

Universidad Nacional de La Matanza

Escuela de Posgrado

Maestría en Gestión de la Educación Superior

Políticas Universitarias en contextos de Pandemia.

Experiencias de interrupción y continuidad en la Universidad Nacional de La Matanza

Alumna: **Lic. Micaela Edith Farré**

Director: **Dr. Carlos Ezeiza Pohl**

Fecha de entrega: 09 de Noviembre de 2021

AGRADECIMIENTOS	3
RESUMEN	4
Palabras claves	4
INTRODUCCIÓN	5
Planteamiento del Problema	5
Estado del Arte	9
Objetivos	12
Hipótesis	12
Metodología	13
Organización del trabajo	15
CAPÍTULO 1. LA UNIVERSIDAD. EVOLUCIÓN, CONTEXTO Y DESAFÍOS	16
La Universidad en el mundo y en Argentina	16
Las Universidades del Conurbano bonaerense. Su creación y función social	23
Gobierno, autonomía y gestión en las Universidades Nacionales.	26
La Universidad Nacional de La Matanza. Características y organización.	32
Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales. Oferta Académica	35
CAPÍTULO 2. LAS POLÍTICAS PÚBLICAS Y LA EDUCACIÓN SUPERIOR	38
Acerca de las políticas públicas	38
Políticas públicas en Educación Superior	41
El sistema de Educación Superior. Estructura Normativa General. Tipologías. Formas de acceso	44
La Educación Superior y Pandemias a lo largo de la historia.	49
COVID-19 y Educación Superior. Instrumentos legales, acciones y políticas públicas.	53
Desafíos y respuestas de la Gestión Universitaria en el marco del COVID-19	57
La UNLaM transformada por la pandemia	61
CAPÍTULO 3. LA TRANSMISIÓN DE CONOCIMIENTOS EN LA UNIVERSIDAD	68
Conceptos fundamentales en torno a la formación	69
La enseñanza una actividad compleja	72
Desafíos y oportunidades en la formación universitaria y COVID-19	77
De la presencialidad al entorno virtual	88

Virtualidad y sentido pedagógico	97
Decisiones e impactos en las asignaturas prácticas	102
CONCLUSIONES	115
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	136
Materiales de Consulta	136
Documentos y normativas	145

AGRADECIMIENTOS

Siento la necesidad de agradecer profundamente a muchas personas que contribuyeron, me acompañaron y animaron desinteresadamente para dar cierre a esta etapa.

A la Universidad Nacional de La Matanza por brindarme la posibilidad de formarme en ella y crecer profesionalmente.

Al Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales, por el apoyo siempre brindado como alumna y como docente.

A mi director de tesis, Dr. Carlos Ezeiza Pohl, quien desde el inicio de este trabajo confió en mí, y me incentivó en cada paso dado con absoluta generosidad.

A las maravillosas personas que compartieron su experiencia de gestión durante la pandemia, y que brindaron valiosa información para este trabajo.

A mis compañeras y compañeros por los intercambios siempre fructíferos, por las palabras de aliento y el andar compartido.

A mis amigas y amigos, por su incondicionalidad.

A mi familia toda, en especial a Lucia y Emilio, quienes nutren con su amor cada día y son fundamentales para que me encuentre aquí disfrutando la vida.

RESUMEN

El presente estudio pretende describir y analizar las estrategias que la Universidad Nacional de La Matanza, conforme su propia autonomía universitaria, gestionó y aplicó para el desarrollo del ciclo académico 2020 en el marco de la pandemia por COVID-19, en las carreras de Profesorado y Licenciatura en Educación Física y Licenciatura en Trabajo Social, particularmente en lo que refiere a las asignaturas prácticas. Se trata de una investigación básica y exploratorio-descriptiva, cuya metodología se valió de técnicas principalmente cualitativas y también cuantitativas para el abordaje de su objeto de estudio. La propuesta consistió en el uso de instrumentos tales como entrevistas semi estructuradas y el análisis de documentos, como así también el relevamiento de datos estadísticos, consultas de informes, disposiciones y resoluciones administrativas, entre otras fuentes. Con relación a las entrevistas, éstas se realizaron a informantes claves, definidos según criterios tales como ser personas que se desempeñaron durante el ciclo 2020 en cargos de gestión académica habilitados para transmitir modificaciones, adecuaciones y / o ajustes que la Universidad debió realizar para garantizar el desarrollo de dicho ciclo. También se consideró entrevistar a docentes de las asignaturas prácticas de las carreras elegidas.

De lo trabajado a lo largo de la investigación, surge que las decisiones tomadas y las estrategias desplegadas en función del contexto, se entienden como lecciones aprendidas, posibilitando una planificación educativa acorde a la salida de la crisis sociosanitaria o al menos, en dirección a ella. Encontrar nuevas formas de aprender, enseñar e investigar y apropiarse de ellas resulta imprescindible, porque la educación en la virtualidad es una nueva normalidad.

Palabras claves

Educación Superior - Pandemia - Prácticas - Educación en la Virtualidad

INTRODUCCIÓN

La descripción y el análisis de las estrategias desplegadas por la Universidad Nacional de La Matanza¹, conforme su propia autonomía universitaria, en su gestión para el desarrollo del ciclo académico 2020 en el marco de la pandemia desatada por COVID-19, se constituyó en el principal interés de este documento.

Por ello, centrarse en las estrategias desplegadas por esta Casa de Altos Estudios, las cuales debió ejecutar, ante la aplicación del ASPO, como medida preventiva frente a la pandemia desatada por el COVID-19, como así también identificar y analizar aquellas que adoptaron e implementaron para el desarrollo de sus ciclos académicos, según las políticas establecidas por la Secretaría de Políticas Universitarias en el marco de este contexto excepcional, teniendo en cuenta su autonomía universitaria, se han constituido como objeto de investigación. De igual modo resultó de interés establecer relaciones con el abordaje de obstáculos que pudieran identificarse -o no- frente a la implementación de tales políticas.

Se elige hacer foco en el Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales, específicamente en las carreras de Profesorado y Licenciatura en Educación Física y Licenciatura en Trabajo Social, por cuanto que presentan en sus planes de estudio, asignaturas prácticas, las cuales debieron ser particularmente revisadas en este contexto.

Planteamiento del Problema

La Pandemia² desatada en marzo de 2020 por el COVID-19 ha trastocado toda dinámica social existente, dado que entendemos, no es sólo una crisis con impacto sanitario. Se trata de un suceso inigualable donde todo está convulsionado, incluyendo el conjunto de las relaciones sociales,

¹ La UNLaM se encuentra ubicada en el Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA) y es la zona urbana común que conforman la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y 40 (cuarenta) municipios de la Provincia de Buenos Aires, a saber: Almirante Brown, Avellaneda, Berazatagui, Berisso, Brandsen, Campana, Cañuelas, Ensenada, Escobar, Esteban Echeverría, Exaltación de la Cruz, Ezeiza, Florencio Varela, General Las Heras, General Rodríguez, General San Martín, Hurlingham, Ituzaingó, José C. Paz, La Matanza, Lanús, La Plata, Lomas de Zamora, Luján, Marcos Paz, Malvinas Argentinas, Moreno, Merlo, Morón, Pilar, Presidente Perón, Quilmes, San Fernando, San Isidro, San Miguel, San Vicente, Tigre, Tres de Febrero, Vicente López, y Zárate.

² Se entiende como Pandemia a la epidemia que abarca grandes poblaciones en territorios extensos y alejados entre sí. Epidemia hace referencia a la manifestación de un grupo de casos de una enfermedad en una comunidad o región en una cantidad que excede netamente la prevista en igual tiempo y lugar. Se la define también como una enfermedad que afecta a un número grande y atípico de individuos en una población, comunidad o región al mismo tiempo. Extraído del Glosario del libro Pandemia: Virus y Miedo. Una historia desde la gripe española hasta el coronavirus COVID-19, de Müller, citado oportunamente.

que ha alterado a consecuencia la “normalidad” de todos sus actores, instituciones y valores. Es una situación enigmática.

Argentina, al igual que otros países de América, tuvo la posibilidad de advertir cómo el virus se propagaba sin tregua por Asia y Europa, a partir de febrero de 2020. En este contexto, y teniendo en cuenta que la Organización Mundial de la Salud (OMS) se ha expedido acerca del brote del nuevo coronavirus como una pandemia, el 11 de marzo de 2020, el Poder Ejecutivo Nacional debido a la propagación de casos encontrándose afectada la región y específicamente Argentina, consideró el 12 de marzo, pronunciarse al respecto mediante el Decreto de Necesidad y Urgencia N° 260/2020.

Con dicho instrumento legal se puso de manifiesto la necesidad de adoptar nuevas medidas basadas en evidencia científica, que se sumen a las ya adoptadas desde el inicio de esta situación epidemiológica, a fin de mitigar su propagación y su impacto sanitario. Cada uno de los artículos que se mencionan en este instrumento legal, señalan las actuaciones propuestas para cada Ministerio en la Emergencia Sanitaria establecida, donde se faculta al Ministerio de Salud como autoridad de aplicación en el marco de la emergencia declarada.

Por su parte, el Ministerio de Educación, conforme el artículo 13° de dicho DNU, debió establecer las condiciones en que desarrollará la escolaridad respecto de los establecimientos educativos públicos y privados de todos los niveles durante la emergencia, de conformidad con las recomendaciones de la autoridad sanitaria, y en coordinación con las autoridades competentes de las distintas jurisdicciones, tanto provinciales como distritales.

A partir de la Resolución 104/2020 del Ministerio de Educación, de fecha 14 de marzo de 2020, en función de las recomendaciones existentes, estableció un protocolo a aplicar ante la aparición de diferentes situaciones en el ámbito educativo en general, delineando nuevas estrategias y adecuaciones a las políticas educativas vigentes. Específicamente respecto de las actividades en el ámbito de la Educación Superior, el Ministerio de Educación de la Nación, recomendó a las Universidades, considerando su autonomía, la adopción de medidas conforme a las facultades conferidas a dicho Ministerio.

De este modo, todas las universidades, institutos universitarios y de Educación Superior de todas las jurisdicciones nacionales, debieron adecuar las condiciones en que se desarrolla la actividad académica presencial en el marco de la emergencia conforme con las recomendaciones del Ministerio de Salud.

El trabajo conjunto entre autoridades académicas y representantes de la comunidad universitaria se centra en el diseño de estrategias para el reinicio de la actividad presencial

contemplando los requisitos sanitarios indispensables, siempre y cuando la situación epidemiológica lo permita, teniendo en cuenta la realidad local. Recién al momento de estar escribiendo estas páginas, la “nueva normalidad” se aproxima, donde la virtualidad y la presencialidad comienzan a convivir.

Por otro lado, el campo de estudios de las políticas educativas, y en particular de las políticas de Educación Superior, viene transitando una renovación en marcos de referencia teóricos y un notorio acrecentamiento de las temáticas y objetos de indagación, guardando una estrecha relación con los sucesos sociales que la enmarcan. Actualmente, y parafraseando a Chiroleu, Suasnabar y Rovelli (2012), convergen enfoques y perspectivas teóricas que no sólo permiten complejizar y profundizar el conocimiento sobre la relación entre el Estado y la universidad, sino que además amplía la indagación hacia las formas de regulación del sistema educativo en su conjunto, como así también acerca de las modalidades en que las propias instituciones procesan las políticas públicas.

La expansión de la Educación Superior se observa como un fenómeno de tendencia creciente, que tuvo lugar a partir de mediados del siglo pasado, tanto a nivel regional como mundial. En nuestro país, la Reforma Universitaria promovida desde mediados de los noventa en el siglo próximo pasado tuvo su énfasis en un nuevo marco legal que creó un ámbito público gubernamental de fiscalización y control (Secretaría de Políticas Universitarias) y un ámbito de evaluación y acreditación (Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria - CONEAU). Este marco legal fue dado por la Ley de Educación Superior 24.521 sancionada en 1995. Cabe destacar aquí que inmediatamente antes a la sanción de dicha Ley se crearon por la acción legislativa en el ámbito nacional 6 (seis) universidades en el conurbano bonaerense: en 1989 las Universidades de La Matanza y Quilmes, en 1992 la de General San Martín, en 1993 la General Sarmiento y en 1995, las de Tres de Febrero y Lanús.

Resulta interesante observar que los proyectos institucionales se estructuran mayormente en función de dar respuesta a las necesidades locales, que impactan en consecuencia en su desarrollo. Estas instituciones universitarias ubicadas en el AMBA, ya desde los fundamentos de su existencia presentes en su misión, priorizan la vinculación con lo “local” y su correlato en la oferta académica desarrollada, poniendo de manifiesto la relación de la universidad con el Estado. De ahí que resulta innegable comprender que la creación de las universidades constituye una posibilidad de acceso a estudios superiores para una gran cantidad de estudiantes. Lo cual da lugar al proceso que Pérez Rasetti (2014) denomina desconcentración o vecinalización, cuyo desafío es que los nuevos estudiantes no sólo accedan al nivel, sino que además puedan permanecer y transitar con éxito los estudios universitarios.

La preocupación por la eficacia se visualiza en todas las universidades a través de mecanismos institucionalizados, tales como seguimiento de estudiantes, tutorías, nivelaciones durante el proceso formativo, actividades extracurriculares orientadas a estudiantes, entre otras, que procuran transitar con éxito la vida universitaria. Teniendo en cuenta el contexto actual de pandemia COVID-19, tal preocupación se agudiza más, a la vez que da lugar a nuevas inquietudes.

Los campus virtuales que hasta ahora eran más bien un apoyo a las clases presenciales comenzaron a tomar protagonismo, al igual que distintas herramientas online que permiten no sólo dictar clases, sino también formas de evaluar conocimientos y celebrar eventos académicos como congresos, jornadas o actos de colación. Ello dependiendo de las posibilidades y propuestas de cada Universidad. Específicamente la UNLaM, ha implementado un plan de contingencia principalmente virtual, posibilitando a todo su cuerpo docente y alumnado, apropiarse de la plataforma telemática denominada MIeL (Materias Interactivas en Línea) ya puesta en funcionamiento desde el año 2001, y al uso de la plataforma Microsoft Teams, para el dictado de clases.

Para la totalidad de las Carreras que oferta esta Casa de Altos Estudios, se indicó, conforme el plan de contingencia, adecuar los contenidos de las materias para lograr un dictado telemático, y en lo específico de las Carreras que cuentan con asignaturas prácticas, se dispuso un comunicado en el que refiere que los estudiantes no podrán concurrir a las instituciones para realizar sus prácticas.

Luego de ocho meses de la vigencia de la medida ASPO, dispuesta por el Poder Ejecutivo Nacional, que dio lugar a la Resolución 104/2020 del Ministerio de Educación, en función de las recomendaciones existentes, tal como fuera antes referido, el pasado 6 de noviembre de 2020, el Ministerio de Educación publicó un nuevo acto Administrativo (DECAD 1995/2020), a través del cual invita a la implementación de un procedimiento para el retorno a actividades académicas presenciales en Universidades e Institutos Universitarios con la debida intervención de las jurisdicciones y del Ministerio solicitante, conforme el Marco y Lineamientos Generales para el retorno a las actividades académicas presenciales, aprobado oportunamente (Res. ME 1084/2020)

De este modo, todas las universidades, institutos universitarios y de Educación Superior de todas las jurisdicciones, conforme su grado de autonomía y autarquía decidirán la implementación de los protocolos correspondientes que hubieran presentado oportunamente al organismo superior, de manera tal que se encuentren planteadas las adecuaciones y las condiciones en que se desarrolla la actividad académica presencial en el marco de este contexto excepcional.

En este sentido, tomando la pandemia COVID-19 y las modificaciones que la Universidad debió rápidamente ejecutar, amerita considerar el análisis de las políticas públicas que tuvieron lugar en estos procesos de toma de decisiones y reinsertar las políticas sectoriales en el marco más

amplio de las dinámicas societales y estatales, buscando responder ¿Cuáles son las estrategias que la Universidad Nacional de La Matanza desplegó para el desarrollo de sus ciclos académicos según las políticas establecidas por la Secretaría de Políticas Universitarias en el marco de la pandemia? ¿Cómo gestionó -y gestiona- su implementación conforme su autonomía universitaria? ¿De qué manera son abordados los obstáculos presentes -o no- frente a las mismas? ¿Cómo se implementaron las estrategias desplegadas en el Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales? ¿Qué características presenta la implementación de tales estrategias? ¿Qué particularidades se debieron tener en cuenta -o no- en las carreras con asignaturas prácticas en sus planes de estudio? ¿Cuáles han sido las decisiones tomadas con relación a estas materias? ¿Qué ajustes debieron realizarse -o no- en el calendario académico?

Estado del Arte

El tema planteado para esta investigación resulta novedoso, sin precedentes en tanto que pretende dar cuenta de decisiones que la Universidades Nacionales adoptan, conforme su autonomía universitaria, ante el dinamismo de la crisis que está atravesando la sociedad argentina por la pandemia desatada por COVID-19. En esta investigación se hace foco en la Universidad Nacional de La Matanza, y en el impacto que tales decisiones generan en carreras específicas del Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales.

En este sentido, el informe presentado por Comisión de Ciencias Sociales de la Unidad Coronavirus COVID-19, titulado “*Relevamiento del impacto social de las medidas del Aislamiento dispuestas por el PEN*”, con fecha de Marzo 2020, realizado a los pocos días de entrar en vigencia las medidas de aislamiento social y obligatorio dispuesto, puede constituirse como un antecedente e insumo para esta investigación, ya que al dar de los problemas derivados del aislamiento, es decir aquellas dificultades que enfrentan grupos sociales con mayor vulnerabilidad o que residen en áreas geográficas menos integradas, en el apartado “continuidad educativa a distancia”, señala la existencia de dificultades para continuar con la escolaridad virtual por falta de acceso a computadoras en las casas y conectividad a internet. En muchos casos acceden a internet de forma limitada únicamente con el uso de datos de sus celulares.

Durante el año 2020 y hasta el mes julio de 2021, se han hallado gran cantidad de publicaciones que dan cuenta de esta complejidad, de la necesidad de dar curso -y revisar- el tránsito de la educación presencial a la educación remota, lo cual seguramente se constituirá en una

característica que identificará a la época. Parafraseando a Pacheco (2000), los beneficios, retos y desaciertos en el manejo de la situación, nutrirán la producción académica e informarán el diseño de políticas públicas en el futuro cercano.

El artículo “Políticas de Educación Superior en la Pandemia: Repertorios para la Contingencia” escrito por Astur et al. (2020) da cuenta de cómo el surgimiento de la enfermedad coronavirus a fines de 2019 y su rápida capacidad de propagación, llevó en pocos meses al mundo a una situación de crisis generalizada, que ante la tensión en los sistemas de salud y económicos, obligó a los gobiernos a tomar medidas de carácter efectivo y urgente.

En respuesta a esta situación compleja e incierta y a la necesidad de dar continuidad o no, a los procesos educativos en el Nivel Superior, cada institución requirió de acelerados procesos por los cuales las asignaturas dictadas de manera presencial tuvieron que adaptarse al entorno digital del Aula Virtual para su continuidad pedagógica durante el año 2020 (inicialmente pensado para el primer cuatrimestre y luego renovarse para el segundo) debido al Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio llevado a cabo en la Argentina con motivo de la pandemia del COVID-19. La producción científica recabada da cuenta de diferentes análisis entorno a cuestiones como el uso de plataformas digitales, características de las asignaturas y de los alumnos, implementación de estrategias de enseñanza-aprendizaje en el entorno digital, características de la red docentes-alumnos y primeros resultados que posibilitaron dar continuidad a la programación y contribuir a los objetivos de la enseñanza superior.

Amerita traer a estas líneas el libro digital de Editorial Edunpaz, publicado en junio 2020, titulado “*Desigualdades en el marco de la pandemia: universidad y territorio*”, donde Nora Goren y Guillermo Ferrón, compilan una serie de capítulos variados. De ellos, se destaca el de Isacovich et al (2020) bajo el título “*La universidad en cuarentena: regulaciones y tensiones ante la prolongación de este tiempo excepcional*”, en tanto reflexionan sobre las particularidades que adoptan los modos de vida y trabajo de estudiantes y docentes de la Universidad Nacional de Marcos Paz, para dar cuenta de que la Universidad es más que una institución educativa, pues forma parte de un entramado social. Refieren también las gestiones llevadas a cabo para hacer posible la “continuidad pedagógica” y contener en la emergencia a estudiantes de la universidad, donde lo provisorio se instituye, obligando a reacomodamientos en los modos de vida y en los procesos de trabajo de los sujetos.

Por otro lado, “*Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*” se trata de una publicación referida a la temática, presentada en agosto de 2020, donde Dussel, Ferrnante y Pulfer (2020), compilan una serie de ensayos que responden a

preguntas tales como ¿Qué efectos produce la actual situación de pandemia en los sistemas educativos, las instituciones escolares y la vida de los docentes y alumnos? ¿Qué vínculos tienen con las viejas y nuevas desigualdades? ¿De qué modo se reconfigura la transmisión en la escuela en esta coyuntura? ¿Cómo reconsiderar el papel de las tecnologías en estos cambios? ¿Qué se puede avizorar de la escuela en la pospandemia? Cada uno de los ensayos presentados es diferente, con su propio estilo, y en el conjunto da cuenta de una diversidad de posiciones, por momentos contradictorio, que enriquece la mirada y la comprensión de esta realidad cambiante. Las variadas formas asumidas en esta obra colectiva tienen en común un objeto de análisis, centrado en el mundo de la educación –fundamentalmente argentina– en un contexto inédito, y también el compromiso para pensar formas de tramitar la emergencia. Se caracteriza por ofrecer líneas de análisis sobre el futuro próximo, las cuales se basan en escenarios distintos y configuraciones emergentes en la relación entre sociedad, tecnologías, escuela y Estado.

De igual modo, el artículo “*Experiencia de virtualización de cátedras en FACSO – UNICEN. Decisiones, reflexiones y desafíos en pandemia por COVID-19*” de Torregiani y Alonso, publicado en la Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología, no. 28, del corriente año, aborda temas planteados en la presente investigación. Los autores sistematizan una serie de decisiones llevadas a cabo por el equipo del Área de Educación a Distancia de FACSO-UNICEN, durante el año 2020, en el contexto de continuidad pedagógica y virtualización de cátedras grado, producto de la crisis provocada por la pandemia por COVID-19. Entre los resultados, se plantea el proceso de virtualización de las actividades académicas, desde ciertas dimensiones tales como problemáticas iniciales, acciones realizadas por el área institucional, resultados de la implementación, entre otras. A su vez, versan reflexiones en torno a los desafíos ante la desigualdad educativa, la precarización de la tarea docente y las dificultades y oportunidades en los modos de enseñar y aprender con la mediación de la tecnología en el futuro próximo.

Por último, se elige traer a este apartado la publicación “*La Universidad entre la crisis y la oportunidad. Reflexiones y acciones del sistema educativo argentino ante la pandemia*”, de noviembre de 2020, la cual presenta la compilación de 94 ensayos breves, liderado por Paulo Falcon, que dan cuenta del impacto de la pandemia del COVID-19 en el desarrollo de las instituciones universitarias. Los artículos, entre los cuales es posible encontrar la experiencia de la UNLaM, compartida por el Secretario Académico de la Universidad, el Mg. Gustavo Duek como así también de otras Universidades del conurbano, ofrecen grandes contribuciones, las cuales giran en torno a poner en relieve los recursos y medidas adoptadas para la continuidad del ciclo lectivo en este tiempo, a recuperar experiencias valiosas que puedan ser replicadas por otras organizaciones

educativas y a la indagación acerca de las consecuencias de largo plazo que dejará esta situación excepcional en el mundo de la educación superior. Se trata de compilación que cuenta con contenido y representatividad de sus autores, a la vez que brinda insumos para tomar dimensión de lo realizado por el sector universitario durante la pandemia.

Objetivos

Objetivo general

- Describir las estrategias que la Universidad Nacional de La Matanza, conforme su propia autonomía universitaria, gestionó y aplicó para el desarrollo del ciclo académico 2020 en el marco de la pandemia, en las carreras de Profesorado y Licenciatura de Educación Física y Licenciatura en Trabajo Social, particularmente en lo que refiere a las asignaturas prácticas.

Objetivos específicos

- Caracterizar la Universidad Nacional de La Matanza, conforme su fundación, estructura organizacional y oferta académica.
- Describir las políticas universitarias diseñadas en la UNLaM, para el desarrollo del ciclo académico 2020 en el contexto excepcional del ASPO y las implementadas específicamente en el Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales.
- Identificar características y particularidades que se debieron tener en cuenta -o no- en las carreras con asignaturas prácticas en sus planes de estudio.
- Identificar decisiones adoptadas e impactos de las estrategias desplegadas en las asignaturas prácticas, propias de las carreras de Profesorado y Licenciatura de Educación Física y Licenciatura en Trabajo Social.

Hipótesis

Es necesario destacar que la hipótesis a presentar seguidamente cumple únicamente la finalidad de orientar el proceso investigativo a desplegar en la propuesta de investigación y que, por tal, su alcance es limitado.

Sabido es que su formulación no busca establecer generalizaciones o ser probada o refutada, conforme los resultados que a futuro se alcancen. Por el contrario, se entiende que todo proceso investigativo, se inicia a partir de ciertas ideas previas sustentadas por el investigador acerca del objeto de estudio y que éstas, a la vez, motivan el interés de quien lleva adelante la investigación, entonces es posible plantear que:

Las modificaciones que la Universidad Nacional de La Matanza debió ejecutar con relación a sus ciclos académicos, en las materias prácticas de las carreras Profesorado y Licenciatura en Educación Física y Licenciatura en Trabajo Social, ante la pandemia COVID-19, se ajustan a la realidad del contexto, según las políticas establecidas por la Secretaría de Políticas Universitarias, teniendo en cuenta su autonomía universitaria.

Metodología

En pos de alcanzar los objetivos indicados para esta investigación, la cual es, en cuanto a su diseño y profundidad, de naturaleza básica y exploratorio-descriptiva, se plantea una propuesta metodológica que se valió de técnicas principalmente cualitativas, y también cuantitativas, para el abordaje de su objeto de estudio.

Su objeto se centra en las modificaciones que la Universidad Nacional de La Matanza debió ejecutar, ante la pandemia COVID-19, buscando identificar y analizar las modalidades o estrategias que adoptaron e implementaron para el desarrollo de sus ciclos académicos, específicamente en carreras de Profesorado y Licenciatura en Educación Física y Licenciatura en Trabajo Social, del Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales, según las políticas establecidas por la Secretaría de Políticas Universitarias en el marco de este contexto excepcional, teniendo en cuenta su autonomía universitaria.

Asimismo, es de interés establecer relaciones en torno al abordaje de obstáculos que pudieran identificarse -o no- frente a la implementación de tales políticas, para lo cual se considera fundamental contar con la voz de personas que se desempeñan en cargos de gestión en el Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales, e incluso en las coordinaciones de las carreras seleccionadas para este trabajo, es decir Profesorado y Licenciatura en Educación Física, y Licenciatura en Trabajo Social. Asimismo, se consideró atinado traer también las voces de docentes de las materias prácticas de las carreras elegidas.

La propuesta consiste en llevar adelante una investigación basada en el uso de instrumentos tales como la realización de entrevistas semiestructuradas y el análisis de documentos, así como también, el relevamiento de datos estadísticos, consultas de informes, disposiciones y resoluciones administrativas, entre otras fuentes.

Respecto al instrumento cualitativo, se realizaron entrevistas semi-estructuradas con preponderancia de preguntas abiertas a informantes claves -en este caso definidos según los siguientes criterios: ser personas que se desempeñan, durante el ciclo lectivo 2020, en cargos de gestión académica habilitados para transmitir las modificaciones, adecuaciones y/o ajustes, que la Universidad debió realizar para garantizar el desarrollo de sus ciclos académicos, siendo ellos quienes se desempeñan en la Secretaría Académica del Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales, y quienes se desempeñan como Coordinadores de Carrera, del Profesorado y Licenciatura en Educación Física y Licenciatura en Trabajo Social. También se consideró entrevistar a docentes de las materias prácticas pertenecientes a las carreras delimitadas para esa investigación. En términos cuantitativos, se privilegia el análisis de datos estadísticos e información específica brindada por la Secretaría Académica del Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales.

Las entrevistas se diseñaron previamente y se aplicaron durante los meses de agosto y septiembre de 2021. Con alguno de los informantes se ha realizado más de una entrevista, dada la necesidad de profundizar la información recabada. En total se han efectivizado 10 entrevistas.

En tanto que la realización de entrevistas es una de las técnicas seleccionadas, cabe tomar a Taylor y Bogdan (1986), por cuanto sostienen que las entrevistas constituyen encuentros dirigidos a la comprensión de perspectivas que tienen los informantes respecto de experiencias o situaciones, que expresan con sus propias palabras. En este sentido, la pretensión gira en torno a la posibilidad de comprender las decisiones tomadas por la Universidad, conforme el relato y contenido que cada informante pueda desplegar, por un lado y por el otro establecer relaciones entre la información obtenida en las entrevistas, los documentos recabados y los marcos teóricos referenciales que atraviesan este trabajo, de manera tal que el resultado de lograr la interpretación del fenómeno en estudio pueda ser compartida.

Por último, con respecto al tratamiento de los datos cuantitativos, se considera pertinente un tratamiento estadístico, con presentación de frecuencias absolutas, por un lado y por el otro, para el análisis cualitativo, se establecerán relaciones entre la información obtenida y los marcos teóricos referenciales que atraviesan este trabajo, a fin de lograr la interpretación del fenómeno en estudio.

Organización del trabajo

En lo que sigue, este documento está organizado de la siguiente manera: en un primer capítulo se aborda a la universidad como una de las instituciones más antiguas de la historia de la humanidad, donde a lo largo de los siglos, su funcionamiento fue variando según las épocas. Dando cuenta de su evolución, del contexto y los desafíos sorteados, se historiza con relación a la universidad en el mundo y en Argentina. Un apartado especial da cuenta de las universidades creadas en el conurbano bonaerense, destacando su función social, que invita a considerar consecuencias y alcances, a la vez que abre debates acerca del lugar que ocupa la universidad pública en la actualidad. Por su parte, la Ley de Educación Superior brinda normas comunes para todas las instituciones universitarias, dando lugar a comprender sus formas de gobierno, autonomía y gestión. Por último, en este capítulo, se caracteriza a la Universidad Nacional de La Matanza, en tanto es protagonista para esta investigación.

El segundo capítulo, bajo el gran paraguas de las políticas públicas y la educación superior, se busca comprender qué son las políticas públicas en un sentido general y también en lo específico de la Educación Superior. Asimismo, se caracteriza al sistema de Educación superior, dando cuenta de las tipologías y formas de acceso. Seguidamente se reseña la relación de la Educación Superior y pandemias a lo largo de la historia, para luego adentrarnos en la actual pandemia por COVID-19 y los instrumentos legales, acciones y políticas públicas desplegadas. Se finaliza identificando y esbozando un análisis de los desafíos y respuestas de la Gestión universitaria en el marco de esta pandemia.

En el tercer capítulo, aborda la transmisión de conocimientos en la universidad. Para ello se comparte literatura vinculada a conceptos fundamentales en torno a la formación y a la enseñanza como una actividad compleja. Seguidamente se comparten desafíos y oportunidades en la formación universitaria en estos tiempos de pandemia, como así también un recupero y análisis de la presencialidad al entorno virtual, y de la virtualidad y el sentido pedagógico, para finalizar con las decisiones e impactos que se pueden identificar en las asignaturas prácticas específicamente.

Finalmente, en el último apartado se comparten conclusiones, principales prácticas y hallazgos, y también se esbozan reflexiones para el tiempo “pos pandemia”, una normalidad que ya estamos exigiendo.

CAPÍTULO 1. LA UNIVERSIDAD. EVOLUCIÓN, CONTEXTO Y DESAFÍOS

La Universidad es una de las instituciones más antiguas de la historia de la humanidad. Ha perdurado a lo largo de los siglos y su funcionamiento fue variando según las épocas. Lo cierto es que siempre se ha tratado de una historia sumamente compleja, que involucra actividades y aspectos de índole muy diversa, tanto sociales y políticos como culturales, constituyéndose como tema de estudio y reflexión permanente para muchos.

En las últimas décadas el Gran Buenos Aires (GBA) fue un escenario privilegiado para la creación de nuevas Universidades. La ampliación del mapa universitario en el territorio altamente poblado del país se dio bajo signos políticos, económicos y sociales distintos, y orientaron las políticas universitarias en sintonía con el clima de época durante los períodos comprendidos entre los años 1989-1999 y 2004-2015. En el primer bloque, de los períodos recientemente señalados, es cuando tuvo lugar la creación de la UNLaM. Ésta y las demás universidades del GBA se acoplaron a un nuevo rol estatal y clima de época marcados por la jerarquización de la ciencia y la promoción de la formación estratégica de los habitantes de los territorios. Este escenario, que invita a considerar consecuencias y alcances de este proceso, abre debates acerca del lugar que ocupa la universidad pública en la actualidad. Es posible destacar el surgimiento de una nueva relación entre Estado, universidades y territorio.

Por su parte, la Ley de Educación Superior brinda normas comunes para todas las instituciones universitarias.

La Universidad en el mundo y en Argentina

Para Buchbinder (2008), las universidades actuales conforman instituciones cuyas características conservan rasgos muy antiguos; “por eso, el conocimiento de sus orígenes y su evolución nos permite explicar muchos de sus rasgos contemporáneos” (p.1). Sabido es que la Universidad, en tanto una de las instituciones más antiguas de la historia de la humanidad, ha perdurado a lo largo de los siglos, ajustando su funcionamiento según las exigencias de la época.

Cada una de las Universidades, se conforman como instituciones cuyas características, formas de organización y estructuras conservan rasgos muy antiguos. Las primeras universidades surgieron a principios del siglo XIII en Europa. Aunque las universidades fueron creadas en ese entonces, es posible reconocer raíces antiguas y antecedentes en las escuelas formadas en las catedrales para

instruir al Clero. Prieto (2017) señala que, en destacadas ciudades europeas, desde principios del siglo XII surgieron maestros y estudiantes -provenientes de diferentes lugares- que acudían para enseñar o aprender, de manera independiente, debiendo para ello contar los maestros con un permiso de las autoridades eclesiásticas que lo permitiera y así no interferir en el monopolio de la enseñanza. Ciertos estudios relatan que tanto maestros como estudiantes se asociaron para reclamar derechos y peticionar ante las autoridades. Las universidades fueron creadas para transmitir el conocimiento.

Se considera, para ciertos estudiosos, que el origen de las Universidades adquirió esa denominación porque agrupan a personas de diferentes pueblos, lugares, naciones.

Amerita traer a estas líneas a Moncada Ceron (2007), quien explica que la palabra *universitas* es de origen latino y significa el conjunto integral y completo de los seres particulares constituidos en una colectividad determinada (p. 34). Asimismo, señala que:

En la Edad Media el vocablo *universitas*, del cual se deriva la palabra española “universidad”, se empleó originariamente para designar cualquier comunidad o corporación considerada en su aspecto colectivo. Cuando se le usaba para designar a un cuerpo dedicado a la enseñanza y a la educación se requería de un complemento, así se decía: *universitas magistrorum et scholarium* (totalidad del gremio maestros y alumnos).

La *universitas*, término que podía ser sustituido por los de *corpus*, *collegium*, *societas*, *communio*, *consortium*, consiste en la corporación, cuya especificación podía ser de *scholarium* o de *magistrorum*, dando origen de esta manera a las dos formas típicas de tal organismo, bien como corporación de estudiantes, cuya finalidad era obtener grados académicos para ocupar puestos en la sociedad, o bien como corporación de enseñantes, quienes se dedicaban a la investigación.

Hacia fines del siglo XIV la palabra *universitas* empezó a emplearse sola, con el significado exclusivo de comunidad de maestros y de discípulos, cuya existencia corporativa había sido reconocida por la autoridad eclesiástica o civil o por ambas a

la vez (Rashdall, 1895). En nuestros días se entiende por universidad la corporación de profesores y estudiantes dedicados a los estudios superiores.

Universitas fue el nombre que se atribuyeron las agrupaciones de maestros y estudiantes pertenecientes a diversas naciones quienes concurrían al centro de enseñanza o *studium* ya desde el siglo XI. La designación más antigua y usual en la Edad Media era *studium*, y después *studium generale*, designación que implica un centro de instrucción para todos; es decir, el *generale* se refería al público que podía frecuentarlo, de diversas nacionalidades, credos y razas, y al ámbito de los estudios que en él se realizaban. (p.34)

Buchbinder (2008, 2010, 2017) afirma que la Universidad nació en Europa, con la fundación de las primeras instituciones que recibieron tal denominación. Por el año de su fundación, la Universidad de Bologna (o Bolonia), en Italia, se lleva el crédito de ser la primera en existir, en tanto su fundación data del año 1088. Le siguen, en orden: Oxford (Reino Unido, en 1096), Cambridge (Inglaterra, 1209), Salamanca (España, en 1218), La Sorbona o Universidad de París (Francia, en 1257), entre otras.

La primera de ellas (Bolonia) surge por iniciativa de los estudiantes, mientras que las otras dos (Oxford y París), por los maestros que han decidido asociarse y fundar una universidad, en pos de proteger sus derechos. Buchbinder (2008), agrega que, durante ese tiempo se trataban de organizaciones para la enseñanza y el aprendizaje de ciertas disciplinas, para transmitir conocimientos, pero no para construirlos; no se esperaba la producción de conocimiento para resolver problemas de la vida humana, sino para “contribuir a la mejor organización de la sociedad cristiana y a la salvación de las almas” (p.1).

Las universidades fueron, durante todo el período moderno, instituciones altamente conservadoras y estrechamente asociadas a la Iglesia. A principios del siglo XIX, la gran mayoría de las casas de estudios seguían conservando los rasgos adquiridos durante los tiempos medievales, lo cual provocó que quedaran al margen de las grandes corrientes científicas e intelectuales desarrolladas durante los siglos XVII y XVIII. La revolución científica y cultural de aquellos siglos, que transformó toda la concepción del mundo, no pasó por las Universidades, adquiriendo éstas una reputación negativa. La producción científica pasaba por Academias que dependían directamente

del estado y de los príncipes, y por círculos privados. Tampoco pasaba la formación profesional por las universidades.

Durante finales del siglo XVIII y principios del XIX, tuvieron lugar los procesos de transformación que atravesaron las universidades, dando lugar al comienzo de un desprendimiento en forma definitiva de la influencia de la Iglesia; éstas se subordinaron a las autoridades civiles y se adecuaron a los cambios derivados del desarrollo de las ciencias y de las necesidades del estado. A partir de entonces empezó a exigirse de las casas de altos estudios la generación de un conocimiento efectivamente útil para el desarrollo de la sociedad.

Siguiendo a Mora (2004), a principios del siglo XIX surgen en Europa tres grandes modelos de universidad, con organizaciones diferentes, las cuales se asocian a distintas instituciones. Dichos modelos son:

a) El *modelo alemán o humboldtiano*. Se organizó mediante instituciones públicas y con el conocimiento científico como meta. El objetivo era formar personas con amplios conocimientos, con la idea de lograr una sociedad capaz de avanzar en conjunto a niveles económico, cultural y científico.

b) El *modelo anglosajón* mantuvo las instituciones universitarias como privadas. El objetivo era la formación de los individuos, con la hipótesis que personas bien formadas en sentido amplio serían capaces de resolver las necesidades del Estado y de las empresas-industrias. Este modelo también fue adoptado por las universidades norteamericanas y es considerado el más flexible por la capacidad de adaptación a los cambios sociales.

c) El *modelo francés o napoleónico*. Las universidades se convirtieron en parte de la administración estatal, de manera que el Estado pudiera formar los profesionales que necesitaba. En consonancia, el objetivo era formar los profesionales que necesitaba el Estado-nación organizado por la Francia liberal.

Dado que el último es el modelo adoptado por la mayor parte de las universidades españolas y latinoamericanas, corresponde destacar los tres rasgos centrales del modelo: la institución está al servicio del Estado más que de la sociedad, con gobierno burocrático, y con fuerte orientación profesionalizante³ (Mora, 2004). Esto permite comprender la historia de las universidades argentinas,

Buchbinder (2010) en su obra “Historia de las Universidades Argentinas” aborda la historia de las universidades argentinas y sostiene que debe comprenderse en el mismo contexto de

³ Profesionalizante en el sentido que la universidad era el organismo del estado encargado de otorgar títulos de “licenciado” o certificaciones en tanto término que indica que el Estado es quien otorga licencia para ejercer como profesional.

evolución de las universidades occidentales. “En su devenir, la Universidad argentina ha cumplido con distintos tipos de funciones y se constituyó en un ámbito esencial de formación y sociabilidad de las elites políticas y culturales, en un sentido amplio desde los tiempos coloniales” (Buchbinder, 2010, p. 9)

Siguiendo con este autor, se identifica que la primera universidad fundada en el actual territorio de la Argentina fue la de Córdoba. Al respecto, dice:

En julio de 1621, el papa Gregorio XV autorizó a todos los colegios de la Compañía de Jesús que funcionasen a más de doscientas millas de la Universidad más cercana a convertir grados universitarios. Esta disposición hizo posible que el Colegio Máximo que la orden había organizado en la ciudad de Córdoba pudiese ostentar el título de Universidad. En 1613, el obispo de la Diócesis, fray Fernando Trejo y Sanabria, donó cuarenta mil pesos a dicho colegio para formalización de cátedras de Latin y Teología, que fueron inauguradas durante el año siguiente, con la asistencia a ellas de unos cincuenta estudiantes. Varios estudiosos han visto en este acto la verdadera fundación de la Universidad. Pero recién en 1623 la institución adquirió la denominación de Universidad de Cordoba del Tucuman. (Buchbinder 2010, p. 13)

En sus orígenes, tal como surge de la cita, era una escuela organizada por los jesuitas y fundada para la instrucción del clero. En 1623 esta escuela recibió una autorización del Papa para conceder títulos universitarios. En la organización que los jesuitas otorgaron a la Universidad de Córdoba, se contemplaban dos facultades; la de Artes y la de Teología. (p.16)

La segunda universidad argentina fue la de Buenos Aires, fundada en 1821. La universidad porteña adquirió desde sus orígenes una impronta distinta. Aunque también la teología tuvo un lugar de relevancia, en Buenos Aires existía ya una tradición de enseñanza superior destinada a resolver los problemas concretos que se presentaban a su comunidad. (Buchbinder, 2010, p. 3)

Recién a partir de 1860 bajo las presidencias de Mitre (1862-1868) y Sarmiento (1868-1874), las universidades fueron reorganizadas, suprimiendo la enseñanza de la Teología e incluyendo la enseñanza del Derecho, la Medicina y las Ciencias Exactas.

Hacia finales del siglo XIX las dos grandes universidades argentinas se organizaron siguiendo el modelo napoleónico. Su objetivo consistía en formar profesionales. Quienes acudían a las universidades buscaban también un título profesional: fundamentalmente el de médico o abogado. Las universidades no cumplirían un papel relevante en el desarrollo de la ciencia ni en el cultivo de las humanidades hasta la segunda mitad del siglo XX. No obstante, conformaron el principal ámbito de formación de los profesionales liberales, constituían el lugar de formación y socialización de los dirigentes políticos y un ámbito central para el ascenso social de gran parte de los hijos de inmigrantes que llegaron en forma masiva a la Argentina a finales del siglo XIX y principios del XX.

Un hito central en la historia de la universidad argentina lo constituye la Reforma Universitaria de 1918. El movimiento de la Reforma se originó en Córdoba por la presión de los estudiantes que exigían cambios en el régimen de estudios, la modernización de los contenidos y la transformación de la organización institucional de la universidad. Durante el gobierno presidido por Hipólito Irigoyen (1916-1922), se intervino la Universidad de Córdoba y forzó un proceso de cambios que se tradujeron luego en las casas de estudios de La Plata y Buenos Aires. La Reforma de 1918 determinó que el gobierno de las casas de estudios quedase en manos de los protagonistas de la vida académica: de sus profesores y sus estudiantes, y en algunos casos también de los graduados.

Este proceso reconocido como la Reforma del '18, denominado como el momento de la "democratización interna de la universidad" (Krotsch, 1993), supuso también dos conquistas claves respecto a la organización y el gobierno de la Universidad: la autonomía y el co-gobierno universitario. Mediante la primera se trató de lograr la mayor independencia posible para el quehacer universitario, rompiendo con las trabas que dominaban a la Iglesia, al Gobierno y a las clases dominantes de la sociedad. Mediante el segundo, se buscó combatir el exclusivo control interno de la institución para una casta profesional cerrada y retrógrada. El reclamo de autonomía tuvo un sentido profundo; la autonomía es el instrumento capaz de permitir a la Universidad el desempeño de una función hasta entonces inédita: la de crítica social; así, la autonomía se convirtió en el marco jurídico indispensable para que la Universidad asumiera una nueva posición a nivel político-social.

Del co-gobierno se esperó la democratización del gobierno de la Universidad y la garantía de su renovación constante, principalmente por la acción de los representantes estudiantiles; por lo tanto, es la base de legitimación de la autonomía, pues al proclamar el principio de la

autodeterminación de la comunidad universitaria, los reformistas señalaron que ésta no se compone exclusivamente de “profesores funcionarios” sino de todos sus elementos.

Este proceso permitió la democratización del gobierno, pero también del acceso al profesorado y posibilitó un proceso de modernización de las estructuras curriculares y los planes de estudio. Aún las universidades eran consideradas en Argentina, y en otros países del mundo, como instituciones a las que sólo podía acceder una pequeña élite que provenía de las clases altas de la sociedad y de algunos sectores de las clases medias.

En sentido general, los principios de la Reforma se mantuvieron vigentes hasta 1943 (con algunas alteraciones significativas durante las intervenciones que provocó el golpe militar de 1930, durante la presidencia de Uriburu, y que duró hasta 1932), año en que el Grupo de Oficiales Unidos (GOU) llevó adelante un golpe de Estado, siendo Juan Domingo Perón un integrante del mismo; tras los hechos del 17 de octubre de 1945, se llamó a elección y Perón las ganó.

Durante sus dos mandatos continuó el intervencionismo iniciado en 1943; se produjo el desplazamiento de profesores y se dispuso que los rectores fueran elegidos por el Ejecutivo; la representación estudiantil se redujo a una sola voz y sin voto, siendo este representante elegido entre los mejores promedios del último año de cursado. A su vez, se impulsó la creación de nuevas facultades en distintas universidades. Asimismo, se garantizó la gratuidad y el ingreso directo, y se creó la Universidad Obrera, denominada desde 1956 Universidad Tecnológica Nacional.

Luego del derrocamiento de Perón (en 1955), el gobierno de la Revolución Libertadora otorgó privilegios a los estudiantes, y las universidades recuperaron la autonomía; aún en un marco de censura ideológica, se devolvió a las instituciones universitarias la autonomía para designar a sus profesores y la posibilidad del cogobierno, así como la libertad de cátedra y la implementación de políticas de extensión universitaria. Además, se produjo el retorno de docentes que habían sido excluidos en la década anterior, se crearon universidades católicas y privadas, se creó en 1958 el Consejo Interuniversitario, y el mismo año se refundó el Consejo Nacional de Investigaciones Técnicas y Científicas (CONITYC) con el nombre de Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).

En síntesis, la verdadera transformación y democratización del sistema universitario se produjo en todo el mundo a partir de 1945.

En pocos años la matrícula universitaria prácticamente se triplicó. Mucho de ello se debe a la quita y supresión de los aranceles universitarios que hasta entonces eran obligatorios y también de los exámenes de ingreso.

Aunque las universidades argentinas siguieron asumiendo como función principal la formación de profesionales, por entonces también se revalorizó su papel como lugar para el desarrollo de la investigación científica. Cuando a finales de la década de 1950, surgieron las primeras universidades privadas autorizadas a emitir títulos habilitantes, se dio lugar a una nueva transformación del sistema universitario. Desde entonces, a excepción del período de la dictadura militar entre 1976 y 1983, el número de estudiantes y el de universidades no ha dejado de crecer.

Las Universidades del Conurbano bonaerense. Su creación y función social

En las últimas décadas el Gran Buenos Aires (GBA) fue un escenario privilegiado para la creación de nuevas universidades. La ampliación del mapa universitario en el territorio altamente poblado del país se dio bajo signos políticos, económicos y sociales distintos, y orientaron las políticas universitarias en sintonía con el clima de época durante los períodos comprendidos entre los años 1989-1999 y 2004-2015.

La revisión y análisis de diversos materiales académicos, facilita la reflexión acerca de las influencias contextuales y gubernamentales que orientaron la creación de las instituciones universitarias, dadas en dos contextos sociopolíticos diferentes. En base a estas reflexiones se considera que los posicionamientos del Estado podrían generar implicancias para la función a asumir por las universidades. La última camada de creación de universidades en el Gran Buenos Aires (2004-2015), se acopló a un nuevo rol estatal y clima de época marcados por la jerarquización de la ciencia y la promoción de la formación estratégica de los habitantes de los territorios. Este escenario, que invita a considerar consecuencias y alcances de este proceso, abre debates acerca del lugar que ocupa la universidad pública en la actualidad. Es posible destacar el surgimiento de una nueva relación entre Estado, universidades y territorio.

La universidad es una comunidad académica que de modo riguroso y crítico contribuye a la tutela y desarrollo de la dignidad humana y de la herencia cultural mediante la investigación, la enseñanza y los diversos servicios ofrecidos a las comunidades locales, nacionales e internacionales (Moncada Ceron, 2007, p. 44). Por ello, es dable afirmar que el rol de la Universidades se encuentra influenciado por el Estado, según los distintos momentos histórico-políticos, donde el marco de creación de universidades públicas en el Gran Buenos Aires presta especial atención a la dinámica que asume la universidad en relación con las influencias contextuales en las distintas

décadas. Así es como resulta posible reconocer una nueva función de la universidad a principios del siglo XXI.

Tal como sostienen Otero, Corica, y Merbilhaá (2018), el ámbito de la educación puede ser considerado como un área susceptible de transformación ante los proyectos de gobierno vigentes. Particularmente, el desarrollo del sistema universitario en Argentina ha transitado por distintos momentos, que permiten identificar las motivaciones estatales en el ordenamiento, expansión o retracción del rol que ocupan estos establecimientos en el entramado social y económico. Tales posicionamientos suponen objetivos en cada época que, con mayor o menor resistencia, logran encuadrar la universidad pública en dos variables complejas: la ampliación o restricción en el acceso universitario (a partir de políticas de ingreso, de arancelamiento o gratuidad, creación de universidades) y la relación que asume la universidad con su entorno (involucramiento con las necesidades sociales o sectoriales).

La expansión institucional universitaria en las últimas décadas, como proceso en el territorio del Gran Buenos Aires, resulta relevante en tanto que fue escenario protagónico de la ampliación institucional con la creación de 16 universidades que se distribuyeron en los 24 municipios que componen el GBA. El territorio se caracteriza por concentrar la mayor parte de la población que vive en Argentina. En este sentido, una ampliación institucional significa una equiparación de oportunidades que estrecha la desigualdad interna en el Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA).

Las nuevas universidades, creadas durante los años 1989 y 1999, evocaron su pertenencia territorial evidenciando mayor cercanía con el espacio social y municipal: Quilmes (1989), La Matanza (1989), San Martín (1992), General Sarmiento (1993), Lanús (1995), Tres de Febrero (1995).

Esta expansión se dio en consonancia con el repliegue del Estado como organizador y regulador social, posicionando al mercado como un actor protagónico en la asignación de recursos y bienes. La sanción de la Ley de Educación Superior (LES) en 1995, logró cristalizar los fundamentos de una economía de mercado trasladada a la educación. Tal como describen Chiroleu y Iazetta (2005), con este nuevo protagonismo, los bienes sociales (entre ellos la educación) dejan de ser reconocidos como derechos ciudadanos, individuos que pueden acceder a estos por el mero hecho de ser parte de una comunidad a la que pertenecen para pasar a ser bienes intercambiables en el mercado a los que se accede de acuerdo con las capacidades y oportunidades individuales.

Algunas líneas de investigación sostuvieron que la creación de universidades en aquel período, no se dio de forma planificada sino a demanda de los intendentes municipales por

encontrar mayor representación en las instituciones universitarias. Por su parte, Naidorf y Perrota (2010) sostienen que, en este marco, el escenario de los 90 dio pie a la diversificación y heterogeneización del sistema universitario transformándolo en un complejo inconexo de instituciones, desarticulado y con una oferta curricular superpuesta. El avance de las universidades privadas en este periodo fue guiado fundamentalmente por lógicas empresariales y demandas de mercado heterogéneas.

Las nuevas universidades del Conurbano lograron diferenciarse de sus pares tradicionales marcando una identidad propia, principalmente a partir de la fuerte impronta local, el compromiso con la relación inter-universidades, la vinculación con municipios, organismos sociales y la retención de estudiantes, como lineamientos generales, configuraron un nuevo conjunto de instituciones que parecen abocadas a su territorio y articulación entre las mismas (Accinelli, Losio y Macri, 2016). Este formato también se articuló con un innovador diseño de la organización académica, la oferta disciplinar, la articulación entre docencia e investigación y el gobierno universitario (Rovelli y Atairo, 2005) que en su conjunto configuraron un nuevo modelo institucional evidenciado en los estatutos de las universidades.

Parafraseando a Accinelli, Losio y Macri (2016), el Gran Buenos Aires, escenario de la expansión del mapa universitario en el período reciente, propició la edificación de un conjunto de instituciones que contienen rasgos en común. Cada una de ellas, comparte tanto motivaciones políticas para su creación como similares proyectos fundacionales, particularmente en la idea de atender las necesidades sociales y económicas de la región en las que se emplazan a través de propuestas académicas y áreas temáticas con un fuerte compromiso con lo “local”. Sus objetivos y funciones dan cuenta de las influencias contextuales y gubernamentales que han sido su marca de origen, aun cuando fueran creadas en distintos momentos históricos y políticos. Se considera que las universidades no son ajenas a las lógicas de época que atraviesan las sociedades, ejerciendo por lo tanto impactos sobre la funcionalidad de las instituciones universitarias y exponiéndose a nuevas demandas y exigencias.

Resulta interesante observar que los proyectos institucionales se estructuran mayormente en función de dar respuesta a las necesidades locales, que impactan en consecuencia en su desarrollo. Estas instituciones universitarias ubicadas en el AMBA, ya desde los fundamentos de su existencia presentes en su misión, se prioriza la vinculación con lo “local” y su correlato en la oferta académica desarrollada, poniendo de manifiesto la relación de la universidad con el Estado. Es así como resulta innegable comprender que la creación de las universidades constituye una posibilidad de acceso a estudios superiores para una gran cantidad de estudiantes. Lo cual da lugar al proceso

que Pérez Rasetti (2014) denomina desconcentración o vecinalización, cuyo desafío es que los nuevos estudiantes no sólo accedan al nivel, sino que además puedan permanecer y transitar con éxito los estudios universitarios.

Las Universidades creadas en los 90, se gestaron en un contexto de apertura de mercado y adaptación a los requerimientos de formación de los organismos internacionales, donde el Estado asumió un rol de evaluador y regulador del sistema. En este marco, la inclusión en la educación superior se ha convertido en un eje de la política pública, amparado en el derecho a la educación como eje de la política pública (Marquina y Chiroleau, 2015). La propuesta de una oferta educativa pertinente respecto de las necesidades sociales del territorio muestra la superación de la idea de desarrollo ligada meramente al crecimiento económico.

Gobierno, autonomía y gestión en las Universidades Nacionales.

Siguiendo a Nosiglia, Mulle y Fuksman (2020) la configuración del gobierno de las universidades es una construcción histórica que expresa las cambiantes relaciones de poder entre el Estado y las universidades, y también entre los actores universitarios.

La regulación sobre los órganos de gobierno, su composición, funciones, atribuciones y forma de designación de sus integrantes ha respondido, históricamente, a dos regímenes diferentes: por un lado, el determinado por la Ley, y por el otro, el régimen establecido en el propio estatuto.

La primera norma universitaria, Ley 1.597 de 1885, conocida como Ley Avellaneda, establecía tres órganos colegiados de gobierno:

- Asamblea Universitaria, conformada por los miembros de las facultades y presidida por el Rector
- Consejo Superior, compuesto por el rector, los decanos de las facultades y los delegados que las mismas nombren
- Facultades, integradas por un número no mayor a 15 miembros y en el que participen al menos una tercera parte de los profesores.

Respecto de los órganos unipersonales, delegaba en la Asamblea Universitaria la elección del rector. Esta norma, que tuvo vigencia hasta 1947, era mínima en las regulaciones que establecía, lo que permitió realizar diversas modificaciones al gobierno de las instituciones en la práctica como la

incorporación de los estudiantes al gobierno a partir de la Reforma universitaria de 1918, sin necesidad de sancionar una nueva ley.

La Ley de Educación Superior, en su título IV, brinda las normas comunes para todas las instituciones universitarias. Se refiere a la autonomía académica e institucional de tales instituciones, a las condiciones para su funcionamiento, al régimen de títulos y a su reconocimiento -incorporando la acreditación para profesiones reguladas por el Estado y cuyo ejercicio pudiera comprometer el interés público- y a los procesos de evaluación y acreditación.

Respecto de las Universidades Nacionales, la ley establece que los estatutos deben contemplar los órganos de gobierno, su composición y sus atribuciones. Los órganos previstos son colegiados y unipersonales. Los colegiados tienen funciones normativas generales y de definición de políticas y de control, y los unipersonales tienen funciones ejecutivas. Los órganos colegiados son de dos tipos: consejos superiores y consejos directivos o académicos de las facultades o departamentos.

Nosiglia, Mulle y Fuksman (2020) toman las ideas de Orlandi y Zelazink, (1997) y Pegoraro y Zulcovsky, (2006) para explicar que en general, el gobierno puede realizarse siguiendo una triple perspectiva:

- *conjunto de actores* (individuos o grupos que poseen autoridad en un sistema político y lo determinante del poder es quién ocupa el cargo y sus cualidades personales)
- *conjunto de funciones* (actividades que intervienen en la dirección política de la sociedad y remiten a la escisión entre política y administración (burocracia) como dos ámbitos con funciones precisas y complementarias)
- *conjunto de instituciones* (cuyas atribuciones para el ejercicio del poder dependen de un determinado ordenamiento legal y constitucional con independencia de las personas que temporalmente las integran).

Desde la primera perspectiva, los actores son definidos como sujetos individuales o colectivos que poseen capacidad de acción estratégica. Lo cual supone que cada actor tiene intereses propios y creencias que busca satisfacer. Por su parte, Atairo y Camou (2011) explican que el análisis específico de la participación de los actores en el gobierno universitario está atravesado por, al menos, dos lógicas cuya articulación produce ciertas tensiones: por un lado, la lógica democrática, que demanda la igualdad política, la deliberación colectiva y el voto de la mayoría; y por otro lado, la lógica académica, apoyada en la división del trabajo docente de acuerdo con un orden jerárquico, las reglas de producción de conocimientos, la validación del saber, la experiencia científica y las diferencias de mérito. Asimismo, agregan que la ciudadanía universitaria que se les atribuye a los diferentes actores universitarios sería el resultado de la articulación de ambas lógicas.

Desde la segunda perspectiva, los autores toman a Görlitz (1980), De Vedia (1974) y Guido (1957) para explicar que el abordaje del gobierno permite distinguir entre funciones legislativas y ejecutivas. Según aportes de la ciencia política, se entiende como atribución primaria de la función legislativa la normación —formación del Derecho Positivo como medio para la construcción del propio ordenamiento jurídico—, la sanción de leyes que son una regla imperativa abstracta, de contenido general, y se aplican no en un caso específico, sino en todos los casos que se ajustan a la condición de aplicación de la regla. A diferencia del acto legislativo, la función ejecutiva se caracteriza por la aplicación no contenciosa del derecho y fundamentalmente por su alcance siempre particular, recayendo en una situación, un caso o un individuo determinado. No se restringe a las actividades necesarias para hacer efectivas las leyes, sino que abarca además toda la acción desarrollada ininterrumpidamente por la autoridad competente para lograr sus propios fines inmediatos y concretos. En este sentido, se conjuga, por un lado, la función gubernamental, centrada en resolver todos aquellos asuntos excepcionales que afectan la unidad política de incumbencia y, por otro, la función administradora, que consiste en gestionar los asuntos públicos ordinarios —poner en práctica concretamente el derecho que declara la ley y proveer conforme las necesidades comunes-. Aquí, la noción de gobierno está íntimamente relacionada con la idea de poder y de autoridad. Por su parte, Weber (1997) define el poder como una relación entre los que mandan y los que obedecen, como la capacidad de imponer la voluntad de unos sobre otros. Cuando el poder es considerado como legítimo, es percibido por los individuos de una comunidad como “autoridad” (Weber, 1997:43)

El ejercicio de la autoridad legítima, según Nosiglia, supone la existencia de cierto orden político institucional, más o menos estructurado. Ese orden político institucional se encuentra atrapado por las tensiones entre diversas lógicas de acción: políticas, burocráticas, colegiadas o de anarquías organizadas, que terminan por establecer ciertas fronteras entre lo político, lo administrativo-burocrático y lo académico. En el caso de las universidades, muchas de estas fronteras tienen límites borrosos y ambiguos, sujetos a múltiples contingencias.

Para hablar en materia de gobierno de las universidades, resulta pertinente tomar el trabajo de Brunner Ried (2011) donde se analizan los regímenes de gobernanza universitaria e identifican cuatro tipos de regímenes, a partir de la combinación de las dimensiones del gobierno (regido por el principio de legitimidad) y la gestión (ordenado por el principio de efectividad). Ellos son:

- *Régimen burocrático.* Éste coincide con el origen de la universidad moderna, y se caracteriza por una fuerte presencia del Estado como principal externo que controla y delega en el cuerpo de profesores la gestión de las instituciones, por cuanto la

universidad forma parte de la esfera pública estatal y sus miembros -si bien gozan de libertad académica-están sujetos a un código de lealtad funcionaria.

- *Régimen colegial.* Se ubica en la antigua tradición universitaria y se caracteriza por la autonomía de la comunidad académica frente al exterior para el establecimiento de sus propias regulaciones, la autoridad administrativa y legislativa recae en una asamblea general y los académicos dirigen la organización.
- *Régimen de partes interesadas.* Éste combina la gestión emprendedora con colegialidad a partir de un modelo de gobernanza que incluye no sólo a los actores internos, sino también las demandas de los actores externos interesados (gobierno y agencias públicas, organizaciones de la sociedad civil, empleadores, etcétera), organizando la conducción de la institución a través de una junta o consejo de gobierno (con miembros internos y externos) y un organismo de base colegial para el tratamiento de asuntos académicos, orientando la gestión.
- *Régimen emprendedor.* Se enmarca en un contrato entre el principal (propietario) y los agentes encargados de la administración, cuya conducción queda a cargo de un consejo o junta de gobierno constituida mayoritariamente por miembros externos que fijan la visión a largo plazo, interpretan los cambios en el entorno y eligen a quien dirige la institución y preside el cuerpo de administración superior. Es un modelo que basa en la construcción de posiciones ejecutivas fuertes, liderazgos en la conducción de mandos medios dentro de la organización (decanos, directores de departamento), actividades de fuerte vinculación al entorno mediante transferencia de conocimiento y servicios, base diversificada de ingresos y difusión de la “cultura emprendedora”.

En las últimas décadas, siguiendo con Nosiglia, Mulle y Fuksman (2020) las orientaciones en materia de gobierno y gestión universitaria -promovidas por organismos internacionales y por algunos especialistas- han partido del supuesto de crisis de gobernabilidad, tanto a nivel del sistema y hacia el interior de las instituciones. Desde la perspectiva de Ibarra y Rondero (2001), la gobernabilidad universitaria incluye una dimensión en relación con el interior de la institución y otra respecto de la relación que las instituciones establecen con el medio externo. En el plano interno, la gobernabilidad implica el manejo cotidiano de la institución —la definición de su misión y propósitos, procesos de toma de decisiones, estructuras de autoridad y formas de organización— y además aporta el encuadre institucional para el desarrollo del trabajo universitario. En el plano externo, la gobernabilidad supone el manejo de las relaciones de la universidad con el medio social,

es decir, la capacidad para establecer acuerdos con agencias del Estado y entidades privadas, e incorporarse a redes de producción y transmisión de conocimientos, articulando los sistemas de gobierno de la institución con aquellos más generales que regulan las relaciones de los conjuntos organizacionales.

Con relación a la autonomía de las universidades, ya se ha señalado en otros párrafos que, en la reforma de la Constitución Nacional de 1994 se ha incluido un nuevo inciso en donde hace referencia a las atribuciones del Congreso, a quien faculta sancionar leyes de organización y de base de la educación que garanticen la autonomía y autarquía de las universidades nacionales. Así, mediante el artículo 29 de la LES, queda establecido que las instituciones universitarias tendrán autonomía académica e institucional, y en sus incisos delimita las atribuciones, tales como dictar y reformar sus estatutos, definir sus órganos de gobierno, administrar sus bienes y recursos, crear carreras de grado y de posgrado, otorgar grados académicos y títulos habilitantes, formular y desarrollar planes de estudio, de investigación científica y de extensión con servicios a la comunidad, designar y remover al personal, establecer los régimen de acceso o admisión, permanencia y promoción tanto del personal docente y no docente, por sólo nombrar algunas.

En el capítulo 2 de dicha ley, titulado “De la autonomía, su alcance y sus garantías”, se ratifica el concepto de autonomía, estableciendo que sólo pueden ser intervenidas por el Congreso Nacional y con causas muy limitadas y precisas, que la fuerza pública puede ingresar con permiso judicial o a pedido expreso de sus autoridades y que, contra sus resoluciones, sólo podrá interponer un recurso de apelación ante la Cámara Federal de apelaciones que corresponda.

En lo que refiere a modelos de gestión, la LES no plantea ni genera modelos institucionales para el conjunto de la educación superior. Siguiendo a Fernandez Lamarra (2018), las universidades nacionales tienen la particularidad de una gestión pública, donde normativa y organizacionalmente, sus instituciones obedecen simultáneamente a tres lógicas diferentes. Por un lado, existe una lógica académica (básicamente formativa, de investigación y de extensión); por otro, hay una lógica democrática (básicamente interna, de los miembros de la propia universidad) y, por último, siendo que las universidades administran recursos públicos, se impone una lógica de transparencia y eficiencia en la gestión. Estas tres lógicas conviven con una estructura de gobierno que es idéntica en todas las universidades nacionales.

En la cima está la Asamblea Universitaria, un cuerpo colegiado formado por representantes de distintos claustros. Lo secunda, el Consejo Superior es el órgano de gobierno normal y permanente de la universidad, y al igual que la asamblea, está conformado por representantes de distintos claustros y es presidido por el rector o su representante. En un tercer nivel, está un tercer órgano

colegiado (consejos directivos, consejos de institutos, consejos académicos) que son los órganos de gobierno de las unidades académicas de cada universidad (facultades, departamentos, escuelas). Estos cuerpos son presididos por el decano (o equivalente). Las autoridades ejecutivas (rector, vicerrector, decanos) son parte fundamental del gobierno ya que ellas son las encargadas de aplicar efectivamente la normativa vigente y son los representantes de la universidad o de las unidades académicas en diferentes ámbitos.

Continuando con el estudio de “La Educación Superior Universitaria argentina” de Fernandez Lamarra (2018), de la totalidad de universidades nacionales, poco menos del a mitad, se organizan en facultades, mientras que el resto ha optado por una estructura departamental (departamentos, escuelas, institutos, centros de estudios). Siguiendo al autor, es dable señalar que en las universidades más nuevas existe la tendencia a una administración centralizada, lo que se ve facilitado por la escala y por la estructura departamental que permiten concentrar en la gestión central tareas que en las universidades más antiguas están ubicadas en las facultades (como investigación, extensión y posgrado).

Por su parte, Atairo y Camou (2014) han realizado una investigación, donde tomando 26 estatutos universitarios, realizan una comparación utilizando la variable antigüedad institucional, distinguiendo entre universidades “tradicionales”, “nuevas” o de “reciente creación”, ello para abordar la discusión sobre el gobierno de las instituciones. Los autores concluyen que los diseños institucionales de cada universidad resultan sumamente heterogéneos y que aquello guarda relación con la tradición histórica de cada institución y los cambios exigidos por los gobiernos nacionales. También, identifican que durante las últimas décadas se intensificó las demandas por una mayor democratización del gobierno universitario y la incorporación de nuevos actores.

La complejidad de las instituciones y de los desafíos que debe enfrentar la universidad, ha multiplicado la cantidad y diversidad de temas que se tratan, a la vez ha requerido cada vez más el apoyo de cuerpos técnicos especializados para su análisis, restando poder a esas instancias y trasladándolo a las esferas de gestión. Indagar cómo se producen las dinámicas en la toma de decisiones en estos espacios y qué rol cumplen las estructuras político-administrativas de las universidades que colaboran en la gestión, resulta de relevancia y más aún cuando se trata de identificar las oportunidades, los desafíos y las respuestas que se brindan, cuando la Universidad, en tanto institución, se ha transformado por una pandemia.

Para finalizar, al menos esta idea, es oportuno traer a Pedro Krotsch (2001), quien señala que la universidad está sometida a:

la lógica de gestionar las tensiones y reducir la multiplicidad de conflictos que sobrecargan el gobierno de la misma. Este estilo de gobierno nos vincula más con el pasado que con el futuro. Para construir una nueva universidad debemos recuperar la capacidad de decidir y proyectar escenarios sin por esto caer en el decisionismo (p. 207).

Estas palabras no sólo mantienen la vigencia plena de un programa inconcluso, sino que también nos confrontan con un desafío de creciente actualidad: el gobierno universitario ocupa un lugar estratégico en la agenda de la educación superior.

La Universidad Nacional de La Matanza. Características y organización.

La Universidad Nacional de La Matanza, y otras creadas en el mismo período, tal como fuera mencionado en párrafos anteriores, es consecuencia de la conjunción de realidades e intereses locales. Se encuentra ubicada en una localización de vital importancia para la región, e incluso el país, desde el punto de vista demográfico, político y económico.

En la sesión de la Cámara de Senadores del 29 de septiembre de 1989, se sancionó la Ley 23.748, -promulgada el 23 de octubre de 1989-, constituyéndose en el instrumento legal que dio vida a la Universidad Nacional de La Matanza. Por Decreto N° 896, del presidente Dr. Carlos Menem, se designa como rector normalizador al Ing. Mario Pinelli.

Luego de varias decisiones en torno a cuestiones organizacionales, acuerdos específicos y locales, el primer año académico de la Universidad se desarrolló en el año 1991. Por ese entonces, no contando a ese momento con infraestructura propia, las actividades se realizaron en dos escuelas del distrito de La Matanza, las N° 27 y 51.

A fines de ese mismo año, se tomó posesión en forma definitiva del predio que ocupa actualmente (ex fábrica Chrysler) adquiriendo el predio a nombre de la Fundación Universidad de La Matanza, con la “condición esencial, especial y determinante” de que se utilice el bien donado con el fin específico y excluyente señalado.

Tal como se señala en el Informe de Evaluación externa de la Universidad Nacional de la Matanza (2012) en el año 1992 la Fundación Universidad Nacional de La Matanza puso a

disposición de la Universidad el predio. Inicialmente se reciclaron algunas de sus instalaciones y comenzó a funcionar en ese lugar.

Aprovechando la concentración de actividades en un único predio, la Universidad adoptó una estructura organizacional de un fuerte componente centralista en lo que hace a la administración y un componente descentralizado en lo que hace a las actividades académicas.

Ya en su estatuto fundacional, la Universidad se propuso estar abierta a las exigencias lo cual implica una constante revisión de su oferta académica en concordancia con las exigencias de la región.

La norma que se sigue para regir el funcionamiento de la Universidad es su Estatuto, que funciona al amparo de la LES y sus decretos reglamentarios. Por dicho Estatuto, en el gobierno de la Universidad participan los distintos sectores que la conforman, es decir los docentes, los no docentes, los estudiantes y los graduados. Además, interviene la comunidad de la que forma parte a través del Consejo Social. Como en el resto del sistema universitario público, existen representantes en los cuerpos colegiados y autoridades unipersonales elegidos por el voto.

Los Principios y Objetivos que se plantearon en el Estatuto marcaron la característica de anclarlos en metas alcanzables y fácilmente observables en el tiempo como ser la apertura de “carreras que respondan a las necesidades actuales del medio”, o “carreras cortas y títulos con rápida salida laboral”, o disponer de un régimen curricular con carreras “a término”, incorporando de este modo restricciones a la oferta académica si las circunstancias así lo aconsejan.

La Universidad cuenta actualmente con cinco Departamentos de Docencia e Investigación:

- Departamento de Ciencias Económicas.
- Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales.
- Departamento de Ingeniería e Investigaciones Tecnológicas.
- Departamento de Derecho y Ciencias Políticas
- Departamento de Ciencias de la Salud.

El Rectorado cuenta con diferentes Secretarías que tienen sus responsabilidades asignadas por la Resolución N° 28/01 emanada del Consejo Superior por medio de la cual les corresponde:

- *Secretaría General*. Contempla todos los aspectos relacionados con la organización del despacho institucional, de las relaciones públicas y ceremonial, la seguridad, la conservación edilicia y en la Presidencia del Consejo Superior y llevar la Secretaría de este cuerpo.

- *Secretaría Académica.* Se ocupa de la organización y desarrollo de todas las actividades académicas que deba realizar la Universidad.
- *Secretaría de Ciencia y Tecnología.* Su función se centra en el diseño, promoción y coordinación con el Sistema Nacional de CyT, de la política de investigación científica y tecnológica que realice la Universidad.
- *Secretaría de Extensión Universitaria.* Se ocupa de la interacción de los claustros con el resto de los sectores sociales.
- *Secretaría Administrativa.* Su finalidad es asistir al Rector en la gestión económica, presupuestaria, financiera, patrimonial y administrativa, de forma tal que contribuya a la obtención y aplicación de los recursos con la mayor eficacia, eficiencia y economía.
- *Secretaría de Planeamiento y Control de Gestión.* Se ocupa del planeamiento general y control de gestión de la actividad universitaria, tanto en su aspecto sustantivo como administrativo.
- *Secretaría de Informática y Comunicaciones.* Asume su tarea centrada en el aprovechamiento de los recursos y sistemas informáticos y de comunicaciones.
- *Secretaría Legal y Técnica.* Brinda asistencia al Rector con proyectos de Actos Administrativos, Resoluciones y cualquier otra clase de decisiones que deban materializarse formalmente, y prestar asesoramiento jurídico a la Universidad.

En febrero de 2020, mediante Resolución n° 12/20, se crea

- *Secretaría de Medios y Comunicaciones.* Está abocada a la producción y difusión de contenidos audiovisuales y periodísticos.

La Universidad ofrece más veinte títulos de grado y la posibilidad de completar los estudios terciarios a través del complemento de la oferta curricular que brinda la Escuela de Formación Continua, de acuerdo con la estructura departamental señalada. Cada Departamento provee del cuerpo docente a las distintas carreras. Las funciones de docencia están organizadas, adoptando la estructura departamental y entendiendo como Departamento a las unidades integradas por disciplinas académicas afines para la docencia y la investigación que deben proveer los docentes a las carreras y cautelar su buen desempeño en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Conforme lo planteado en el apartado anterior, esta institución se la entiende como una institución universitaria nacional, de gestión pública, laica, con una estructura organizacional

departamental⁴, que brinda una amplia variedad en su oferta académica, y presenta una modalidad de ingreso de carácter selectivos sin cupo.

Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales. Oferta Académica

El Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales, tiene una antigüedad como la Universidad en sí, por cuanto que una de sus carreras, la de Licenciatura en Trabajo Social es una de las “fundadoras”.

Hoy en día el Departamento ofrece a la comunidad las siguientes carreras de grado y de pregrado, todas ellas con una propuesta de cursado presencial.

- Licenciatura en Comunicación Social
- Licenciatura en Educación Física
- Licenciatura en Relaciones Laborales
- Licenciatura en Relaciones Públicas
- Licenciatura en Trabajo Social
- Profesorado en Educación Física
- Técnico en Ceremonial y Protocolo

A causa de este contexto excepcional por Pandemia COVID-19, se debieron adecuar las condiciones para el dictado de manera telemática. A fin de conocer de primera mano tales adecuaciones, se llevaron a cabo entrevistas a personas que se desempeñan en cargos de gestión en el Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales.

Al respecto, la Secretaría Académica, explicaba que

“De acuerdo a las características del plan de estudios de cada una de las carreras de este Departamento, en rasgos generales, las adecuaciones se han dado con diferentes niveles de complejidad, o bien sorteando diversos obstáculos. (...) La mayoría de las materias, presentan un fuerte componente teórico, por lo que las

⁴ En investigación dirigida por la Dr. Hilda Agostino, “Los primeros veinte años de la Universidad Nacional de La Matanza”, en la página 77 del informe final, se puede observar un organigrama que así lo refleja.

adecuaciones requeridas se habrían ejecutado sin mayores complicaciones, pudiendo mantenerse cercanos a los objetivos de formación en la materia. No han tenido la misma suerte todas las materias con componentes prácticos. En aquellas que la práctica se centra en el ejercicio áulico de aplicación de contenidos, análisis y resolución de problemas, en mayor o menor medida, habrían podido adecuarse a una modalidad de dictado virtual y ajustar estas propuestas en torno a trabajos prácticos o de aplicación.” Secretaria Académica DHCS

En lo propio de las carreras elegidas para el presente trabajo, Profesorado y Licenciatura en Educación Física y Licenciatura en Trabajo Social, según dichos de sus coordinadores de carrera, hubo algunas materias que se encuentran al día de hoy, sorteando otros obstáculos, conforme los objetivos pedagógicos, de aprendizaje que persiga cada materia. .

“En Trabajo Social, hay materias con una importante carga práctica, que se realizan en “Centros de Prácticas”. Debido a la situación excepcional de la pandemia del Covid-19 durante el año 2020, no se permitió la asistencia de los alumnos. (...) Fue necesario, generar nuevos escenarios de aprendizaje, encontrar y acordar instituciones dispuestas a un trabajo conjunto, principalmente virtual de acuerdo a las decisiones basadas protocolos según condiciones epidemiológicas de la sociedad.” Coordinación de Licenciatura en Trabajo Social

“Con respecto al Profesorado y Licenciatura en Educación Física, se dictaron todas las asignaturas de cursada cuatrimestral y anual de manera virtual, con la complejidad que muchas de ellas, como los deportes por ejemplo, no pudieron completar la práctica correspondiente.” Coordinación de Profesorado y Licenciatura en Educación Física

En lo propio de las carreras elegidas para esta investigación, de la lectura y análisis de sus planes de estudio, de los programas de las materias que la conforman y de los dichos de quienes se desempeñan como Coordinadores de Carrera, resulta una característica principal la presencialidad, donde se ponen en juego habilidades y competencias propias de la profesión en otros ámbitos distintos al aula, tales como campo de deportes, instituciones escolares, sanitarias o cualquier otro tipo de institución u organización de la sociedad. En este contexto, la cursada se limita a la virtualidad, en tanto se encuentra supeditada a las disposiciones del Estado Nacional y a las recomendaciones y protocolos que se elaboren en el marco de la emergencia sanitaria.

Cabe señalar una distinción notoria en los planes de estudio de las carreras elegidas en este marco, ya que las adecuaciones requeridas presentan distintos impactos, acordes a la duración del dictado de éstas, es decir, la cursada anual o cuatrimestral, implica distintas decisiones, conforme al dinamismo de este contexto particular.

Los planes de estudio de las carreras de Profesorado / Licenciatura en Educación Física y Licenciatura de Trabajo Social, presentan la particularidad de contar con asignaturas prácticas -anuales o cuatrimestrales, según correspondan-, que buscan entrenar a los estudiantes en las competencias y habilidades propias de la disciplina. Los aprendizajes en las prácticas se dan en la vivencia y requieren de la capacidad pedagógica para poder recuperarlos y convertirlos en experiencias.

CAPÍTULO 2. LAS POLÍTICAS PÚBLICAS Y LA EDUCACIÓN SUPERIOR

El término “políticas públicas” requiere definir los significados de política y de lo público. A partir del reconocimiento del derecho a la educación (entendido como acceso efectivo al saber) deben definirse responsabilidades para cada una de las instancias (familia, mercado, instituciones sociales y Estado) comprometidas con el hecho educativo. El Estado democrático tiene un solo monopolio: la capacidad reconocida de imponer decisiones al conjunto de la sociedad, esto lo habilita para desempeñar un rol de garante del derecho de conocimiento y, esta garantía puede hacerse efectiva mediante diversas formas de intervención, ya sea regulando las prácticas e instituciones educativas orientando los recursos sociales o bien prestando el servicio en forma directa.

Nuestro sistema universitario no ha estado ajeno a los cambios enfrentados por la educación. Si bien las estrategias, los énfasis y los temas son similares, sus manifestaciones no lo son, aunque sí hay un punto en común y es la comunidad educativa, los docentes, estudiantes y sus instituciones. El vínculo entre lo que se aprende, quién lo aprende y quién guía ese aprendizaje, en tanto tarea humana, confiere particular importancia.

Hubo muchas pandemias en la historia que impactaron notoriamente a la sociedad en su conjunto, incluso también en el sistema universitario. Hoy, las universidades modifican las formas de enseñanza y aprendizaje para transitar de la presencialidad a la virtualidad, en tanto respuesta a este tiempo particular. Ello permite a los estudiantes progresar hacia su título incluso durante una pandemia global.

Acerca de las políticas públicas

El término “políticas públicas” requiere definir inicialmente los significados de política y de lo público. Jaime, et al. (2013), sostienen que una de las definiciones más habituales de política la provee Max Weber (1987), quien entiende a la política como la dirección o la influencia sobre la dirección de una asociación política, la cual se caracteriza por el control de la violencia física como medio específico de dominación. Al hacer referencia a las dimensiones que conforman lo político, es decir: la toma de decisiones públicas y autorizadas, la adquisición y el mantenimiento del poder para tomar esas decisiones, y el conflicto y la competencia por el poder y su utilización, citan en su obra a Caramani (2008), quien sintetiza tales dimensiones

Estos autores explican que este escenario es necesariamente conflictivo porque las decisiones tomadas por la política suelen implicar una redistribución de recursos entre los miembros de la sociedad y toman a Colomer (2009), para decir que lo distintivo de la política es la decisión sobre la provisión de bienes públicos, aquellos que no pueden ser provistos por el mercado u otros mecanismos privados. Algunos de estos bienes generan beneficios para todos los integrantes de la sociedad, pero la mayoría de ellos (las políticas económicas y sociales, las obras públicas, los esquemas impositivos que las financian, etc.) modifican la distribución de los recursos en la sociedad, lo cual explica la competencia por alcanzar las posiciones políticas decisorias, o al menos por influir sobre ellas. En resumen, es dable afirmar que la política en la época contemporánea se liga ineludiblemente al Estado.

En la búsqueda de elementos que permitan una mejor comprensión de *qué son las políticas públicas*, la tarea no resulta sencilla. Por un lado, el concepto “*política*” es polisémico, resultando necesario identificar alcances que tiene la utilización de dicho concepto en la construcción “*política pública*”, y por el otro, no existe un consenso en el campo de las políticas públicas sobre las dimensiones o características que permiten la identificación de una política pública.

Son muchas las definiciones que pueden darse de las políticas públicas. Cada una de ellas destaca distintos aspectos o elementos que la componen.

Según el Manual de Incidencia en Políticas Públicas de Tapia Alvarez et al., (2010), las políticas públicas son acciones gubernamentales que movilizan recursos humanos, financieros e institucionales para resolver problemas públicos dentro de una sociedad. Otra definición, tomando a Lupi, Rossi y Mafullo (2014), dice que las políticas públicas se entienden como procesos y campo de incidencia de la acción colectiva para la distribución de recursos, donde confluyen relaciones de actores sociales.

Por su parte, Ozlak y O'Donnell (1984) definen a las políticas públicas como las acciones u omisiones que expresan una determinada modalidad de intervención del Estado con relación a una o varias cuestiones, movilizándolo el interés, la atención y la acción de otros actores —además del propio estado— del tejido social.

Jaime et al. (2013), toman en su obra a Meny y Thoenig (1992:89) para explicar que política pública es “el resultado de la actividad de una autoridad investida de poder público y de legitimidad gubernamental”. Esta definición resalta el espacio institucional (las estructuras de autoridad) en el cual la política pública se origina, y lo que le brinda su legitimidad de origen. Además, hace referencia a que el gobierno, o las autoridades que transitoriamente ocupan las posiciones de autoridad en una sociedad, y que acceden a ellas a través de los mecanismos institucionalmente

establecidos (conjunto de reglas), aparecen aquí como el actor decisivo o “autor” de la política en cuestión.

En este sentido, es oportuno sumar a Aguilar Villanueva (1996) quien afirma que hay que entender que las políticas públicas son las que movilizan, no solamente, recursos humanos, sino también recursos económicos, financieros e institucionales a los fines de resolver los problemas públicos, y por eso es de vital importancia, no solamente la delimitación de los problemas, sino también la asignación de esos recursos de la forma más eficiente posible.

La afirmación de Aguilar Villanueva pone de manifiesto que la política supone un proceso complejo, el cual se inicia al identificar una cuestión social o políticamente relevante, que continúa con una toma de posición por parte del gobierno ante dicha cuestión, y que requiere un conjunto de acciones estatales dirigidas a mantener, transformar o modificar la realidad o el contexto en el que los actores intervienen o los propios comportamientos de los actores afectados por la política. Por lo tanto, conforme las ideas y autores considerados hasta el momento, es dable afirmar que las políticas públicas son planificaciones focalizadas, planeadas secuencialmente, y sistemáticamente organizadas, que tienden a resolver problemas de las sociedades en las cuales se insertan

Las políticas públicas no son sólo la expresión de una intencionalidad dirigida a resolver algún problema incorporado a la agenda de gobierno. Suponen también definiciones de estos problemas, postulación de relaciones causales en torno a ellos, lineamientos y criterios para orientar decisiones y acciones, mandatos y atribuciones de competencias y recursos a distintas organizaciones públicas (el Estado), así como las consecuencias efectivas (resultados e impactos) que producen.

Por ello, las políticas públicas son la resultante de conflictos entre actores sociales, económicos y políticos que se manifiestan al interior del sistema político. El Estado es un actor que se desagrega en una pluralidad de actores, que pueden encontrarse más o menos coordinados entre sí, cada uno de ellos con distintas dotaciones de recursos (de todo tipo) y con objetivos diferentes o incluso contradictorios, y que tienen la capacidad para desplegar esos en función a sus propios intereses y preferencias.

De lo expuesto se advierten miradas, perspectivas que ponen al Estado en primer plano e implican otra forma de conceptualizar la relación entre Estado y política pública.

Políticas públicas en Educación Superior

Partiendo del supuesto que las políticas educativas son parte de una formación social determinada por lo cual deben estudiarse en el marco del contexto socio histórico político en que se desarrollan, es dable observar un correlato entre las medidas tomadas a nivel nacional como consecuencia de la Reforma de Estado y las políticas aplicadas en el campo de la educación. Los procesos de privatización, desregulación y descentralización aplicados a nivel global tienen su correlato en el funcionamiento del sistema educativo y en el comportamiento de los diferentes actores que pugnan por dar una direccionalidad a la educación.

En grandes líneas, tal como se desarrollaba en el apartado anterior, la política pública es el resultado de la confrontación entre los distintos grupos de interés implicados en los procesos de producción social, por lo que siempre ha sido motivo de intensos debates y la política universitaria ha alcanzado protagonismo.

El campo de estudios de las políticas educativas, y en particular de las políticas de Educación Superior, viene transitando una renovación en marcos de referencia teóricos y un notorio acrecentamiento de las temáticas y objetos de indagación, guardando una estrecha relación con los sucesos sociales que la enmarcan. Actualmente, y parafraseando a Chiroleu, (2012), convergen enfoques y perspectivas teóricas que no sólo permiten complejizar y profundizar el conocimiento sobre la relación entre el Estado y la universidad, sino que además amplía la indagación hacia las formas de regulación del sistema en su conjunto, como así también acerca de las modalidades en que las propias instituciones procesan las políticas públicas.

La reconfiguración del Estado en materia de Educación puede ser entendida incluyendo en su análisis a las políticas educativas de los '90 en Argentina y sus marcos regulatorios centrales como fueron la Ley de Transferencia (Ley N°24049/91), la Ley Federal de Educación (Ley N° 24195/93) y la Ley de Educación Superior (Ley N° 24521/95). Con lo propio de cada una, se fue dando forma a una concepción neoliberal-neoconservadora de educación que redefinió la educación misma, nuevos roles del Estado Nacional y las provincias y para lo público y lo privado. A modo sintético, la Ley de Transferencia facultó al Poder Ejecutivo Nacional a transferir, a partir del 1 de enero de 1992, a las provincias y a la entonces Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires todos los servicios dependientes del Ministerio de Cultura y Educación y del Consejo Nacional de Educación Técnica (CONET), y también las facultades y funciones respecto de los establecimientos privados reconocidos.

Parafraseando a Escujuri y Aguirre (2016), una de las consecuencias se visibiliza en la fragmentación de los niveles medios y superior no universitario. La descentralización es acompañada por la centralización de las decisiones esenciales. De esta manera el Estado Nacional comenzaba a cumplir las recetas internacionales sobre ajustar el gasto, pero sin dejar de tomar las decisiones centrales en materia educativa. Mientras los gobiernos provinciales asumieron la responsabilidad académica y financiera del sistema, el Poder Ejecutivo Nacional se reservó la atribución de analizar, evaluar e intervenir en la gestión y el control de los recursos técnicos y financieros. Se reservó, asimismo, la atribución de evaluar los sistemas educativos provinciales a través del Sistema Nacional de Evaluación de Calidad. En los años siguientes implicó cierre de carreras, de cursos y establecimientos.

La Ley de Transferencia, daba puntapié inicial para la reconfiguración del sistema educativo que se manifestaría cabalmente en las sucesivas dos leyes nacionales, la Ley Federal de Educación y la Ley de Educación Superior.

Por un lado, la Ley Federal de Educación apostó a dar coherencia al sistema educativo en función de los proyectos económicos, políticos, sociales, culturales de los sectores interesados. Entre otras cuestiones, extendió la obligatoriedad escolar a 10 años y reestructuró los ciclos y niveles del sistema educativo. Es dable señalar que la extensión de la obligatoriedad y la creación del Polimodal, se llevaron adelante sin haber adoptado previsiones necesarias para contar con infraestructura, equipamiento y docentes formados para ejercer en esos niveles. Esta ley definió a toda la educación como pública y diferenció a las instituciones por el tipo de gestión (estatal o privada) concretando así las aspiraciones de los grupos privatistas.

Por otro lado, en la Educación Superior la reforma estaba gestándose. A partir de 1993, con la creación de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), se produce el pasaje de una política centrada en la construcción de la agenda a través de la difusión de investigaciones, estadísticas y diagnósticos a la instrumentación de las principales medidas propuestas. La sanción de la Ley de Educación Superior, tomando a Krotsh (1998) se caracteriza por los siguientes rasgos:

- Establece criterios para el gobierno de las instituciones que, si bien sigue con el modelo de gobierno tripartito, tiende a fortalecer a las autoridades unipersonales
- Descentraliza el régimen económico financiero
- Estimula la creación de universidades privadas
- Promueve la estratificación por niveles a través de legislar sobre el posgrado y sobre el papel que ha de tener la formación docente de grado

- Complejiza y verticaliza la estructura de poder mediante la creación de organismos de coordinación como: Consejo de Universidades, Consejo Nacional de Acreditación y Evaluación y los Consejos de Planificación Regional
- Flexibiliza la distinción público y privado
- Establece mecanismos de regulación del conjunto, planteando una estructura en torno a un campo que incluye el postgrado.

En el mismo año que se sanciona la Ley de Educación Superior, se pone en marcha el Programa de Reforma de la Educación Superior (PRES) por un plazo de cinco años. La SPU incentivó su creación con la finalidad de fortalecer el ordenamiento del marco legal de la ES y de implantar incentivos para la eficiencia, la equidad y el mejoramiento de la calidad de la educación superior. Dentro de los componentes del PRES, se destacaba la CONEAU y Fondo de Mejora de la calidad de la Educación Superior (FOMECE). El primero, a través de la evaluación y acreditación cobraba importancia como herramienta para el fortalecimiento institucional del sector universitario, mientras que el segundo brindaba apoyo a las reformas de grado, equipamiento, becas y desarrollo de postgrados (Abeledo y Curcio, 2003).

Otro programa –que no conformaba el PRES– de relevancia por su rol en la promoción de la investigación y desarrollo en el ámbito académico, es el Programa de Incentivo para los Docentes-Investigadores (PROINCE), confeccionado para estimular una mayor dedicación a la actividad universitaria y la creación de grupos de investigación. A fin de alcanzar esta meta, el programa propone el pago de un incentivo a los docentes investigadores conforme su categorización, con los fondos provenientes de la Administración Pública Nacional (SPU, 2011).

Por su parte, Suasnabar (2006) sostiene que la consolidación del rol del Estado como Estado Evaluador y de la evaluación como eje estructurante de las políticas universitarias instituyen el rasgo dominante de ese período. Y afirma que, si por un lado se pluralizan las instancias de gobierno del sistema con la creación de la CONEAU, el Consejo de Universidades y los Consejos de Planificación Regional, y por otro, desde la SPU se implementa una serie de programas especiales que definidos desde el nivel central y ejecutados de manera descentralizada, se configura una nueva línea de conducción de las instituciones universitarias.

Por ello, es posible afirmar que la gestión que asumió en 1993 en la Secretaría de Políticas Públicas (SPU) tuvo un papel muy activo en el diseño de políticas destinadas al sector universitario. A su vez, las Universidades, en el ejercicio pleno de su autonomía, debieron dar respuesta a nuevos desafíos y replantearse su inserción en el mundo, propiciando aportes científicos y tecnológicos.

Este reto tiene su punto neurálgico en la necesidad de conducir estas complejas organizaciones, manteniendo un nivel adecuado de coherencia interna, en un clima de acuerdos razonables y procurando lograr metas comunes. Dicho de otro modo, resulta necesario “gestionar” la Universidad, y parafraseando a Bernardo Blejmar (2005), gestionar es hacer que las cosas sucedan, o dicho de otro modo, procurar que las tareas se ejecuten de la mejor manera posible, utilizando los recursos disponibles para alcanzar los objetivos.

Partiendo de la idea de que la tarea de la gestión requiere de interpretar los objetivos de la organización, en este caso Universidad, y traducirlos en acción institucional mediante Planificación, Organización, Dirección y Control de todas las actividades que implican relaciones humanas y tiempo, realizadas en las diversas áreas y niveles para conseguir sus objetivos, es atinado identificar que a partir del año 2003, en Argentina hay claros indicios que intentan devolver al Estado un rol protagónico.

El derecho a la Educación se entiende como garantía, y en especial, a aquellos ciudadanos que viven en contextos de vulnerabilidad social y exclusión. Una manera de observar el derecho a la educación como garantía, es mediante la identificación de herramientas concretas ofrecidas por la Subsecretaría de Gestión y Coordinación de Políticas Universitarias, en tanto que avanza en la puesta en marcha de políticas públicas tendientes al fortalecimiento del Sistema educativo.

La gestión y las organizaciones, como por ejemplo la Universidad, son productos de sus realidades y contexto histórico social. Por tanto, la gestión se entiende en términos de cómo han resuelto las personas, acorde a su cargo, función y desempeño, las cuestiones de sus relaciones, desafíos y situaciones en momentos concretos de la historia.

La preocupación por la eficacia se visualiza en todas las universidades a través de mecanismos institucionalizados que procuran transitar con éxito la vida universitaria. Teniendo en cuenta el contexto actual de pandemia COVID-19, tal preocupación se agudiza más, a la vez que da lugar a nuevas inquietudes.

El sistema de Educación Superior. Estructura Normativa General. Tipologías. Formas de acceso

En 1994, con la reforma de la Constitución Nacional, en el artículo 75, se identifica un inciso que fija las contribuciones del Congreso. Ahí, en el inciso 19, es donde se establece que corresponde al Congreso

sancionar leyes de organización y de base de la educación que (...) garanticen los principios de gratuidad y equidad de la educación pública estatal y la autonomía y autarquía de las universidades nacionales. (Art. 75, inciso 19 , Constitución Nacional)

En este marco constitucional, luego de la Ley Federal de Educación (1993) se sancionó la Ley 24.521, primera legislación que abarca al conjunto de la educación superior en el país y promueve su articulación. Incluye la educación superior universitaria y la no universitaria. En cuanto a la educación superior universitaria, hace referencia tanto a las universidades nacionales como a las provinciales y a las privadas.

De sus principales contribuciones, tomando a Fernandez Lamarra (2002), se destacan:

- Bases para el funcionamiento de órganos de coordinación y consulta del sistema universitario: Consejo de Universidades; Consejo Interuniversitario Nacional (CIN); Consejo de Rectores de Universidades Privadas (CRUP), entre otros.
- Establecimiento de la evaluación institucional para la Educación Superior universitaria, la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU).
- Acreditación de carreras de posgrado y las de grado con “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”, ambas tareas se le asignan a la CONEAU
- Normas básicas para las universidades nacionales: creación y bases organizativas; órganos de gobierno y su constitución: autoridades y estatutos, etc.
- Establecimiento de la autarquía económico – financiera de las universidades nacionales y la responsabilidad de su financiamiento por parte del Estado Nacional.
- Posibilitar, en condiciones excepcionales, el ingreso a la educación superior de personas mayores de 25 años sin el nivel medio aprobado.
- Posibilitar la creación y funcionamiento de otras modalidades de organización universitaria (universidades de posgrado, abiertas, a distancia, institutos universitarios, tecnológicos, pedagógicos y otros) ya previstas en la Ley Federal de Educación.

La Educación Superior en nuestro país, está integrada por instituciones universitarias y no universitarias o terciarias. En términos generales, los tipos de instituciones existentes son los siguientes: Instituciones universitarias (universidades / institutos universitarios), institutos terciarios (de formación docente / de formación técnico profesional) y colegios universitarios.

Conforme al interés que nos convoca en este trabajo, se hará referencia brevemente a las instituciones universitarias únicamente. Según el artículo 27 de la Ley de Educación Superior, las instituciones universitarias tienen como finalidad “la generación y comunicación de conocimientos del más alto nivel en un clima de libertad, justicia y solidaridad” y sus funciones son, según el artículo 28, las de formación, de promoción y desarrollo de la investigación científica y tecnológica y la de extensión de su acción y servicios a la comunidad.

Dicha ley diferencia a universidades de institutos universitarios, en tanto que las primeras son las que desarrollan sus actividades en diversas áreas, disciplinas no afines y los segundos, son los que circunscriben su oferta académica a una sola disciplina.

La legislación vigente ofrece una tipología muy simple de instituciones de educación superior. No obstante, su orientación, organización y funcionamiento permite ampliar y complejizar dicha tipología, de manera de abarcar una mayor variedad de instituciones.

- *Autónomas.* Según la Constitución Nacional y la Ley de Educación Superior, las instituciones universitarias son autónomas, en lo académico y en lo institucional
- *Empresariales.* No existen formalmente este tipo de instituciones como si se encuentran en otros países. Sin embargo, si se tiene en cuenta la sociedad propietaria hay varias universidades que pueden categorizarse de esta manera. Sería en los casos cuyos propietarios son cámaras empresariales o empresas o grupos de empresas que han promovido la creación de la universidad, y sus objetivos y orientaciones académicas se encuentran muy ligados a los requerimientos de las entidades privadas.
- *Técnicas.* La Universidad de este tipo por excelencia es la Universidad Tecnológica Nacional. Ofrece esencialmente carreras de ingeniería y otro tipo de estudios de carácter tecnológico.
- *Militares y Policiales.* Existen universidades nacionales dependientes de las tres fuerzas armadas y una dependiente de la Policía Federal.

- *Religiosas.* Ya sea porque pertenecen a la propia iglesia o porque tienen una orientación tipo confesional. Hay de diferentes orientaciones religiosas, como ser católicas, adventistas y evangélicas.
- *Centralizadas y Descentralizadas.* La mayoría de las instituciones universitarias están concentradas en una misma sede o tienen varias sedes, pero en la misma ciudad y habitualmente cercanas.

El acceso a la Educación Superior, generalmente a la universitaria, ha estado asociado a la modalidad democrática o no, vigente en el país y en las universidades, en cada momento. En la segunda mitad del Siglo XX, los golpes de Estado en el país condicionaron no sólo el ingreso sino también las carreras que se dictaban. De esta manera, el ingreso abierto y sin restricciones ha prevalecido durante los últimos años del Siglo XX, con el advenimiento de la Democracia. donde se insta a modificar las condiciones de ingreso a la universidad y se reabren carreras censuradas.

En Argentina no existe una prueba nacional común para todos los ingresantes, sino que el acceso es regulado por las propias instituciones de educación superior, ya sean públicas o privadas. Tales regulaciones son muy diferentes según las universidades, facultades o áreas académicas. Por su parte Fernández Lamarra (2002) trae en su informe “La Educación Superior en Argentina” a Sigal (1995), quien plantea un panorama de las alternativas según tipos y modalidades de acceso, ya sea con ingreso irrestricto o con pruebas con o sin cupo.

Ingreso irrestricto	Sin pre-ingreso. <ul style="list-style-type: none"> - Sin curso de apoyo y nivelación - Con ciclos introductorios que forman parte de la carrera
	Con curso de apoyo y nivelación con aprobación presencial (sin examen) en general de orientación y reflexión <ul style="list-style-type: none"> • De tipo cognitivo • De transmisión de técnicas de estudio y habilidades de pensamiento • Con etapas de confrontación vocacional
	Con cursos y exámenes no eliminatorios pero vinculantes con el plan de estudios <ul style="list-style-type: none"> • Las notas se consideran un parcial o un trabajo práctico de materias del plan de estudios • Las notas afectan el cursado de las materias correlativas. • Las materias afectan rendir materias correlativas.

Ingreso mediante pruebas de examen, sin cupo	<ul style="list-style-type: none"> ● Con ciclo de nivelación o preingreso con examen (final) ● Con ciclo de nivelación con exámenes parciales y /o final ● Con curso de habilidades de pensamiento (prueba de aptitud) agregándole exámenes cognitivos para carreras específicas.
Ingreso mediante prueba y cupo	<ul style="list-style-type: none"> ● Curso preparatorio con examen final

Cuadro 1. Tipos y modalidades de acceso a la Educación Superior en Argentina.

Fuente: Sigal (1995) en Fernandez Lamarra (2002) en Informe “La Educación Superior en Argentina”

Fernandez Lamarra también tomó para su publicación los estudios de Trombetta (1999) referidos a las modalidades de ingreso en trece universidades nacionales. En el estudio se muestra la diversidad de modalidades de ingreso adoptadas, según lo planteado por Sigal. En algunas se dan modalidades diversas, conforme facultades. Las denominaciones de los tramos o cursos de acceso también son diferentes: Ciclo Básico Común (CBC), ciclos de formación general, de nivelación, de preparación o aprestamiento universitario, de admisión, de confrontación vocacional, etc., o cursos de ingreso, de nivelación. Estos ciclos o cursos tienen orientaciones diversas: algunos son de carácter general, socializador o nivelador.

Más allá de la modalidad en que se llevan adelante los ingresos en las universidades, cabe señalar que las Universidades, como bien público, tienen la especificidad de ser la institución que, al decir de Gentili y Levy (2005)

liga el presente con el mediano y largo plazo por los conocimientos y por la formación que produce y por el espacio público privilegiado para la discusión abierta y crítica que constituye (p.53).

Por ello, basándonos en tal especificidad, es dable destacar el lugar privilegiado que ocupan en el sistema educativo del país, por cuanto que tienen a su cargo la producción y reproducción de conocimientos, así como la formación de profesionales a nivel académico, científico, humanístico y en valores, capaces de responder con innovaciones a la realidad social de estos tiempos. En este sentido, la pandemia por COVID-19 no es otra cosa más que un desafío para la formación de profesionales.

La Educación Superior y Pandemias a lo largo de la historia.

Claro está, en este tiempo que la pandemia plantea nuevos retos -y complejos- para la sociedad en general, y para la comunidad académica, en particular. En los últimos tiempos se han publicado varios reportes, de distintos países o regiones con mirada global y también local, que ilustran cómo, a pesar del nivel de interrupción en las actividades cotidianas, instituciones, estudiantes y docentes han respondido a la crisis, ofreciendo sus conocimientos y recursos en actividades que van desde la elaboración de máscaras y respiradores, hasta la intervención directa en atención médica y cuidados relacionados.

Müller (2020), sostiene que nada de lo que se diga sobre las epidemias virales, que cíclicamente “visitan” a la población, debe tomarse como una verdad duradera. Lo único cierto sobre los virus es que son eternos, inevitables e imprescindibles, y que la ciencia nunca corre delante de ellos, por el contrario, cuando los “alcanza”, tiene insumos y herramientas para controlarlos.

El tránsito de la educación presencial a la educación remota es, sin duda, una fuerte característica que identificará esta época. Develar cuáles son los beneficios, retos y desaciertos en el manejo de la situación, seguramente podrán nutrir producciones académicas y dar forma al diseño y ajuste de políticas públicas específicas en un futuro cercano.

Según diversos estudios, esta no es la primera vez que la educación superior enfrenta una pandemia. Carlton (2020), mediante un reciente artículo publicado, sostiene que, a pesar de los errores y desafíos en curso, la respuesta proactiva de muchas instituciones de educación superior al brote de coronavirus muestra lo resistentes que son las universidades en tiempos de crisis, especialmente en comparación a tiempos pasados.

En su artículo ha dado cuenta de una serie de ejemplos de cómo, a lo largo de la historia, las universidades han afrontado múltiples epidemias y unas cuantas pandemias, sosteniendo que la historia de cierres de universidades por este motivo se remonta casi al mismo tiempo que la educación superior.

Por ejemplo, cuando, a mediados del siglo XIV, la Peste Negra azotó a Europa, la mayoría de los estudiantes de Oxford abandonó la ciudad, debiendo crear “planes de escape” informales para huir de la ciudad universitaria cada vez que la plaga golpeaba. Siglos más tarde, entre 1665 y 1666, se presentó en Inglaterra un nuevo brote severo de la peste y las universidades cerraron como

medida preventiva. Por su parte, el Rey Carlos II, en pos de detener la propagación de la peste, impulsó reglas que prohibían, por ejemplo, reuniones públicas o funerales. La circulación requería de permisos presentando un certificado de salud. A modo preventivo, se ordenó a las ciudades que crearan "casas de plagas" en lugares remotos para albergar a los infectados.

En 1918, cuando se desató la llamada Gripe Española, la Universidad de Stanford decidió aislar a cualquiera que tuviera los síntomas y ordenó a los estudiantes usar máscaras contra la gripe; la Universidad de Carolina del Norte entró en cuarentena y Elton College, con 75% de sus estudiantes infectados, convirtió su gimnasio en enfermería, donde los estudiantes sanos cuidaban a los enfermos (Carlton, 2020). En Argentina, cuentan Pineau y Ayuso (2020) que, aunque llegaron noticias de que una nueva gripe, llamada «española», estaba arrasando a la población adulta joven de Europa, poca importancia se le dio originalmente al tema, hasta que en octubre de ese año se manifestaron en Buenos Aires los primeros casos. Asimismo, explican tomando a Carbonetti (2010) que el impacto aquí fue dispar y se desarrolló en dos oleadas: la primera hacia fines del año 1918, afectando mayormente a la región central y el litoral, y una segunda en el invierno de 1919, que se esparció por todo el país y afectó más fuerte a su zona norte. Probablemente, esa gripe ingresó por el puerto y se distribuyó gracias a la movilidad de población que permitía la potente red de ferrocarril de entonces.

El conjunto de medidas adoptadas, en octubre de 1918, para combatirla, también afectaron la vida escolar. Entre otras cuestiones, ordenaron que se limpiara el Riachuelo y que se examinara a los inmigrantes que llegaban desde Europa, enviando a la isla Martín García a quienes presentaran síntomas. También se prohibieron reuniones, procesiones, visitas a los cementerios –ante la cercanía del Día de Todos los Muertos– y actividades culturales en lugares de diversión como los teatros. El 31 de octubre se decretó la suspensión de clases en todos los establecimientos educativos (circular 291/18 del CNE), en parte estimulada por los altos niveles de inasistencias, y el 6 de noviembre se determinó el fin del año lectivo (circular 295/19 del CNE). Ese año, se instaló una modificación que aún persiste en algunos lugares, fueron suprimidos los exámenes finales obligatorios de todas las asignaturas y comenzó a implementarse el sistema de promoción por «promedio» que rige hasta la actualidad.

En la actualidad, aquella pandemia de 1918 es el modelo temido que los epidemiólogos tienen presente cuando se habla de epidemias de gripe, y que puso en alerta a gran parte del mundo médico para su tratamiento (Müller, 2020, p. 17).

Durante las epidemias, las instituciones de educación se han basado en las cuarentenas para proteger a la población estudiantil. En el siglo XIX, los administradores universitarios fomentaron

la salud de los estudiantes mediante cursos de higiene. Y cuando aparecieron las epidemias, las universidades del siglo XIX rápidamente pusieron en cuarentena a la población estudiantil. A fines del siglo XX, varias universidades, exigían vacunas antes de entrar al campus, a modo de protección de la salud de los estudiantes.

Durante la epidemia de viruela de 1885, la Universidad McGill vacunó a todos los estudiantes para protegerlos de la enfermedad. Las vacunas se hicieron cada vez más comunes, y cuando un brote de viruela golpeó a Vancouver en 1928, la Universidad de Columbia Británica evitó la epidemia gracias a su gran población de estudiantes vacunados. Durante esa década, el ingreso a tales universidades contaba como requisito contar con la vacuna aplicada.

En la década de 1940, la Universidad de Alberta agregó la escarlatina, la fiebre tifoidea y la difteria a las vacunas requeridas. Las escuelas también comenzaron a evaluar a los estudiantes en busca de enfermedades infecciosas como la tuberculosis y la sífilis para controlar los brotes.

La Epidemia de poliomeilitis de 1956 que tuvo lugar en Argentina, y afectaba mayormente a la infancia, dado el brote causado requirió que se pusiera en marcha un plan sanitario, que tuvo su impacto en el sistema escolar, afectando el inicio de clases. En los lugares más afectados, la interrupción se extendió hasta las vacaciones de invierno. El nivel universitario no tuvo mayores modificaciones, ya que se consideraba que ese grupo etario estaba exento de contraer la enfermedad. (Pineau y Ayuso, 2020).

Varias enfermedades infecciosas, (no sólo influencias que suele resultar más común) han obligado a las instituciones educativas cerrar sus puertas para proteger a su población estudiantil. Desde 2000, las universidades de todo el mundo han cerrado preventivamente, u organizado cierto esquema, debido a gripes, brotes de sarampión, ébola y SARS.

En abril de 2009 comenzó una nueva epidemia en América del Norte que en breve alcanzó estatus de pandemia. Se presentaba en el nuevo escenario mundial y nacional del siglo XXI el virus gripal A (H1N1), también llamado «gripe porcina». En mayo de ese año, junto a la detección de los primeros casos, se tomaron las primeras medidas para evitar su propagación, como el armado de un Comité de Crisis, el refuerzo de controles en las fronteras y aeropuertos, la reserva de dosis de medicamentos, el aumento del presupuesto del Ministerio de Salud de la Nación, el otorgamiento de licencias extraordinarias a embarazadas y grupos de riesgo, y la suspensión de vuelos provenientes de México, un país donde la enfermedad se había manifestado en forma muy notable. Ante la detección de los primeros casos por contagio local en algunos establecimientos, se procedió a su cierre preventivo. A comienzos de julio se decidió la suspensión de las clases en todas las provincias del país –en algunos casos, por adelantamiento de las vacaciones de invierno– que se

mantuvo por todo ese mes, y que, a modo preventivo de su diseminación, se dispuso el cierre de escuelas, universidades, teatros, museos, entre otros lugares de reunión masiva.

Parafraseando a Pineau y Ayuso (2020), a diferencia de otras experiencias, el momento del año en que se decidió la suspensión de clases permitió establecer ciertas medidas para garantizar la «continuidad pedagógica», aunque fue necesario modificar las agendas institucionales y establecer instancias de acompañamiento. Muchos docentes prepararon materiales y cuadernillos, en gran parte utilizando los medios digitales con los que se contaba en una época en las que las redes sociales empezaban a expandirse.

Según Carlton (2020), en 2019, la Universidad de California en Los Ángeles y la Universidad Estatal de California en Los Ángeles, pusieron en cuarentena a casi 1,000 estudiantes y miembros del personal debido a un brote de sarampión. Después de que un estudiante infectado con sarampión asistiera a clases en el campus de UCLA, la universidad entró en acción y creó una zona de cuarentena para los estudiantes potencialmente expuestos.

En 2014, Southwestern College tapó con cinta todo un edificio, poniendo en cuarentena a los estudiantes, después de una posible exposición al virus del Ébola. Un estudiante informó haber tenido contacto con una enfermera que luego le diagnosticó el virus, lo que llevó a la policía del campus a aislar el edificio donde el estudiante había asistido a clase.

Luego de la epidemia de SARS de 2003, una universidad de Singapur comenzó a entregar termómetros personales a los profesores y al personal. La universidad también instituyó una política para realizar una rápida transición de los cursos a un formato en línea si una epidemia obligaba al cierre de escuelas. En 2020, cuando COVID-19 llegó a Singapur, la universidad pudo realizar la transición de más de mil cursos a un entorno de aprendizaje en línea en menos de 12 horas.

Carlton (2020) se pregunta, ¿Qué hace que la respuesta universitaria al COVID-19 sea diferente a las pandemias anteriores? y se responde, las tecnologías actuales hacen que sea mucho más fácil proteger a los estudiantes al cerrar los campus y las universidades.

Hoy, las universidades modifican estrategias en relación a las formas de enseñanza y aprendizaje, transitan de la presencialidad a la virtualidad, como respuesta, lo que permite a los estudiantes progresar hacia su título incluso durante una pandemia global. Los estudiantes de todo el mundo también pueden consolarse con el hecho de que las instituciones de educación superior han resistido estas tormentas antes y lo harán nuevamente en medio de la pandemia de coronavirus.

COVID-19 y Educación Superior. Instrumentos legales, acciones y políticas públicas.

La dinámica social existente se vio trastocada tras la declaración de la pandemia por la Organización Mundial de la Salud (OMS). Este suceso inigualable trajo impactos en todos los aspectos, incluyendo el conjunto de las relaciones sociales y “la normalidad” de las instituciones, actores y valores.

Por su parte, la Organización de Naciones Unidas, al referirse a la pandemia, señala que ésta revela las múltiples y profundas dificultades que ha creado en diversos órdenes en las sociedades.

La pandemia es más que una crisis de salud; es una crisis económica, una crisis humanitaria, una crisis de seguridad y una crisis de derechos humanos, que ha afectado a las personas, las familias y las sociedades. La crisis ha puesto de relieve las fragilidades dentro de las naciones y entre ellas. No es exagerado sugerir que nuestra respuesta implicará rehacer y desimaginar las estructuras mismas de las sociedades y las formas en que los países cooperan para el bien común. Para salir de esta crisis será necesario un enfoque que abarque a toda la sociedad, todos los gobiernos y todo el mundo, impulsado por la compasión y la solidaridad. (Naciones Unidas, 2020a, p.1).

Argentina, al igual que otros países, pudo advertir cómo el virus se propagaba sin tregua, a partir de febrero de 2020. En este contexto, y teniendo en cuenta que en marzo de ese mismo año, la Organización Mundial de la Salud (OMS) se ha expedido acerca de brote del nuevo coronavirus como una pandemia⁵, el Poder Ejecutivo Nacional debido a la propagación de casos consideró pronunciarse al respecto mediante el Decreto de Necesidad y Urgencia N° 260/2020.

Con dicho instrumento legal se puso de manifiesto la necesidad de adoptar nuevas medidas basadas en evidencia científica, que se sumen a las ya adoptadas desde el inicio de esta situación epidemiológica, a fin de mitigar su propagación y su impacto sanitario. Cada uno de los artículos

⁵ El 11/03/20, la OMS declara como Pandemia a la propagación de este virus COVID-19. Para mayor información y secuencia cronológica de esta propagación, consultar “Cronología de la respuesta de la OMS a la COVID-19”, en <https://www.who.int/es/news/item/29-06-2020-covidtimeline>. Consultado el 16 de julio de 2021.

que se mencionan en este instrumento legal, señalan las actuaciones propuestas para cada Ministerio en la Emergencia Sanitaria establecida, donde se faculta al Ministerio de Salud como autoridad de aplicación en el marco de la emergencia declarada.

Por su parte, el Ministerio de Educación, conforme el artículo 13 de dicho Decreto, debió establecer las condiciones en que desarrollará la escolaridad respecto de los establecimientos educativos públicos y privados de todos los niveles durante la emergencia, de conformidad con las recomendaciones de la autoridad sanitaria, y en coordinación con las autoridades competentes de las distintas jurisdicciones.

En este escenario, resultó urgente establecer un protocolo a aplicar, delineando nuevas estrategias y adecuaciones a las políticas educativas vigentes. Específicamente respecto de las actividades en el ámbito de la Educación Superior, el Ministerio de Educación de la Nación, recomendó a las Universidades, considerando su autonomía, la adopción de medidas conforme a las facultades conferidas a dicho Ministerio.

A partir de la Resolución 104/2020 del Ministerio de Educación, en función de las recomendaciones existentes, estableció un protocolo a aplicar ante la aparición de diferentes situaciones en el ámbito educativo en general, y específicamente respecto de las actividades en el ámbito de la educación superior.

De este modo, todas las universidades, institutos universitarios y de Educación Superior de todas las jurisdicciones, debieron adecuar las condiciones en que se desarrolla la actividad académica presencial en el marco de la emergencia conforme con las recomendaciones del Ministerio de Salud.

En atención a la medida de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio -ASPO- (Decreto 297/2020) dispuesta por el Poder Ejecutivo Nacional en el mes de marzo, que coincidió con el inicio de clases y fechas de exámenes, provocó que resultara indispensable modificar las estrategias y modalidades usuales para su dictado, adoptando medidas necesarias que procuren garantizar el desarrollo del calendario académico, los contenidos mínimos de las asignaturas y su calidad. De ahí la urgencia y la necesidad de rápidamente contemplar la implementación de modalidades de enseñanza a través de campus virtuales, medios de comunicación o cualquier otro entorno digital de que dispongan, además de la reprogramación del calendario académico⁶ y otras estrategias que las

⁶ El 25/03/20, la UNLaM presentó en su web un comunicado donde informa que el inicio de clases del ciclo lectivo 2020 previsto para el 30 de marzo se pospone para el 6 de abril. <https://www.unlam.edu.ar/index.php?seccion=-1&accion=difusion&idDestacado=9885> Consultado el 24 de agosto de 2021.

autoridades competentes consideren^{7 8 9}. Las prácticas de carácter formativo, de cumplimiento obligatorio, también han sido suspendidas transitoriamente en sus lugares habituales¹⁰.

Asimismo, en pos de mitigar efectos de la pandemia por COVID-19 como así también generar estrategias educativas y garantizar el derecho a la Educación, el Ministerio Nacional ha dispuesto de Resoluciones Ministeriales específicas y ha celebrado gran cantidad de acuerdos y convenios de colaboración con diferentes organismos. Muchos de ellos, dieron marco a Proyectos y Programas Nacionales.

Por ejemplo, se da cuenta del convenio de colaboración, entre el Ministerio de Educación de la Nación y el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) mediante el cual acordaron facilitar el acceso a contenidos educativos y bienes culturales para todas las niñas, niños, adolescentes y jóvenes del país, y así garantizar su derecho a la educación¹¹, o la política de acompañamiento a docentes, ofreciendo formación virtual y apoyo técnico pedagógico para docentes de todos los niveles y modalidades del país¹², como así también a docentes de Educación Técnico Profesional¹³.

A fines de marzo de 2020, el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación junto con la Agencia Nacional de Promoción de la Investigación lanzó una convocatoria (finalizada el 10 de abril de 2020) de Ideas-Proyecto (IP) con la finalidad de seleccionar las de mayor interés para la

⁷ Con fecha 11/03/20 la UNLaM establece recomendaciones para quienes padecen síntomas o regresen de viaje. <https://www.unlam.edu.ar/index.php?seccion=-1&accion=difusion&idDestacado=9874> Consultado el 24 de agosto de 2021.

⁸ Con fecha 13/11/20, la UNLaM suspende la recepción de documentación para trámites de Reincorporación, tal como estaba previsto en el Calendario Académico e indica que dicho trámite será por sistema informático. <https://www.unlam.edu.ar/index.php?seccion=-1&accion=difusion&idDestacado=9878> Consultado el 24 de agosto de 2021.

⁹ Con fecha 16/03/20, la UNLaM amplió medidas preventivas, suspendiendo la actividad académica hasta el 30 de marzo, fecha fijada para el inicio del ciclo lectivo, sin perjuicio de su futura ampliación. Esto rige para pasantías, cursos y becas. <https://www.unlam.edu.ar/index.php?seccion=-1&accion=difusion&idDestacado=9880> Consultado el 24 de agosto de 2021.

¹⁰ Con fecha 14/03/20, la UNLaM determinó, mediante Resolución, que el personal administrativo, funcionarios y autoridades cumplirán sus tareas en forma normal, se cancelarán las pasantías y prácticas supervisadas de estudiantes en instituciones de salud y se otorgará una licencia extraordinaria a quienes acrediten formar parte de los grupos más vulnerables al COVID-19. <https://www.unlam.edu.ar/index.php?seccion=-1&accion=difusion&idDestacado=9879> Consultado el 24 de agosto de 2021.

¹¹ El Ministerio de Educación de la Nación y el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) firmaron un convenio de colaboración para la difusión de contenidos y materiales educativos. <https://www.argentina.gob.ar/noticias/universidades-de-todo-el-pais-colaboraran-con-la-difusion-de-materiales-educativos-0> Consultado el 25 de agosto de 2021.

¹² El Instituto Nacional de Formación Docente ofrece formación virtual a docentes de todos los niveles. <https://www.argentina.gob.ar/noticias/el-infod-ofrece-formacion-virtual-para-docentes-de-todos-los-niveles-y-modalidades-del-pais> Consultado el 25 de agosto de 2021.

¹³ Se brindan cursos para docentes de educación técnica <https://www.argentina.gob.ar/noticias/cursos-para-docentes-de-educacion-tecnico-profesional> Consultado el 25 de agosto de 2021.

formulación y financiamiento de proyectos orientados a mejorar la capacidad nacional de respuesta a la Pandemia en el país¹⁴.

Otra de las acciones a destacar tiene que ver con Universidades e Institutos de Educación Superior, que han adaptado sus albergues y hospitales universitarios, poniéndolos a disposición del Estado para ofrecerlos como hospitales de campaña¹⁵

Asimismo, siendo que los campus virtuales tomaron un fuerte protagonismo, por cuanto que hasta ahora eran más bien un apoyo a las clases presenciales, se implementaron distintas herramientas online que permiten no sólo dictar clases, sino también formas de evaluar conocimientos y celebrar eventos académicos como congresos, jornadas o actos de colación.

En este sentido es dable distinguir que el Ministerio de Educación de la Nación y el Ente Nacional de Comunicaciones (ENACOM) acordaron el acceso gratuito a las plataformas educativas desde los celulares, lo cual permite que estudiantes universitarios puedan acceder a las plataformas educativas y aulas virtuales que utilizan las universidades sin costo alguno¹⁶.

Con relación a lo que respecta a la UNLaM, según comunicados publicados, se hizo saber a la comunidad universitaria distintas acciones que se encuentra desarrollando, como así también el apoyo y colaboración al Ministerio de Educación de la Nación, poniendo a disposición todos los elementos e instalaciones con los que cuenta (vehículos, call center, laboratorios, salas de internación donde alumnos de Medicina realizan clases prácticas). El Departamento de Ingeniería e Investigaciones Tecnológicas y el Departamento de Ciencias de la Salud, en conjunto con la empresa Circo Studio, instalada en el Polo Tecnológico de la UNLaM, están trabajando en el desarrollo de partes sencillas que contribuirán al armado de máscaras de protección para evitar la transmisión del virus COVID19, de conformidad a las necesidades de insumos médicos del Hospital Italiano y del Hospital “Prof. Dr. Luis Guemes”, como así también de los profesionales de la salud de la UNLaM.¹⁷

Luego de ocho meses de la vigencia de la medida ASPO, dispuesta por el Poder Ejecutivo Nacional, que dio lugar a la Resolución 104/2020 del Ministerio de Educación (y otras más), en función de las recomendaciones existentes, tal como fuera antes referido, con fecha 6 de noviembre

¹⁴ Se presentaron más de 900 Ideas Proyecto, según Resolución 16/2020 MyNCT <https://www.argentina.gob.ar/ciencia/agencia/acciones-sobre-covid-19/covid-19-convocatoria> Consultado el 25 de agosto de 2021.

¹⁵ <https://www.argentina.gob.ar/noticias/los-hospitales-y-albergues-universitarios-se-ponen-disposicion-del-estado> Consultado el 25 de agosto de 2021.

¹⁶ <https://www.argentina.gob.ar/noticias/el-ministerio-de-educacion-de-la-nacion-y-el-enacom-acuerdan-el-acceso-gratuito-las> Consultado el 25 de agosto de 2021.

¹⁷ Ver publicación del 01/04/20. <https://www.unlam.edu.ar/index.php?seccion=-1&accion=difusion&idDestacado=9889> consultado el 24 de agosto de 2021.

de 2020, el Ministerio de Educación publicó un nuevo acto Administrativo (DECAD 1995/2020), a través del cual invita a la implementación de un procedimiento para el retorno a actividades académicas presenciales en Universidades e Institutos Universitarios con la debida intervención de las jurisdicciones y del Ministerio solicitante, conforme el Marco y Lineamientos Generales para el retorno a las actividades académicas presenciales, aprobado oportunamente (Res. ME 1084/2020)

De este modo, todas las universidades, institutos universitarios y de Educación Superior de todas las jurisdicciones, conforme su grado de autonomía y autarquía deciden la implementación de protocolos de manera tal que se encuentren planteadas las adecuaciones y las condiciones en que se desarrolla la actividad académica presencial en el marco de este contexto excepcional.

Desafíos y respuestas de la Gestión Universitaria en el marco del COVID-19

Se decía anteriormente que una de las dificultades propias de la Educación Superior para el desarrollo de políticas públicas es que las Instituciones de Educación Superior gozan de autonomía. Por esta razón, los gobiernos pese a las competencias en materia de Educación no han podido ir más allá que el establecimiento de una serie de recomendaciones para el nivel.

En condiciones diferentes a este tiempo de Pandemia, las políticas públicas requieren de mecanismos de concertación que demandan tiempo para la generación de consensos amplios. En este contexto, para el desarrollo de planes de contingencia, amerita un reconocimiento a los esfuerzos de concertación y la buena recepción de los consejos universitarios e interuniversitarios, en tanto han participado activamente en la configuración de comités de coordinación que buscan contribuir en la detección de necesidades y diseño de estrategias que den respuesta a ellas, a la vez que garantizar la continuidad formativa, compartir y actualizar la información.

Las respuestas a la crisis generado por el COVID-19 requieren planificación, a la vez que hay que estar preparados para ir ajustando los planes, por cuanto todo se suscita en un escenario que cambia día a día, donde la incertidumbre en torno a la efectividad y cumplimiento de las medidas de mitigación tienen su participación.

Con la evolución de la sociedad también fueron cambiando las instituciones, no resultando ajena la Universidad como tal. Su organización y funcionamiento, por ser una formación social, responden a las condiciones sociales en las que se desarrolló. Hoy, a más de un año después del inicio de la pandemia de COVID-19, muchos estudiantes de instituciones de educación superior siguen estando afectados por el cierre total o parcial de sus centros de estudio

Se decía en otros apartados que la gestión y la Universidad son producto de sus realidades y contexto histórico social. A su vez se explicaba que conforme cómo han resuelto las personas, acorde a su cargo, función y desempeño, las cuestiones de sus relaciones, desafíos y situaciones en momentos concretos de la historia, es cómo puede entenderse la gestión.

La preocupación por la eficacia se visualiza en todas las universidades a través de mecanismos institucionalizados que procuran transitar con éxito la vida universitaria. Teniendo en cuenta el contexto actual de pandemia COVID-19, tal preocupación se agudiza más, a la vez que da lugar a nuevas inquietudes.

Argentina y otros países de la región, según el informe “COVID-19 y Educación Superior. De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones” elaborado en mayo 2020 por UNESCO-IESALC, han tendido a limitarse a cuestiones tales como: a) medidas administrativas para la salvaguarda del funcionamiento del sistema; b) recursos financieros; y c) la puesta a disposición de recursos para dar continuidad a las actividades formativas.

De manera sintética, en lo que refiere a medidas administrativas para la salvaguarda del funcionamiento del sistema, se ejemplifica con las modificaciones de los calendarios académicos¹⁸, fechas de examen, facilitando su reprogramación o bien los procedimientos para la acreditación o el aseguramiento de la calidad¹⁹.

Con relación a los recursos financieros, en Argentina se dispuso la "suspensión" o "dispensa" (ambos términos usados indistintamente en diversas normas) de concurrir al lugar de trabajo y desarrollar, en todo lo que fuera posible, tareas académicas desde el hogar. Esto habilitó a todo el sistema educativo a virtualizar la educación presencial. Todas las universidades argentinas iniciaron la virtualización, algunas más tarde que otras.

Por su parte, la Universidad Nacional de Quilmes, en 1999 inauguró su primera aula virtual, con lo cual la UNQ originó la incursión de la Universidad pública en Internet. A través del Programa Universidad Virtual Quilmes, se constituyó en una Universidad pionera en materia de educación no presencial en Latinoamérica

En lo que respecta al apoyo a la continuidad formativa, se destacan políticas gubernamentales en educación implementadas para garantizar la continuidad de la actividad docente, lo cual se ha traducido en distintas iniciativas tales como plataformas, capacitación docente y contenidos digitales. Cada una de ellas intentando favorecer la puesta en práctica de soluciones tecnológicas de

¹⁸ Resolución 119/20 de UNLaM, establece pautas para el desarrollo del primer cuatrimestre 2020.

¹⁹ Resolución 137/20 de UNLaM, dispone la modalidad en que se acreditarán saberes y formas de evaluación.

emergencia para la continuidad formativa. Básicamente, la atención se ha centrado en poner a disposición de las Instituciones de Educación Superior que carecen de plataformas propias de educación virtual mecanismos y recursos tecnológicos para la impartición de cursos a distancia, garantizando así una mínima infraestructura en este sentido. En este sentido, los campus virtuales que hasta ahora eran más bien un apoyo a las clases presenciales comenzaron a tomar protagonismo, al igual que distintas herramientas online que permiten no sólo dictar clases, sino también formas de evaluar conocimientos y celebrar eventos académicos como congresos, jornadas o actos de colación. Ello dependiendo de las posibilidades y propuestas de cada Universidad.

Tal como se hizo mención recientemente, la UNLaM ya contaba con la plataforma MIEl y en el plan de desarrollo institucional de la UNLaM de 2016 había previsto experimentar un uso más masivo con el dictado de materias a distancia, lo cual hizo más ágil su uso masivo, aunque hubo que sortear distintos obstáculos (Duek, 2020).

Aun habiendo un acostumbamiento y uso intensivo de la tecnología en la docencia, se advirtió la necesidad de preparar a docentes y estudiantes para el paso a la virtualidad, con todo lo que conlleva en términos tecnológicos y de competencias para la docencia y el aprendizaje digitales. Ello porque los recursos tecnológicos y las habilidades informáticas en docentes y estudiantes es bien dispar.

De la entrevista mantenida con la Secretaría Académica del Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales, al respecto, se destaca

“Si bien hubo docentes a los que no les resultaba amigable la tecnología, por suerte en sus equipos de cátedra, mayormente había quienes sí entienden del tema. No necesariamente estamos hablando de docentes grandes o de avanzada edad, también hay jóvenes, auxiliares docentes que no les interesaba la tecnología o que no comprendían integralmente su uso o aplicación. (...) Fue necesario y a la vez acertado ofrecer a los docentes instancias de capacitación en este tema, como así también designar un referente en el Departamento” Secretaría Académica DHCS

Conforme la realidad de cada una de las Universidades es posible encontrar una gran variedad de situaciones que dependen de las propias capacidades institucionales en materia de educación virtual, de acuerdo con las experiencias previas.

Desde el inicio de la crisis, cada institución ha adoptado distintas estrategias dependiendo de sus recursos y capacidad de gestión. Ya sea la postergación de las clases presenciales o reemplazo a través de plataformas, o tomar la decisión de virtualizar algunos cursos, son estrategias escogidas que varían dependiendo del grado de virtualidad de sus programas.

El tránsito de la educación presencial a la educación remota, y posteriormente su convivencia, propio de esta época, se constituye como gran característica que la identifica.

Las Universidades y demás instituciones educativas adoptaron desde el primer momento medidas para salvaguardar la salud de todos sus actores. Estas medidas incluyeron campañas informativas, prácticas de sanitización, la reducción de movilidad, e incluso la progresiva cancelación de eventos y reuniones²⁰. Ciertamente es que la vigencia de estas medidas quedó prontamente superada por los acontecimientos que obligaron a suspender todas las actividades presenciales²¹.

La incertidumbre acerca de cuándo volverían las clases presenciales, o al menos los exámenes, procedimientos de evaluación se mantuvo -y mantiene- a lo largo de los meses. Con relación a esta cuestión, se destaca de una de las entrevistas realizadas

“Durante el primer cuatrimestre el calendario académico se fue modificando de mes a mes, y con él todo lo relativo a exámenes parciales y finales. (...) lo cual repercutió a inicios del segundo cuatrimestre, en lo que respecta a inscripciones y aparición en los listados de cursada. (...) Para el segundo ya no fue necesario realizar tantos ajustes porque se sabía que no se volvería la presencialidad este 2020.” Secretaría Académica DHCS

El dinamismo de este tiempo, las decisiones a adoptar conforme la cantidad de casos, las curvas de contagio, los avances en la ciencia y demás cuestiones afines, inciden en la ausencia de certezas y la imposibilidad de predecir qué puede suceder en futuros inmediatos. Lógicamente, los

²⁰ Con fecha 14/03/20, el Rector de la UNLaM, dispuso mediante Resolución la excepción de prestar servicios quienes conforman grupo de riesgo y a la vez la suspensión de actividades sociales y deportivas. Ver <https://www.unlam.edu.ar/index.php?seccion=-1&accion=difusion&idDestacado=9879> consultado 24/08/21

²¹ Con fecha 20/03/20, la Universidad de La Matanza cierra sus puertas, conforme la medida excepcional ante la situación epidemiológica. ver <https://www.unlam.edu.ar/index.php?seccion=-1&accion=difusion&idDestacado=9881> consultado 24/08/21

efectos presentes son fácilmente documentables, pero aquellos que dejarán huella en los distintos actores a mediano y largo plazo resultan sujetos a debate.

Asimismo, en lo que respecta al “capital I+D”, es decir la investigación y el desarrollo en Educación Superior, frente a esta pandemia, cada institución, dentro de sus posibilidades presta apoyo en pos de la vigilancia epidemiológica, como así también a prestar servicios y producir bienes necesarios para afrontar el impacto de la pandemia, tal como fuera compartida la información en el apartado anterior.

Más allá de la investigación relativa a la crisis, existen otras áreas que requieren de las capacidades de la educación superior para producir nuevos conocimientos y desarrollar renovadas capacidades. Una de ellas, entre otras, es precisamente la educación.

En ese momento de crisis no es posible cuantificar el aprendizaje que se está produciendo en este ámbito, desde lo pedagógico hasta lo económico, psicosocial, etc. Con seguridad en el futuro próximo se podrá sacar partido del conocimiento que están generando los aprendizajes y esta situación histórica bastante singular. Sin duda se contará con una gran cantidad de investigación relativa a los efectos de esta crisis en áreas como la sostenibilidad ambiental, la industria, la economía y otros.

Aún hay certezas en torno a que la transmisión y enseñanza de conceptos disciplinares actualizados ha sido un gran desafío. Resulta necesario pensar qué es y cómo enseñar / aprender en este nuevo contexto, constituyéndose en grandes preguntas a asumir por los docentes para poder capacitar a las futuras generaciones.

Como institución de formación profesional, la universidad es consciente de la necesidad de avanzar, de adaptarse a las circunstancias y aplicar modelos, temas y metodologías innovadoras que respondan a la realidad social de estos tiempos. La pandemia por COVID-19 no es otra cosa más que un desafío para la formación de profesionales e incluso la gestión universitaria.

La UNLaM transformada por la pandemia

En la experiencia de la UNLAM respecto a la toma de decisiones en este tiempo singular, y parafraseando al Secretario Académico Mg. Gustavo Duek, (2020) resulta difícil imaginar que docentes y estudiantes van a volver a interactuar en aulas o laboratorios o prácticas de campo del mismo modo cuando se vuelvan a abrir las puertas de las universidades, por lo que se requiere del diseño e implementación de estrategias que permitan sobrellevar lo mejor posible la continuidad de

actividades y que orienten hacia cómo será la transformación de la Universidad y conducir esa transformación.

Las decisiones institucionales que se fueron tomando, a partir del primer decreto, fueron las siguientes:

a) Por Resolución de Rectorado 119/20 (luego ratificada por Consejo Superior) se estableció el desarrollo del primer cuatrimestre bajo la modalidad mediada por plataforma, en ese momento (marzo de 2020) se determinó que las evaluaciones se iban a realizar de manera presencial.

b) Por Resolución de Rectorado 137/20 (también ratificada por Consejo Superior) que fue acordada en el mes de mayo, se determinó el modo de evaluación de los aprendizajes visto que se preveía una extensión del aislamiento. Se determinó un modo de evaluación de aprendizajes por proceso, otorgando la posibilidad a los docentes de elegir entre las diversas formas recomendadas en un documento de la red RUEDA: de tipo portafolio, cuestionario asincrónico u oral sincrónico. Ese tipo de evaluación de aprendizajes culminaría en caso de aprobar con el alumno en condición de materia cursada, y luego debía validarse presencialmente para poder promocionar.

c) Finalmente, por Resolución 210/20 del mes de Julio, al darse a conocer el protocolo para el retorno a las actividades académicas, y viendo que las posibilidades de retomar presencialmente actividades antes de septiembre eran mínimas, se resolvió la alternativa de validar las evaluaciones de manera virtual, pero ahora contando con la experiencia del proceso transcurrido. (Duek, 2020:485)

Con posterioridad a la publicación de este documento citado, la UNLaM ha efectuado nuevas resoluciones. Entre ellas, amerita destacar la Resolución 302/20, en tanto que realiza ajustes en torno a los sistemas de evaluación, al sistema de correlatividades en perspectiva a la cursada del segundo cuatrimestre, entre otras cuestiones.

En lo que respecta a decisiones institucionales, de la entrevista mantenida con la Secretaria Académica del Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales, es dable recuperar:

“El Secretario Académico de la Universidad estaba en permanente y constante comunicación con los Secretarios Académicos de los Departamentos. La información era compartida, y había constante intercambio. (...) El tema de las evaluaciones, de las formas de evaluar fue crucial. Cómo iban a ser las evaluaciones, fue la decisión más difícil de tomar por la Secretaría Académica, por la institución como Institución Universitaria que forma profesionales. (...) En las reuniones con los Secretarios de los otros Departamentos y con el Secretario Académico de la Universidad, se compartían las investigaciones que cada uno hacía en el tema, hablando con otras instituciones, incluso del mundo, y no era muy diferente a lo que entre nosotros se planteaba.” Secretaria Académica DHCS

Tal como fuera expresado en algún apartado anterior, ante este contexto en todas las instituciones educativas se desplegaron estrategias para garantizar la continuidad formativa, dependiendo de las posibilidades y propuestas de cada Universidad.

En este sentido, amerita traer a estas líneas el Plan de Desarrollo Institucional 2016-2020, el cual fue diseñado teniendo en cuenta el proceso de autoevaluación institucional de 2012 y las recomendaciones elaboradas a través de la evaluación externa realizada por la CONEAU en 2015, en tanto que entre otras cuestiones se había previsto comenzar a experimentar en algunas carreras la posibilidad de dictar algunas horas o materias a distancia, como alternativa a dificultades en torno al agotamiento del espacio físico en relación al crecimiento de la matrícula y la oferta académica.

La pandemia desatada por COVID-19, plantea nuevos retos -y complejos- para la sociedad en general, y para la comunidad académica, en particular, donde tal como fuera contado, resultó necesario tomar medidas, requerir políticas y desplegar nuevas estrategias para que el ciclo académico no se perdiera y a la vez se garantice la calidad de la docencia y del aprendizaje.

El comienzo de clases para dar inicio al ciclo lectivo 2020 estaba previsto para el 30 de marzo y todo ya estaba preparado (comisiones, aulas asignadas, inscripción de alumnos, etc.), cuando el 19 de marzo se decretó el primer aislamiento. Ello motivó con urgencia a diseñar un plan de contingencia que respondiera también a las medidas de estado de alarma. Así fue como los campus virtuales que hasta ahora eran más bien un apoyo a las clases presenciales comenzaron a tomar protagonismo.

“El trabajo de la Secretaría de Informática de la Universidad fue mucho y en poco tiempo. Hubo que migrar infinidad de información a la plataforma MIEl (...) materias enteras, algunas con muchas comisiones, equipos docentes, etc. (...)

Las semanas previas a iniciar las clases, con el calendario modificado, eran un caos. se mandaban listas y listas de personas para cargar y / o corregir su carga. La gente de informática estaba cargando todo y a contra reloj. (...) Los profesores estaban desesperados porque sus materias no se veían reflejadas en la plataforma o no veían los listados de alumnos, (...) Se migraban datos erróneos, había información que estaba en MIEl y no estaba en Guarani, y viceversa. Esas situaciones las recibían constantemente los coordinadores de carrera. (...) yo armaba listas y listas con estos planteos. (...) Resultó estratégico que se pudiera contar con una persona de informática asignada a cada Departamento, porque agilizó la resolución de problemas propios de la migración de datos tanto del Guarani como de la plataforma MIEl”. Secretaria Académica DHCS

Del extracto de entrevista que antecede, se observa que la Secretaría Académica del Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales alude a otro Sistema Informático, que hasta el momento no había sido referido en este documento.

El SIU Guarani es un Sistema de Información Universitaria, que registra las actividades de la gestión académica dentro de la universidad desde que un alumno se inscribe hasta que egresa. En este módulo Gestión Académica, se administra la gestión de los alumnos de manera segura, como

por ejemplo las inscripciones a materias, las calificaciones obtenidas, los finales a los cuales se ha inscripto y que resultados ha obtenido, entre otras cuestiones.

“La información circulaba fácilmente, las respuestas eran efectivas y rápidas, tanto en el grupo de whatsapp conformado por los Secretarios Académicos de los Departamentos y el Secretario Académico de la Universidad, como en el conformado por la Secretaría Académica con los coordinadores de Carrera. En ambos se compartía información de docentes, alumnos, e incluso de materias, se generaban propuestas y también se planteaban inquietudes. Las respuestas eran logradas en un corto tiempo. Realmente fue muy bueno el trabajo que realizamos entre todos... constante, intensivo y efectivo, pero logrando buenos resultados.” Secretaria Académica DHCS

Ya contar con experiencia en el uso de plataformas, hizo más ágil su uso masivo, aunque hubo que sortear distintos obstáculos, tales como la necesidad de elaborar en poco tiempo los contenidos y seleccionar textos a incorporar en cada una de las asignaturas, planificando esta modalidad hasta mediados de cuatrimestre. Otro de ellos fue capacitar a docentes en el uso de la herramienta Teams de videoconferencia, para que con ella puedan dictar sus clases en un entorno seguro.

En relación a esto, de las entrevistas se destaca

“Había docentes que no entendían la plataforma (...) otra decisión acertada, fue designar por Departamento un referente de Teams (...) lo que propició que los docentes pudieran plantear dudas en torno al uso y capacitarse para ello”
Secretaria Académica DHCS

Tomando el resultado de las encuestas que la Secretaria Académica de la Universidad realizó a docentes y estudiantes de la Universidad, mediante la cual buscaba indagar niveles de satisfacción y disconformidad con el desarrollo de esta nueva forma (de emergencia) de enseñanza en la educación superior y la manera en que la Institución la estaba llevando adelante, Duek (2020)

destaca como resultado en la encuesta de los docentes, la gran valoración del esfuerzo institucional y la voluntad de sostener las actividades académicas, y con relación a los alumnos, se destaca que una notable mayoría estuvo de acuerdo con haber sostenido el cuatrimestre.

De las dificultades detectadas en el documento se destacan la imposibilidad de contar con un espacio “adecuado” desde donde conectarse, en tanto que era compartido con muchas otras personas convivientes, dificultades de conectividad (problema generalizado) y una gran mayoría solicitando capacitación en torno a herramientas tecnológicas, ello con relación a los docentes y con relación a estudiantes, hubo quienes plantearon no contar con computadora o con servicio de internet, por lo que acudieron al uso de datos por celular. En esto puntual, Duek, agrega que si bien las páginas “edu.ar” habían sido habilitadas para el uso de manera gratuita, en los servicios de videoconferencia no fue así, y por lo tanto se origina una restricción.

De la encuesta surge también que la imposibilidad de acceso a textos con soporte papel, lo que da cuenta que el soporte electrónico no habría reemplazado al libro.

Por su parte, la Secretaría Académica del Departamento expresa

“La Universidad realizó una fuerte inversión este último tiempo: contrató el uso de la plataforma Teams, para todos los administrativos, docentes y estudiantes (...) aumentó la cantidad de servidores y se hizo un refuerzo de la banda ancha, siempre en pos de lograr un mejor servicio.

A las semanas, volvieron a reforzar el servicio de internet. (...) Me acuerdo que cuando iniciaron las clases, todo se caía, estaba saturado (...) y de informática nos avisaban, niren que por 24 hs, o tal día del fin de semana, no van a poder cargar nada porque se está instalando otro servidor o ampliando el servicio de banda ancha, no entiendo mucho de tecnología, de los términos correctos, pero se que se estuvo haciendo ese trabajo inicialmente y también después, cuando se dieron cuenta que no alcanzaba porque eran más de 40.000 alumnos conectados todos juntos”

Secretaria Académica DHCS

Duek (2020), como Secretario académico de la UNLaM señala que uno de los mayores límites encontrados es en relación a las prácticas en campo o en laboratorio, y que en la universidad presencial del futuro, éstas tendrán un gran protagonismo en las aulas, y en cuanto a la gestión académica, la gran dificultad fue sobrellevar la transformación en tan poco tiempo.

CAPÍTULO 3. LA TRANSMISIÓN DE CONOCIMIENTOS EN LA UNIVERSIDAD

Una de las funciones primarias de la Universidad, es transmitir conocimientos. Qué enseñar y cómo hacerlo son dos de las grandes preguntas a asumir por los docentes para poder capacitar a las futuras generaciones. Tener en cuenta el contexto donde se desarrollan las prácticas como medio para la elaboración de teorías y asumir la tarea de formar profesionales críticos que puedan abordar el quehacer profesional requiere la generación de prácticas más profundas e imaginativas.

El principal desafío consiste en transmitir a los futuros profesionales conceptos disciplinares actualizados y una nueva teoría de la enseñanza. Para ello es necesario profesionalizarlos dentro de las nuevas concepciones de la educación, generar nuevas realidades institucionales en los espacios de formación, hacerlos vivenciar en toda su extensión, un modelo de aprendizaje que pueda constituirse en un referente claro para cuando tengan que enfrentar su tarea profesional.

Como institución de formación profesional, la Universidad es consciente de la necesidad de avanzar, de adaptarse a las circunstancias y aplicar modelos, temas y metodologías innovadoras que respondan a la realidad social de estos tiempos.

Las prácticas pre profesionales centran su aprendizaje en experiencias reales, por lo tanto, deben hacer frente a nuevos procesos que exigen establecer las competencias de forma operativa, en las que el saber, el saber hacer, y el saber cómo hacerlo interactúan en todas las intervenciones.

En este tiempo de pandemia COVID-19, la UNLaM debió rápidamente ejecutar modificaciones y desplegar procesos de toma de decisiones.

En este capítulo proponemos un acercamiento a las estrategias que se han implementado para el desarrollo de sus ciclos académicos según las políticas establecidas por la Secretaría de Políticas Universitarias invita a pensar cuáles conocimientos se transmiten o no, qué formas de pensar o de construcción de conocimientos se promueven o no, al momento de adecuar los contenidos para el dictado en una modalidad telemática, virtual y no presencial, como habitualmente se ha dado. Ello, en consonancia con las directivas institucionales, implica una serie de decisiones pedagógicas y didácticas en la práctica docente al momento de brindar el dictado de cada una de las materias.

Conceptos fundamentales en torno a la formación

La transmisión de conocimientos es sin duda, una de las funciones primarias de la Universidad. Tal como se hacía mención en el último apartado del capítulo anterior, durante este tiempo de pandemia por COVID-19, la UNLaM debió rápidamente ejecutar modificaciones; analizar los procesos de toma de decisiones, y desplegar estrategias para el desarrollo de sus ciclos académicos. Conforme las políticas establecidas por la Secretaría de Políticas Universitarias, resulta necesario pensar cuáles conocimientos se transmiten o no, qué formas de pensar o de construcción de conocimientos se promueven o no, al momento de adecuar los contenidos para el dictado en una modalidad telemática, virtual y no presencial, como habitualmente se ha dado. Ello, en consonancia con las directivas institucionales, implica una serie de decisiones pedagógicas y didácticas en la práctica docente al momento de brindar el dictado de cada una de las materias.

Se considera adecuado tomar la perspectiva que brinda Alcantara Santuario (2009), quien sostiene que la formación universitaria se delimita y caracteriza como proceso y producto del enlace entre el modelo de desarrollo socio-económico, la política educativa y el modelo de universidad. Ello evidenciado en la presencia de juegos complejos y cambiantes de procesos convergentes y divergentes entre lo social, lo institucional, lo disciplinario y lo académico.

En base a tal especificidad, se puede afirmar que éstas ocupan un lugar preponderante en el sistema educativo, por cuanto que tienen a su cargo la producción y reproducción de conocimientos, así como la formación de profesionales a nivel académico, científico, humanístico y en valores. conforme ello, vale indagar a qué se alude cuando se hace referencia al concepto de *formación* en el ámbito universitario.

Etimológicamente la palabra *formación*, proviene del vocablo latino *formatio* que significa “acción y efecto de formarse”²². La Real Academia define a la formación como: “adiestrar, educar”, consecuentemente es posible observar cierta homologación entre formación y educación.

Referentes teóricos del campo de las Ciencias de la Educación y la Pedagogía, comparten diversas definiciones en cuanto a este concepto. Según Gadamer (1992), la formación en tanto proceso de apropiación interna del sujeto, refiere a algo “*más elevado y más interior, el modo de percibir que procede del conocimiento y del sentimiento de toda vida espiritual y ética.*” (p. 39). Por su parte, Develay (1987), plantea que la formación “*es una educación que se materializa por una cierta visión de aprendizaje y del rol del docente*” (p.38) entendiendo que desde allí surgen los contenidos y modalidades de la formación que luego serán impartidos. Finalmente, Díaz Barriga

²² Diccionario de la Lengua Española. Consultado en <https://dle.rae.es/formaci%C3%B3n> el 01/10/21

(1993) afirma que “*la formación es una actividad eminentemente humana, por medio de la cual el hombre es capaz de recrear la cultura*” (p. 43), en otras palabras, la formación visibiliza la cultura posibilitando su recreación.

En tanto que aquí nos convoca la Educación en el Nivel Superior, amerita destacar la definición de formación universitaria. Por su parte, Pupiales Ruano (2014) alude al proceso formativo en la educación superior, entendiendo que este “*implica la formación del espíritu científico, la preservación de la cultura y el fortalecimiento del pensamiento crítico y creativo, entre otros*”. (Pupiales Ruano, 2014, p. 271). Desde la perspectiva de Rojas Moreno (2008),

la formación universitaria se delimita y caracteriza como proceso y producto del enlace entre el modelo de desarrollo socio–económico, la política educativa y el modelo de universidad, lo cual se evidencia en la presencia de juegos complejos y cambiantes de procesos convergentes y divergentes entre lo social, lo institucional, lo disciplinario y lo académico. (Rojas Moreno, en Alcántara Santuario, 2008, p.21)

Siguiendo este pensamiento, es válido tomar el concepto de *formación*, que, según Horruitiner Silva (2006), se utiliza en la educación superior para caracterizar el proceso sustantivo desarrollado en las universidades, con el objetivo de una preparación integral del estudiante en una determinada carrera universitaria, y que abarca los estudios de pregrado, grado y posgrado.

En este sentido, Aponte Hernández (2016) considera que la formación universitaria es parte de la socialización de convivencia en la sociedad, ello para el crecimiento y mejora de las personas. Asimismo, tomando a Delors/UNESCO, (1996) y Zabalza (2006), entiende que la formación universitaria consiste en el proceso de intervención deliberado que trata de influir, directa o indirectamente, en las personas para que puedan mejorar en lo que se refiere a los procesos de conocerse y construirse a sí mismos. Agrega también que la deseabilidad, pertinencia y viabilidad de dicha transformación suele estar condicionada por el contenido de la intervención formativa y también por la manera en que es llevado a cabo dicho proceso.

La interacción de las experiencias propias de la vida estudiantil, nutridas por lo que suceda en el hogar, la comunidad, la universidad, el trabajo y también las vivencias sociales culturales, sean estas personales o de grupo, durante los estudios universitarios, inciden en la trayectoria de la vida de los estudiantes. Ahora bien, vale tomar el pensamiento de Campanioni (2014) como premisa en

tanto que sostiene que la formación tiene que ver no sólo con brindar los conocimientos necesarios para el desempeño profesional, sino que se requiere tener en cuenta también otros aspectos importantes, para cuya comprensión es necesario dimensionar, es decir

suponer la caracterización parcial de cada uno de los procesos que, en su integración, garantizan el objetivo de asegurar la formación integral de cada estudiante. Las tres dimensiones consideradas para el proceso de formación profesional son la instructiva, la educativa y la desarrolladora. Para la preparación de un profesional se hace necesaria su instrucción, por ello la dimensión instructiva es una de las que integran el concepto de formación, lo cual supone dotar al educando de los conocimientos y las habilidades esenciales de su profesión y prepararlo para emplearlas al desempeñarse como tal, en un determinado puesto de trabajo. Sin embargo, no basta la instrucción para garantizar el eficaz desempeño laboral una vez egresados de la institución universitaria. Se necesita también de la actualización de dicha instrucción en relación con el estado actual del desarrollo de la profesión de que se trate, esta es una premisa importante —aunque no la única— para que el profesional en formación se halle en condiciones de utilizar los conocimientos y habilidades adquiridos en la solución de los problemas que se le presenten como parte de su actividad laboral.

(....) en cuanto a la dimensión desarrolladora su esencia es el vínculo entre el estudio y el trabajo. Al propio tiempo, no puede hablarse de formación integral si el número de conocimientos y habilidades aprendidas en el tránsito por la universidad y su eficaz aplicación en el puesto de trabajo, no van acompañados de cualidades y virtudes en la personalidad del profesional que le permitan conducirse con éxito en la sociedad en la cual vive.

(...) es necesario que el aumento de conocimiento vaya acompañado de un aumento de sabiduría. Sólo si el profesional está dotado de valores que sustenten un desempeño justo, honrado, ético y moral será posible que ponga sus conocimientos al servicio de la sociedad y en beneficio de ella. La dimensión del proceso de formación profesional que guarda relación con el desarrollo de valores y actitudes es la dimensión educativa. (Campanioni, 2014, p. 5-6).

Aunque la instrucción no garantiza el eficaz desempeño laboral una vez egresado el estudiante de la institución universitaria, durante su preparación se requiere, tal como sostiene Campanioni (2014), de instrucción, la que supone dotar al estudiante de los conocimientos y habilidades esenciales de su profesión y lo prepara para emplearlas al desempeñarse como tal en un determinado puesto de trabajo. A su vez, en lo que respecta a la dimensión desarrolladora, sigue explicando Campanioni, que su esencia es el vínculo entre el estudio y el trabajo, por lo que no puede hablarse de formación integral de los estudiantes si el número de conocimientos y habilidades aprendidas y su eficaz aplicación en lo laboral no va acompañado de cualidades y virtudes en la personalidad. Por ello, es necesario que el aumento de conocimiento sea acompañado por un aumento de sabiduría. La dimensión del proceso de formación profesional que guarda relación con el desarrollo de valores y actitudes es la dimensión educativa.

La enseñanza una actividad compleja

La enseñanza se transforma en el arte o acción de transmitir a un alumno o alumna conocimientos de manera que los comprenda y asimile. Cuando se hace referencia a la enseñanza educativa, cuya misión es transmitir no “saber puro” sino conceptos culturales que ayuden a comprender la condición humana y vivir, al mismo tiempo se hace referencia a favorecer una manera de pensar abierta y libre. Parafrasenado a Morín (1999), el término formación -desarrollado en el apartado anterior- con sus connotaciones de moldeado y conformación, tiene el defecto de ignorar que la misión de la didáctica es incentivar la autodidáctica al despertar, provocar y favorecer la autonomía del pensamiento.

El saber no nos hace mejores ni más felices, pero la educación puede ayudar a ser mejor y, si no enseñamos a asumir la parte trivial y a vivir la parte poética de nuestras vidas. (Morin, 1999, p. 11).

Resulta interesante incluir tres perspectivas dominantes que se perciben en el discurso y en el ejercicio de la función docente (Aguerrondo, I, Pogré, P. 2001: 12).

- Una perspectiva que concibe la formación inicial como una introducción a los conceptos teóricos básicos relativos a la profesión docente, y que entiende que el desarrollo de las competencias profesionales es un desafío que enfrentar durante el ejercicio de la profesión
- Una perspectiva técnica, que concibe a la enseñanza como una ciencia aplicada y al docente como un técnico
- Una tercera que concibe a la enseñanza como una actividad crítica y al docente como un profesional autónomo que investiga, reflexionando sobre la práctica, desde la formación inicial

Cada una de esas visiones deriva en un enfoque diferente para adoptar y diseñar propuestas de formación. Aquí, se considera destacar la tercera propuesta, cuya hipótesis central sostiene que encontrar un modelo superador depende de redefinir la misión de las instituciones formadoras. Desde esta perspectiva, amerita reconocer que la enseñanza es una actividad compleja, que se desenvuelve en escenarios singulares, claramente determinada por el contexto, donde hay situaciones en las que el conflicto que se plantea durante el hacer cotidiano requiere opciones técnicas, éticas y políticas. En estos espacios universitarios, la formación busca autonomía profesional desarrollando su conocimiento pedagógico en el proceso de construcción y reconstrucción de reflexiones en torno a situaciones prácticas reales que tengan como punto de referencia las competencias que se encuentran subyacentes en las prácticas de los buenos profesionales.

La naturaleza práctica de la actividad pedagógica, en tanto arte o ciencia de enseñar, implica un saber hacer que oriente la mayor parte de las acciones del docente y es fruto de su experiencia práctica, sus conocimientos teóricos, sus convicciones, sus supuestos. Implica también la necesidad de trabajar para saber cómo intervenir mejor en aquellas realidades en las que debe actuar, confrontando sus teorías frente a las decisiones a tomar conforme los requerimientos de alumnos y

de sus situaciones. Finalmente requiere de la sistematización y el distanciamiento durante un momento posterior a la experiencia, con el propósito de objetivarla, tomándola como una acción sobre la cual se puede pensar de forma fundamentada a partir del presupuesto que le pueden servir de referencia teórica, con el fin de reconstruirla mejor.

Amerita, traer a estas líneas el pensamiento de Schön, (1992), quien concibe la reflexión -en tanto forma de conocimiento- como un análisis y propuesta global que orienta la acción. Es aquí donde el conocimiento teórico o académico pasa a ser considerado instrumento de los procesos de reflexión, y sabiendo que este carácter instrumental sólo se produce cuando la teoría es integrada de forma significativa, solapadamente en los esquemas de pensamiento más genéricos.

Teniendo en cuenta lo dicho hasta el momento, resulta necesario para la formación práctica contar con instituciones o espacios que sean capaces de procesar las demandas de su entorno y a la vez de dar respuestas acertadas.

Siguiendo con Schön, (1992), resulta de suma importancia el pensamiento práctico, y en esta base se sustenta lo que él denomina *profesional reflexivo*. Para ello, explica que hay fases o elementos que componen este modelo:

- Conocimiento en la acción
- Reflexión en y durante la acción
- Reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción

El primero de ellos, *conocimiento en la acción*, se trata del componente inteligente o mental, es decir el “saber hacer”. Este conocimiento cuenta con dos componentes, por un lado, el saber proposicional de carácter teórico que corresponde a lo adquirido por medio del estudio científico, lo que vulgarmente puede llamarse coloquialmente el saber de libro y, por otro, el saber-en-la-acción, procedente de la práctica profesional, y que es algo tácito, espontáneo y dinámico.

Luego, la *reflexión en y durante la acción*, se trata de una fase que se corresponde con un conocimiento de segundo orden, también llamado metaconocimiento en la acción. Se trata del pensamiento producido por el individuo sobre lo que hace según actúa. Para Schön (1992) este momento es un proceso de reflexión en la acción con la situación problemática concreta, que suele estar de manifiesto por la inmediatez del momento y la captación in situ de las diversas variables y matices existentes en la situación que se está viviendo; carece de la sistematización y el distanciamiento requerido por el análisis o reflexión racional. Se trata de una reflexión que surge de la sorpresa ante lo inesperado.

Por último, la *reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción*, se trata de una fase en la que corresponde el análisis efectuado a posteriori sobre los procesos y características de la acción, incluyendo la reflexión simultánea que ha acompañado al acto. Esta fase de la reflexión constituye el componente esencial del proceso de aprendizaje permanente. Asimismo, en interacción con la situación, elabora un diseño flexible de enfoque progresivo que experimenta y reconduce de forma continua como resultado de esta reflexión. Aquí, el conocimiento es también un instrumento de evaluación, análisis, reconocimiento y reconstrucción de la intervención. Este tercer tipo de conocimiento también resulta imprescindible en el proceso de formación permanente del profesional práctico, en tanto que permite la puesta en consideración y cuestionamiento individual y colectivo de:

- Las características de la situación problemática considerada.
- Los procedimientos que han entrado en juego en el diagnóstico y definición del problema.
- La determinación de metas, la elección de medios y la propia intervención que ponen en acción las decisiones tomadas.
- Los esquemas de pensamiento, las teorías implícitas, creencias y formas de representar la realidad vivida por el profesional práctico.

En un sentido de formación de profesionales, amerita considerar que estos tres componentes del pensamiento práctico no deben ser entendidos como elementos independientes entre sí, sino que, por el contrario, se necesitan mutuamente para garantizar una intervención práctica racional.

La enseñanza, en su versión más pura, significa razonar activamente sobre los innumerables aspectos de la práctica y practicar con sólidos fundamentos. Se podría sugerir que la pedagogía activa es la que estimula al estudiante a pensar, a hacerse preguntas y a preguntar, a investigar, a problematizar la información que recibe, a dudar, a argumentar, a discutir, a sacar conclusiones propias, a forzarse a aprender y entender.

La pedagogía activa no tiene nada de extraordinario ni es innovadora; porque el aprendizaje es activo, tanto en el niño como en el adulto. Quien no tiene rol activo en su proceso de aprendizaje, sencillamente no aprende. Aprender implica descubrir, construir, crear, y al decir de Coutel (2006)

implica la necesidad irreductible de afrontar y de comprender la complejidad y la diversidad de las respuestas posibles a los enigmas de lo real. (p.8)

Durante la formación en el nivel de Educación Superior, cuando se trata de materias vinculadas a las prácticas preprofesionales o de formación, es necesario hablar también de modelo pedagógico y no sólo de didáctica. Amerita entonces entender a qué se refiere cada una de ellas. Por su parte, la pedagogía se ocupa de la investigación de cuestiones globales de la educación (cómo, por qué y para qué de todo lo que conlleva el proceso educativo), y la didáctica, por el suyo, estudia el proceso de enseñanza aprendizaje a través de los métodos prácticos, enfocándose en orientar al docente.

Los modelos pedagógicos en la educación superior, tomando a Jiménez (2007), dan cuenta de cómo se relacionan los tres elementos de la tríada didáctica (docente/alumno/saber) a través de los procesos que están implícitos en el acto educativo:

- enseñar (que se ocupa del eje docente-saber)
- aprender (que enfatiza el eje alumno-saber)
- formar (que hace hincapié en el eje docente-alumno).

Los distintos modelos vigentes en la educación superior suelen focalizarse en uno u otro de estos procesos, los cuales son:

- Modelos centrados en la enseñanza,
- Modelos centrados en el aprendizaje
- Modelos centrados en la formación.

El modelo pedagógico de las prácticas pareciera focalizarse en el aprendizaje y contempla básicamente dos ámbitos de aplicación de estrategias diversas: el aula y el campo.

En el caso de la Licenciatura en Trabajo Social, amerita definir a las prácticas como “preprofesionales” y no “profesionales” porque en la Argentina el ejercicio “profesional” del Trabajo Social está regulado por una legislación que habilita al mismo mediante la matriculación pertinente. Si bien no hay absoluto consenso al respecto, a los fines del presente trabajo resulta oportuno este encuadre conceptual. En el caso del Profesorado y Licenciatura en Educación Física, las “prácticas de campo” están orientadas al conocimiento, saberes o aprendizajes que se apropian mayormente, dentro de las instalaciones de la Universidad, e incluso la práctica docente, en tanto su calidad de profesores de Educación Física.

Qué enseñar y cómo hacerlo son las grandes cuestiones que deberían asumir los docentes para poder capacitar a las futuras generaciones; las prácticas deberían a su vez convertirse en medios

para la elaboración de teorías; ya que se necesita formar profesionales críticos que puedan abordar la tarea de generar una toma de conciencia más profunda y creativa.

Enseñar es ofrecer al alumno condiciones y oportunidades de aprendizaje para que, por sí mismo, vaya construyendo el conocimiento, desde sus propias necesidades e intereses, a su propio ritmo, en interacción permanente consigo mismo, con los demás y con los problemas y desafíos que le plantea el medio. Es estar dispuesto a ceder al estudiante el rol protagónico en su proceso de aprender, aceptando al mismo tiempo la compleja responsabilidad que en ese aprendizaje tiene quien, ubicado en el rol de educador, debe facilitar, estimularlo y orientarlo. A su vez los docentes necesitan un modelo de organización que les permita disponer de tiempo para pensar.

Siguiendo los aportes de Clara Torres Méndez y Ana Zapata Gonzáles (2002) la formación debe ensamblarse en tres niveles de competencia: interpretativo, argumentativo y propositivo.

El nivel interpretativo se vincula con el pensamiento crítico, la identificación de variables y la interpretación del fenómeno a través de asociaciones complejas entre ellas.

El segundo nivel identificado, el argumentativo, se relaciona con el pensamiento reflexivo, con la capacidad de explicar el por qué y el para qué de una posición, a la vez que permite articular conceptos y teorías y fundamentar opciones.

Finalmente, el nivel propositivo tiene que ver con el pensamiento creativo, permite ofrecer propuestas, conceptualizar los conocimientos y crear escenarios para la intervención.

Por último, resulta sugerente la definición de currículum de Alicia de Alba (1998) para quien significa *síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, que se conforman y expresan a través de distintos niveles de significación* (p. 57). Sabiendo esto, uno de los peligros en las modas pedagógicas, aunque no figuren explícitamente en los diseños curriculares, está en determinar que “invadan” con teorías “difusas” y los sujetos de educación pasen a ser considerados sujetos ahistóricos y asociales. (Caruso, M.; Dussel, I, 1998: 83).

Desafíos y oportunidades en la formación universitaria y COVID-19

Según Tedesco (2003) “Aprender a aprender” y “Aprender a vivir juntos” se constituyen como pilares²³ que expresan los desafíos que debe enfrentar la educación en el marco de las profundas transformaciones que vive la sociedad. El primero de ellos sintetiza los desafíos educativos desde el

²³Según Tedesco, surge de la Comisión Internacional sobre la Educación para el SIGLO XXI (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana-Ediciones UNESCO.

punto de vista del desarrollo cognitivo, mientras que el segundo sintetiza los desafíos relativos a la construcción de un orden social donde podamos convivir cohesionados pero manteniendo nuestra identidad como diferentes.

Los cambios económicos, políticos, sociales y culturales responden a diversos factores, entre ellos, el conocimiento. Por su parte, Tedesco (2003) trae en su análisis, a Anthony Giddens (1997) para señalar que este papel del conocimiento es conceptualizado a través de la categoría de reflexividad en tanto rasgo central de la sociedad actual y explica que el proceso de modernización de la sociedad ha ampliado los ámbitos de reflexión hacia áreas tradicionalmente reguladas por la tradición.

Siguiendo con el autor, se trae a estas líneas un fragmento de su Ponencia compartida en el ciclo “Debates de educación” organizado por la Fundación Jaume Bofill y la UOC, que tuvo lugar en Barcelona el 20 de octubre de 2003, donde plantea su postura acerca de la centralidad del conocimiento en miras del futuro de la sociedad

Esta centralidad del conocimiento inspiró inicialmente algunas posturas optimistas acerca del futuro de la sociedad, ya que la idea según la cual el desarrollo cognitivo tiene alguna influencia en las conductas y el comportamiento de las personas ha estado siempre en la base de las propuestas de cambio social. Enseñar a pensar bien, a pensar mejor, ha estado asociado generalmente a la idea de formar un ser más "humano". Las últimas versiones de este enfoque provienen de pensadores vinculados al desarrollo de enfoques interdisciplinarios que permitan comprender adecuadamente la complejidad de los fenómenos. El supuesto básico de este enfoque es que las personas capaces de comprender la complejidad actuarían de manera más responsable y consciente. (Tedesco, 2003)

Asimismo, este autor se remite a Giddens (1997) quien explica que

Nos encontramos en un mundo totalmente constituido a través del conocimiento aplicado reflexivamente, pero en donde al mismo tiempo nunca podemos estar seguros de que no será revisado algún elemento dado de ese conocimiento. (...) Bajo las condiciones de modernidad, ningún conocimiento es conocimiento en el antiguo sentido del mismo, donde 'saber' es tener certeza, y esto se aplica por igual a las ciencias naturales y a las ciencias sociales. (...) es falsa la tesis de que a más conocimiento sobre la vida social (incluso si ese conocimiento está tan bien apuntalado empíricamente como sea posible) equivale a un mayor control sobre nuestro destino. Esto es verdad (discutiblemente) en el mundo físico, pero no en el universo de los acontecimientos sociales. (...) La cuestión no radica en que no exista un mundo social estable para ser conocido, sino que el conocimiento de ese mundo contribuye a su carácter cambiante e inestable. (Giddens, 1997, citado por Tedesco, 2003, p. 4)

La cita nos permite afirmar que cuanto más conocemos de la vida social, más contribuimos a su carácter inestable. Por ello, el papel crítico del conocimiento implica también una modificación de las bases sobre las que se construyen los niveles de confianza, de fiabilidad, de legitimidad en el funcionamiento del sistema social. En este sentido, es dable destacar que el papel de la educación y del conocimiento en la formación del ciudadano implica también incorporar en los procesos educativos una mayor orientación hacia la personalización del proceso de aprendizaje, hacia la construcción de la capacidad de construir aprendizajes, valores e incluso la propia identidad.

Con relación al pilar “Aprender a vivir juntos”, Tedesco (2003) plantea que aun viviendo en un periodo caracterizado por infinidad de transformaciones, muchas de éstas pueden tener el carácter transitorio. No obstante, existen suficientes evidencias que hacen posible sostener que

La posibilidad de vivir juntos no constituye una consecuencia "natural" del orden social sino una aspiración que debe ser socialmente construida. (p.6)

Lo antes dicho invita a pensar, en tanto no es una consecuencia natural, que algunos conceptos y debates tradicionales ameritan ser revisados. A modo de ejemplo, el autor, expresa

Por ejemplo, reforzar el vínculo entre educación y cohesión ya no puede ser considerado simplemente como una aspiración conservadora y reproductora del orden social dominante. A la inversa, promover estrategias educativas centradas en el desarrollo del individuo no constituye necesariamente un enfoque liberador, alternativo a las tendencias dominantes. (p.6)

Vivir juntos se constituye como objetivo de aprendizaje, en tanto que implica la existencia de un compromiso con el otro. un compromiso, que se elabora, que se construye de manera voluntaria y electiva. A la vez, es un objetivo de política educativa, sostiene Tedesco (2003) por cuanto que su comprensión se constituye en un paso necesario para brindar un soporte teórico sólido y a la vez, organizador para la definición de líneas de acción para todos aquellos que trabajan por una sociedad más justa y solidaria.

Respecto al otro pilar mencionado, “Aprender a aprender”, Tedesco (2003) alude a los pronósticos acerca de la importancia creciente que asumirá la función de aprender a aprender en la educación del futuro. Ello basado en dos características importantes de la sociedad moderna, por un lado la significativa velocidad que ha adquirido la producción de conocimientos y por el otro, la posibilidad de acceder a un enorme volumen de información.

A diferencia del pasado, los conocimientos e informaciones adquiridos en el período de formación inicial en las escuelas o universidades no permitirán a las personas desempeñarse por un largo período de su vida activa. La obsolescencia será cada vez más rápida, obligando a procesos de reconversión profesional permanente a lo largo de toda la vida. Pero además de la significativa velocidad en la producción de conocimientos, también existe ahora la posibilidad de acceder a una cantidad enorme de informaciones y de datos que nos obligan a seleccionar, a organizar, a procesar la información, para que podamos utilizarla. En estas condiciones (...) la educación ya

no podrá estar dirigida a la transmisión de conocimientos y de informaciones sino a desarrollar la capacidad de producirlos y de utilizarlos. (Tedesco, 2003, p. 7-8)

Siguiendo con Tedesco, el autor toma a David Perkins (1995) para distinguir dos tipos de conocimientos: los de orden inferior y los de orden superior. Los primeros, de orden inferior, aluden a conocimientos sobre determinadas áreas de la realidad, mientras que los otros, denominados de orden superior, son conocimientos sobre el conocimiento.

Con ello, vale decir que si se toma como objetivo de la educación, el transmitir estos conocimientos de orden superior, es decir conocimientos sobre el conocimiento, el papel de los docentes no puede seguir siendo el mismo que en el pasado, por cuanto que su función se sintetiza, en este sentido, a la tarea de enseñar el oficio de aprender, lo cual se contrapone al actual modelo de funcionamiento de la relación entre profesor y alumno, donde el alumno no aprende las operaciones cognitivas destinadas a producir más conocimiento sino las operaciones que permiten triunfar en su trayecto formativo. (Tedesco, 2003).

En resumen, a partir de lo planteado en este apartado, se concluye que desde el momento que la tarea de enseñar no se reduce a transmitir conocimientos e informaciones de una disciplina, implica un esfuerzo mucho mayor en el proceso de aprendizaje, en tanto abre una serie de problemas, tales como las modalidades de trabajo pedagógico, criterios de evaluación y /o materiales didácticos. Aprender a aprender también modifica la estructura institucional de los sistemas educativos. A partir del momento en el cual dejamos de concebir la educación como una etapa de la vida y aceptamos que debemos aprender a lo largo de todo nuestro ciclo vital, la estructura de los sistemas educativos está sometida a nuevas exigencias. La educación permanente, la articulación estrecha entre educación y trabajo, los mecanismos de acreditación de saberes para la reconversión permanente, etc. son algunos de los nuevos problemas y desafíos que la educación debe enfrentar en términos institucionales. La universidad no está ajena a ello.

Se afirma que la universidad cumple un papel fundamental en la sociedad, en tanto ofrece una respuesta educativa a la pandemia por COVID-19, sobrellevando las limitaciones propias, tales como enseñar promoviendo innovaciones esenciales para “reconstruir mejor” a través de actividades de investigación, enseñanza y vinculación social. Asumir este papel podría significar la transformación de la universidad misma, afrontando los nuevos desafíos y teniendo en cuenta los pilares de aprender a aprender y aprender a vivir juntos.

Por su parte, Fernando Reimers (2021), cita a Vivek Goel, rector de la Universidad de Waterloo, para explicar que esta oportunidad que la pandemia ofrece para reinventar la universidad ha sido caracterizada por como una oportunidad única en un siglo.

A medida que el mundo reabre, contra un telón de fondo de cambio acelerado y de desigualdades exacerbadas, las universidades deben aprovechar esta oportunidad de reinventarse única en un siglo.

Una universidad exitosa postpandemia será la que reconozca la oportunidad que ofrece este momento: la de aprovechar los desarrollos tecnológicos para construir sobre siglos de experticia; la de utilizar estas tecnologías como herramientas para romper las barreras al acceso; y la de comprender de qué forma están conectados estos desafíos. (Goel, 2021, citado por Reimers, 2021).

La necesidad de aprovechar esta oportunidad histórica se deriva no sólo de la urgencia como consecuencia de los desafíos creados por la pandemia, sino de los retos precedentes que confrontaba la universidad. Reimers (2021) alude a los retos precedentes, que guardan estrecha relación con los cambios en la composición sociodemográfica de la matrícula universitaria, (resultantes de la disminución del número de aspirantes tradicionales a la educación superior junto con el aumento del número de aspirantes procedentes de grupos sociodemográficos más vulnerables), o también a la mayor expectativa de vida en la población, lo cual genera un aumento en la necesidad de formación profesional continua, resultado de los cambios ocupacionales derivados de la incorporación de nuevas tecnologías en los procesos laborales.

Según el autor,

Estos cambios demográficos y económicos generaron una necesidad de innovación en materia de desarrollo de nuevas competencias, personalización, apoyo a estudiantes no tradicionales para aumentar el porcentaje de alumnos que completaran exitosamente sus estudios (menos de la mitad lo hace), y nueva oferta de formación más allá de la formación tradicional en programas de titulación. Además, los

aumentos en los costos de la educación superior crearon la necesidad de innovaciones que permitieran controlar y reducir costos y aumentar la flexibilidad de la oferta para satisfacer las necesidades de una población estudiantil más diversa. La búsqueda de respuestas a estos desafíos, ya en los años anteriores a la pandemia, animó una serie de innovaciones en el sector de la educación superior. (p.10)

Parafraseando al autor, en el plazo de una década, la universidad se reinventó para lograr una mejor integración entre la generación de descubrimientos y conocimientos, una mayor inclusión de grupos previamente excluidos y un mayor impacto social. Asimismo, trayendo a estas líneas las ideas que tomó de Crow y Dabars (2015), se aceleró un proceso de cambio institucional que reconceptualiza a la universidad como una “empresa de conocimiento” comprometida con el descubrimiento, la creatividad y la innovación, accesible a una base más amplia y diversa de estudiantes, tanto socioeconómica como intelectualmente

Por su parte, Fernandez Lamarra (2012) plantea que ante los desafíos que enfrentan las sociedades, en tiempos de pandemia o incluso antes, es necesario contribuir a la promoción de la justicia y la igualdad, para lo cual se requiere de innovaciones en materia de organización y gestión universitaria.

Al decir de Reimers (2021) en el ámbito educativo, las deficiencias en infraestructura tecnológica, conectividad, y preparación de maestros y de estudiantes para aprender a distancia, significaron que los cierres de las escuelas se tradujeran en pérdidas de oportunidades de aprendizaje sin precedentes. Dicho de otro modo, el impacto educativo de la crisis sanitaria ha estado mediado por las capacidades de las autoridades políticas y educativas, así como por la capacidad institucional educativa y por la respuesta de la población.

Estas fragilidades institucionales en diversas áreas, tales como salud, educativa o sistemas de protección social, se refuerzan mutuamente. Las pérdidas de oportunidad educativa fueron así mayores no solamente en los países con infraestructuras educativas más deficientes, sino en aquellos con infraestructuras sanitarias más deficientes y con sistemas de protección social más deficientes. Este efecto combinado de múltiples formas de debilidad institucional ampliará por tanto las brechas entre los países con mayor y menor capacidad institucional. Es por ello, que la respuesta a la pandemia debe ser, como ha señalado la Organización de Naciones Unidas, multidimensional y sistémica, y es esta necesidad la que convierte al desafío de producir una respuesta en un desafío de

supercomplejidad. Las universidades están idealmente situadas para atender a desafíos de supercomplejidad.

Todas las instituciones educativas, incluso la universidad en particular, tienen un papel fundamental que jugar en atender el *desafío supercomplejo de la pandemia*, porque la disponibilidad de conocimiento basado en evidencia científica y de adecuadas competencias humanas es esencial para avanzar en las cuatro dimensiones propuestas por Naciones Unidas como centrales en la respuesta a la crisis de la COVID-19:

- *Dimensión social:* basada en la igualdad y la protección social universal, independientemente del sexo o el género, la edad, la raza, el origen étnico, el idioma, la religión, la condición jurídica o el estatus migratorio, o de cualquier otra situación o circunstancia personal.
- *Dimensión económica:* basada en la creación de empleos decentes, sostenida por una mayor capacidad tecnológica local.
- *Dimensión ambiental:* basada en la protección de la naturaleza y el medio ambiente para las generaciones presentes y futuras.
- *Dimensión política:* basada en la democracia, el estado de derecho, la transparencia, la igualdad de género, la prevención de conflictos y la rendición de cuentas, así como en la participación y el acceso de la sociedad civil y las comunidades locales a la información en todas las fases de la formulación, la aplicación y la evaluación de las políticas públicas. (Naciones Unidas 2020b).

La presencia, o la ausencia, de tal conocimiento y de dichas competencias humanas en cada sociedad para avanzar en esas cuatro dimensiones refleja los logros de los sistemas educativos en el pasado. Sin embargo, dado que la tarea de “reconstruir mejor” se extenderá durante los próximos años, es fundamental que las universidades y los sistemas educativos potencien y continúen desarrollando tal conocimiento y dichas capacidades. (Reimers, 2021)

Entendemos que la universidad se halla frente al reto de desarrollar procesos formativos académicos y de especialización disciplinar que permitan al profesional que egresa de ella contar con competencias básicas, ciudadanas y laborales que posibiliten su inserción en el mundo del trabajo, a la vez que contribuir al bien social. Para ello, Rivero Cornejo (2000) propone considerar un cambio profundo en materia de formación, que debe consistir en una transformación completa de los currículos de estudio, enfatizando los aspectos de relación con el mercado futuro de trabajo y también con el enriquecimiento personal, la formación valórica profunda del individuo.

Hoy en día necesitamos mejores profesionales en el sentido de su formación integral valórica; es decir, precisamos crear un profesional con fortaleza humanista, en cuya preparación se integren los conceptos de eficiencia y eficacia, pero en donde también ocupe un lugar la solidaridad, el entendimiento de una misión social y prevalezca una ética acorde a lo que la sociedad espera de la inversión efectuada por el conjunto en cada uno. (...) la cuestión reside en que estas perspectivas se adentren suficientemente en la formación que reciben los estudiantes universitarios en todas sus cátedras, así requiriendo una revisión profunda del sistema de educación que tenemos. En otras palabras, se requiere más transversalidad formativa. Es indudable, además, que la preparación de este tipo de profesional coloca a la universidad nuevamente, en el ámbito de la función pública que le es propia en forma concordante con su misión social (...). (Rivero Cornejo, 2000, p.1)

Tal como se expresó anteriormente, una de las funciones primarias de la Universidad, es transmitir conocimientos, respondiendo a los perfiles de egresados que se diseñaron al momento de plantear los planes de estudio de las carreras elegidas en este marco. Conforme su vinculación durante la formación con otros espacios -sean éstos instituciones, organizaciones y /o campo de deportes-, se requiere de acuerdos, consensos y viabilidades para la ejecución de los objetivos de aprendizaje que persigan y motiven las mismas. En este tiempo de pandemia COVID-19, tal como oportunamente fuera contado, la UNLaM debió rápidamente desplegar procesos de toma de decisiones, incluyendo la suspensión de las actividades prácticas.

Las oportunidades que nos ofrece el entorno son retos, y también amenazas, que nos encierran en la ya conocida defensa o, en el mejor de los casos, nos abren la mente y la disposición hacia modelos que, inevitablemente, hemos de adoptar, ajustar a la práctica diaria y adaptar al contenido particular de cada institución de formación profesional. Por su parte, Edgar Morin (1999), invita con su propuesta, a prestar más atención a la reforma de pensamientos más que a la reforma de la enseñanza. Para este autor deben reconsiderarse las definiciones de educación y enseñanza, términos que “se solapan, pero también se diferencian”.

Por su parte, Schön (1992), analiza la historia de los paradigmas de formación y revisa a modo de ejemplos las maneras en que se forman diferentes profesionales: ingenieros, arquitectos, economistas, docentes, músicos, etc. En esta revisión el autor encuentra que los programas de formación están marcados por una lógica dominante, derivada de un enfoque positivista, en el cual la formación del profesional se relaciona con la apropiación de saberes y técnicas producidos por las comunidades académicas y científicas, que deben ser dominados de cara a su aplicación en casos, campos y situaciones particulares de desempeño profesional. En este enfoque los programas están marcados por asignaturas en las que se abordan las teorías acumuladas por la tradición en el campo específico y espacios de práctica donde analizan casos y se aplican los hallazgos de las teorías y los saberes prácticos, decantados en la investigación. Al decir de Schön,

La racionalidad técnica defiende la idea de que los profesionales de la práctica solucionan problemas instrumentales mediante la selección de los medios técnicos más idóneos para determinados propósitos. Los profesionales de la práctica que son rigurosos resuelven problemas instrumentales bien estructurados mediante la aplicación de la teoría y la técnica que se derivan del conocimiento sistemático, preferiblemente científico. (Schön, 1992, p.17)

En su análisis, el autor muestra que el modelo está en crisis por varias razones. Por un lado, porque la vida profesional ocurre en un terreno de indeterminaciones y situaciones de inestabilidad en las que, en varios casos, el saber acumulado no funciona, y por el otro, dada la dificultad de formar en la autonomía profesional, en tanto genera una dependencia del saber establecido, que supuestamente otorga estabilidad y seguridad frente al desempeño profesional.

La autonomía y la responsabilidad de un profesional no se entiende sin una gran capacidad de reflexionar en la acción y sobre la acción. Esta capacidad está en el interior del desarrollo permanente, según la propia experiencia, las competencias y los conocimientos profesionales de cada uno. (Schön, 1992, p.12)

Tal como viene desarrollándose a lo largo de las páginas, la formación universitaria en este tiempo atravesado por la pandemia se encuentra inmersa en una situación de excepcionalidad que viven todos los actores de la educación superior y que conlleva muchas incertidumbres acerca de qué sucederá cuando se reabran las instituciones de educación superior para la enseñanza presencial.

En el capítulo anterior se hacía referencia a las medidas adoptadas por diferentes actores (Poder ejecutivo, Ministerios, instituciones, etc.), para la salvaguarda de la calidad y de la equidad en la educación superior, al tiempo que se salvaguarda la salud pública. Aquí, la intención gira en torno a los desafíos y las oportunidades propias en la formación universitaria, como también las nuevas que puedan identificarse en este tiempo excepcional.

Múltiples han sido los aspectos por contemplar y decidir, tales como los exámenes de acceso (o ingreso) a la educación superior, exámenes de acreditación de saberes, sean de las propias materias, de finalización de carrera o defensas de trabajos finales, por sólo nombrar algunas instancias significativas, o bien cuestiones vinculadas a infraestructura, fundamentales para poder desplegar las estrategias de continuidad pedagógica. Como primera medida se optó por ajustar el calendario y luego por definir modalidades e instancias de Evaluación para la acreditación de saberes.

En el caso de las carreras elegidas en esta investigación, por contar con prácticas en sus planes de estudio, se ha requerido también la toma de otras decisiones.

“En quince días hubo que adecuar materias de dictado y cursada presencial a virtual, lo cual fue un gran desafío. Todas nuestras materias de deportes y práctica docente, son de cursada anual. (...) En este contexto la decisión fue darle continuidad a todas las materias.

En referencia a las prácticas de campo, se sabía que cuando las condiciones sociosanitarias lo permitieran, en un tiempo incierto, se realizarían las validaciones correspondientes.” Coordinación de Profesorado y Licenciatura en Educación Física

“Todas las materias que conforman el plan de estudios de la Licenciatura en Trabajo Social fueron ofertadas, incluso las prácticas pre profesionales. En cada una de las

materias, la inventiva fue crucial, para poder adecuar estrategias que se desplegaran en la presencialidad, a un espacio únicamente virtual. Para el primer cuatrimestre, no hubo inventiva posible para las asignaturas prácticas, se decidió inactivarlas, y para el segundo cuatrimestre contar estrategias e instituciones que propicien su cursado lo más favorable posible.” Coordinación de la Licenciatura en Trabajo Social

Las decisiones tomadas y la puesta en práctica de estrategias distintas en función del contexto, como así también aprovechar las lecciones aprendidas de un cuatrimestre a otro, posibilitan una planificación educativa acorde a la salida, o al menos el tránsito hacia ella, de una situación de crisis. Cuando esta experiencia es bien aprovechada, es decir, entendiendo que se trata de un proceso con distintas fases o etapas sucesivas, cada una de ellas con diferentes prioridades, puede ser la manera en que “una nueva normalidad” se instala y traduce en una oportunidad de reestructuración de la provisión de la educación superior con mayor calidad y equidad.

De la presencialidad al entorno virtual

Frente a este tiempo tan complejo referido infinidad de veces en esta investigación, el distanciamiento social obligatorio ha puesto en cuestión las estrategias de enseñanza - aprendizaje tal y como han sido planteadas desde la creación de la educación formal, donde las y los estudiantes concurren a un espacio físico (el establecimiento educativo, la Universidad) para poder adquirir y construir conocimientos. Es aquí que se declara la Pandemia por COVID-19, las normativas impuestas por la emergencia han implicado a las y los docentes adecuar los espacios curriculares donde se desempeñan, como así también apropiarse de las nuevas tecnologías, deben repensar no sólo las estrategias a implementar, sino la dificultad de acceso de algunos sujetos a los espacios virtuales.

Parafraseando a Isacovich et al. (2020), la suspensión de clases presenciales y el decreto de aislamiento social, preventivo y obligatorio habían irrumpido sorpresivamente e instado a las autoridades institucionales a gestionar la adecuación de distintos aspectos de la vida universitaria para ese período. Allí identificamos que sus acciones colocaron el foco en generar las condiciones para hacer posible la “continuidad pedagógica” y contener en la emergencia.

En lo que respecta a contener en la emergencia, de las entrevistas mantenidas, se comparte

“muchos docentes realizaron llamados o escribieron correos electrónicos a los estudiantes que no se conectaban, más allá de que suele ser una práctica bastante común con los estudiantes de primer año.” Coordinación de Licenciatura en Trabajo Social

A su vez, en lo que respecta a la Coordinación del Profesorado y Licenciatura en Educación Física, en el tema se dijo

“no es que en la presencialidad no pase, pero en este tiempo me llamó la atención el exhaustivo seguimiento que hicieron durante todo el primer cuatrimestre del 2020, los docentes a los alumnos que no se conectaban” Coordinación de Profesorado y Licenciatura en Educación Física

De las medidas tomadas por la Secretaría Académica del Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales, en concordancia a la Secretaría Académica de la Universidad, durante el primer cuatrimestre de 2020, se estableció un mecanismo de recolección de datos diarios sobre cada comisión para monitorear cantidad de alumnos conectados y cantidad de nunca conectados. Este seguimiento en la conectividad se realizó únicamente en el primer cuatrimestre. Respecto del segundo cuatrimestre, sólo se conoce la cantidad de inscriptos.

Conforme los datos compartidos durante la entrevista, se elabora la el siguiente cuadro:

1° cuatrimestre 2020	Cantidad de alumnos inscriptos	Cantidad de alumnos conectados	Cantidad de alumnos no conectados
Estudiantes de Educación Física	2748 (38.6%)	2680	54
Estudiantes de Trabajo Social	997 (14,2%)	972	25
Estudiantes de otras carreras	3328 (47,2%)	3244	84

Total DHCS	7073 (100%)	6896 (97.5%)	177 (2.5%)
------------	----------------	-----------------	---------------

Cuadro 2. Inscripciones y conexión 1° cuatrimestre 2020. Fuente: Secretaría Académica DHCS UNLaM.

2° cuatrimestre 2020	Cantidad de alumnos inscriptos
Total DHCS	6511 (100%)
Estudiantes de Educación Física	2428 (37,3%)
Estudiantes de Trabajo Social	945 (14.6%)

Cuadro 3. Alumnos inscriptos 2° cuatrimestre 2020. Fuente: Secretaría Académica DHCS UNLaM

Se estima que la incertidumbre vivenciada acerca de cómo sería y cuánto duraría este tiempo de excepcionalidad, motivó a un seguimiento exhaustivo de la población universitaria y su proceso de adecuación a esta nueva modalidad durante el primer cuatrimestre y no para el segundo, ya que para este último se determinó que el dictado de clases bajo la modalidad virtual se mantendrá todo el ciclo lectivo..

Respecto del total de alumnos inscriptos en las carreras del Departamento, comparando ambos cuatrimestres se observa una leve variación descendente en el total

Por otro lado, continuando con la descripción y análisis de la información brindada por la Secretaría Académica, en lo que respecta a la organización y seguimiento de las cátedras correspondientes a las distintas carreras del Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales, durante el primero y segundo cuatrimestre 2020, se elabora el siguiente cuadro

Asignaturas por carrera	Total de asignaturas activas	Total de asignaturas inactivas	Total de comisiones activas
1° cuatrimestre	157	6	446
2° cuatrimestre	163	0	445
Total DHCS	997	6	891

Cuadro 4. Asignaturas y comisiones. Fuente: Secretaría Académica DHCS UNLaM

Tal como se observa en el cuadro, en el primer cuatrimestre se dictaron 157 materias y 6 (correspondientes a la carrera de Trabajo Social) debieron inactivarse iniciado el cuatrimestre, dado el contexto sociosanitario, mientras que la oferta del segundo cuatrimestre pudo completarse sin necesidad de inactivar asignatura alguna.

En lo que respecta a resultados finales de la cursada de los alumnos del Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales, es necesario comprender en primer término, que cada cuatrimestre tuvo su particularidad. Tal como fuera explicado en apartados anteriores, el primer cuatrimestre sufrió múltiples cambios, impactando cada decisión que se tomaba, mientras que para el segundo cuatrimestre ya no todo era incierto. Cada una de las decisiones durante el primer cuatrimestre era a corto plazo, en tanto se apostaba a una pronta presencialidad, con protocolo de por medio. La modalidad de evaluación fue uno de los temas nodales. En la entrevista con la Secretaria Académica del Departamento, la evaluación en sí fue un tema recurrente

“El tema de las evaluaciones, fue un gran tema (...) costó mucho consensuar y decidir acerca de las formas de evaluar (...) fue crucial” Secretaría Académica DHCS

Según compartió la entrevistada, y analizando también las Resoluciones que la UNLaM ha dispuesto en la materia, se destacan tres (3) de ellas:

- **Resolución n° 137/20.** Se busca poner en valor los avances y logros de aprendizajes bajo este contexto de excepcionalidad. Asimismo considera que deben adecuarse los formatos de evaluación en función de cada unidad curricular y que tiene que asegurarse la instancia de convalidación presencial a los efectos de la acreditación de conocimientos que permita la promoción de las asignaturas. Entre otras cuestiones, se destaca que se deben presentar al menos tres (3) Trabajos Prácticos, en tanto evaluaciones de aprendizaje por asignatura, y que la presentación de dichos trabajos y su aprobación le otorga al alumno la condición de materia cursada, habilitándolo a presentarse a la Evaluación presencial de validación de aprendizajes. De aprobar esta evaluación, el alumno promociona la asignatura. En este primer cuatrimestre, los docentes no podrán calificar con aplazos. la no presentación o aprobación de prácticos

otorga al alumno la condición de ausente. Las asignaturas que incluyan actividades de campo o laboratorio no podrán ser promocionadas hasta que no se cumplimenten dichas prácticas.

- **Resolución n° 210/20.** Determinó que, dada la imposibilidad de tomar las Evaluaciones Validación de Aprendizajes, bajo la modalidad presencial tal como estuviera previsto, para la promoción de asignaturas del primer cuatrimestre, las mismas sean llevadas adelante en la semana del 24 al 29 de agosto bajo el formato mediado por plataforma (a distancia). Se ratifica que las asignaturas que incluyan prácticas de campo o laboratorio no podrán ser promocionadas hasta tanto no se cumplimenten dichas prácticas, quedando en condición de cursada, de manera condicional, hasta que eso se produzca. Se determina la reprogramación de los exámenes finales de julio (estaban programados entre el 3 y el 8 de agosto y las fechas serán establecidas cuando las condiciones de presencialidad lo permitan), con excepción de aquellos que permitieran que los alumnos pudieran graduarse.
- **Resolución n° 302/20.** Anunció una adecuación excepcional del régimen académico. Se pautó un llamado a Final para el mes de Octubre (26 al 31) de manera virtual para aquellos alumnos inscriptos para los finales del mes de julio postergado, como así también para quienes hayan culminado materias en condición de cursada durante el primer cuatrimestre y/o de cursadas anteriores. Se extendió el período de vigencia de las materias regularizadas. Se dispuso una flexibilización del sistema de correlatividades, exclusivamente para materias que requieren la aprobación de la materia correlativa para acceder a cursar la materia siguiente. Asimismo, en virtud de la imposibilidad de sustanciar las mesas de examen final de julio, se exceptúa a los estudiantes del cumplimiento de lo relativo a la imposibilidad de cursar una asignatura, cuando queda pendiente de aprobación de final la asignatura correlativa anterior ya que también está pendiente el final correlativo anterior de esta última. Se establece que estas medidas complementarias son transitorias y estarán vigentes sólo mientras duren las medidas que impiden el dictado presencial de clases y demás actividades académicas. Por último, se determinó que los alumnos cuya calificación final resultante de las Evaluaciones de Aprendizaje sea igual o mayor a 7 (siete), habrán promocionado la materia; mientras que aquellos que obtengan una calificación entre 4

(cuatro) y 6 (seis) puntos, deberán aprobar una Evaluación de Validación, a los efectos de promocionar la asignatura, dicha evaluación se realizará de manera virtual antes de la culminación del cuatrimestre. Finalmente, aquellos alumnos cuyo resultado de la Evaluación de Validación sea igual o mayor que siete (7) tendrán promocionada la materia; mientras que los alumnos que no se presenten a la misma o no obtengan la calificación mínima requerida mantendrán su condición de asignatura cursada.

Con relación a los resultados finales de la cursada del total de inscripciones de los alumnos del Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales, conforme la información obtenida en la entrevista con la Secretaría Académica, se elabora el siguiente cuadro

Resultados de final de cursada - 1° Cuatrimestre 2020	Cantidad	Porcentaje
Total de inscripciones en las carreras del DHCS	15887	100%
Total de aprobados durante la cursada	12229	77%
Total de ausentes EVA	3658	23%

Cuadro 5. Resultados finales del primer cuatrimestre 2020. Fuente: Secretaría Académica DHCS UNLaM.

De acuerdo con la Resolución 210/20, en el primer cuatrimestre los alumnos cursaron las asignaturas, y aquellos que estaban en condición de cursada debieron presentarse a la Evaluación de validación de Aprendizajes - EVA-. El siguiente cuadro, refleja la información alusiva.

Evaluaciones de Validación de Aprendizajes - 1° Cuatrimestre 2020	Cantidad	Porcentaje
Total de inscripciones EVA	9012	100%
Total de promocionados EVA	7529	83,5%
Total de cursados EVA	1214	13,5%
Total de ausentes EVA	269	3%

Cuadro 6. Resultados finales EVA primer cuatrimestre 2020. Fuente: Secretaría Académica DHCS UNLaM.

Para el Segundo cuatrimestre de este ciclo lectivo 2020, conforme la Resolución N° 302/20, las asignaturas se promocionan dentro del período de cursada, o bien eran evaluadas en la última semana del cuatrimestre. La experiencia en valores compartida en la entrevista, arroja la siguiente información

Resultados de final de cursada - 2° Cuatrimestre 2020	Cantidad	Porcentaje
Total de inscripciones en las carreras del DHCS	15291	100%
Total de promocionados	10032	66%
Total de cursados	1748	11%
Total de ausentes	3511	23%

Cuadro 7. Resultados finales del primer cuatrimestre 2020. Fuente: Secretaría Académica DHCS UNLaM

Alumnos egresados durante el año 2020, en las distintas instancias

DHCS	Primer cuatrimestre 2020	Examen Final de Julio 2020	Examen excepcional de octubre 2020	Segundo cuatrimestre 2020	Total de Egresados
Educación Física	---	7	9	10	26
Trabajo Social	13	1	---	19	33
otras carreras	78	3	27	77	185
Total de Egresados	91	11	36	106	244

Cuadro 8. Total egresados DHCS en 2020. Fuente. Secretaría Académica DHCS UNLaM.

Con relación a los egresados de las carreras elegidas para esta investigación, de los dichos de los entrevistados se destaca:

“La pandemia retrasó el egreso de muchos estudiantes. Se trabajó, conforme la Ley de Educación Superior para respetar el egreso fluido y no enlentecer a causa de la dinámica institucional en este contexto. Siempre la carrera y la Universidad tuvieron la intención de favorecer eso.” Coordinación de Profesorado y Licenciatura en Educación Física

“Algunos estudiantes transitaron el periodo de Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio en distintos puntos del país. Gracias a la virtualidad, hubo quien pudo hacer su defensa desde una provincia del interior o en ciudades más alejadas.”
Coordinación de Licenciatura en Trabajo Social

Luego que la voluntad institucional, en concordancia con el contexto sociosanitario, se expresara anunciando cómo transcurrirá en la UNLaM el ciclo lectivo 2020²⁴, el cuerpo docente del Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales, fue ensayando formas de mantenerse en contacto con grupo de pares y el alumnado, a la vez que adaptaron sus propuestas académicas a formatos virtuales variados, reworking los contenidos de las asignaturas.

En relación a esto, amerita compartir los siguientes extractos de las entrevistas mantenidas

“Desde las Coordinaciones, el trabajo con los docentes fue cuerpo a cuerpo, aunque virtual. Constantemente estaban recibiendo mensajes o llamados telefónicos (...) Eran infinidad de demandas y respuestas a brindar, de todo tipo.

Otra cuestión a destacar en lo que a la comunicación con docentes hago referencia, es al uso de Teams, como espacio de reuniones con los docentes, para compartir información, explicar las Resoluciones que se iban dictando respecto de cómo iba a transcurrir el cuatrimestre, cómo se llevarían los exámenes, como se acreditarían las materias, etc.. (...) Esas reuniones se hacían por carrera, donde

²⁴ ver resoluciones UNLaM N°119/20; 137/20; 210/20 y 302/20, oportunamente citadas.

participaban las autoridades del Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales, la coordinadora o el coordinador de carrera y docentes a cargo de las materias.” Secretaria Académica DHCS

“Con los docentes de la carrera había un grupo de whatsapp, que funcionaba muy bien. También cada docente tenía el hábito, previo a la pandemia, de hacer saber situaciones o plantear consultas al mail de la coordinación. (...) Institucionalmente se creó en la plataforma un espacio “Humanidades MIeL”, que costó mucho apropiarse. (...) había docentes que no lo usaban, no se lo apropiaron.

Eventualmente, cuando lo ameritaba, se armaban reuniones en Teams para compartir información, explicar modalidades de evaluación o abordar alguna problemática.” Coordinación de Licenciatura en Trabajo Social

“Desde la coordinación de Educación Física, en lo que respecta a las formas de comunicación con el equipo docente, usábamos principalmente la herramienta institucional de correo electrónico, desde siempre lo usamos, después armé una lista de difusión con docentes a cargo, donde se compartía información (...) De manera individual, se recibían mensajes con demandas o consultas puntuales.

Actualmente, dado que aun en este segundo cuatrimestre 2021 se encuentran realizando instancias de validación práctica, de asignaturas cursadas durante el 2020, y son una cantidad no muy grande de docentes, con ellos si tengo un grupo de whatsapp y allí trabajamos algunas cuestiones.” Coordinación de Profesorado y Licenciatura en Educación Física

El material recabado de primera mano, recuperando la voz de personas que se desempeñaron en cargos de gestión durante el ciclo lectivo 2020, da cuenta conforme sus experiencias, cómo

desarrollaron el proceso de transformación, de una estructura presencial a una virtual, abarcando distintos medios y plataformas, y además pensando futuras estrategias, tendientes a la promover la permanencia y el avance académico, lo cual da cuenta de un proceso de reconfiguración.

“Cuando comenzó el cuatrimestre, aún no había acuerdo para el uso de Teams, sólo se contaba con la plataforma MIEl. (...) hubiera resultado muy difícil dar clases únicamente por la plataforma MIEl. Solo aquellas materias que ya lo usaban tenían por ejemplo la posibilidad de usar un chat, que era más fluido que el foro. (...) No olvidemos que aun usando el MIEl, tenían las clases presenciales (...) su uso no dejaba de ser una apoyatura. Para los que arrancaron a usarla en este contexto, solo se usaba foro y lo que los estudiantes cargaban no se reflejaba rápidamente, requiere actualizar la página. La oralidad en la clase era un tema difícil de abordar en esta plataforma. Por suerte, contar con Teams, permitió recuperarla.”

Coordinación de Licenciatura en Trabajo Social

Desde el plan de estudios y metodología de trabajo, históricamente el cursado de materias que conforman el plan de estudio de las carreras delimitadas en esta investigación, se ha desarrollado a través de la presencialidad en el espacio físico del Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales, de la Universidad Nacional de La Matanza, y otras instalaciones del campus de la Universidad para el caso de Educación Física, mientras que para las prácticas de Trabajo Social, cierta cantidad de horas semanales de presencialidad se llevaban a cabo en las organizaciones o instituciones de la sociedad donde se realizan las prácticas pre profesionales.

Virtualidad y sentido pedagógico

Tal como fuera referido en distintos apartados de estas páginas, en nuestro país, ante la declaración de “Pandemia” a la enfermedad provocada por el virus COVID-19, para contener la dispersión de este virus, desde el 20 de marzo de 2020, rigió el Aislamiento Social Preventivo y

Obligatorio (ASPO). Entendiendo al ASPO como una medida acertada a nivel de salud pública para evitar su propagación, como contracara del aislamiento social, resultó la urgente necesidad de garantizar la continuidad pedagógica en los distintos niveles educativos, sin asistencia física a las instituciones.

Fue necesario encontrar nuevas formas de aprender, enseñar e investigar y apropiárselas, ya que estábamos frente a un nuevo ámbito de formación, encuentro, debate y producción por fuera de los límites del aula, como tradicionalmente lo era.

Entre otras estrategias, desde el Ministerio de Educación y para todos los niveles educativos, se propició el uso de plataformas virtuales (aprendizaje sincrónico y asincrónico), programas educativos radiales y /o televisivos, entrega de material impreso, dispositivos tecnológicos y provisión de recursos para capacitaciones a docentes respecto al manejo de tecnologías²⁵. Esto nos invita a reflexionar que si bien en los últimos años se contó con algunos avances en materia de políticas de digitalización educativa las brechas para efectivizar la educación on line, aun siguen siendo profundas y se leen en clave multidimensional, ya que abarcan a distintos actores (docentes, estudiantes, familias), como así también condiciones materiales y habilidades para el manejo de las Tecnologías de Información y de las Comunicaciones (TICs).

Por su parte, Tenti Fanfani (2020) sostiene que la tecnología de la escuela graduada, aplicada al reemplazo del modelo de transmisión de un tutor por alumno, en tanto transformación educativa, abrió paso a otras innovaciones tales como la radiofonía, televisión y TICs en las prácticas educativas. Tomando a Aguilar (2012), las TICs han logrado convertirse en instrumentos educativos, capaces de mejorar la calidad educativa, revolucionando la forma en que se obtiene, se maneja y se interpreta la información. Vale recordar que las nuevas tecnologías han surgido fuera del contexto educativo, y luego han sido incorporadas por éste, dicho de otro modo, primero se ha pensado en la tecnología y después se ha reflexionado sobre el para qué nos puede servir (Cabero Almenara, 2005, p. 82).

Conforme se viene desarrollando en este apartado, la Educación en combinación con el uso de las TICs, se constituyó en un nuevo espacio de aprendizaje, donde el tiempo y la flexibilidad juegan un rol importante en una educación que cada vez se virtualiza más, y donde lo virtual se ha convertido en una revolución. Las nuevas tecnologías convergen en plantear nuevos paradigmas educativos y pedagógicos. A decir de Suarez Suarez y Custodio Najjar (2014), la educación es parte integrante de las nuevas tecnologías, considerándose una competencia indispensable al momento de formar a los futuros profesionales para la era digital en los centros de trabajo (p. 215).

²⁵ Se hizo referencia en el capítulo 2 del presente documento.

Tal como sostiene Di Piero (2021) Argentina cuenta con políticas de virtualización e integración de las TICs con antelación a la pandemia. La incorporación de tecnologías digitales en los procesos de enseñanza- aprendizaje en el país, se inició a principios del Siglo XXI y atravesó diversas etapas. (Cardini et al., 2021)

A comienzos del 2000, el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación impulsó la Campaña Nacional de Alfabetización Digital, y creó “Educ.ar”, para acompañar a la comunidad educativa en la incorporación de las TICs mediante capacitaciones docentes y la producción de contenidos pedagógicos. Cronológicamente en 2007, nació la Red Nacional Virtual de Institutos Superiores de Formación Docente (Red INFoD) y en 2009 surgió el Programa “Una computadora por cada alumno” (Resolución 82/09), que consistió en la entrega de netbooks y pendrives a estudiantes y docentes del ciclo superior de escuelas secundarias técnicas públicas. En 2010, mediante el Decreto 459/2010 nació el Programa “Conectar Igualdad” como iniciativa para reducir las brechas digitales, educativas y sociales en toda la extensión de nuestro país, basado en el modelo 1 a 1, es decir una computadora, un alumno. También en 2010, surgió el Programa “Internet para Establecimientos Educativos”, con el objetivo de garantizar gratuitamente la conexión a internet a todos los establecimientos del país, y prioritariamente las escuelas incluidas en Conectar Igualdad. En 2012, surgió el Programa Primaria Digital -equipamiento con aulas digitales móviles-. (Di Piero, 2021; Cardini et al, 2021).

Previo a este tiempo excepcional, el desarrollo de las clases se realizaba en las aulas, desplegando estrategias tradicionales como la exposición docente, instancias de oralidad, la elaboración de trabajos prácticos grupales, por solo nombrar algunas. Muy pocas materias ya utilizaban la plataforma MIeL, y quienes lo hacían, usaban de ella como un espacio de resguardo para acceder al programa de las cátedras, material y /o consignas de trabajos prácticos y bibliografía obligatoria, y eventualmente alguna que otra actividad puntual asincrónica. En resumen, la educación en la virtualidad se constituyó en un verdadero desafío que atravesó a la sociedad en su totalidad, y que en tiempo récord, tuvo que adoptar como modalidad.

Tanto para cursar el primer cuatrimestre como el segundo, resultó necesario que los encuentros estuvieran mediados por plataformas tecnológicas.

Tal como oportunamente explicara la Secretaría Académica del Departamento, entre otras inversiones, la UNLaM

“contrató el uso de la plataforma Teams, para todos los administrativos, docentes y estudiantes” Secretaría Académica DHCS

No obstante, al comienzo del primer cuatrimestre, eran múltiples las plataformas utilizadas por los docentes (Zoom, Google Meet, entre otras) hasta que se pudo lograr una apropiación y uso adecuado de la plataforma propuesta por la UNLaM. También se utilizaron otros recursos además de MIEl, como por ejemplo Drive, padlet, grupos cerrados en las redes sociales, etc.

Tanto en charlas individuales con docentes de algunas materias o en el intercambio entre docentes de cada una de las carreras, fue posible compartir experiencias y resultados de las actividades propuestas. Al respecto, desde la coordinación de Trabajo Social, se dice

“Los intercambios que tuvimos con y entre docentes, nos hicieron repensar algunos conceptos sobre la enseñanza atravesada por la virtualidad (...) Estas vivencias nos revela que la tecnología no es neutral, como tampoco lo es el alumno que formamos a partir de las herramientas con las que contamos” Coordinación de Licenciatura en Trabajo Social

Al comienzo de este capítulo se señalaba que una de las funciones primarias de la Universidad, es transmitir conocimientos. Preguntarnos qué enseñar y cómo hacerlo son dos de las grandes preguntas a asumir por los docentes para poder capacitar a las futuras generaciones. A ello, es dable sumar una mirada actual y contextualizada, desdramatizando la tecnología y poniendo también el eje en los alumnos, ya que atraviesan las mismas dificultades tecnológicas que los docentes.

La comunidad educativa toda, es protagonista en esta historia, atravesada por el contexto de confinamiento que obligó a cambiar planes de enseñanza presenciales y adaptarlos a las clases mediadas por la tecnología. Pocos docentes estaban preparados para un cambio tan brusco.

“Uno de los primeros problemas que tuvimos al comienzo fue conocer un espacio nuevo de enseñanza, aprender a jugar con muchas herramientas didácticas a través de la virtualidad y ese proceso llevó un tiempo.”

Fue dificultoso, principalmente para los profes que están adentrados en años (...) hubo que acomodar, ayudar y hacer muchos ajustes.

En algunas situaciones fue casi personalizado (...), algún integrante del equipo de la coordinación, estuvo ayudando con la plataforma, con la conectividad. Por suerte contábamos en el equipo con alguien que sabía y podía hacer este trabajo de enseñanza en términos de tecnología y acompañamiento.” Coordinación de Profesorado y Licenciatura en Educación Física

Los temores a la virtualidad y a la tecnología, la brecha digital y generacional son temas para debatir y reflexionar. Según el relato de las experiencias compartidas, estos temores pudieron ser enfrentados y transformados.

Por su parte, en relación, a este tema, la Coordinación del Profesorado y Licenciatura en Educación Física, ha expresado en la entrevista

“Especialmente con los docentes de las materias de deporte o práctica docente, se realizaban reuniones por Teams, para acordar algunos contenidos mínimos y consensuar ciertas cuestiones, como que ninguna materia plantee pedidos extraños a los alumnos en situación de pandemia, sobre todo, considerando que estos alumnos no iban a tener práctica, que ya será una dificultad seria para los alumnos que pasarían un año o año y medio sin hacer nada.” Coordinación de Profesorado y Licenciatura en Educación Física

Sin lugar a dudas, estas condiciones y estrategias desplegadas, constituyen una base imprescindible para sostener la virtualidad y continuidad pedagógica

Decisiones e impactos en las asignaturas prácticas

Este apartado pretende describir las decisiones tomadas en relación a las carreras de Trabajo Social y Educación Física, particularmente en lo que refiere a las asignaturas prácticas. y materias definidas e impactos que en ellas es factible observar y analizar.

Parafraseando a Ivonne Allen et al. (2008), la tarea docente requiere de un equilibrio entre las *tareas profesionales* de aplicación de un conocimiento, el *contexto* en que éste se aplica, el *compromiso ético* de su función social, y la estructura de *participación social* existente en la que se está *comprometido*. En este caso, la docencia no debe consistir únicamente en perfeccionar destrezas técnicas específicas, sino también tener en cuenta las metas y los valores concretos, asumiendo la distinción entre bienes intrínsecos a una práctica y bienes externos a ella. Aunque los bienes externos están relacionados con la práctica de manera aleatoria – podemos obtener prestigio, mayores ingresos etc.- los bienes intrínsecos sólo se obtienen al participar de la práctica concreta.

Se recuperaba en apartado anterior, información brindada por la Secretaria Académica del Departamento, acerca de cantidad de alumnos inscriptos, materias ofertadas, docentes, etc. En relación a las materias que se dictaron en el primer cuatrimestre 2020, surge que se ofertaron 163 materias en total, de las cuales 6 de ellas²⁶, correspondientes a la Licenciatura en Trabajo Social quedaron sin dictar a las pocas semanas de iniciado este primer cuatrimestre.

“al iniciar el primer cuatrimestre de 2020, todas las materias ofertadas se abrieron (...) todo era impredecible, las autoridades decidieron activar todas las materias, inclusive las prácticas y después ir viendo que sucedía (...), nadie sabía qué iba a pasar; se apostaba a una pronta presencialidad (...) Claro que de haber sabido, las decisiones hubieran sido otras, en muchos temas (...)

Específicamente las materias que se dejaron inactivas, eran de Trabajo Social, porque al ser asignaturas cuatrimestrales con una importante carga práctica, que se realizan en “Centros de Prácticas”, instituciones que debido a la situación

²⁶ Se hace referencia a las asignaturas Taller de Producción y Registro de la Información, Taller de Gestión en Servicios Sociales, Práctica I, Práctica II, Práctica III y Práctica IV.

excepcional de la pandemia del Covid-19, no permitió la asistencia de los alumnos, y ello motivó a que su dictado debiera interrumpirse.” Secretaría Académica DHCS

Las asignaturas que conforman la dimensión práctica de la carrera de la Licenciatura en Trabajo Social, a las dos semanas de iniciado el cuatrimestre se dejaron inactivas. Motivó tal decisión, las características de su cursada cuatrimestral y la incertidumbre propia de la época, sumado a que las prácticas de carácter formativo, de cumplimiento obligatorio, también han sido suspendidas transitoriamente en sus lugares habituales (organizaciones territoriales o instituciones públicas y/o privadas) , sin posibilidad de recibir alumnos.

Los docentes trabajaron durante ese período generando contacto con instituciones y ONGs, para que el segundo cuatrimestre de manera virtual, los alumnos pudieran realizar experiencias prácticas. Este arduo trabajo permitió ofertar las asignaturas en el segundo cuatrimestre y evitó que los alumnos retrasaran más su carrera; es decir que en el segundo cuatrimestre del ciclo lectivo 2020 se dictaron todas las asignaturas del Departamento.

La enseñanza por medio de la virtualidad se constituyó en un verdadero desafío para todos, y las asignaturas prácticas, que tienen sus propias particularidades, y sin distinción de carrera, no han sido la excepción. Ante ello, esta modalidad de trabajo telemática, se implementó de manera casi abrupta.

“Apenas iniciado el cuatrimestre, se solicitó mediante nota, y consensuado con las autoridades dar de baja a estas materias ofertadas (...) fue necesario un trabajo junto con el Centro de estudiantes, porque desde allí se hacían llegar también los reclamos de los alumnos (...) eran varios los que plantean inquietudes en torno a las prácticas y sus formas de acreditación o aprobación” Coordinación de Licenciatura en Trabajo Social

Recientemente se mencionaba que las asignaturas que conforman la dimensión práctica de la carrera de la Licenciatura en Trabajo Social, a las dos semanas de iniciado el cuatrimestre se dejaron inactivas, ello generó consecuencias tanto para estudiantes como para docentes.

En cuanto a los estudiantes, se señalan dos situaciones, por un lado, la posibilidad que se les brindó de inscribirse en otra materia teórica de la carrera para no perder la cursada, y por el otro, que un grupo de estudiantes se encontraba próximo a cursar “Práctica IV” en continuidad de la “Práctica III” cursada el segundo cuatrimestre de 2019, donde ya contaban con instituciones asignadas, y lineamientos generales para esta nueva asignatura, lo cual debieron suspender por lo menos hasta el segundo cuatrimestre en que la materia fuera ofertada nuevamente.

Con relación a todos los estudiantes que se habían inscripto en asignaturas prácticas,

“Se le dio la posibilidad a cada uno de los estudiantes, anotarse en otra materia teórica. (...) La propuesta fue bien aceptada.(...) de los 223 inscriptos en las diferentes asignaturas prácticas, se reinscribieron 182 estudiantes en otras materias.

Fue fundamental, el circuito armado con la Secretaría Académica del Departamento, ya que la demanda recibida era rápidamente elevada a la Secretaria e inmediatamente lo resolvía o planteaba a quien correspondiera. (...) En pocos minutos el pedido ya estaba cerrado”. Coordinación de Licenciatura en Trabajo Social

De igual modo, respecto del grupo de estudiantes del último nivel de práctica

“Los estudiantes inscriptos para Práctica IV, ya estaban en contacto con sus Centros de Práctica, con los que venían trabajando desde el cuatrimestre anterior (...) Durante el verano y hasta mediados de marzo de 2020, habían estado en contacto con sus referentes y habían cerrado algunos acuerdos en relación a lo que harían en este nuevo nivel de práctica”. Docente de Prácticas de la Licenciatura en Trabajo Social

Con relación al trabajo de los docentes, propiamente de estas asignaturas es de destacar que continuamente están en contacto con las instituciones y organizaciones donde se realizan prácticas,

Generalmente ya en febrero, cada año, se retoman las tratativas pensando en el ciclo lectivo que se aproxima. Para cuando se desató esta pandemia,

“estaban en contacto con cada una de las instituciones que ya eran Centros de Práctica, más de 40 instituciones, con lo cual tenían información de primera mano de cómo estaba afectando la pandemia. (...)

Se conformó una comisión intercátedra, con docentes representantes de las 6 materias, con el fin de realizar contacto con las instituciones estatales, privadas y organizaciones de la comunidad que hasta 2019 habían sido centros de prácticas como así también aquellas seleccionadas para este primer cuatrimestre 2020, para conocer su situación en el actual contexto. A ese momento varias de ellas se encontraban cerradas, sin brindar atención al público, muchas otras con atención telemática y algunas pocas continuaban brindando su servicio en el territorio. Todas ellas estaban evaluando y /o rediseñando estrategias de intervención, y aquellas consideradas “esenciales” estaban saturadas, sin posibilidad de pensar una práctica preprofesional.” Coordinación de Licenciatura en Trabajo Social

La entrevista con la Coordinadora de la Licenciatura en Trabajo Social posibilitó conocer que los docentes de las asignaturas prácticas presentaron proyectos en el Programa Vincular 2020²⁷ y también un programas de Voluntariado Universitario²⁸.

Acerca de las reuniones virtuales con los docentes y sus equipos de estas materias prácticas, que se realizaron varias por videollamada y también mediante la plataforma Teams, fue factible pensar y decidir estrategias, propuestas y ajustes para el dictado de estas materias en el segundo cuatrimestre. Entre otras cuestiones, se estableció la necesidad de un cupo reducido de inscriptos

²⁷ La Cátedra de Taller de Producción y Registro de la Información presentó el proyecto “*Las transformaciones en la dimensión instrumental de las intervenciones profesionales del Trabajo Social en la región del Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA) en tiempos de pandemia*” y las Cátedras de Práctica III y Práctica IV presentaron el proyecto “*Las organizaciones en contexto de pandemia. Escenarios para la formación en Trabajo Social*”

²⁸ Las cátedras de Práctica I y Práctica II elaboraron un proyecto de Voluntariado Universitario “*Promoción de la Soberanía Alimentaria en las Localidades de Virrey del Pino y González Catán del Partido de La Matanza*”

para las materias prácticas²⁹, ello debido a lo complejo de definir cuáles instituciones estatales, privadas y/o organizaciones de la comunidad se constituirían como Centros de Práctica, y con cada una de ellas generar condiciones y acuerdos que posibiliten intervenciones desde la virtualidad.

“Los docentes de estas materias prácticas realizaron un trabajo minucioso de relevamiento y generación de condiciones para el segundo cuatrimestre, donde las prácticas pudieran desplegarse desde la virtualidad. No fue fácil encontrar instituciones y referentes que pudieran acompañar procesos de esta manera”.

Coordinación de la Licenciatura en Trabajo Social

En este sentido, es atinado traer la palabra de una docente de las asignaturas prácticas

“Atendiendo a los objetivos de aprendizaje que constan en el programa de las materias, así como al particular contexto en el que se dan las prácticas pre-profesionales para el segundo cuatrimestre, se buscaron instituciones dispuestas a recibir un grupo reducido de estudiantes. (...) Las acciones propuestas en el marco de la virtualidad, respetando el aislamiento social, preventivo y obligatorio se centraron en la participación de estudiantes en reuniones de equipo, en plenarias institucionales, como así también en encuentros programados (...) Además, la realización de entrevistas, registros, informes sociales, de las intervenciones realizadas por cada estudiante practicante. Los

²⁹ En este sentido, se diseñó un Comunicado destinado a los alumnos, el cual fue publicado en el Sistema de Intraconsulta, al momento de efectivizar las inscripciones para el segundo cuatrimestre 2020. dicho comunicado decía *“El cursado de asignaturas cuyas prácticas se realicen en instituciones estatales, privadas y organizaciones de la comunidad, se encuentra condicionado a la posibilidad de concurrir a esos espacios. Las prácticas preprofesionales, conforme sus objetivos de aprendizaje, requieren de una presencialidad en las instituciones y organizaciones referidas que no pueden suplirse con la virtualidad. La acreditación de horas en campo es fundamental para culminar su cursada y, eventualmente, alcanzar su aprobación. No es posible estimar en qué momento se permitirán las salidas a campo. Las mismas están supeditadas a la habilitación por parte de dichas instituciones y organizaciones, a la asistencia de estudiantes con fines de aprendizaje, en acuerdo a lo que disponga oportunamente el Estado Nacional y las recomendaciones y protocolos que se elaboren en el marco de la emergencia sanitaria. Por todo lo expresado, también se debe reducir el cupo de estudiantes que puedan inscribirse en dichas asignaturas, para posibilitar su concurrencia a dichos centros de práctica cuando estén habilitados.”*

encuentros virtuales tuvieron lugar por diferentes plataformas, tales como Google Meet, Zoom, videollamadas, etc. (...) También se había acordado que en el caso de que se levante el ASPO y se contara con la posibilidad de tener presencia física en la institución, los/as estudiantes pudieran continuar con la práctica en campo sin inconvenientes, respetando las medidas de prevención que se indiquen en ese momento (...) lamentablemente no sucedió”. Docente de Prácticas de la Licenciatura en Trabajo Social

Con relación a los Talleres de Producción y Registro de la Información y de Gestión en Servicios Sociales, se consensuó que los estudiantes se acercaran a los objetivos pedagógicos con la realización de trabajos prácticos, sin necesidad que la concurrencia o contacto directo con las instituciones y entrevistas a los profesionales sea el principal insumo, en tanto que es característico de estas materias la observación y análisis guiado por el docente y la bibliografía, con limitadas intervenciones de las y los alumnos. Se optó por limitar el contacto con profesionales e instituciones -y eventualmente, si fuera posible, la concurrencia- para las asignaturas Práctica I, Práctica II, Práctica III y Práctica IV, en tanto que ya no es mera observación, sino que los estudiantes realizan intervenciones acorde al nivel de abordaje y a los objetivos pedagógicos de las materias.

En este sentido, previo a la oferta para el segundo cuatrimestre, la Coordinación de la Licenciatura en Trabajo Social presentó a las autoridades del Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales las propuestas vinculadas a las prácticas pre profesionales. De ellas se destaca:

Para niveles de abordaje individual, familiar y / o comunitario

- Planteo de propuesta pedagógica enriquecedora en materias de práctica pre profesional haciendo uso de medios de comunicación virtuales como principal herramienta de intervención, lo cual desafía a problematizar “este campo de práctica común”, el actual escenario social caracterizado por la pandemia y el aislamiento social, y las particularidades que se presentan en cada población, área temática, espacio institucional, política pública, territorio, comunidad, etc.

- Definición de instituciones que ofrezcan espacios habilitados la posibilidad de contacto virtual, tanto con referentes como con población destinataria de los servicios, desde el inicio del cuatrimestre, así como también la posibilidad de trabajo en forma presencial cuando estén dadas las condiciones sanitarias.

Para el nivel de abordaje organizacional

- La propuesta pedagógica giró en torno a que las organizaciones de análisis sean propuestas por los/as estudiantes y elegidas por cada grupo con asistencia del equipo docente.
- Las clases teóricas se destinan a presentar categorías y dimensiones de análisis, y en la supervisión se avanza en la caracterización de las organizaciones de análisis, destacando siempre que se trata de un trabajo simulado, no una instancia de práctica virtual.
- Si el contexto epidemiológico lo permite hacia fin de año, se presenta la caracterización de una organización elegida y una propuesta de mejora, para llevar a cabo la inserción en los meses de verano, previo al inicio del primer cuatrimestre 2021, para la cursada de la práctica IV, en continuidad con la actual. Esto permite readaptar los tiempos de presencia física en la organización y el alcance de los objetivos pedagógicos de medio tiempo.

Para el nivel de planificación y proyectos

- Se destaca que los estudiantes de este nivel de práctica han cursado el nivel anterior en el 2 cuatrimestre de 2019, y trabajado hasta mediados de marzo 2020 en los centros de práctica. A lo largo de los meses en que se ha suspendido la materia, los estudiantes mantuvieron vínculo virtual con sus referentes institucionales. También lo ha mantenido el equipo docente, de manera tal que resulta factible trabajar la incorporación virtual de los estudiantes en los diferentes escenarios actuales.
- Si la situación epidemiológica lo permite, se prevé el retorno a los escenarios organizacionales para completar sus procesos con la presencia física. Si no resultara posible, se considera que la práctica puede finalizar de manera virtual, ya que está consolidado el proceso en aquellos estudiantes que iniciaron en agosto de 2019.

De la propuesta presentada previo al inicio de cuatrimestre, finalizado el mismo, el proceso de prácticas pudo ser concluido de manera satisfactoria. Algunas cuestiones planteadas debieron ser ajustadas. Todas las materias se dictaron semanalmente, con el uso de la plataforma MIeL y

también mediante el uso de la plataforma Teams. En días diferentes a la cursada, previo acuerdo con los estudiantes, se realizaban supervisiones de práctica.

Según el relato de las docentes de Trabajo Social, para el contacto semanal con referentes y otros actores de las organizaciones, se utilizaron otras estrategias de comunicación como videollamadas o diversas plataformas como Whatsapp, Zoom o Google Meet, ya que el uso de Teams se limitaba a usuarios que tuvieran dominio UNLaM en sus correos de conexión, de manera que aquellos que no fueran docentes o alumnos estaban excluidos.

Finalizando el cuatrimestre, y a fin de evaluar bajo qué condiciones se podría finalizar el dictado de estas materias, es decir, cursada, final obligatorio o promoción, se llevaron adelante una serie de reuniones, en las que también participaron autoridades del Departamento. En ellas, las responsables de las materias pudieron desplegar sus valoraciones y proceso de evaluación llevados a cabo en torno a estas experiencias. Finalmente, las y los estudiantes pudieron concluir conforme a su desempeño y logros alcanzados, tal como sucede en el cursado habitual

Con relación a las carreras de Profesorado y Licenciatura en Educación Física, para todas las materias con práctica de campo, dado que son de cursada anual, la decisión institucional durante el primer cuatrimestre, fue darle continuidad, incluso retomarse en el segundo cuatrimestre, con normalidad. Luego del receso invernal, continuaron con su dictado normal, apostando a una pronta presencialidad. En cuanto a estrategias para su dictado, supliendo la dimensión práctica, que no podía efectivizarse, amerita traer la voz de un docente de Educación Física

“Se profundizó todo el contenido teórico y se agregó más contenido teórico. (...) Lo que es referido a la práctica se reemplazó, en verdad no se reemplazo, se trabajaron trabajos prácticos a partir de audiovisuales, donde los alumnos debieron ellos generar el recurso audiovisual y se les dijo que las asignaturas iban a quedar en condición de cursada hasta el momento en que pueda llevarse adelante una validación de contenidos prácticos.” Docente de Educación Física

Por su parte el Coordinador del Profesorado y Licenciatura en Educación Física, refiere al respecto

“Se dejó bien claro que no había posibilidad de promocionar materias de Deportes, que aun alcanzando buenas calificaciones en lo teórico, quedaba en condición de cursada.

En relación a la materia “Práctica docente”, tuvieron todo su contenido teórico e incluso se abordaron resoluciones problemáticas que se presentan en las escuelas. (...) Se trabajó con el diseño curricular correspondiente, con las planificaciones habituales, pero no se pudo llevar adelante la práctica, es decir el campo, porque no estaban disponibles las escuelas”. Coordinación de Profesorado y Licenciatura en Educación Física

Tal como surge del extracto de la entrevista, pudieron avanzar teóricamente con estas materias de Deportes y Práctica Docente, aunque no pudieron completar la práctica correspondiente. A fin de pensar alternativas para su acreditación, desde la Coordinación de Profesorado y Licenciatura en Educación Física, se planteó la posibilidad de dictar en forma presencial y con el debido protocolo oportunamente presentado al Ministerio de Educación de la Nación si la situación de pandemia lo permitía, algunas semanas para poder completar los contenidos prácticos pendientes y realizar las evaluaciones de éstos.

Las restricciones relativas a la distancia física entre estudiantes se traduce en el desdoblamiento de grupos, conformación de un sistema de burbujas e, inevitablemente, en la reducción del número de horas presenciales por grupo. El diseño planteado, consistió en una propuesta de validación de contenidos prácticos, con una duración de 5 semanas, donde en un total de 15 hs, fraccionado en 3 hs un día a la semana, para que los estudiantes organizados en burbujas pequeñas, concurriesen a la Universidad a fin de cumplir con estos contenidos pendientes. La misma estaba prevista durante los meses de febrero y marzo de 2021. Al respecto, el Coordinador de de Profesorado y Licenciatura en Educación Física, explica

“¿Quiénes accedían a ese encuentro? Todos aquellos alumnos que habían alcanzado un contenido mínimo teórico, que era bastante alto, accedían al contenido de campo. (...) No había posibilidad de promocionar, aún teniendo un

7 o más en las instancias teóricas, quedaban en condición de cursada.”.

Coordinación de Profesorado y Licenciatura en Educación Física

La experiencia de esa primera instancia de validación para Materias de Deportes, se resume tomando el relato de uno de los entrevistados

“La primera validación de contenidos prácticos se hizo en esas 5 semanas comprendidas entre febrero y marzo, (...) aquellos alumnos que tenían una asistencia perfecta, del 100% y el docente lo consideraba, promocionaban la asignatura.

Esa validación se tuvo que repetir en otro momento, porque al detectarse casos de COVID-19, los alumnos de esas burbujas no pudieron volver a la universidad, (...) debiendo desactivar esas burbujas, entonces para esos casos o para otros, en los que tenían superposición horaria en validaciones, y/o quedaron en el camino sin poder validar todas esas materias, tuvimos que generar una nueva fecha de validación de contenidos (...) la cual se realizó en los meses de julio y agosto de 2021, también con un formato de 5 semanas, 15 hs total, una vez a la semana , 3 hs cada encuentro,

Con esas dos instancias de validación de contenidos prácticos dimos por completado el ciclo en referencia a aquellos alumnos que tenían la posibilidad de promocionar la asignatura”. Coordinación de Profesorado y Licenciatura en Educación Física

Sin perjuicio del esquema de Validación de Contenidos prácticos propuesto y llevado a cabo en las dos instancias, dada la compleja situación sociosanitaria, hubo deportes que no pudieron validarse. Las materias afectadas fueron 5 en total, Gimnasia I, Gimnasia II y Gimnasia III, Natación I y Natación 2. Ello debido a que su dictado se realiza en lugares cerrados, y recién pudieron habilitarse estos espacios a partir del mes de octubre 2021. Luego de esta habilitación, se

planteó un esquema de 5 semanas para Gimnasia I, Gimnasia II y Gimnasia III, en el Salón de Usos Múltiples de la Universidad y un esquema de 8 semanas para Natación I y Natación 2, en el natatorio ubicado en el campo de deportes de esta Casa de Altos Estudios.

Con relación a la Materia Práctica Docente, el Coordinador explicaba

“Los alumnos de práctica docente, no pudieron hacer esa practica de campo en instancias anteriores, y recién a partir del mes de julio 2021, de manera sistemática pudimos provocar una práctica de campo interna donde los alumnos realizaban sus prácticas con sus pares, es decir sus propios compañeros dentro de lo que es la currícula de la carrera, hacia adentro de las materias deportivas.

Siempre tuvimos la convicción de realizar la validación de manera presencial y no virtual, la virtualidad no resultaba apropiada para estos casos (...), necesitamos que el alumno se enfrente a un grupo y encuentre todas las dificultades que se suceden o presentan al momento de llevar adelante una práctica. (...)

Preferimos esperar y recién ahora en el mes de noviembre de 2021 estarían terminando, acreditando la materia aquellos que cursaron en 2020 la práctica docente.” Coordinación de Profesorado y Licenciatura en Educación Física

Por su parte, un docente de la materia Práctica Docente, reflexiona

“Realizar la práctica docente en este nivel universitario posibilita acreditar la materia, pero sabemos que los problemas que se enfrenta el alumno son otros, (...) no están las cuestiones institucionales, la experiencia de trabajar con otros niveles educativos, aquí se trata de sus pares, algunos del público con el que se trabaja conocen lo que sus compañeros están haciendo. De todos modos, así pudimos resolver el tema de las prácticas docentes.” Docente de Educación Física

En relación a otras materias que conforman el plan de estudios tanto del Profesorado como de la Licenciatura en Educación Física, se trae la voz del Coordinador de carrera, al hacer referencia a las formas de acreditar la aprobación de las materias con contenido práctico.

“La adecuación de contenidos, el refuerzo de cuestiones teóricas, la producción de trabajos prácticos y la elaboración de bastante contenido audiovisual, posibilitó que algunas materias como folklore o tango, pudieran resolver la cursada con cierta normalidad, de manera virtual porque el contenido de la práctica de campo tiene mucha producción individual del alumno, y eso favoreció la dinámica”. Coordinación de Profesorado y Licenciatura en Educación Física

Conforme se vislumbra en los diferentes extractos de las entrevistas mantenidas con personas que se desempeñan en cargos de gestión, como así también con docentes responsables de las materias prácticas, al recuperar las estrategias desplegadas y las decisiones tomadas en torno a la forma de evaluar y acreditar contenidos prácticos, es atinado sumar la mirada de Gonzalez Duque y Duque (2019), quienes sostienen que

“En la académica, una de las variables más importantes del proceso enseñanza aprendizaje lo constituye el desempeño académico, entendiéndolo como la suma de factores ya sea de orden socioeconómico, el empleo de las didácticas, la amplitud de los programas de estudio, la enseñanza personalizada, los conceptos previos de los estudiantes, la capacidad de pensamiento formal de los mismos, es decir el desempeño académico puede ser abordado desde diferentes ángulos y diversas perspectivas, pero la complejidad del concepto es tan amplia que es difícil determinarla, de tal forma que se minimiza a entender el concepto desde el rendimiento académico, y pasa al plano de medición desde la evaluación, de los rendimientos, alcanzados por los estudiantes, con una cifra

numérica, que subjetivamente demuestra los conocimientos alcanzados por los estudiantes.” (p. 98)

Por último, se elige compartir una reflexión que cada uno de los Coordinadores de Carrera entrevistados dijo en relación al tema de la formación profesional en la virtualidad. Por su parte, la Coordinadora de Trabajo Social dijo

“La pandemia es un antes y un después, en muchos aspectos (...) La Universidad nunca más va a ser la misma, y como institución formadora de profesionales, no puede desentenderse de la presencialidad en algunas materias, al menos en la formación de grado”.

Por su parte, el coordinador de Profesorado y Licenciatura en Educación Física, en relación a la virtualidad, expresó

“En mi experiencia, la virtualidad pudo suplir algunas cuestiones, pero el alumno que se formó en la virtualidad no es el mismo producto que el que se formó en la presencialidad (...) No está la misma interacción, ni la posibilidad de partir de los propios saberes de los alumnos, ni está la posibilidad de generar experiencia con los alumnos. La participación e interacción es acotada (...)

Educación física es presencialidad (...)

En síntesis, si pudimos cumplir con algunos pedidos, resolver algunas cuestiones, pero comparando productos, la presencialidad es más fuerte”

CONCLUSIONES

En este trabajo nos propusimos la descripción y análisis de las estrategias desplegadas por la Universidad Nacional de La Matanza, conforme su autonomía universitaria, para el desarrollo del ciclo académico 2020 en el marco de la pandemia desatada por COVID-19.

Se eligió hacer foco en el Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales, específicamente en las carreras de Profesorado y Licenciatura en Educación Física y Licenciatura en Trabajo Social, por cuanto que presentan en sus planes de estudio asignaturas prácticas, las cuales debieron ser particularmente revisadas en este contexto.

Orientamos el proceso investigativo planteando que las modificaciones que la Universidad Nacional de La Matanza debió ejecutar con relación a sus ciclos académicos, en las materias prácticas de las carreras Profesorado y Licenciatura en Educación Física y Licenciatura en Trabajo Social, ante la pandemia COVID-19, se ajustan a la realidad del contexto, según las políticas establecidas por la Secretaría de Políticas Universitarias, teniendo en cuenta su autonomía universitaria.

Dado el carácter de esta investigación, tal hipótesis, sólo fue formulada con fin de orientar el proceso, sin intención de ser probada o refutada. En función de ella y para dar respuesta a los objetivos planteados en la presente tesis, la propuesta consistió en llevar adelante una investigación de corte cualitativo, basada en el uso de instrumentos tales como la realización de entrevista a informantes claves -en este caso definidos por ser personas que se desempeñan, durante el ciclo lectivo 2020, en cargos de gestión académica habilitados para transmitir las modificaciones, adecuaciones y/o ajustes que la Universidad debió realizar para garantizar el desarrollo de sus ciclos académicos, según las políticas establecidas por la Secretaría de Políticas Universitarias en el marco de este contexto excepcional. De igual modo, resultó de utilidad tomar distintas fuentes tales como relevamiento de datos estadísticos, consultas de informes, disposiciones y resoluciones administrativas, entre otras.

Al momento de plantear nuestro problema de investigación, afirmamos que la Pandemia desatada en marzo de 2020 por el COVID-19 trastoca toda dinámica social existente, y no es una mera crisis con impacto sanitario, sino que se trata de un suceso inigualable donde todo se convulsionó, incluyendo el conjunto de las relaciones sociales, que alteró la “normalidad” de todos sus actores, instituciones y valores, tratándose de una situación enigmática.

Argentina, al igual que otros países de América, tuvo la posibilidad de advertir cómo el virus se propagaba sin tregua por Asia y Europa, a partir de febrero de 2020. En este contexto, y teniendo en cuenta que la Organización Mundial de la Salud (OMS) se ha expedido acerca del brote del nuevo coronavirus como una pandemia, el Poder Ejecutivo Nacional debido a la propagación de casos encontrándose afectada la región y específicamente Argentina, consideró pronunciarse al respecto mediante el Decreto de Necesidad y Urgencia N° 260/2020.

En este escenario resultó urgente establecer pautas y protocolos a aplicar ante la aparición de diferentes situaciones, delineando nuevas estrategias y adecuaciones a las políticas vigentes. Lo referido a materia educativa, no fue la excepción, y en este sentido el Ministerio de Educación de la Nación recomendó a las Universidades, considerando su autonomía, la adopción de ciertas medidas.

El trabajo conjunto entre autoridades académicas y representantes de la comunidad universitaria logró que se diseñen estrategias diversas teniendo la necesidad de dar respuesta a la realidad local. Asimismo trabajaron en pos de la continuidad pedagógica, apostando a un dictado de clases telemático y donde muchas de las estrategias fueron planteadas en torno a la convivencia de la virtualidad y la presencialidad para cuando fuera posible.

En este sentido, tomando la pandemia COVID-19 y las modificaciones que la Universidad debió rápidamente ejecutar, consideramos necesario el análisis de las políticas públicas que tuvieron lugar en estos procesos de toma de decisiones y reinsertar las políticas sectoriales en el marco más amplio de las dinámicas societales y estatales. Guió este proceso la búsqueda de respuestas a preguntas como ¿Cuáles son las estrategias que la Universidad Nacional de La Matanza desplegó para el desarrollo de sus ciclos académicos según las políticas establecidas por la Secretaría de Políticas Universitarias en el marco de la pandemia? ¿Cómo gestionó -y gestiona- su implementación conforme su autonomía universitaria? ¿De qué manera son abordados los obstáculos presentes -o no- frente a las mismas? ¿Cómo se implementaron las estrategias desplegadas en el Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales? ¿Qué características presenta la implementación de tales estrategias? ¿Qué particularidades se debieron tener en cuenta -o no- en las carreras con asignaturas prácticas en sus planes de estudio? ¿Cuáles han sido las decisiones tomadas con relación a estas materias? ¿Qué ajustes debieron realizarse -o no- en el calendario académico? Cada una de ellas intentó ser respondida a lo largo de las páginas que conforman este documento.

El tema planteado para esta investigación resulta novedoso, sin precedentes en tanto que pretende dar cuenta de decisiones que las Universidades Nacionales adoptan, conforme su autonomía universitaria, ante el dinamismo de la crisis que está atravesando la sociedad argentina

por la pandemia desatada por COVID-19, y claramente, las modalidades que las Universidades Nacionales gestionaron y aplicaron para el desarrollo del ciclo académico 2020 en el marco de la pandemia, carecen de muchos antecedentes. Se busca que esta producción pueda constituirse como un antecedente.

Como es sabido, el virus y su impacto en la educación superior dentro de la región es inevitable y tomó el dominio de muchas discusiones, buena parte de las noticias y la divulgación académica tanto del año 2020 y este 2021. Los beneficios, retos y desaciertos en el manejo de la situación, nutren la producción académica e informan el diseño de políticas públicas para el futuro cercano.

En pos de alcanzar los objetivos indicados para esta investigación, la cual es, en cuanto a su diseño y profundidad, de naturaleza básica y exploratorio-descriptiva, se planteó una propuesta metodológica que se valió de técnicas principalmente cualitativas, y también cuantitativas, para el abordaje de su objeto de estudio.

Su objeto se centró en las modificaciones que la UNLaM debió ejecutar, buscando identificar y analizar las modalidades o estrategias que adoptaron e implementaron para el desarrollo del Ciclo Académico 2020, específicamente en carreras de Profesorado y Licenciatura en Educación Física y Licenciatura en Trabajo Social, del Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales, por cuanto que presentan en sus planes de estudio, asignaturas prácticas, las cuales debieron ser particularmente revisadas en este contexto, según las políticas establecidas por la Secretaría de Políticas Universitarias y teniendo en cuenta su autonomía universitaria.

Se consideró contar con la voz de personas que se desempeñaron durante el Ciclo Académico 2020, en en cargos de gestión en el Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales, e incluso en las coordinaciones de las carreras seleccionadas para este trabajo, en tanto estaban habilitados para transmitir las modificaciones, adecuaciones y/o ajustes, que la Universidad debió realizar para garantizar el desarrollo de sus ciclos. De igual modo, se consideró valioso sumar el relato de docentes de las asignaturas prácticas de tales carreras.

Las entrevistas se diseñaron previamente y se aplicaron durante los meses de agosto y septiembre de 2021. Con alguno de los informantes se ha realizado más de una entrevista, dada la necesidad de profundizar la información recabada. En total se han efectivizado 10 entrevistas.

Asimismo, la búsqueda constante de información actualizada, informes estadísticos y recientes publicaciones, como así también el análisis de documentos, consultas de informes, disposiciones y resoluciones administrativas, entre otras fuentes, fue de suma importancia

El trabajo desarrollado, buscando dar respuesta a lo planteado, se organizó en tres capítulos que pretenden ir de lo general a lo particular.

Comenzamos el primer capítulo, centrándonos en una de las instituciones más antiguas de la historia de la humanidad, la Universidad, la cual conforme sus características, fue ajustando su funcionamiento según las exigencias de la época. La complejidad de su historia y los diversos aspectos que se asocian a ella, la constituyeron como tema de estudio y reflexión permanente para muchos.

Las universidades fueron creadas para transmitir conocimiento, un conocimiento sesgado y definido por quien(es) lo brindaba(n). Ello contribuyó a que la identificación de modelos de universidad, con organizaciones diferentes asociadas a estas instituciones posibilitó entender la historia de las universidades argentinas, quienes tomaron el modelo de una institución al servicio principalmente del Estado, con un gobierno burocrático y con una fuerte orientación profesionalizante. Más allá de cuáles se reconocen como primeras universidades fundadas en el actual territorio de la Argentina (Córdoba, Buenos Aires, La Plata), éstas no cumplirían un papel relevante en el desarrollo de la ciencia ni el cultivo de la humanidades hasta la segunda mitad del siglo XX.

El análisis de la bibliografía utilizada en este apartado, afirma que un hito central en la historia de la universidad argentina lo constituye la Reforma Universitaria de 1918, que determinó que el gobierno de las casas de estudio quedase en manos de los protagonistas de la vida académica, es decir sus profesores y sus estudiantes, y en algunos casos también graduados. Algún autor denominó a este momento como la “democratización interna de la universidad”, la cual supuso dos conquistas claves respecto a la organización y el gobierno: la autonomía y el cogobierno universitario.

En las últimas décadas, el Gran Buenos Aires (GBA) fue un escenario privilegiado para la creación de nuevas universidades, lo cual supuso una ampliación del mapa universitario en el territorio altamente poblado del país. Ello se dio bajo signos políticos, económicos y sociales distintos, y orientaron las políticas universitarias en sintonía con el clima de época durante los períodos comprendidos entre los años 1989-1999 y 2004-2015.

La revisión y análisis de diversos materiales académicos vinculados a este tema en particular, facilitó la reflexión acerca de las influencias contextuales y gubernamentales que orientaron la creación de las instituciones universitarias, de acuerdo al contexto sociopolítico de entonces. En base a estas reflexiones es que se considera que los posicionamientos del Estado generan implicancias para la función a asumir por las universidades. En este sentido, es dable afirmar que el

Gran Buenos Aires, fue escenario de la expansión del mapa universitario en el período reciente propiciando la edificación de un conjunto de instituciones que contienen rasgos en común. Cada una de ellas, comparte tanto motivaciones políticas para su creación como similares proyectos fundacionales, de los cuales es interesante observar cómo se estructuran en función de dar respuesta a las necesidades locales, que impactan en consecuencia en su desarrollo.

Estas instituciones universitarias ubicadas en el AMBA, tal como recién se dijera, ya desde los fundamentos de su existencia presentes en su misión, dan prioridad a la vinculación con lo “local” y su correlato en la oferta académica desarrollada, poniendo de manifiesto la relación de la universidad con el Estado. El sentido de la inclusión en la educación superior, se ha convertido, en un eje de la política pública amparado en el derecho a la educación, como eje de la política pública. La propuesta de una oferta educativa pertinente respecto de las necesidades sociales del territorio muestra la superación de la idea de desarrollo ligada al crecimiento económico.

La complejidad de las instituciones y de los desafíos que a diario debe enfrentar la universidad, ha multiplicado la cantidad y diversidad de temas que se tratan, a la vez ha requerido cada vez más el apoyo de cuerpos técnicos especializados para su análisis, restando poder a esas instancias y trasladándolo a las esferas de gestión. Preguntas al estilo ¿cómo se producen las dinámicas en la toma de decisiones en estos espacios? ¿Qué rol cumplen las estructuras político-administrativas de las universidades que colaboran en la gestión? las consideramos relevantes y tratamos de responderlas al identificar oportunidades, desafíos y respuestas que se brindaron. Sin embargo, entendemos que se pueden continuar profundizando.

Decíamos que la búsqueda de elementos que permitan una mejor comprensión de qué son las políticas públicas no es una tarea sencilla. La lectura realizada nos brinda insumos para afirmar que las políticas públicas son las que movilizan recursos humanos, económicos, financieros e institucionales a los fines de resolver los problemas públicos, lo cual resulta de vital importancia. El Estado es un actor que se desagrega en una pluralidad de actores, que pueden encontrarse más o menos coordinados entre sí, cada uno de ellos con distintas dotaciones de recursos (de todo tipo) y con objetivos diferentes o incluso contradictorios, y que tienen la capacidad para desplegar esos en función a sus propios intereses y preferencias.

En lo que respecta a políticas públicas en educación superior, partimos del supuesto que las políticas educativas son parte de una formación social determinada por lo que su estudio debe brindarse en el marco del contexto socio histórico político en que se desarrollan, pudiendo observarse un correlato entre las medidas tomadas a nivel nacional como consecuencia de la Reforma de Estado y las políticas aplicadas en el campo de la educación.

Complejizar y profundizar el conocimiento sobre la relación entre el Estado y la universidad, amplía la indagación hacia las formas de regulación del sistema en su conjunto, a la vez que acerca las modalidades en que las propias instituciones procesan las políticas públicas. Tener claridad sobre dicha afirmación, ha permitido comprender las modificaciones que se han suscitado en este contexto particular y a la vez pensar posibles estrategias para una “nueva normalidad”.

Este reto tiene su punto neurálgico en la necesidad de conducir las complejas organizaciones, manteniendo un nivel adecuado de coherencia interna, en un clima de acuerdos razonables y procurando lograr metas comunes. En otras palabras, resulta necesario “gestionar” la Universidad, y gestionar es hacer que las cosas sucedan, o dicho de otro modo, procurar que las tareas se ejecuten de la mejor manera posible, utilizando los recursos disponibles para alcanzar los objetivos.

La gestión, al igual que las organizaciones como por ejemplo la Universidad, son productos de sus realidades y contexto histórico social. Por tanto, la gestión se entiende en términos de cómo han resuelto las personas, acorde a su cargo, función y desempeño, las cuestiones de sus relaciones, desafíos y situaciones en momentos concretos de la historia. Desde esta perspectiva es cómo pudo identificarse y analizarse las decisiones que la UNLaM debió ejecutar con relación al ciclo académico 2020 (incluso durante este año 2021 atendiendo a lo pendiente del ciclo 2020) y particularmente en torno a las materias prácticas de las carreras Profesorado y Licenciatura en Educación Física y Licenciatura en Trabajo Social, ante la pandemia COVID-19, según las políticas establecidas por la Secretaría de Políticas Universitarias, teniendo en cuenta su autonomía universitaria.

Las estrategias y respuestas que la UNLaM y demás universidades despliegan en este contexto particular se encuentran bajo el gran paraguas del artículo 28 de la Ley de Educación Superior, el cual hace referencia a las funciones de formación, promoción y desarrollo de la investigación científica y tecnológica, y la de extensión en su acción y servicios a la comunidad.

La Universidad al tener a su cargo la producción y reproducción de conocimientos, así como la formación de profesionales a nivel académico, científico, humanístico y en valores, capaces de responder con innovaciones a la realidad social de estos tiempos, podemos afirmar que la pandemia por COVID-19 no es otra cosa más que un desafío para la formación, donde se plantean nuevos retos -y complejos- para la sociedad en general, y para la comunidad académica, en particular. Ello nos invita a pensar ¿qué profesionales es necesario formar? ¿La Universidad necesita nuevos docentes o bien la actualización es suficiente?

Durante tiempo en que se desarrolló la presente investigación, fue posible encontrar varios artículos académicos o informes de distintos países o regiones con mirada global y también local,

cada uno a su modo, ilustrando cómo, a pesar del nivel de interrupción en las actividades cotidianas, instituciones, estudiantes y docentes han respondido a la crisis, ofreciendo sus conocimientos y recursos en actividades relacionadas.

Dijimos varias veces que la Pandemia desatada en marzo de 2020 por COVID-19 trastoca toda dinámica social existente, y que se trata de un suceso inigualable donde todo se convulsionó, tratándose de una situación enigmática. Se desarrolló un recorrido de las pandemias a lo largo de la historia, relacionándolo con la Educación Superior. Ello permitió darnos cuenta que esta pandemia por COVID-19 no es la primera a la cual se enfrenta, por el contrario se puede afirmar que pese a los retos, errores y desafíos en curso, la respuesta proactiva de muchas instituciones de educación superior al brote de coronavirus muestra lo resistentes que son las universidades en tiempos de crisis, especialmente en comparación a tiempos pasados.

Otra cuestión abordada en esta investigación estuvo orientada a la identificación y comprensión de cuáles instrumentos legales, acciones y políticas públicas se desplegaron en las sociedades y propiamente en el ámbito de la Educación Superior.

En primer lugar contamos, y también lo vivimos como sociedad, que Argentina al advertir cómo el virus se propagaba por el mundo, el Poder Ejecutivo Nacional consideró pronunciarse mediante el Decreto de Necesidad y Urgencia N° 260/2020. Con dicho instrumento legal se puso de manifiesto la necesidad de adoptar nuevas medidas basadas en evidencia científica, que se sumen a las ya adoptadas desde el inicio de esta situación epidemiológica, a fin de mitigar su propagación y su impacto sanitario.

Por su parte, el Ministerio de Educación estableció condiciones para el desarrollo de la escolaridad respecto de los establecimientos educativos públicos y privados de todos los niveles durante la emergencia, de conformidad con las recomendaciones de la autoridad sanitaria, y en coordinación con las autoridades competentes de las distintas jurisdicciones. Asimismo, resultó urgente establecer un protocolo delineando nuevas estrategias y adecuaciones a las políticas educativas vigentes. Específicamente respecto de las actividades en el ámbito de la Educación Superior, el Ministerio de Educación de la Nación, recomendó a las Universidades, considerando su autonomía, la adopción de medidas conforme a las facultades conferidas a dicho Ministerio.

A partir de la Resolución 104/2020 del Ministerio de Educación, conforme las recomendaciones existentes, estableció un protocolo a aplicar ante la aparición de diferentes situaciones en el ámbito educativo en general, y específicamente respecto de las actividades en el ámbito de la educación superior.

En atención a la medida de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio -ASPO- (Decreto 297/2020) dispuesta por el Poder Ejecutivo Nacional, que coincidió con el inicio de clases y fechas de exámenes, provocó que resultara indispensable modificar las estrategias y modalidades usuales para su dictado, adoptando medidas necesarias que procuren garantizar el desarrollo del calendario académico, los contenidos mínimos de las asignaturas y su calidad. De ahí la urgencia y la necesidad de rápidamente contemplar la implementación de modalidades de enseñanza a través de campus virtuales, medios de comunicación o cualquier otro entorno digital de que dispongan, además de la reprogramación del calendario académico y otras estrategias que las autoridades competentes consideren. Las prácticas de carácter formativo, de cumplimiento obligatorio, también han sido suspendidas transitoriamente en sus lugares habituales.

En lo que a la UNLaM corresponde, durante el mes de marzo 2020, fueron múltiples y diversas las Resoluciones dispuestas, mediante ellas se establecieron recomendaciones para los que padecen síntomas o regresaban de viaje, suspendieron la recepción de documentación para trámites previstos en el calendario académico, se ajustó el calendario académico para el primer cuatrimestre, se ampliaron las medidas preventivas, suspendiendo la actividad académica lo que restaba el mes de marzo, se cancelaron pasantías y prácticas supervisadas de estudiantes, se otorgaron licencias extraordinarias a quienes forman parte de grupos vulnerables al COVID-19, entre otras.

Los campus virtuales tomaron un fuerte protagonismo, dejaron de ser únicamente un apoyo a las clases presenciales para constituirse en la herramienta on line que permite no sólo dictar clases, sino también formas de evaluar conocimientos y celebrar eventos académicos.

Por su parte, la UNLaM, según comunicados publicados en su web, hizo saber a la comunidad universitaria distintas acciones desarrolladas, como así también el apoyo y colaboración ofrecidos al Ministerio de Educación de la Nación, poniendo a disposición todos los elementos e instalaciones con los que cuenta. Luego de ocho meses de la vigencia de la medida ASPO, dispuesta por el Poder Ejecutivo Nacional, que dio lugar a la Resolución 104/2020 del Ministerio de Educación (y otras más), en función de las recomendaciones existentes, con fecha 6 de noviembre de 2020, el Ministerio de Educación publicó un nuevo acto Administrativo (DECAD 1995/2020), a través del cual invita a la implementación de un procedimiento para el retorno a actividades académicas presenciales en Universidades e Institutos Universitarios con la debida intervención de las jurisdicciones y del Ministerio solicitante, conforme el Marco y Lineamientos Generales para el retorno a las actividades académicas presenciales, aprobado oportunamente (Res. ME 1084/2020). De este modo, todas las universidades, institutos universitarios y de Educación Superior de todas las jurisdicciones, conforme su grado de autonomía y autarquía deciden la implementación de

protocolos de manera tal que se encuentren planteadas las adecuaciones y las condiciones en que se desarrolla la actividad académica presencial en el marco de este contexto excepcional.

En lo que respecta a desafíos y respuestas de la gestión universitaria en el marco del COVID-19, hablamos respecto del desarrollo de planes de contingencia y de los esfuerzos por la concentración y la buena recepción de los consejos universitarios e interuniversitarios para contribuir en la detección de necesidades y diseño de estrategias que den respuestas a ellas, a la vez que garantizar la continuidad formativa, como así también compartir y actualizar la información.

Las respuestas a la crisis generado por COVID-19 requieren de cierta planificación, a la vez de estar preparados para ir ajustando los planes, por cuanto que todo se suscita en un escenario que cambia día a día, donde la incertidumbre en torno a la efectividad y cumplimiento de las medidas de mitigación tienen su participación. Argentina y otros países de la región, según el informe elaborado en mayo de 2020 por UNESCO-IESALC, han tendido a limitarse a cuestiones tales como medidas administrativas para la salvaguarda del funcionamiento del sistema; recursos financieros y la puesta a disposición de recursos para dar continuidad a las actividades formativas.

En concordancia con dicho informe, respecto de la UNLaM se cuenta con resoluciones referidas a las pautas para el desarrollo del primer cuatrimestre 2020, a la modalidad en que se acreditaran saberes y formas de evaluación, a la posibilidad de dispensas o suspensiones, lo cual propició el trabajo telemático de todo el personal docente y administrativo, y virtualizar la educación presencial.

Con relación a recursos para dar continuidad a las actividades formativas, se pueden destacar políticas educativas que se traducen en iniciativas de capacitación docente, formación en contenidos digitales, etc., todo ello intentando favorecer la puesta en práctica de soluciones tecnológicas de emergencia para la continuidad formativa. En este punto amerita señalar que la UNLaM ya contaba con una plataforma digital, (MIeL), lo cual hizo más ágil su uso masivo, pudiendo rápidamente sortear los obstáculos que surgían, tales como masividad en un corto tiempo, necesidad de refuerzo en servicios de banda ancha, soportes y servidores, por nombrar algunos. De igual modo, aun habiendo un acostumbramiento y uso intensivo de la tecnología en la docencia, se advirtió la necesidad de preparar a docentes y estudiantes para el paso a la virtualidad, con todo lo que conlleva en términos tecnológicos y de competencias para la docencia y el aprendizaje digitales. Ello porque los recursos tecnológicos y las habilidades informáticas en docentes y estudiantes es bien dispar. En relación a esta realidad, vale traer este apartado final, de conclusiones y hallazgos, algo de lo compartido por la Secretaría Académica del Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales, específicamente en reconocer lo acertado que fue ofrecer a los docentes instancias de

capacitación en materia de uso de tecnologías, como así también designar un referente en el Departamento, pudiendo así dar una buena respuesta a una necesidad detectada.

Los párrafos anteriores hacen referencia al tránsito de la educación presencial a la educación remota, y posteriormente su convivencia, propio de esta época, lo cual se constituye como gran característica que habilita a pensar y esbozar trazos de una educación híbrida o también denominada bimodal, en tanto se da el uso de la educación a distancia o remota y también la tradicional o presencial, apostando a un mejor aprendizaje. Sin embargo, surge la pregunta ¿tenemos una organización bimodal o híbrida, dirigida al cambio y al aseguramiento de los procesos educativos? ¿Podremos dar continuidad entre lo que suceda en la presencialidad y lo que suceda en la virtualidad? En estas modalidades conviven también las estrategias de modelos disruptivos, cambiantes, que alternan con los modelos de continuidad, es decir lo constante, lo que persevera, lo que no puede cambiar.

Las decisiones tomadas, los ajustes en el calendario, en las formas de acreditar saberes y unas cuantas cosas más, propias del transitar el primer cuatrimestre, se constituyeron en experiencia para el segundo cuatrimestre, lo cual se tradujo en no realizar tantos ajustes, al saber que la presencialidad no se llegaría durante ese ciclo lectivo 2020, aunque sí confirmar que determinadas asignaturas prácticas se validarían con la presencialidad.

Aún con certezas en torno a que la transmisión y enseñanza de conceptos disciplinares actualizados ha sido un gran desafío. Resulta necesario pensar qué es y cómo enseñar / aprender en este nuevo contexto, constituyéndose en grandes preguntas a asumir por los docentes para poder capacitar a las futuras generaciones. Como institución de formación profesional, la universidad es consciente de la necesidad de avanzar, de adaptarse a las circunstancias y aplicar modelos, temas y metodologías innovadoras que respondan a la realidad social de estos tiempos. La pandemia por COVID-19 no es otra cosa más que un desafío para la formación de profesionales e incluso la gestión universitaria.

Hablar de la UNLaM transformada por la pandemia, es el último apartado que presentamos en el capítulo dos, y principalmente se trató de un gran hallazgo. Contar con el artículo que presentó el Mg. Gustavo Duek (2020) Secretario Académico de la Universidad y a su vez, contar con la experiencia compartida por la Secretaría Académica del Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales permite identificar las transformaciones que en la UNLaM se fueron dando en este contexto. De la lectura y análisis, se afirma que la evaluación, ha sido un tema crucial, definir las formas o maneras en que se llevaron a cabo se constituyeron como un gran desafío, más allá de lo discutible que siempre resulta pensar en términos de evaluación.

Por otro lado, el Plan de Desarrollo Institucional 2016-2020, fue diseñado teniendo en cuenta el proceso de autoevaluación institucional de 2012 y las recomendaciones elaboradas por la CONEAU en 2015, y varias cuestiones allí planteadas ya se había comenzado a experimentar, una de ellas giraba en torno a que en algunas carreras estuviera la posibilidad de dictar algunas horas o materias a distancia, como alternativa a dificultades en torno al agotamiento del espacio físico en relación al crecimiento de la matrícula y la oferta académica. La pandemia desatada por COVID-19, planteó nuevos retos -y complejos- para la sociedad en general, y para la comunidad académica, el dictado de horas o materias a distancia, ya no era una opción planificada y de aplicación escalonada, por el contrario resultó ser una estrategia para que el ciclo académico no se perdiera y a la vez se garantice la calidad de la docencia y del aprendizaje.

En párrafos anteriores mencionamos a la educación bimodal (o híbrida), cuando nos referíamos a la combinación y convivencia de instancias presencial y remota. El Banco Interamericano de Desarrollo (BID), en el informe presentado en octubre de 2020, advierte que para que se consolide un verdadero modelo híbrido que se diferencie del aprendizaje remoto de emergencia, es necesario recrear un ecosistema educativo robusto, que se pueda sostener en el tiempo, que debe contar con planes de clase estructurados y definidos, alineados con una estrategia más amplia de transformación. En este sentido, la tecnología puesta al servicio de la educación facilita el acceso, promueve el entretenimiento, aporta múltiples datos al docente y al sistema para la toma de decisiones, a la vez que permite la transmisión ordenada de saberes, la reproducción de buenas clases entre muchos y diferentes alumnos.

En el último capítulo planteado en este documento, nos propusimos abordar la transmisión de conocimientos en la Universidad, en tanto es una de sus funciones primarias. Sabemos que el principal desafío consiste en transmitir a los futuros profesionales conceptos disciplinares actualizados como también propiciar el desarrollo de prácticas que permitan hacerlos vivenciar, con todo lo que esto implica, un modelo de aprendizaje que pueda constituirse en un referente claro para cuando tengan que enfrentar su tarea profesional.

Como institución de formación profesional, la Universidad es consciente de la necesidad de avanzar, de adaptarse a las circunstancias y aplicar modelos, temas y metodologías innovadoras que respondan a la realidad social de estos tiempos. Las prácticas preprofesionales centran su aprendizaje en experiencias reales, por lo tanto, deben hacer frente a nuevos procesos que exigen establecer las competencias de forma operativa, en las que el saber, el saber hacer, y el saber cómo hacerlo interactúan en todas las intervenciones.

En este tiempo de pandemia COVID-19, la UNLaM debió rápidamente ejecutar modificaciones y desplegar procesos de toma de decisiones. En este capítulo fue nuestra propuesta, un acercamiento a las estrategias implementadas para el desarrollo del ciclo académico 2020, en sus cuatrimestres. Ello, en consonancia con las directivas institucionales, implica una serie de decisiones pedagógicas y didácticas en la práctica docente al momento de brindar el dictado de cada una de las materias.

Pensar cuáles conocimientos se transmiten o no, qué formas de pensar o de construcción de conocimientos se promueven o no, al momento de adecuar los contenidos para el dictado en una modalidad telemática, virtual y no presencial, como habitualmente se ha dado, fueron cuestiones planteadas por los Coordinadores de las Carreras elegidas para esta investigación. Se trató de recuperar sus experiencias, y también la de algunos docentes de las materias prácticas.

Comenzamos este último capítulo centrándonos en conceptos fundamentales en torno a la formación. El análisis de la bibliografía utilizada en este apartado, nos permite afirmar que la formación tiene que ver no sólo con brindar conocimientos necesarios para el desempeño profesional, sino que se requiere tener en cuenta también otros aspectos importantes.

Decíamos que la enseñanza es una actividad que se transforma en el arte o acción de transmitir a un alumno o alumna conocimientos de manera que los comprenda y asimile. Por ello, estamos en condiciones de aseverar que la enseñanza es una actividad compleja, que se desenvuelve en escenarios singulares, los cuales se determinan por el contexto, donde hay situaciones en las que el conflicto que se plantea durante el hacer cotidiano requiere opciones técnicas, éticas y políticas. En estos espacios universitarios, la formación busca autonomía profesional desarrollando su conocimiento pedagógico en el proceso de construcción y reconstrucción de reflexiones en torno a situaciones prácticas reales que tengan como punto de referencia las competencias que se encuentran subyacentes en las prácticas de los buenos profesionales.

Dijimos que el conocimiento teórico o académico pasa a ser considerado instrumento de los procesos de reflexión, y que ello se constituye como instrumental sólo cuando la teoría es integrada de forma significativa. En este sentido, sostenemos lo complejo que es identificar instituciones, que permitan que la formación práctica pueda darse en espacios que sean capaces de procesar las demandas de su entorno y a la vez de dar respuestas acertadas.

Sostuvimos y confirmamos que la enseñanza es una actividad compleja, y que en su versión más pura, significa razonar activamente sobre los innumerables aspectos de la práctica y practicar con sólidos fundamentos donde se estimule al alumno a pensar, a hacerse preguntas y a preguntar, a

investigar, a problematizar la información que recibe, a dudar, a argumentar, a discutir, a sacar conclusiones propias, a forzarse a aprender y entender.

En este sentido, vale recordar que aprender implica descubrir, construir, crear, a la vez que conlleva la necesidad de afrontar y comprender la complejidad y la diversidad de respuestas posibles a lo real.

Durante la formación en el nivel de Educación Superior, cuando se trata de materias vinculadas a las prácticas preprofesionales o de formación, es necesario hablar también de modelo pedagógico y no sólo de didáctica. Explicamos oportunamente, que la pedagogía se ocupa de cuestiones globales de la educación (cómo, por qué y para qué de todo lo que conlleva el proceso educativo), y que la didáctica, estudia el proceso de enseñanza aprendizaje a través de los métodos prácticos, enfocándose en orientar al docente.

Para referirnos a los modelos pedagógicos en la educación superior, tomamos los tres elementos de la tríada didáctica (docente/alumno/saber), y los procesos que están implícitos en el acto educativo, los cuales son enseñar (se ocupa del eje docente-saber), aprender (enfatisa el eje alumno-saber) y formar (hace hincapié en el eje docente-alumno). Ello, relacionado con las asignaturas prácticas que tienen las carreras elegidas, pareciera que el modelo pedagógico se focaliza en el aprendizaje y contempla básicamente dos ámbitos de aplicación de estrategias diversas: el aula y el campo.

Amerita recordar que en el caso de la Licenciatura en Trabajo Social, hablamos de las prácticas como “preprofesionales” y no “profesionales” porque en la Argentina el ejercicio “profesional” del Trabajo Social está regulado por una legislación que habilita al mismo mediante la matriculación pertinente. De igual modo, en el caso del Profesorado y Licenciatura en Educación Física, las “prácticas de campo” están orientadas al conocimiento, saberes o aprendizajes que se apropian mayormente, dentro de las instalaciones de la Universidad, e incluso la práctica docente, en tanto su calidad de profesores de Educación Física.

Para analizar desafíos y oportunidades en la formación universitaria, decidimos tomar los pilares “Aprender a aprender” y “Aprender a vivir juntos” en tanto se constituyen como retos que debe enfrentar la educación en el marco de las profundas transformaciones que vive la sociedad. El primero de ellos sintetiza los desafíos educativos desde el punto de vista del desarrollo cognitivo, mientras que el segundo sintetiza los desafíos relativos a la construcción de un orden social donde podamos convivir cohesionados pero manteniendo nuestra identidad como diferentes.

El papel de la educación y del conocimiento en la formación implica también incorporar en los procesos educativos una mayor orientación hacia la personalización del proceso de aprendizaje,

hacia la construcción de la capacidad de construir aprendizajes, valores e incluso la propia identidad. De esta forma entendemos que el papel crítico del conocimiento implica una modificación de las bases sobre las que se construyen los niveles de confianza, de fiabilidad, de legitimidad en el funcionamiento del sistema social.

De lo trabajado oportunamente en estos apartados puede concluirse que la tarea de enseñar no se reduce a transmitir conocimientos e informaciones de una disciplina, sino que implica un esfuerzo mucho mayor en el proceso de aprendizaje, en tanto abre una serie de problemas, tales como las modalidades de trabajo pedagógico, criterios de evaluación y /o materiales didácticos. Aprender a aprender también modifica la estructura institucional de los sistemas educativos y se los somete a nuevas exigencias, en el momento en que dejamos de concebir a la educación como una etapa de la vida y entendemos que debemos aprender a lo largo de todo nuestro ciclo vital.

La educación permanente, la articulación estrecha entre educación y trabajo, los mecanismos de acreditación de saberes para la reconversión permanente, etc. son algunos de los nuevos problemas y desafíos que la educación enfrenta en términos institucionales. La universidad no está ajena a ello.

Coincidimos con Goel (2021) citado por Fernando Reimers (2021), quien explica que esta oportunidad que la pandemia ofrece para reinventar la universidad, ha sido caracterizada por como una oportunidad única en un siglo. Al respecto, define que una universidad exitosa postpandemia será la que reconozca la oportunidad que ofrece este momento: aprovechar los desarrollos tecnológicos para construir sobre siglos de experticia; utilizar estas tecnologías como herramientas para romper las barreras al acceso, y comprender de qué forma están conectados estos desafíos.

Lo trabajado durante toda esta investigación, arroja como resultado general que ello está sucediendo, que es posible encontrar universidades exitosas, donde la búsqueda dé respuestas a los diferentes desafíos, incluso en años anteriores a la pandemia, dio posibilidad a una serie de innovaciones en el sector de la educación superior. La UNLaM es una de esas universidades exitosas, que tiene iniciativas y estrategias para las respuestas a la sociedad.

En este sentido, vale traer a estas reflexiones finales que ante los desafíos que enfrentan las sociedades, en tiempos de pandemia o incluso antes, es necesario contribuir a la promoción de la justicia y la igualdad, para lo cual se requiere de innovaciones en materia de organización y gestión universitaria.

Contamos oportunamente, hablando de la Educación en general, que las deficiencias en infraestructura tecnológica, conectividad, y preparación de docentes y de estudiantes para aprender a distancia, significaron que los cierres de establecimientos se tradujeran en pérdidas de

oportunidades de aprendizaje sin precedentes. Dicho de otro modo, el impacto educativo de la crisis sanitaria estuvo mediado por las capacidades de las autoridades políticas y educativas, así como por la capacidad institucional educativa y por la respuesta de la población. Por ello, la respuesta a la pandemia debe ser multidimensional y sistémica, y es esta necesidad la que convierte al desafío de producir una respuesta en un desafío complejo. Todas las instituciones educativas, incluso la universidad en particular, tienen un papel fundamental ante el desafío complejo de la pandemia, porque la disponibilidad de conocimiento basado en evidencia científica y de adecuadas competencias humanas es esencial para avanzar en la respuesta a la crisis por COVID-19.

Dijimos en más de una oportunidad que una de las funciones primarias de la Universidad, es transmitir conocimientos, respondiendo a los perfiles de egresados que se diseñaron al momento de plantear los planes de estudio de las carreras elegidas en este marco. Conforme su vinculación durante la formación con otros espacios -sean éstos instituciones, organizaciones y /o campo de deportes-, se requiere de acuerdos, consensos y viabilidades para la ejecución de los objetivos de aprendizaje que persigan y motiven las mismas. En este tiempo de pandemia COVID-19, tal como oportunamente fuera contado, la UNLaM debió rápidamente desplegar procesos de toma de decisiones, incluyendo la suspensión de las actividades prácticas.

Las oportunidades que nos ofrece el entorno son retos, y también amenazas, que nos encierran a la defensiva o nos abren la mente y la disposición hacia modelos a adoptar, o ajustar a la práctica diaria y adaptar al contenido particular de cada institución de formación profesional.

La vida profesional ocurre en un terreno de indeterminaciones y situaciones de inestabilidad en las que el saber acumulado no funciona. A su vez, la dificultad de formar en la autonomía profesional, genera una dependencia del saber establecido, que supuestamente otorga estabilidad y seguridad frente al desempeño profesional. Ahora bien, es atinado tomar a Schön (1992), quien sostiene que la autonomía y la responsabilidad de un profesional no se entiende sin una gran capacidad de reflexionar en la acción y sobre la acción. Esta capacidad está en el interior del desarrollo permanente, según la propia experiencia, las competencias y los conocimientos profesionales de cada uno.

Tal como viene desarrollándose a lo largo de las páginas, la formación universitaria en este tiempo atravesado por la pandemia se encuentra inmersa en una situación de excepcionalidad que viven todos los actores de la educación superior y que conlleva muchas incertidumbres acerca de qué sucederá cuando se reabran las instituciones de educación superior para la enseñanza presencial.

El desarrollo de esta investigación permitió identificar que han sido múltiples los aspectos por contemplar y decidir, en pos de propiciar el desarrollo del ciclo académico 2020, el cual está aún resolviendo pendientes. Por solo nombrar algunos, hacemos referencia a exámenes de acreditación de saberes, ya sean de las propias materias, de finalización de carrera o defensas de trabajos finales, o bien cuestiones vinculadas a infraestructura, fundamentales para poder desplegar las estrategias de continuidad pedagógica. Resultó claro identificar que como primera medida se optó por ajustar el calendario y luego por definir modalidades e instancias de Evaluación para la acreditación de saberes.

En el caso de las carreras elegidas en esta investigación se ha requerido también la toma de otras decisiones, como por ejemplo adecuar materias de dictado y cursada presencial a virtual, lo cual fue un gran desafío. Resultó imprescindible establecer con docentes y alumnos de Educación Física que, aún en un tiempo incierto, las prácticas de campo (que son de cursada anual), puedan ser validadas recién cuando las condiciones socio sanitarias lo permitieran. En relación a las prácticas pre profesionales de Trabajo Social, desarrollar la inventiva fue crucial, para poder adecuar estrategias que se despliegan en la presencialidad, a un espacio cuatrimestral y únicamente virtual. En el primer cuatrimestre, por el contexto socio sanitario se decidió inactivarlas, y para el segundo cuatrimestre fue posible contar con estrategias e instituciones que propicien su cursado lo más favorable posible.

Las decisiones tomadas y las distintas estrategias desplegadas en función del contexto, como así también aprovechar las lecciones aprendidas de un cuatrimestre a otro, posibilitaron una planificación educativa acorde a la salida, o al menos en dirección a ella, de esta situación de crisis.

Las normativas impuestas ante este contexto de pandemia, han implicado adecuar los espacios curriculares donde se desempeñan los docentes, como así también apropiarse de las nuevas tecnologías. Ello se traduce en transitar el paso de la presencialidad al entorno virtual, y con ello la dificultad de acceso de algunos sujetos a los espacios virtuales.

La suspensión de clases presenciales y el decreto de aislamiento social, preventivo y obligatorio habían irrumpido sorpresivamente e instado a las autoridades institucionales a gestionar la adecuación de distintos aspectos de la vida universitaria para ese período. Allí identificamos que sus acciones colocaron el foco en generar las condiciones para hacer posible la “continuidad pedagógica” y contener en la emergencia.

En lo que respecta a contener en la emergencia, de las entrevistas mantenidas, se destaca el seguimiento realizado por los docentes de la UNLaM, durante todo el primer cuatrimestre del 2020, principalmente a los alumnos que no se conectaban.

Esta actividad simple de llamar o escribir a los alumnos se corresponde con una de las medidas tomadas por la Secretaría Académica del Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales, en concordancia a la Secretaría Académica de la Universidad, la cual se basa en la incertidumbre vivenciada acerca de cómo sería y cuánto duraría este tiempo de excepcionalidad. El seguimiento exhaustivo de la población universitaria y su proceso de adecuación a esta nueva modalidad se realizó durante el primer cuatrimestre y no durante el segundo, ya que para este último ya se había determinado que el dictado de clases bajo la modalidad virtual continuaría todo el ciclo lectivo.

De todo lo analizado, tanto las Resoluciones como los dichos de los informantes entrevistados, los principales y múltiples cambios sufridos se ubican mayormente en el primer cuatrimestre, impactando cada decisión que se tomaba, mientras que para el segundo cuatrimestre ya no todo era incierto, por lo que la nueva estructura estaba más o menos planteada. Cada una de las decisiones tomadas durante el primer cuatrimestre era a corto plazo, en tanto se apostaba a una pronta presencialidad, con protocolo de por medio. La modalidad de evaluación fue uno de los temas nodales, la UNLaM destinó al menos tres Resoluciones.

Como resultado de la aplicación de las diferentes resoluciones y desde la voz de los informantes entrevistados amerita recuperar para este apartado final de conclusiones respecto al promedio de estudiantes que promocionaron las asignaturas en Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales, que tanto en el primer cuatrimestre como en el segundo, superan el porcentaje promedio de promocionados a nivel Universidad, constituyéndose como un hallazgo.

Luego que la voluntad institucional, en concordancia con el contexto sociosanitario, se expresara mediante Resolución, anunciando cómo transcurrirá en la UNLaM el ciclo lectivo 2020, el cuerpo docente del Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales, fue ensayando formas de mantenerse en contacto con grupo de pares y el alumnado (correos electrónicos, plataformas, grupos cerrados en las redes o de whastapp, etc.) a la vez que adaptaron sus propuestas académicas a formatos virtuales variados, retrabajando los contenidos de las asignaturas. El material recabado de primera mano da cuenta, conforme las experiencias, cómo desarrollaron el proceso de transformación, de una estructura presencial a una virtual, abarcando distintos medios y plataformas, y además pensando futuras estrategias, tendientes a la promover la permanencia y el avance académico, lo cual refiere a un proceso de reconfiguración, en el que se aborda la relación entre virtualidad y sentido pedagógico.

Claramente, fue necesario encontrar nuevas formas de aprender, enseñar e investigar y apropiárselas, ya que estábamos frente a un nuevo ámbito de formación, encuentro, debate y producción por fuera de los límites del aula, como tradicionalmente lo era.

Entre otras estrategias, se propició el uso de plataformas virtuales (aprendizaje sincrónico y asincrónico), programas educativos radiales y /o televisivos, entrega de material impreso, dispositivos tecnológicos y provisión de recursos para capacitaciones a docentes respecto al manejo de tecnologías. Esto nos invita a reflexionar que si bien en los últimos años se contó con algunos avances en materia de políticas de digitalización educativa las brechas para efectivizar la educación on line, aun siguen siendo profundas y se leen en clave multidimensional, ya que abarcan a distintos actores (docentes, estudiantes, familias), como así también condiciones materiales y habilidades para el manejo de las Tecnologías de Información y de las Comunicaciones (TICs). Conforme se estuvo desarrollando, la Educación en combinación con el uso de las TICs, se constituyó en un nuevo espacio de aprendizaje, donde el tiempo y la flexibilidad juegan un rol importante en una educación que cada vez se virtualiza más, y donde lo virtual se ha convertido en una revolución. Las nuevas tecnologías convergen en plantear nuevos paradigmas educativos y pedagógicos, a la vez que la educación es parte integrante de las nuevas tecnologías, considerándose una competencia indispensable al momento de formar a los futuros profesionales para la era digital en los centros de trabajo.

En resumen, la educación en la virtualidad se constituyó en un verdadero desafío que atravesó a la sociedad en su totalidad, y que en tiempo récord, tuvo que adoptar como modalidad. Sin embargo, pese a las inversiones realizadas, vale la pregunta disponemos de conexión wifi segura y de calidad, y de capacidad para gestionarla, en las instalaciones de la UNLaM, cuando los alumnos se conecten desde sus dispositivos?

De las experiencias recabadas, todas coinciden en que al comienzo del primer cuatrimestre de 2020 eran múltiples las plataformas utilizadas por los docentes (Zoom, Google Meet, entre otras) hasta que se pudo lograr una apropiación y uso adecuado de la plataforma propuesta por la UNLaM. También se utilizaron otros recursos además de MIEl, como por ejemplo Drive, padlet, grupos cerrados en las redes sociales, etc., y en este sentido se considera adecuado recuperar en este apartado de conclusiones que uno de los primeros problemas que se identificaron al comienzo de este tiempo particular donde fue obligatorio cambiar planes de enseñanza presenciales y adaptarlos a clases mediadas por la tecnología, fue conocer un espacio nuevo de enseñanza, aprender a jugar con muchas herramientas didácticas a través de la virtualidad y ese proceso llevó un tiempo.

Los temores a la virtualidad y a la tecnología, la brecha digital y generacional son temas para debatir y reflexionar. Según el relato de las experiencias compartidas, estos temores pudieron ser enfrentados y transformados, aunque hay mucho por recorrer.

Sin lugar a dudas, estas condiciones y estrategias desplegadas, constituyen una base imprescindible para sostener la virtualidad y continuidad pedagógica

En lo propio de las decisiones e impactos en las asignaturas prácticas tanto de Trabajo Social como de Educación Física, es atinado recuperar que para la experiencia de trabajo social, a las pocas semanas de iniciado el cuatrimestre resultó necesario dejar inactivas seis materias, porque al ser de dictado cuatrimestral, con importante carga práctica que se realizan fuera del aula, en instituciones u organizaciones llamados “Centros de Práctica”, debido a la situación excepcional no estaba permitido la asistencia de los alumnos.

Los alumnos que se quedaron sin cursar, de manera excepcional tuvieron la posibilidad de inscribirse en otra materia teórica para no perder la cursada y los docentes realizaron un arduo trabajo de contacto con instituciones y organizaciones variadas, en pos de generar para el siguiente cuatrimestre condiciones para una práctica pre profesional telemática, que pudiera acercarse al cumplimiento de los objetivos pedagógicos, en tanto se da en la formación de profesionales. Resultó sumamente complejo encontrar instituciones y referentes que pudieran acompañar procesos desde la virtualidad.

Previo al inicio del segundo cuatrimestre desde la Coordinación de Trabajo Social se elevó una propuesta vinculada a las prácticas pre profesionales. Finalizando el cuatrimestre, dicha propuesta pudo ser revisada y definir que, luego de ciertos ajustes, como concluiría la cursada. Como resultado de ello, se pudieron identificar situaciones de promoción y otras con instancias de final.

Con relación a las carreras de Profesorado y Licenciatura en Educación Física, para todas las materias con práctica de campo, que son de cursada anual, la decisión institucional durante el primer cuatrimestre y sostenida para el segundo cuatrimestre, fue darle continuidad. Luego del receso invernal, continuaron con su dictado, caracterizado por una profundización y refuerzo teórico, supliendo la dimensión práctica y apostando a una pronta presencialidad.

Anticipándose a cuando las condiciones sociosanitarias permitan instancias de validación y acreditación de materias, conforme se recupera de las entrevistas mantenidas, desde la Coordinación de Profesorado y Licenciatura en Educación Física, se planteó la posibilidad de dictar en forma presencial y con el debido protocolo oportunamente presentado al Ministerio de Educación de la

Nación, algunas semanas para poder completar los contenidos prácticos pendientes y realizar las evaluaciones de éstos.

El diseño planteado, consistió en una propuesta de validación de contenidos prácticos, con una duración de 5 semanas, donde en un total de 15 hs, fraccionado en 3 hs un día a la semana, para que los estudiantes organizados en burbujas pequeñas, concurren a la Universidad a fin de cumplir con estos contenidos pendientes. La misma estaba prevista durante los meses de febrero y marzo de 2021. Quienes tuvieron asistencia perfecta, cumplieron con el protocolo y las exigencias del docente, pudieron promocionar la asignatura.

Este esquema de validación tuvo que repetirse en otro momento, porque al detectarse casos de COVID-19, hubo burbujas que desactivar, entonces para esos casos o para otros, en los que tenían superposición horaria en validaciones, y/o quedaron en el camino sin poder validar todas esas materias, fue necesario generar una nueva fecha de validación de contenidos, la cual con el mismo formato, se realizó en los meses de julio y agosto de 2021. Cumplidas esas dos instancias se dio por completado el ciclo 2020, para aquellos alumnos que tenían la posibilidad de promocionar las materias .

Sin perjuicio del esquema de Validación de Contenidos prácticos propuesto y llevado a cabo en las dos instancias, dada la compleja situación sociosanitaria, hubo 5 deportes que no pudieron validarse. Ello debido a que su dictado se realiza en lugares cerrados, y recién pudieron habilitarse estos espacios a partir del mes de octubre 2021. Luego de esta habilitación, se planteó un esquema que les permita acreditar esas materias.

Por último, con relación a la Materia Práctica Docente, la cual requiere que los alumnos realicen sus prácticas de campo con grupos, usualmente en instituciones educativas, el esquema para proponer la Validación de Contenidos, no pudo ejecutarse hasta el mes de julio 2021, y con ciertas adecuaciones al tradicional esquema de prácticas. Esto hace referencia a que las prácticas no se daban en instituciones escolares, sino que se provocaba una práctica de campo interna donde los alumnos realizaban sus prácticas con sus pares, es decir sus propios compañeros dentro de lo que es la currícula de la carrera, hacia adentro de las materias deportivas.

La convicción de realizar la validación de contenidos de manera presencial y no virtual, porque la virtualidad no supe el estar frente a grupos, y atravesar las dificultades que esto conlleva, generó la decisión por parte de la Coordinación de Educación Física de esperar y recién estimar para el mes de noviembre 2021, culminar con la acreditación de la materia para aquellos que cursaron en 2020 la materia de práctica docente.

Conforme se vislumbra en las distintas experiencias recabadas, a partir de las entrevistas mantenidas con personas que se desempeñan en cargos de gestión, como así también con docentes responsables de las materias prácticas, es posible recuperar las estrategias desplegadas y las decisiones tomadas en torno a la forma de evaluar y acreditar contenidos prácticos.

Por otro lado, durante el desarrollo de esta investigación, mientras se realizaban las entrevistas y se elaboraba el presente trabajo, a la vez que realizamos una búsqueda constante de bibliografía actualizada y nuevas normativas o informes, tomamos conocimiento que en la Universidad Nacional de Jujuy, se realizaría en el mes de octubre de este 2021, las I Jornadas Nacionales e Internacionales de Educación a Distancia tituladas “Prácticas pedagógicas emergentes y convergentes mediadas por tecnologías en contextos de pandemia”, luego leer las circulares y analizar las bases para presentar trabajos, se decidió compartir para el eje “Gestión académica e institucional, las transformaciones de las escuelas, carreras y facultades ante la emergencia”, un trabajo titulado “Políticas universitarias en contextos de pandemia. La experiencia de una Universidad del conurbano de la provincia de Buenos Aires”, el cual fue elaborado con insumos de la presente investigación. La experiencia fue sumamente valiosa, en tanto que permitió compartir lo que estaba elaborándose en el marco de esta investigación y a la vez conocer la realidad de otras instituciones también afectadas por esta pandemia. Escuchar otras exposiciones permitió afirmar que existen similitudes en las decisiones tomadas y las estrategias desplegadas por otras universidades e institutos de formación, a la vez que en cada una de ellas la realidad del contexto y las necesidades a atender tienen su componente geográfico y social que las distingue a unas de otras, teniendo en cuenta su autonomía. Asimismo es posible afirmar, que dicha conclusión guarda estrecha relación con las orientaciones que guiaron este proceso investigativo.

Por último, los resultados hallados y aquí compartidos, nos invitan a afirmar que de acuerdo a cómo sea aprovechada la experiencia, entendiendo que se trata de un proceso con distintas fases o etapas sucesivas, que cada una de ellas presenta diferentes prioridades, puede ser la manera en que “una nueva normalidad” se instala y traduce en una oportunidad de reestructuración de la provisión de la educación superior con mayor calidad y equidad. De igual modo, vale recuperar las distintas preguntas que nos fuimos formulando en este apartado, porque ellas pueden ser la llave para iniciar una nueva investigación o bien, guiar una profundización sobre lo que aquí se abordó, pensándolo en el actual ciclo lectivo, donde conviven instancias de validación y acreditación de contenidos pendientes del 2020 y lo que se transita en este 2021, a partir de los aprendizajes que puedan identificarse.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Materiales de Consulta

ABELED0, C. y CURCIO, J. (2003). "Financiamiento internacional: Un Balance del Programa de la Educación Superior (PRES)". En: PUGLIESE, J.C. (ed): Políticas de Estado para la Universidad Argentina Balance de una gestión en el nuevo contexto nacional e internacional. (1 ed., pp. 171-174). Buenos Aires. MINCyT SPU.

ACCINELLI, A. y MACRI, A. (2015). "La creación de las Universidades Nacionales del conurbano bonaerense: análisis comparado de dos períodos fundacionales". En RAES Revista Argentina de Educación Superior. Año 7. Número 11. Noviembre 2015

ACCINELLI, A., LOSITO, M., y MACRI, A. (2016). Acceso, rezago, deserción y permanencia de estudiantes en las universidades del Conurbano Bonaerense: análisis a partir de datos oficiales. Debate Universitario CAEE-UAI, 5(9), 33-52.

AGOSTINO, H. (2010). Los primeros veinte años de la Universidad Nacional de La Matanza. UNLaM. Recuperado de: https://economicas.unlam.edu.ar/descargas/5_B139.pdf

AGUERRONDO, I. y POGRE, P. (2001). Las instituciones de formación docente como centros de innovación pedagógica. Editorial Troquel S.A.: Buenos Aires.

AGUILAR, M. (2012). Aprendizajes y Tecnologías de Información y Comunicación: Hacia nuevos escenarios educativos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10. 801-811

AGUILAR VILLANUEVA, L. (1996)", La hechura de las políticas. Grupo editor. México.

ALACANTARA SANTUARIO, A. (2009). La formación universitaria en educación en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM: Notas para su estudio. *Perfiles educativos*, 31(124). Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982009000200010

- ALLEN, I. (Dirección). Investigación “Una práctica profesional reflexiva, 55/A115”. Programa de Incentivo al Docente investigador 2006-2007. UNLaM.
- APONTE HERNANDEZ, E. Formación académica y vida universitaria: tendencias y retos de la era del conocimiento para construir sociedades del conocimiento. Cuaderno de Investigación en la Educación, 24. octubre 2016. Nota: Trabajo presentado en la Apertura de la IV Conferencia Anual CONARE 2008 “Formación Académica y Vida del Estudiante.” Consejo Nacional de Rectores, San José de Costa Rica, 11-12 de noviembre de 2008. Disponible en: <http://cie.uprrp.edu/cuaderno/2016/10/14/formacion-academica-y-vida-universitaria/>
- ARAUJO, S. (2005). Ciclos Generales de Conocimientos Básicos: algunas hipótesis desde la perspectiva de la innovación y la gestión curricular.
- ASTUR, A., FLORES, E., ISASMENDI, G., JAKUBOWICZ, F., LARREA, M., LEPORE, E. MEREGA, M., PAZOS, N y PUPPO, Ch. (2020). Políticas de Educación Superior en la Pandemia: Repertorios para la contingencia. *Revista Integración y Conocimiento. Vol 9.*
- ATARIO, D. y CAMOU, A. (2011). La gobernabilidad de las universidades nacionales en la Argentina: escenarios de un paradigma en transformación en Raquel San Martín (editora) *Entre la tradición y el cambio. Perspectivas sobre el gobierno de la universidad.* (Buenos Aires: Universidad de Palermo – UNESCO, UNU)
- BERNSTEIN, B. (1996); *Pedagogía, control simbólico e identidad.* Ediciones Morata, S.L., Madrid, 1998.
- BIRGIN, A. (1999). *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego.* Editorial Troquel. S.A.: Buenos Aires.
- BLEJMAR, B. (2005). *Gestionar es hacer que las cosas sucedan.* Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas.
- BRUNNER RIED, J.J. (2011). *Gobernanza universitaria: tipología, dinámicas y tendencias.* Revista de educación .
- BUCHBINDER, P. (2008). *La universidad: breve introducción a su evolución histórica.* Universidad Nacional del Litoral. Disponible en

http://www.unlvirtual.edu.ar/wp-content/recursos/La_universidad_breve_evolucion_historica.pdf

- _____ (2010). Historia de las universidades argentinas. Buenos Aires, Editorial Sudamericana
- _____ (2017). Las Universidades en la Argentina: una brevísima historia. Voces en el Fénix, 65, 18-25.
- CABERO-ALMENARA, J. (2005). Las TIC y las universidades: Retos, posibilidades y preocupaciones. *Revista de la Educación Superior*, 34, 77-100
- CAMILLIONI A. (1999). “Corrientes didácticas contemporáneas”. Editorial Paidós, Buenos Aires.
- CARDINI, A., BERGAMASCHI, A., D’ALESSANDRE, V., y OLLIVER, A. (2021) Educar en tiempos de pandemia. un nuevo impulso para la transformación digital del sistema educativo en Argentina. CIPPEC. Programa de educación.
- CARLTON, G. (2020). *Educación superior y pandemias. Una historia de universidades y brotes virales*. Recuperado de <https://www.bestcolleges.com/blog/higher-education-and-pandemics>
- CARUSO, M. y DUSSEL, I. (1998). Cultura y Escuela. Buenos Aires. Editorial Kapeluz
- CHIROLEU, A., SUASNABAR, C. y ROVELLI, L. (2012). Política universitaria en la Argentina: revisando viejos legados en busca de nuevos horizontes. Universidad Nacional de General Sarmiento, Buenos Aires: IEC - CONADU.
- CHIROLEU, A. y IAZZETTA, O. (2005). La Reforma de la Educación Superior como capítulo de la Reforma del Estado. Peculiaridades y trazos comunes, en Universidad: reformas y desafíos. Dilemas de la Educación Superior en Argentina y Brasil, RINESI, E., SOPRANO, G. y SUASNABAR, C. (comps.). Editorial Prometeo.
- CLARK, B. (1991). El sistema de educación superior. Una visión comparada de la organización académica. México: Editorial Nueva Imagen.
- _____. (1997). Las universidades modernas: espacios de investigación y docencia. México: Porrúa.

Comisión de Ciencias Sociales de la Unidad Coronavirus COVID-19 (MENCYT-CONICET-AGENCIA) para el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación de la Nación. Kessler, Gabriel (coord.) Relevamiento del impacto social de las medidas del aislamiento dispuestas por el PEN.

COMPANIONI, LI. (2015). El proceso de formación profesional desde el punto de vista complejo e histórico-cultural. *Actividades Investigativas en Educación*. Volumen 15. N°3. Septiembre – Diciembre 2015. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/282448117_El_proceso_de_formacion_profesional_desde_el_punto_de_vista_complejo_e_historico-cultural

CONEAU 21. Informe Final de Evaluación Externa de la Universidad Nacional de La Matanza.

CONEAU 22. “*Lineamientos para la Evaluación Institucional*”. Resolución N° 094

CONEAU 37. (2012). Informe de Evaluación Externa. Universidad Nacional de La Matanza.

CORIA, A y otros. (1999). *Curriculum e Investigación en Trabajo Social*. Espacio Editorial.

COUTEL, Ch. (2006). *¿Por qué aprender?* Ediciones del Signo: Buenos Aires.

DE ALBA, A. (1998). *Curriculum: Crisis, mito y perspectivas*. Miño y Dávila Editores S.R.L.

DEVELAY, Michel. (1987). *¿Podemos capacitar profesores?* París: ESF Éditeur.

DI PIERO, M. E.(2021). Crónicas pandémicas: preguntas en torno a la experiencia educativa; Federación Nacional de Docentes. Instituto de Estudios y Capacitación; Política Universitaria; Vol 7, 46-48

DÍAZ BARRIGA, Angel. (1993). *Didáctica y currículo*. México: Paidós Educador.

Dirección General de Cultura y Educación. (2000). “Evaluación de los Aprendizajes. Aportes para la reflexión de los profesores de Nivel Superior”.

Documento: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Secretaría de Políticas Universitarias. (2005). “Políticas para una universidad de calidad, comprometida con su función social e innovadora. 2005. En Seminario “Políticas Públicas” de la Especialización en Docencia Universitaria, cohorte 2012, UNLaM

- DUSSEL, I., FERRANTE, P., y PULFER, D. (2020). Pensar la educación en tiempos de pandemia : entre la emergencia, el compromiso y la espera. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE: Editorial Universitaria, Libro digital, PDF
- DUEK, G. (2020). “Universidad Nacional de La Matanza- 2020: Universidad transformada por la pandemia” en “La Universidad entre la crisis y la oportunidad. Reflexiones y acciones del sistema educativo argentino ante la pandemia”, FALCON, P. (comp.) EUDEBA Córdoba Editorial de la Universidad Nacional de Córdoba.
- ESCUJURI, J. y AGUIRRE, J. (2016). Las políticas públicas y la Educación Superior. Reflexiones en torno a la profesión docente como categoría de análisis. Ponencia en las III Jornadas de Investigadores de Educación, CIMED- Facultad de Humanidades- UNMDP
- FALCON, P. (comp). (2020). “La Universidad entre la crisis y la oportunidad. Reflexiones y acciones del sistema educativo argentino ante la pandemia”. EUDEBA Córdoba. Editorial de la Universidad Nacional de Córdoba.
- FANELLI, A.; MARQUINA, M. y RABOSI, M. (2020). Acción y reacción en época de pandemia: La universidad argentina ante la COVID-19; Universidad del Norte; Revista de Educación Superior en América Latina; Vol. 8; p. 3-8
- FERNÁNDEZ LAMARRA, N. (2018). La Educación Superior Universitaria Argentina: Situación actual en el contexto regional. Universidad Nacional de Tres de Febrero, Libro digital.
- _____. (2002). La Educación Superior en Argentina. Extraído de <https://eco.mdp.edu.ar/cendocu/repositorio/00098.pdf>
- FINNEGAN, F. y PAGANO, A. (2007). El derecho a la educación en Argentina. - 1a ed. - Buenos Aires: Fundación Laboratorio de Políticas Públicas.
- FLORES, J. y PEREZ, E. (2006). La universidad y los poderes públicos en Argentina. Una mirada hacia las políticas públicas y las producciones discursivas en el campo de la educación superior durante la década de los noventa. Publicaciones Andamio. Vol. 3. N° 5. México. D. F. Universidad Autónoma de la Ciudad de México,
- GADAMER, Hans. (1992). *Verdad y Método*. Vol. I. Salamanca: Sígueme.

GENTILI, P. y LEVY, B. (2005). Espacio Público y privatización del conocimiento: Estudios sobre políticas universitarias en América Latina. Buenos Aires: CLACSO Libros.

GONZALEZ DUQUE, L. y DUQUE, P. (2019). Prácticas pedagógicas: una mirada a la formación profesional de enfermería. Revista de Investigaciones UCM, 19(33), 91-102

HORRUITINET SILVA, P. (2006). La Universidad Cubana: El Modelo de Formación. Editorial Félix Varela. La Habana. 2006. ISBN 959-258-894-5. Disponible en: <https://es.scribd.com/document/386363987/La-universidad-cubana-el-model-Horrutiner-Silva-Pedro-pdf>

IBARRA COLADO, E. y RONDERO LOPEZ, N. (2001), La gobernabilidad universitaria entra en escena: elementos para el debate en torno a la nueva universidad”, en Revista de Educación Superior, núm. 118, vol. 30. Disponible en : http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res1_18/art6.htm

ISACOVICH, P.; PETRELLI, L. y MATTIONI, M. (2020). La universidad en cuarentena: regulaciones y tensiones ante la prolongación de este tiempo “excepcional” en Desigualdades en el marco de la pandemia: universidad y territorio, GOREN, N. y FERRON, G. (Comp.); Libro digital. Universidad Nacional de José Clemente Paz

JAIME, F., DUFOUR, G., ALESSANDRO, M.y AMAYA, P. (2013). Introducción al análisis de políticas públicas. 1a ed. - Florencio Varela : Universidad Nacional Arturo Jauretche.

JIMÉNEZ, M. S. (2007). Modelos pedagógicos vigentes en la Universidad y ejercicio de la docencia, Reflexión Académica en Diseño y Comunicación. N° VIII [ISSN: 1668-1673].

KROTSCH, P. (1993). Organización, gobierno y evaluación universitaria, en Puiggrós, Adriana y Krotsch, Pedro (org.). Universidad y evaluación. Estado del debate, Cuadernos, (Buenos Aires: Aique Grupo Editor SA)

_____ (2001). Educación superior y reformas comparadas. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.

LANARI, M. E. (1995). Política Universitaria como Política Pública. Modelos típicos de coordinación entre Universidad y Estado. Comunicación presentada en I Encuentro Nacional

La Universidad como Objeto de Investigación, Buenos Aires [ARG], 28-29 septiembre 1995. Recuperado de <http://nulan.mdp.edu.ar/869/>

LONGWORTH, N. (2005). El aprendizaje de la vida en la práctica. Transformar la educación en el siglo XXI. Editorial Paidós: Barcelona

LUPI, C., ROSSI, D. y MAFULLO, E. (2014). Estado, políticas públicas y comunicación / Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Departamento de Publicaciones de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires

MONCADA CERON, J. (2007). La universidad: un acercamiento histórico-filosófico *Theoria*, vol. 16, núm. 2, 2007, pp. 33-46 Universidad del Bío Bío Chillán, Chile. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/299/29916204.pdf>

MORA, J.G. (2004). La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento. *Revista Iberoamericana de Educación*, N°035, pp. 13-37.

MORIN, E. (1999). Con la cabeza bien puesta. Reformar la reforma. Reformar el pensamiento. Ediciones nueva visión. SAIC, Buenos Aires.

MÜLLER, M. (2020). *Pandemia: Virus y Miedo. Una historia desde la gripe española hasta el coronavirus COVID-19*. Buenos Aires, Editorial Paidós.

NAIDORF, J. y PERROTTA, D. (2010). La educación superior en Argentina. Algo de ayer, un poco de hoy y pistas de mañana. En Teodoro, A. (org). *A educação superior na Iberoamérica. Do elitismo à internacionalização*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas

NOSIGLIA, M. C., MULLE, V. y FUKSMAN, B. (2020). La configuración del gobierno de las universidades nacionales argentinas a más de veinte años de la sanción de la Ley de Educación Superior: un estudio comparado de los estatutos vigentes. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 11(17), pp. 76-94.

OTERO, A., CORIOCA, A. y MERBILHAA, J. (2018). Las universidades del conurbano bonaerense: influencias y contexto. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 12 (14), e052. Recuperado de <https://doi.org/10.24215/23468866e052>

PACHECO, I.; (2020). Presentación, Revista de Educación Superior en América Latina; 8;12-2020; 1-2

PEREZ RASETTI, C. (2014). La Expansión de la Educación Universitaria en Argentina: Políticas y Actores, en Revista Integración y conocimiento Volumen 3, año 2014. Recuperado de: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/9243/10428>

PINEAU, P. y AYUSO, M. (2020). “De saneamientos, trancazos, bolsitas de alcanfor y continuidades educativas: brotes, pestes, epidemias y pandemias en la historia de la escuela argentina” en Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera. Dussel, I; Ferrante, P.; Pulfer, D. (comp.) UNIPE: Editorial Universitaria, 2020. Libro digital. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/unipe/20200820015548/Pensar-la-educacion.pdf>

PRIETO, J. (2017). La enseñanza en la universidad medieval. Centros, métodos, lecturas. Tiempo y Sociedad. Revista de Historia y Humanidades, número 26; 59-131. Recuperado de <https://tiemposociedad.wordpress.com/numeros-anteriores/numeros-26-30/>

PUPIALES RUANO, B. (2014). La Formación Universitaria en Iberoamérica desde lo virtual, como entorno para la calidad pedagógica en la Educación Superior. Tendencias Revista de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas. Universidad de Nariño, XV (1), 268-286. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/tend/v15n1/0124-8693-tend-15-01-00268.pdf>

RIVERO CORNEJO, Luis. (2000). La Formación integral del Universitario de Hoy. Recuperado de: <http://www.uchile.cl/portal/presentacion/historia/luis-riveros-cornejo/discursos/12091/la-formacion-integral-del-universitario-de-hoy>

ROVELLI, L. y ATAIRO, D. (2005). Los modelos de universidad en las nuevas universidades del conurbano bonaerense : UNQ, UNSAM y UNGS. IV Jornadas de Sociología de la UNLP, 23 al 25 de noviembre de 2005, La Plata, Argentina. La Argentina de la crisis: Desigualdad social, movimientos sociales, política e instituciones. EN: Actas. La Plata: UNLP. FAHCE. Departamento de Sociología. Disponible en: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.6718/ev.6718.pdf

- SCHÖN, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la Enseñanza y el Aprendizaje en las profesiones. Barcelona, Paidós.
- _____ (1998). El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan. Barcelona, Paidós.
- SUAREZ SUAREZ, N. y CUSTODIO NAJAR, J. (2014). Evolución de las tecnologías de información y comunicación en el proceso de enseñanza - aprendizaje. *Revista Vínculos, vol II*, 209-220
- TAPIA ALVAREZ, M., CAMPILLO CARRETE, B., CRUICKSHANK SORIA, S. y MORALES SOTOMAYOR, G. (2010). Manual de incidencia en Políticas Públicas. Ed. Alternativas y capacidades, México
- TAYLOR, S. J y BOGDAN, R. (1996) Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación. Paidós. Bs. As. 1996
- TEDESCO, J. C. (2003). "Los pilares de la educación del futuro". En: Debates de educación (2003: Barcelona) -ponencia en línea-. Fundación Jaume Bofill; UOC. Fecha de consulta: 21/9/2021.
- TENTI FANFANI, E. (2020). Educación Escolar post pandemia. notas sociológicas, en Pensar la educación en tiempos de pandemia : entre la emergencia, el compromiso y la espera. DUSSEL, I., FERRANTE, P., y PULFER, D. (comp.). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNICEP: Editorial Universitaria, Libro digital, PDF
- TORREGIANI, F. y ALONSO, E. (2021). Experiencia de virtualización de cátedras en FACS UNICEN: Decisiones, reflexiones y desafíos en pandemia por COVID-19; Red de Universidades Nacionales con Carreras de Informática; Revista iberoamericana de tecnología en educación y educación en tecnología; 28; p. 192-201
- TORRES MENDEZ, C. y ZAPATA GONZÁLEZ, A. (2002). Prácticas de formación profesional en Trabajo Social. Un acercamiento al desarrollo de competencias y desempeños. En Boletín Electrónico Surá. Costa Rica.

UNESCO – IESALC (2020). Informe “COVID-19 y Educación Superior. De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones”

VILLANUEVA, E. (2010). Perspectivas de la educación superior en América Latina: construyendo futuros Perfiles Educativos, vol. XXXII, núm. 129, 2010, pp. 86-101, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Distrito Federal, México. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13214995006>

ZABALZA, Miguel. (2006). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea Editores

Documentos y normativas

Constitución de la Nación Argentina

Decreto n° 896/90- Primer rector normalizador UNLaM

Decreto 459/2010. Programa “Conectar Igualdad”

DECAD - Decisión Administrativa N° 1995/2020. Ministerio de Educación. Retorno a las actividades académicas presenciales.

DNU - Decreto Nacional de Necesidad y Urgencia N°260/2020. Coronavirus COVID-19

DNU - Decreto Nacional de Necesidad y Urgencia N°297/2020. Aislamiento Preventivo Social y Obligatorio

DNU - Decreto Nacional de Necesidad y Urgencia N°875/2020. Aislamiento Preventivo Social y Obligatorio y Distanciamiento Social, Preventivo y Obligatorio

Ley Avellaneda, n° 1597

Ley de Creación de la Universidad Nacional de La Matanza, N° 23748

Ley de Educación Superior, N° 24521

Ley Federal de Educación n° 24195

Ley de Transferencia, N° 24091

Plan de Desarrollo Institucional 2016-2020. UNLaM

Plan de Estudio de Licenciatura en Educación Física. UNLaM

Plan de Estudio de Licenciatura en Trabajo Social. UNLaM

Plan de Estudio de Profesorado en Educación Física. UNLaM

Resolución n° 28/2001 Universidad Nacional de La Matanza

Resolución N° 12/2020 Universidad Nacional de La Matanza
Resolución N° 119/2020 Universidad Nacional de La Matanza
Resolución N° 137/2020 Universidad Nacional de La Matanza
Resolución N° 210/2020 Universidad Nacional de La Matanza
Resolución N° 302/2020 Universidad Nacional de La Matanza
Resolución N°104/2020 Ministerio de Educación. COVID-19 Universidades
Resolución N°1084/2020 Ministerio de Educación. Guía para la presentación de los Planes de
Retorno a actividades académicas presenciales