeres afroargentinas y el proyecto Certificar nuestra existencia. Una experiencia de trabajo multidisciplinar en Ciudad Evita (Buenos Aires). *Población & Sociedad* 25 (2): 28-54. https://doi.org/10.19137/pys-2018-250202

Grimson, A. y Karasik, G. (coord.). (2017). *Estudios sobre diversidad sociocultural en la Argentina contemporánea*. CLACSO.

Guaymás, Á. (2018). Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en Argentina: Logros, desafíos y recomendaciones. Mato, D. *Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina*. UNESCO–IESALC y Universidad Nacional de Córdoba, pp.: 37-62. https://acortar.link/8De9vl

Guaymás, Á.; de Anquín, A.; Soria, G., Arocena, M.; González, M.M.; Sulca, E. (2020). Habla y discriminación racial en la universidad: por una práctica pedagógica que acoja al diferente. En: Daniel Mato (coord.) *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Las múltiples formas del racismo*. EDUNTREF. pp.: 67-75. https://acortar.link/Qezc0g

Guaymás, Á. y CachambiPatzi, N. E. (2021). Construyendo caminos para erradicar el racismo en la educación superior en Argentina. *Integración y Conocimiento*, 10(2), pp.: 90–112. https://acortar.link/FlVaG5

Guaymás, Á. y Chacoma, M.S., comp. (2021). *Protagonismos y reivindicaciones de jóvenes indígenas*. Grupo Editor Universitario.

Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo. (2014). *Mapa nacional de la discriminación*. INADI. https://acortar.link/CFlWpq

Instituto Nacional de Estadística y Censos (2010). *Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas* 2010. INDEC.

Ivanoff, S.L., Miranda, M.V., Peralta,V. y Loncon, D.L. (2020). La punta del iceberg. El racismo y sus manifestaciones en las instituciones de Educación Superior. En: Daniel Mato (coord.) *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Las múltiples formas del racismo.* EDUNTREF. pp. 37 -51. https://acortar.link/Qezc0g

Loncon, D. (2019). *La universidad con identidad: presencia indígena en las aulas universitarias*. Colección Apuntes Nro. 15. Cátedra UNESCO Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina, Universidad Nacional de Tres de Febrero. https://acortar.link/W9tNuF

Mancinelli, G. (2019). *Territorialidad y educación superior en las comunidades wichí del noreste salteño* [Tesis de Doctorado en Antropología]. Universidad de Buenos Aires.

Mancinelli, G.; Cachambi Patzi, N.E.; Bañay, A.M.; Ocoró Loango, A.; Mato, D.; Martínez, E.R. y Lanús Rieznik, M. (2023). Racismo y Educación Superior en Argentina. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 35 (1): 396-425. Doi: 10.54674/ess. v35i1.745.

Mato, D. (2020). Pueblos indígenas y afrodescendientes e inclusión educativa en Argentina. Estudio de caso preparado para el *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020 América Latina y el Caribe - Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción* (Global Education Monitoring Report – GEM 2020). https://acortar.link/We3TQI

Mato, D. (2022). Fighting racism in monocultural university systems and institutions in Latin America. Advances, tensions, challenges, and the work of regional networks. *Alternautas* 9(1), p.p. 54-97. DOI:10.31273/an. v9i1.1180

Mato, D. (2023). Contextualizar y desagregar la idea de "racismo estructural" para erradicar el racismo en la Educación Superior. En: Czarny, G.; Velasco, S.; Navia, C. y Gómez, M. (eds.). *Racismos y educación superior en Indo-Afro-Latinoamérica*. CLACSO y Universidad Pedagógica Nacional. Pp.: 337-366. https://acortar.link/FW3tQJ

Mato, D. (coord.). (2018). *Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina*. UNESCO–IESALC y Universidad Nacional de Córdoba. https://acortar.link/FW3tQJ

Nuñez, Y. (2019). *Interculturalidad, educación superior y mercado laboral. Un recorrido por las trayectorias de los estudiantes universitarios y egresados guaraníes de la provincia de Misiones y del estado de Paraná* [Tesis de Doctorado en Antropología Social]. Universidad Nacional de Misiones.

Organización de las Naciones Unidas. (2012). *Informe del Relator Especial sobre los derechos de los pueblos indígenas. James Anaya. Adición La situación de los pueblos indígenas en Argentina.* (A/HRC/21/47/Add). ONU. https://acortar.link/TriisB

Organización de las Naciones Unidas. (2017). Informe del Relator Especial sobre las formas contemporáneas de racismo, discriminación racial, xenofobia y formas conexas de intolerancia sobre su misión a la Argentina. Nota de la Secretaría (A/HRC/35/41/Add.1). ONU.

Ossola, M.M. (2003). *Jóvenes wichí en la educación superior de Salta: interpelaciones escolares, étnicas y etarias* [Tesis de Doctorado en Antropología]. Universidad de Buenos Aires.

Paladino, M. (2009). Pueblos indígenas y educación superior en Argentina. Datos para el debate. *Revista Inclusión Social y Equidad en Educación Superior*, N° 6, pp. 81-122. https://acortar.link/6R0ob0

Ramírez, S. (2019). Argentina. En: Berger, D, ed. *The Indigenous World 2019***.** The International Work Group for Indigenous Affairs, pp.: 121-126. https://acortar.link/aUKjgi

Rodríguez. N. M. (2020). *Interculturalidad y universidad. Desarrollo, avances y perspectivas del proyecto de tutorías con estudiantes de pueblos originarios en la Universidad Nacional de Salta* [Tesis de Doctorado en Educación]. Universidad Nacional de Tucumán.

Rodríguez, N.M. y Ossola, M.M. (2022) Trayectorias escolares y estrategias de permanencia entre jóvenes indígenas universitarios. *Runa,* 43(1), pp.73-94. doi: 10.34096/runa. v43i1.9965

Rodríguez, N.M. y Sulca, E.M. (2020). El acceso a la educación y la inclusión socioeducativa de estudiantes indígenas. *Textura,* 22(51), pp.: 194 -218. https://doi.org/10.17648/textura-2358-0801-v22n51-5683

Rosso, L.L. y Soto, M.G. (2023). Cara y cruz. Racismos y experiencias para erradicarlos en una universidad argentina. En: Czarny, G.; Velasco, S.; Navia, C. y Gómez, M. (eds.). *Racismos y educación superior en Indo-Afro-Latinoamérica.* CLACSO y Universidad Pedagógica Nacional. pp.: 183-206. https://acortar.link/FW3t0J

Sulca, O. (2019). La discriminación que no me contaron… La viví. *Colección Apuntes* Nro. 13. Cátedra UNESCO Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina, Universidad Nacional de Tres de Febrero. https://acortar.link/hwsLuB

Trebisacce, C. y Dulbecco, P. (2021). Feminismos universitarios en la elaboración de los protocolos contra las violencias (2014-2019). En: Martín, A.L. (coord.) *Ruge, el género en las universidades.* Libros UNA (Universidad Nacional de las Artes). https://acortar.link/h27ehX

Trinchero, H.H. (2009). Las masacres del olvido. Napalpí y Rincón Bomba en la genealogía del genocidio y el racismo de estado en la Argentina. *Runa*, 30(1), pp.45-60. https://acortar.link/3U5EBb

Urbano, L. (18 de septiembre de 2023). La barrera idiomática y cultural como el principal escollo. *Página 12*. https://acortar.link/dhudQn

Valdez, M. C.; Herczeg, G.; Rodríguez de Anca, A.; Villarreal, J. (2020). Acerca de la negación del mapuce kimvn y otras formas de racismo en la vida universitaria. En: Daniel Mato (coord.) *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Las múltiples formas del racismo*. EDUNTREF. Pp. 77–91. https://acortar.link/Qezc0g

Vigay, D. (2023). Los archivos y el juzgamiento del genocidio indígena: Apuntes de la experiencia de la investigación y el juicio por la verdad por la masacre de Napalpí. *Hilos Documentales 4*(7), 055. https://doi.org/10.24215/26184486e055

Zamora Aray, M. S. y Fernández, A.M. (2020) La institución educativa como herramienta de alienación y descontextualización. En: Daniel Mato (coord.) *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina*. Las múltiples formas del racismo. EDUNTREF. pp.: 53 -65. https://acortar.link/Qezc0g

NOTAS

(1) La expresión "Informe GEM" es utilizada por UNESCO para nombrar en lengua española el documento en lengua inglesa: "Global Education Monitoring Report" (https://es.unesco.org/gem-report/LAC2020inclusion). El estudio sobre el caso argentino fue concluido en noviembre de 2019 y se basó en investigación estadística, documental y de campo, e incluyó entrevistas a 50 estudiantes, docentes y autoridades de 10 universidades nacionales y a referentes de 10 comunidades indígenas y afrodescendientes.

(2) Ver artículos 2o y 7 o de la Ley de Educación Superior (Ley 24.521).

(3) Se trata de la Cátedra Libre de Pueblos Originarios, Afrodescendientes y Migrantes de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco (Ivanoff et.al, 2020).

(4) La Ley 3258 continúa vigente, pero ha sido renombrada "Ley 562-W".

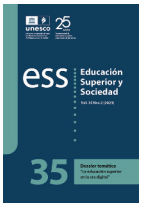
(5) El alto índice de inflación del año 2023 ha desactualizado el poder de compra de las becas del PPI, sin que se contara con recursos adicionales para compensarlo. En octubre de 2023, el monto de las becas del PPI alcanza a 7.000 pesos argentinos, lo cual representa aproximadamente el 5% del monto del Salario Mínimo, Vital y Móvil, vigente.

(6) Los diecisiete estudiantes y profesionales de pueblos indígenas de la provincia de Chaco que participaron en la consulta exploratoria que ha servido de base para la identificación de los problemas posteriormente incluidos en el cuestionario han sido: Alexis Medina, Ángel Pérez, Anne'k Zamora Aray, Cinthia Acosta, Daniel Escalante, Facundo Lobo, José Orquera, Laura Pérez, Maximiliano Fernández, Mirian Pérez, Mirta Aranda, Natalia Gómez, Raúl Fernández, Rita Medina, Shailili Zamora Aray, Soledad Pérez y Tibisay Zamora Aray. Todos ellos deben considerarse coautores de las secciones 6 a 9 de este artículo, puesto que –según los casos- contribuyeron no solo a la formulación de preguntas, sino también a las respuestas a las mismas. Además, revisaron y en algunos casos hicieron sugerencias a un documento con la sistematización de las respuestas al cuestionario que sometí a su

consideración, el cual ha servido de base para la redacción de las secciones del artículo antes indicadas. Todos ellos han consentido que sus nombres sean mencionados en esta nota, haciendo visible su participación en el proceso de investigación. No obstante, debe quedar claro que soy el único responsable de los juicios críticos, valoraciones, errores u omisiones que pueda contener este artículo (D. M.).

(7) Al procesar las respuestas para la elaboración de este artículo, para trabajar a partir de datos provenientes de un conjunto de referencia menos heterogéneo, solo tomé en cuenta las ofrecidas por las personas del grupo que son estudiantes o graduadas de la UNNE. En consecuencia, omití considerar las respuestas de una persona que es graduada de la UCAUS y de otra que lo es del CIFMA. Haberlas incluido hubiera obligado a añadir detalles acerca de algunas respuestas y de los respectivos marcos institucionales, lo cual hubiera hecho más compleja y extensa esta exposición, y aún más difícil respetar el límite de extensión que debe observar este artículo.

(8) "PROGRESAR" es la expresión abreviada usualmente empleada para hacer referencia al "Programa de becas PROGRESAR (Programa de Respaldo a Estudiantes de Argentina)". Este programa, sostenido por el gobierno nacional, "tiene como principal objetivo garantizar que los jóvenes finalicen sus estudios primarios o secundarios, que continúen en la educación superior o se formen profesionalmente". Pueden acceder a estas becas todas las personas que sean argentinas, nativas; naturalizadas o extranjeras, con residencia legal de 2 años en el país. Deben ser estudiantes regulares de una institución educativa y sus ingresos y los de su grupo familiar no deben ser superiores a 3 Salarios Mínimos, Vitales y Móviles (SMVyM). Para estudiar carreras universitarias o terciarias pueden aplicar jóvenes entre 18 y 24 años cumplidos. Desde el año 2021, el límite de edad no aplica a los casos de "personas trans, de pueblos indígenas, con discapacidad o refugiadas". (https://acortar.link/SbbEBz consulta realizada el 15-10-2023). En octubre de 2023, el monto de las becas PROGRESAR para Educación Superior alcanza a 20.000 pesos argentinos, lo cual representa aproximadamente el 15% del monto del SMVM.



REVISTA EDUCACIÓN SUPERIOR Y SOCIEDAD
2023, VOL 35, Nro. 2, pp. 506-531
https://doi.org/10.54674/ess.v35i2.719
e-ISSN: 26107759
Recibido 2023-02-28 | **Revisado** 2023-08-21
Aceptado 2023-08-22 | **Publicado** 2023-12-29

OPEN ACCESS

8. Rutas, desafíos y prospectivas de internacionalización en la Universidad Central del Ecuador (2014-2021)

Paths, tasks and forecasts about internationalization at the Central University of Ecuador (2014-2021)

Ramiro Iván López Pulles[1] Héctor Patricio Tapia Ramírez [2]
María Cristina Ayala León [3]

[1,2,3] Universidad Central del Ecuador, Quito, Ecuador

RESUMEN

La internacionalización en las universidades del Ecuador no ha sido homogénea y se sustenta en la iniciativa de las políticas propias de cada institución, en tal virtud, se desconocen los procesos de transformación previo, durante y después del COVID-19 de la internacionalización universitaria en el Ecuador. Este artículo analiza el proceso de internacionalización de la Universidad Central del Ecuador aplicada en el periodo 2014-2021, con el fin de evidenciar las rutas o pasos realizados previo el COVID 19; los desafíos de la gestión realizada meses antes y durante la pandemia; y, la prospectiva en sus relaciones internacionales ajustadas a la realidad postpandemia, reconociendo su condición de universidad pública, de macro universidad, basada en su estructura interna, su público objetivo atendido y, las virtudes de la comunidad universitaria. El artículo explica el proceso de planificación y ejecución de la internacionalización que inicia como un elemento de acompañamiento de las autoridades hasta convertirse en un objetivo estratégico institucional.

Palabras clave: Internacionalización universitaria; educación post-COVID-19; movilidad académica internacional; gerencia universitaria

Paths, tasks and forecasts about internationalization at the Central University of Ecuador (2014-2021)

ABSTRACT

Internationalization processes in Ecuador´s universities have not been homogeneous, they were made by own internal university´s policies and needs, indeed, there is limited

or unknown research about transformation of internationalization processes prior to, during and after COVID-19 of university internationalization in Ecuador are unknown.of Ecuadorian universities. This article describes the internationalization process of Central University of Ecuador, UCE during 2014-2021 period, in order to demonstrate the paths or steps taken prior to COVID 19; the management challenges carried out before and during the pandemic times; and, the prospective in its international relations adjusted to the post-pandemic reality, taking into account its status as public university, main-university, its internal structure, the target audience, served and to be served, and the university community features. This article explains the process of planning and executing internationalization that begun as a tool of accompaniment by the authorities until it becomes a strategic institutional objective.

Keywords: University Internationalization, post-COVID-19 higher education; college international mobility, College management

Rotas, desafios e perspectivas de internacionalização na Universidade Central do Equador (2014-2021)

RESUMO

A internacionalização nas universidades do Equador não foi homogênea e se baseia na iniciativa das próprias políticas de cada instituição, portanto, os processos de transformação antes, durante e depois do COVID-19 da internacionalização universitária no Equador. Este artigo analisa o processo de internacionalização da Universidade Central do Equador aplicado no período 2014-2021, a fim de demonstrar as rotas ou etapas anteriores ao COVID 19; les défis da gestão realizada meses antes e durante a pandemia; e, a perspetiva nas suas relações internacionais ajustada à realidade pós-pandemia, reconhecendo o seu estatuto de universidade pública, uma macro-universidade, com base na sua estrutura interna, no seu público-alvo servido e nas virtudes da comunidade universitária. O artigo explica o processo de planejamento e execução da internacionalização que começa como elemento de acompanhamento das autoridades até se tornar um objetivo estratégico institucional.

Palavras-chave: Internacionalização universitária; educação pós-COVID-19; mobilidade acadêmica internacional; gestão universitária

Itinéraires, défis et perspectives de l'internationalisation à l'Université centrale de l'Équateur (2014-2021)

RÉSUMÉ

L'internationalisation dans les universités équatoriennes n'a pas été homogène et est basée sur l'initiative des propres politiques de chaque institution, par conséquent,

les processus de transformation avant, pendant et après COVID-19 de l'internationalisation universitaire en Équateur. Cet article analyse le processus d'internationalisation de l'Université centrale de l'Équateur appliqué au cours de la période 2014-2021, afin de démontrer les voies ou les mesures prises avant le COVID 19 ; les enjeux de la gestion menée des mois avant et pendant la pandémie ; et, la prospective dans ses relations internationales ajustée à la réalité post-pandémique, reconnaissant son statut d'université publique, de macro-université, basée sur sa structure interne, son public cible desservi et les vertus de la communauté universitaire. L'article explique le processus de planification et d'exécution de l'internationalisation qui commence comme un élément d'accompagnement des autorités jusqu'à ce qu'il devienne un objectif stratégique institutionnel.

Mots clés: Internationalisation universitaire ; l'éducation post-COVID-19 ; mobilité académique internationale ; gestion universitaire

1. INTRODUCCIÓN

Las universidades se han caracterizado, desde el principio de su historia, por perseguir el conocimiento universal, intercambiar saberes y promover la cooperación entre sus académicos (Meyer & Shofer, 2006); la internacionalización, como componente estratégico de la educación superior, es relativamente nueva; con el auge de la globalización, surgió entre las universidades del mundo la necesidad de direccionar sus vínculos internacionales a la consecución de sus objetivos institucionales (Organización de las Naciones Unidas para la Educacion, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 1998), ya sea para el enriquecimiento de la producción científica o para abrir al mercado internacional la oferta de sus servicios educativos (Quiang, 2003).

En el caso de Ecuador, este proceso no ha sido homogéneo y ha estado sujeto a las políticas propias de cada institución. Este trabajo tiene como propósito informar sobre el caso de la Universidad Central del Ecuador (UCE), desde el enfoque de internacionalización universitaria y las acciones aplicadas en el periodo 2014-2021, con el fin de evidenciar los desafíos de la gestión de las relaciones internacionales en la universidad pública ecuatoriana y así, delinear alternativas que se ajusten a la realidad post-pandémica. El presente ensayo fue construido con un enfoque cualitativo descriptivo de tipo bibliográfico que ha recopilado información interna de la UCE, así como macrodatos de educación superior en el Ecuador; y se ha dividido su estructura en cuatro

partes: 1. La internacionalización como componente de la educación superior en el siglo XXI; 2. Los objetivos, ejes y resultados de la internacionalización en la UCE; 3. Los desafíos en la ruta: re-organización de actividades previas y prospectivas; 4. La Univeridad entre y después del COVID-19.

2. LA INTERNACIONALIZACIÓN COMO COMPONENTE DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR DEL SIGLO XXI

El intercambio acelerado de información y el surgimiento de nuevas prácticas de producción de conocimiento, que caracterizan a este siglo, demandaron que la educación superior adoptara una serie de transformaciones que le permitiesen sostener su vigencia y liderazgo (UNESCO, 1998). En la actualidad, los sistemas de educación superior han dejado de ser estructuras complejas autosostenidas, ligadas únicamente a los territorios nacionales, para formar parte del entramado global universitario. El vigor de la educación superior de hoy en día es inseparable de su capacidad para interactuar en procesos intelectuales y científicos ampliados (Morin, 2003).

La internacionalización de los sistemas educativos es uno de los mecanismos que tienen los países para responder a las exigencias de la globalización, respetando al mismo tiempo la individualidad de sus naciones. Las universidades necesitan incorporar a sus funciones la gestión de una dimensión internacional e intercultural que sirva al enriquecimiento de su calidad. Las instituciones educativas se enfrentan al desafío de generar conocimiento de alcance y calidad internacional, sin perder de vista la pertinencia y relevancia que reclaman sus propios contextos (Quiang, 2003).

Es así como la internacionalización se convierte en un nuevo eje en las funciones de las instituciones de educación superior, integrado al resto de funciones. De la misma manera que la gestión permite ejercer la docencia, la investigación y los servicios; la internacionalización acompaña a estas actividades para potenciar su capacidad y mejorar su desempeño. El proceso de internacionalización actúa como un dinamizador de las instituciones de educación superior en función de la calidad educativa, al permitir la transferencia de conocimientos, métodos, técnicas e intercambio cultural en el marco académico. Ha pasado de ser producto de iniciativas puntuales a ser parte de los objetivos estratégicos institucionales y como indicador de calidad.

2.1. La Ruta: Internacionalización en la universidad central del ecuador

2.1.1. Reseña institucional

La Universidad Central del Ecuador, ubicada en la ciudad de Quito, es la universidad más antigua del país. Su historia comienza hace 402 años durante la primera etapa colonial. Según refieren Tapia A & Sosa R (Tapia A, 2020), es en 1620 cuando el Colegio San Gregorio recibe la cédula facultativa que le permite otorgar títulos y cambia su nombre por Universidad San Gregorio. En 1826, el Consejo de Cundinamarca, presidido por Simón Bolívar emitió la *Ley General de Educación Pública* en el que las universidades clericales pasaban a manos republicanas, fundando así las universidades centrales de Quito, Cundinamarca y Venezuela (Cornejo, 1949). Es así como la vida republicana de la Universidad Central es aún más antigua que la fundación de la República del Ecuador.

A lo largo de su historia, la Universidad Central del Ecuador ha tenido gran influencia en la vida del país y por sus aulas han pasado todo tipo de personajes públicos. Actualmente, es la segunda universidad más grande del país y la que oferta la mayor cantidad de carreras, distribuidas en 24 facultades. Cuenta con 2219 docentes, 1175 a tiempo completo. Tiene una población estudiantil matriculada de 42,917 y 7000 en el propedéutico, de los cuales el 53% (22,656) proviene de hogares ubicados en los tres deciles económicos más bajos de la población (Dirección de Tecnologías de la Información y Comunicación [DTIC-UCE], 2021).

2.1.2. La incorporación de la Internacionalización comprehensiva en la UCE

La internacionalización, de manera institucional, aparece por primera vez en el *Plan de Mejoras UCE 2014-2016*, que ya le otorga la categoría de objetivo estratégico, pero que limita sus acciones a la firma de convenios con universidades extranjeras, y cuyas tareas resultan dispersas, pues están a cargo de diferentes responsables y con limitada información e importancia (Dirección de Relaciones Internacionales e Interinstitucionales [DRII-UCE], 2017). Antes de este año, la Dirección de Relaciones Internacionales (DRI) se limitaba a la firma de convenios y las iniciativas personales de docentes e investigadores eran las que sostenían la colaboración internacional entre académicos. Si bien, varios proyectos obtuvieron resultados interesantes, fueron actividades aisladas que dependían de la presencia de sus gestores (DRII-UCE, 2017).

En el año 2014 la Universidad Central del Ecuador bajo la rectoría del Dr. Fernando Sempértegui dio un giro a la gestión de relaciones internacionales hacia una visión de internacionalización transversal o comprehensiva, direccionó sus accionar a resultados de alto impacto en el quehacer universitario, estableció principios de internacionalización, ejes, articulación de procesos y colaboración entre unidades administrativas de enlace y de gestión (DRII-UCE, 2017). Basado en el trabajo realizado, en el año 2018 el nuevo Plan Estratégico de Desarrollo Institucional 2018-2022 (PEDI) fue mucho más exhaustivo, cuanto a los objetivos tácticos y estratégicos referentes a internacionalización.

Una de las amenazas para la internacionalización en 2016 fue la mercantilización de la educación, debido a que varias universidades y organizaciones internacionales que buscaban vínculo con la UCE tenían como interés propio el de aumentar su tasa de matrículas en programas de posgrado y veían en sus estudiantes un público objetivo, sin que esto trajera en sí beneficios recíprocos. Por esta razón, la DRI de la UCE (2017) define principios y valores que guían las acciones de internacionalización:

- Valor y defensa de la educación como derecho social y bien público
- Calidad, pertinencia y trascendencia de la educación superior
- Cooperación e integración latinoamericana
- Pluralidad, equidad e inclusión
- Autonomía universitaria

3. OBJETIVOS, EJES Y RESULTADOS DE INTERNACIONALIZACIÓN

3.1. Objetivo general de internacionalización

Desde un enfoque comprehensivo, el objetivo primordial de la internacionalización es hacerla parte constitutiva del resto de funciones universitarias. En ese sentido, la DRI ubicó a la "transversalización" como el objetivo estratégico de su gestión:

> Posicionar la internacionalización como un eje transversal de la Universidad Central del Ecuador, a través de estrategias internas y externas que fortalezcan los lazos de cooperación, que enriquezcan la práctica académica, y que se inserten estructuralmente en la vida institucional (DRII-UCE, 2017).

3.2. Ejes de internacionalización y sus resultados más relevantes

3.2.1. Gobernanza

Según define Knight (1993), la gobernanza se refiere al compromiso expresado por los principales líderes y autoridades de las instituciones. Implica la voluntad política, pero también la capacidad de entender la internacionalización como un mecanismo clave para asegurar la calidad académica. En este sentido, la administración universitaria del periodo 2014-2019, y 2019-2022, incorporó la internacionalización como parte sustancial en los siguientes documentos oficiales:

a) Plan de Mejoras 2014-2016
b) Reglamento de becas y apoyo a doctorados 2015
c) Estatuto Universitario 2016
d) Sistema de Relaciones Internacionales 2017
e) Plan Estratégico de Desarrollo Institucional 2018-2022
f) Estatuto Universitario 2019
g) Reglamento de Devengamiento de Becas, Licencias con o sin sueldo 2021
h) Reglamento General de Movilidad Académica 2022 (en aprobación)

3.2.2. Alianzas estratégicas

Se refiere a los enlaces que realiza la universidad con instituciones extranjeras, oficializados mediante la adhesión a redes o suscripción de convenios marcos o específicos, siendo la puerta de inicio de las relaciones de colaboración con instituciones de educación superior, de integración y cooperación internacional que tengan afinidad y complementariedad con los objetivos institucionales de la UCE (DRII-UCE, 2017).

Resultados: En el 2014 teníamos 103 convenios internacionales vigentes, de los cuales solo 6 eran específicos. Para el año 2021, se incrementaron a 152 los convenios internacionales vigentes, con 39 específicos, es decir se incrementó en el 550% (DRII-UCE, 2021a).

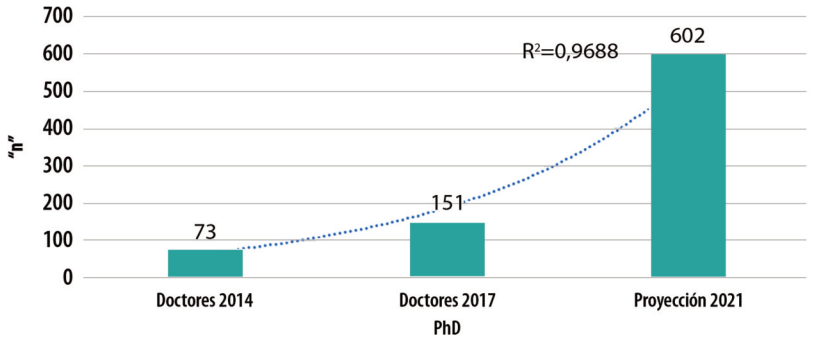
3.2.3. Doctorados internacionales y producción científica

En el año 2014, la administración del Dr. Fernando Sempértegui inauguró un macro programa de becas doctorales para que docentes titulares de la

Universidad Central del Ecuador obtuviesen un título de doctorado. En ese entonces, las instituciones de educación superior del país tenían el reto de lograr que el 70% de su planta docente tuviera título de PhD o equivalente para poder acreditarse como universidades de investigación, según lo estipulaba el Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Superior *del* 2011 (Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología [SENESCYT], 2011).

El programa de doctorados (figura 1) fue un programa ambicioso y de largo aliento, que implicó una alta inversión financiera de la UCE pero que perseguía varios fines en sí mismo. Por el aspecto académico, buscaba incrementar el porcentaje de profesores con título de doctor, mejorar los indicadores para la acreditación y actualizar los conocimientos de la planta docente a nivel internacional. Y, por el otro lado, crear sinergia entre las tesis doctorales de los docentes, los proyectos de investigación de la UCE y la publicación de artículos en revistas indexadas, véase figura 2 y tabla 1.

Figura 1. *Número de docentes con doctorado UCE 2014-2021*

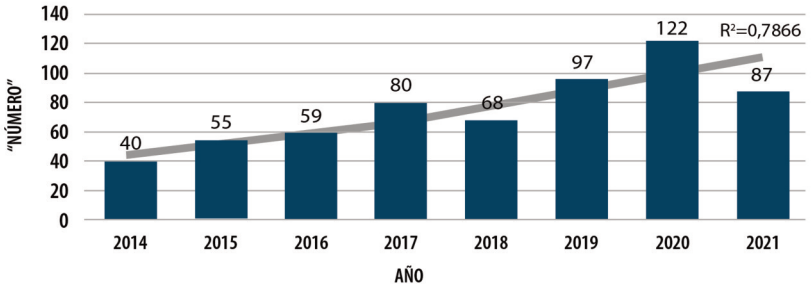


Fuente: Elaborado por los autores con base en el Informe de Gestión UCE 2021

3.2.4. Movilidad Académica

La movilidad internacional es la dinámica en la cual profesores, estudiantes y staff realizan una estancia temporal en otra institución, para ejecutar actividades y programas académicos, además de enriquecerse con experiencias académicas y culturales de un entorno diferente (Gacel-Ávila, J. , 2019).

Figura 2. *Publicaciones de artículos científicos en SCOPUS 2014-2021*



Fuente: Elaborado por los autores con base en el Informe de Gestión UCE 2021

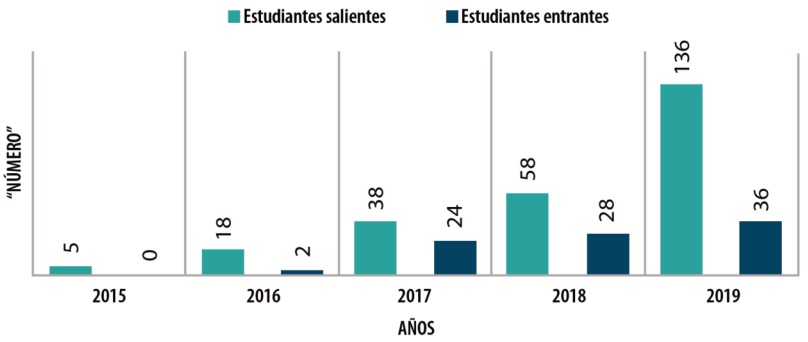
Tabla 1. *Número de docentes con doctorado UCE 2014-2021*

BASE DE DATOS	AÑO							
	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
SCOPUS	**40**	**55**	**59**	**80**	**68**	**97**	**122**	**87**
LATINDEX			91	170		28	36	55
WEB OF SCIENCE			12	4	88	14	25	1
DOAJ				1		12	8	13
SCIELO				13		1	8	1
OAJI				1				
LILACS						10		1
EBSCO							1	2
ERIHPLUS							3	
OTRAS BASES							2	58
TOTAL	**40**	**55**	**178**	**269**	**156**	**162**	**207**	**218**

Fuente: UCE (2022). Informe de Gestión 2017

La movilidad internacional estudiantil tiene como finalidad contribuir a la formación integral de los mismos brindándoles herramientas que fortalecerán sus competencias y desempeño profesional en un mundo globalizado, facilitando la realización de actividades en IES internacionales, con reconocimiento académico al retorno de los estudiantes la UCE convalida las asignaturas cursadas. Tal como lo muestra la figura 3.

Figura 3. *Estudiantes en movilidad académica 2014-2019*



Fuente: Elaborado por los autores con base en el Informe de Gestión UCE 2021.

3.2.5. Eventos Internacionales

Una de las labores de la DRI también fue apoyar y dar cuenta de los eventos de carácter internacional que se han realizado en la Universidad Central del Ecuador (UCE, 2016a). Estos permiten el posicionamiento de la UCE en el ámbito académico internacional, así como la posibilidad de brindar a los estudiantes formación continua en temas especializados. En estos años, la DRI ha organizado y apoyado los eventos de las Unidades Académicas y de Investigación, y ha organizado de manera autónoma los siguientes eventos de posicionamiento regional:

a) 2014, Reunión del Consejo Ejecutivo de la Unión de Universidades de América Latina y El Caribe (UDUAL)

b) 2015, Foro Nacional de Desarrollo Económico Local

c) 2015, Foro Latinoamericano y de El Caribe sobre Desarrollo Económico Territorial

d) 2016, Conferencia sobre Retos y Compromisos de la Universidad con la Salud y el Desarrollo Social

e) 2016, UCE Hábitat

f) 2016, Conferencia sobre el descubrimiento del VIH con la Dra. Barre-Sinoussi Premio Nobel de medicina 2008

g) 2017, XXVII Reunión Andina de la UDUAL

h) 2017, Reunión Andina de la Asociación Latinoamericana de Facultades de Medicina (ALAFEM-UDUAL)

i) 2018, II Reunión de la Red de Investigación en Salud y Medioambiente

j) 2019, Conferencia Internacional sobre Estado de Bienestar y Seguridad Social

k) 2019, Sense &Science. Enfermedades Raras y Acceso a Medicamentos en el Ecuador

l) 2020, Los Biosimilares en el futuro terapéutico

m) 2021, Medicamentos biológicos y Sintéticos en Cardio-Diabetes "más allá del riesgo residual"

4. LOS DESAFÍOS EN LA RUTA: RE-ORGANIZACIÓN DE ACTIVIDADES PREVIAS Y PROSPECTIVAS

La naturaleza de la UCE debe ser comprendida desde su propia composición estructural, y ante todo, hay que considerar que la universidad, alma mater de la educación superior en el Ecuador (López Pulles & Tapia Tamayo, 2019) es una macro-universidad (Herrera, 2009), gracias a que cumple los cinco rasgos centrales considerados por la Red de Macro-Universidades de Latinoamérica: *por su tamaño* (entre 40 y 60 mil estudiantes); *por su complejidad* posee una oferta académica de más de 172 programas de pre-grado y posgrado, *por sus tareas de investigación* ya que toda macro-universidad concentra la mayor parte, y en algunas áreas casi la exclusividad de la actividad científica nacional por el volumen de oferta académica, principalmente de posgrado; *por su financiamiento público* al concentrar o el deber concentrar la mayor parte del presupuesto nacional en educación superior (UCE, 2021); *por su patrimonio histórico y cultural* al ser la universidad más antigua del país (López Pulles & Tapia Tamayo, 2019).

A partir del 2018, en la UCE, se articulan, alinean, y ante todo, se concientizan tres componentes indispensables para aplicar la gestión universitaria (Sánchez & Tapia, 2020) de internacionalización: el *componente normativo*, basado en el Estatuto Universitario 2016-2019 (UCE, 2016b), el *componente de planificación*, a través del PEDI 2018-2022 (UCE, 2018) y el *componente de ejecución* a través del Programa Anual de Planificación DRI-2019 (UCE-DRI, 2018). En este mismo año se realiza el cambio de autoridades en la Dirección de Relaciones Internacionales y, por ende, aparece un proceso de transición, tanto de visión profesional, equipo técnico y, de metodologías de gestión.

La articulación de la internacionalización, al menos aplicada en la UCE, se da en los ámbitos: *macro*, entre autoridades de universitarias establecidos en los objetivos estratégicos institucionales, en el ámbito *meso* a través de coordinación para el cumplimiento transdisciplinario de objetivos específicos tácticos institucionales y objetivos estratégicos de facultades apoyados de los departamentos administrativos, centros de investigación y carreras dentro de facultades; y, en el ámbito *micro* se da a través de los objetivos operativos que cada dependencia de la universidad posee en su planificación anual, y que debe cumplir (DRII-UCE, 2017). Los componentes normativos y de planificación, de por sí, ya son un logro institucional; sin embargo, nada de ello funciona sin la concientización de roles q toda la comunidad universitaria posee y debe aplicar para cumplir el componente de ejecución, y sólo allí se apropian de los tres componentes la gestión universitaria de internacionalización. Para el componente de ejecución, la DRI, aplica la metodología *Re-Organización de valoración de actividades previas y prospectivas* (DRII-UCE, 2019), que no es más que un ejercicio de aplicación de organizadores gráficos y otras técnicas para la adquisición de conocimiento y actividades (Poggioli, 2009), debido a que en la DRI hay funcionarios administrativos que también son docentes y, aplicando técnicas pedagógicas, visuales y lúdicas se pudo comprender el rol y capacidades de cada funcionario considerando los componentes (normativo-planificación y ejecución). Con ello, la Re-organización revisa las actividades planteadas en el PAP (UCE-DRI, 2018) y la visión del Plan de Internacionalización (DRII-UCE, 2019) para priorizar o adecuar las necesidades de la universidad en base a las atribuciones de la DRI que dispone el Estatuto Universitario (UCE, 2016b); así, la dirección revisa el seguimiento-evaluación de prioridades antes y después del periodo académico o semestre, para obtener insumos reales que ayudan en la toma de decisiones, en los ámbitos micro, meso o macro.

4.1. Continuidad: Fortaleciendo lo previamente planificado

Cuando existen cambios de autoridades, en toda institución de la sociedad, aparece el dilema de la continuidad o el iniciar desde cero, donde se debe considerar el principal problema del desarrollo organizacional, ver qué es un problema y qué no es un problema, o comprender el choque del ayer con el medio del presente y lo planteado para el mañana (Gamonal, 1999). La DRI optó por apostar la continuidad, fortalecer lo previamente planificado, conti-

nuar con el personal administrativo e incorporar docentes como personal de gestión, aplicando la RE-organización de valoración de actividades previas y prospectivas. En palabras del director, se aplicó una regla de la agricultura urbana "cuidar lo sembrado y asegurar la cosecha" (Cantor, 2010). Esta decisión implicó seguir con resultados de actividades realizadas, al punto de llegar a los niveles más altos de movilidad académica internacional de la universidad (UCE, 2021a), lo cual generó nuevos retos. Asimismo, se continuó con actividades de corto y mediano plazo como la digitalización de la gestión documental y, del archivo de convenios internacionales (UCE-DRI, 2018).

4.2. Entre normativas nuevas, antiguas y emergentes

La UCE aprueba su nuevo estatuto, a partir de 2019, lo que modifica y actualiza el rol de la universidad y su prospectiva nacional e internacional. Dentro de los cambios, la DRI (Dirección de Relaciones Internacionales) se transforma en Dirección de Relaciones Internacionales e Interinstitucionales (DRII), y pasa a coordinar las relaciones interinstitucionales de la universidad con nuevas responsabilidades y desafíos, lo que exige replantear el paradigma de internacionalización, el pasar de la internacionalización aprehensiva o transversal (Hudzik, 2011) hacia la internacionalización conectiva (Luhmann, 2006), fortaleciendo ejes de la dirección como: "…la cooperación internacional, la búsqueda de financiamiento externo y nuevas sinergias con dependencias internas de la universidad, con socios públicos, privados, internacionales y nacionales" tal como reza en el Estatuto Universitario (Universidad Central del Ecuador [UCE], 2019). El nuevo estatuto implicó Re-organización de acciones, como la creación de nueva normativa infra estatutaria y reglamentaria que permita establecer los procedimientos y la ejecución de las disposiciones del estatuto. En el caso de la DRII, había que continuar con la internacionalización usando normativa vigente y consultando normativa derogada, con lo cual, cuando no existía normativa reglamentaria, se debía recurrir a resoluciones y disposiciones de DRII, o como última instancia, a través de solicitudes de sugerencias de disposiciones del rector, contempladas en el art. 44 literal k, y art. 37 literal m, y literal o del Estatuto (UCE, 2019). Por otra parte, la nueva normativa permitió avanzar con logros como la apertura del Centro Coreano de idiomas King-Sejon, (UCE, 2021b); agilidad en recibir donaciones internacionales (Ministerio de Relaciones Exteriores y Movilidad Humana, 2020) y generar nuevas

sinergias con socios locales (Rectorado UCE-Armada del Ecuador [UCE-ARE], 2020), con ello, la internacionalización se mueve entre normativa nueva, antigua y emergente.

4.3. Planificación: Balance entre lo urgente y prioritario

La frase de Michael E. Porter "*la esencia de la estrategia es decidir qué no hay que hacer*" (Porter, 1996)**,** explica claramente que debe existir un equilibrio entre las necesidades coyunturales y las acciones prioritarias. El equipo de internacionalización ha tomado esta frase como lema diario, inicialmente, debido a las características de macro-universidad como la complejidad administrativa y el tamaño de la UCE; luego, con la llegada del COVID-19 se crea una "nueva realidad, nueva normalidad" (Zerón, 2020) que transforma absolutamente todo. De lo planificado, lo actuado, absolutamente todo se modificó. Los humanos, seres sociales (Rodríguez & Rossi, 2005) deben estar confinados y evitar el contacto hasta con los seres queridos que no convivan a diario por casi dos años por la pandemia. Dentro de las líneas de investigación de la Facultad de Ciencias Médicas (Universidad Central del Ecuador [UCE], 2016), los epidemiólogos vaticinaban que algo así como el COVID podría suceder, sin embargo, institucionalmente, ningún Estado estuvo totalmente preparado para un cambio tan brusco en el mundo. Lo prioritario la vida, lo urgente generar confianza y actuar, y lo primordial, buscar a como dé lugar mantener la salud física y mental. La UCE, como macro-universidad debía responder, aparte, la facultad de medicina se considera una de las mejores facultades del cono sur (El Universo, 2021), y al ser la universidad con mayor oferta académica del país, su producción científica de investigación se puso a prueba. El Honorable Consejo Universitario dispone el total apoyo al gobierno del Ecuador para apoyar en la pandemia.

Entre llegar a la nueva presencialidad, la DRII gestiona cursos abiertos masivos en línea, conocidos por sus siglas en inglés como MOOC (Diaz, *et al*., 2017), así como clases espejo, como proyectos piloto. Las facultades de Jurisprudencia y Arquitectura realizan clases piloto con una materia. Así mismo, se decide por la internacionalización en casa y se fortalecen los seminarios internacionales virtuales. De una media de 50-200 asistentes por conferencia presencial, fácilmente se pasa a duplicar triplicar o más, donde se llegó hasta 1400 personas en conferencias virtuales, tales como el Seminario Homenaje de 400 años de la Facultad de Jurisprudencia Ciencias Políticas y Sociales [FJCPS] y la Dirección

de Relaciones internacionales e Interinstitucionales; o, *Ecuador y el Mar: la mirada hacia lo propio* (FJCPS, 2021). La educación asincrónica y el aprendizaje cooperativo (Suarez, 2010) permitieron realizar programas de internacionalización en casa, muchos docentes, mediante redes académicas o de investigación, generaron clases con invitados de otros países, donde, por iniciativa propia generaban procesos globales en comunidades locales, permitiendo a los alumnos conocer a galardonados docente, o conocer otros métodos que aprenden en otros países (UCE, 2021a).

Entonces, la planificación DRII o Re-organizar es el decidir qué no hay que hacer (Porter, 1996) interiorizando lo que hubo en el pasado y a donde se quiere llegar en el futuro como institución, aplicando acciones del presente o el ahora como el Repensar; Re-Planificar; Re-priorizar; Reaprender; Re-Hacer; Re-actuar con ello, en el COVID, se definió como *primordial* el salvar la mayor cantidad de vidas, para luego abordar lo *urgente*, que era sacarle provecho a la nueva realidad. En otras palabras, la DRII tiene como punto eje estratégico y de reconocimiento institucional la flexibilidad de enfocarse en un esfuerzo prioritario o urgente, sin dejar a un lado el resto de tareas asignados, adecuándose a la realidad cambiante o coyuntural (UCE, 2019).

5. LA UNIVERSIDAD Y LA PANDEMIA COVID-19

5.1. Proyecto de vacunación ante la emergencia sanitaria por la COVID-19

En enero del año 2000, el virus COVID-19 ya se había esparcido en el mundo entero y en febrero se reportaba la presencia de un paciente en el Ecuador que tenía la sintomatología de la infección viral más peligrosa que se conoce en la historia de la humanidad, los casos se propagaron rápidamente en todas las provincias del país y el Ecuador el 16 de marzo entró en pánico y a la vez en cuarentena, pero también se daban a conocer medidas de contención del virus que pronto daban una esperanza de disminuir la enfermedad como era la vacunación, que en un inicio solo se la administraba a personas consideradas como VIP. Asimismo, el mundo ha trabajado en contra reloj para desarrollar vacunas efectivas y seguras en tiempo récord y así sumar otra medida más para detener la fase aguda de la pandemia de la COVID-19.

La limitada disponibilidad de vacunas motivó a que en el Ecuador se desarrolle un plan de vacunación por etapas considerando como prioridad el personal

de salud de primera línea, personas vulnerables, adultos mayores, enfermedades catastróficas y con discapacidad mayor al 50%.

La Universidad Central del Ecuador, se autoconvocó, motivada por el deseo de seguir sirviendo y aportando a la población en esta pandemia, para implementar un punto de vacunación seguro, organizado con todo un equipo logístico y talento humano multidisciplinario comprometido.

Desde el mes de abril se mantuvieron varias reuniones con la Coordinación Zonal 9 del Ministerio de Salud Pública (MSP) para lograr la inclusión de la comunidad universitaria en el plan de vacunación. El reto fue coordinar la inmunización de aproximadamente 50.000 personas entre docentes trabajadores y empleados y posteriormente vacunar a todos los estudiantes de la UCE para lo cual se contó con la gestión directa y permanente del director de Relaciones Internacionales e Interinstitucionales.

Es conveniente señalar que el punto fijo de vacunación "Coliseo UCE" coordinado por el Dr. Ramiro López ha sido catalogado como uno de los mejores puntos de vacunación del país como ha sido expresado por diferentes ministros y autoridades del MSP, que permitió que el Gobierno Nacional el 12 de octubre del 2021 otorgue el reconocimiento a la UCE.

El proyecto de vacunación de la UCE fue reconocido como el proceso de vacunación más grande del Ecuador, llegando a más de 500.000 dosis administradas, beneficiando gran parte de la población de la ciudad de Quito. Asimismo, fue la experiencia que recibió más de 4 millones de dólares en donaciones, y se visibilizó que la UCE creó una metodología de vacunación a gran escala, replicada en varias ciudades del país (UCE, 2021a), con lo cual se puede aseverar que fue un ejemplo visible de la implementación de la internacionalización comprehensiva.

5.2. Proyecto de teleasistencia en salud ante la emergencia sanitaria por la COVID-19

También en la UCE se estableció una estrategia de Telesalud en colaboración con la Corporación Ecuatoriana para el Desarrollo de la Investigación y la Academia (CEDIA), en el que se usó como herramienta una plataforma virtual para brindar servicios de atención médica y psicológica, completamente gratuitos. Aunque este proyecto de vinculación con la sociedad fue inicialmente creado para los estudiantes universitarios y sus familias, pronto el servicio fue

extendiéndose a la comunidad en general. Esto indudablemente ayudó a disminuir el colapso en los servicios de salud públicos y contribuyó a que personal sanitario, tanto docentes como internos de la Universidad, puedan formar parte activa en la lucha contra el COVID, por más de un año a través de la vinculación con la sociedad.

Este fue uno de los primeros proyectos en el Ecuador en el que una universidad brindó atención gratuita en salud por Teleasistencia a varios sectores de la comunidad durante la emergencia sanitaria. Se atendieron un total de 11.050 personas entre estudiantes, familiares y miembros de la comunidad en general. El 80% de ellos recibieron ayuda en salud m ental y en primeros auxilios psicológicos. Mientras tanto el 20% de esa población recibió atención en Medicina.

5.3. La Prospectiva y el paradigma participativo de la internacionalización conectiva

En la construcción de la prospectiva aparecieron varias frases directrices por ejemplo, *"una buena idea no puede ser impuesta"*, *"el mundo cambia y los problemas permanecen", "hombres y mujeres tienen memoria corta, "la Historia no se repite pero los comportamientos se reproducen", "las decisiones valientes a afrontar en el futuro son raramente consensuadas", "Sin prospectiva cognitiva no puede haber prospectiva estratégica"*, *"prospectiva, estrategia y planificación son distintas entre sí", "la UCE es caóticamente organizada" "el presupuesto público de educación superior o, llega tarde, se reduce o no llega" "existen sólo 5 años de gestión administrativa y llegan por elecciones" "Priman intereses propios por encima de intereses institucionales".* Finalmente, la prospectiva y el paradigma propuesto en la visión fue: Re-organizar los componentes y ámbitos de la UCE macrouniversidad mediante la internacionalización conectiva glocalizada a través de la triple hélice e integración territorial de la comunidad centralina (DRII-UCE, 2021); elemento que tiene en cuenta realidades propias como lo inesperado de los desafíos coyunturales, la complejidad de la estructura de la UCE y, la permanente lucha de intereses comerciales, políticos, institucionales y personales del colectivo universitario que crean un ecosistema institucional.

5.4. De la internacionalización comprehensiva a la internacionalización conectiva

La aplicación de programas de internacionalización comprehensiva dentro de la UCE demostró el éxito y alcance que puede tener un programa cuando

cuenta con la inversión suficiente, como es el caso del programa de doctorados. Sin embargo, este éxito en la internacionalización docente no era extrapolable a la masiva población estudiantil. Según el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO, 2022) solo el 2,6% de la población estudiantil a nivel mundial tiene acceso a la movilidad académica. El recorte presupuestario de las universidades públicas ecuatorianas y las condiciones dadas por la pandemia del Covid-19 instaron a la UCE a repensar el paradigma de internacionalización aplicado y optar por una estrategia de internacionalización conectiva, bajo lo postulado por Aponte y Peña (2018).

5.4.1. Internacionalización Conectiva

La internacionalización conectiva es un nuevo modelo que se está desarrollando en América Latina desde la última década. Aponte y Peña, autoras del libro "Internacionalización conectiva" (2018), postulan este paradigma, como una alternativa que va más allá de los postulados positivistas, interpretativos y sociocríticos, para introducirse en la visión educativa del conectivismo. Las autoras señalan como sus bases teóricas a la sociedad del conocimiento, la sociedad en red, el pensamiento complejo y la teoría sistémica.

Manuel Castells (1996), explicó desde fines del siglo pasado que la sociedad actual se tornaba cada vez más en una sociedad informatizada, en la que la información no solo es un elemento de la sociedad, sino que interviene de forma activa en la creación, reproducción e interacción de los modelos que la configuran. La sociedad red que propone Castells está estructurada en nodos que se relacionan multidireccionalmente formando un sistema que se complejiza de acuerdo con la interacción comunicativa de sus miembros.

El eje central de la red es la conectividad. Los individuos, las organizaciones y la sociedad generan conexiones que les permite interactuar en redes, que a la vez crean nuevas redes. Una de las fortalezas de este paradigma es que pone énfasis en la interacción, sea esta física o virtual. Promueve la construcción de entornos de aprendizaje digitales y de patrones de conectividad enriquecidos con la interacción constante de elementos externos. Este paradigma de educación e internacionalización apunta a las demandas del campo laboral, que requiere personal calificado, pero también exige progresivamente un mayor uso de conocimientos aplicados a la tecnología, habilidades de comu-

nicación compleja, capacidades matemáticas básicas, pensamiento experto y sistémico, entre otras (Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe [OREALC-UNESCO], 2013).

5.4.2. Nuevas perspectivas de los ejes de internacionalización

Aclarado el paradigma, se puede explicar los tres ejes planteados para generar la sinergia - *planificación, estrategia y prospectiva*- que son: la cooperación internacional; la internacionalización curricular; y, la hibridación del entorno de aprendizaje (DRII-UCE, 2021b).

El eje de Cooperación Internacional (CI), posee tres líneas de estratégicas de Dirección: obtención de fondos internacionales, servicios de consultorías y proyectos de autogestión; y, la Fundación Universidad-Empresa. La búsqueda de fondos internacionales ya consta en el Estatuto Universitario (UCE, 2019) y requiere desarrollo de normativa reglamentaria, se enfoca en establecer procedimientos para obtención, generación y/o gestión de fondos o donaciones de cooperación internacional. La realidad del Ecuador demuestra que existen varias convocatorias a fondos y donaciones de cooperación internacional, empero, la estructura de UCE y del Sistema de Educación Superior aún se encuentran en construcción de los procedimientos y aprendizajes aprehensivos para recibir y gestionar recursos internacionales que no sean contrapuestos u observables con el resto de las instituciones de control estatal (DRII-UCE, 2021b). El eje de consultorías y proyectos de autogestión se enfoca en la generación de recursos a través del aprovechamiento de la basta oferta académica y del componente de investigación científica. El eje cuenta con normativa, una autoridad responsable del proceso y requiere de la creación del procedimiento de coordinación de los entes de la UCE para generar el acercamiento con socios nacionales, internacionales, públicos y privados. (UCE, 2019; DRII-UCE, 2021b). El eje de Fundación Universidad Empresa (FUNDUCE) se encuentra en fase de estudios previos, sin embargo, el fin es tener alternativas complementarias de financiamiento a través de colaboraciones de inversión social (Etzkowitz, 2018).

5.4.3. Movilidad académica virtual, híbrida y aprendizaje colaborativo internacional

La movilidad virtual es la modalidad en la que los estudiantes cursan en otra institución de educación superior una o varias asignaturas homologables a

su programa académico de origen, mediante el formato de clases virtuales (DRII-UCE, 2021b). El estudiante de movilidad académica virtual podrá estar cursar asignaturas tanto en su universidad de origen como de destino. Si el estudiante opta por tomar algunas materias presenciales y otras en formato virtual, se considerará movilidad híbrida. Según el reporte del IESALC-UNESCO (2022) *Mentes en movimiento: Oportunidades y desafíos para la movilidad virtual de estudiantes en un mundo pospandémico,* la movilidad virtual es interesante porque amplía el acceso a las oportunidades internacionales, aprovecha la tecnología definitivamente y reduce el impacto medioambiental de la movilidad física de estudiantes. A su vez, este mismo reporte, también brinda cinco claves para el desarrollo de estos programas: 1) Adoptar una "mentalidad MVE"; 2) Mantener la equidad como eje; 3) Proporcionar financiamiento específico; 4) Acelerar la digitalización; 5) Garantizar la transferibilidad de los créditos y el reconocimiento oficial.

Por otro lado, está el programa COIL (Colaboración Internacional en línea). Un aula internacionalizada o aula global es una metodología de internacionalización en casa que permite el aprendizaje colaborativo con socios de diferentes partes del mundo y del país (UCE-DRII, 2021).Puede darse a través de socios bilaterales, de relaciones entre profesores y el programa de becas para doctorados UCE o de redes internacionales y proyectos. Los profesores participan en el diseño de la experiencia y los alumnos en la ejecución de las actividades diseñadas. El aprendizaje colaborativo internacional en línea -COIL- (UCE-DRII, PROGRAMA COIL- UCE 2021-2022, 2021) se vuelve parte de la clase, permitiendo que todos los estudiantes tengan una experiencia intercultural significativa dentro de su curso de estudio. En 2021, la UCE implementó dos programas piloto de COIL en sus carreras de Ingeniería Industrial y Administración de Empresas, con miras a replicarlo en toda la Universidad, independientemente de si las clases se desarrollan de manera presencial o a distancia.

5.4.4. La hibridación: la nueva realidad, la virtualidad a la nueva realidad, presencial digitalizada

El Eje *Hibridación del Entorno de Aprendizaje* (HEA), engloba tres líneas estratégicas de dirección: la *triple hélice* (3H); la *glocalización en enseñanza y vinculación* (GEV); la *oferta académica híbrida de modalidad y/o transdisciplinar* (OHM). La línea de triple hélice o 3H es una herramienta fundamental para el

desarrollo de innovación (Ricardo & Irirarte, 2017) y el crecimiento basado en la economía del conocimiento (Bueno *et al*., 2008), algo totalmente alineado a la universidad. Esta metodología se articula en la interacción: universidad + industria + gobierno; es decir, las instituciones universitarias, la empresa privada o industria y el gobierno nacional o local que buscan beneficiarse mutuamente entre los participantes par a el desarrollo económico a través de la formación y especialización del talento humano (Etzkowitz, 2018).

La triple hélice se genera a través de las líneas de investigación, las redes de la comunidad universitaria y la producción científica, donde la DRII hace acercamientos con socios externos a través de las áreas de cooperación internacional y de asuntos interinstitucionales. La triple hélice busca el acercamiento externo para el desarrollo de habilidades profesionales de los estudiantes, y la obtención de réditos económicos a través de propiedad intelectual e industrial que resulte de esta sinergia (UCE-DRII, 2021).

La línea glocalización en enseñanza y vinculación, GEV, busca mostrar a los socios externos la propuesta de enseñanza y de vinculación con la sociedad propuestos en la UCE, que, por una parte, se desarrollan en lo local y difundidos en lo global *(fundadas en investigaciones de docentes que han obtenido su doctorado, financiado por la UCE, en universidades del mundo)*, así como la producción científica con calidad y realidad global que son insertados en lo local. *(basada en líneas de investigación UCE y proyectos comparativos o multi-destino con otras instituciones extranjeras)*. Para comprender este fin estratégico se debe entender a la glocalización (Robertson, 2003) como el concepto que relaciona lo local y lo global, que crean múltiples opciones que lo local se globaliza y lo global se localiza, incidiendo en todas las esferas de la humanidad y el planeta (UCE-DRII, 2021).

La línea de oferta académica híbrida de modalidad y/o transdisciplinar, OHM; difunde programas o módulos de formación que mezclan dos o más modalidades de enseñanza (presencial-virtual-semipresencial-en línea) con aprendizajes sincrónicos o asincrónicos, por ejemplo, el programa de arquitectura que tiene modalidad presencial y el proyecto de tesis se realiza con tutores de otra universidad ejecutada en modalidad semipresencial. Asimismo, esta línea aborda programas y actividades que mezclan varias disciplinas para abordar una temática específica, por ejemplo: la carrera de Estudios de Paz y Resolución de Conflictos, carrera que contiene asignaturas de periodismo,

psicología y economía, y en especialización incorpora asignaturas de Derecho y Relaciones Internacionales; o, de Antropología y Ciencias Políticas. Otro ejemplo es la carrera de mecatrónica o los programas de maestría de derecho penal-económico (DRII-UCE, 2019).

6. CONCLUSIONES

Cada universidad enfrenta retos, desafíos y prospectivas propias sobre internacionalización, a través de su propio modelo de gestión que se puede enriquecer o entorpecer con la implementación de experiencias de otros modelos de gestión. En el caso de la UCE, el modelo de internacionalización *RE-Organización de valoración de actividades previas y prospectivas* permite actuar y reconocer el esfuerzo y trabajo previo de la comunidad universitaria, explica los componentes para la actual toma de decisiones; y, marca una ruta prospectiva basada en el talento humano, la estructura y la marca UCE.

Las realidades estructurales de macro universidad que tienen como variables independientes al recorte presupuestario y la deficiencia en el manejo de segundo idioma, para atender a un público efectivo de pregrado, que en su mayoría pertenecen a los tres últimos quintiles socioeconómicos de la población, son elementos los escenarios glocales que desafían permanentemente el re-pensar, re-aprender, re-actuar la internacionalización UCE y, al mismo tiempo, muestran el direccionamiento que requieren las políticas universitarias y la gestión estratégica para cubrir las deudas históricas hacia los deciles que están accediendo por primera vez a educación superior.

El "cuidar lo sembrado y asegurar la cosecha", es una parte del proceso, al considerar que los resultados obtenidos tendrán desafíos que no siempre podrán ser predecibles o fáciles de anticipar, lo cual, exige la habilidad de adecuarse a la realidad coyuntural, reconfigurándose según las necesidades actuales, únicamente con herramientas actuales. La capacidad de resiliencia y de adecuarse a las nuevas realidades es fruto de comprender de forma integral, cosa que no siempre es fácil y pueden modificarse a cualquier momento.

Las relaciones internacionales e interinstitucionales pasan de ser operaciones de apoyo a operaciones de gestión, son polifuncionales y actúan en base a las prioridades institucionales sobre su entorno. En época de pandemia, lo que en este artículo se denominó "desafíos" mostró el cambio de paradigma de internacionalización UCE que se realizó con los componentes y recursos

que se contaba. Vivir de una realidad presencial con poca incidencia en uso de TICS a tener una realidad virtual sin posibilidad de interacción física durante más de 18 meses; y, luego, volver a la realidad presencialidad mediante una disposición gubernamental que dispone menos de 90 días para ejecutarse, han creado habilidades y herramientas que se han obtenido sin escenarios pensados, ninguno de los supuestos llegó a ser tan radical o previsible, así como tampoco saber la capacidad de transformación de una macro estructura. A pesar de ello, UCE fue la fuente nacional de réplica de gestión en vacunatorios y de novedosas técnicas de vinculación con la sociedad.

Como prospectiva, el paradigma de internacionalización UCE está enfocado, en este momento, a buscar otros medios de medios de financiamiento para la Universidad, y a ejecutar estrategias de intercambio académico internacional donde las TICs apoyen la democratización de la internacionalización. Si bien, la Universidad no abandona el trabajo en los indicadores tradicionales de internacionalización, UCE toma en cuenta la relación entre presupuesto y población estudiantil masiva, lo que demuestra que las metas porcentuales de movilidad académica presencial no sean alcanzables, por lo que, apuesta por estrategias de movilidad virtual y aprendizaje colaborativo, que permita que más estudiantes vivan una experiencia internacional, y comprendan la visión de glocalización.

REFERENCIAS

Aponte, C., & Peña, V. (2018). *Internacionalización conectiva: el currículo del mundo en red.* UCSG.

Approaches and Tools for Internationalisation at Home-ATIAH. (2018). *Self-audit Tool: Self-evaluating Internationalisation.* Newcastle University (UK); University of Bologna (IT); KU Leuven (BE). https://lc.cx/47dex4

Bueno, E., Salmador, M. P., & Merino, C. (agosto de 2008). Génesis, concepto y desarrollo del capital intelectual en la economía del conocimiento: Una reflexión. *Estudios de Economía Aplicada, 26*(2), 43-63. https://lc.cx/Pje40Y

Cantor, K. (2010). Agricultura urbana: eleementos valorativos sobre su sostenibilidad. *Cuadernos de Desarrollo Rural, 7*(65), 61-87.

Castells, M. (1996). *The Information Age: Economy, Society and Culture.* Blackwell Publishers Inc.

Cornejo, J. (1949). *Universidad Central del Ecuador 1586-1949.* Editoral Universitaria.

Diaz, Y., Baena, M., & Baena, G. (2017). MOOC en la educación: Un acercamiento al estado de conocimiento en Iberoamérica 2014-2017. *Revista Iberoamericana para la investigación y Desarrollo Educativo, 8*(15), 5-25.

Dirección de Relaciones Internacionales e Interinstitucionales-Universidad Central del Ecuador. (2017). *Sistema de Relaciones Internacionales.* DRII-UCE.

Dirección de Relaciones Internacionales-Universidad Central del Ecuador. (2018). *Plan Anual de Planificación DRI-2019.* DIR-UCE.

Dirección de Relaciones Internacionales e Interinstitucionales. (2019). *Plan de Internacionalización y Prospectiva UCE 2019-2030*. DRII-UCE.

Dirección de Tecnologías de la Información y Comunicación- Universidad Central del Ecuador. (2021). *Encuesta socioeconómica 2021*. DTIC-UCE.

Dirección de Relaciones Internacionales e Interinstitucionales-Universidad Central del Ecuador. (2021a). *Informe de Gestión de la Dirección Relaciones Internacionales 2021* . DRII-UCE.

Dirección de Relaciones Internacionales e Interinstitucionales Universidad Central del Ecuador. (2021b). *Internacionalización Conectiva: Plan Estratégico de Internacionalización y Prospectiva 2050*. DRII-UCE. Universitaria.

Dirección de Relaciones Internacionales e Interinstitucionales-Universidad Central del Ecuador. (2021c). *Propuesta de Reglamento de Movilidad Académica Estudiantil UCE*. DRII-UCE.

Dirección de Relaciones Internacionales e Interinstitucionales-Universidad Central del Ecuador. (2021d). Programa de Colaboración Internacional en línea COIL- UCE 2021-2022. DRII. Universitaria.

El Universo. (08 de 06 de 2021). Estas son las mejores universidades del país para el 2022, según el ranking QS. *El Universo*. https://lc.cx/13C-wK

Etzkowitz, H. (2018). *The Triple Helix: University–Industry–Government Innovation in action*. Routledge.

Facultad de Jurisprudencia Ciencias Políticas y Sociales [FJCPS]. (25 de febrero de 2021). Ecuador y el Mar: La mirada hacia lo propio. [Video] [Cuarta Conferencia] https://lc.cx/0CVPTu

Gacel-Ávila, J. y Rodríguez-Rodríguez, S. (2018). Internacionalización de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Un balance. IESALC, Universidad de Guadalajara, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. https://lc.cx/Ery7mn

Gacel-Ávila, J. (2019). *Buenas prácticas de internacionalización en América Latina y El Caribe.* Universidad de Guadalajara.

Gamonal, A. d. (1999). Problemas y principios para el desarrollo de las organizaciones modernas. *Gestión en el Tercer Milenio, 2*(3), 4. https://lc.cx/FJJS-v

Godet, M. (2007). *Prospectiva Estratégica: problemas y métodos* (2da Ed. ed., Vol. 20). San Sebastian-Donostia: prospektiker. https://lc.cx/2__hNm

Herrera, A. (2009). La responsabilidad social en las macrouniversidades públicas de América Latina y el Caribe. *Universidades, 41*, 11-26. https://lc.cx/C5tt_B

Hudzik, J. (2011). *Comprehensive Internationalization: From Concept to Action*. NAFSA. https://lc.cx/C4Q8Ka

Instituto Internacional de la UNESCO para la educación Superior en América Latina y el Caribe. (2022). *Mentes en movimiento: Oportunidades y desafíos para la movilidad virtual de estudiantes en un mundo pospandémico.* IESALC-UNESCO.

Knight, J. (1993). Internationalization: management strategies and issues. *International Education Magazine*, 21-22.

López Pulles, R., & Tapia Tamayo, H. (2019). Génesis de la Universidad Central del Ecuador. *Revista de la Facultad de Ciencias Médicas, 44*(1), 80-85. https://doi.org/10.29166/ciencias_medicas.v44i1.1973

Luhmann, N. (2006). La Sociedad de la sociedad. Herder.

McGrew. (2011). The Globalization of Global Politics. Oxford University Press.

Meyer, J., & Shofer, E. (2006). La universidad en Europa y en el mundo. Revista Española de Educación .

Ministerio de Relaciones Exteriores y Movilidad Humana. (2020). Oficio sobre donación de mascarillas por parte del Gobierno de Corea. MREMH.

Morin, E. (2003). Educar en la era planetaria. Barcelona: Gedisa.

Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe. (2013). Situación Educativa de América Latina y El Caribe: Hacia la educación de calidad para todos 2015. OREALC/UNESCO.

Organización de lad Naciones Unidad para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1998). Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI. UNESCO.

Poggioli, L. (2009). Estrategias de Adquisición de Conocimiento. Fundación Empresas Polar.

Porter, M. E. (1996). What is Strategy. Harvard Business Review, 61-78. https://bitly.ws/37Zi5

Quiang, Z. (2003). Internationalization of Higher Education: towards a conceptual framework. Policy Futures in Education, 248 - 270.

Ricardo, C., & Irirarte, F. (2017). Las TIC en educación superior: Experiencias e innovación (Vol. 54). Ed. Universidad del Norte. doi:10.3916/C54-2018-01

Robertson, R. (2003). Glocalización: tiempo-espacio y homogeneidad-heterogeneidad. En M. Juan Carlos, *El Cansancio del Leviatan* (págs. 261-284). Trotta.

Rodríguez, R., & Rossi, R. O. (2005). El hombre como ser social y la conceptualización de la salud mental positiva. Investigación en Salud, VII(2), 105-111. https://bitly.ws/37Zik

Sánchez, P., & Tapia, H. (2020). Paradigmas en la Educación Superior Pública del Ecuador: Caso UCE. La Palabra, 1(2), 208-225.

Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología- SENESCYT. (2011). *Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Superior*. Suplemento del Registro Oficial No. 502, del 26 de abril del 2011.

Suárez Guerrero, C. (2010). Aprendizaje cooperativo e interacción asíncrona textual en contextos educativos virtuales. Pixel-Bit. *Revista de Medios y Educación*. (36), 53-67. https://bitly.ws/37Zj8

Tapia A, S. R. (agosto de 2020). Orígenes de la Universidad Central del Ecuador 1620-1836. Ed. Universitaria UCE.

Universidad Central del Ecuador. (2016a). *Líneas de Investigación de la Universidad Central del Ecuador*. UCE.

Universidad Central del Ecuador. (2016b). *Estatuto 2016-2019*. UCE. Ed. Universitaria.

Universidad Central del Ecuador. (2018). *Plan Estratégico de Desarrollo Institucional -PEDI- 2018-2022*. UCE. Ed. Universitaria.

Universidad Central del Ecuador-Dirección de Relaciones Internacionales. (2018). *Plan Anual de Planificación -PAP- DRI-2019*. UCE-DRI.

Universidad Central del Ecuador. (2019). *Estatuto Universitario UCE*. Ed. Universitaria. https://bitly.ws/37Zjd

Universidad Central del Ecuador-Dirección de Relaciones Internacionales e Interinstitucionales. (2020). *Convenio de Cooperación Marco UCE con la Armada del Ecuador-DIGEIM*. UCE-ARE. DRII-UCE.

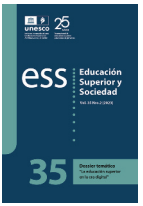
Univeridad Central del Ecuador/Rectorado- Armada del Ecuador. (2020). *Convenio de Cooperación Marco UCE con la Armada del Ecuador-DIGEIM*. UCE-ARE.

Universidad Central del Ecuador. (2021a). *Universidad en Cifras*. UCE. https://bitly.ws/37Zjn

Univeridad Central del Ecuador/Rectorado. (2021b). *Memorando Entendimiento Instituto King Sejong-UCE*. DRII.

Universidad Central del Ecuador-Dirección de Relaciones Internacionales. (2021). *Programa COIL- UCE 2021-2022*. UCE-DRII

Zerón, A. (2020). Nueva Normalidad. Nueva realidad. *Revista ADM, 77*(3), 120-123. doi:10.35366/94004



REVISTA EDUCACIÓN SUPERIOR Y SOCIEDAD
2023, VOL 35, Nro. 2, pp. 532-551
https://doi.org/10.54674/ess.v35i2.834
e-ISSN: 26107759
Recibido 2023-08-22 | **Revisado** 2023-09-06
Aceptado 2023-09-12 | **Publicado** 2023-12-29

OPEN ACCESS

9. Clases a distancia. El caso de estudiantes de educación superior durante la pandemia COVID-19

Distance classes. The case of higher education students during the COVID-19 pandemic

Karime Elizabeth Balderas Gutiérrez*

*Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Puebla, México

RESUMEN

En el presente artículo se muestran parte de los resultados de la investigación Proceso de enseñanza-aprendizaje a distancia durante la pandemia COVID-19. El caso de estudiantes de educación superior. Se trata de una investigación cualitativa, tipo descriptiva-interpretativa, a través del estudio de caso. Los principales resultados fueron que durante el periodo de confinamiento ocasionado por la pandemia del COVID-19, el proceso enseñanza aprendizaje se vio afectado por factores como: la economía familiar, la conversión del espacio escolar, por la transición de la educación presencial a la educación en línea. También tuvo influencia la modificación de los tiempos y espacios del esparcimiento estudiantil. Se concluye que el proceso enseñanza aprendizaje incidieron situaciones como, el desconocimiento del uso de las diversas plataformas, sitios web y aplicaciones empleadas en el ámbito educativo. La incorporación del estudiante al campo laboral debido al deterioro de la economía familiar. Implicaciones de la educación por línea en las relaciones interpersonales, especialmente entre el estudiante- docente, estudiante–estudiante, y las relaciones familiares.

Palabras clave: Clases a distancia; Enseñanza aprendizaje; Ambientes virtuales de aprendizaje; COVID-19

Distance classes. The case of higher education students during the COVID-19 pandemic.

ABSTRACT

This article shows part of the results of the research Distance teaching-learning process during the COVID-19 pandemic. The case of higher education students. It is a qualitative research, descriptive-interpretative type, through the case study. The main results were

that during the confinement period caused by the COVID-19 pandemic, the teaching-learning process was affected by factors such as: the family economy, the conversion of school space, by the transition from face-to-face education to online education. It also had an influence on the modification of the times and spaces of student recreation. It is concluded that the teaching-learning process affected situations such as ignorance of the use of the various platforms, websites and applications used in the educational field. The incorporation of the student to the labor field due to the deterioration of the family economy. Implications of online education on interpersonal relationships, especially between student-teacher, student-student, and family relationships.

Keywords: Distance learning; Teaching-learning; Virtual learning environments; COVID-19

Aulas à distância. O caso dos estudantes do ensino superior durante a pandemia da COVID-19

RESUMO

Este artigo apresenta parte dos resultados da pesquisa Processo de ensino-aprendizagem a distância durante a pandemia de COVID-19. O caso dos estudantes do ensino superior. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, do tipo descritivo-interpretativa, através do estudo de caso. Os principais resultados foram que, durante o período de confinamento provocado pela pandemia de COVID-19, o processo de ensino-aprendizagem foi afetado por fatores como: a economia familiar, a conversão do espaço escolar, pela transição do ensino presencial para o ensino online. Também teve influência na modificação dos tempos e espaços de recreação estudantil. Conclui-se que o processo de ensino-aprendizagem foi influenciado por situações como o desconhecimento do uso das diversas plataformas, sites e aplicativos utilizados no campo educacional. A incorporação do estudante ao campo laboral devido à deterioração da economia familiar. Implicações da educação online nas relações interpessoais, especialmente entre aluno-professor, aluno-aluno e relações familiares.

Palavras-chave: Ensino à distância; Ensino-aprendizagem; Ambientes virtuais de aprendizagem; COVID-19

Enseignement à distance. Le cas des étudiants de l'enseignement supérieur pendant la pandémie de COVID-19

RÉSUMÉ

Cet article présente une partie des résultats de la recherche sur le processus d'enseignement-apprentissage à distance pendant la pandémie de COVID-19. Le cas des étudiants de l'enseignement supérieur. Il s'agit d'une recherche qualitative, descriptive

et interprétative à travers l'étude de cas. Les principaux résultats ont été que, pendant la période de confinement causée par la pandémie de COVID-19, le processus d'enseignement-apprentissage a été affecté par des facteurs tels que : l'économie familiale, la conversion de l'espace scolaire, la transition de l'enseignement présentiel à l'enseignement en ligne. Il a également exercé une influence sur la modification des temps et des espaces de loisirs étudiants. On conclut que le processus d'enseignement-apprentissage a affecté des situations telles que l'ignorance de l'utilisation des différentes plateformes, sites Web et applications utilisés dans le domaine éducatif. L'intégration de l'étudiant dans le domaine du travail en raison de la détérioration de l'économie familiale. Implications de l'éducation en ligne sur les relations interpersonnelles, en particulier entre élève-enseignant, étudiant-élève et relations familiales.

Mots clés: Enseignement à distance ; Enseigner l'apprentissage ; Environnements d'apprentissage virtuels ; COVID-19

1. INTRODUCCIÓN

El proceso enseñanza-aprendizaje refiere al conjunto de acciones que se llevan a cabo en una relación dialógica con la finalidad de conducir al estudiante en la adquisición de nuevos conocimientos, fortaleciendo los ya adquiridos. La principal forma de llevar a cabo este acto educativo es en el salón de clase; sin embargo, ante el desarrollo de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), este proceso se ha traslado a la modalidad de la educación a distancia, educación en línea, o educación virtual, convirtiéndose en un campo fecundo para la investigación educativa.

Algunos trabajos se orientan especialmente en estudiar la relación entre el estudiante y docente en el proceso de aprendizaje, destacando el papel que desempeña cada uno. Así, el docente es quien facilita el conocimiento mediante el empleo de metodologías y herramientas didácticas, también lleva a cabo el acompañamiento que garantiza la permanencia y culminación de los estudios (Abad-Salgado, 2021). Mientras que el estudiante es el responsable de su aprendizaje, él es quien organiza su tiempo, programa el cumplimiento de tareas y decide cuándo establecer comunicación con el docente o tutor, convirtiendo este proceso en un aprendizaje significativo (Romero y Barboza, 2022; Guamán y Venet, 2019). Otros abordan el papel del docente ante las innovaciones tecnológicas y pedagógicas y su aplicación en el proceso enseñanza aprendizaje (Loja y Quito, 2021). Finalmente, se encuentran los estudios

que rescatan la experiencia acerca de las acciones pedagógicas que se implementan en el aula virtual para fortalecer los procesos de aprendizaje (Williams et al., 2020).

El surgimiento de la pandemia y la declaración de estado de emergencia por el coronavirus SAR COV 2 a nivel mundial, que ocasionó el confinamiento de la población, afectando diversos sectores, entre estos el educativo, provocó que la mirada científica e investigativa pusiera la atención sobre comportamientos, mecanismos de supervivencia, y, en el ámbito educativo, el desarrollo de las nuevas formas de aprendizaje. En tal sentido, se han realizado trabajos orientados a conocer los procesos de adaptación de las estrategias implementadas en esta etapa en beneficio de los estudiantes (Matozo, 2021; Morales y Bustamante, 2021). Asimismo, se encuentran los trabajos que estudiaron la efectividad de la implementación de la educación en línea y los recursos que de manera emergente se diseñaron para tal fin (Gordon et al., 2021; Navarrete y Flores, 2021). También destacan los trabajos que estudian los comportamientos en torno a los procesos educativos carentes, en algunos casos de empatía, sobre todo para conocer y comprender las condiciones que conllevan a la falta de herramientas tecnológicas y su manejo (Covarrubias-Hernández 2021). Relacionado con lo anterior, existen estudios que destacan las principales situaciones de impacto por la pandemia COVID-19 en el campo educativo. En primer lugar, la interrupción del periodo académico. En segundo lugar, la abrupta utilización de las tecnologías para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En tercer lugar, la falta de planificación educativa para el desarrollo de propuestas educativas a distancia con apoyo de tecnologías. En cuarto lugar, la falta de recursos didácticos para utilizar en el modelo de educación a distancia. Finalmente, la necesidad de fortalecer el desarrollo de competencias tecnológicas en el personal docente (Umaña, 2020).

Con la finalidad de enriquecer los estudios relacionados con el proceso enseñanza-aprendizaje durante el confinamiento ocasionado por la pandemia del COVID-19, se presentan los resultados parciales de la investigación "Proceso de enseñanza aprendizaje a distancia durante la pandemia COVID-19, el caso de estudiantes de nivel superior". El objetivo planteado fue: conocer las condiciones de aprendizaje de los estudiantes ante el confinamiento. Para tal efecto se planteó la siguiente pregunta: ¿De qué manera los estudiantes vivieron el proceso enseñanza aprendizaje durante el confinamiento ocasionado por la pandemia?

2. ANTECEDENTES DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA EN MÉXICO

La educación a distancia en México responde, en inicio a las necesidades de alfabetizar a las poblaciones o comunidades rurales que no contaba con escuelas de manera física. Este tipo de educación estaba dirigida a la población en general: infantil, juvenil y adultos. A continuación, se enumeran los principales hitos en la historia de la educación a distancia en México siguiendo a Galindo (2018). La implementación de la educación a distancia se da en el año de 1941, con la creación de la Escuela de Radiodifusión Primaria para Adultos. En 1944, se funda el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, el cual ofreció cursos por correspondencia a profesores rurales que no contaban con título profesional y cuya función era la de alfabetizar, principalmente, al sector campesino. Para 1966 inicia el proyecto de telesecundaria, caracterizándose porque las clases se transmitían en vivo a través de un circuito cerrado de televisión, el objetivo era enfrentar el rezago educativo especialmente en personas que vivían alejadas de los centros urbanos como la población indígena y rural del país (Andrade, 2011). Siguiendo con Galindo (2018), hacia los años setenta, el gobierno federal funda en 1971, el Centro para el Estudio de Medios y Procedimientos Avanzados de la Educación (CEMPAE), cuya finalidad era planear e investigar el proceso educativo extraescolar y que como parte de sus actividades crea, en 1973, el modelo de preparatoria abierta y un canal de televisión educativa. A partir de esta experiencia, en 1983 se implementa el programa de educación para adultos que contemplaba los estudios de primaria intensiva.

Por su parte, la Universidad Autónoma de México (UNAM), crea el sistema de universidad abierta y educación a distancia. Modelo que replicaron otros centros educativos pertenecientes al sistema de educación pública de México, como el Instituto Politécnico Nacional (IPN), el Colegio de Bachilleres, la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), la Universidad Veracruzana (UV) y, la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), por mencionar algunas (Andrade, 2011). Finalmente, de los noventa hasta estos días, las políticas educativas nacionales, en correspondencia con lo estipulado por los organismos internacionales, consideran que es fundamental aprovechar las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para reforzar los sistemas educativos, reconociéndola, hoy por hoy como la herramienta de mayor acceso para el desarrollo de la enseñanza a distancia.

Como se observa, la educación a distancia en México se convirtió en una herramienta que ha servido para acercar a la población al sistema educativo nacional y proporcionar educación básica, media superior y superior a todo aquel que lo demande. Así las diferentes modalidades que ha adquirido este sistema: educación por correspondencia, el uso de los medios de comunicación como la radio y la televisión y hoy la educación virtual, son sistemas que han contribuido para el desarrollo individual, comunitario, regional y nacional del país.

3. PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

El proceso enseñanza aprendizaje es el conjunto de acciones que llevan a cabo tanto docentes como estudiantes en torno a la adquisición de nuevos conocimientos, que contribuyan al desarrollo de competencias y habilidades que sirvan como herramientas para una adecuada inserción al ámbito laboral. En esta investigación se consideran tres aspectos principales que emergen de diferentes perspectivas conceptuales, y que facilitan la explicación y comprensión del desarrollo de dicho proceso en un entorno atípico, como el que impuso la pandemia de COVID-19. Debido a esto, el estudio de dicha situación se basa en cuatro grandes aspectos a saber: a) El proceso enseñanza-aprendizaje y su carácter dinámico. b) El proceso de enseñanza-aprendizaje como acto comunicativo y, c) Los protagonistas, elementos y fases constitutivas del proceso enseñanza-aprendizaje. Desagregamos estos aspectos a continuación:

a) *El proceso enseñanza-aprendizaje y su carácter dinámico*. El proceso enseñanza aprendizaje se da en una relación dinámica, interdependiente, sistémica y compleja (Yánez, 2016). Es una estrategia en la cual el docente realiza acciones como la planificación y ejecución del acto didáctico, tomando en cuenta el contexto, las características de sus estudiantes, así como todos los mecanismos inherentes a la planeación de la enseñanza, objetivos, contenidos, metodología, recursos didácticos y formas de evaluación.

b) *El proceso enseñanza-aprendizaje como acto comunicativo*. Es importante tomar en cuenta que el proceso de enseñanza -aprendizaje como acto comunicativo, a través del cual el docente organiza y socializa los contenidos temáticos, propicia diversos procesos de interacción. Por un

lado, la interacción en el salón de clase. Por otro la interacción familiar, la cual se convierte en algunos casos, en receptora de los conocimientos adquiridos por los estudiantes. Por último, las interacciones que se produce en el contexto escolar, erigiéndose en el espacio en el cual se pueden debatir o verificar los conocimientos adquiridos en el aula.

También se debe considerar que el proceso enseñanza aprendizaje como acto comunicativo, transita por diferentes niveles, los cuales se han clasificado de acuerdo con Borákova (1982) en cuatro niveles: nivel mínimo, básico, intermedio y alto nivel de comunicación.

1. En el nivel mínimo de comunicación, la clase se imparte como un monólogo elaborado por el profesor, y el alumno adquiere un comportamiento pasivo, se centra en la transmisión de conocimientos parciales que se reproducen en ejercicios básicos.
2. En el nivel básico de comunicación, hay un cierto nivel de interacción y confianza, la participación del estudiante consiste en hacer preguntas para aclarar dudas. Los conocimientos son parciales, tradicionales y se reproducen métodos prácticos de reproducción de conocimientos.
3. En el nivel intermedio de comunicación, se trabaja de manera conjunta docente-estudiante, existe mayor interacción, se propicia mayor confianza, se genera una sensación de coparticipación en la adquisición de conocimientos cada vez más complejos y, se desarrollan habilidades para la solución de diversas situaciones. Se basa en actividades que procuran el desarrollo del pensamiento creativo.
4. En el alto nivel de comunicación, se da la identificación entre el alumno y el profesor, proceso que tiene lugar mediante la colaboración creativa que se apoya en la adquisición de conocimientos complejos. En este nivel se insta al desarrollo de habilidades para la solución de tareas de manera creativa y grupal sobre problemas de diversa índole.

c) *Protagonistas, elementos y fases constitutivos del proceso enseñanza-aprendizaje*. En el proceso enseñanza-aprendizaje, debido a su carácter dinámico y comunicativo, se implican tres condiciones que ayudan a consolidarlo. En primer lugar, la *participación* de los actores del proceso enseñanza aprendizaje. En segundo lugar, la *planificación* del proceso

enseñanza aprendizaje y, en tercer lugar, la *evaluación* del proceso enseñanza aprendizaje.

En cuanto al primer punto, la participación de los actores del proceso enseñanza aprendizaje, se refiere a las funciones que llevan a cabo los docentes y estudiantes. La función del docente consiste en implementar acciones didácticas para el desarrollo de la capacidad comprensiva y critica del estudiante. Mientras que la función del estudiante es la de emplear los conocimientos previos y nuevos, según sus intereses y utilidad con base en su formación profesional (Estupiñán, et al. 2016).

En relación con el segundo punto, la planificación del proceso enseñanza aprendizaje, consiste en la organización y planeación didáctica tomando en cuenta las siguientes fases: motivación, interés, atención, adquisición de conocimientos y transferencia. Cada una de estas fases se compone por diversos elementos. Así, la fase de motivación consiste en propiciar un ambiente libre de tensiones para generar las condiciones que faciliten el aprendizaje individual y cooperativo. La motivación está relacionada con el empleo de métodos de enseñanza, esta acción responde a los siguientes cuestionamientos: ¿Cómo enseñar? y, ¿Cómo aprender? La fase de interés tiene como base el objetivo planteado durante el curso, y durante la clase. El desarrollo de esta fase consiste en alcanzar dichos objetivos, se relaciona estrechamente con elementos como contenidos, currículo y desarrollo de competencias. Así como la fase anterior, responde a cuestionamientos como: ¿Qué enseñar? (Rodríguez y Pando, 2011; Medina y Salvador, 2009; Torres y Girón, 2009; Cañedo, et al., 2008). La fase de atención propicia la interpretación de la información con precisión y claridad mediante el aprendizaje individual y colaborativo. Se relaciona con el logro de los objetivos y responde al cuestionamiento ¿para qué? La fase de adquisición de conocimientos consiste en la aprehensión de los contenidos utilizando recursos y estrategias didácticas y tecnológicas. Responde a las siguientes interrogantes: ¿Con qué enseñar? y ¿Con qué aprender? Todo lo anterior tiene la finalidad de llegar a la fase de la transferencia, la cual consiste en que el estudiante ponga en práctica lo aprendido ante las diversas situaciones que se le presenten en los diferentes contextos en los que se desenvuelve: familiar, comunitario y, en algunos casos, laboral (Yánez, 2016).

Finalmente, el tercer punto, la evaluación del proceso enseñanza aprendizaje, consiste en la medición, regulación y ajuste, de acuerdo con los logros alcanzados del plan de estudios. Al mismo tiempo se evalúa el progreso del estudiante y la percepción de sí mismo, en la temporalidad de un antes y un después (Yánez, 2016). Lo cual permite observar los logros alcanzados, para regular, ajustar, o replantear el proceso enseñanza aprendizaje. En este sentido, responde a cuestionamientos como: ¿Qué se logró?, ¿qué resultados se obtuvieron? y ¿Qué se debe mejorar? (Rodríguez y Pando, 2011; Medina y Salvador, 2009; Torres y Girón, 2009; Cañedo, et al., 2008).

3.1. Características de la educación a distancia en su modalidad virtual

La educación virtual consiste en el uso didáctico de los recursos multimedia como: correo electrónico, páginas web y más recientemente, los sistemas basados en tecnología móvil: *e-books*, PC de bolsillo, *palm books*, y teléfonos celulares (Romero et al., 2022). Por su parte, Parra de Marroquín (2008), sostiene que la educación virtual está orientada a estudiantes que poseen las siguientes características:

a) Motivación personal para mantenerse en el ámbito del aprendizaje virtual.

b) Autodisciplina para el manejo de los cambios motivacionales surgidos en momentos específicos y sean superados para la continuación de formación profesional.

c) Habilitados tecnológicamente y comprendan el funcionamiento de las TICs.

d) Habilidad de comunicarse por escrito.

e) Comprometidos en tiempo.

f) Habilidad para aprender de manera extraescolar.

En cuanto al proceso enseñanza -aprendizaje a distancia o virtual, se caracteriza, principalmente, por fomentar la autonomía del estudiante, es decir, el estudiante decide cuál es su ritmo de trabajo, él es quien establece el horario de realización de tareas, lecturas y encuentros con el docente (Abad-Salgado, 2021). Por lo tanto, el acto del proceso enseñanza aprendizaje a distancia consiste, por un lado, en hacer que el estudiante se comprometa con su aprendi-

zaje. Por otro, que el docente adopte el rol de tutor y sea el facilitador del aprendizaje a través de estrategias de enseñanza que conduzcan a la reflexión y al aprendizaje significativo (Covarrubias -Hernández, 2020).

La educación virtual o en línea *(eLearnig)*, se basa en la experiencia de empresas como AENA, Alcatel, Oracle, IBM, las cuales emplearon el internet para capacitar a su personal (Mañas, 2006). A partir de esta experiencia empresarial y ante el aumento de la población estudiantil demandante de formación profesional, y la incapacidad del Estado para construir o ampliar la infraestructura educativa, la educación virtual fue la forma de satisfacer la demanda de personas que enfrentarán a un demandante mercado laboral urgido de profesionistas competentes. En este contexto, la UNAM implementó el Programa Universidad en Línea (PUEL) (Andrade, 2011), convirtiéndose en una alternativa de aprendizaje a lo largo de la vida, es decir, es el medio que en la actualidad garantiza la continuidad de los estudios para todas aquellas personas que quieren obtener un título profesional, o continuar con estudios de posgrado.

Desde la implementación de los estudios en línea o virtual en México, el proceso enseñanza – aprendizaje se basa en el diseño de los contenidos que se anidan en una plataforma y el estudiante es responsable de organizar sus actividades sincronizadas a través de un calendario. En cuanto a las funciones docentes, esta se centra en la retroalimentación. Cabe destacar que la institución que ofrece este tipo de formación es la única que opera el sitio, por lo que, alumnos y profesores no interfieren en su funcionamiento.

4. METODOLOGÍA

Se realizó una investigación cualitativa, de tipo descriptiva-interpretativa, a través del estudio de caso. El estudio caso puede abarcar a una persona, un aula, una institución, un programa, una política, un sistema. De acuerdo con (Simons, 2011), el estudio de caso cualitativo se emplea para entender la complejidad de un caso en acción. La mayoría de lo que se llega a saber y comprender del caso se consigue mediante el análisis y la interpretación de cómo piensan, sienten y actúan las personas. En este sentido, el empleo del estudio de caso para conocer las condiciones en que se desarrollaba el proceso enseñanza aprendizaje durante el confinamiento por el COVID-19, fue de suma importancia, ya que develó las condiciones subyacentes que afectan las condiciones en las cuales dicho proceso se ve alterado.

En cuanto a la parte descriptiva e interpretativa, el citado autor refiere que, cuando el investigador analiza cada una de las situaciones que tiene a la mano, lo primero que debe hacer es describir e interpretar el efecto en cada escenario, tomando en cuenta factores que son exclusivos de tal escenario. Por lo anterior, en esta investigación se indagó sobre el espacio en el cual los estudiantes tomaron clases durante el confinamiento, así como las condiciones físicas, ambientales y de convivencia social que rodearon ese espacio.

Es así como se delimitaron a tres las condiciones en las cuales el estudiante llevó a cabo su aprendizaje. Por un lado, el espacio físico reducido a la sala, comedor, recámara propia o compartida, y lugar de trabajo. Por otro, las condiciones ambientales, que en condiciones ideales estarían ausentes de ruidos, sin embargo, al estar en situación de confinamiento, se vieron alteradas por diversos tipos de ruido. El ruido de animales domésticos; el ruido de proveedores de servicios domésticos; el ruido que se realiza por las actividades domésticas, por mencionar algunos. También se considera el funcionamiento del servicio de internet. Finalmente, las condiciones de convivencia social se refieren a: compartir la computadora con otros integrantes de la familia; a la presencia de familiares en el espacio destinado a tomar las clases.

En este contexto, el estudio se llevó a cabo utilizando como instrumento de recolección de datos un cuestionario de preguntas abiertas. Debido a que se realizó durante la pandemia, la herramienta utilizada fue el formulario de Google. En cuanto a los sujetos de estudio, se consideraron a estudiantes de educación superior que radican fuera de la capital del Estado de Puebla, México. Participando 16 mujeres y 11 hombres, su edad oscila entre los 19 y 22 años. De los cuales, 10 se vieron en la necesidad de trabajar debido a la afectación que la pandemia ocasionó en la economía familiar. A su vez los diez estudiantes se clasifican en 5 mujeres y 5 hombres. De las cinco mujeres, tres obtuvieron empleo como meseras en pequeños establecimientos de venta de alimentos. Una se incorporó como despachadora de una tienda de abarrotes que es el negocio de la familia. La última, trabaja como secretaria de una pequeña empresa. En el caso de los 5 hombres el trabajo es muy variado. Uno obtuvo un trabajo como vendedor de productos de sanidad. Dos estudiantes se incorporaron como trabajadores administrativos en el municipio. Otro más, se empleó como mesero en un restaurante, y el último estudiante en agencia de *marketing digital*. Los 17 estudiantes restantes, se dedicaron de tiempo com-

pleto a sus estudios. Las actividades laborales se centraron en: ventas, incorporación al negocio familiar, al sector servicios como meseros o meseras, servicio público como oficinistas, en el sector privado, especialmente las mujeres quienes se emplearon como secretarias, y en *Office home*. Se realizó el análisis de datos asistido por computadora mediante el programa Atlas ti.

La nomenclatura asignada a las citas de los entrevistados es la siguiente: Estudiante Femenina Trabajadora Edad en años (EFT19), Estudiante Masculino Trabajador Edad en años (EMT18), Estudiante Femenina Tiempo Completo Edad en años (EFTC20), Estudiante Masculino Tiempo Completo Edad en años (EMTC20).

5. RESULTADOS

De la información recaba y analizada emergieron las siguientes categorías de análisis: a) Impacto de la pandemia en la economía familiar y sus efectos en el proceso enseñanza aprendizaje. b) Conversión del espacio escolar: del salón de clases a los espacios de la casa. c) Proceso de adaptación del aprendizaje presencial al aprendizaje en confinamiento. d) Momentos de asueto del estudiante en confinamiento.

5.1. Impacto de la pandemia en la economía familiar y sus efectos en el proceso enseñanza aprendizaje

La economía familiar se vio seriamente afectada por las condiciones de confinamiento que impuso la pandemia. En este sentido se presentaron situaciones que demandaban resolución inmediata. Destacan el sostenimiento de la economía familiar y la adquisición de equipos para atender las clases a distancia. Situaciones que incidieron en el proceso enseñanza aprendizaje. La solución del problema económico familiar ocasionó que el estudiante se incorporara al ámbito laboral, afectando sus estudios debido al cumplimiento de la jornada laboral, y el cumplimiento con las actividades escolares. Lo cual propició estados de incertidumbre que afectaron la adquisición de conocimientos: "La verdad es que me costó adaptarme puesto que me distraía mucho con otras actividades como trabajar, y procrastinaba por el mismo hecho de no estar en un aula, se me hizo fácil tomar muchas actividades y terminé quedando mal en algunas y bajando mis notas, así que actualmente

ya me estoy adaptando a esta modalidad dándole el tiempo necesario a las clases y trabajando sólo los fines de semana" (Estudiante femenina que trabaja de mesera en una taquería sábado y domingo de 11:00 a 21:00 horas).

En cuanto a las acciones para la adquisición del equipo empleado en las clases a distancia, se centraron en resolver problemas como la conexión inalámbrica para que fuera accesible en los diversos espacios de confinamiento de los estudiantes. Siendo así, el aprendizaje dependía, de la capacidad de conexión, velocidad del servicio de internet, así como de la sofisticación del equipo. También de la distribución, tanto del espacio, como del tiempo para ocupar el equipo en el hogar, lo cual estaba sujeto a los horarios del resto de los integrantes de la familia que también estudiaban. En tal contexto, la economía familiar se vio afectada por la impronta necesidad de adquirir computadoras que contaran con micrófono, cámara, y audífonos, por no hablar de la contratación de servicios de internet que ofrecieran una velocidad de conexión aceptable, implicando, en algunos casos, el desplazamiento a otro espacio para tener las clases virtuales: "me conecto a las clases con una computadora de escritorio y si se encuentra ocupada, estoy con mi celular" (EMTC19).

Durante la pandemia, las tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) fueron el medio para llevar a cabo el proceso enseñanza aprendizaje. Acción que se realizó fundamentalmente a través de teléfonos celulares. A pesar de que los estudiantes pertenecen a una generación familiarizada con las TIC, se tuvo como limitante el desconocimiento del uso de las diversas plataformas, sitios *web* y aplicaciones empleadas en el ámbito educativo (Morales y Bustamante, 2021). Lo cual implicó habilitarse en el uso de estas, reflejándose en las actividades y tareas de cada una de las materias cursadas durante este periodo de aislamiento: "Para las clases aprendí el manejo de *Classroom, Meet, el WhatsApp y Facebook* ya los manejaba por los avisos oficiales de la Universidad" (EFT19).

5.2. Conversión del espacio escolar: del salón de clases a los espacios de la casa

La migración del salón de clases, espacio que proporciona un adecuado ambiente de aprendizaje, alteró el proceso enseñanza aprendizaje debido al cambio de las clases presenciales por clases a distancia tomadas en el hogar de cada estudiante:

> La verdad es que me costó adaptarme, puesto que me distraía mucho con otras actividades y procrastinaba por el mismo hecho de no estar en un aula, se me hizo fácil tomar muchas actividades y terminé quedando mal en algunas y bajando mis notas así que actualmente ya me estoy adaptando a esta modalidad dándole el tiempo necesario a las clases y trabajando solo los fines de semana (EMT20)

Asimismo, se modificaron las relaciones interpersonales: docente - estudiante, y estudiante- estudiante, provocando que la comunicación se mantuviera en un nivel mínimo (Borákova, 1982).

"No conozco a los docentes y no he tenido la oportunidad de empatizar con alguno y las practicas con docentes no es igual" (EMTC20).

En cuanto a la relación estudiante- estudiante se mantuvo en un nivel casi inexistente, "fue complicado, pero antes mínimo me distraía con mis compañeros de clase y era más tranquilo, durante la pandemia me sentía inquieta de estar encerrada" (EFTC19).

También se vio afectada la disposición individual para el aprendizaje estuvo afectada por distractores internos y externos (Yánez, 2016). Los distractores internos refieren a la forma de convivencia familiar que se da en el hogar. Esta convivencia depende del número de integrantes, de la distribución del espacio del cual se dispone, y de la distribución de tareas de colaboración doméstica, "Siento que al tomar clases presenciales obtienes más aprendizaje que virtual, ya que en virtual hay más distracciones, como el lugar dónde tomas clase, a veces la familia hace difícil la estancia, o el internet que llega a fallar" (EFTC21). Los distractores externos, se refiere especialmente a los ruidos que provienen de los distribuidores de productos comestibles, y de diversos servicios que procuran el funcionamiento doméstico del hogar, "me conecto a la clase en la sala, el comedor, en mi cuarto o en el cuarto de mis padres, en donde entre menos ruido y dependiendo del horario de mis hermanos" (EFTC20).

5.3. Proceso de adaptación del aprendizaje presencial al aprendizaje en confinamiento

Una de las características de los estudiantes es que ingresaron a los estudios profesionales durante el periodo de la pandemia, lo cual ocasionó que no co-

nocieran las instalaciones universitarias. Este hecho definió la relación entre el docente y sus compañeros de clase, si se toma en cuenta que, cualquier espacio escolar, además de contar una infraestructura diseñada para propiciar adecuados ambientes de aprendizaje, garantiza la socialización escolar (Osorio et al., 2021). Uno de los efectos de la falta de socialización escolar se manifestó en comportamientos que afectaron las relaciones familiares, ocasionando que los estudiantes recurrieran a especialistas para, de algún modo, sortear la convivencia familiar:

> En la pandemia empecé a ir al psicólogo, por lo que ir con él me ayudó mucho en el aspecto familiar, pues son personas de un carácter muy fuerte, por lo que este lapso para mí ha sido de crecimiento sin importar los problemas familiares (EMTC20).

Otro de los efectos de las condiciones de confinamiento es que impidieron crear relaciones de camaradería, quedando limitadas a formas de relaciones que impusieron los distintos medios de comunicación, prevaleciendo la aplicación de *WhatsApp*, y los denominados *chats.* Así, la socialización dependía de las tareas escolares como el trabajo en equipo, por lo tanto, los únicos momentos en los que los estudiantes establecían algún tipo de relación, era cuando realizaban este tipo de actividades "nos organizamos a través de *WhatsApp*, hacemos documentos colaborativos en drive y así es más fácil la participación" (EFTC19).

5.4. Momentos de asueto del estudiante en confinamiento

Antes del confinamiento ocasionado por la pandemia, los estudiantes destinaban su tiempo libre para realizar actividades de esparcimiento y deportivas, las cuales se llevaban a cabo en espacios al aire libre o cerrados. En ese tiempo no eran importantes las aglomeraciones, por el contrario, la convivencia física y cercana con otros era algo normal y cotidiano. Esta situación se modificó a partir de que se declarara el COVID-19 como una pandemia que paralizaría al mundo (Gordón et al., 2021). Así, el tiempo dedicado al esparcimiento se vio afectado por el confinamiento, reduciéndose solamente a momentos de asueto debido a las distintas actividades que demandaba el hecho de permanecer en aislamiento, por lo cual se dio prioridad a las actividades escolares, laborales y al apoyo doméstico, por mencionar algunas. Es así, que las activi-

dades de esparcimiento realizadas por los estudiantes durante el confinamiento fueron las que enseguida se describen.

Actividades de ocio

La finalidad era tener un medio de pasatiempo que se manifestaba como una aspiración para lograr estados de tranquilidad, de distracción mental y combatir el estrés. Este tipo de actividades se centraron en leer, comer, ver futbol, leer mangas, ver documentales en TV y en la elaboración de manualidades. A través de ellas se aspiraba al olvido de las cosas desagradables como la misma enfermedad, la situación económica o las desavenencias familiares: "Un tío y mi abuelo murieron por COVID 19, el escuchar la música me relaja ya que me envuelvo mucho por los sonidos y a veces cierro los ojos y siento como si los estuviera viendo en vivo" (EFT20).

Actividades Físicas

Estas actividades se restringieron a pequeños espacios en los que solamente se practicaba el baile y ejercicios físicos distintos a los realizados al aire libre como caminatas, trotar, correr, andar en bicicleta, o practicar algún deporte. Así, el patio, la recámara o la sala, fueron los espacios utilizados para bailar o para hacer abdominales, ejercicios de estiramiento, etcétera: "Realizo ejercicio el cual me gusta porque me relaja, me hace olvidarme de todo un rato, también el maquillaje artístico como una forma de expresarme" (EFTC19).

Actividades relacionadas con lo artístico

El dibujo, la pintura, el maquillaje artístico, fotografía, edición de imágenes, cantar, tocar la guitarra, danza folclórica o danza árabe, fueron actividades que fortalecieron la creatividad de los estudiantes. Estas actividades, al igual que las anteriores, también se convirtieron en un mecanismo de distracción que los llevara a alcanzar un estado de ánimos lo más parecido a lo que se tenían antes de la pandemia:

> Bailar, me gusta mucho la danza folclórica, también la danza árabe entonces en mis tiempos libres hago mis propios bailes para desestresarme, juego con mis gatos, me pongo a decorar mi habitación o a clasificar mi ropa, bolsas, zapatos, lo que encuentre y hago ejercicio, no tan seguido, pero hago. (EFTC20).

Actividades realizadas de manera virtual

Otra forma de distracción fue el uso de los distintos sitios web que ofrecen música, juegos, videos, comics, magas, películas, animes, por lo que sitios como: *Tumblr, Twitter, YouTube, Reddit y Facebook, Cuevana, Instagram, TikTok, Wattpad, Webtoon, Spotify,* se convirtieron en los medios para la distracción y virtuales de esparcimiento

> Por lo regular redes sociales, Facebook, Instagram, Twitter y TikTok. Porque son una distracción y entretenimiento después de un día pesado. Encuentro mucho entretenimiento en la edición digital, así que dedico mi tiempo libre a realizar producciones para páginas de Facebook e Instagram que administro. Además de que también me mantengo informado de lo que pasa. Al igual lo hago para bajar el estrés y a veces se convive también. (EMTC20)

6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El confinamiento provocado por el COVID-19, ocasionó que todo el sistema educativo recurriera al formato de la educación en línea. Abruptamente, se pasó de un formato de educación presencial a un formato de educación en línea. Se improvisaron cursos de actualización a docentes y estudiantes con la finalidad de familiarizarse con las distintas plataformas educativas.

En consecuencia, el proceso enseñanza aprendizaje sufre alteraciones, destacando, por un lado, el desconocimiento del uso de las diversas plataformas, sitios *web* y aplicaciones empleadas en el ámbito educativo. Por otro, la incorporación del estudiante al campo laboral debido al deterioro de la economía familiar, lo cual propició estados de incertidumbre que afectaron la adquisición de conocimientos por el cumplimiento de la jornada laboral, y el cumplimiento de las actividades escolares. Finalmente, las implicaciones de la educación por línea en las relaciones interpersonales, por un lado, entre el estudiante - docente, estudiante – estudiante, se establecieron en un nivel mínimo, lo cual confirma lo establecido Borakova (1982). Mientras que las relaciones familiares se fortalecieron.

Aunque la información obtenida a través de un cuestionario ofreció datos relevantes, se requiere del desarrollo de entrevistas cara a cara para responder a cuestionamientos como ¿hubo transformaciones en la conducta de los es-

tudiantes que afectaran o mejoraran las relaciones familiares?, ¿Era urgente el regreso a clases presenciales para motivar la convivencia y regresar a la normalidad del establecimiento de socialización escolar?

Por lo tanto, se propone continuar con el desarrollo de investigaciones sobre vivencias estudiantiles y docentes relacionadas con la pandemia COVID-19, con la finalidad implementar mecanismos que fortalezcan el proceso de aprendizaje en los distintos niveles educativos. Así como la implementación de cursos que habiliten tanto a docentes como a estudiante en el uso de las distintas plataformas educativas, para aprovechar de todos los recursos de los que estas disponen.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), por el apoyo a través del programa de becas para profesores, investigadores y colaboradores. Al Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCyT), por el apoyo a través del Sistema Nacional de Investigadores.

REFERENCIAS

Abad-Salgado, A. (2021). Reflexiones sobre los procesos de enseñanza/aprendizaje en la educación a distancia. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 5(9), p.p. 132-148. https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog21.11050910

Andrade, G. (2011). La educación superior pública a distancia en México. Sus principales desafíos y alternativas en el siglo XXI. *Reencuentro*. Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Xochimilco. 62. 20-29. https://cutt.ly/nwF06Kaw

Borakova, H. (1982). De la eficiencia del sistema didáctico de las clases prácticas, partiendo de los métodos problémicos activadores. *Revista Internacional de países socialistas*. La educación superior contemporánea, 37(1), 151-160. https://cutt.ly/vwF2qnDF

Cañedo, T.; Figueroa A.; Villalpando, y D.; Zavala, C. (2008). Evaluando la enseñanza en el posgrado. *Reencuentro*. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco. 53. pp. 63-74. https://cutt.ly/0wF2qL1n

Covarrubias-Hernández, Liliana. (2021). Educación a distancia: transformación de los aprendizajes. *Telos: revista de estudios interdisciplinarios en ciencias sociales*, 23 (1), pp. 150-160. www.doi.org/10.36390/telos231.12

Estupiñán, J., Carpio, D., Verdesoto, J. y Romero, V. (2016). Participación de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior de Ecuador. *Magazine de las Ciencias,* 1(2), p.p. 35-50. https://cutt.ly/gwF2q6AK

Galindo, E. (2018). *Educación a distancia*. https://cutt.ly/YwF2wcmK

Guamán Gómez, V. J., y Venet Muñoz, R. (2019). El aprendizaje significativo desde el contexto de la planificación didáctica. *Revista Conrado*, 15(69), 218-223. https://cutt.ly/IwF2wV9M

Gordón Martínez, M. G., Gordón Revelo, D. S., y Revelo Bolaños, R. A. (2021). Estrategias didácticas para el proceso de enseñanza–aprendizaje en tiempos de pandemia COVID-19. *Revista Conrado*, 17(81), 226-235. https://cutt.ly/owF2w563

Loja, C., y Quito, L. (2021). El rol docente y las innovaciones pedagógicas como elementos para la transformación educativa. *Revista Scientific*, 6(20), 296-310. https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2021.6.20.16.296-310

Mañas, H. (2006). "El 'E-Learning' como herramienta estratégica en el grupo Telefónica". Universidad de Zaragoza, 06/04/2006. https://cutt.ly/AwF2esN0

Matozo, V. (2022). El amigo invisible: Sociabilidad y clases virtuales en estudiantes de Comunicación de UBA y UNGS. *Revista Educación Superior Y Sociedad (ESS)*, *34*(2), 171-200 https://doi.org/10.54674/ess.v34i2.628

Medina, A. y Salvador, F. (2009). *Didáctica General*. Pearson Educación.

Morales, Y., y Bustamante, K. (2021). Retos de la enseñanza en la pandemia por COVID 19 en México. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 8 [Edición especial]. https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2772

Navarrete, C., y Flores, M. (2021, 26 de marzo). Retos de la educación a distancia para las instituciones de educación media Superior Tecnología en tiempos de COVID-19. *Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores.* 8 [Edición especial]. https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2556

Osorio, L., Vidanovic, M. y Finol, F. (2021). Elementos del proceso de enseñanza–aprendizaje y su interacción en el ámbito educativo. *Revista* Qualitas, *23*(23), 001-011. https://doi.org/10.55867/qual23.01

Parra de Marroquín, O. (2008). El estudiante adulto en la era digital. *Apertura*. Universidad de Guadalajara. 8(8). 35-50. https://cutt.ly/pwF2oYaT

Rodríguez Seijo, I.; y Pando Heras, A. M. (2011). El proceso de enseñanza-aprendizaje en la formación de la fuerza de trabajo calificada de nivel medio: sus componentes. *Revista Varela*, *11*(29), 27–42. https://cutt.ly/bwF2oXG8

Romero Parra, Rosario Mireya, & Barboza Arenas, Luis Andrés. (2022). Relación entre los sistemas de representación de la programación neurolingüística y el aprendizaje significativo en estudiantes universitarios. *Nueva revista del Pacífico*, (76), 62-87. https://dx.doi.org/10.4067/S0719517620220001000062

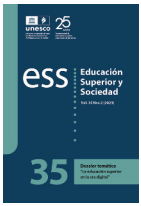
Simons, H. (2009). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Morata.

Torres, H. y Girón, D. A. (2009). *Didáctica General*. Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana.

Umaña, A. (2020). *Educación superior en tiempos de COVID-19: oportunidades y retos de la educación a distancia*. *Innovaciones Educativas*, 22 [edición especial]. 36- 49. https://doi.org/10.22458/ie.v22iespecial.3199

Williams Bailey, L., de Peralta, M. S., y Marín Aparicio, J. (2021, 15 de enero). El papel del docente frente a las nuevas formas de aprendizaje: ubicuo, flexible y abierto. *Revista Científica Universitaria*, 10(1), 82–94. https://doi.org/10.48204/j.centros.v10n1a6

Yánez, P. (2016,). El proceso de aprendizaje: fases y elementos fundamentales. *Revista San Gregorio*, 11 (1). 70-81. https://cutt.ly/CwF2ptu7



REVISTA EDUCACIÓN SUPERIOR Y SOCIEDAD
2023, VOL 35, Nro. 2, pp. 552-579
https://doi.org/10.54674/ess.v35i2.740
e-ISSN: 26107759
Recibido 2023-03-07 | **Revisado** 2023-08-22
Aceptado 2023-11-29 | **Publicado** 2023-12-29

OPEN ACCESS

10. Enseñanza de la investigación: un giro hacia prácticas epistémico-pedagógicas

Research Teaching: a turn towards epistemic pedagogical practices

Rebeca Elizabeth Contreras López [1] César Augusto García Soberano [2]
Rubén Darío Jiménez Rosado [3]

[1] Universidad Veracruzana, Xalapa, Veracruz, México
[2,3] Universidad de Xalapa, Xalapa, Veracruz, México

RESUMEN

Este artículo es una reflexión teórica que tiene como fin visibilizar los procesos de formación en investigación, apegados a una tendencia instrumental de colocar a la metodología y a los procedimientos como eje de cualquier proceso investigativo, ello se pone en evidencia en los modelos de evaluación de la ciencia que conducen a la reproducción de visiones productivistas e instrumentalistas que devienen paradójicas respecto de los fines innovadores y transformadores que, en el marco de las ciencias sociales, se convierten en ideales de la tarea de investigación. El objetivo es mostrar un perfil de la enseñanza y formación en investigación como práctica epistémico-pedagógica, para ello se realiza una revisión teórica de la concepción de la ciencia y sus formas de evaluación dominantes que son instrumentales, cuantitativas y dejan de lado los contextos e identidades específicas de los actores y grupos involucrados en el desarrollo de la ciencia y en los procesos formativos, se hace además un recuento de aspectos necesarios sobre la crítica y el contextualismo que permite reflexionar sobre la pedagogía y sus componentes en el proceso formativo, asumiendo una propuesta, en clave de reflexión epistémica del proceso, las interacciones y el resultado formativo y de generación de conocimiento.

Palabras clave: enseñanza y formación; pensamiento crítico; epistemología; investigación; pedagogía.

Research Teaching: a turn towards epistemic pedagogical practices

ABSTRACT

This article is a theoretical reflection that aims to make visible the traditional processes of teaching of scientific research that, attached to an instrumental tendency charac-

terized by placing methodology and procedures as the axis of any investigative process, lead to the reproduction of productivity and instrumentalist visions that become paradoxical with respect to the innovative and transformative purposes that the social sciences assume as ideals of the research task. The objective is to show a profile of teaching and training in research as an epistemic-pedagogical practice, which leads us to a critical alternative that considers these processes as epistemic pedagogical practices that require a set of heterogeneous factors beyond the methodology. Is carried out a theoretical review of the conception of science and its dominant, instrumental and quantitative forms of evaluation, which leave aside the specific contexts and identities of the actors and groups involved in the development of science and in the teaching processes. In addition, we made a formulation of the fundamental aspects of criticism and contextualism that allow us to think about the pedagogy of research and its components, to develop a proposal, in terms of epistemic practices, of the research process, its teaching and interactions that works for the teaching and the knowledge generation process.

Keywords: teaching and training; critical thinking; epistemology; research; pedagogy

Ensino de pesquisa: uma virada para práticas pedagógicas epistêmicas

RESUMO

Este artigo é uma reflexão teórica que visa tornar visíveis os tradicionais processos de formação em pesquisa científica que, atrelados a uma tendência instrumental caracterizada por colocar a metodologia e os procedimentos como eixo de qualquer processo investigativo, levam à reprodução de visões produtivistas e instrumentalistas que se tornam paradoxais no que diz respeito aos propósitos inovadores e transformadores que as ciências sociais assumem como ideais da tarefa de investigação. O objetivo é mostrar que a relação que existe entre epistemologias e pesquisas científicas condiciona significativamente os processos de ensino e formação em pesquisa, o que nos leva a uma alternativa crítica que considera esses processos como práticas pedagógicas epistêmicas que demandam um conjunto de fatores heterogêneos que vão mais além da metodologia. É realizada uma revisão teórica da concepção de ciência e das suas formas de avaliação dominantes, instrumentais e quantitativas, que deixam de lado os contextos e identidades específicas dos atores e grupos envolvidos no desenvolvimento da ciência e nos processos de formação. Além disso, é feita uma formulação dos aspectos fundamentais da crítica e do contextualismo que nos permitem refletir sobre a pedagogia da pesquisa e seus componentes, a fim de desenvolver uma proposta,

em termos de práticas epistêmicas, do processo de pesquisa, seu ensino e interações que o compõem e que servem ao processo de formação e geração de conhecimento.

Palavras-chave: ensino e treinamiento; pensamento crítico; epistemologia; pesquisar; pedagogia

L'enseignement de la recherche : un virage vers des pratiques pédagogiques épistémiques

RÉSUMÉ

Cet article est une réflexion théorique qui permet visualiser les processus de formation à l'investigation scientifique traditionnelle qui, associés à une tendance instrumental caractérisée par positionner à la méthodologie et les procédures comme axe de tout processus de recherche, conduisent à la reproduction de visions productivistes et des instrumentistes qui sont paradoxical en ce qui concerne les fins innovateurs et transformateurs que les sciences sociales assument comme les idéaux du domaine de la recherche. L'objet est de montrer que la relation qui existe entre les épistémologies et la recherche scientifique contribue de manière importante aux processus d'enseignement et de formation à la recherche, ce qui nous conduit à une alternative critique dan laquelle nous considérons ces processus comme pratiques épistémiques pédagogiques qui réclament un ensemble de facteurs hétérogènes plus loin la méthodologie. Nous faisons une révision théorique de la conception de la science et de ses formes d'évaluation dominantes, instrumentales et quantitatives, qui oublient les contextes et les identités spécifiques des acteurs et des groupes impliqués dans le développement de la science et dans les processus formatifs. Aussi il s'e formuler les aspects fondamentaux de la critique et du contextualisme qui permettent de réfléchir sur la pédagogie de l'investigation et ses composants, afin de développer une proposition, dans le domaine des pratiques épistémiques, du processus d'investigation, de son enseignement et de l'interaction de ses composants, qui servent au processus de formation et de génération de connaissances.

Mots clés: enseignement et formation; la pensée critique; épistémologie; recherche; la pédagogie

1. INTRODUCCIÓN

Este artículo es una reflexión teórica y tiene como objetivo delinear la enseñanza y formación en investigación como práctica epistémica pedagógica, desde una visión crítica, en el marco del nuevo contrato social para la edu-

cación propuesto por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2021). Para cumplir dicho objetivo, se realiza un acercamiento a lo que implica la crítica como herramienta para la consecución de los fines públicos de la educación superior. Específicamente, ello nos permite delimitar la visión dominante de la ciencia, y sus procesos de evaluación, para visibilizar sus efectos perniciosos en la enseñanza y formación en investigación; además, centramos la atención en la crítica a la razón instrumental que mercantiliza los procesos de investigación y sus resultados.

Se desarrollan elementos como dispositivo, práctica epistémica pedagógica, evaluación de la ciencia, que nos ofrecen puntos de reflexión sobre modelos contrapuestos de evaluación científica y formación en investigación. A partir de preguntas contraponemos supuestos epistémicos para visibilizar la visión dominante y desnaturalizar su exigencia racional e intelectual, centrada en lo metodológico, que deja de lado lo cognoscitivo, afectivo y contextual. Acudimos a diversas vertientes teóricas que nos permiten reflexionar respecto de las prácticas científicas en el contexto latinoamericano.

En años recientes se han desarrollado investigaciones que exploran las relaciones que existen entre epistemología e investigación científica como parte fundamental de cada proceso de investigación y su enseñanza, así como propuestas normativas de esta relación, capaces de promover el conocimiento y prácticas científicas contextualizadas, plurales y flexibles. Haack (2019) señala que en la actualidad el caudal de información, investigaciones (y pseudo investigaciones), modos de gobernanza basados en supuestos conocimientos científicos y políticas públicas, con una aparente indudabilidad por su cientificidad, crean un ambiente de supuesta racionalidad que demanda un conocimiento en epistemología para navegar ante esos desafíos, pero sobre todo, investigadores que se pregunten qué son, cómo funcionan, a quién sirven y por qué sirven, los conocimientos científicos, lo que posibilita procesos de investigación que sean algo más que una prolongación de la credulidad y una ratificación de los dogmas hegemónicos, para así abonar a una ciencia plural y democrática.

Aldana (2019), por su parte, propone que la epistemología sea una competencia fundamental de las y los investigadores, principalmente en el campo social, debido a que es necesario que los investigadores "filosofen sobre la re-

alidad en sus contextos", para con ello cuestionar cómo intervenirla, e incluso mejorarla, desde sus procesos de investigación. Esta propuesta va a contrapelo de las visiones epistemológicas tradicionales en la investigación social venezolana, caracterizadas por el positivismo, en las cuales la epistemología que fundamenta a la ciencia ya está dada y reclama obediencia, proponiendo que la epistemología debe ser una herramienta que cuestione los saberes y prácticas científicas, privilegiando así el agenciamiento del investigador frente al cambio social.

Lo cual concuerda con el análisis de Orozco-Marbello et al. (2023), quienes muestran que, en el contexto de la enseñanza, el término "modelo científico", es utilizado, promovido y evaluado a partir de modelos epistemológicos. El enfoque tradicional se caracteriza por ser un modelo científico como copia estática de la realidad, y un enfoque contemporáneo que considera que un modelo científico es una representación que permite comunicar ideas, promover competencias científicas, resolver problemas, diseñar actividades, promover habilidades y aprendizajes significativos; ante esto, proponen una tercera categoría que es, precisamente, una visión de modelo científico para la enseñanza de la ciencia escolar, que recogiendo las preocupaciones del enfoque contemporáneo e interpretándolas desde los planteamientos de Ronald Giere, consideran al estudiante como un agente con la capacidad de pensar rigurosamente sobre el mundo, ya que comparte con otros un cuerpo teórico y sus significados.

Si bien es importante precisar que existen multitud de enfoques y referentes sobre la epistemología y su relación con la investigación, aquí sostenemos que es deseable una visión que, desde el pluralismo, guíe la formación de investigadores e investigadoras. Padrón (2007) describe las distintas tendencias en torno a la epistemología y aborda lo que podría considerarse un problema en las ciencias sociales y un "falso" dilema en torno a las diferencias sustantivas entre ciencias naturales y ciencias sociales, discusiones que es necesario abordar cuando se intenta formar el pensamiento científico y las competencias en investigación.

Si bien son muchos los tópicos que surgen en este planteamiento, para estas reflexiones nos ocupamos de caracterizar a la formación en investigación como práctica epistémica pedagógica, a partir de diversos elementos que se interrelacionan con el currículum, la didáctica y la evaluación, desde una visión

crítica. Partiendo de la siguiente interrogante: ¿Es posible dialogar con modelos plurales del conocimiento científico ante la emergencia de modelos educativos y propuestas curriculares que, desde una perspectiva crítica, ofrezcan alternativas para la formación de investigadoras e investigadores en nuestra región?

2. METODOLOGÍA

Este artículo es una reflexión teórica que parte de la aproximación conceptual crítica a los diversos elementos que, en nuestra opinión, permiten reconstruir la práctica formativa de investigadores e investigadoras, asumiendo que existe un modelo dominante de ciencia, investigación y formación en investigación. Se realizó una revisión teórica de autores clásicos que nos permiten entender a la ciencia y a sus dispositivos como formas de ejercer el poder y guiar el desarrollo científico. Se hace un alto en algunos elementos contextuales de América Latina y la necesidad de reconstruir la práctica epistémico-pedagógica en la enseñanza y formación en investigación, desmitificando los manuales de metodología y la enseñanza instrumental que anula la capacidad crítica y de actuación en los estudiantes.

A partir de lo anterior se establece, primero, cómo se entiende a la propia ciencia y segundo, se caracteriza la morfología de la crítica, que nos permite, a su vez, utilizar un enfoque crítico de la enseñanza y formación en investigación. Posteriormente, se realizan precisiones heurísticas para señalar los elementos básicos de lo que se considera esa práctica epistémico-pedagógica, dentro de un contextualismo radical, para situar el proceso formativo en regiones y momentos concretos. En esta última etapa, además de la revisión documental, se acude al método filosófico de interpelar a la teoría y a la experiencia a partir de interrogantes y reflexiones heurísticas que incluyen elementos que inciden en el currículum, la didáctica y la evaluación para la propuesta del proceso de enseñanza y formación en investigación.

3. INFLUENCIA DE LA VISIÓN DOMINANTE DE LA CIENCIA EN LA FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN

En los contextos escolares y en la cultura popular, como afirma Laudan (1986, p.39), se ha conformado una visión dominante de la ciencia como actividad de resolución de problemas a través del "método científico". Una visión, que

considera que investigar, es aplicar ese método a distintos objetos y en distintos contextos con el fin de solucionar problemas de forma eficiente, de esta forma se acumulan datos (de los problemas que soluciona) para dar una imagen nítida o aproximada de la realidad.

Desde esta visión, la ciencia importa en la medida que soluciona problemas cotidianos y avanza o progresa, a partir de sus soluciones y éxitos, siempre imputables al método, que se convierte en garante de la verdad y la eficiencia. No obstante, como afirma Renard (1996), el progreso de una ciencia no está relacionado con una acumulación de conocimientos, sino con dinámicas de autocorrección técnica y teórica, que dependen de factores evaluativos del conocimiento heterogéneos e incluso independientes de la ciencia en cuestión, tales como factores políticos, económicos, institucionales, estéticos, entre otros.

Uno de los elementos que, en nuestra opinión, nos da pistas acerca de la visión dominante de ciencia, pero además de su impacto en la comunidad científica y, por ende, en la formación en investigación, son los procedimientos y criterios de evaluación.

Es interesante observar que en la evaluación de la ciencia existen preguntas sobre identidad: ¿qué es ciencia y qué no lo es? ¿Cuáles son los parámetros aceptables? ¿Quién entra y quién sale de la comunidad científica? Por ello, a través de la evaluación se mide y discrimina para escoger lo que debe incluirse y excluirse. El problema es que los criterios son métricos, económicos y lineales. No consideran la diversidad, los localismos, ni los esfuerzos cotidianos que tienen impacto regional y humano. Estos criterios permiten repartir presupuestos, olvidando los fines de la ciencia, la búsqueda del conocimiento y su distribución. Lo paradójico es que el acceso abierto y el entorno digital, si bien democratiza el conocimiento, a la vez excluye a los generadores del conocimiento, porque universidades, revistas y tanto investigadoras como investigadores, que no cumplen con criterios métricos de impacto y visibilidad son excluidos y desterrados del grupo privilegiado de científicos.

Esto conduce a serios problemas con respecto a las necesarias garantías de una educación de calidad a lo largo de toda la vida, al asumir una visión instrumentalista de ciencia que no logra conectar con el ejercicio profesional y el uso de la investigación científica como herramienta de cambio social; del mismo modo, la investigación y las ciencias enfocadas desde estos parámetros

de evaluación impactan negativamente en el logro de la educación superior como bien común al replicar el statu quo de la investigación en un marco mercantil y como un bien privado: la ciencia y el conocimiento como herramientas de explotación.

Para establecer los criterios de evaluación las comunidades científicas son fundamentales, entre otros muchos aspectos, su conformación ya no responde a la forma en que Kuhn (1978) lo propuso (como grupo cerrado y homogéneo). Actualmente, como afirma Olivé (2011), no existe una sola forma de organización de la "comunidad científica", hoy nos enfrentamos a una diversidad de normas, valores y modelos preestablecidos que guían la búsqueda del conocimiento. Si bien, con matices, aceptamos que los paradigmas (en versión kuhniana) siguen siendo una guía en los procedimientos de investigación, aunque la multiplicidad de comunidades emergentes, con intereses comunes en un tiempo y lugar determinado, obligan a buscar coincidencias para desarrollar modelos de evaluación que muchas veces son insatisfactorias ante los distintos intereses, necesidades y situaciones específicas.

La "comunidad científica" que estuvo vigente hasta la mitad del siglo XX se ha transformado en forma dramática, por lo tanto, es necesario atender a dichas transformaciones en el ámbito de la ciencia y la tecnología, para comprender a su vez los procesos de legitimación contemporáneos de la ciencia. La pluralidad de comunidades científicas con creencias, procedimientos, visiones y metodologías diversas, aunado a que la ciencia es un fenómeno social y político, supone un reto para el diseño de políticas de evaluación y directrices compartidas, democráticas e inclusivas. El problema es mayor cuando hablamos de regiones menos favorecidas, como la latinoamericana.

En esta discusión, desde Latinoamérica se ha acuñado el término colonialidad del saber, referida a elementos epistémicos del poder que subyacen a diversas formas de dominación y que forman parte de lo que en este texto hemos denominado dispositivo. Al hablar de colonialidad del saber, nos referimos a "un patrón de clasificación y jerarquización global de los conocimientos, donde unos aparecen como la encarnación misma del conocimiento verdadero y que es más adecuado, mientras que otros conocimientos son expropiados, inferiorizados y silenciados." (Restrepo, 2011, p. 20) Ignorando esta riqueza epistémica y humana, cuando institucionalizamos la evaluación del conocimiento a través de indicadores, dispositivos métricos e indexaciones de revistas, redu-

cimos a los individuos a "hojas de vida estandarizadas" (Restrepo, 2011, p. 17) que los atrapan *ad perpetuam*. Reproducimos así esa visión de ciencia junto con todas sus consecuencias formales e informales, evidentes u omitidas.

Latinoamérica es una región pobre en generación del conocimiento, en formación de investigadores y en desarrollo de ciencia y tecnología para la solución de problemas sociales. De acuerdo con datos del Banco Mundial (2021), la tendencia global conjunta de inversión de recursos del Producto Interno Bruto en ciencia y tecnología ha ido en modesto, pero constante aumento, del 1.96% en 1996 al 2.63% en el 2020. No obstante, en particular, en América Latina, los países invierten entre el 0.6% y 0.7% de su PIB frente al 3% o 4% de los países desarrollados. México es un particular ejemplo de las lamentables políticas de inversión en ciencia y tecnología, ya que desde el año 2014 ha tenido una tendencia de inversión descendente, en ese año invirtió el 0.44% y ha ido reduciéndose año con año al 0.3% en el 2020. ¿Qué significa ese rezago en términos sociodemocráticos e históricos? ¿Es una pobre producción científica o es que la producción científica no se adecúa a los parámetros preestablecidos por nociones anglosajonas y europeas?

Ahora bien, el problema es mucho más complejo de lo que parece, ya que no se trata de que cada comunidad tenga sus propios parámetros de evaluación, se requieren directrices en común. No olvidemos que una de las grandes aportaciones de Kuhn fue precisamente advertir que esos procesos "rigurosos" están en realidad mediados por los valores y creencias de los científicos, ya que tradicionalmente a partir de un paradigma, los miembros de una comunidad científica, al modo de los iluminados, determinan qué es un dato, cuándo una observación es pertinente y cuándo el conocimiento es o no científico (Olivé, 2011, p. 26). Nuestra visión es que más qué criterios homogéneos e impuestos, cada investigador y cada grupo de investigación deben asumir la responsabilidad epistémica de sustentar el valor científico de sus prácticas como parte de cada proceso de investigación, para lo cual no basta seguir "rigurosamente" los cánones del método.

Este problema de identidad y evaluación de la ciencia, sin duda tiene un impacto decisivo a la hora de propiciar la enseñanza y el aprendizaje de la ciencia y la investigación, ya que los programas de estudios se decantan por las visiones lineales, objetivas y comprobadas sin mostrar en una vía didáctica por qué son o deberían ser objetivas, cómo han sido comprobadas y cómo

deben ser falseadas o bien qué alternativas ha habido y han quedado soslayadas; dejando de lado propuestas emergentes, las cuales son ignoradas por grupos académicos con poder en la toma de decisiones curriculares; ello significa que los estudiantes se forman con una sola mirada "incuestionable" de lo que es ciencia, y de cómo se hace ciencia en su contexto particular, quedando en una visión trascendentalista para la cual la evaluación obedece a esos parámetros unilaterales.

Por otra parte, debemos convenir en que las comunidades científicas tienen interés en generar conocimiento y buscar soluciones viables a sus problemas, que en general desean cumplir con los criterios necesarios para que su actividad sea legitimada como valiosa y útil. No pensamos en los grandes casos donde se simula la actividad científica sólo para obtener beneficios económicos, tampoco en las investigaciones "mediocres" que nada aportan al conocimiento, sino en las prácticas científicas cotidianas.

En nuestra opinión, lo que debemos hacer en esas comunidades es volver a los fines de cada posible conocimiento y práctica científica contextualizada, que nos permitan repensar el sentido y dirección de nuestra actividad de investigación, valorar críticamente las exigencias institucionales, sociales y económicas; en contraparte reflexionar sobre nuestras posturas y convicciones para determinar si al aceptar esos parámetros estamos también cediendo nuestra identidad y dignidad como individuos y como profesionales de la ciencia, ahí debe entrar en juego la responsabilidad y compromiso tanto individual como de la comunidad.

De cara a esto, en el plano académico, hay una urgencia de estudios críticos porque hay una tendencia hacia la elitización y medición de las ciencias en términos cuantitativos, con referentes de eficacia ajenos y generales, asumidos por políticas que cada país, sobre todo en nuestra región, establece con base en narrativas tendientes a la internacionalización y la calidad, con el propósito de dar un lustre "no provincial" a los resultados regionales de ciencia y tecnología, pero ello también implica un "desprecio", así sea encubierto, a los valores y prácticas de las investigadoras e investigadores latinoamericanos(Restrepo, 2011, p. 16).

En una revisión centrada en estudios sobre la enseñanza y formación de la investigación en el ámbito de la educación superior en América Latina, se observa una fuerte necesidad de robustecer la base de profesionistas con perfiles

de investigación o con valores y actitudes centradas en la investigación que sirvan al ejercicio profesional; del mismo modo que se deposita en esta enseñanza un anhelo transformador de las realidades sociopolíticas a las que dichas universidades, sus alumnos y egresados están insertos.

Ruiz Bolívar y Torres Pacheco (2005) en una investigación que explora el modo en que se enseña la investigación en las universidades públicas en Venezuela, afirman que la tendencia de enseñanza hace uso del "enfoque tradicional de la instrucción" que consiste en un docente que transmite información a estudiantes pasivos. Ante lo cual proponen "asumir un nuevo paradigma para la enseñanza de la investigación en la universidad, caracterizado por la integración teoría-práctica en el diseño instruccional." Así como "vincular este tipo de enseñanza con el desarrollo de proyectos de investigación que tengan significado para la formación del estudiante" (Ruiz Bolívar y Torres Pacheco, 2005, sp).

Aldana de Becerra (2008) en una vía similar, considera que la visión moderna de investigación centrada en una serie de pasos a seguir, la replicación de habilidades y actitudes de los investigadores que funcionan como modelo en la enseñanza, incluido el profesor, influye en la enseñanza de la investigación como transmisión pasiva de conocimiento, mientras que desde una visión posmoderna orientada a los procesos y a la búsqueda de soluciones divergentes podría ayudar a construir ambientes de aprendizaje en donde la creatividad tenga un lugar en demérito de replicaciones acríticas. Este giro representaría un cambio, afirma, en las funciones epistemológicas de docentes y alumnos en donde fueran parte del propio proceso de conocer y no reproductores de conocimientos ajenos.

Es por ello, que Gallardo (2018) diferencia la enseñanza de la metodología de la investigación de la enseñanza de la investigación, ya que en un análisis del modo en que se enseña la investigación en la Universidad Nacional del Cuyo, en Argentina, concluye que la visión por competencias que parece sostener la enseñanza colapsa en una imitación acrítica, rasgo aparentemente diseminado en la enseñanza superior en América Latina, para ello sugiere que la enseñanza de la investigación debe desarrollar competencias contextualizadas capaces de abordar problemas propios de las realidades que ciertos paradigmas y enfoques epistemológicos apuntalan en su relación con acontecimientos determinados que buscan ser investigados para darles cierta solución, por lo tanto, propone una enseñanza de la investigación que considere

supuestos epistemológicos; tradiciones de investigación y propuestas teóricas como algo más que marcos analíticos, como formas de enfocar y abordar un problema sujeto a la crítica que la propia investigación en cuestión pueda formularse; el proceso de investigación educativa en su vertiente cuantitativa, cualitativa o mixta; confección del informe, triangulación y argumentación.

Puede verse que el clamor latinoamericano por una enseñanza de la investigación que trascienda a los formalismos estériles de la enseñanza centrada en la metodología ha ido en un constante crecimiento. A la sazón, Montes-Iturrizaga y Arias-Gallegos (2022) en un análisis sobre dicho tópico en la formación pedagógica en Perú, concluyen que las normativas institucionales sobre los tipos de investigación a enseñar, los cuales privilegian estudios cuantitativos, así como la enseñanza centrada en pasos metodológicos, desvirtúan dramáticamente lo que se entiende por investigación, lo que se hace con la investigación e impiden la proliferación de un ejercicio profesional centrado en la investigación, las habilidades críticas, la reflexión y el uso de las investigaciones como eje de su ejercicio.

Una vía para enfrentar estas problemáticas son los estudios con una perspectiva crítica en educación, que promueven la necesidad de reencontrar el contenido ético tanto de la ciencia y los científicos, como de la enseñanza de la investigación, ya que la falta de reflexión y acción acerca del elemento político ha ensombrecido los múltiples matices de la investigación científica, que se reducen a estímulos, puntajes y méritos que tienen como fin la obtención de beneficios económicos, dejando en un segundo plano las necesidades y aportaciones del proceso de investigación como tal.

Cuando asumimos que la ciencia no es éticamente neutral, se abren caminos infinitos para la reflexión, la práctica y los resultados de investigación. Los complejos sistemas que hoy establecen los criterios de legitimidad del conocimiento científico, así como las intenciones de los diversos agentes ligados a ello, tienen posicionamientos políticos, sociales, culturales e individuales que llevan a la necesidad de reflexionar e incidir en ellos, si se quiere fortalecer dichos sistemas con equidad y respeto. Ahora bien, todos estos aspectos de un sistema no lineal de desarrollo científico y tecnológico no pueden estar alejados del sentido ético que la ciencia y la tecnología llevan inmersos.

Nuestra atención se centra en uno de los grandes temas, aún sin resolver, que es la formación de las y los futuros investigadores, porque la generación y apli-

cación del conocimiento no puede quedarse sólo con los procesos de investigación, es indispensable ocuparnos, a través de los estudios críticos, de la enseñanza y formación de tales procesos. Nos centramos fundamentalmente en el proceso didáctico, cognoscitivo y procedimental de formación en investigación, un proceso complejo que no se agota en el aprendizaje de acervos teóricos y metodológicos, sino que requiere un acompañamiento consciente, responsable y situado de los facilitadores hacia los aprendices. Este entramado didáctico no será completo en tanto se cierren los ojos a una visión crítica de los sustentos mismos de la ciencia y su desarrollo instituciona, formal e informal.

Para ello, se debe insistir en la necesidad establecer como eje reflexivo a la epistemología de la ciencia y del proceso formativo en investigación, ya que la "epistemología se constituye como una especie de brújula que orienta al investigador a la consecución de procesos lógicos enmarcados en lo aceptable por la comunidad científica como ciencia" (Cabrera-Ramírez y Cepeda-Retana, 2022, p. 125). Asumiendo, además, como señalan Cabrera y Cepeda que es indispensable contar con estrategias didácticas para la investigación.

Si bien en este artículo nos ocupamos de la didáctica en la enseñanza y formación de nuevas y nuevos investigadores, es indispensable reflexionar (en otros foros) sobre los propios modelos educativos de enseñanza y formación en investigación. En principio, partimos de las siguientes interrogantes para dilucidar las implicaciones que tienen en la formación de futuros investigadores. Aunque sin duda estas interrogantes exceden los fines de este texto, nos parece pertinente anotarlas en la agenda de esta discusión:

- Qué impacto tiene la evaluación de la ciencia y las políticas institucionales en México para los grandes sectores marginados de científicos locales?
- ¿Qué elementos sustantivos nos muestra el análisis de la colonialización del saber en Latinoamérica frente a la diferencia geocientífica que encontramos en el mundo?
- ¿Cómo asumen y qué significa la responsabilidad de las universidades en la formación de nuevas y nuevos investigadores, en un contexto de desequilibrio e inequidad?
- ¿Cómo se modifican las visiones dominantes de la ciencia al incorporar el contenido ético e ideológico de una ciencia no neutral y política, en la que los individuos y el poder juegan un papel sustancial?

- ¿Es posible dialogar con modelos plurales del conocimiento científico ante la emergencia de modelos educativos y propuestas curriculares que, desde una perspectiva crítica, ofrezcan alternativas para la formación de investigadoras e investigadores en nuestra región?

En este texto nos ocupamos del último eje analítico para visibilizar algunos elementos de desarrollo en los ámbitos didáctico y curricular.

4. LA VISIÓN INSTRUMENTAL EN LA ENSEÑANZA DE LA INVESTIGACIÓN

La enseñanza de la investigación social, en general, son desarrolladas en contextos académicos y escolares de educación superior, razón por la cual el papel de estos contextos en la construcción, transmisión y evaluación de conocimientos es fundamental para comprender cómo la investigación y las ciencias funcionan en sociedades específicas.

Las instituciones educativas son las principales transmisoras de conocimientos y formadoras de seres humanos con las habilidades suficientes para garantizar la reproducción de los valores y prácticas asociadas con el habitus científico o de investigación que es altamente útil (incluso necesaria) para los dispositivos que enarbolan estos conocimientos y habilidades, ya que las Instituciones de Educación Superior (IES) son un foco de producción y reproducción del Estado moderno (Popkewitz, 1996, p. 146).

A partir de las reformas educativas posteriores a la Segunda Guerra Mundial, promovidas en el neoliberalismo, se establece un binomio conocimiento/poder que posiciona a la educación como un bien privado y comercializable que beneficia a los individuos, mejorando su estatus, al dotarlos de habilidades buscadas por el mercado (Strunk y Betties, 2019, p. 73); la construcción, transmisión y evaluación del conocimiento, como funciones de la escolarización, quedan definidas como un conjunto de mercancías cuyo valor está relacionado con el dinero y el trabajo.

De acuerdo con López de Parra et al. (2018, p.125) en el contexto de la educación superior, el desarrollo de una investigación como componente curricular da a la investigación misma una función formativa y busca crear una "cultura investigativa" en la vida académica, que sea el preámbulo de un perfil apto para actividades de esta índole. La visión dominante a que nos referimos líneas arriba tiene un problema fundamental: no considera los contextos es-

pecíficos en que habrá de desarrollarse la enseñanza y formación de la investigación.

Para López de Parra et al. (2018, p. 132) las principales tendencias temáticas para la formación en investigación son: 1) didáctica, enfoques y metodologías de enseñanza; 2) habilidades, capacidades, competencias y cultura investigativa; 3) formación para la investigación; 4) investigación mediada por la tecnología; 5) experiencias y prácticas de investigación; 6) percepciones y representaciones sociales relacionadas con la investigación. Esta caracterización temática es interesante, porque nos permite visibilizar distintas aristas del proceso mismo de enseñanza y formación en investigación. En la visión dominante de la investigación, su construcción como objeto de enseñanza y formación equivale a la reproducción de los métodos de investigación o de la metodología de la investigación, no obstante, para lograr el fin pedagógico se requiere de una mediación crítica que posibilite alternativas frente a los modelos dominantes para asumir múltiples posibilidades de hacer ciencia y, por tanto, enfrentar desde la pluralidad, la flexibilidad y la contextualidad, los procesos de formación en investigación.

A partir de las visiones dominantes en investigación, los materiales para la enseñanza y formación son principalmente manuales que no son pensados en una vía didáctica, sino más bien como instructivos de pasos sucesivos para la obtención de conocimiento que dejan poco o nulo espacio a preguntas metacientíficas. Este proceso de enseñanza busca capacitar al estudiante con un pensamiento crítico que le permita generar conocimientos científicos en su campo, resolver problemas apoyado en la investigación, realizar diagnósticos, analizar e interpretar datos, así como escribir informes académicos (Ruiz y Torres, 2005), pero poco hace para fortalecer un pensamiento crítico y reflexivo, ya que los procesos están preestablecidos y reforzados por la evaluación escolar. La investigación exige reflexión teórica, capacidad procedimental y habilidades prácticas, lo cual desafía ampliamente el proceso de enseñanza que posibilite su aprendizaje.

Una señal de la tendencia dominante de considerar al método de forma esquemática, tradicionalista e irreflexiva se advierte en el volumen significativamente menor de publicaciones sobre la enseñanza de los métodos de investigación, respecto de los manuales de metodología de la investigación, lo cual sugiere la necesidad de reflexión pedagógica para este proceso formativo

(Lewthwaite y Nind, 2016, p. 415). Quienes están preocupados por la enseñanza de los métodos de investigación no necesariamente tienen formación pedagógica para formalizar a la investigación como un objeto de aprendizaje; pero, además, la cultura académica en el contexto contemporáneo está caracterizada más por la competencia, que, por el altruismo, de modo que trabajar las prácticas pedagógicas es poco rentable para los modelos dominantes (N Lewthwaite y Nind, 2016, p. 457).

Las reflexiones de talante económico, político y ético en la enseñanza y formación de la investigación son imprescindibles, dado que la época en la cual nos ha tocado vivir y convivir se ha caracterizado por el "imperio" de una razón instrumental (Horkheimer, 2002), a la cual se le atribuyen avances y desarrollos, pero de igual manera ha propiciado terribles consecuencias para la naturaleza y la sociedad. Es menester interpelar a la razón instrumental, cuestionarnos cómo surge tal "imperio", y cómo se posiciona teóricamente la crítica, a manera de reconocer dónde está situada, de dónde parte y cuál es su fin o propósito.

La metodología de la investigación es vista como una vía para la solución de problemas que debe ser rentable y comercializable. Este reduccionismo empalma muy bien con el metodologismo descontextualizado y la carencia de una cultura pedagógica en la enseñanza de la investigación, lo cual conduce a una idea mercantil de que la metodología de la investigación es un garante de eficacia en la solución de problemas, razón por la cual su transmisión es más objeto de dominio técnico que de elucubración teórica, ya que la imitación puede y funciona como "método" didáctico.

Para mirar críticamente el reduccionismo de la formación en investigación, es necesario entender que la razón instrumental no determina ni desea comprender los fines, sino simplemente ocuparse de los medios que le lleven al objetivo deseado. En este contexto, la imagen instrumental de la metodología, como garante de eficiencia en la solución de problemas, ha tenido ciertas ventajas para aquellos sectores de la investigación más acoplables con las dinámicas mercantiles y opresora con los menos acoplables.

El método es el vínculo entre filosofía y ciencia debido a que sirve como vía de comprobación, verificación, refutación o falsación de enunciados, pero no olvidemos, como afirma De Gortari (1976), que estas funciones se erigen en torno a principios metaempíricos, de naturaleza epistemológica, ética, retórica, estética, política y poética, entre otras, que hacen distar a la metodología de

una vía incuestionable para los fines mencionados y claman por una reflexión situada al ser abordados.

Los métodos validan argumentos, pero la constitución de estos no solamente obedece a principios lógicos, sino también a fines retóricos; con lo cual, se puede afirmar con Nelson et al. (1987, p. IX) que hay que abandonar el modernismo y fundacionalismo con los que regularmente se ve la labor de investigación científica y asumir que las funciones retóricas de la investigación rechazan la idea de que puede haber un único conjunto autónomo de reglas para la indagación.

Las ciencias, los métodos de indagación y la estructuración del conocimiento en teorías o marcos interpretativos, tienen un carácter instrumental, lo cual no es reprochable; lo reprochable es enmascarar de objetivo y trascendental aquello que no lo es. Por el contrario, lo deseable es que una cultura pedagógica de la enseñanza y formación de la investigación intervenga a nivel epistemológico, curricular, didáctico y evaluativo en discusiones que restituyan a los métodos como una variable en la constitución de la investigación científica, pero no como la única.

5. LA PEDAGOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN: UNA REFLEXIÓN CRÍTICA

Existen en la actualidad distintos programas o intereses de investigación que se asumen como críticos, por ejemplo, estudios críticos de la discapacidad, del desarrollo, de la gestión, del género, entre muchos más. El hilo conductor de estos abordajes es la consideración de que pensar críticamente es orientar la atención al pensamiento colectivo, es decir, a la forma en cómo un grupo social interpreta su realidad y cómo ésta depende de ejercicios de poder que los subyugan, condicionando su entendimiento sobre la realidad que le acontece y sus experiencias. Como consecuencia, los estudios críticos dirigen sus esfuerzos a la emancipación del pensamiento, a través de entender y analizar los fines y distinguir los medios e instrumentos para alcanzarlos; centrando su atención en que los instrumentos no lleguen a eliminar los fines.

Las implicaciones metodológicas de esta concepción de la dinámica social conducen a considerar una condición de infinitud para los estudios críticos, es decir, siempre quedarán inconclusos; porque su obra, fenómeno u objeto de estudio tiene la posibilidad de significar algo distinto y mostrar sus verdades desde el contexto, perspectiva y trasfondo interpretativo (Benjamin, 2002).

Cada fenómeno de estudio al recibir la crítica muestra diferentes aristas inherentes a su existencia situada, donde se considera su historicidad y pertenencia cultural (Morgade, 2017.) La crítica, como ya se comentó, debe referirse a una obra u objeto de estudio, pero al mismo tiempo debe ser consciente y crítica de su propio punto de vista (Mannheim, 1987).

En este sentido, Restrepo (2011) entiende que la crítica debe renunciar a explicaciones unidimensionales, simplistas, así como a recursos teóricos de perfil totalitarista o universal, ya que se sugiere trabajar en un plano teórico en constante diálogo, abierto al reconocimiento del contenido de verdad, el cual, por lo regular, no es de fácil aprehensión. Por otro parte, la crítica, de acuerdo con el contextualismo radical (Grossberg, 2010), evita caer en falsas percepciones para enfocarse en las relaciones constitutivas, así como no perder de vista ni el contexto, ni las condiciones que definen la existencia y la transformación; ya que el conocimiento evoluciona con su propio contexto, "un contexto que es tanto histórico como político, por un lado, e institucional y teórico por otro." (Grossberg, 2010, p.77).

Desde la crítica se buscan entender las dinámicas a través de las cuales el sujeto reduce su concepción de la naturaleza a un objeto, a una relación de tipo productiva-extractiva que se cosifica y es susceptible de dominación vía la ciencia y la técnica. La dominación es un tema que le interesa a la crítica, sobre todo en la vida social, ya que permite interpretar la realidad desde una perspectiva situada. La crítica dirige sus esfuerzos a la emancipación del pensamiento; ante lo cual, procede a través de entender y analizar los fines y distingue los medios e instrumentos para alcanzarlos, centra su atención en que los instrumentos no lleguen a eliminar los fines.

La crítica en su función social consiste en asumir una posición no ingenua, incluso de rechazo, frente a situaciones sociales carentes de fines, que caen en el círculo vicioso del instrumentalismo, donde los medios y los fines se intercambian de posición de manera casi infinita. Por ejemplo, ante una sociedad industrial y capitalista que genera pobreza, indiferencia y desprecio por los marginados se requiere de la crítica como vía de expresión, inclusión, discusión y escenario ideológico para construir alternativas de liberación.

Es necesario exponer, caracterizar y dialogar con las verdades que se encuentran omitidas, ocultas, no visibles e incluso sin valor; ya que este tipo de omisiones se generan por diversas situaciones donde mayormente están tra-

bajando una serie de dispositivos de poder (Agamben, 2011) que limitan la posibilidad de conocer, ver o acercarse a narrativas, situaciones, poblaciones que no forman parte del sistema sociopolítico-económico vigente y preponderante. Este tipo de situaciones de dominación suceden en un contexto específico y con grupos de personas determinadas, donde la crítica cobra un sentido de urgencia, pero también de necesidad, que permite develar las otras verdades censuradas que resultan por la opresión de la versión dominante.

La enseñanza y formación de la investigación que utiliza la razón instrumental, en su alianza con la ciencia y la tecnología dominantes, mira al método como herramienta que se presentan con una supuesta neutralidad; es decir, vacío de contenido al ser usado por los sujetos en cualquier contexto para alcanzar sus fines y deseos; dejando de lado que la ciencia no se guía por intereses propios, sino por las necesidades sociales. Por ello, cuando cambian los intereses de la sociedad, la ciencia también cambia. (Adorno, 2007; Horkheimer, 2002; Marcuse, 1968)

El "imperio" de la razón instrumental se consolida en la época de la productividad, surge cuando el sujeto la ocupa para dominar a la naturaleza, ya que, al someterse ante la finalidad utilitaria, esa razón se convierte en dominadora y opresora, porque el peso de su validez, no se encuentra determinada por una verdad objetiva, sino en la utilidad de ésta. Desde esta idea ("imperio" de la razón instrumental) es posible observar cómo se generan circunstancias donde el sujeto ya no es visto como un fin en sí mismo, sino más bien como un medio para algún fin político o económico productivo.

La lógica de la dominación se inserta en dispositivos de control, entendidos como factores discursivos, no discursivos, funcionales y heterogéneos, que incluyen saberes, discursos, instituciones, edificios, leyes, medidas coercitivas, proposiciones filosóficas, tradiciones, mitos, entre muchos otros. Todos ellos con "una función estratégica concreta, que siempre está inscrita en una relación de poder. Como tal, el dispositivo resulta del cruzamiento de relaciones de poder y de saber" (Agamben, 2011, p.250). En estos dispositivos de control el humano asume esta propia visión utilitarista como propia y la defiende a ultranza, ya que estos dispositivos le constituyen como sujeto. El dispositivo a que aquí nos referimos es la concepción y límites de la ciencia enarbolados por los programas oficiales de evaluación de la investigación.

La pedagogía de la investigación, desde una vertiente crítica, debe ser radicalmente contextual y construir procesos de historicidad en los que se sitúe al conocimiento y las prácticas sociales de enseñanza de la investigación en función de las dinámicas que definen, operativizan y dan sentido a esa misma enseñanza. Esta perspectiva se inscribe en una epistemología social que estudia "las reglas y normas mediante las cuales se configura el conocimiento sobre el mundo. Las distinciones y categorizaciones que organizan las percepciones, las formas de actuar y las concepciones del yo" (Popkewitz, 1996, p.238).

Esta faceta analítica-interpretativa de temperamento crítico, busca engarzar con la acción e incidir en la configuración de visiones, prácticas, sujetos, instituciones y dispositivos de enseñanza y formación de la investigación a través de la reflexión, organización colectiva y pensamiento crítico de sus actores, únicos agentes capaces de conducir al resquebrajamiento de las tendencias reproduccionistas hegemónicas en la enseñanza y formación de la investigación.

Una faceta pedagógica, centrada en el esfuerzo por reflexionar e instrumentalizar procesos en torno a las funciones curriculares, didácticas y de evaluación de la enseñanza y formación de la investigación, tienen como ejes descriptivos, interpretativos, reflexivos y propositivos aquellos propuestos por la pedagogía crítica. A saber, educar a las y los estudiantes para que se conviertan en agentes críticos que se cuestionan y discuten activamente las relaciones entre: (1) teoría y práctica; (2) análisis crítico y sentido común; (3) aprendizaje y cambio social; todo ello con el fin de dignificar a las personas y reivindicar sus preferencias morales y políticas (Giroux, 2008, 17).

Para una pedagogía crítica de enseñanza y formación en investigación, los ejes señalados buscan analizar y cuestionar las funciones de los procesos de investigación en los contextos escolares de enseñanza y formación en relación dialéctica con las ciencias institucionalizadas, las visiones científicas emergentes y los ámbitos marginales y marginados de esas ciencias. La crítica promueve perspectivas históricas que permiten a profesores y estudiantes reflexionar en torno a los agenciamientos sociales e individuales de los procesos de investigación en los que participan, analizando los compromisos (éticos, económicos, estéticos, políticos, institucionales, retóricos y metafísicos, entre otros) que adquieren al optar por una u otra vía posible de investigación. Por

ello, es menester reflexionar sobre el modo en que los procesos de enseñanza y formación en investigación están relacionados con las dinámicas de reproducción y cambio social en distintos niveles y ámbitos sociales.

La epistemología social considera que todo conocimiento, incluido el construido en un proceso pedagógico, como la pedagogía de la investigación, abreva de sistemas de razón que ordenan y clasifican lo que se conoce, los modos de conocer y las conductas en jerarquías específicas (Popkewitz, 1996, p.41). Estas jerarquías funcionan construyendo ideales y vías para el logro de estos, que constituyen instituciones ad hoc a través de la acción de quienes están siendo sujetados y subjetivados por dichos ideales y vías. De modo que, jerarquías y sujetos se co-constituyen, ampliando, acotando o mudando sus dominios de control, a través de prácticas pedagógicas que sirven a los dispositivos de instrumentalización de estos sistemas de razón.

Las evaluaciones, justificaciones y promociones de las prácticas pedagógicas no son meramente procesos cognitivos, es decir, no son meras sentencias con fines normativos que son acatadas por su racionalidad y el bien común al que conducen; sino que son posibilitadas por instituciones, artefactos, discursos y otros componentes, que se relacionan funcionalmente a través de dispositivos de control (como los criterios de evaluación) que reproducen, eficientemente, sujetos normados por los valores del sistema de razón dominante.

Los dispositivos de control tienen una función estratégica y se inscriben en relaciones entrecruzadas de saber y poder, no obstante, no refieren a una tecnología del poder con morfología trascendental que está en todo dispositivo, ni a una connotación sumisa, vertical u opresiva de poder. Más bien, el dispositivo en términos generales apunta a modos concretos de ejercicios de poder y prácticas de saber que se constituyen en redes funcionales, a través de dichos dispositivos. En este sentido, siempre hay un componente de control, pero no necesariamente este control es opresivo, ya que puede admitir un componente agencial propio de los individuos en su interacción con dichos dispositivos (Agamben, 2011).

Afirmar, que la enseñanza y formación en investigación es una práctica pedagógica habilitada por un dispositivo de control, no es para llamar a su abolición ni para direccionar sus afluentes a fines justos y bondadosos. La idea de dispositivo no es per se negativa o positiva, aversiva o atrayente, ni moral o

inmoral, más bien, como Agamben (2011) señala, el problema es en todo caso el predicativo "control".

6. LA ENSEÑANZA Y LA FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN COMO PRÁCTICA EPISTÉMICO-PEDAGÓGICA

En el marco de las propuestas para renovar la educación (UNESCO, 2021, p.9), asumimos que para la enseñanza de la investigación es fundamental que "la pedagogía debería organizarse en torno a los principios de cooperación, colaboración y solidaridad" y "la enseñanza debería seguir profesionalizándose como una labor colaborativa en la que se reconozca la función de los docentes de productores de conocimientos y figuras clave de la transformación educativa y social", atendiendo al "llamamiento a la investigación y la innovación" (UNESCO, 2021, p.10), de forma tal que se transversaliza la enseñanza y formación de la investigación científica como una práctica epistémico-pedagógica.

La enseñanza y formación en investigación es una práctica epistémico-pedagógica plural que busca reflexionar e incidir sobre flujos de control en los dispositivos que le dan sentido, contra el impulso por enseñar y formar en investigación de manera acrítica, universalista, trascendentalista o normativista.

Una práctica epistémico pedagógica es entendida, en este texto, como una forma de las "prácticas científicas", las cuales son definidas por Martínez (2005) como conjuntos de conocimientos tácitos y explícitos puestos en relación a través de actos, capacidades de comprensión y entidades proposicionales articuladas como prácticas sociales en una vía sin bordes ni fronteras entre sujeto y sociedad, con lo cual todo proceso que implique una función cognitiva es necesariamente situado, radicalmente contextual. Son una forma de práctica científica que se compone por normas implícitas y explícitas con carácter heurístico, que las hace racionales por su relación con distintos lenguajes y posiciones científicas, finalidades técnicas propias del fin educativo primordial (el aprendizaje) y el carácter situado y relacional de los agentes que dan vida a procesos de investigación particulares en contextos escolarizados.

Esta práctica incluye diversos elementos que inciden directamente con el currículum, didáctica y evaluación, entre los cuales existen múltiples interacciones, asumiendo siempre que su construcción y operación debe incluir una mirada metacognitiva de talante crítico. Dichos elementos son:

- Competencias en desarrollo.
- Contexto institucional.
- Teorías, objetivos y metodologías de la investigación.
- Contexto y saberes situados de docentes y alumnos.
- Proceso pedagógico.
- Dinámica política.

Las competencias en desarrollo suponen "un conjunto estructurado y dinámico de conocimientos, valores, habilidades, actitudes y principios para el desempeño reflexivo, responsable y efectivo de tareas, transferibles a diversos contextos específicos" (Valiente y Galdeano, 2009, p.370), en este caso las competencias son de investigación. Para determinar dichas competencias, la guía es el perfil de egreso, cuya aplicación no es modular o determinista (a casos prototípicos corresponden competencias aisladas) sino integral, es decir, la interacción de competencias hace frente a problemas complejos constituidos por la práctica de investigación. En esta visión, las competencias, como afirma Naval (2008), no deben ser vistas como entelequias o virtudes finales inamovibles sino como modos de acción en constante adecuación adaptativa, los cuales, en las prácticas de investigación, son redimensionadas y moldeadas por nuevos conocimientos y situaciones.

Estas competencias se van a determinar por un contexto institucional que en este caso se refiere a la labor de gestión científica (generación, transmisión y divulgación del conocimiento), que se encuentra ampliamente normada por reglas editoriales, protocolos de investigación, instituciones profesionales, comités de ética, controles de calidad, entre otros más. En la visión dominante de la economía del conocimiento, la investigación se traduce como la producción de bienes y servicios en la que el conocimiento es un activo más, donde la cantidad y sofisticación de este, legitima su carácter científico en la búsqueda del progreso constante. Por lo tanto, este contexto institucional, que no puede ser ignorado, debe ser abierto y flexible para enfatizar los principios éticos y sociales de la investigación, los cuales tendrían que ser preferentes a los económico-instrumentales.

Para la adecuación crítica de la práctica de investigación es indispensable la reflexión epistémica sobre teorías, objetivos y metodologías, que posibilite una pluralidad de saberes desde una perspectiva interdisciplinar que trascienda

los aspectos formales de la ciencia (eso que se conoce como teorías, enunciados nomológicos, modelos, técnicas de intervención, ejercicios, entre otros). Reflexionar epistemológicamente sobre estos elementos formales implica que, dentro de la investigación, es indispensable situar el conocimiento y la búsqueda de respuestas a partir de los contextos sociopolíticos a que se enfrenta el investigador.

Desde el contextualismo radical, cuando la investigación se convierte en una práctica epistémica pedagógica, es también necesario visibilizar los contextos y saberes situados de docentes y estudiantes, entendidos como procesos epistémico instrumentales con los que actores educativos afrontan sus desafíos en la enseñanza y formación en investigación. Estos procesos, como afirma Dewey (2000), son función de la dinámica del conjunto relacional entre historia de aprendizajes (a nivel teórico, heurístico y axiológico), valoraciones situacionales (afectivas, morales, estéticas, epistémicas, pragmáticas, éticas e ideológicas) y experiencias surgidas en la relación pedagógica.

El proceso pedagógico asume que su práctica, a través del currículum, didáctica y evaluación, se enfoca al desarrollo de competencias de investigación, que en una visión dominante implica una adopción acrítica de dichas competencias. Sin embargo, con ello se forman técnicos, pero no científicos, ya que se asumen los conocimientos y procedimientos como inmutables; en este sentido, la ciencia se instrumentaliza a través de los métodos, a manera de recetas que el alumno reproduce insistentemente, dejando de lado elementos sustanciales de la investigación que la dotan de reflexión epistémica, congruencia y coherencia, en donde se privilegian los fines éticos y sociales del conocimiento.

Al hablar de la dinámica política como componente de la práctica epistémico pedagógica de enseñanza y formación en investigación, es indispensable identificar la visión imperante de ciencia que asumen los programas de investigación a los que responden experiencias específicas, lo que permite moldear los procesos formativos hacia visiones alternativas de la ciencia, en los cuales siempre están presentes elementos políticos que influyen en los fines pedagógicos y en los procesos mismos de indagación.

Por tanto, la investigación como práctica epistémico-pedagógica implica asumir modos alternativos de investigación, que se introducen al proceso pedagógico en formas diversas, que interpelan a las prescripciones dominantes

y consideran los diversos contextos en que se desarrolla la enseñanza y formación en investigación. En este proceso no solamente se reproduce una visión de investigación, sino que el estudiante constituye su propia visión de investigación, ya que se posibilita el agenciamiento epistémico tanto del proceso como del resultado. Ese agenciamiento epistémico debería ser el eje del proceso pedagógico en la formación en investigación; en tanto el currículum, la didáctica y la evaluación son aspectos accesorios que promueven dicha formación, pero no la determinan.

Desde esta visión se considera que la enseñanza de la investigación podría coadyuvar al logro de los objetivos de la Agenda Mundial de la Educación 2030 en lo tocante a reinventar la educación superior, desafiando la reproducción de los modelos de enseñanza de la investigación que replican conocimientos de manera artificial, sin una consideración y compromiso contextuales. Una visión con los componentes heterogéneos aquí presentados influye positivamente para el logro de experiencias de aprendizaje holísticas y la superación de las limitaciones disciplinares a través de una necesaria interdisciplinariedad (UNESCO, 2022).

7. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

¿Cómo incide la visión dominante de la ciencia en la formación en investigación? En nuestra opinión a través de la evaluación de la ciencia se perciben los ejes teóricos metodológicos de lo que la ciencia "debe ser", sin embargo, esa visión es profundamente instrumentalista y meritocrática, al grado que desvirtúa los fines de la ciencia y sus aportaciones ético-sociales. Con esta visión es con la que se forman ahora los y las nuevas investigadoras, que centran su atención más en los resultados de esas evaluaciones que en los procesos de investigación.

¿Qué elementos aporta la crítica para reconstruir el proceso de formación en investigación? La crítica parte de cuestionar el instrumentalismo porque olvida los fines y cosifica a los sujetos desde una racionalidad subjetiva y mercantilista. Lo cual se expresa en la formación en investigación a través del uso de manuales metodológicos que centran su atención en la "pureza" técnica, olvidando los fines epistémicos de la ciencia, lo que conduce en muchas ocasiones a una formación en investigación obtusa y de sesgo dogmático.

¿Qué entendemos por práctica epistémico-pedagógica? Es una postura que implica modos alternativos de investigación que interpelan a las prescripciones dominantes; y se introduce crítica y contextualmente en el proceso pedagógico de formación en investigación. Un proceso complejo que no se agota en el aprendizaje de acervos teóricos y metodológicos, sino que requiere un acompañamiento consciente, responsable y situado de los facilitadores hacia los aprendices.

Desde la crítica, la enseñanza de la investigación debe considerar una reflexión en torno a los usos del conocimiento derivado de la investigación, en el cual, los dispositivos de sujeción de dichas labores queden no solamente evidenciados, sino que formen parte en las decisiones epistemológicas, paradigmáticas y de diseño metodológico de la investigación.

En la enseñanza y formación en investigación, las interacciones entre currículum, didáctica y evaluación implican poner atención, por lo menos, en los siguientes elementos: a) competencias en desarrollo, b) contexto institucional, c) teorías, objetivos y metodologías de la investigación, d) contexto y saberes situados de docentes y alumnos, e) proceso de agenciamiento epistémico y f) dinámica política.

Finalmente, cuando preguntamos si ¿es posible dialogar con modelos plurales del conocimiento científico ante la emergencia de modelos educativos y propuestas curriculares que, desde una perspectiva crítica, ofrezcan alternativas para la formación de investigadoras e investigadores en nuestra región? Nuestra posición es que esa posibilidad es altamente deseable porque ofrece flexibilidad y apertura en las posibilidades formativas, sin embargo, ello siempre requerirá atención al contexto en el cual se realice dicha formación. Un contexto dinámico que pone en la discusión a los sujetos y a sus interacciones en momentos y regiones concretos.

REFERENCIAS

Adorno, T. (2007). *Dialéctica de la Ilustración*. Obra Completa 3. Akal.

Agamben, G. (2011). ¿Qué es un dispositivo? *Sociológica*, *26* (73), 249-264.

Aldana, G. (2009). Enseñanza de la investigación y epistemología de los docentes. *Educación y Educadores*, 11(2). https://bit.ly/3RmC2zX1

Aldana, J. (2019). La competencia epistemológica en el investigador social universitario venezolano. Praxis, 15(1), 103–115. Doi: 10.21676/23897856.3091

Benjamin, W. (2002). *Ensayos*. Nacional.

Cabrera-Ramírez, S., y Cepeda-Retana, J. (2022). La epistemología, guía para el conocimiento científico. *Revista Portal de la Ciencia*, 3(2), 123-133. https://doi.org/10.51247/pdlc.v3i1.317.

De Gortari, E. (1976). *La metodología: una discusión*. Universidad Autónoma de Nuevo León.

Dewey, J. (2000). *La teoría de la valoración*. Siruela.

Gallardo, G. (2018). ¿Enseñar metodología de la investigación o enseñar a investigar? *VI Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales, 7 al 9 de noviembre de 2018,* Cuenca, Ecuador. En Actas. Universidad Nacional de La Plata. https://bit.ly/3RnwNzY

Giroux, H. (2008). Introducción: Democracia, educación y política en la pedagogía crítica. *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Graó.

Grossberg, L. (2010). *Estudios culturales, teoría, política y práctica, ed. Crnut-Gentille, C. Tr. Oliete, E. Letra capital.*

Haack, S., (2019). Epistemologia: quem precisa dela? Griot: *Revista de Filosofía,* 19(2), 330-342. https://doi.org/10.31977/grirfi.v19i2.1167

Horkheimer, M. (2002). *Crítica de la razón instrumental.* Trotta.

Laudan, L. (1986). *El progreso y sus problemas*. Encuentro.

Lewthwaite, S, y Nind, M. (2016). Teaching Research Methods in the Social Sciences: Expert Perspectives on Pedagogy and Practice, *British Journal of Educational Studies,* 64 (4), 413-430.

López de Parra, L., Hernández-Durán, X., y Quintero-Romero, L. (2018). Enseñanza de la investigación en educación superior. Estado del arte (2010-2015). *Latinoamericana de Estudios Educativos,*14 (1). https://doi.org/10.17151/rlee.2018.14.1.8

Mannheim, K. (1987). *Ideología y utopía.* Fondo de Cultura Económica.

Marcuse, H. (1968). *El Hombre Unidimensional.* Ariel.

Martínez, S. (2005). *Geografía de las prácticas científicas*. Paidós-IIF.

Montes-Iturrizaga, I., y Arias Gallegos, W. L. (2022). La enseñanza de la investigación en las Facultades de Educación e Institutos de Formación Pedagógica en el Perú. *Propósitos Y Representaciones,* 10 (2). https://doi.org/10.20511/pyr2022.v10n2.1406

Naval, C. (2008). *Teoría de la educación. Un análisis epistemológico*. EUNSA.

Olivé, L. (2011, ed electrónica). *La ciencia y la tecnología en la sociedad del conocimiento Ética, política y epistemología.* Fondo de Cultura Económica.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura-UNESCO. (s.f). *Building peace through education, science and culture, communication and information.* UNESCO. https://bit.ly/47UtE03

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación*. UNESCO. https://bit.ly/3uC87ea

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2022). *Más allá de los límites. Nuevas formas de reinventar la educación superior. Hoja de ruta propuesta para la 3ra Conferencia Mundial de Educación Superior*. UNESCO. https://bit.ly/3R1pLQ3

Orozco-Marbello, A., Navarro-Bolaño, D., Carvajal-Prada, K., Arias-Navarro, C., Amador-Rodríguez, R. (2023). Enfoques epistemológicos recurrentes de modelo científico en la enseñanza de la física. Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias, 20(1), sp. https://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2023.v20.i1.1602

Padrón, J. (2007). Tendencias Epistemológicas de la Investigación Científica en el Siglo XXI. *Moebio* 28: 1-32. https://bitly.ws/37Znl

Popkewitz, T. (1996). *Sociología política de las reformas educativas: el poder-saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación*. Morata.

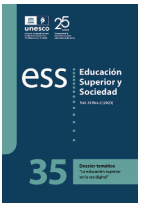
Renard, G. (1996). *L'Épistémologie chez Georges Canguilhem*. Nathan.

Restrepo, E. (2011). Estudios culturales y educación: posibilidades, urgencias y limitaciones. *Revista de investigaciones UNAD Bogotá*. 10 (1), 9-21.

Ruiz-Bolívar, C., Torres-Pacheco, V. (2005). La enseñanza de la investigación en la Universidad: El caso de una Universidad Pública Venezolana. *Investigación y Postgrado*, 20 (2), 13-34.

Strunk, K., Betties, J. (2019). Using Critical Theory in Educational Research. *Research Methods for Social Justices and Equity in Education*.

Valiente, A., Galdeano, C. (2009). La enseñanza por competencias. *Educación Química,* 20 (3). 369-372.



REVISTA EDUCACIÓN SUPERIOR Y SOCIEDAD
2023, VOL 35, Nro. 2, pp. 580-603
https://doi.org/10.54674/ess.v35i2.836
e-ISSN: 26107759
Recibido 2023-08-22 | **Revisado** 2023-09-21
Aceptado 2023-11-09 | **Publicado** 2023-12-29

OPEN ACCESS

11. Dinámicas institucionales de vinculación científico-tecnológica en dos universidades del conurbano bonaerense

Institutional dynamics of scientific-technological linkage in two universities of the Buenos Aires

Fernanda Di Meglio*

*Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina

RESUMEN

El presente artículo tiene como objetivo analizar la dinámica institucional que adquiere la función de vinculación científico-tecnológica en dos universidades asentadas en el conurbano bonaerense, universidades muy poco exploradas por la bibliografía especializada. Para ello, se realiza un recorrido por los marcos conceptuales que se han utilizado para analizar dicha función y se incorpora un marco teórico propio de la ciencia política para su abordaje. En términos metodológicos, la investigación se desarrolla desde una perspectiva cualitativa a través de análisis documental (ordenanzas, resoluciones, memorias, etc.) de las universidades objeto de estudio. En ese marco, como resultado del estudio se podrá observar que las universidades estudiadas se alejan del modelo tradicional de vinculación tradicional asociado exclusivamente a las empresas y desarrollan un perfil de vinculación más de tipo socio-productivo, determinando a su vez prácticas, objetivos y actores con los que interactúa. El perfil encontrado está más asociado a contribuir y/o acompañar los cambios y transformaciones socio-productivas de la sociedad en la que está inserta, a través de un compromiso más activo con la socialización del conocimiento y la cooperación con diversos actores sociales, públicos y privados.

Palabras clave: Vinculación científico-tecnológica; gestión institucional; universidades estatales

Institutional dynamics of scientific-technological linkage in two universities of the Buenos Aires

ABSTRACT

The objective of this article is to analyze the institutional dynamics that the scientific-technological linkage function acquires in two universities located in the Buenos

Aires suburbs, universities that have been very little explored through specialized bibliography. To do this, a tour of the conceptual frameworks that have been used to analyze this function is carried out and a theoretical framework specific to political science is incorporated to address it. In methodological terms, the research is developed from a qualitative perspective through documentary analysis (ordinances, resolutions, reports, etc.) of the universities under study. In this framework, because of the study it can be observed that the universities studied move away from the traditional model of traditional linkage associated exclusively with companies and develop a profile of linkage more of a socio-productive type, determining in turn practices, objectives and actors with which they interact. The profile found is more associated with contributing and/or accompanying the socio-productive changes and transformations of the society in which it is inserted, through a more active commitment to the socialization of knowledge and cooperation with various social actors, public and private.

Keywords: Scientific-technological link; institutional management; public universities

Dinâmica institucional da vinculação científico-tecnológica em duas universidades da periferia de Buenos Aires

RESUMO

O objetivo deste artigo é analisar a dinâmica institucional que a função de vinculação científico-tecnológica adquire em duas universidades localizadas nos subúrbios de Buenos Aires, as universidades foram exploradas apenas em sua bibliografia especializada. Por esse motivo, faz-se uma revisão de o quadros conceituais que têm sido utilizados para analisar essa função e incorpora um quadro teórico específico da ciência política. Em termos metodológicos, a pesquisa é realizada numa perspectiva qualitativa por meio de análise documental (despachos, resoluções, relatórios, etc.) das universidades em estudo. Neste contexto, como resultado do estudo, pode-se observar que as universidades estudadas não se baseiam no modelo tradicional de vinculação tradicional associada exclusivamente a empresas e desenvolvem um tipo de vinculação mais socioprodutiva, determinando suas práticas, objetivos e atores com quem interage. O perfil encontrado está mais associado a contribuir e/ou acompanhar as mudanças e transformações socioprodutivas da sociedade em que está inserido, por meio de um compromisso mais ativo com a socialização do conhecimento e a cooperação com diferentes atores sociais públicos e privados.

Palavras-chave: Vínculo científico-tecnológico; gestão institucional; universidades públicas

Dynamique institutionnelle du lien scientifique-technologique dans deux universités de Buenos Aires

RÉSUMÉ

Cet article est présenté comme un objet d'analyse des dynamiques institutionnelles qu'exige la fonction de liaison scientifique-technologique dans les universités situées dans la banlieue de Buenos Aires, universités très peu explorées par la bibliographie spécialisée. Nous faisons, donc le tour des cadres concepts utilisés pour analyser cette fonction et intégrons un cadre théorique propre à la science politique pour votre approche. Sur le plan méthodologique, la recherche a été réalisée dans une perspective qualitatif à travers l'analyse documentaire (arrêtés, résolutions, mémoires, etc.) dès les universités objets d'étude. Dans ce cadre, à la suite de l'étude, on peut observer que les universités étudiées ne sont pas basées sur le modèle traditionnel associé exclusivement aux entreprises et développant un profil de plus type socio-productif, déterminant pratiques, les objectifs et acteurs avec lesquels interagit. Le profil trouvé est davantage associé à la contribution et/ou au soutien aux changements et transformations socio-productifs de la société dans laquelle il s'insère, à travers un engagement plus actif en faveur de la socialisation des connaissances et de la coopération avec divers sociaux acteurs publics et privés.

Mots clés: Scientifique et technologique; gestion institutionnelle ; universités publiques

1. INTRODUCCIÓN

La vinculación científico-tecnológica se institucionalizó en la mayoría de las universidades argentinas a partir de la década del ´90. En este periodo, la vinculación se convirtió en un tema de gran importancia a partir del auge de la innovación y de la consolidación de la llamada "economía basada en el conocimiento" (Vaccarezza, 1999; Nairdof, 2005). Dicha tendencia se generalizó en las universidades en la década del '90 -y hasta mediados de la década de 2000- a partir de los distintos enfoques teóricos que señalaban la importancia de la universidad para la capacidad innovadora de las naciones (Lundvall y Johnson, 1994) y la emergencia de distintas transformaciones institucionales que debían realizar las universidades para que se produzcan (Clark, 1998, Etzkowitz y Leydesdorff, 2000). En tal contexto, "tanto los gobiernos como las propias universidades, comenzaron a demandar que las universidades contribuyeran en forma más activa al desarrollo tecnológico y al crecimiento eco-

nómico" (Albornoz, 2014, p. 55). Esto se tradujo, por un lado, en la popularización de la problemática de la relación universidad-empresa y, por el otro, en el establecimiento de mecanismos que permitieran fortalecer los lazos con las empresas (Fernández de Lucio et al., 2000). Si bien estos esquemas conceptuales fueron pensados y teorizados en función de las experiencias de los países desarrollados (Thomas, et al., 1997), a partir de la década del ´90, y en el marco de un contexto de restricción financiera para la educación superior en la región, dichos enfoques comenzaron a tener una incidencia relevante en la definición de las políticas públicas en ciencia, tecnología e innovación y las políticas de vinculación de los países latinoamericanos, en general y de Argentina, en particular (Albornoz y Gordon, 2010; Aguiar et al., 2018, Di Bello et al., 2020).

De esta forma, las universidades argentinas fueron incorporando las distintas transformaciones institucionales con el objetivo de promover la vinculación con los sectores productivos. Sin embargo, el estilo y forma de organización no es homogénea en el entramado de las universidades nacionales. Los perfiles que adoptan las universidades varían mucho en función a los objetivos que persigue la universidad y están íntimamente relacionados con el dinamismo del entorno próximo, las capacidades científicos-tecnológicas o la historia institucional, entre otros aspectos (Codner, 2022). Asimismo, estos enfoques han sido cuestionados por tomar como modelo a universidades que mantienen un alto dinamismo respecto de sus vínculos con el medio productivo, creando la imagen de un patrón generalizado de gestión institucional que no siempre se condice con universidades de menor tamaño o que se encuentran en regiones con una baja actividad innovativa (Benneworth et al., 2016).

En este marco, se propone abordar universidades muy poco exploradas por la bibliografía respecto a la vinculación científico-tecnológica: universidades de tamaño mediano del conurbano bonaerense creadas en la década del ´90 en el marco de un proceso de ampliación de universidades nacionales. Dichas universidades presentan particularidades propias respecto a sus contextos y trayectorias institucionales, cuestión que podrá aportar otros elementos de análisis para caracterizar las diversas dinámicas y/o perfiles que conviven actualmente en el entramado de universidades nacionales. En este sentido, el artículo se divide en cuatro secciones, por un lado, comienza con un apartado que recoge los principales enfoques teóricos utilizados para abordar la función de vinculación científico-tecnológica y se identifican los estudios que se han

privilegiado para su análisis, en segundo lugar, se propone un marco teórico para abordar las políticas científico-tecnológicas desplegadas; en tercer lugar, se señala la metodología utilizada y se procede a analizar las universidades seleccionadas. Por último, se condensan los resultados encontrados, con relación a la dinámica institucional que adquiere la función de vinculación científico-tecnológica en las universidades estudiadas.

2. REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

La vinculación científico-tecnológica ha sido analizada en el marco de distintos enfoques que destacan la importancia de las interacciones entre los agentes científicos y productivos no solo para la innovación, sino también para el desarrollo económico regional (Lundvall y Johnson, 1994; Etzkowitz, 1998; Clark, 1998). Entre estos enfoques se destaca la propuesta de Etzkowitz (1998), quien ha dado cuenta de las transformaciones institucionales de la universidad para lograr incidir en las dinámicas de desarrollo e innovación y ha propuesto diversas estrategias de acción para interactuar con el entorno.

Sin embargo, estos enfoques han sido cuestionados por tomar como modelo a universidades que mantienen un alto dinamismo respecto de sus vínculos con el medio productivo, creando la imagen de un patrón generalizado de gestión institucional que no siempre se condice con universidades de menor tamaño o que se encuentran en regiones con una baja actividad innovativa (Benneworth et al., 2016). Frente a ello, se han multiplicado los estudios en América Latina, en general y Argentina, en particular, que intentan dar cuenta de la complejidad y las dificultades de estos procesos en los países de menor desarrollo relativo (Thomas et al., 1997; Sutz y Casas, 2000; Estébanez, et al., 2022). En esta línea, podemos encontrar dos conjuntos de estudios, aquellos que desde una dimensión interna analizan y profundizan en las estructuras de interacción existentes en las universidades y sus capacidades técnicas para su desarrollo y funcionamiento (Casalet, 2010; Kababe, 2010; Solleiro, 2014; Lugones et al., 2015; Codner, 2022) y otro conjunto de estudios que se focalizan en los aspectos externos o contextuales que caracterizan y/o moldean las dinámicas de vinculación (Solleiro et al., 2014; Rubiano et al., 2013; Di Bello y Romero, 2018).

Entre los primeros, se destacan los estudios de Casalet (2010), Kababe (2010) y Codner (2022) que han centrado su atención en las estructuras organizacio-

nales para promover la vinculación, que si bien se han generalizado en la mayoría de las universidades, todavía es común encontrar organizaciones que no cuentan con la estructura institucional adecuada. En el estudio que realiza Kababe (2010) y Codner (2022) se analizan los elementos estructurales y organizativos, sobre todo dificultades en la trama de relaciones formales y se evidencia insuficiente reflexión sobre la complejidad que supone llevar a cabo estas actividades. En esta línea, la literatura también se detiene en la relación existente entre las características organizacionales que la institución universitaria asume y sus modalidades de relación con el entorno (Clark, 1998; Pinheiro et al., 2012). Por ejemplo, algunas universidades desarrollan modalidades de vinculación asociadas a la articulación con los sectores productivos, caracterizadas por la prestación de servicios y avances de desarrollo tecnológicos, y otras muestran modalidades más vinculadas a la cooperación con grupos sociales diversos en la resolución de problemas socio-productivos o asociados al desarrollo territorial (Pinheiro et al., 2012).

Por su parte, en el segundo grupo de estudios se aborda la importancia que tienen las condiciones del contexto para definir las relaciones y su incidencia en los perfiles institucionales desplegados. Un ejemplo es el estudio realizado por Solleiro et al., (2014) que señala que la vinculación científico-tecnológica se lleva a cabo bajo circunstancias especiales que derivan del estado de desarrollo económico, tecnológico, empresarial, social y político de los diferentes países y regiones. Estas circunstancias determinan ciertas características distintivas en las relaciones que las diferencian de experiencias similares en otros países, especialmente del mundo desarrollado. Con relación a lo anterior, Rubiano et al., (2013) encontraron que a veces los sectores productivos no tienen la capacidad suficiente para absorber e implementar el conocimiento, especialmente cuando se refiere a empresas pequeñas o medianas, las cuales necesitan primero mejorar sus procesos con la ayuda de la investigación.

Por último, encontramos un conjunto de trabajos más asociados a desarrollos metodológicos que avanzan en una propuesta de medición de las actividades de vinculación (Manual de Valencia[1] y Manual de Cuyo) a partir del diseño de indicadores universidad-entorno con la finalidad de captar las particularidades de estos procesos. Sin embargo, diversos autores han reflexionado sobre los alcances y limitaciones de dicha propuesta metodológica, a la luz de una serie de experiencias de medición que se han desarrollado en América Latina (Es-

tebánez et. al, 2022). Entre ellos, se señala la dificultad de acceder a datos concretos sobre las actividades de vinculación que realizan los investigadores (Estebánez y Bas, 2020), la polisemia del concepto de vinculación tecnológica (Codner 2020, Langer 2020) y la heterogeneidad y variabilidad de las instituciones universitarias, hecho que erosiona las posibilidades de comparar los resultados debido a la imposibilidad de generar indicadores estandarizados para todo el sistema universitario (Langer 2020).

Si bien dichos estudios nos permiten avanzar en diversos aspectos internos y externos que moldean las políticas de vinculación, en este estudio se propone incorporar un abordaje alternativo para analizar las políticas institucionales de vinculación científico-tecnológica desplegadas por las universidades. De esta forma, la presente investigación recurrirá a un enfoque proveniente de la ciencia política que se utiliza para analizar las políticas públicas con la finalidad de abordar las distintas dimensiones que hacen a la construcción de una política de vinculación científico-tecnológica y sus dinámicas.

3. MARCO TEÓRICO

En particular, se recurrirá a un marco teórico proveniente de la ciencia política que se utiliza para analizar las políticas públicas y el involucramiento de los entes estatales en la transformación productiva de las sociedades (Hildebrand y Grindle, 1994; Evans, 1995; Alonso, 2007; Rodríguez-Gustá, 2007): el enfoque de "capacidades estatales [2]". La discusión sobre las capacidades estatales conlleva una revalorización del rol de los actores estatales- en este caso las universidades- en tanto actores claves en los procesos de desarrollo económico y social (Alonso, 2007). Este marco teórico-metodológico permitirá indagar sobre las estructuras organizacionales universitarias y sus roles, y reflexionar sobre la relación entre universidad y sociedad. Para ello, se consideran dos dimensiones del concepto de capacidades: una dimensión interna asociada a los elementos técnico-administrativos u organizacionales, que reflejan la organización interna de la universidad en relación con las políticas de vinculación, y una dimensión externa relacionada con el contexto económico-social en donde las universidades intentan llevar adelante sus estrategias (Di Meglio, 2017, 2018).

En la primera dimensión, se analizarán las áreas institucionales encargadas de la función, la orientación estratégica que adquiere la vinculación científico-tecnológica en los estatutos y planes institucionales de las universidades

y las prácticas de vinculación como expresión de dichas políticas. En principio, hay que destacar que, para la puesta en marcha de una política de vinculación, todas las universidades crearon estructuras de interacción dedicadas a la función de vinculación científico-tecnológica. Dichas estructuras pueden adoptar figuras jurídicas diversas como oficinas, fundaciones, asociaciones civiles y sociedades anónimas, y se organizan tanto en estructuras centralizadas como en estructuras más de tipo descentralizadas, distribuidas por facultades o departamentos (Lugones et al., 2015). Un elemento adicional, que hace al modo de estructuración de política y gestión de las actividades de transferencia, es que muchas universidades han optado por desarrollar formas jurídicas con algún grado de independencia de las universidades para poder llevar adelante la gestión (Lugones et al., 2015), ya que este tipo de estructuras suelen ser más ágiles desde el punto de vista burocrático.

Sin embargo, la existencia de estas estructuras no determina una efectiva vinculación con su entorno. En este sentido, es importante conocer el ámbito contextual en donde las universidades intentan llevar adelante sus políticas. De esta forma, muchos estudios muestran la importancia que tienen las condiciones del contexto para las relaciones entre las instituciones universitarias y los sectores productivos (Solleiro et al., 2013; Rubiano et al., 2013, Robert y Moncaut, 2022). Estos entornos poseen peculiaridades intrínsecas y en algunos casos condicionan la forma en que las universidades se relacionan. Los análisis contextuales permiten dimensionar distintos factores externos que moldean el funcionamiento de las instituciones y el desarrollo de las políticas. En este marco, se incorpora la variable contextual o contexto de acción propuesta por (Hilderbrand y Grindle, 1994) que se refiere "al entorno económico, social y político en que las organizaciones intentan llevar adelante sus actividades y el alcance en que las condiciones del ambiente de acción facilitan o limitan su desempeño" (Hilderbrand y Grindle, 1994, p.17).

En este sentido, es importante señalar que se introduce esta perspectiva como herramienta para explorar la política de vinculación pero, además como una alternativa de abordaje de la gestión de este tipo de políticas. Cabe aclarar, que dicho marco teórico ya ha sido utilizado en estudios previos de casos de universidades[3], sin embargo, este trabajo amplía el estudio a otro tipo de universidades que responden a distinto periodo de creación y recorte territorial dentro del sistema universitario nacional.

4. METODOLOGÍA

En este marco, la presente propuesta pretende explorar universidades de tamaño mediano asentadas en el conurbano bonaerense: la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS) y la Universidad Nacional de Lanús (UNLA) con la finalidad de aportar conocimiento sobre los procesos y/o perfiles de vinculación científico-tecnológica que conviven actualmente en el entramado de universidades nacionales. Dichas instituciones creadas en la década del ´90- en el marco de una nueva oleada de creación de universidades nacionales[4] -presentan particularidades propias respecto a sus contextos socioeconómicos y trayectorias institucionales[5], cuestiones que podrán aportar otros elementos de análisis para robustecer empírica y teóricamente los estudios sobre la vinculación científico-tecnológica. En términos metodológicos, la investigación se desarrollará a partir de un estudio de casos comparados (Lijphart, 1971). El método comparativo –propio de la ciencia política– se presenta como una estrategia analítica con fines no solamente descriptivos sino también explicativos (Lijphart, 1971). Dichos estudios implican el análisis y la síntesis de las similitudes, diferencias y patrones de dos o más casos que comparten una meta común. Además, ocupan un lugar destacado en las ciencias sociales, no solo por el valor de las descripciones, explicaciones o interpretaciones de la realidad que puedan realizarse a partir de ellos, sino también por haberse erigido como un insumo para el diagnóstico de problemas sociales y para el diseño de políticas públicas (Piovani y Krawczyk, 2017).

En el tratamiento de los casos, se procederá a analizar-según el marco teórico propuesto- la dimensión organizacional interna de las universidades en relación a la función de vinculación científico-tecnológica (estructuras de interacción, orientación de la función y prácticas de vinculación) y sobre todo se profundizará en la dimensión contextual en donde las universidades se asientan. Para analizar la primera dimensión se recurrió un relevamiento de fuentes directas provenientes de las propias universidades (ordenanzas, resoluciones, decretos, memorias, entre otras); y de otros documentos desarrollados por organismos oficiales provinciales y nacionales de ciencia y tecnología así como de bibliografía generada por expertos en la temática. En relación a la identificación de los elementos contextuales que caracterizan a cada entorno económico y social en donde se desenvuelven las universidades seleccionadas. Entre los factores que

se tomaron en cuenta para analizar este entorno se incluyen, entre otros: los económicos (perfil productivo y condiciones del mercado de trabajo) y los sociales (necesidades sociales y nivel de desarrollo de recursos humanos). Para llevar a cabo este objetivo se utilizó análisis estadístico de las ciudades en donde se asientan las universidades objeto de estudio. En este sentido, se utilizaron bases de datos provenientes de la Dirección Provincial de Estadísticas de la Provincia de Buenos Aires, Informes del Observatorio del Conurbano Bonaerense y estadísticas locales de los municipios involucrados. Por último, y en función de los elementos encontrados, se procede a identificar los perfiles y dinámicas institucionales desplegadas por las universidades seleccionadas.

5. RESULTADOS

5.1. Breve descripción institucional de las universidades estudiadas

La UNGS y la UNLA nacieron en la década del ´90 en el marco de una nueva oleada de creación de universidades nacionales. En este marco, se crearon seis universidades, la mayoría de ellas localizadas en el conurbano bonaerense. Como señalan Accinelli y Macri (2015) todas ellas expresan como principio fundacional el constituirse en un proyecto educativo que atiende las necesidades sociales y económicas de la región del conurbano donde tienen influencia. Un rasgo común de este grupo de universidades es tomar como nombre la ciudad o partido en el que se asientan, diferenciándose de las creadas en años anteriores que tomaban para su denominación el nombre de la región geográfica o provincias, en lo que podría considerarse una prevalencia del valor de lo local por sobre lo provincial o regional (Fanelli, 1997), y por otra parte, denotan un énfasis en su potencial vinculación con el entorno (Accinelli y Macri, 2015). Dichas universidades "nacieron con una ideología proclive a generar una estrecha conexión con la comunidad y volcadas a la cuestión social como un objeto de intervención desde las funciones de vinculación e investigación" (Di Bello y Romero, 2018, p. 156).

En ese marco, la UNLA desarrolló una oferta académica estrechamente ligada a las demandas locales, tanto de formación de recursos humanos como a cuestiones vocacionales relevadas en la zona. Entre las principales consideraciones del proyecto de creación, se establecía implementar una estructura académica que no se superpusiera con las de otras casas de altos estudios

instaladas en el Gran Buenos Aires, adecuando los programas y las carreras de grado al perfil productivo de la región. Por su lado, la propuesta formativa de la UNGS se propuso también atender a la demanda local respecto a la producción, lo social y la formación humanística, centralizándose en el desarrollo industrial y la problemática urbana.

5.2. Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS)

5.2.1. Contexto de acción.

Los contextos socioeconómicos de las universidades del conurbano poseen características complejas y heterogéneas. En particular, la región del conurbano bonaerense[6] es un espacio geográfico con gran potencial productivo y al mismo tiempo con enormes déficits sociales e infraestructurales, siendo la región profundamente heterogénea y desigual (Observatorio del Conurbano, 2022). En este sentido, existe una heterogeneidad significativa entre los partidos de la región, encontrando las situaciones económico-sociales más favorables en el norte de la región, en particular dentro del primer cordón que configura una subregión (Vicente López, San Isidro, Tres de Febrero) de perfil industrial, de producto per cápita elevado, bajos niveles de carencia por NBI, combinado con una proporción importante de población ocupada registrada y con elevados niveles de instrucción. En el escenario opuesto se observan un conjunto de partidos ubicados hacia el sur (Esteban Echeverría, Berazategui y Florencio Varela) y el oeste (La Matanza, Moreno, Malvinas Argentinas y José C. Paz) que empeoran los indicadores analizados en especial a medida que se alejan de la Ciudad de Buenos Aires (Observatorio del Conurbano, 2022).

Dentro de este espacio se ubica la UNGS emplazada en el partido de General Sarmiento, que luego en 1994 fue dividido en tres municipios: San Miguel, José C. Paz y Malvinas Argentinas. La estructura económica-productiva de estos municipios se caracteriza por el predominio de los servicios sobre la producción de bienes-sobre todo en el caso de San Miguel (85,59%) y José C. Paz (26,2%), siendo Malvinas Argentinas la que presenta un mayor predominio de las actividades industriales (42,3%). Respecto a los indicadores sociales, la mayoría de los municipios poseen un alto nivel de necesidades básicas insatisfechas, representando el 8% para San Miguel, 12% para José C. Paz y Malvinas Argentinas respectivamente (Observatorio del Conurbano, 2022).

5.2.2. Orientación de la función y estructuras de interacción.

En términos de vinculación científico-tecnológica, la UNGS ha venido desarrollando desde sus comienzos una política de vinculación, pero de una forma desarticulada y sin un lineamiento integral (Galente, et al., 2021). En ese marco, en el año 2017, después de un debate amplio y plural adentro de la universidad se definió un nuevo Estatuto que marcó los lineamientos generales de la política de vinculación científico-tecnológica. En ese sentido, introdujo dentro de su Estatuto la "Promoción del Desarrollo Tecnológico y Social (DTyS)"[7] como una función sustantiva de la universidad, que recoge las distintas actividades y/o acciones que la universidad realiza en pos de aportar soluciones a problemáticas y desafíos del territorio, sus comunidades y organizaciones (Galante et al., 2021). Dicha perspectiva implicó asumir un rol más activo dentro de su comunidad y jerarquizar a dicha función como una herramienta para la transformación socio-productiva que requieren las sociedades. Como señala Galante et al., (2021, p. 34) "implicó asumir como institución un posicionamiento de acción estratégica" desde la cual se interactúa con el contexto y a su vez se transforma la vinculación por medio de esas interacciones.

Dentro de ese esquema, se definieron tres principios orientadores de la política: por un lado, "la promoción del desarrollo tecnológico y social entendida como una interacción creadora entre la universidad y sociedad, y por tanto, integrada con las demás funciones de la universidad", en segundo lugar, "la universidad asume la promoción del desarrollo tecnológico y social como parte del compromiso social con la socialización del conocimiento y la participación en los cambios y transformaciones sociales y tecnológicas" y, por último, se sostiene la importancia "del fortalecimiento de la relación entre la generación de conocimientos que realiza la universidad con el sector productivo local, regional y nacional."(Estatuto de la UNGS, Art.91).

En este sentido, el nuevo Estatuto jerarquizó y amplió la función institucional de Promoción del Desarrollo Tecnológico y Social (PDTyS) considerándola una de las funciones académicas fundamentales junto a la docencia y la investigación. En este marco, se crea la Secretaría de Vinculación Científico y Social (SVCyS) en el año 2020- bajo la órbita del rectorado - que absorbe y jerarquiza el Centro de Servicios y Acción con la Comunidad[8], estructura anterior que gestionaba las actividades de vinculación. Dicha Secretaría asume la tarea de

promover y coordinar las acciones de vinculación, en fuerte articulación con los Secretarios de Desarrollo Tecnológico y Social de los Institutos y el Comité correspondiente, a partir de desarrollar y fortalecer dispositivos para la planificación, articulación institucional, gestión, monitoreo, evaluación, sistematización y visibilización de las actividades[9].

Desde este periodo, la política se concentró en tres estrategias fundamentales: indagar sobre la oferta de capacidades de vinculación, investigar sobre la demanda y la construcción de acuerdos estratégicos con distintos actores públicos y privados del territorio. En el marco de esta perspectiva se definieron 12 áreas estratégicas para abordar en el marco de su política de promoción de la vinculación tecnológica y social. Entre ellas: Logística, Desarrollo de Productos y Procesos, Políticas Públicas y Gestión territorial local, Gestión de Residuos, Economía Social, Calidad, Sistemas Informáticos y Energía. Asimismo, en el año 2022 se crea el Centro Universitario Pyme (CUP-UNGS)[10], en el marco del Programa Nacional de Competitividad de Economías Regionales (PROCER) de la Secretaría de la Pequeña y Mediana Empresa y los Emprendedores (SEPyME) del Ministerio de Desarrollo Productivo de la Nación[11]. El Centro de Asistencia se propone fortalecer la vinculación tecnológica con las PyMEs de la zona de influencia de la universidad, promoviendo el desarrollo socio-productivo a partir de facilitar el incremento de la productividad, la mejora de la competitividad y promoción de cuidado del ambiente.

5.2.3. Prácticas y/o estrategias de vinculación

Con relación a los instrumentos y/o prácticas de vinculación que desarrolla para llevar adelante su política de vinculación, se destaca recientemente la creación de programas de vinculación orientados a responder a las demandas de su medio socio-productivo, sobre todo a los municipios y a sectores sociales vulnerables de su área de influencia. En este marco, encontramos el "Programa de Vinculación con los Gobiernos Locales (2021)[12]" que tiene como propósito promover la vinculación entre la producción de conocimiento de la universidad y las demandas de los Municipios de la Provincia de Buenos Aires y de la Región Metropolitana. Dicho programa busca contribuir al desarrollo territorial integral a partir de fortalecer las capacidades de los equipos municipales y desarrollar propuestas de trabajo que den respuesta a las demandas y necesidades sociales.

El programa se compone de mesas municipales para la planificación y puesta en marcha de proyectos, y la capacitación de los equipos municipales y organizaciones sociales. En otra línea de trabajo, desplegó el "Programa EnRedes", inclusión sociolaboral (2021)[13] que propone generar acciones de capacitación, transferencia y asistencia técnica con equipos municipales, organizaciones sociales y PyMEs que favorezcan la generación de empleo y el desarrollo de competencias laborales de jóvenes en situación de vulnerabilidad[14] en los municipios del Conurbano Noroeste. Asimismo, encontramos programas más generales como el "Programa de Formación Tecnológica"[15] que aporta trayectos formativos cortos orientados a la calificación de trabajadores/as en sectores productivos de la región. Como señala Galante et al., (2021), la UNGS se encuentra en la búsqueda de desarrollar un modelo de gestión del conocimiento por plataformas temáticas y vectores de vinculación, donde pueda desarrollarse un diálogo entre preocupaciones transversales de los actores presentes en el territorio.

5.3. Universidad Nacional de Lanús (UNLA)

5.3.1. Contexto de acción.

La UNLA creada en 1995, se encuentra emplazada en el límite de los partidos de Lanús y Lomas de Zamora, en el cordón sur del conurbano. En términos generales, Lanús constituye uno de los municipios con mayor densidad poblacional (462.760 hab.) y posee una ubicación estratégica, ya que se encuentra a pocos kilómetros de los puertos de Dock Sud y de Buenos Aires. En la actualidad las principales ramas de actividad son 32,8% industria, 16% servicios empresariales y 10,3% comercio. Su industria se distribuye en los siguientes rubros: metalmecánica, autopartes, alimentos, textil, calzado, construcción, sector curtidor de cueros, plásticos, químicas e industria papelera (Observatorio del Conurbano, 2022). Además, el municipio cuenta con un parque industrial denominado CEPILE (Cámara de Empresarios Parque Industrial Lanús Este) y actualmente se están construyendo un parque industrial Curtiembrero. Asimismo, sus indicadores sociales están por debajo del 5% de hogares con Necesidades Básicas Insatisfechas.

5.3.2. Orientación de la función y estructuras de interacción.

En el caso de la UNLA, la vinculación científico-tecnológica aparece explicitada en su misión institucional desde su creación en 1995 en donde en primer lugar, establece la enseñanza y en segundo lugar, el aporte que puede realizar

al mejoramiento de la sociedad, a través de la transferencia de tecnologías y conocimientos y elevando su nivel sociocultural, "otorgando prioridad a las necesidades y problemáticas comunales, regionales y nacionales" (Di Bello y Romero, 2018). En este marco, la universidad se propone articular las capacidades científicas-tecnológicas con las demandas del sector social y productivo, teniendo como eje transversal la idea de "universidad urbana comprometida" con el medio que la contiene. De esta forma, procura "participar en el proceso colectivo de generación de innovaciones y de su apropiación social, promoviendo el conocimiento como factor estratégico del modelo de desarrollo productivo" (Estatuto UNLA, 2014). Bajo estos lineamientos, la UNLA creó dentro de su organigrama una Dirección de Innovación y Vinculación Tecnológica (DIVT), en el año 2004, entro de la Secretaría de Ciencia y Técnica, y en la actualidad dicha área fue jerarquizada y pasó a denominarse Secretaría de Vinculación Tecnológica y Democratización Científica dependiente del Departamento de Desarrollo Productivo y Tecnológico. Entre sus objetivos busca promover la vinculación e innovación articuladas al campo científico y tecnológico, sobre todo centrado en la democratización del conocimiento.

En ese sentido, se propone difundir y orientar dichas actividades al fortalecimiento de la comunidad en su conjunto y establecer una mayor inclusión social y mejores índices de competitividad en la economía regional y nacional. Como señala Di Bello y Romero (2018) la UNLA intenta profundizar las actividades de vinculación, privilegiando los vínculos con las PyMES y organizaciones del tercer sector, en donde el medio social tiene una fuerte presencia dentro de la gestión. Asimismo, la universidad también se plegó al Programa de creación de centros universitarios PyMES y en el año 2022 crea un centro con el objetivo de brindar asistencia técnica, capacitación y promoción para el desarrollo productivo, innovador y socioeconómico PyMES, y de sus cadenas de valor estratégicas mediante programas de financiamiento.

5.3.3. Prácticas y/o estrategias de vinculación

En cuanto a las prácticas y/o programas de vinculación podemos encontrar actividades de vinculación que buscan capacitar y sensibilizar en las temáticas de vinculación científico-tecnológica, como así también se puede señalar como rasgo característico de su perfil institucional la existencia de observatorios que abarcan diversos temas de su entorno más próximo. Entre ellos, se destaca, el Observatorio de la Economía Popular (2022)[16] y el Observatorio Graduados

y Graduadas (2004)[17] como expresión de su política institucional. Por su lado, el Observatorio de Economía Popular es un espacio de trabajo creado en el año 2022 coordinado por el Departamento de Desarrollo Productivo y Tecnológico y la Secretaría de Vinculación Tecnológica y Democratización Científica, con la finalidad de "impulsar acciones que favorezcan la producción de conocimientos y reflexiones teóricas, propiciando su vinculación con las demandas del territorio en la temática de la Economía Popular, fomentando el trabajo con los distintos actores de la comunidad educativa y el entorno" (RC. 107/2022). En este sentido, sus prácticas no se limitan a las actividades meramente de vinculación científico-tecnológica, sino que también abarca aquellas actividades relacionadas con la economía social, las capacitaciones y el trabajo con comunidades locales (Di Bello y Romero, 2018).

6. DINÁMICAS DE VINCULACIÓN CIENTÍFICO-TECNOLÓGICA EN LAS UNIVERSIDADES ESTUDIADAS

Como primera lectura general en función del análisis realizado se pudieron observar los siguientes señalamientos. En primer lugar, en rasgos generales se puede vislumbrar que las universidades analizadas –con trayectorias institucionales disímiles– desarrollaron capacidades organizacionales para desplegar sus políticas de vinculación científico-tecnológica. En este sentido, comparten elementos comunes en relación con las estructuras de vinculación existentes, en donde prevalece la existencia de secretarías con jerarquía institucional en articulación con centros de apoyo para el desarrollo de la función.

Dichos centros funcionan bajo la dependencia directa de las secretarias, pero con una forma organizacional más flexible y con objetivos focalizados, en donde prevalece una orientación asociada a fortalecer las capacidades de las cadenas de valor de las PyMES y la producción de conocimiento para la formulación de planes estratégicos de desarrollo territorial/regional. Asimismo, se puede observar- en función de la orientación de la función y las áreas de interacción- aspectos comunes en el alcance y/o significado que cada universidad le imprime a la función de vinculación científico-tecnológica.

Dichas universidades incorporan la noción de desarrollo tecnológico, social y/o institucional dando cuenta de las modificaciones y/o discusiones conceptuales que giran en torno a lo que estaría contenido en dicha función y alejándose del modelo tradicional de vinculación científico-tecnológico asociado

exclusivamente a las empresas. En este sentido, las universidades estudiadas se asientan en territorios heterogéneos y desiguales, por lo cual presentan otros arreglos institucionales de vinculación más asociados a la cuestión social y/o territorial que a las dinámicas tecnológicas per se, desarrollando un perfil de vinculación más de tipo socio-productivo en articulación a las demandas de sectores sociales y económicos más amplios y diversos. Aquí se observa una relación directa entre la misión institucional que les dio origen, el contexto y los objetivos de vinculación que persiguen las universidades.

Tabla 1. *Perfiles institucionales de vinculación científico-tecnológica en las universidades estudiadas*

UUNN	Contexto	Misión y objetivos de la función	Áreas encargadas	Programas de vinculación	Actores con los que interactúa
UNGS	Perfil productivo centrado en los servicios Alto nivel de necesidades básicas insatisfechas	Promover la transformación socio-productiva de las sociedades Socialización del conocimiento	Secretaría de Desarrollo Tecnológico y Social de la UNGS Centro Universitario Pyme 2022	Programa de Vinculación con los Gobiernos Locales Programa EnRedes, inclusión sociolaboral Programa de Formación Tecnológica	Municipios, organizaciones sociales y PyMES
UNLA	Perfil productivo con predominio de la industria Indicadores sociales con Necesidades Básicas Insatisfechas	Promover el conocimiento como factor estratégico del modelo de desarrollo productivo. Participar en el proceso colectivo de generación de innovaciones y de su apropiación social	Secretaría de Vinculación Tecnológica y Democratización Científica Centro Universitario Pyme 2022	Programa de la Economía Popular Observatorio Graduados y Graduadas	Organizaciones del tercer sector y PyMES

Fuente: Elaboración propia

Asimismo, se pudo observar que dicho perfil determina prácticas, objetivos de vinculación y actores con los que interactúa. En este sentido, las universidades abordadas desplegaron programas de vinculación con la finalidad de atender demandas concretas de los municipios de su área de influencia y la producción de conocimiento orientada a la resolución de problemas del desarrollo territorial. En esta línea, se observan diferentes segmentos y/o sectores a los cuales se intenta dar respuesta, en algunos casos los programas se orientan a los sectores de la economía popular específicamente y en otros casos avanzan en incluir organizaciones gubernamentales asentadas en los territorios de pertenencia de las universidades. Dichas orientaciones están vinculadas a la concepción de "vinculación" que cada universidad define en el marco de su política institucional de vinculación científico-tecnológica, y que naturalmente se desprende de su historia y contexto particular.

7. DISCUSIÓN Y RESULTADOS

El presente artículo pretendió aportar a los estudios sobre la vinculación científico-tecnológica en las universidades desde dos aspectos: en términos teórico-metodológico y empírico. Por un lado, se aportó un marco teórico-metodológico que permitió abordar la política de vinculación científico-tecnológica desde una mirada interna vinculada a la organización de la función (orientación, áreas encargadas, prácticas de vinculación, etc.) y desde una mirada externa asociada a la dimensión contextual en donde se asientan las universidades. Asimismo, se avanzó en el conocimiento empírico de dos universidades de tamaño mediano emplazadas en el territorio bonaerense, aspecto que permite empezar a desandar la trayectoria institucional y diversidad de dinámicas que conviven en el entramado universitario nacional. En este marco, se pudo constatar que las universidades analizadas- a pesar de sus trayectorias disímiles en relación con la institucionalización de las actividades de vinculación- presentan perfiles institucionales de vinculación científico-tecnológica similares con respecto a la orientación que adquiere la función en estos espacios.

Fundamentalmente, la dinámica institucional encontrada se aleja del modelo tradicional de vinculación asociado exclusivamente a las empresas- que impregnó la mayoría de las universidades en la década del ´90- presentando un perfil de vinculación más de tipo socio-productivo asociado a la misión insti-

tucional que le dio origen y al contexto socioeconómico en donde se asientan. Dicha función busca trascender esa mirada economicista del modelo tradicional, y centra sus objetivos en contribuir y/o acompañar los cambios y transformaciones socio-productivas de la sociedad en la que está inserta, a través de un compromiso más activo con la socialización del conocimiento y la cooperación con diversos actores sociales públicos y privados (organismos estatales, sector privado, organizaciones de la sociedad civil, etc.). Concebida de este modo, sus prácticas no se limitan a las actividades meramente de vinculación universidad-empresa, sino que abarca otro tipo de actividades relacionadas con la economía social y líneas estratégicas de vinculación con una perspectiva social.

En este sentido, es importante señalar que las políticas de vinculación, está íntimamente relacionadas con la definición que la universidad realice de sí misma y de cómo conciba su relación con la sociedad, y si bien, pueden coexistir actividades de cada forma de vinculación en una universidad, predominará cierta dinámica o tendencia que emerge de su historia y contexto particular. Por último, es importante señalar que si bien la propuesta metodológica restringe el estudio a los aspectos normativos institucionales de las universidades analizadas, quedará para futuras líneas de investigación profundizar en el análisis de los vínculos informales que establecen las universidades que generalmente no se reflejan en las normativas y programas establecidos, y que pueden aportar una visión más integral de estos procesos.

REFERENCIAS

Accinelli, A. y Macri, A. (2015). La creación de las universidades nacionales del Conurbano Bonaerense: análisis comparado de dos períodos fundacionales. *RAES-Revista Argentina de Educación Superior*, 7(11), 89-95. https://bit.ly/3RbP1mB

Aguiar, D.; Lugones, M., Quiroga, M. y Aristimuño, F. (2018). *Políticas de ciencia, tecnología e innovación en la Argentina de la posdictadura.* Editorial UNRN.

Albornoz, M. (2014). La universidad iberoamericana en debate. *Revista Iberoamericana de Ciencia. Tecnología y Sociedad*, 9 (27), 49-61. https://bit.ly/3TePtDk

Albornoz, M. y Gordon, A. (2010). La política deficiencia y tecnología en Argentina desde la recuperación de la democracia (1983-2009). En: Albornoz, M. y Sebastián, J. (eds.) *Trayectorias de las políticas científicas y universitarias en Argentina y España* (pp.1-46). CSIC.

Alonso, G. (2007). Elementos para el análisis de capacidades estatales. En: Alonso, G. (ed.), *Capacidades estatales, instituciones y política social*. Prometeo Libros.

Benneworth, P., Pinheiro, R. and Sánchez-Barrioluengo, M. (2016). One size does not fit all! New perspectives on the university in the social knowledge economy. *Science and Public Policy*, 43(6), 731-735. https://doi.org/10.1093/scipol/scw018

Casalet, M. (2010). Mitos y realidades en la transferencia de conocimientos en América Latina. VIII Jornadas Latinoamericanas de Estudios Sociales de la Ciencia y Tecnología, Universidad Tecnológica Nacional.

Codner, D. (2020). Elementos para la selección de indicadores de vinculación y transferencia tecnológica. El caso de la Universidad Nacional de Quilmes. En: *Indicadores de vinculación de las universidades iberoamericanas con su entorno. Experiencias acumuladas y nuevos desafíos* (pp. 35-37). Buenos Aires, OCTS-OEI.

Codner, D. G. (2022). Gestión de la vinculación y transferencia tecnológica en las universidades argentinas. *Ciencia, Tecnología y Política*, 5(8), 0-73. https://doi.org/10.24215/26183188e073

Clark, B. (1998). *Creating Entrepreneurial Universities. Organisational pathways of transformation*. Press.

Di Bello, M. y Romero, L. (2018). Vinculación y extensión universitaria: la relación entre la universidad y sus entornos en las universidades nacionales de Quilmes y Lanús. *Apuntes*, 45(82), 145-171. https://doi.org/10.21678/apuntes.82.867

Di Bello, M. E., Romero, L. A., Soca, F. A., y Sánchez Macchioli, P. G. (2020). Gestión y conceptualización de las interacciones con el entorno en universidades argentinas. *Ciencia y Educación*, 4(3), 7-25. https://doi.org/10.22206/ cyed.2020.v4i3

Di Meglio, F. (2017). Capacidades institucionales para la vinculación científico-tecnológica en una universidad argentina de gestión estatal. *Revista Apuntes Universitarios*, 7(1), 67-96. https://bit.ly/417Bnpm

Di Meglio, F. (2018). La política de vinculación científico-tecnológica en dos universidades argentinas. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 28(55), 141-179.

Estatuto Universidad Nacional de General Sarmiento. (2017). UNGS. https://bit.ly/3TcHCWV

Estébanez, M. E, y Bas, N. (2020). Síntesis actual de la implementación del Manual Iberoamericano de Indicadores de Vinculación. En: *Indicadores de vinculación de las universidades iberoamericanas con su entorno. Experiencias acumuladas y nuevos desafíos* (pp. 11-24). Buenos Aires, OCTS-OEI.

Estébanez, M., Di Bello, M. y Versino, M. (2022). Universidad y "entornos": reflexiones sobre la vinculación y el diseño de políticas universitarias en Argentina. *Reflexiones*, 101(1), 1-20. https://doi.org/10.15517/rr.v101i1.44367

Etzkowits, H. (1998). The norms of entrepreneurial science: cognitive effects of the new university-industry linkages. *Research Policy*, 27, 823-833. https://doi.org/10.1016/S0048-7333(98)00093-6

Evans, P. (1996). El Estado como problema y como solución. *Desarrollo Económico*, 35(140).

Etzkowitz, H. y Leydesdorff, L. (2000). The dynamic of innovation from National Systems of Innovation and "Mode 2" to Triple Helix of university- industry-government relations. *Research Polic*, 29, 109-123. https://doi.org/10.1016/S0048-7333(99)00055-4

Fernández de Lucio I.; Castro, E.; Conesa, F. y Gutiérrez, A. (2000). Las relaciones Universidad-empresa: entre la transferencia de resultados y el aprendizaje regional. *Revista Espacios*, 21(2), 1-17.

Fanelli, A. M (1997). Las nuevas universidades del conurbano bonaerense: misión, demanda externa y construcción de un mercado académico. Documentos Cedes. *Serie Educación Superior*, (117). https://bit.ly/46KEK6l

Galante, O, Gibert, G y Contreras, J, y Costanzo, V. (2021). La construcción de una política de vinculación tecnológica y social en la UNGS. Pasos y horizontes a un año de la creación de la Secretaría de Desarrollo Tecnológico y Social. En: Ottersberger, J., y Garrido Noguera, C. (Coords.). *Alcances y desafíos de la vinculación tecnológica para la transformación social* (pp. 30-56). REDUE: UNL.

Hildebrand, M. E. y Grindle, M. S. (1994). *Building Sustainable Capacity: Challenges for the public sector*, Final Report, UNDP, Harvard Institute of International Development.

Kababe, Y. (2010). Las Unidades de Vinculación Tecnológica y la articulación entre el sector científico tecnológico y el sector empresario. *SaberEs,* 2(1). https://bit.ly/3GwSMhA

Langer, A. (2020). Breve relato de la experiencia de construcción de un sistema de indicadores de vinculación tecnológica para las universidades argentinas. El caso de RedVITEC. En: *Indicadores de vinculación de las universidades iberoamericanas con su entorno. Experiencias acumuladas y nuevos desafíos* (47-51). Buenos Aires, OCTS-OEI.

Lijphart, A. (1971). Comparative Politics and the Comparative Method. *American Political Science Review*, 65, 682-93. https://bit.ly/3R8CmB1

Lugones, G., Codner, D., Becerra, P., Pellegrini, P., Rossio Coblier, P., Martin, D., Kababe, Y., Pizzarulli, F., Bazque, H., Guidicatti, M. y Gutti, P. (2015). *Dinámica de la transferencia tecnológica y la innovación en la relación universidad-empresa*. Informe final del proyecto CIECTI-MINCyT, Universidad Nacional de Quilmes.

Lundvall, B.-Á. y Johnson, B. (1994). Sistemas nacionales de innovación y aprendizaje institucional. *Comercio Exterior*, 44(8), 695-704. https://bit.ly/4180hVG

Marquina, M. y Morresi, S. (2012). La Universidad Nacional de General Sarmiento [UNGS]: Entre el paternalismo y la politización. *Cuestiones De Sociología*, (8). https://bit.ly/481zBs0

Naidorf, J. (2005). La privatización del conocimiento público en universidades públicas. En: Gentili, P. y Levy, B (Comp.). *Espacio público y privatización del conocimiento. Estudios sobre políticas universitarias en América Latina* (pp. 101-161). CLACSO.

Observatorio del Conurbano (2022). Perfiles Conurbanos. Fichas Municipales. Recuperado de: https://bit.ly/3NgLIto

Piovani, J. y Krawczyk, N. (2017). Los estudios comparativos: algunas notas históricas, epistemológicas y metodológicas. *Educaçao & Realidade*, 42(3), 821-840. https://doi.org/10.1590/2175-623667609

Pinheiro, R., Benneworth, P., y Jones, G. A. (Eds.). (2012). *Universities and Regional Development. A Critical Assessment of Tensions and Contradictions*. Routledge.

Robert, V. y Moncaut, N. (2022). Develando la importancia de la demanda y las misiones en la vinculación efectiva universidad-empresa; Universidad Nacional de San Martín. *Documentos de Investigación del EIDAES*, 1-19.

Rodriguez Gustá, A. (2007). Capacidades estatales: reflexiones en torno a un programa de investigación. En: Alonso, G. (ed.), *Capacidades estatales, instituciones y política social*. Prometeo Libros.

Rubiano, M., P. Rangel y F. Cuca (2013). Estrategias de vinculación de los grupos de investigación con el sector productivo en el caso de la Universidad Nacional de Colombia. *Equidad y Desarrollo*, 20, 143-165. https://bit.ly/47K6HNh

Skocpol, T. (1985). Bringing the State back in strategies of analysis in current research. En: Rueschemeyer y Skocpol, T. (comps.), *Bringing the State Back in*. Cambridge University Press.

Solleiro, J. (2014). La gestión del conocimiento en las relaciones entre universidad y empresa. *Informe de Investigaciones Educativas*, 27(1), 45-81.

Sutz, J. y Casas, R. (2000). The university-industry-government relations in Latin America. *Research Policy,* 29(2). https://doi.org/10.1016/S0048-7333(99)00066-9

Thomas, H., Dagnino, R. y Davyt, A. (1997). Racionalidades de la interacción universidad-empresa en América Latina (1955-1995). *Espacios*, 18(1). https://bit.ly/3TdL03Y

Vaccarezza, L. (1999). La vinculación Universidad-Empresa desde la perspectiva del investigador académico. *Cuadernos del Instituto de Estudios Sociales de la Ciencia y la Tecnología,* 12.

NOTAS

(1) El Manual de Valencia fue elaborado por la Red de Indicadores de Ciencia y Tecnología - Iberoamericana e Interamericana- (RICYT) y el Observatorio Iberoamericano de la Ciencia, la Tecnología y la Sociedad (OCTS-2017) de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).

(2) El enfoque de "capacidades estatales" busca explicar las diversas capacidades que poseen o que deben construir los actores públicos para poner en práctica sus políticas y acciones (Sckopol, 1985).

(3) Veáse: Di Meglio F. (2017; 2018).

(4) En este marco, se crearon seis universidades, la mayoría de ellas localizadas en el conurbano bonaerense: La Matanza (1989), Quilmes (1989), General Sarmiento (1993), General San Martín (1992), Tres de Febrero (1995) y Lanús (1995).

(5) Los proyectos de nuevas universidades implicaron el recorrido de caminos distintos, la implementación de lógicas independientes y la cristalización de perfiles institucionales y políticos propios (Marquina y Morresi, 2012).

(6) Comprende 24 partidos que concentran el 63% de la población de la provincia y el 53% del Producto Bruto Geográfico (PBG). La producción de bienes representa el 43.7% del producto y los servicios tienen un peso del 56%.

(7) Veáse: https://bit.ly/3TcHCWV

(8) La SVCyS se crea sobre los antecedentes del Centro, en especial del Instituto de Industria en lo que respecta al vínculo con las empresas.

(9) Veáse: https://bit.ly/3teTZHj

(10) Veáse: https://bit.ly/46NXbHV

(11) Dicho programa tiene como objetivo financiar la creación de Centros Universitarios (CUP) para fomentar las actividades de asistencia técnica destinadas a fortalecer las capacidades de las cadenas de valor de las PyMES y la formulación de planes estratégicos de desarrollo sectorial, local y/o regional.

[12] Veáse: https://bit.ly/3TdYT1Y

[13] Veáse: https://bit.ly/47KVwnx

[14] Los destinatarios son jóvenes de 18 a 35 años en situación socioeconómica vulnerable preferentemente mujeres y personas con discriminación por género, con especial atención a jóvenes con discapacidad.

[15] Veáse: https://bit.ly/3T9QoVx

[16] Veáse: https://bit.ly/3NfEfL5

[17] Veáse: https://bit.ly/3Tv8txN