

nómadas

BOGOTÁ, ENERO-DICIEMBRE DE 2022 · REVISTA DE CIENCIAS SOCIALES · DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y T. C., UNIVERSIDAD CENTRAL

56

Educación superior
en América Latina:
deudas estructurales
y pandemia

56

nómadas

Seguís las pistas, las estaciones,
levantáis campamentos en la brisa del alba;
oh buscadores de puntos de agua
sobre la corteza del mundo;
vosotros que buscáis,
vosotros que encontráis razones
para marchar a otros lugares...

Fragmentos del poema *Anábasis*
Saint-John Perse (1887-1975)



UNIVERSIDAD
CENTRAL

CONSEJO SUPERIOR

Rafael Santos Calderón · **PRESIDENTE**
Fernando Sánchez Torres
Natalia Ruiz Rodgers
Flor Ángela Plazas · **REPR. DE LOS DOCENTES**
Bryan Camilo Rodríguez · **REPR. ESTUDIANTIL**
Irma Carolina Ortigón · **SECRETARIA GENERAL**

Jaime Arias Ramírez · **RECTOR**
Óscar Herrera Sandoval · **VICERRECTOR ACADÉMICO**
Paula Andrea López · **VICERRECTORA ADMINISTRATIVA**
Martha Lucía Cepeda · **DIRECTORA DE INVESTIGACIÓN Y
TRANSFERENCIA DE CONOCIMIENTO**

FUNDADORA REVISTA *NÓMADAS* · María Cristina Laverde Toscano
COORDINADORA EDITORIAL · Ruth Nélide Pinilla E.

CUERPO EDITORIAL

EDITORES DE ESTE NÚMERO

Carlos Eduardo Valderrama Higuera y Sonia Marsela Rojas Campos

COMITÉ CIENTÍFICO

Arturo Escobar: *Universidad de Carolina del Norte – Estados Unidos*
Carl Langebaek: *Universidad de los Andes – Colombia*
Carles Feixa Pàmols: *Universidad Pompeu Fabra – España*
Dominique Vinck: *Universidad de Lausana – Suiza*
Eva Giberti: *Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales – Argentina*
Gabriel Restrepo F.: *Universidad Nacional de Colombia*
Guillermo Orozco G.: *Universidad de Guadalajara – México*
Hermann Herlinghaus: *Universidad de Freiburg – Alemania*
Ingrid Bolívar: *Universidad de los Andes – Colombia*
Jesús Martín-Barbero: *Universidad Nacional de Colombia*
Juliana Flórez: *Pontificia Universidad Javeriana – Colombia*
Lya Yaneth Fuentes: *Universidad Central – Colombia*
Manuel Roberto Escobar: *Universidad Central – Colombia*
Mario Rufer: *Universidad Autónoma Metropolitana – México*
Rocío Rueda Ortiz: *Universidad Pedagógica Nacional – Colombia*
Santiago Castro Gómez: *Pontificia Universidad Javeriana – Colombia*
Sylvia Borelli: *Pontificia Universidad Católica de São Paulo – Brasil*

CORRECCIÓN DE ESTILO

Rodrigo Díaz Lozada

TRADUCCIÓN DE TEXTOS

Diógenes Carvajal Llamas y Laura Yolanda Calderón

EDICIÓN GRÁFICA E ILUSTRACIÓN

Daniel Fajardo Bautista

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN

Victoria E. Peters R.

EDICIÓN Y PUBLICACIÓN

Universidad Central
Dirección de Investigación y
Transferencia de Conocimiento (DIyTC)
La edición de este número fue apoyada por el
Centro de Recursos para el Aprendizaje
y la Investigación (CRAI)
Carrera 5 No. 21-38, Bogotá – Colombia
PBX: (+57-601) 323 9868 Ext. 4558
E-mail: nomadas@ucentral.edu.co
www.ucentral.edu.co
Bogotá – Colombia

DERECHOS RESERVADOS

NÓMADAS autoriza la reproducción parcial o total
de los artículos siempre y cuando se cite la fuente:
(autor/a, título del artículo, nombre de la revista y número).

ISSN impreso: 0121-7550

ISSN electrónico: 2539-4762





Fotografía

© Carlos Eduardo Valderrama Higuera
Vetusta #2 (fragmento)
Serie: Resistiendo el tiempo
Parámetros: Iso 100; f/9; 1/50; df 50 mm
2020

NÓMADAS, revista científica, publica artículos con perspectiva crítica del ámbito de las ciencias sociales, principalmente de disciplinas como la sociología, la antropología, la filosofía, la psicología, los estudios culturales y la educación. Su objetivo, en primera instancia, busca delinear algunos de los principales debates alrededor de la generación del conocimiento en temas prioritarios para Latinoamérica, así como establecer vínculos entre los desarrollos específicos de estas temáticas en la Región y las discusiones y propuestas provenientes de otras partes del mundo. En segunda instancia, quiere promover preguntas de investigación alrededor de problemas sociales contemporáneos desde una postura crítica mediante la cual se asocie el saber con los sistemas valorativos de los que se desprende. Por último, *NÓMADAS* pretende fomentar vínculos novedosos entre el conocimiento y la sociedad.

La revista se distribuye por canje, donación y suscripción entre miembros de la comunidad científica, entidades gubernamentales, el sector académico, los centros de investigación y la comunidad en general interesada en el debate de las ciencias sociales.

NÓMADAS se encuentra indexada en el Índice Bibliográfico Nacional Publindex de Colciencias (B), y está registrada en los siguientes índices y bases internacionales:

- SCOPUS
- SCIELO Citation Index (Web of Science)
- SCIELO Colombia
- Redalyc
- Dialnet
- DOAJ
- CSA Sociological Abstracts
- CLASE
- CREDI
- HELA
- International Political Science Association (IPSA)
- Latindex
- Political Science Complete (EBSCO)
- ProQuest
- Ulrich's Periodicals Directory

8 Editorial
 12 Sobre la ilustración de este número

Educación superior en América Latina: deudas estructurales y pandemia

1. Educación superior y neoliberalismo

15 Performatividad educativa y espacio biográfico en educación superior: el régimen discursivo neoliberal
 Pedro Baquero Másmela y Jorge E. Martínez Posada
 35 Geometrías del poder: contextos laborales en las universidades públicas colombianas | Norma Patricia Vela Murillo,
 Gloria Beatriz Ríos Martínez y Gloria Cecilia Arboleda Fernández
 49 La financiación de la educación superior en Colombia: crisis y disputas en el marco de la pandemia
 Sergio Alejandro Lancheros y Andrés Felipe Mora
 67 ¿Cómo cobran la matrícula las universidades públicas en Colombia? Evidencia 2009-2019
 Hernando Bayona-Rodríguez, Gabriel Rueda-Delgado y Luis Germán Ome
 93 Navegar la universidad neoliberalizada: prácticas de adaptación y de queja de profesoras titulares
 Isaura Castelao-Huerta

2. Inclusiones y exclusiones

111 Feges: oportunidades y retos hacia la equidad de género en la educación superior en Colombia
 Lya Yaneth Fuentes Vásquez
 131 Educación superior, discapacidades y pandemia. Reflexiones desde Ecuador | Angélica Ordóñez Charpentier
 153 Experiencias socioemocionales de universitarios ante la educación virtual por covid-19 | Oliva López Sánchez,
 Edith González Carrada y Marco Antonio Villeda Sánchez

3. Pedagogía y entornos digitales

173 Educación superior en el contexto de la digitalización: retos, tensiones y posibilidades pedagógicas
 Claudia Rozo Sandoval y Rocío Rueda Ortiz
 193 La universidad y la sociedad de la información: tendencias y retos | Carlos Arturo Gaitán Riveros
 y Luis Guillermo Jaramillo Echeverri
 211 Hacia una educación musical superior en entornos digitales | Óscar Hernando Agudelo Contreras
 y Julián Darío Castro Cifuentes

4. Hacia otra educación superior

229 Universidades antihegemónicas | Raúl Zibechi y Aura Isabel Mora
 251 Pedagogías interculturales: voces y miradas étnicas en la Universidad Pedagógica Nacional
 Angie Linda Benavides Cortés y Carolina García-Ramírez

Procesos de creación

267 El sol que abraza el porvenir: un homenaje a Marco Raúl Mejía | Piedad Ortega Valencia

282 Artista invitado: Marcelo Barros Sandoval

Reflexiones desde la Universidad

295 Aprendizaje basado en proyectos (ABPy), una estrategia metodológica interdisciplinaria
 Diana Paola Martínez Salcedo
 305 La alimentación escolar, una aproximación desde el currículo: revisión sistemática | Sandra Hernández
 y Pablo Páramo

Reseñas

319 Tramas de la investigación en las artes (Libro) | Libertad Garzón Hurtado y Natalia Castellanos Camacho

- 8 Editorial
12 Sobre a ilustração desta edição

Educação superior na América Latina: dívidas estruturais e pandemia

1. Educação superior e neoliberalismo

- 15 *Performatividade educativa e espaço biográfico em educação superior: o regime discursivo neoliberal*
Pedro Baquero Másmela e Jorge E. Martínez Posada
- 35 *Geometrias do poder: contextos de trabalho nas universidades públicas colombianas* | *Norma Patricia Vela Murillo, Gloria Beatriz Ríos Martínez e Gloria Cecilia Arboleda Fernández*
- 49 *O financiamento da educação superior na Colômbia: crise e disputas no marco da pandemia*
Sergio Alejandro Lancheros e Andrés Felipe Mora
- 67 *Como é a cobrança da matrícula nas universidades públicas na Colômbia? Evidência 2009-2019*
Hernando Bayona-Rodríguez, Gabriel Rueda-Delgado e Luis Germán Ome
- 93 *Navegar a universidade neoliberalizada: práticas de adaptação e de reclamação de professoras titulares*
Isaura Castelao-Huerta

2. Inclusões e exclusões

- 111 *Feges: oportunidades e retos em direção à equidade de gênero na educação superior na Colômbia*
Lya Yaneth Fuentes Vásquez
- 131 *Educação superior, deficiências e pandemia. Reflexões desde o Equador* | *Angélica Ordóñez Charpentier*
- 153 *Experiências socioemocionais de universitários frente à educação superior virtual por covid-19*
Oliva López Sánchez, Edith González Carrada e Marco Antonio Villeda Sánchez

3. Pedagogia e entornos digitais

- 173 *Educação superior no contexto da digitalização: retos, tensões e possibilidades pedagógicas*
Claudia Rozo Sandoval e Rocío Rueda Ortiz
- 193 *A universidade e a sociedade da informação: tendências e retos* | *Carlos Arturo Gaitán Riveros e Luis Guillermo Jaramillo Echeverri*
- 211 *Para uma educação musical superior em entornos digitais* | *Óscar Hernando Agudelo Contreras e Julián Darío Castro Cifuentes*

4. Para outra educação superior

- 229 *Universidades anti-hegemônicas* | *Raúl Zibechi e Aura Isabel Mora*
- 251 *Pedagogias interculturais: vozes e olhares étnicos na Universidad Pedagógica Nacional*
Angie Linda Benavides Cortés e Carolina García-Ramírez

Processos de criação

- 267 *O sol que abraça o porvir: uma homenagem a Marco Raúl Mejía* | *Piedad Ortega Valencia*
- 282 *Artista convidado: Marcelo Barros Sandoval*

Reflexões desde a Universidade

- 295 *Aprendizagem baseada em projetos (ABP), uma estratégia metodológica interdisciplinar*
Diana Paola Martínez Salcedo
- 305 *A alimentação escolar, uma aproximação desde o currículo: revisão sistemática*
Sandra Hernández e Pablo Páramo

Resumos

- 319 *Tramas da pesquisa nas artes (Livro)* | *Libertad Garzón Hurtado e Natalia Castellanos Camacho*

- 8 Editorial
12 About the illustration of this issue

Higher Education in Latin America: Structural Debts and Pandemic

1. Higher Education and Neoliberalism

- 15 Educational Performativity and Biographical Space in Higher Education: the Neoliberal Discursive Regime
Pedro Baquero Másmela and Jorge E. Martínez Posada
- 35 Geometries of Power: Labor Contexts in Colombian Public Universities | *Norma Patricia Vela Murillo, Gloria Beatriz Ríos Martínez and Gloria Cecilia Arboleda Fernández*
- 49 The Financing of Higher Education in Colombia: Crisis and Disputes in the Framework of the Pandemic
Sergio Alejandro Lancheros and Andrés Felipe Mora
- 67 How Do Public Universities in Colombia Charge Tuition? Evidence 2009-2019 | *Hernando Bayona-Rodríguez, Gabriel Rueda-Delgado and Luis Germán Ome*
- 93 Navigating the Neoliberalized University: Adaptation and Complaint Practices of Associate (female) Professors
Isaura Castelao-Huerta

2. Inclusions and Exclusions

- 111 Feges: Opportunities and Challenges Towards Gender Equity in Higher Education in Colombia
Lya Yaneth Fuentes Vásquez
- 131 Higher Education, Disabilities and Pandemic. Reflections from Ecuador | *Angélica Ordóñez Charpentier*
- 153 Socio-Emotional Experiences of University Students in the Face of Virtual Education Due to Covid-19
Oliva López Sánchez, Edith González Carrada and Marco Antonio Villeda Sánchez

3. Pedagogy and Digital Environments

- 173 Higher Education in the Context of Digitization: Challenges, Tensions and Pedagogical Possibilities
Claudia Rozo Sandoval and Rocío Rueda Ortiz
- 193 The University and the Information Society: Trends and Challenges | *Carlos Arturo Gaitán Riveros and Luis Guillermo Jaramillo Echeverri*
- 211 Towards a Higher Music Education in Digital Environments | *Óscar Hernando Agudelo Contreras and Julián Darío Castro Cifuentes*

4. Towards Another Higher Education

- 229 Anti-Hegemonic Universities | *Raúl Zibechi and Aura Isabel Mora*
- 251 Intercultural Pedagogies: Voices and Ethnic Views at the Universidad Pedagógica Nacional
Angie Linda Benavides Cortés and Carolina García-Ramírez

Creation Processes

- 267 The Sun that Embraces the Future: A Tribute to Marco Raúl Mejía | *Piedad Ortega Valencia*
- 282 Invited artist: *Marcelo Barros Sandoval*

Reflections from the University

- 295 Project-Based Learning (PBL), an Interdisciplinary Methodological Strategy | *Diana Paola Martínez Salcedo*
- 305 School Feeding, an Approach from the Curriculum: A Systematic Review | *Sandra Hernández and Pablo Páramo*

Reviews

- 319 Wefts of Research in the Arts (Book) | *Libertad Garzón Hurtado and Natalia Castellanos Camacho*



Cuando articulamos los esfuerzos de empresarios, afiliados, proveedores, aliados y colaboradores, y trabajamos unidos por un mismo propósito, **los resultados se traducen en Bienestar Integral**

Algunos resultados de la gestión del **primer semestre del 2022:**



Personas sanas, activas y productivas



- Más de **110.400** visitantes en el nuevo Centro de Bienestar Integral Centro Mayor y más de **144.800** usos en actividades de bienestar.



- Cerca de **15.000** adultos mayores beneficiados a través de diferentes actividades recreativas, formativas, deportivas y culturales.



- **112.400** personas visitaron nuestros hoteles Lagomar y Lagosol, el 70% afiliadas en categorías A y B.



- **2.350.000** personas accedieron a nuestros servicios de recreación, educación, deporte y cultura, registrando cerca de **3.600.000** actividades.



Finanzas saludables



- **3.600.000** cuotas de subsidio entregadas por más de **\$329.923** millones.



- Más de **47.000** personas capacitadas y cerca de **33.000** ubicadas laboralmente a través de nuestra Agencia de Empleo y Fomento Empresarial.



- **1.537** viviendas construidas y **5.086** personas beneficiadas por medio de nuestros programas de habitabilidad.



- **1.008** estudiantes de nuestra Fundación Universitaria beneficiados mediante el programa Becas Compensar.



- Más de **836.900** personas beneficiadas con ahorros por **\$34.228** millones en diferentes establecimientos aliados.



Cuidado y protección de la salud



- Más de **15.000.000** pacientes atendidos y alrededor de **28.900.000** actividades en salud.



- **1.118.000** actividades de Promoción y Prevención, para beneficiar a alrededor de **698.600** personas.



- **237.000** consultas de telemedicina y cerca de **16.000.000** presenciales.



- **480.000** urgencias atendidas, entre médicas y odontológicas.

corporativo.compensar.com

Tal y como lo destacamos en la convocatoria para este número monográfico de *NÓMADAS*, la pandemia por el coronavirus SARS-CoV-2 no solo evidenció las crisis estructurales que atraviesan las sociedades de muchos países en el mundo, sino que las profundizó allí donde mayor debilidad había. Sistemas de salud colapsados, economías devastadas y, por supuesto, sistemas educativos que mostraron tanto su precariedad como su falta de equidad. En este escenario, quisimos hacernos varias preguntas sobre la educación superior en América Latina y el Caribe (ALyC), con la conciencia clara que los efectos de la pandemia recayeron sobre lo que el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (Iesalc), de la Unesco, denominó “retos no resueltos” de la educación superior en la región: crecimiento sin calidad, inequidades en el acceso y pérdida progresiva de financiamiento público. A lo cual agregamos las exclusiones históricas de las poblaciones étnicas y de las personas con discapacidad, la precarización del trabajo intelectual, entre otros aspectos igualmente álgidos.

A la sombra de la globalización económica radicalizada y la puesta en marcha del proyecto neoliberal, la gestión de la educación superior, en sus diferentes niveles y modalidades, ha estado orientada por las dinámicas del mercado y una creciente privatización, junto con una preocupante desfinanciación de la universidad pública. Como lo han venido señalando diferentes especialistas latinoamericanos, el fortalecimiento del sector privado también fue impulsado por la masificación de la educación superior y porque el crecimiento

de la demanda no pudo ser absorbido por el sector público. Sin embargo, el agravante está en que esta masificación vino aparejada con un pobre desempeño en términos de generación de nuevo conocimiento y, bajo el manto del “ser universidades profesionalizantes” que acogieron muchas instituciones privadas y, a fuerza de las circunstancias, algunas públicas, se privilegió una pedagogía centrada en la transferencia de contenidos y una educación de carácter instrumental y técnica para satisfacer las demandas del mercado laboral, pero sin avanzar en el crecimiento del bienestar social ni en el impacto en la calidad de vida de la población. Así, hoy es más evidente el carácter de la educación superior en cuanto servicio que en cuanto derecho fundamental de las y los ciudadanos.

La coyuntura sanitaria por la Covid 19 sirvió para que gran número de instituciones de educación superior, especialmente privadas, desplegaran y de alguna manera legitimaran una más decidida orientación neoliberal en sus políticas de gestión universitaria: disminución de su planta docente, despido de su personal más cualificado –es decir, de más alto escalafón y por tanto con mayores salarios–, menor inversión en investigación, disminución en gastos operacionales, entre otros. Quienes ejercen las rectorías son hoy, en sus prácticas de gestión y de gobernabilidad institucional, más gerentes que líderes pedagógicos; a los estudiantes se les denomina y trata como clientes y al conocimiento como mercancía. En el caso de los y las docentes, la situación se ha venido degradando de una manera preocupante: existe un proceso acelerado de precarización

de su trabajo, pues cada vez aumentan más las horas de docencia directa, crece el número de estudiantes por curso, se exige aumentar “el índice de productividad” (número de publicaciones, participación en eventos, búsqueda de recursos a través de consultorías, entre otros), en tanto que se disminuye la inversión y el tiempo para investigación.

Las universidades públicas, por su parte, con menor presupuesto, en cuanto no se actualizaron ni sus gastos de funcionamiento ni sus inversiones, se vieron obligadas a empobrecer las condiciones de aprendizaje (disminución de insumos para laboratorios, no reposición de equipos, desatención a la infraestructura, entre otros) y a congelar su planta docente, como también a ampliar la cobertura para aumentar el ingreso por matrículas.

En este escenario, uno de los asuntos pendientes que no termina de saldarse es el de la inclusión. A pesar del diseño y la puesta en marcha de ciertas políticas de inclusión, y la incorporación de indicadores en la evaluación de calidad que contemplan este aspecto, las acciones adelantadas por las Instituciones de Educación Superior (IES) son parciales e instrumentales, de tal modo que las acciones afirmativas no alcanzan a resolver la problemática, las “cuotas” para poblaciones vulnerables son insuficientes y apenas cumplen con lo estipulado, dejando a una inmensa mayoría de jóvenes por fuera del sistema de la educación superior. En este sentido, se sigue reforzando la jerarquización en la formación de los sujetos y una división social del trabajo discriminatoria: las poblaciones vulnerables, en caso de tener acceso, solo reciben una educación superior técnica y tecnológica, o de mala calidad, mientras que quienes pueden pagar altos costos de matrícula ingresan a las pocas universidades privadas que tienen la capacidad –y la voluntad– de generar unas prácticas pedagógicas y una producción de conocimiento de calidad. Adicionalmente, en el caso de muchos países latinoamericanos, la educación superior de mediana y alta calidad se concentra en las capitales y en las grandes ciudades, de manera que puede decirse que no hay educación pertinente para los territorios de provincia, donde suelen asentarse las minorías étnicas y las poblaciones rurales más vulnerables.

Por otra parte, aunque algunas IES venían ofreciendo programas virtuales, la pandemia obligó a recurrir

con más determinación a la mediación tecnológica para seguir operando. Sin embargo, lo que se hizo evidente en esta coyuntura fue que grandes masas de población latinoamericana, incluidos muchos de los y las docentes, no tenían acceso –o lo tenían de modo muy deficiente– a tecnologías digitales de información y comunicación. Tal situación se vio agravada porque correlativamente tampoco existían competencias fuertes para su uso y apropiación, lo que generó que las medidas aplicadas para afrontar la emergencia sanitaria no fueran más allá de incorporar la tecnología de modo instrumental, es decir, para hacer más eficaz y eficiente la transmisión de conocimientos y no como una dimensión del proceso integral de formación.

En parte como consecuencia de todo lo anterior, y en parte como fenómeno emergente, a estos elementos se suma la creciente deslegitimación de la educación en general, y de la educación superior en particular. La universidad ya no es la principal fuente de generación de conocimientos ni la garante de movilidad social y seguridad económica para grandes sectores de la población latinoamericana, pues se ha dedicado a satisfacer los requerimientos del mercado que, en el marco de las transformaciones del trabajo y el discurso de la productividad, valora casi exclusivamente el saber técnico y la “cultura” del emprendimiento. Así entonces, la educación dejó de ser la garantía para mejorar las condiciones de vida, generar capital social y cultural (el sueño que se vendió de progreso y desarrollo con la educación), formar mejores ciudadanos y producir saber pertinente.

Lo planteado en líneas anteriores conduce legítimamente a dudar de si esta universidad, este modelo de educación superior, es la que, o el que, se merece la región. Las sociedades latinoamericanas son dueñas de potentes y sedimentadas culturas, de una riqueza inconmensurable de experiencia social –al decir del maestro Boaventura de Souza–, de conocimientos y saberes otros, todo lo cual se torna invisible, marginado y, por consiguiente, limitado para su pleno despliegue, producción y reproducción. Y de ahí otra de las preguntas que orientó esta convocatoria de la revista *NÓMADAS*: ¿Qué universidad para cuál sociedad?

Desde muchos lugares, particularmente desde el Sur global, se ha venido haciendo una crítica fuerte al modelo de educación superior que rige a nuestros

países. En América Latina se ha venido gestando una educación superior en contexto regional que cuestiona dos asuntos transversales: la lógica de mercado a la que aludimos anteriormente y la lógica colonial del conocimiento y la formación de los ciudadanos.

Con relación a la educación superior que se ha configurado a partir del principio de universalidad del conocimiento, que se legitima sólo desde el saber científico/académico y desprecia los saberes de la experiencia y de las tradiciones, que hace caso omiso a las particularidades de los contextos y escenarios, que estandariza los procesos de aprendizaje, en América Latina se viene avanzando en la legitimación de un conocimiento propio que se vincula a sus realidades y necesidades, en diálogo con procesos de emancipación y luchas sociales de los siempre marginados. La perspectiva crítica de la región se sustenta en la diferencia y en el diálogo como principios de las relaciones sociales y, por supuesto, de la producción de conocimiento.

En esta línea, se propone que la educación superior que demandan las realidades latinoamericanas requiere procesos para la desuniversalización de la universidad, es decir, que esta abra las puertas para que integralmente y en igualdad de condiciones de legitimidad entren a las aulas y a los recintos universitarios los conocimientos ancestrales, étnicos y populares; y a su vez, que la universidad esté cercana a los territorios y que pueda, conjuntamente con sus pobladores, repensar las problemáticas y reconocer las experiencias que allí se construyen; que produzca conocimiento cada vez más pertinente para lo local sin perder de vista las problemáticas globales comunes; que reconozca las lógicas de cocreación y coproducción que parten de las experiencias y saberes de quienes participan en los procesos locales; en otras palabras, una relación de enseñanza-aprendizaje que se hace en comunidad, que recupera los sentidos, las afectaciones, los ambientes como parte del conocer.

Finalmente, la desuniversalización de la educación superior es también un llamado a repensar los procesos de gestión, administración, evaluación y seguimiento de las instituciones educativas. Implica imaginar formas de organización y gestión horizontales en las que cada una de las personas que hacen parte del proceso educativo construya el sentido de su hacer en la institución y su aporte en el proceso. Se busca que se establezcan dinámicas de gestión y administración que recuperen las

lógicas de comunalidad para generar las mejores condiciones de formación integral y que la participación deje de ser un asunto puramente formal para convertirse realmente en una cogobernabilidad.

De esta manera, en el marco de los cuatro aspectos que hemos abordado, y a partir de la gran acogida que tuvo la convocatoria entre las investigadoras y los investigadores de la región, a quienes agradecemos inmensamente sus artículos, nos complace presentar esta edición de *NÓMADAS* que hemos organizado precisamente en cuatro ejes:

Educación superior y neoliberalismo. Los cinco artículos que lo componen abordan de manera directa las problemáticas derivadas de las políticas neoliberales que se despliegan en la educación superior. El poder jerárquico, la precarización laboral que afecta a las y los docentes no solo en sus condiciones materiales de existencia sino en sus subjetividades; los modelos de financiación de la educación y sus efectos sobre los procesos de ingreso a la educación superior de las clases más vulnerables, son algunas de las reflexiones que nuestros/as lectores/as encontrarán en este eje.

Inclusiones y exclusiones. Siendo una problemática ampliamente visibilizada en las políticas de educación superior, cuenta sin embargo con pocos resultados, entre otras razones, por las medidas instrumentalizadas que se han implementado para abordarlo. Así lo dejan ver nuestros/as articulistas quienes aportan críticamente el panorama de las políticas de equidad, igualdad e inclusión adelantadas en la región y en el país, relacionadas tanto con el género como con la discapacidad y, en general, con las poblaciones que se consideran más vulnerables. Sus investigaciones y reflexiones dejan ver los factores que han favorecido el diseño de programas y su implementación, pero también las dificultades y los retos que persisten para institucionalizar una política de inclusión en las universidades, así como para garantizar el acceso al derecho universal a la educación superior.

Pedagogía y entornos digitales. Agrupa los artículos que proponen una discusión amplia y profunda sobre esa relación que, si bien ha sido una problemática prioritaria en el ámbito educativo y que se hizo más evidente en tiempo de la pandemia por Covid 19, el reduccionismo tecnológico, las desigualdades en la conectividad y el afán por responder al mercado, entre

otros, han hecho que sea un asunto pendiente por resolver. Los textos incluidos en este eje hacen una aguda crítica en torno a la incorporación mecánica de las nuevas tecnologías y su afectación al sentido de enseñar. Sin embargo, no todo está perdido y con algunos casos y experiencias concretas se proponen caminos para explorar otras maneras de avanzar en una relación más potenciadora entre la tecnología y la educación.

Finalmente, el último eje, *Hacia otra educación superior*, es una invitación a pensar posibilidades para abrir la universidad y, como se señaló en párrafos anteriores, desuniversalizarla para permitir mayores y mejores opciones de acceso a la educación superior de calidad. En tal dirección, los artículos agrupados aquí permiten conocer experiencias que se vienen consolidando para interpelar el modelo hegemónico de universidad, con el fin de plantear opciones distintas de educación superior que no solo sean más incluyentes sino que atiendan a las lógicas y los conocimientos de los contextos locales y regionales. Dichas experiencias dan cuenta de resistencias que configuran re-existencias para una universidad en la que sea posible estar mejor y relacionarnos con los/as otros/as, con el entorno y con el conocimiento de una manera más significativa, amigable, pero, sobre todo, relaciones que aporten a la dignificación de la vida.

* * *

El proceso de construcción de esta *NÓMADAS* 56 ha sido un ejercicio de reflexión constante suscitado por las dinámicas que se vienen generando desde una Universidad que entraña lo que aquí se cuestiona: políticas que promueven la erradicación de las ciencias sociales, el silenciamiento del pensamiento crítico y el diseño de currículos para una formación instrumental; una institución que niega la diferencia como alternativa de construcción de las relaciones sociales y del conocimiento, y que ha ido socavando prácticas democráticas para pensar conjuntamente el sentido y la orientación de lo que la sociedad quiere como universidad y como educación superior.

Como ya se había advertido en la edición número 52 de *NÓMADAS*, al cierre del Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos sobrevino el cierre de la Facultad de Ciencias Sociales Humanidades y Arte, del Departamento de Ciencias Sociales, de la Maestría en Investigación en Problemas Sociales Contemporáneos (a pesar de haberle sido otorgada el certificado de Alta calidad por siete años), el cierre de la Maestría en Intervención en Sistemas Humanos, la casi desaparición de los grupos de investigación del área de las ciencias sociales y, finalmente, la transformación de la Escuela de Cuidado y Trabajo Social en una Escuela de Salud, Cuidado y Protección social. En el marco de este panorama, la idea de una universidad profesionalizante se abrió paso entre el silencio, el miedo y el autoritarismo, y hoy por hoy, es difícil tener algunas certezas de lo que sucederá con espacios como *NÓMADAS*. Realizamos esta edición de la revista navegando entre muchas incertidumbres, entre ellas su continuidad. Si sigue adelante, en todo caso, sabemos que ya no será la misma, pues la investigación y la estructura institucional que daba soporte a cada edición y que sustentaba sus preguntas y desafiaba la formulación de problemas sociales, como lo mencionamos, ya no existen.

Frente a este desértico panorama dejamos nuestro aporte: voces, pensamientos y afectos de quienes aún continúan, desde la misma academia, dialogando con estas propuestas y reflexiones. Esperamos que sigan haciendo eco en los espacios que resisten y apuestan al cambio, a la construcción de una sociedad más equitativa, incluyente y democrática que reclama una educación superior que asuma las demandas de nuestras sociedades, atravesadas por problemáticas que se agravan ante la falta de visión de una educación dialogante con las sensibilidades y necesidades de los contextos locales y nacionales, así como con los cambios que se avizoran en los internacionales.

Esperamos que disfruten la lectura de esta *NÓMADAS* 56 tanto como nosotros y nosotras su producción, y que esta edición permita, como ha sido la tradición, abrir debates y producir transformaciones.

Sobre la ilustración de **NÓMADAS 56**



Si no es por su color blanco y negro y su textura pálida y lavada, muchas de las imágenes que nos propone este monográfico podrían pasar por sucesos recientes, acaso del estallido social que se dio en el 2019 en varios países latinoamericanos, o de las protestas de los últimos años que han librado los y las estudiantes de nuestra región. Pero no, en realidad atestiguan una larga lucha por la educación que parece repetir consignas y prácticas.

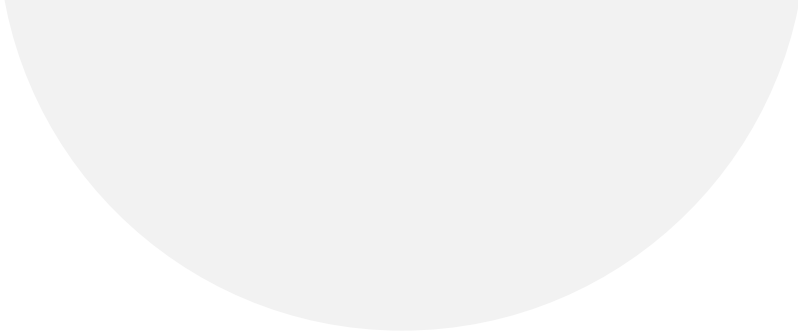
Efectivamente, el acceso a la educación superior, su gratuidad, las condiciones óptimas para el aprendizaje, la inclusión –otrora de las mujeres, ahora de un número mayor de poblaciones–, la calidad y otros asuntos se levantan en las voces de quienes pusieron su esperanza en el sistema que les prometió un futuro mejor y que día a día los defrauda.



Nuestro paratexto es la memoria de esa lucha incansable por hacer de la educación un derecho, lamentablemente imágenes cruzadas por violencia, armas, atropellos, aunque también por manifestaciones de paz, de danza, de música y de colores.



Una lucha que tuvo su acento en la consigna, en los pendones y en el grafiti, pero que se ha encarnado tanto que ahora usa los cuerpos mismos para la protesta. Clamores que se hacen muchas veces con rabia y desazón, aunque también con esperanza y con dignidad. Esperamos que cada uno y cada una recorra esta historia fotográfica de la movilización por la educación y pueda entender a través de ella por qué sigue siendo importante caminar, moverse, gritar, cantar, bailar, exigir... tal vez para no seguir siendo parte “del baile de los que sobran”.



Educación superior en América Latina: deudas estructurales y pandemia

*Educação superior na América
Latina: dívidas estruturais e
pandemia*

*Higher Education in Latin America:
Structural Debts and Pandemic*



- Derribamiento de estatua en acto estudiantil en Córdoba (Argentina), 1918 | Foto: Biblioteca Digital-FCEN, Universidad de Buenos Aires. Tomada de: <https://ffyh.unc.edu.ar/alfilo/>

1. Educación superior y neoliberalismo

Educação superior e neoliberalismo

Higher Education and Neoliberalism

Performatividad educativa y espacio biográfico en educación superior: el régimen discursivo neoliberal*

Performatividade educativa e espaço biográfico em educação superior: o regime discursivo neoliberal

Educational Performativity and Biographical Space in Higher Education: the Neoliberal Discursive Regime

Pedro Baquero Másmela** y Jorge E. Martínez Posada***

DOI: 10.30578/nomadas.n56a1

El artículo recoge algunos aspectos de la investigación doctoral “Performatividad y cuerpos docentes en educación superior: una aproximación desde el espacio biográfico”, llevada a cabo en el marco del Doctorado en Estudios Sociales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. La problemática que se aborda es el estudio de los recursos de gubernamentalidad de la universidad contemporánea bajo el régimen performativo neoliberal. En este sentido, la investigación revisa el concepto de performatividad educativa y lo aplica al estudio de diferentes recursos de gestión y mercantilización de la universidad y a su proyección en las subjetividades de profesores, investigadores y otros actores universitarios.

Palabras clave: performatividad educativa, universidad, espacio biográfico, gubernamentalidad, educación superior, mercantilización.

O artigo coleta alguns aspectos da investigação doutoral “Performatividade e corpos docentes em educação superior: uma aproximação desde o espaço biográfico”, conduzida no marco do Doutorado em Estudos Sociais da Universidade Distrital Francisco José de Caldas. A problemática abordada é o estudo dos recursos de governamentalidade da universidade contemporânea sob o regime performativo neoliberal. Neste sentido, a pesquisa revisa o conceito de performatividade educativa e o aplica ao estudo de diferentes recursos de gestão e mercantilização da universidade, e a sua projeção nas subjetividades de professores, pesquisadores e outros atores universitários.

Palavras-chave: performatividade educativa, universidade, espaço biográfico, governamentalidade, educação superior, mercantilização.

The article gathers some aspects of the doctoral research “Performativity and teaching bodies in higher education: an approach from the biographical space”, carried out in the Doctorate in Social Studies program of the Universidad Distrital Francisco José de Caldas. The study of governmentality resources of contemporary university under the neoliberal performative regime was addressed. In this regard, the research reviews the concept of educational performativity and applies it to the study of different management and commercialization resources of the university and its projection in the subjectivities of professors, researchers and other university actors.

Keywords: educational performativity, university, biographical space, governmentality, higher education, commodification.

* Este artículo es resultado de la investigación doctoral “Performatividad y cuerpos docentes en educación superior: una aproximación desde el espacio biográfico”, llevada a cabo en el marco del Doctorado en Estudios Sociales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

** Profesor titular de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá (Colombia), donde forma parte del Grupo de investigación Estudios del Discurso (A1 en Minciencias). Doctor en Estudios Sociales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correos: pbaqueroroma@gmail.com; pbaquerom@udistrital.edu.co

*** Profesor titular de la Universidad de La Salle, Bogotá (Colombia). Doctor en Filosofía, programa Historia de la Subjetividad, Universidad de Barcelona; doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Postdoctor en Filosofía, Universidad de Cádiz. Correo: jmartinezp2@gmail.com

original recibido: 22/01/2022
aceptado: 16/08/2022

ISSN impreso: 0121-7550
ISSN electrónico: 2539-4762
nomadas.ucentral.edu.co
nomadas@ucentral.edu.co
Págs. 15~33

La performatividad educativa y el espacio biográfico constituyen las dos categorías centrales de esta investigación. La primera corresponde a la proyección de la propuesta analítica de Stephen Ball (1987, 2003, 2012, 2013) sobre los cambios en la gestión educativa en el contexto neoliberal, en tanto que la segunda constituye una construcción teórica acuñada por Leonor Arfuch (2010) como recurso metodológico para el estudio de las subjetividades contemporáneas. La performatividad educativa es una reorientación de las tesis de Lyotard, en *La condición posmoderna* (1987) y Butler, en *Deshacer el género* (2006), *El género en disputa* (2007) y *Cuerpos que importan* (2002), quienes a su vez desarrollan en nuevas direcciones el concepto inaugural de Austin (1962/1971) sobre el *performativo* o *realizativo* en los actos de habla. La adjetivación del término que hace Ball, tomando distancia de sus predecesores, le sirve para ocuparse de las tecnologías políticas de la educación *micropolíticas*, en el marco de los *análisis organizativos* o de la sociología de las organizaciones, aunque lo haga desde una perspectiva crítica con relación a las grandes tradiciones instaladas. A tal efecto, Ball propone una analítica basada en el estudio de mecanismos de gestión como las mediciones de desempeño, las premiaciones, los protocolos de calidad, los formatos y los diversos dispositivos de orden físico (arquitectónico, económico) y discursivo/subjetivo (*rankings*, rendición de cuentas, evaluación continua, premiaciones/sanciones, burocracia, ascensos, despidos, régimen contractual frágil, pauperización y desprofesionalización docente, entre otros) como conjunto de recursos de orden simbólico con los que la administración neoliberal de la universidad contemporánea captura y somete la voluntad y el deseo de sus académicos e investigadores a las leyes del mercado.

Por su parte, el *espacio biográfico* es la reorientación que hace Arfuch (2010) del concepto inicial de Lejeune (1994) sobre el pacto autobiográfico, con el que busca salvar el debate entre las pretensiones de verdad de la autobiografía y la ficción novelesca, y que Arfuch redefine como *espacio/temporización* y ancla en la teoría de los géneros de Bajtin (1982), para fundir distintos tipos y registros discursivos: biografías, relatos, filmografía, ficción novelesca, crónica, caricatura, entrevista, discursos académicos, tecnocientíficos, entre otros, en una suerte de tapiz discursivo tejido con el espíritu de cada época y en el que, por tanto, pueden leerse, sin la ortodoxia metodológica del dato, la suma de acontecimientos, episodios y apreciaciones que los sujetos hacen sobre su devenir histórico a partir de diversas tramas y registros narrativos (verbales e icónico-verbales) que constituyen un reservorio heteróclito y discontinuo de experiencias y narrativas que refiguran la vida y en cuyas tramas pueden leerse, en su conjunto, los síntomas de época.

La investigación es, pues, un ejercicio de doble vía que, de una parte, se ocupa del régimen discursivo neoliberal en la educación y, de otra, estudia sus manifestaciones en las subjetividades del profesorado y otros actores universitarios a partir del *espacio biográfico* como dimensión interdiscursiva, heteróclita, multimodal.

No obstante, por razones de economía del texto y de la especificidad temática de este monográfico de la revista *NÓMADAS*, nos ocupamos en adelante solo de la performatividad como aspecto discursivo del régimen neoliberal en la gestión de la universidad contemporánea, señalando, además, que apelar a las referencias de los datos estudiados, antes que a los datos mismos, obedece a que, metodológicamente, el diseño de la investigación los asume *in extenso* como unidades

analíticas densas, difíciles de desencajar sin mutilar sus cargas semántico-pragmáticas, ya que se trata de relatos biográficos, novelas, fotografías, caricaturas, ensayos, entrevistas, textos poéticos, objetos publicitarios que se analizan en detalle y difícilmente pueden incorporarse a un artículo de estas características pero que, en su conjunto, constituyen el *discurso social*, el espíritu de época cuyas tramas hacen el *espacio biográfico*, en este caso, del profesor y la universidad contemporáneos.

La performatividad educativa

Como la mercantilización y el *management*¹, la performatividad educativa es una tecnología política que produce cambios profundos en la educación y también en las vidas de los profesores, inducidos a pensarse a sí mismos en función de su productividad académica, del número de publicaciones indexadas y del volumen y el valor de los reconocimientos que se les ofrecen en cuanto contribuyen a satisfacer las demandas de “la lucha por la perceptibilidad: la base de datos, la reunión evaluativa, la reseña anual, la redacción de informes, la publicación regular de resultados y solicitudes de ascenso, las inspecciones e informes de pares” (Ball, 2003, p. 93), que constituyen, hoy por hoy, más allá de la docencia y la investigación mismas, la mayor preocupación de los profesores y de las instituciones para hacerse visibles, competir y beneficiarse del floreciente mercado educativo, verdadero vector de las nuevas tecnologías políticas educativas.

En efecto, como señalan Bolívar (2012), Luengo y Saura (2012a, 2012b), Zambrano (2014), Ball (2003), Ball y Youdell (2007), Vega (2015) y un número creciente de autores que a escala global se han ocupado de la problemática de la mercantilización de la educación, los movimientos de reforma educativa que en la década de 1980 jalonaron desde Inglaterra y los Estados Unidos la privatización del servicio, introdujeron también los dispositivos de gestión y control que, como señalan Ball y Youdell (2007), serían formas encubiertas de privatización cuyo aparato discursivo, centrado en la eficacia técnica (Lyotard, 1987), se promueve desde las grandes agencias internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), el Banco Mundial, El Fondo Monetario Internacional y la Organización Mundial del Comercio (OMC), con propuestas que integran los incentivos económicos a los

profesores de mejor desempeño, los mecanismos de gestión para la institución y diversas estrategias discursivas como la de la excelencia, el *marketing*, la rendición de cuentas y la propia investigación tecnocientífica, que termina traducándose en medición, en tributo a los resultados que se hacen visibles en los programas internacionales de medición de desempeños educativos de los países asociados, tales como las pruebas PISA (Programme for International Student Assessment) de la OCDE, TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) y PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study), las pruebas de evaluación de la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA, por sus siglas en inglés), y los *rankings* universitarios que promueven empresas del *marketing* educativo como Times Higher Education (THE), Quacquarelli Symonds (QS) o Sapiens Research (GNC), entre otras múltiples organizaciones dedicadas a la medición de la calidad educativa.

Lo que se pone en juego, según Ball, es “la competencia por recursos, seguridad y estima” (2010, p. 106), donde se entrecruzan intereses materiales y personales, se establecen nuevas relaciones sociales de la práctica, movilizadas, según Lingard y Blakemore, (citados en Ball, 2013) por las estrategias de responsabilización (*accountability*) y el emprendedurismo de la educación superior que se manifiestan, hoy, en los rituales de rendición de cuentas y en las iniciativas de emprendimiento empresarial con las que egresados universitarios y ciudadanos del común, generalmente sin recursos, sueñan con *hacer empresa*.

La analítica que Ball despliega para el estudio de la performatividad se propone como una descomposición de un nuevo discurso de poder, de sus “resistencias y acomodaciones” en las que no solo se revela la subjetividad, sino también los modos de regulación y funcionamiento de las organizaciones en las que el poder se desplaza del espacio-tiempo de los sistemas de producción, como fábricas u oficinas, hacia “las bases de datos, la evaluación anual, la elaboración de informes y los formularios para la promoción, las inspecciones, la evaluación de pares” (Ball, 2013, pp. 104-105), como formas discursivas institucionales que instauran la legitimidad y desde cuyas *fabricaciones*, según define Butler al sistema de signos corporales y discursivos, se reasegura el valor de verdad, cuyo fin último no es la verdad en sí misma sino su efectividad en el mercado o en el gerenciamiento de la imagen.

De esta manera, la performatividad, puesta en el discurso de la administración educativa, “fabrica” sujetos, instituciones y verdades.

El funcionamiento discursivo de la performatividad educativa

La performatividad procede discursivamente. El referente *performativity*, con el que Austin (1962/1971) nombró la facultad de “hacer cosas con las palabras”, puso de relieve la capacidad de acción del lenguaje y definió la ruta teórica de la pragmática del enunciado. Las palabras no solo portan sentidos, sino que son formas de acción que instauran el universo representacional, lo evocan y reconfiguran constantemente mediante la *iterabilidad*, y definen formas de comportamiento del sujeto que procede de acuerdo con el mismo sistema reglado del lenguaje.

La condición normada del lenguaje norma también al sujeto, pero la potencialidad del enunciado para instaurar “una realidad imaginaria” (Benveniste, 1991/1997) y para “hacer” no solo opera por la actitud de los participantes para “actuar de acuerdo con las reglas”, sino porque esa fuerza ilocutiva, señala Berrendonner (1987/2014), también está determinada por la condición del enunciador, por el lugar que ocupa en las jerarquías de la enunciación.

En esta línea de razonamiento, lingüistas como Berrendonner (1987) y filósofos como Butler, (2002, 2007) y Lyotard (1987) coinciden en señalar los vínculos indisolubles de la performatividad con el poder, lo mismo que su función legitimadora y aun de “fabricación” de la verdad. El poder procede discursivamente mediante esas “cadenas de iteración invocadas y disimuladas en la enunciación” (Butler, 2002, p. 268), por medio de las cuales se asegura de hacer realidad lo que nombra.

La performatividad discursiva procede también como exclusión o negación de aquello que resiste la imposición de la norma o del patrón cultural instaurado y naturalizado mediante la repetición. Puesta en el plano de la performatividad como instauración y legitimación, la exclusión se convierte en recurso de control mediante la amenaza de castigo que “obliga” a decir y a hacer como dice la norma, so pena de sanción. Esta condición es un poderoso mecanismo de sometimiento, cuando el sujeto

excluido advierte que dicha exclusión pone en peligro su seguridad existencial y ontológica (pérdida de empleo, libertad, entre otros).

De esta manera, la exclusión suma a las funciones performativas de instauración, iterabilidad y legitimación del discurso, pero, a diferencia de estas, cumple una función más política y policiva y procede como recurso cuando la iterabilidad no alcanza su cometido. En cuanto a política, decide qué es válido, pensable, en un régimen discursivo, y, en cuanto policiva, sanciona, mediante la apelación a la defensa del orden establecido, la materialización del castigo, traducido en privación de derechos, invisibilización, silenciamiento, negación, entre otros, y, según Butler, regulación del campo político que determina “quién será considerado “sujeto” y quien deberá ser necesariamente excluido de esa calificación (2002, p. 293).

Por otra parte, Lyotard, en *La condición posmoderna* (1987), sostiene la idea de que la performatividad funciona como legitimación. Partiendo de la misma premisa de considerarla en su anclaje con los actos discursivos y estos como juegos de lenguaje, como lo propone Wittgenstein (1973), en los que cada juego establece sus reglas para funcionar, llama la atención sobre el hecho de que todo enunciado se constituya en realidad, en una “jugada” de un juego continuo y reiterado, movido por esa suerte de agonística general que mueve toda comunicación humana.

En *la condición posmoderna*, el grupo fuerte de quienes hacen las políticas públicas, que ostentan el poder de decidir en cualquier nicho del sistema (*los decididores*), establece el juego discursivo y, con base en la ideología de la conmensurabilidad y la determinabilidad del todo, vuelca nuestras vidas hacia el incremento del poder, y para ello intenta reducir toda la densidad y la diversidad de la sociabilidad humana a matrices de *input/output*, que consisten en determinar la validez de una acción a partir de los resultados que esta produce (eficacia), de manera que si los resultados obtenidos satisfacen las expectativas de demanda, la acción así encauzada gana legitimidad y se instaura como verdadera, aunque ignore los aspectos éticos y socioantropológicos y de la “verdad científica” que transgrede.

En la universidad contemporánea, por ejemplo, rige una obcecada idea de conmensurabilidad y determinabilidad de toda su naturaleza que impone



▪ Manifestación de estudiantes en la Ciudad de Córdoba (Argentina) en apoyo a la Reforma Universitaria, 1918 | Foto: Archivo General de la Nación Argentina. Tomada de: Clarin.com

no solo un lenguaje característico, sino unas formas administrativas orientadas al logro de los intereses del mercado, de manera que la calidad educativa se mide por el crecimiento de la infraestructura (edificios, salas especializadas, oficinas de administración), homologación de la formación al crédito académico (creditización), internacionalización, número de patentes e investigaciones, revistas indexadas, bibliometrías que impacten el mercado y satisfagan la nueva “instauración” del saber cómo mercancía, en las que el lenguaje cumple dicha función de legitimación.

La finalidad del saber cómo saber en sí mismo, ya no tiene prestigio ni legitimidad si este no satisface prioritariamente su uso como valor de cambio, de tal manera que la visibilidad de la institución depende del logro de este cometido y del cumplimiento a satisfacción de los protocolos de verificación diseñados a tal efecto. El alcance de estas demandas, que controla y dirige el dispositivo técnico de la administración educativa, distribuido en diferentes nichos de poder como las oficinas de acreditación, evaluación institu-

cional y docente, entre otros, en las que se materializa la dimensión abstracta de la norma, logra el aura de legitimidad que espera la sociedad por cuanto cumplen las demandas de ese juego discursivo, impuesto por el Estado y las agencias internacionales que financian la educación. En este sentido, la producción de la norma es un acto performativo de instauración cuya “prueba” se vuelca sobre el mismo lenguaje que la produce y que se legitima por cuanto se hace como reza la norma.

La sobredeterminación de lo tangible, comensurable y medible es el criterio técnico (ni científico, ni justo) que le otorga categoría de verdad al proceso. Esa es la tarea legitimadora de la performatividad que, en el caso de las universidades, produce los aparatos normativos de regulación y control, externos y ajenos a la autonomía universitaria.

Se trata, sostiene Lyotard, de “una legitimación por el hecho” que evidencia el deslizamiento (doxático), diría Angenot (2010), de la normatividad por el



▪ Marcha del 10 de marzo de 1918, Córdoba (Argentina), 1918 | Foto: Museo Casa de la Reforma Universitaria. Tomada de: página12.com.ar

procedimiento, tal como ocurre con los procesos de acreditación de las universidades en las que, puesto el andamiaje discursivo, lo que sigue es el procedimiento técnico de verificar el cumplimiento de sus demandas, tal como lo hacen los comités de acreditación y los pares académicos.

Recursos de performatividad en la universidad

A las formas y funciones ya descritas de la performatividad educativa en todos los niveles del sistema (instauración, iterabilidad, legitimación y exclusión) habría que sumar los distintos órdenes semióticos y discursivos (objetos publicitarios, consignas misionales, estructuras arquitectónicas, lenguajes del *management*, *rankings*, investigaciones, *papers* y publicaciones), entre otros recursos que se muestran a continuación y cuya función pragmática es la de asegurar la percepti-

bilidad y naturalización del régimen performativo que rige la universidad contemporánea.

La espacialidad performativa en la universidad

Una de las maneras de abordar la performatividad es la ya descrita *instauración*. La performatividad instaura sentidos y también los legitima (Lyotard, 1987), pero no es dominio exclusivo del enunciado lingüístico, sino que se manifiesta en diversos órdenes semióticos, entre los cuales la espacialidad y sus realizaciones arquitectónicas adquieren un enorme poder significativo que instaura, legitima, hace iterable (Butler, 2002, 2006) un determinado régimen de relaciones e interacciones de poder:

el espacio es fundamental en todo ejercicio del poder [...] la arquitectura no constituye sólo un elemento del espacio: está pensada precisamente como inscrita en un campo de



▪ Marcha de estudiantes de Medicina en Buenos Aires (Argentina), 1935 | Tomada de: Pressreader

relaciones sociales en el seno del cual introduce un cierto número de efectos específicos. (Foucault, 2010, p. 106)

En este sentido, las transformaciones arquitectónicas que vienen experimentando la universidad pública y la privada no solo espacializan el régimen discursivo de la modernización neoliberal de la educación, sino que se constituyen en sí mismas en semióticas performativas, toda vez que actúan como parte del dispositivo gubernamental. Son formas de instauración, iterabilidad y legitimación del discurso gerencialista y managerial que recorre la universidad entera.

En efecto, las nuevas oficinas de acreditación, currículo y evaluación institucional, entre otras que no existían como locaciones hace apenas tres décadas, dado que las funciones de que se ocupan eran materia discreta y parte del trabajo colegiado de académicos y administrativos, tienen en este momento una importancia capital en el funcionamiento de la universidad; son

espacios visibles y, en muchas ocasiones, ostentosos, no solo por la disposición espacial, la dotación de recursos físicos y de personal, la ubicación en áreas estratégicas próximas a las oficinas de dirección, sino, además, por cierta carga visual que se exhibe en sus paredes, como sellos, objetivos misionales que funcionan como recursos de iterabilidad, legitimación y propaganda de las funciones que cumplen en los nuevos espacios de la gestión institucional universitaria:

La lectura de una experiencia arquitectónica no es únicamente funcional, sino que también desvela significaciones de índole estético, emotivo, un pathos particular que introduce funciones de orden simbólico. De esta manera la razón de ser primigenia de “función”, se amplía a todas las demás finalidades de comunicación del proyecto, ya que las connotaciones “simbólicas” de lo útil no dejan de ser menos “útiles” que sus objetivos “funcionales”. La arquitectura no es solo función, es también comunicación, representación. (Iglesias, 2019, p. 120)

Estos espacios se constituyen en iconos de la gestión y la administración institucional, producen efectos en las subjetividades de docentes y administrativos que giran alrededor de las disposiciones, los protocolos y las normas que de ellos se derivan. Por ello, decimos que el funcionamiento performativo de estos espacios ocurre en dos dimensiones: una de orden externo-estructural y otra de orden interno-subjetivo.

En el primer aspecto, los nuevos espacios u oficinas responden a las lógicas de modernización neoliberal que hace redistribución y reapropiación del espacio institucional para satisfacer las demandas de gestión y administración del espacio educativo. En este sentido, el crecimiento de la universidad se asocia con el crecimiento de la matrícula y su visibilización en el mercado educativo. Recuérdese que la performatividad, como la definen Ball (2003) y Youdeell (2007), también consiste en la lucha por la visibilidad. El espacio, en estas lógicas, se readecúa y relocaliza, para consolidar una imagen de solidez asociada con la arquitectura. En el segundo aspecto, marca jerarquías y rangos entre los usuarios de estos.

Ganan ventaja los espacios para la administración por sobre los de la docencia. La construcción de nuevos edificios de oficinas y de formación postgradual se caracteriza por su amplitud de espacio, luminosidad, diseños ergonómicos e “inteligentes” y, ahora en tiempos de pandemia, por el fortalecimiento del andamiaje tecnológico que soporta los procesos académicos, los de gestión y administración. El espacio arquitectónico circunscribe la intención comunicativa y funciona como materia significativa de un régimen discursivo que instala y legitima la calidad de los espacios como parte sustancial de la calidad educativa.

Investigación, papers y publicaciones

La investigación, considerada junto con la extensión y la docencia una de las tres notas características de la universidad, ha sufrido, al igual que estas últimas, transformaciones importantes que desplazan el régimen histórico de producción de pensamiento crítico, investigación y divulgación de la alta cultura, por el nuevo orden de saber instrumental que satisface demandas de la empresa y del mercado. Las crisis de hegemonía,

legitimidad e institucionalidad (De Sousa, 2007) que sacudieron los cimientos de la universidad moderna suscitaron cambios profundos en las ideas de investigación extensión y docencia que condujeron a que la investigación terminara supeditada a los intereses empresariales y estatales, con la consecuente pérdida de control de la agenda investigativa por las universidades, a tal punto que ante la asfixia económica, los grupos de investigación de las universidades se juegan su supervivencia en la caza de convocatorias patrocinadas por el Estado y organizaciones internacionales, generalmente para satisfacer demandas de legitimidad de políticas públicas o de producción de bienes materiales y simbólicos orientados al mercado.

En este contexto, la investigación en la universidad surte los mismos efectos del proyecto neoliberal, sus lógicas performativas y formas *manageriales* que al igual que otras prácticas como la docencia, la escritura académica² y la producción cultural en su conjunto, modifican sus formas de realización y surten efectos performativos de docilidad, servidumbre y, algunas veces, de resistencia creativa.

Vistas como órdenes externas y estructurales de la performatividad en educación, la investigación, la escritura académica y las publicaciones universitarias en su conjunto funcionan igualmente como recursos y maneras específicas de gubernamentalidad y formas *manageriales* del saber que han terminado por instaurar, legitimar e inculcar un tipo de discursividad que se constituye en últimas en “fabricación” del “saber científico” que, no obstante las emergencias críticas, mantiene su hegemonía gracias al régimen *managerial* y a los fuertes procesos de subjetivación que produce entre docentes e investigadores que tanto nos beneficiamos como alimentamos, de manera voluntaria, la propia máquina de gestión, producción, distribución y consumo del saber institucionalizado y “fabricado” bajo el sello empresarial de la universidad o del mismo nombre del investigador, convertidos ahora en verdaderas marcas del mercado cognitivo.

Así lo advirtió en su momento el filósofo y emprendedor británico, fundador de Academia.edu, Richard Price, quien afirmó en una entrevista que “un problema central para los investigadores es cómo construir su propia marca” (Rodríguez, 2018, p. 52), con lo que se pone en evidencia que el saber y los productos de

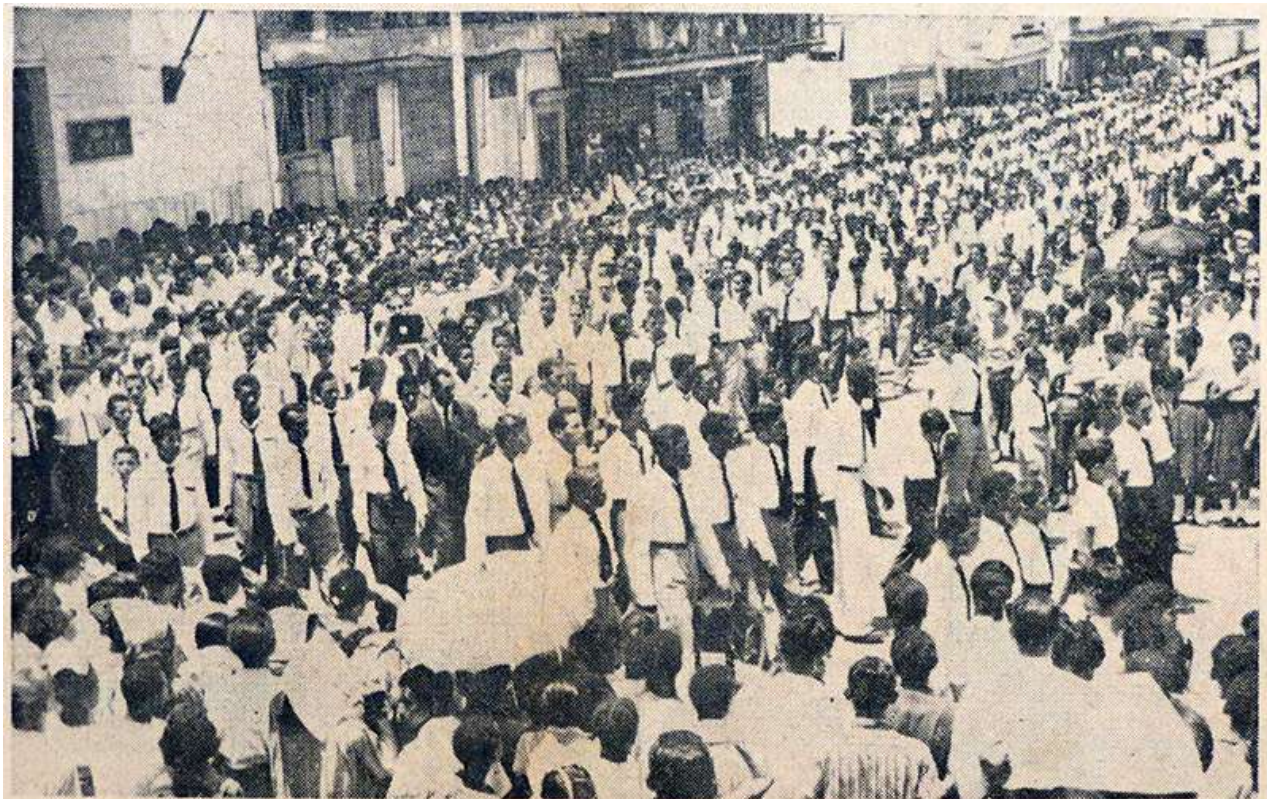
investigación son, en el régimen neoliberal, productos para el mercado, antes que para la ciencia.

Los *rankings* universitarios y las falacias de los números

Entre las diversas formas y recursos de la performatividad educativa los *rankings* son, quizá, los que mejor expresan los fenómenos de instauración, legitimación, visibilización, adaptación y control a los que se refieren Lyotard (1987), Ball (2003), Ball y Youdell (2007). Como objetivación de la denominada “cultura de la evaluación” (Elliot, 2002), sirven, en la lógica discursiva del régimen *managerial*, como evidencia de calidad de los niveles alcanzados por las universidades en materias privilegiadas como la investigación, las publicaciones, la transparencia y eficiencia en el régimen financiero, la adaptación de una “cultura del mejoramiento continuo”, el reconocimiento y la legitimación social.

Es de advertir que estos factores no recogen ni interpretan la complejidad de la tarea educativa universitaria, pero son los que determinan, en la mayor parte de los *rankings*, los criterios de clasificación de las universidades en dichas tablas de posicionamiento que instauran el sentido y la lógica de las grandes universidades de investigación norteamericanas.

Basados sustancialmente en diseños metodológicos de evaluación comparativa, los *rankings* contrastan estos factores y funciones más visibles de este tipo de universidad y determinan, a partir de opiniones no solo de expertos sino de público lego, encauzado por “orientaciones metodológicas” y “cuadros maestros”, el lugar de cada universidad en la tabla de posicionamiento: un número al que se reduce la “calidad”, entre el público consumidor de los servicios educativos, y aun entre los agentes responsables de políticas públicas y asignación de recursos para el desarrollo de las instituciones universitarias.



EL FERETRO QUE GUARDA el cadáver del estudiante José Manuel Arauz atraviesa las calles de la ciudad, en medio del silencioso respeto de la comunidad, que se congregó en las aceras, balcones y techos para ver pasar el fúnebre cortejo cuando se dirigía desde la residencia de los padres del estudiante hasta el Instituto Nacional.

- Féretro con el cadáver del estudiante José Manuel Arauz, asesinado durante marcha estudiantil en Panamá, 1958
Tomada de: panamaviejaescuela.com



▪ Protestas de estudiantiles en Berkeley, California (Estados Unidos), noviembre de 1964 | Foto: Steven Marcus, UC Berkeley, Bancroft Library. Tomada de: theconversation.com

Diversos estudios críticos sobre los *rankings* universitarios (García y Pita, 2018; Barsky, 2014; Usher y Savino, 2006; Albornoz y Osorio, 2018) coinciden en señalar las debilidades en las metodologías y la falta de transparencia en los datos, los sesgos de medición por alta reputación histórica, tradición académica, lengua y territorio de origen de la firma evaluadora, así como la sobredeterminación de la productividad en investigación y publicaciones en revistas indexadas, en las que no tienen cabida las ciencias sociales y las humanidades o, cuando se las considera, se las mide con los mismos estándares de la producción tecnocientífica.

El discurso del *ranking* universitario juega, como todo discurso de poder, con las mismas estrategias de afirmación, ocultamiento y unanimidad que caracterizan a los discursos públicos. Como señala Scott (2000), constituye una suerte de dramaturgia de la dominación, una “actuación respetable” que impone un orden jerárquico de la calidad sobre la base de mediciones que nunca resultan suficientemente explícitas ni transparentes y que, menos aún, pueden juzgarse objetivas ni

homogéneas entre todas las instituciones que las suscriben, pero que se expresan en el lenguaje abstracto, unificador del número, cuyo poder de instauración solo dice del lugar que la institución ocupa en la escala, mientras oculta los criterios (subjetivos en extremo) de la medición y los ineludibles factores de contexto.

Como recurso y técnica performativa en educación, los *rankings* funcionan a partir de tres ámbitos o dominios discursivos (Reyes, 2016) que se articulan para producir los efectos de “verdad” que se instauran en las representaciones colectivas de la calidad de las instituciones universitarias. De un lado, la matematización de la calidad y su expresión en el número que tiene un gran poder de representación objetiva e impersonal de la materia u objeto que mide, de otro lado, la apelación al discurso científico, sus métodos y procedimientos que ostentan un gran poder hegemónico en la construcción de verdad, y, por último, el discurso mediático que actúa como caja de resonancia y divulgación entre el público lego y el especializado que comparte, por razones estratégicas de mercadeo o de posicionamiento

de imagen, la idea de distinción y prestigio que moviliza el *ranking*.

El rasgo más determinante del efecto performativo de los *rankings* en las universidades puede advertirse en la forma como la autoridad histórica del lenguaje matemático construye verdad y contribuye a la creencia generalizada entre expertos y público consumidor de que las cifras revelan calidad. Los primeros porque, aun sabiendo de sus debilidades y falacias, encuentran los *rankings* como recursos estratégicos de posicionamiento en el mercado de la imagen personal y corporativa (profesores investigadores e instituciones de marca) y los segundos porque, atrapados en el juego de la competencia, la calidad y la distinción en el consumo, dan por supuesto que el número que ocupa la universidad en la tabla de posicionamiento es índice de mayor o menor calidad, aunque desconozcan los criterios y los factores que determinan los resultados de la medición.

El discurso fáctico del *ranking* crea realidad, hace que el número en la tabla de posicionamiento sea, la calidad misma o, de otra manera, que los consumidores finales de este discurso, administradores y consumidores de servicios educativos, se queden únicamente con el número y a partir de este tomen decisiones estratégicas de posicionamiento de imagen y mercadeo, los primeros, y de adquisición y consumo de servicios educativos, los segundos. En cualquier caso, instituciones y consumidores terminan plegados, asimilados al orden discursivo del *ranking*; es decir, que, como señala Callon (2007), el dispositivo discursivo se organiza de tal manera que produce y predice un comportamiento de su destinatario, “para predecir el comportamiento de los agentes, la teoría económica no debe ser verdadera, solo necesita ser creída por todos, incluso, si las creencias no tienen relación con el mundo, el mundo termina pareciéndosele, o siendo la creencia” (p. 322).

Si hay un aspecto en el que los *rankings* universitarios generan mayor controversia es en la doble función que cumplen muchas de las firmas que otorgan las calificaciones, pues no solo se ocupan de medir el desempeño de las instituciones de acuerdo con los criterios que las mismas firmas determinan, sino que simultáneamente contratan con las instituciones “evaluadas” los servicios de asesoría para la mejora del posicionamiento en las tablas de medición. De esta manera, se debilita la credibilidad del sistema y se hace manifiesto el vínculo

lo comercial entre la firma que otorga la calificación y la institución que paga por posicionarse. En este sentido, los fenómenos de la *distinción* (Bourdieu, 1998) y de las *signaturas* (Agamben, 2010) se desatan en el pragmatismo de la compraventa de servicios de mercadeo de la imagen: un rasgo performativo de profesionales y de corporaciones, tal como está ocurriendo con académicos e instituciones educativas:

La necesidad de aparecer en los rankings y de ocupar posiciones destacadas revela que ellas asumen la propuesta de calidad que los rankings proponen, apareciendo así una primera manifestación de la noción de performatividad. Al asumir las universidades la propuesta de calidad de los rankings, aceptan también que las dimensiones de calidad que se evalúan y los indicadores que se utilizan son los que efectivamente describen la calidad universitaria, la respuesta positiva de sumarse al ranking y trabajar para aparecer en él es un actuar conforme a las reglas del juego que pone el ranking, favoreciendo el modelo de calidad vigente. (Reyes, 2016, p. 180)

En conclusión, las universidades terminan cooptadas por el régimen discursivo de medición de la calidad, naturalizan y asumen un sentido único del discurso y responden en consecuencia, con lo cual el dispositivo de gubernamentalidad que supone el modelo (pseudocientífico de la medición) logra su cometido, predice un comportamiento institucional que ya no guarda distancias entre el propio régimen que lo prescribe y el aparato institucional que lo percibe como propio.

La rendición de cuentas y el régimen managerial

La rendición de cuentas es un caso típico de recontextualización del discurso de la economía en el ámbito educativo. Dicha colonización discursiva no es casual en momentos de mercantilización de los servicios educativos, de salud y aun de la misma gestión pública. Se trata de una modalidad del discurso del nuevo régimen managerial que, tras la crisis del sistema público de gestión, consolidó un sistema de prácticas económicas y discursivas, orientadas a la privatización de servicios y fundadas en la mercantilización de la vida en todas sus dimensiones, con la consecuente responsabilización de actores como garantes del régimen de acumulación de capital. La rendición de cuentas se

carga de vocablos como “transparencia” y “eficacia” en la gestión, y se proyecta en indicadores de resultados y evaluación, tanto de la gerencia como de la institución en su conjunto.

La rendición de cuentas (RC) está estrechamente articulada a la misión y a los objetivos organizacionales y tiene una base ético-política que, en sus orígenes, busca garantizar el buen gobierno, mediante la responsabilización administrativa, jurídica y política del gobernante, por lo que, en principio, nadie podría poner en cuestión sus fundamentos orientados al cumplimiento de los fines y las metas del Estado de bienestar que precedió al orden neoliberal (Bolaños, 2010). Sin embargo, la crisis del modelo, sus innegables quiebres en el manejo de la “cosa pública” y la emergencia y consolidación del régimen neoliberal, transformaron la RC en un nuevo mecanismo de performatividad (nuevas técnicas de *management*) que proyectó en todos los ámbitos de lo público las lógicas de funcionamiento de la empresa privada, de tal suerte que el “buen gobierno corporativo” es el gobierno desde y para las leyes del mercado, con todo lo que dicha lógica de funcionamiento supone:

planificación estratégica, enfoque sistémico de las organizaciones, el rediseño de procesos de trabajo, valoración y gestión de riesgos, liderazgo, cuadro de mando integral, áreas de mejoramiento o mejoramiento continuo, orientación al cliente y a la calidad, sistema de control interno, indicadores de gestión, y gestión por resultados), asociados a nuevos enfoques en materia financiera-presupuestaria (vinculación plan-presupuesto-evaluación), recursos humanos (flexibilización laboral, organizaciones que aprenden, gestión por competencias, ética y valores, empoderamiento, polifuncionalidad, remuneración ligada a la contribución o logro de resultados, calidad y servicio al cliente, insourcing, outsourcing, comportamiento organizacional motivación, cultura y clima organizacional-). (Bolaños, 2010, p. 119)

Como puede apreciarse, en estos factores se integran nuevos conceptos que involucran la orientación al mercado, la idea de la subjetivación del modelo productivo, entre otros, que constituyen nuevos propósitos de la RC dirigida al incremento de la productividad, la disminución de costos, mediante la ecuación costo/beneficio, la autorresponsabilización e identificación con el modelo como dominio ético, más que al simple control de los recursos.

Estos cambios, introducidos también en el ámbito educativo, hicieron de la gestión de la educación superior un procedimiento similar al de la empresa y, en dicha lógica, no solo se invirtió la proporción entre sector público y privado, el cual creció en forma exponencial, frente a la reducción de recursos y el consecuente deterioro de las universidades públicas, sino que se produjo un efecto performativo muy importante pues, al asociar la RC con la calidad, tanto los administradores y académicos de las instituciones como los usuarios, puestos en condición de clientes, terminaron identificándose con el régimen managerial en las universidades públicas y privadas, por lo que sus procesos administrativos y de gestión ya no difieren de los de la empresa privada.

En consecuencia, los rectores, los administrativos e incluso el cuerpo académico de las universidades se pliegan a una forma única de representación de la gestión, saturada de todos los términos y principios del régimen managerial (nueva administración o gestión corporativa) que se torna un poderoso dispositivo de control y gubernamentalidad, en tanto que, funcionando con único sentido (propósito del discurso performativo), se erige como la forma lógica y natural de administrar y dar cuenta del proceso. De esta manera, los modelos de RC (de la misma manera que está ocurriendo con otros mecanismos de gestión y de organización curricular como los syllabus y las guías de acreditación) actúan como mecanismos unificadores del modelo y aseguran así su instauración y legitimación.

Es indudable, entonces, que el poder de instauración, legitimación y simulación de la performatividad educativa se mueve también en el discurso de la RC. Bastantes testimonios dan cuenta de cómo estas prácticas evaluativas y de medición producen efectos de simulación, maquillaje y manipulación de cifras y procesos académicos y de gestión de las universidades para lograr los propósitos de visibilización que el *ranking* les otorga, abandonando, así, sus funciones clásicas.

El discurso managerial cumple al menos dos funciones: de un lado, actúa como un dispositivo disciplinario de poder que hace que los individuos operen sobre otros, pero también “como un dispositivo articulador de prácticas de subjetivación que propone a los individuos modos de acción sobre sí mismos, esto es, como dispositivo de gobierno, como una tecnología del

yo” (Zangaro, 2011, p. 91). En este sentido, la RC se constituye en esa forma de subjetivación que hace que rectores, administrativos y aun académicos se plieguen al discurso y no solo ejerzan sobre otros, sino sobre sí mismos, las formas de trabajo, gestión y administración que el discurso les impone, movidos por el interés de construirse una imagen que sea la expresión misma del régimen y con ella una suerte de docilidad consentida con relación a sus determinaciones.

La RC, como recurso del régimen managerial en la educación, oculta un propósito más profundo que es el de producir un sujeto responsable de su propia gestión y de los logros corporativos, desde una matriz ideológica de la competitividad que favorece la acumulación de capital y el compromiso irrestricto del trabajador

responsable e identificado a plenitud con dicho proyecto. Por ello, la RC actúa como un recurso más de performatividad dado que contribuye al desarrollo y al refuerzo de las subjetividades dóciles que favorecen la ideología del mercado.

Los efectos performativos de la RC se desplazan de la vigilancia y el control empresarial a la vigilancia y el control de los sujetos. Para lograrlo trabajan en la materia blanda del cerebro, activando emociones extremas como el miedo al fracaso que activa la productividad, así como el narcisismo del éxito que la gratifica (sentimientos y emociones sobre los que se mueve en el plano subjetivo la RC), y que se expresan en la obsesión por la construcción de la imagen pública (la construcción de la marca personal) para



▪ Grupo de soldados detiene a un estudiante durante manifestaciones en Tlatelolco (México), el 2 de octubre de 1968 | Tomada de: verne.elpais.com



- Soldado golpea en la cabeza a un estudiante durante manifestaciones en Tlatelolco (México), el 29 de julio de 1968 | Tomada de: noticieros.televisa.com

hacer que el sujeto adhiera por convicción o por acomodación estratégica a las condiciones y los efectos de organización social neoliberal.

Sellos, insignias, pendones y otros recursos performativos de la universidad

Sellos, insignias, pendones, objetos, vestuario son recursos de performatividad que, a pesar de sus orígenes medievales, conservan plena vigencia, no solo en la universidad (también de origen medieval) sino en muchas de las instituciones modernas que en el mercado global se esfuerzan por alcanzar la visibilidad y el reconocimiento de los consumidores de los bienes materiales y simbólicos. Y aunque puedan trazarse líneas diferenciales entre el uso de estos recursos en uno u otro momento de la historia, es posible afirmar que dicho uso guarda, desde la perspectiva sociológica, una matriz pragmática común: se trata de la distinción, tal como la estudia Bourdieu (1988), solo que el arsenal

de objetos que usan las empresas y las instituciones hoy día está proyectado a aumentar la visibilidad para el mercado y a legitimar la funcionalidad de sus recursos y procedimientos, superando así las dimensiones puramente estéticas del gusto y del consumo cultural de las élites, enfrentadas por agregar valor o refinamiento a sus formas de producción y consumo, en cuyas matrices surge la distinción como fenómeno sociológico.

Se puede hacer un estudio del conjunto de los objetos que emplean la universidad y las empresas para mostrar “distinción” en la carrera por la visibilidad y la perceptibilidad asociadas con el mercado. Sin embargo, para los propósitos de este escrito, el interés es analizar el funcionamiento performativo de estos objetos como artefactos que instauran, legitiman y reiteran cierta idea de calidad o de excelencia educativa que se “adquiere”, además, mediante la adhesión a la norma institucionalizada, “legitimada” y proyectada en *factores, indicadores y características* cuyo cumplimiento, como en el caso de la acreditación de alta calidad de las instituciones universitarias, “funciona como una especie de ‘marca de



▪ Manifestación del movimiento estudiantil de Tlatelolco (México), 1968 | Tomada de: news.culturacolectiva.com

origen' (*que*) al solidarizarla con cierto mercado, contribuye también a definir el valor de sus productos en los diferentes mercados" (Bourdieu, 1988, p. 63).

En este sentido, la distinción es una fuerza performativa que, en términos de Bourdieu, produce *habitus*, y en cuanto performatividad traduce instauración, legitimación y aceptación del régimen normativo que se refuerza mediante el fenómeno de la homología (también señalado por Bourdieu) entre el régimen de producción y distribución (en este caso discursiva) de la excelencia educativa y la posición de los consumidores en el campo social (estudiantes/clientes), pues una vez instaurada y legitimada cierta idea dominante (de calidad o excelencia educativa), lo que el consumidor busca es adquirir sus beneficios, ser parte del mismo régimen de distinción que posee la universidad.

Habría que estudiar en detalle cómo funcionan en el imaginario colectivo de administrativos, estudiantes, profesores y en general entre quienes participan del consumo académico, el conjunto de artefactos que disponen universidades y empresas para autopublici-

tarse, generar distinción con sus competidores, crear lazos identitarios de sus trabajadores con los objetivos institucionales y sus procesos *manageriales* y producir formas blandas de gubernamentalidad, mecanismos cada vez más sutiles y fragmentados de gobierno de los cuerpos (Grinberg, 2008, 2015; Han, 2014).

El uso común de carnés, cuadernos de agenda y una gran variedad de objetos signados con los escudos institucionales o con los sellos de acreditación de alta calidad, en todas las universidades públicas y privadas, funciona de manera idéntica a las grandes corporaciones comerciales, financieras e industriales compelidas a la visibilidad, la competencia y la captura de clientes; no deja duda sobre el régimen *managerial* y mercantil (Zangaro, 2011) que orienta a la universidad pública y a la privada.

Dichos objetos son signos particulares de un discurso: de la calidad, o de la excelencia educativa, cuyo efecto pragmático es una forma de subjetivación que homologa producción discursiva y consumo, de tal ma-

nera que lo que promueve el discurso de la calidad y la excelencia educativa, así como sus maneras de “adquirir”, sus protocolos, rituales y procedimientos, es lo que se torna deseable al consumidor y desde lo que trabaja el funcionario/profesor/trabajador que sustenta el régimen discursivo.

El uso consentido de chalecos, carnés y otros objetos con las insignias institucionales que promueven su régimen discursivo es una forma evidente de subjetivación mediante apropiación del discurso, pues como señala Fairclough (2006), la inculcación no solo se revela en el uso del lenguaje, sino en sus materializaciones a través de objetos, posturas, gestos, maneras de moverse que se vuelven cargas significantes del discurso promovido.

Que los funcionarios, los profesores y los administrativos encargados de la acreditación institucional y de los programas, en particular en las distintas universidades, ostenten objetos “rituales”, signados con los lemas de la excelencia y la calidad educativa, dice de la filiación institucional con el orden del discurso managerial que promueve dicha idea de calidad y excelencia, como también de la subjetivación que produce:

Desde nuestro punto de vista, el management tiene un carácter eminentemente activo en la conformación del sujeto: conexiona las obligaciones que le impone en tanto tecnología de poder (obligaciones heteroimpuestas) con las que promueve para que el individuo aplique sobre sí mismo en tanto tecnología del yo (obligaciones autoimpuestas en consonancia con las primeras) [...] Para los trabajadores esto implica saber hacer el trabajo en sí mismo y saber ser trabajador [...] Podemos decir así que el management define y forma modos de ser en el trabajo, subjetividades con características específicas. (Zangaro, 2011, p. 54)

De esta manera, estar comprometido con la excelencia, la autoevaluación y la acreditación supone también la *performance* de vestir y portar sus insignias institucionales y promover, además, un modelo de trabajo que encauza el accionar de los otros al seguimiento de los protocolos en función de las metas y los objetivos de acreditación.

El recurso a la iterabilidad del objeto publicitario, desplegado en las prendas de vestir y la amplia gama de objetos que usan universidades y empresas como

medios de propaganda y visibilización, signados con los sellos de acreditación o certificación internacional son verdaderas firmas de un orden de distinción que califica el grado de adhesión al régimen discursivo *managerial* y que se traduce en el *ranking* que otorgan empresas especializadas en “vender” calidad, pues como señala Agamben (2010), una vez otorgado el sello (de calidad en este caso) se otorga un valor que no guarda ninguna relación con la calidad, convierte al sello en la calidad misma.

Un estudio minucioso de la forma como funcionan estas insignias y sellos distintivos de la calidad podría revelar fácilmente los vínculos con las firmas y su carácter mítico-teológico. En cierto sentido, todos estos signos son firmas desacralizadas que conservan de su origen teológico y secreto el poder de instaurar sentido y encauzar una única interpretación:

la firma es una especie de signo en el signo; es ese índice que, en el contexto de una determinada semiología, remite unívocamente a una interpretación. La firma adhiere al signo en el sentido de que indica, por medio del modo en que ha sido hecho, el código con el cual descifrarlo. (Melandri, 1967, p. 147, citado en Agamben, 2010, p. 32)

Así, la idea de calidad, parte constitutiva del discurso managerial y poderoso mecanismo de performatividad, hace que el signado (la universidad, el académico, el experto o la empresa que entra en el *ranking* o en la acreditación) reciba como un bautismo la firma o distinción, en cuanto ha podido descifrar o identificarse con el código que la firma. El otorgamiento del sello de calidad, como firma, no dice solo del código que la firma, sino sustancialmente de cómo ha de comportarse frente al signado, de manera que no ha de esperarse otra conducta distinta a la que el código de la signación establece, razón misma por la cual, en lugar de resistirlo, los signados terminan siendo vicarios del régimen.

Conclusiones

El mapeo realizado en torno al concepto de performatividad, desde las discusiones iniciales de la filosofía analítica alrededor de los actos de habla hasta sus más recientes elaboraciones teóricas, que la conciben como manifestación discursiva del poder, permite afirmar que la performatividad tiene unas dimensiones

discursivas ancladas en el proceso de producción de sentido y del vínculo de este proceso con la ideología y el poder. Como señala Eliseo Verón (1978 (1985)), todo discurso es ideológico a nivel de sus condiciones de producción, pero sus efectos de poder están relacionados con sus posibilidades de reconocimiento, y es determinante el lugar que ocupa el enunciador en la escala de producción discursiva desde la que se asegura la instauración del sentido y, luego, las dimensiones de iterabilidad, inculcación y legitimación que lo fijan y naturalizan en el régimen discursivo. De esta manera, la performatividad educativa es un fenómeno de instauración que profieren agencias discursivas como la administración y el mercado, asociadas con el poder político y económico y cuya sedimentación ocurre progresivamente en los procesos de iterabilidad, inculcación y legitimación.

La performatividad educativa ha desarrollado un amplio arsenal de recursos y dispositivos con los

cuales asegura su legitimación y la consecuente gubernamentalidad de los sujetos e instituciones educativos. Como dispositivos, puede considerarse que todos son de naturaleza discursiva, si se apela a la postura teórica de Angenot de considerar “discurso social a la totalidad de la significación cultural: [...] los monumentos, las imágenes, los objetos plásticos, los espectáculos” (2010, p. 47). De tal manera, tanto los discursos propiamente dichos como el conjunto de los artefactos que cumplen funciones de inculcación, tales como los objetos publicitarios, son discursivos en cuanto portadores de significación. Sin embargo, uno es el nivel discursivo cuando ocurre el acto ilocucionario de instauración del sentido como cuando, por ejemplo, una agencia discursiva: el Ministerio de Educación Nacional o la academia, producen un discurso de la profesionalidad docente, la calidad educativa, la rendición de cuentas y los *ranking*, y otro, cuando dicha instauración se organiza y refuerza por medio de las normas y los decretos que la reglamentan, o cuando



▪ Comunidad universitaria marchando en favor del partido comunista en México, c.a. 1958 | Tomada de: erizos.mx

se apela a las firmas o al uso consentido y ostensivo de un objeto publicitario, o a la implementación de un formato de verificación, entre otros, mediante los cuales se hace iterable y se legitima determinada significación, ideología, o se establecen demandas al sujeto o institución a los que se dirige.

En el caso particular de la performatividad educativa, son dispositivos performativos los discursos y las teorías que instalan un concepto y unas prácticas de perceptibilidad, medición de la competitividad, como “la calidad educativa” y el conjunto de instrumentos, objetos publicitarios, rituales que cumplen la función de inculcar el sistema de valores y las cargas semánticas que la agencia discursiva promueve. Desde este razonamiento puede afirmarse que son dispositivos de la performatividad educativa el espacio arquitectónico, la escritura académica y la gestión de la investigación, los objetos publicitarios, los *rankings* y el conjunto de instrumentos como los formatos, los protocolos, entre otros, que se exigen para la “vigilancia y control de

las IES” y que sus principales mecanismos de funcionamiento son justamente las ya citadas condiciones de iterabilidad, inculcación y legitimación, pero también lo son la sanción por exclusión y todo el conjunto de mecanismos de subjetivación que promueve el discurso de la gestión empresarial neoliberal, tanto como los efectos que estos producen: miedo, cansancio, competencia por recursos y proyección de imagen, entre otros.

La performatividad educativa como tecnología de gobierno produce precarización del grueso del profesorado, burocratización de las funciones básicas de la universidad, debilitamiento de la docencia y fortalecimiento de la burocracia administrativa, creación de pequeñas élites de investigadores, agentes de extensión y mercadeo, gestores de calidad y consultoría volcados sustancialmente a la producción discursiva para profundizar la naturalización del modelo, alimentar el mercado de *papers* y mercancías cognitivas y la captación de recursos de los que depende la sostenibilidad de la institución.

Notas

1. Utilizamos en su lengua original la palabra *management*, anglicismo cuya traducción equivaldría a administración o gestión empresarial, por considerar que dicha traducción es imprecisa para dar cuenta de la especificidad de un concepto referido a las nuevas técnicas de gestión neoliberal de la empresa. Usamos, no obstante, la letra cursiva para señalar que se trata de un préstamo léxico.
2. Véase al respecto P. Baquero y J. E. Martínez (2019).

Referencias Bibliográficas

1. AGAMBEN, G. (2010). *Signature rerum*. Anagrama, Colección Argumentos.
2. ALBORNOZ, M. y Osorio, L. (2018). Rankings de universidades: calidad global y contextos locales. *Revista CTS*, 37(13), 13-51.
3. ANGENOT, M. (2010). *El discurso social. Los límites de lo pensable y lo decible*. Siglo XXI Editores.
4. ARFUCH, L. (2010). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Fondo de Cultura Económica.
5. AUSTIN, J. L. (1962/1971). *Cómo hacer cosas con palabras*. Paidós.
6. BAJTÍN, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI.
7. BALL, S. (1987/1994). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Paidós.
8. BALL, S. (2003). Profesionalismo, gerencialismo y performatividad. *Revista Educación y Pedagogía*, 15(37), 87-104.
9. BALL, S. (2012). Performativity, Commodification and Commitment: an I-spy Guide to the Neoliberal University. *British Journal of Educational Studies*, 60(1), 17-28.
10. BALL, S. (2013). Performatividad y fabricaciones en la economía educacional: rumbo a una sociedad performativa. *Pedagogía y Saberes*, (38), 103-113.
11. BALL, S. y Youdell, D. (2007). *Hidden Privatisation in Public Education. International 5th World Congress*. University of London.

12. BAQUERO, P. y Martínez, J. E. (2019). Escribir contra las cuerdas: La escritura académica, dispositivo de subjetivación. *La Palabra* (34), 145-159. <https://doi.org/10.19053/01218530.n34.2019.9540>
13. BARSKY, O. (2014). *La evaluación de la calidad académica en debate: los rankings internacionales de las universidades y el rol de las revistas científicas*. Teseo, Universidad Abierta Interamericana.
14. BENVENISTE, E. (1991/1997). *Problemas de lingüística general*. Siglo XXI.
15. BERRENDONNER, A. (1987/2014). *Elementos de pragmática lingüística*. Gedisa.
16. BOLAÑOS, J. (2010). Bases conceptuales de la rendición de cuentas y el rol de las entidades de fiscalización superior. *Revista Nacional de Administración*, 1(1), 109-139. <https://doi.org/10.22458/rna.v1i1.288>
17. BOLIVAR, A. (2012). Justicia social y equidad escolar. una revisión actual. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 1(1), 9-45.
18. BOURDIEU, P. (1988). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid. Taurus.
19. BUTLER, J. (2002). *Cuerpos que importan*. Paidós.
20. BUTLER, J. (2006). *Deshacer el género*. Paidós.
21. BUTLER, J. (2007). *El género en disputa*. Paidós.
22. CALLON, M. (2007). What Does it Mean to Say that Economics is Performative? En D. Mackenzie, F. Muniesa y L. Siu (eds.), *Do Economists Make Markets? On the Performativity of Economics* (pp. 311-357). Princeton University Press.
23. DE SOUSA, B. (2007). *La universidad del siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la Universidad*. CIDES-UMSA. Plural Editores.
24. ELLIOT, J. (2002). La reforma educativa en el Estado evaluador. *Revista Perspectivas*, XXXII(3), 273-287.
25. FAIRCLOUGH, N. (2006). *Language and Globalization*. London: Routledge.
26. FOUCAULT, M. (2010). *El cuerpo utópico. Las heterotopías*. Ediciones Nueva Visión.
27. GARCIA, A. y Pita, M. (2018). Los rankings y sus usos en la gobernanza de las universidades. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad* 13(37), 95-112.
28. GRINBERG, S. (2008). *Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*. Miño y Dávila.
29. GRINBERG, S. (2015). De la disciplina al gerenciamiento, del examen al monitoreo. Un estudio sobre el gobierno y la evaluación en las sociedades contemporáneas. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8(2), 155-172.
30. HAN, B. C. (2014). *Psicopolítica*. Herder.
31. IGLESIAS, C. M. (2019). Una lectura de los vínculos interesados entre arquitectura y poder desde la semiótica: el caso de Albert Speer. *Rita. Revista Indexada de Textos Académicos*, (11), 118-125.
32. LEJEUNE, P. (1994). *El pacto autobiográfico y otros estudios*. Megazul.
33. LUENGO, J. y Saura, G. (2012a). La performatividad en la educación. La construcción del nuevo docente y el nuevo gestor performativo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(3), 139-153.
34. LUENGO, J. y Saura, G. (2012b). Mecanismos endógenos de privatización encubierta en la escuela pública. Políticas educativas de gestión de Andalucía. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesores*, 16(3). <https://www.ugr.es/~recfpro/rev163ART6.pdf>
35. LYOTARD, J. P. (1987). *La condición posmoderna. Informe sobre el saber*. Cátedra.
36. REYES, C. (2016). Medición de la calidad universitaria en Chile: la influencia de los rankings. *Revista Calidad en la Educación*, (44), 158-196, <https://doi.org/10.4067/S0718-456520160001000>
37. RODRIGUEZ, R. (2018). *La condición intelectual. Informe para una academia*. Mimesis.
38. SCOTT, J. (2000). *Los dominados y el arte de la resistencia*. Era.
39. USHER, A. y Savino, M. (2006). Estudio global de los rankings universitarios. *Calidad en la Educación*, (25), 33-53. doi: <https://doi.org/10.31619/caledu.n25.252>
40. VEGA, R. (2015). *La universidad de la ignorancia. Capitalismo académico y mercantilización de la educación superior*. Ocean Sur.
41. VERON, E. (1978/1985). *Contratexto: Revista de la Facultad de Comunicación de la Universidad de Lima*, (1), 11-30.
42. WITTGENSTEIN, L. (1973). *Tractatus Logico-Philosophicus*. Alianza.
43. ZAMBRANO, A. (2014). Ser docente y sociedad de control “lo oculto en lo visto”. *Praxis y Saber. Revista de Investigación y Pedagogía*, 5(1), 149-164.
44. ZANGARO, M. (2011). *Subjetividad y trabajo. Una lectura foucaultiana del management*. Ediciones Herramienta.



▪ Ejército en el Zócalo de México, en el marco de las manifestaciones en Tlatelolco (México), 1968 | Tomada de: commons.wikimedia.org

Geometrías del poder: contextos laborales en las universidades públicas colombianas*

Geometrias do poder: contextos de trabalho nas universidades públicas colombianas

Geometries of Power: Labor Contexts in Colombian Public Universities

Norma Patricia Vela Murillo , Gloria Beatriz Ríos Martínez*** y Gloria Cecilia Arboleda Fernández******

DOI: 10.30578/nomadas.n56a2

La discusión que presenta el artículo parte de la tesis de que la educación superior, especialmente la universidad pública colombiana, se ha configurado como uno de los escenarios por excelencia de producción y reproducción de geometrías del poder. La política de vinculación de docentes implementada en las universidades estatales ha conducido a que la mayoría de los profesores que trabajan en ellas sean temporales, lo que ha derivado, entre otras situaciones, en un alto grado de inestabilidad y pérdida de garantías laborales. Ello constituye una violación de los derechos laborales puesto que desconoce la igualdad y afecta la calidad académica de la oferta educativa en dieciocho universidades públicas analizadas.

Palabras clave: universidad pública, condiciones laborales, condiciones académicas, profesores temporales, precarización laboral, educación superior.

A discussão que apresenta o artigo parte da tese de que a educação superior, especialmente na universidade pública colombiana, tem-se configurado como um dos cenários por excelência de produção e reprodução de geometrias do poder. A política de vinculação de docentes implementada nas universidades estatais tem conduzido a que a maior parte dos professores que trabalham nelas sejam temporais, o que tem derivado, entre outras situações, em um alto grau de instabilidade e perda de garantias de trabalho. Aquilo constitui uma violação aos direitos de trabalho, dado que desconhece a igualdade e afeta a qualidade acadêmica da oferta educativa em dezoito universidades públicas analisadas.

Palavras-chave: universidade pública, condições de trabalho, condições acadêmicas, professores temporais, precarização do trabalho, educação superior.

The discussion presented in the article is based on the thesis that higher education, especially the Colombian public university, has been configured as one of the scenarios par excellence for the production and reproduction of geometries of power. The teacher hiring policy implemented in public universities has led to the fact that most of the teachers who work in them are temporary, which has led, among other situations, to a high level of instability and loss of job guarantees. This constitutes a violation of labor rights since it ignores equality and affects the academic quality of the educational offer in eighteen public universities analyzed.

Keywords: public university, working conditions, academic conditions, temporary teachers, job insecurity, higher education.

* Este artículo es resultado de la investigación titulada "Realidad laboral y académica de docentes ocasionales y catedráticos en las universidades estatales colombianas", iniciada en abril del 2014 y finalizada en agosto del 2016, ejecutada por la Universidad del Cauca y financiada con recursos del Sindicato de Profesores Universitarios (ASPU), Seccional Quindío.

** Docente de la Universidad del Quindío, Armenia (Colombia). Doctora en Estudios Territoriales; magíster en Territorio, Conflicto y Cultura; trabajadora social.
Correo: npvela@uniquindio.edu.co

*** Docente de la Universidad de Caldas, Manizales (Colombia). Magíster en Medio Ambiente y Desarrollo, línea Planeación Urbano-Regional; especialista en Planeación, Administración y Evaluación de Proyectos de Desarrollo Social y Educativo; trabajadora social.
Correo: gloria.rios@ucaldas.edu.co

**** Docente, Universidad del Cauca, Popayán (Colombia). Especialista en Derecho Laboral y Relaciones Industriales; abogada.
Correo: gcarbol2@yahoo.es

original recibido: 01/02/2022
aceptado: 29/09/2022

ISSN impreso: 0121-7550
ISSN electrónico: 2539-4762
nomadas.ucentral.edu.co
nomadas@ucentral.edu.co
Págs. 35-47

La verdadera medida de la justicia de un sistema es la cantidad de protección que garantiza a los más débiles.

Aung San Suu Kyi

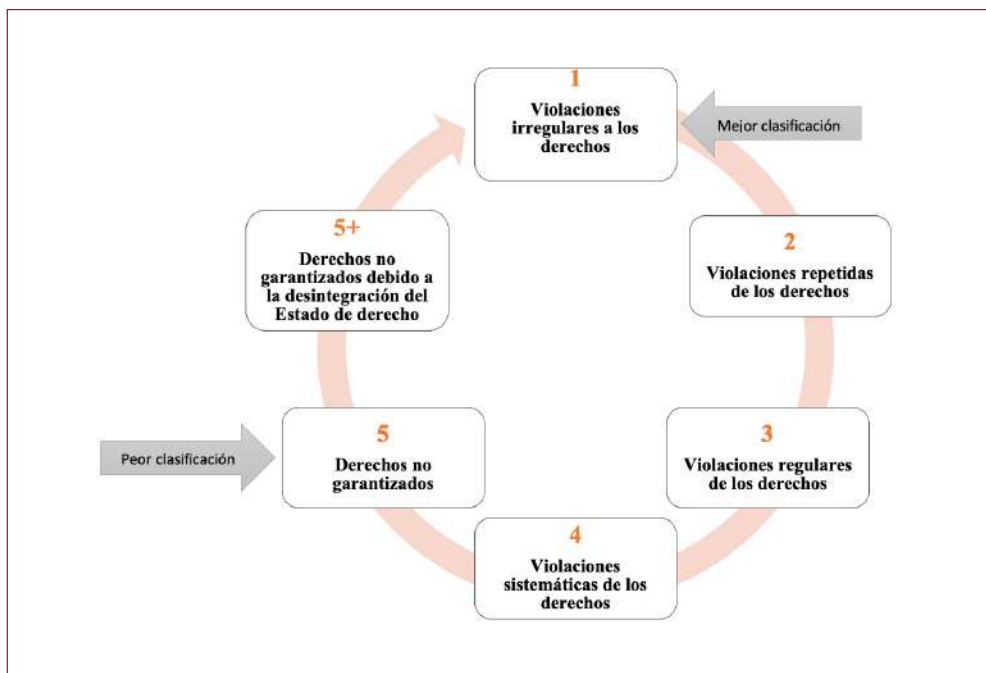
En el año 2003, el Banco Mundial presentó el primer informe del Doing Business¹, el cual clasifica a los países en función de su facilidad o accesibilidad para hacer negocios. Así, los países reciben una alta puntuación cuando recortan o suprimen las regulaciones comerciales en distintos órdenes y cuando, por ejemplo, existe una débil protección de los derechos de los trabajadores, de lo cual se infiere que los mejores países o los países con mayor potencial para hacer negocios son aquellos donde estos no se encuentran protegidos. En vista de tal situación, la Confederación Sindical Internacional (CSI)², que tiene como propósito fundamental

la promoción y la defensa de los derechos y los intereses de los trabajadores, y en especial su representación ante las principales instituciones mundiales, ha elaborado el Índice Global de los Derechos de la CSI,

para aumentar la visibilidad y la transparencia de la trayectoria de cada país en materia de derechos de los trabajadores. Además, el Índice Global de los Derechos de la CSI es un instrumento que permite realizar un seguimiento de las tendencias en todo el mundo cada vez que se producen cambios en las políticas o en la legislación. (CSI, 2015, p. 11)

De acuerdo con este índice, los países se clasifican en seis subcategorías, en orden ascendente, para determinar cuáles son los de peor desempeño en relación con los derechos de los trabajadores, por lo cual, a mayor número en la escala, mayor será el índice de vulneración de dichos derechos (figura 1).

Figura 1. Clasificación de los países según violación a los derechos de los trabajadores



Fuente: Norma Vela, 2022, a partir del Índice Global de los Derechos de la CSI del año 2015.

A lo largo de sus ocho versiones, Colombia se ha mantenido entre los primeros diez peores países del mundo para los trabajadores; aunque en el 2014 no figura entre los diez primeros, sí aparece entre los primeros veinte de la región de las Américas. El histórico que se presenta en la tabla 1 así lo pone en evidencia.

Tabla 1. Histórico Índice Global de los Derechos de la CSI 2014-2021

Año	Los diez peores países del mundo para los trabajadores
2014	República Centroafricana, Camboya, Kuwait, Ghana, Suiza y Uruguay
2015	Bielorrusia, China, Colombia, Egipto, Guatemala, Pakistán, Catar, Arabia Saudita, Suazilandia, Emiratos Árabes Unidos
2016	Bielorrusia, Camboya, China, Colombia, Emiratos Árabes Unidos, Guatemala, India, Irán, Catar y Turquía
2017	Catar, Emiratos Árabes Unidos, Egipto, Filipinas, Colombia, Kazajistán, Corea del Sur, Turquía, Bangladesh y Guatemala
2018	Arabia Saudita, Argelia, Bangladesh, Camboya, Colombia, Egipto, Filipinas y Guatemala
2019	Argelia, Bangladesh, Brasil, Colombia, Guatemala, Kazajistán, Filipinas, Arabia Saudita, Turquía y Zimbabue
2020	Bangladesh, Brasil, Colombia, Egipto, Honduras, India, Kazajistán, República de Filipinas, Turquía y Zimbabue
2021	Bangladesh, Bielorrusia, Brasil, Colombia, Egipto, Filipinas, Honduras, Myanmar, Turquía y Zimbabue

Fuente: Norma Vela, 2022, a partir de los Informes del Índice Global de los Derechos de la CSI (2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019, 2020, 2021).

En la edición del año 2015 el índice revela que el 48% de los países no se responsabiliza de proteger a los trabajadores, que el reconocimiento de los derechos y su cumplimiento son efectivos en un 16% de los países y que esos derechos no existen en un 40% de los países incluidos en el estudio. Para la edición del año 2021, es decir, seis años después, el índice expone que los derechos más vulnerados en el mundo son: el derecho a la huelga, el derecho a la negociación colectiva, el derecho a formar y afiliarse a un sindicato y el acceso a la justicia, lo que denota la implementación de una serie

de prácticas institucionales que socavan el Estado social de derecho, como consecuencia directa del modelo neoliberal que da “apertura al mercado” e introduce la flexibilización y la desregulación como premisas fundamentales para la dinamización de la economía.

Este artículo parte de la tesis de que la educación superior, especialmente la universidad pública colombiana, se ha configurado como uno de los escenarios por excelencia de producción y reproducción de geometrías del poder³. La política de vinculación de docentes implementada en las universidades estatales ha conducido a que hoy la mayoría de los profesores que trabajan en ellas sean temporales, lo que ha derivado, entre otras situaciones, en un alto grado de inestabilidad y pérdida de garantías laborales. Estos profesores ocupan alrededor del 70% del personal educativo (Informe final “Panorama salarial de las Universidades Oficiales Énfasis Decreto 1279/2002”, 2014) en dichas instituciones y desarrollan las funciones misionales: docencia, investigación y extensión o proyección social. Para desarrollar esta premisa, el artículo presenta una discusión acerca del término *geometrías del poder*, como concepto que posibilita problematizar la espacialización y las relaciones asimétricas de poder en el ámbito educativo. A continuación, expone el contexto jurídico-político que regula los derechos laborales de docentes universitarios en Colombia y analiza la política de vinculación y las condiciones de contratación de los profesores temporales en dieciocho universidades estatales colombianas, para finalizar con los escenarios de participación en la toma de decisiones por parte de dichos profesores.

Trayecto metodológico

La investigación tuvo un *enfoque cuantitativo* y un *nivel descriptivo correlacional*, en la medida en que pretendió describir y analizar las condiciones laborales (vinculación, salarios, prestaciones sociales y participación en la toma de decisiones) y académicas (labor académica) de los docentes ocasionales de la universidad estatal colombiana. Las técnicas abordadas fueron: a) el *análisis documental*: se revisaron doce resoluciones de vinculación laboral (una por universidad) y dieciocho estatutos (uno por cada universidad) y b) *la encuesta*. La población establecida fueron los docentes temporales de las 32 universidades estatales colombianas, que ascendían a 21.977 a corte del año 2013, según el Informe Final

del año 2014, titulado “Panorama salarial de las universidades oficiales énfasis Decreto 1279/2002”, sobre el impacto del Decreto 1279 del 2002, que presentó un grupo de profesores de la Universidad de Antioquia contratados por el Ministerio de Educación Nacional⁴. *El muestreo* fue probabilístico y por estratos, sin embargo, solo fue posible hacer las encuestas en dieciocho universidades⁵ (Universidad de Antioquia, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Universidad de Caldas, Universidad del Cauca, Universidad Popular del César, Universidad del Chocó, Universidad de Córdoba, Universidad Francisco de Paula Santander-Cúcuta, Universidad de la Guajira, Universidad Surcolombiana, Universidad del Magdalena, Universidad de Pamplona, Universidad Pedagógica Nacional, Universidad del Quindío, Universidad de Sucre, Universidad Distrital, Universidad Nacional Abierta y a Distancia y Universidad Francisco José de Caldas) para un total de 166. El procesamiento de la información, la correlación de variables y el establecimiento de tendencias se llevó a cabo mediante el *software* SPSS.

Geometrías del poder: a propósito de la modulación del territorio universitario en Colombia

Los resultados de la investigación se analizan teniendo en cuenta el marco de referencia de la teoría crítica, a partir de los planteamientos de Doreen Massey, considerando una de sus categorías analíticas, a saber, las geometrías del poder, es decir, que la centralidad del objeto teórico está puesta en cómo las relaciones de poder inherentes a las políticas de vinculación laboral de los profesores temporales se decantan en estrategias de precarización laboral que derivan en procesos de desigualdad territorial.

Massey (2007, 2012) sostiene que las geometrías del poder se hacen visibles en las relaciones asimétricas del poder en espacios/territorios particulares, producto, entre otras razones, de la complejidad de la globalización (económica, cultural, política, institucional), donde la hiperespecialización de la división del trabajo y el capitalismo flexible posibilitan su sostenimiento. Como lo plantea Castells (2006, p. 344), “Nunca fue el trabajo más central en el proceso de creación de valor. Pero nunca fueron los trabajadores (prescindiendo de su cualificación) más vulnerables, ya que se han conver-

tido en individuos aislados, subcontratados en una red flexible, cuyo horizonte es desconocido incluso para la misma red”. Así, las distintas universidades estatales se sumergen en una suerte de competición por distintos “mercados” para obtener los recursos financieros que posibiliten su sostenimiento, es decir, que se gesta un modelo de gestión pública basado en la mercantilización, la eficacia y la eficiencia, y en esta competición de “mercados” se busca minimizar costos y maximizar beneficios; por ejemplo, en la oferta de nuevos programas académicos o de educación continuada con el mismo personal temporal (ocasionales y catedráticos).

En las universidades estatales estas dinámicas conducen a una precarización laboral “como un proceso en que el sujeto es sometido a presiones y experiencias que lo conducen a vivir una existencia frágil en el presente, sometido a incertidumbres acerca del futuro, con una identidad insegura y carente de un sentido de desarrollo posible por medio del trabajo y el estilo de vida” (Standing, 2011, pp. 16-18), y con ello a un proceso de desigualdad territorial (Milton Santos, 2000), en la medida en que se establece una suerte de jerarquía entre las distintas universidades con respecto a la captación de recursos y a cómo se distribuyen estos. En este sentido, la ubicación espacial se convierte en un aspecto preponderante, debido a las centralidades económicas⁶ donde tienen asiento las universidades, lo que permite establecer unas relaciones bastante diferenciadas para la captación de recursos, no todas con las mismas capacidades o las mismas proximidades. De esta manera, aumentan la presión y la sobrecarga laboral a la cual se ven abocados los profesores temporales de aquellas universidades que se inscriben en “territorios poco atractivos”, las cuales deben cumplir con indicadores de resultado, bajo la premisa de la flexibilidad, el compromiso y el sentido de pertenencia institucional, en palabras de Sennet (2006), de un “capitalismo flexible”.

La reorganización geopolítica que experimenta el mundo en la actualidad, especialmente en Latinoamérica, ha llevado a que en las agendas nacionales de los gobiernos, desde la década de los noventa hasta el día de hoy, se introduzca con mayor fuerza todo el lineamiento internacional de las instituciones globalizadas como la estrategia principal para dar salida a las crisis neoliberales y capitalistas del siglo XX y del siglo XXI. En palabras de David Harvey (2004), se avanza

cada vez más hacia una acumulación por desposesión que agudiza los desequilibrios territoriales y polariza los distintos sectores y actores económicos y sociales en función de su rentabilidad. De esta manera, la educación, en especial la educación superior, es impulsada por el Gobierno colombiano como una mercancía, en la medida en que se la considera una prestación de servicio de cara a los procesos productivos, bajo la bandera de lograr el desarrollo y el progreso. Así, la función de la universidad queda supeditada al avance tecnológico en la innovación para aumentar o potenciar los clústeres productivos o la minimización de costos. En consecuencia, la responsabilidad del Estado cambia para con la educación superior, “supone que actores privados participen en alguna de las áreas de la política universitaria (titularidad, provisión o financiación)” (Verger, 2013, p. 270) que antes eran de responsabilidad directa del Estado. Es así como

bajo el paradigma de la sociedad del conocimiento, las reglas de creación de riqueza reemplazan a la lógica fordista de producción masiva y se centran en nuevos sistemas de producción más flexibles basados en el conocimiento (Ball, 2002). Esto ha dado lugar a una economía centrada en conocimiento, lo que significa “una nueva economía por el hecho de construir un orden global, tratar al conocimiento como materia prima, organizar los procesos de producción de manera no-fordista y demandar un número creciente de trabajadores y consumidores educados” (Brunner et. al, 2019, p. 11). Los Estados apuestan por ser más competitivos dentro de este paradigma, y el conocimiento se convierte en un recurso que les ayuda a posicionarse dentro de la economía del conocimiento. (Carrasco, 2020, p. 12)

Este panorama puede observarse, por ejemplo, en los criterios de eficiencia y eficacia que se toman en cuenta para llevar a cabo los procesos de acreditación universitaria mediante la docencia, la investigación y la extensión o proyección social, procesos que en la mayoría de dichas instituciones recaen principalmente en los profesores temporales (ocasionales y catedráticos).

Lo que se logra decantar del contexto arriba señalado, es lo que en el 2005 la geógrafa británica Doreen Massey denominó *power-geometry*, para resaltar el carácter social del espacio y con ello dar cuenta de que este es “producto de acciones, relaciones y prácticas sociales” (Massey, 2007, p. 1). En tal sentido, se puede asumir que existe una territorialidad educativa que

despoja de los derechos laborales a los docentes universitarios colombianos, como una de las principales formas de relacionamiento con estos. Esta territorialidad es producida ante todo por “agentes y grupos de agentes que se definen por sus posiciones relativas en el espacio” (Bourdieu, 1990, p. 282) y que cambian a lo largo del tiempo según las estrategias que se ponen en juego para lograr la consecución de los objetivos trazados, como lo es la implementación de una política de vinculación laboral precaria que constituye una violación a los derechos laborales de los profesores temporales (ocasionales y catedráticos), al desconocer la igualdad como principio contemplado en el artículo 143 del Código Sustantivo del Trabajo –a igual trabajo corresponde igual salario–, además de afectar la calidad académica de la oferta educativa de las universidades estatales. Lo dicho hasta aquí supone que las relaciones asimétricas del poder en el ámbito educativo universitario se ponen en evidencia, inicial y especialmente, en la interpretación sesgada y acomodada de la norma por parte de los funcionarios de las oficinas jurídicas de las universidades públicas, como también por el incumplimiento de la jurisprudencia constitucional con respecto a los derechos laborales de estos profesores y su escasa organización para defender sus derechos, por temor a represalias como, por ejemplo, la no continuidad de la vinculación laboral.

Contexto jurídico-político

En la tabla 2 se presentan los aspectos centrales que permiten reconocer el contexto jurídico-político relativo a los derechos laborales de los profesores universitarios colombianos.

La interpretación y aplicación de estas disposiciones legales, en particular del Decreto 1279, generó que cada universidad estableciera un régimen especial para los profesores ocasionales y catedráticos, incluyendo un régimen salarial y prestacional diferente. Sin embargo, la interpretación que han hecho las altas cortes de Justicia de estas disposiciones, ha precisado que el régimen salarial y prestacional de los profesores universitarios es el establecido en la norma general, que es el Decreto 1279 del 2002, y que los consejos superiores de las universidades no tienen competencia para expedir normas en materia salarial; esa competencia es exclusiva del Legislador y el Ejecutivo. Lo anterior, en

Tabla 2. Marco normativo de los derechos laborales de los profesores universitarios colombianos

Marco jurídico-político	Aspectos relacionados
Constitución Política colombiana	Art. 1. Colombia es un Estado social de derecho Art. 2. Fines esenciales del Estado Art. 13. Principio de igualdad Art. 53. Derecho al trabajo Art. 67. Educación como derecho y la responsabilidad del Estado de velar por la calidad del servicio educativo Art. 69. Autonomía universitaria Art. 125. Carrera administrativa
Ley 30 de 1992, por medio de la cual se organiza el servicio público de la educación superior	Art. 3. El Estado debe velar por la calidad del servicio educativo Art. 6. Objetivos, literal c) el servicio educativo debe ser de calidad y h) promover la formación y consolidación de las comunidades académicas Arts. 28 y 57, los cuales reglamentan la autonomía universitaria Arts. 70-79, que regulan lo relacionado con los profesores universitarios, su forma de vinculación, sus modalidades y el escalafón o carrera docente, además de definir quién es un profesor ocasional Art. 106, el cual establece regulaciones sobre profesores de cátedra en las instituciones privadas de educación superior
Ley 4.ª de 1992 y Decreto 1279 del 2002 por el cual se establece el régimen salarial y prestacional de los docentes de las universidades estatales	Art. 77, el cual establece que se regirán por la Ley 4.ª de 1992, los decretos reglamentarios y las demás normas que la adicionan y complementan. El Decreto 1279 del 2002 es reglamentario de la Ley 4.ª de 1992 y establece el régimen salarial y prestacional de los profesores universitarios. En sus artículos 3.º y 4.º se refiere a los profesores ocasionales y catedráticos señalando que no son empleados públicos ni trabajadores oficiales.

Fuente: Gloria Cecilia Arboleda, 2016, a partir de la revisión del marco jurídico-político colombiano.

concordancia con lo establecido en el artículo 57 del Decreto 1279 del 2002, que reza: “Ninguna autoridad a excepción del Gobierno Nacional, puede establecer o modificar el régimen salarial y prestacional señalado en las normas del presente decreto de conformidad con lo establecido en el artículo 10 de la ley 4ª. de 1992”.

Los estatutos docentes de todas las universidades estatales u oficiales, en desarrollo de la Constitución y la Ley 30 de 1992 establecen como regla general que los profesores se vincularán a la planta docente

de las universidades mediante concursos públicos de méritos y solo excepcionalmente se vincularán ocasionales y catedráticos. La jurisprudencia constitucional ha definido y clarificado la situación de los profesores ocasionales y catedráticos, en atención al abuso de la figura del docente temporal por parte de las distintas administraciones de las universidades colombianas; uno de los puntos propuestos por la Asociación Sindical de Profesores Universitarios mediante los pliegos de peticiones a nivel nacional y local (seccionales en cada una de las universidades) y que ha permanecido

a lo largo del tiempo, sin poder ser negociado hasta el momento, ha sido la vinculación laboral de dichos profesores en los términos que establece la ley, aun cuando la Corte Constitucional mediante las sentencias C-006 de 1996, C-614 del 2009 y C-171 del 2012, y el Consejo de Estado en fallos como el del 4 de junio del 2009, Rad. 1873-05, se han pronunciado y han establecido un lineamiento claro al respecto.

En Colombia funcionan en la actualidad 33 universidades estatales u oficiales. Empíricamente, se había observado que en la mayoría de las universidades estatales se aplica una política de vinculación de profesores que privilegia la vinculación de profesores temporales sobre los profesores vinculados a la carrera docente. También empíricamente, se había establecido que existe desconocimiento por parte de los profesores e incumplimiento por parte de las universidades de los derechos consagrados a favor de ellos y de las exigencias de calidad del servicio educativo que hacen la Constitución y la ley colombiana. De acuerdo con lo establecido en la Constitución y en la ley, las universidades, como regla general, deben vincular a los profesores por medio del concurso público de méritos, el nombramiento y la posterior posesión. Solo excepcionalmente las universidades pueden vincular profesores en la modalidad de ocasionales o como hora cátedra. En el caso de los ocasionales, es legal vincular profesores universitarios bajo esta modalidad cuando la universidad requiera cubrir una necesidad académica de manera transitoria y por un término inferior a un año. En el caso de los de hora cátedra, la Ley 30 los considera una de las formas de vinculación excepcional, no los define, pero la tradición académica ha establecido que se pueden vincular cuando la universidad requiera un profesional que posea un conocimiento muy especializado que no es posible que sea cubierto por los profesores de carrera vinculados a la universidad. De lo anterior se infiere que el modelo de gestión pública implementado por las administraciones de turno en las universidades mantiene y reproduce una práctica sistemática de precarización laboral, que se ha normalizado contrariando con ello la norma.

La jurisprudencia de las altas cortes ha precisado que las vinculaciones temporales o provisionales proceden solo cuando no se trata de actividades permanentes o misionales de las que ordinariamente ofrece la entidad. Al respecto, la Corte Constitucional ha expedido

las sentencias C-006 del 1996 y C-614 del 2009, entre otras, que reconocen la existencia de una irregularidad en la forma como se vinculan los servidores públicos a las diferentes entidades del Estado y en particular en el caso de las universidades estatales; irregularidad que como lo han constatado las cortes constituye una vulneración de los derechos laborales de quienes de esta forma se vinculan. Con posterioridad a la sentencia C-614 del 2009, el Congreso de la República se ocupó del tema y expidió la Ley 1610 del 2 de enero del 2013, en la cual se regulan (artículos 13-17) los acuerdos de formalización laboral y se dispone su reglamentación por parte del Ministerio de Trabajo. Sin embargo, estas sentencias no se aplican a la vinculación laboral de dichos profesores, como tampoco se tienen en cuenta en lo que respecta a su estabilidad laboral, siendo de esta manera una clara práctica sistemática por parte de las diferentes administraciones de las universidades contraria a la norma.

Política de vinculación y condiciones de contratación de profesores temporales (ocasionales y catedráticos) en Colombia

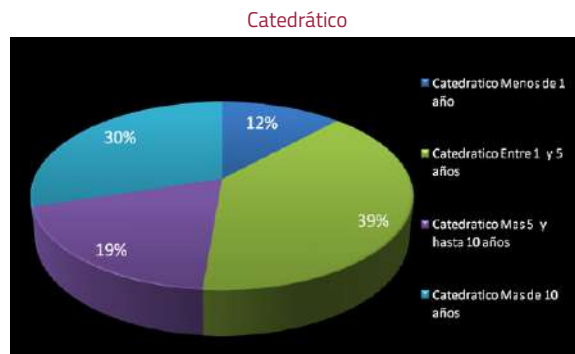
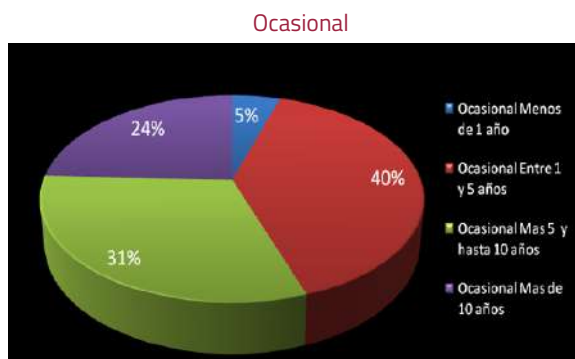
La política universitaria neoliberal que se ha implementado en el país durante los últimos veinte años se enmarca dentro de las directrices de los organismos financieros internacionales como el Fondo Monetario Internacional, el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo, y se ha concretado en instrumentos jurídicos internacionales como los Tratados de Libre Comercio (TLC) y el Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios (GATS), donde la educación se considera uno más de los servicios y no un derecho humano que debe ser garantizado a todos. Esas directrices aparecen plasmadas en los planes de desarrollo de los sucesivos gobiernos nacionales, en los diferentes documentos sobre política universitaria expedidos por el Ministerio de Educación Nacional y se concretan en las sucesivas leyes anuales de presupuesto.

Las universidades, por su parte, asumen como órdenes las propuestas de política que hace el Gobierno y las aplican sin mayor postura crítica, y esta es la principal razón por la cual las universidades han decidido implementar una política de reducción de costos

laborales, al vincular a los profesores por periodos cortos, lo que implica menos costo en salarios, en prestaciones sociales y en prestaciones de seguridad social.

Los resultados de la investigación ponen en evidencia cómo la reducción de costos en las universidades indagadas (Universidad de Antioquia, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Universidad de Caldas, Universidad del Cauca, Universidad Popular del César, Universidad del Chocó, Universidad de Córdoba, Universidad Francisco de Paula Santander-Cúcuta, Universidad de la Guajira, Universidad Surcolombiana, Universidad del Magdalena, Universidad de Pamplona, Universidad Pedagógica Nacional, Universidad del Quindío, Universidad de Sucre, Universidad Distrital, Universidad Nacional Abierta y a Distancia y Universidad Francisco José de Caldas), mediante el uso desmedido de la figura del profesor ocasional y catedrático, ha sido la constante, como se puede observar en la figura 2.

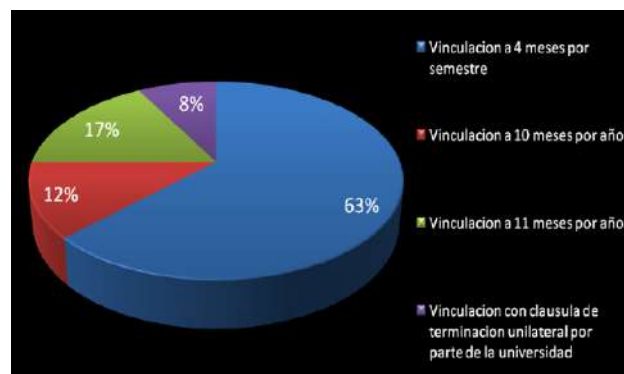
Figura 2. Tiempo de vinculación a la universidad como profesor temporal



Fuente: Arboleda et al. (2016).

Debido a lo señalado en los acápites precedentes, la figura de profesor temporal (ocasional y catedrático) se desdibuja, en atención a que más del 50% de los ocasionales y el 49% de los catedráticos han permanecido más de cinco años vinculados a la universidad, es decir, que no existe tal transitoriedad indicada en el artículo 74 de la Ley 30 de 1992 y que tal “ocasionalidad” establecida en el marco normativo supera la realidad para con este grupo de profesores. Lo anterior se complejiza cuando la estabilidad laboral que les ofrecen las universidades estatales es una contratación por cortos periodos: de las dieciocho universidades estatales indagadas se concluye que el 75% vincula a estos profesores por menos de diez meses al año, lo que afecta no solamente su economía familiar, sino los procesos académicos en dichas instituciones, pues debido a la alta carga laboral son pocos los profesores (19%) que tienen más de un vínculo laboral con varias universidades (figura 3).

Figura 3. Garantías laborales de estabilidad



Fuente: Arboleda et al. (2016).

Lo anterior se suma a que el 52% de los profesores temporales de las dieciocho universidades indagadas expresó que estas no les proveen de todos los materiales necesarios para desarrollar su labor académica como, por ejemplo, los pocos o nulos espacios físicos para orientar las asesorías, la papelería requerida con respecto a los trabajos en el aula, equipos de cómputo y ayudas tecnológicas como videobeam o pantallas, costos de desplazamiento a sitios de práctica para hacer acompañamiento a estudiantes, paquetes de datos para llamadas telefónicas y de conexión a internet,

lo que demuestra la precarización de la labor docente universitaria como una expresión de la geometría del poder.

En definitiva, las dieciocho universidades públicas colombianas analizadas sí presentan una política de vinculación con respecto a los profesores temporales, expresada en sus marcos normativos internos (acuerdos o resoluciones). En dichas normas específicas, la mayoría de las universidades reglamenta la forma o el procedimiento para la vinculación. Muchas universidades exigen concurso público de méritos, otras, concurso de hojas de vida, y otras, recomendación del departamento. Cada vez más, estas instituciones hacen exigencias similares a las establecidas en los concursos públicos de méritos para vincular profesores que ingresarán a la planta docente y posteriormente a la carrera docente.

En los marcos normativos internos se reglamenta el tipo de actividades universitarias que pueden realizar dichos profesores: solo docencia la mayoría, investigación algunas y extensión o proyección social muy pocas, lo cual reglamentan de manera bastante genérica, en tanto que es en los actos administrativos concretos de vinculación de los profesores (resolución de nombramiento o contrato) donde las universidades definen con mayor precisión las actividades que deben realizar los profesores. Ninguna de las normas específicas internas que las universidades expiden para reglamentar las condiciones de empleo establece que las actividades para las cuales son vinculados estos profesores formalmente temporales son de carácter transitorio, o que no son permanentes, lo que permite que a estos se les vincule a las universidades para realizar actividades ordinarias que se ofrecen de manera permanente, semestre tras semestre, a los estudiantes y a la sociedad.

En dichas normas especiales las universidades regulan las condiciones de empleo de los profesores ocasionales y de los catedráticos y reglamentan la remuneración o el salario que tienen derecho a recibir tales docentes. La inmensa mayoría establece regímenes salariales para estas dos categorías de profesores, diferentes a la establecido en la norma de carácter general expedida por el Gobierno nacional, es decir,

el Decreto 1279 del 2002. Con respecto a las prestaciones sociales a las que tienen derecho los llamados profesores temporales, las universidades consagran en las normas especiales que se les reconocerán de acuerdo con la ley y proporcionalmente al tiempo de vinculación. La información obtenida directamente de los docentes mediante las encuestas establece que a estos no se les reconocen y no se les pagan todas las prestaciones sociales consagradas en el Decreto 1279 del 2002, proporcionalmente al tiempo de vinculación. Lo anterior, como consecuencia de la interpretación que hacen las universidades de esta norma.

Muy pocas universidades reglamentan en sus normas internas específicas el tiempo de duración de la vinculación de dichos profesores. Las que lo hacen, que son la excepción, son las que vinculan por periodos más largos a estos profesores: no menos de diez meses, o no menos de once meses, o por once y medio meses al año. La definición del tiempo de vinculación la establece la universidad unilateralmente en los actos administrativos de vinculación de cada profesor (resolución o contrato) que posteriormente son adheridos por los profesores, al tomar posesión, cuando los nombran mediante resolución, o al firmar el contrato cuando es este el instrumento jurídico utilizado por la universidad.

Las normas específicas internas que las universidades expiden para reglamentar las condiciones de empleo de los profesores ocasionales y de los catedráticos no excluyen a estos de los deberes, los derechos y las obligaciones consagrados en los estatutos aplicables a todos los docentes. Estas normas no establecen causales de suspensión de la relación de trabajo diferentes de las establecidas en la Constitución, la ley y los estatutos docentes vigentes en cada universidad. Sin embargo, en los actos administrativos concretos de vinculación (resolución o contrato), las universidades consagran un artículo especial como causal de suspensión de la vinculación: “cuando por cualquier causa, ajena a la decisión de la universidad, no se preste el servicio por parte de los profesores se suspenderán la vinculación de los profesores”, como, por ejemplo, los paros y las asambleas permanentes que interrumpen el normal desarrollo de las actividades docentes (tabla 3).

Tabla 3. Aspectos relevantes en la información contenida en los estatutos y demás reglamentos expedidos por las universidades estatales en relación con los profesores temporales (PT)

Aspectos relevantes en la información analizada
La mayoría de las universidades estatales han establecido un régimen especial para los PT a través de acuerdos del Consejo Superior reglamentados por resoluciones
La mayoría de las universidades estatales ha adoptado un régimen salarial y prestacional propio para los PT diferente al establecido en el Decreto 1279 del 2002 para los profesores de carrera
Los regímenes salariales y prestacionales especiales desmejoran la situación de los PT, en comparación con lo establecido en el Decreto 1279 del 2002 para los docentes de carrera
La forma de vinculación de los PT es uno de los temas que más extensamente aparecen regulados en los estatutos universitarios
Muchos estatutos acogen las definiciones de la Ley 30 de 1992 sobre ocasionales, otros varios no lo definen y entran a regular el procedimiento para su vinculación
En relación con el número de horas en que pueden ser contratados los profesores de cátedra existe una inmensa variedad: desde 6, 8, 9, 12, 15, 19, 20, 24, 25 hasta 30 horas semanales. Algunos estatutos establecen rangos entre 6 y 12 horas semanales, o entre 20 y 25 horas semanales
Algunos estatutos mantienen la posibilidad de contratación de profesores por medio de prestación de servicios
Algunos pocos estatutos consagran expresamente beneficios especiales para los PT, como la matrícula en los posgrados ofrecidos por la misma universidad, para lo que destinan uno o dos cupos
La Universidad Nacional de Colombia tiene un régimen especial, consagrado en el Decreto 1210 de 1992: los catedráticos pertenecen a la carrera docente, tiene definidas categorías en el escalafón para ellos (de 0.0 a 0.7) diferentes a las de los profesores de carrera; los profesores ocasionales de la UN equivalen a los de cátedra del régimen general de Ley 30 de 1992, los contratan por horas y no por tiempo completo o medio tiempo; la UN adoptó unas fórmulas propias para establecer el salario de los profesores ocasionales, diferente a lo establecido en el Decreto 1279 del 2002; en cuanto a prestaciones sociales, dice adoptar lo establecido en el Decreto 1279 del 2002, es decir, se pagan proporcionalmente al tiempo de servicio

Fuente: Arboleda et al. (2016).

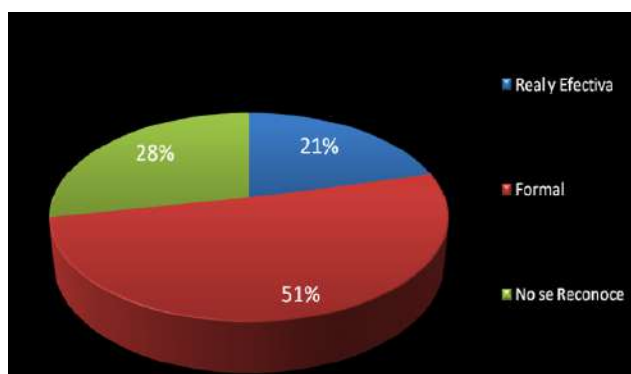
Escenarios de participación en la toma de decisiones

La participación ha sido considerada especialmente por los distintos autores de las ciencias sociales y las humanidades como la estrategia principal en cuanto a movilización se refiere; sin embargo, existe una condición fundamental para ella y es el conocimiento a profundidad de la situación sobre la cual se desea participar; en otras palabras, hoy más que nunca se hace necesario cualificar la participación de los distintos actores sociales para avanzar en la consecución de cambios significativos en pro del mejoramiento de la calidad y las condiciones de vida de la población en general.

Gudynas y Evia (1995) expresan a este respecto que "... Es muy común referirse a la participación como si existiera solo una, y como si esta asegurara un involucramiento verdaderamente igualitario de todos los individuos. No se puede caer en la ilusión de que cualquier tipo de procedimiento participativo automáticamente produciría una mejor calidad de vida para la gente..." (p. 177). En este sentido, la participación de los profesores temporales en la institución universitaria se da mayoritariamente en la medida en que aceptan cumplir las órdenes contenidas en su marco normativo, sin haber sido protagonistas en su construcción. Los escenarios de participación son de tipo formal (véase figura 4), pero sin ninguna trascendencia para la toma de decisiones, lo cual restringe en cierta medida la

visión de una universidad abierta y plural en un Estado social de derecho como lo es Colombia. Al 79% de los encuestados se le niega su participación en asuntos de su total interés, pues no se debe olvidar que son estos profesores quienes por más de cinco años han desarrollado las funciones misionales en las universidades públicas, sin embargo, no se les tiene en cuenta para discutir y construir universidad en los espacios institucionales establecidos con ese propósito, aspecto este contradictorio con respecto a los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), pues todas, sin excepción alguna, exhiben la participación como uno de sus principios filosóficos o ejes transversales que contribuirán a direccionar el rumbo de la vida universitaria.

Figura 4. La participación que la Universidad le reconoce es:



Fuente: Arboleda et al. (2016).

La Constitución Política consagra el derecho a la participación de los ciudadanos y en los artículos 68 y 69 establece el derecho de los universitarios a participar en la dirección de las instituciones y garantizar la autonomía universitaria. La jurisprudencia constitucional ha precisado que la participación debe ser real y efectiva, que la autonomía reposa en los universitarios y no en los órganos de dirección, para hacer efectivo el avance constitucional de la democracia representativa a la democracia participativa. La participación de los profesores en las decisiones que les afectan, como en la adopción del estatuto general, del estatuto docente, del estatuto académico, entre otros, se reduce a un representante en el Consejo Superior de los nueve que lo integran; ocho en la Universidad Nacional de Colombia. El resultado es que dicha participación de los

profesores no es efectiva, como lo define y reclama la jurisprudencia constitucional: por lo general, las decisiones que se toman en los órganos colegiados de las universidades son contrarias a lo decidido colectiva y democráticamente por los profesores, lo que puede predicarse de los profesores de carrera. La situación de participación de los ocasionales y catedráticos es todavía más precaria por cuanto en muchas universidades no se les permite participar en la elección de ese único representante de los docentes en los órganos colegiados de decisión, ni tampoco en las reuniones de departamento o programa donde se toman decisiones acerca del gobierno universitario.

Para ilustrar mejor los escasos espacios de participación efectiva en este escenario, basta con observar que los estatutos docentes que regulan las relaciones entre la universidad y los profesores y las condiciones de empleo de estos últimos son adoptados por los consejos superiores de las universidades, sin dar cumplimiento a los mandatos legales que establecen que dichas relaciones y condiciones de empleo deben ser concertadas con las organizaciones sindicales mediante los procesos de negociación colectiva, y lo que allí se acuerde debe llevarse a los consejos superiores para la expedición del acto administrativo correspondiente, por competencia –acuerdo– (Decreto 160 de 2014 - Recomendación de Unesco relativa a la condición del personal docente de la enseñanza superior).

El panorama anterior refleja la tradición que se mantiene de una participación representativa de determinados actores y sectores en torno a las directrices que debe tener la universidad pública colombiana, participación que se basa en prácticas de modelos externos que tienen como uno de sus propósitos mantener el *statu quo* bajo diversos sofismas de distracción; en este caso, un capitalismo académico (Slaughter y Leslie, 1997) que “debe servir” a las lógicas internacionales globalizadas, “marcadas principalmente por esa disciplinarización y profesionalización del conocimiento, es decir, por la creación de estructuras institucionales permanentes diseñadas tanto para producir nuevo conocimiento como para reproducir a los productores de conocimiento” (Wallerstein, 2007, p. 9). Así, las preguntas que emergen son: ¿quiénes participan?, ¿por qué esos y no otros?, ¿cuáles son los intereses que se encuentran en la base de la participación?, ¿quién o quiénes determinan cuáles son los actores que pueden participar?, ¿cómo el

modelo de gobierno universitario se reconfigura mediante estas prácticas excluyentes de participación? Responder a estos interrogantes requiere, entre otras tareas, de un ejercicio exhaustivo con respecto a las estrategias que se ponderan y se movilizan para modular la participación en este escenario educativo y develar los sentidos y los significados que subyacen a las prácticas cotidianas de la participación, como también a las distintas formas de comprenderla y ejercerla por parte de los diversos agentes sociales.

Finalmente, mientras se mantenga el distanciamiento entre el discurso y la práctica, los PEI de las universidades seguirán siendo letra muerta y solo estarán en función exclusiva como un requisito más para poder “funcionar” de acuerdo con los requerimientos que el Ministerio de Educación exige, lo cual deja en evidencia la cruda realidad del papel que desempeña la universidad pública con respecto a los retos de la sociedad colombiana, pues esta escasamente introduce modificaciones en cuanto a algunas de las prácticas burocráticas que siguen manteniendo al país sumergido en una profunda crisis institucional. Por el contrario, lo que se observa bajo la figura de autonomía universitaria, en la gran mayoría de los casos, es la reproducción exacerbada de prácticas autoritarias y clientelistas que mantienen ciertos grupos sociales en el interior de las universidades.

Consideración final

La globalización de la economía y el proyecto cultural moderno de Occidente han instaurado unos valores en las instituciones y en la sociedad que han fragmentado la organización social y de participación política de los ciudadanos, socavando la defensa de intereses colectivos, societales y gremiales. Los profesores universitarios no son ajenos a esta situación, especialmente los profesores temporales, que son el “eslabón más débil” en este proceso de reorganización espacial productivo de capitalismo académico. La situación de precariedad, en

términos de reconocimiento de los diversos procesos que llevan a cabo los profesores temporales, agudiza el sistema universitario, considerado una plataforma estratégica para la superación de la pobreza y la construcción de subjetividades otras que reconozcan las particularidades latinoamericanas. Las políticas del actual sistema universitario se han centrado en el redireccionamiento de las competencias hacia los posibles mercados en los que se puede incursionar, para lo cual han usufructuado: a) la alta cualificación de dichos profesores, sin mayor reconocimiento alguno (el 64% de los encuestados ha costeado sus estudios de posgrado, principalmente especialización y maestría), b) el tiempo dedicado a las labores investigativas y de extensión o proyección social (al 34% de los encuestados no se le reconocen horas para la investigación en la agenda docente, al 25% no se le reconocen horas para la proyección social) y c) la alta concentración de la labor en la docencia directa, con más de veinte horas semanales, con grupos de más de 35 estudiantes.

Definitivamente, este contexto laboral enmarcado en los tiempos y las condiciones de la contratación de los profesores ocasionales y catedráticos es bien conocido por el Gobierno nacional, y ha tendido a agudizarse en los últimos años; las geometrías del poder que se han configurado se materializan en las condiciones precarias en torno a los derechos de los profesores temporales, a partir de los marcos normativos de cada una de las universidades públicas que atienden a los lineamientos de política pública a escala nacional, y a la particular forma del gobierno de su ausencia como forma de presencia (Massey, 2007) para garantizar y proteger los derechos laborales. Se trata entonces de un problema de injusticia social, ya no centrado exclusivamente en la distribución, sino además en el reconocimiento y en la representación (Fraser, 2008); en todo caso, habrá que observar con mayor detalle si las condiciones precarias en torno a los derechos laborales son injusticias derivadas de un intento de una inadecuada redistribución, de un reconocimiento fallido, o de una débil representación, o de todas las anteriores.

Notas

1. El 16 de septiembre del 2021, el Banco Mundial mediante comunicado oficial comunicó la decisión de dejar de elaborar el informe Doing Business, en atención a las denuncias internas hechas en el 2020 sobre irregularidades en los datos de los informes Doing Business del 2018 y del 2020.
2. “Es una confederación de centrales sindicales nacionales, cada una de las cuales agrupa a los sindicatos de ese país en particular. Fundada en el año 2006, reuniendo a las organizaciones que estaban anteriormente afiliadas a la CIOSL y la CMT (ambas ahora disueltas), así como a cierto número de centrales

- sindicales nacionales que no tenían ninguna afiliación internacional en ese momento”. Para mayor información véase: <http://www.ituc-csi.org/about-us.html?lang=es>
3. Concepto propuesto por la geógrafa Doreen Massey para enfatizar el carácter social del espacio.
 4. Este informe fue conocido por el Sindicato de Profesores Universitarios ASPU en el 2014, en una de las mesas de diálogo con el Ministerio de Educación Nacional en el marco de la discusión del pliego de solicitudes.
 5. Para aplicar las encuestas se contó con la participación de cada una de las seccionales del Sindicato ASPU, sin embargo, en el tiempo establecido por las investigadoras para hacer el trabajo de campo, solo dieciocho seccionales enviaron la información.
 6. De acuerdo con Borja (2009), entiéndase como aquellos lugares privilegiados por el capitalismo para realizar cualquier tipo de transacción (económica, cultural, política, social) como, por ejemplo, las ciudades capitales, el sistema urbano-regional, las macrorregiones, entre otros.

Referencias bibliográficas

1. ARBOLEDA, G. C., Vela, N. P. y Ríos, G. B. (2016). *Informe final de investigación “Realidad laboral y académica de los/as profesores/as temporales (ocasionales y catedráticos/as) en las universidades estatales colombianas”*. Universidad del Cauca-Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales.
2. BORJA, J. (2009). Los desafíos del territorio. *Cuadernos de Clase*, 01-02.
3. BOURDIEU, P. (1990). *Sociología y cultura*. Grijalbo / Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
4. CASTELLS, M. (2006). *La sociedad red: una visión global*. Alianza.
5. CARRASCO GONZÁLEZ, A. (2020). Las políticas neoliberales de educación superior como respuesta a un nuevo modelo de Estado. Las prácticas promercado en la universidad pública. *Revista de la Educación Superior*, 49(196), 1-19. <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v49n196/0185-2760-resu-49-196-1.pdf>
6. CONFEDERACIÓN SINDICAL Internacional (CSI). (2015). *Índice global de los derechos de la CSI*. <https://www.ituc-csi.org/2015-indice-global-de-los-derechos?lang=en>
7. CONFEDERACIÓN SINDICAL Internacional (CSI). (2021). *Índice global de los derechos de la CSI*. https://files.mutualcdn.com/ituc/files/ITUC_GlobalRightsIndex_2021_ES.pdf
8. CONGRESO DE la República de Colombia. (1992, 28 de diciembre). *Ley 30 de 1992. Por medio de la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior*. Diario Oficial N.º 40.700.
9. FRASER, N. (2008). *Escalas de justicia*. Herder.
10. GOBIERNO DE Colombia. (2002, 20 de junio). *Decreto 1279 de 2002 por el cual se establece el régimen salarial y prestacional de los docentes de las universidades estatales*. Diario Oficial No. 44.840.
11. GOBIERNO DE Colombia. (2014, 5 de febrero). *Decreto 160 de 2014 Por el cual se reglamenta la Ley 411 de 1997 aprobatoria del Convenio 151 de la OIT, en lo relativo a los procedimientos de negociación y solución de controversias con las organizaciones de empleados públicos*.
12. GUDYNAS, E. y Evia, G. (1995) *Manual de metodologías para educadores populares*. Magisterio.
13. HARVEY, D. (2004). *Los nuevos rostros del imperialismo*. https://www.archivochile.com/Imperialismo/otros_doc/USotrosdoc0004.pdf
14. INFORME FINAL “Panorama salarial de las universidades oficiales. Énfasis Decreto 1279/2002” (2014). Universidad de Antioquia.
15. MASSEY, D. (2007). *Geometrías del poder y la conceptualización del espacio* [conferencia]. Open University, Londres.
16. MASSEY, D. (2012). *Un sentido global del lugar*. Icaria.
17. SANTOS, M. (2000). *La naturaleza del espacio. Técnica, tiempo. Razón y emoción*. Ariel.
18. SENNETT, R. (2006). *La cultura del nuevo capitalismo*. Anagrama.
19. SLAUGHTER, S. y Leslie, L. (1997) *Academic Capitalism: Politics, Policies and the Entrepreneurial University*. Johns Hopkins.
20. STANDING, G. (2011). *The Precariat. The New Dangerous Class*. Bloomsbury Academic.
21. VERGER, A. (2013). Políticas de mercado, Estado y universidad: hacia una conceptualización y explicación del fenómeno de la mercantilización de la Educación Superior. *Revista de Educación*, 360, 268-291. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:0dba5b2f-8150-4dd7-b33b-38d1dbf2821c/re36013-pdf.pdf>
22. WALLERSTEIN, I. (2007). *Abrir las ciencias sociales*. Siglo XXI.



▪ Movimiento estudiantil chileno en el marco de la reforma universitaria, (Chile), 1967 | Tomada de: lautevive.blogspot.com

La financiación de la educación superior en Colombia: crisis y disputas en el marco de la pandemia*

O financiamento da educação superior na Colômbia: crise e disputas no marco da pandemia

The Financing of Higher Education in Colombia: Crisis and Disputes in the Framework of the Pandemic

Sergio Alejandro Lancheros** y Andrés Felipe Mora***

DOI: 10.30578/nomadas.n56a3

El artículo analiza la manera como la pandemia de la covid-19 ha agudizado la crisis estructural que caracteriza a la financiación de la educación superior en Colombia y las distintas propuestas que han surgido para enfrentarla. El texto presenta la cuestión de la financiación de la educación superior como un problema político en el que se enfrentan, por una parte, proyectos privatizadores y de creciente control gubernamental, y, por otra parte, alternativas transformadoras orientadas a garantizar la educación superior como un derecho y un bien común. Asimismo, se muestra como se ha venido reconfigurado el campo de disputa de la financiación de la educación superior en el país entre los años 2011 y 2022.

Palabras clave: educación superior, financiación, covid-19, luchas sociales, Colombia, pandemia.

O artigo analisa a maneira como a pandemia do covid-19 agravou a crise estrutural que caracteriza o financiamento da educação superior na Colômbia e as distintas propostas que têm surgido para encarar a crise. O texto apresenta a questão do financiamento da educação superior como um problema político no qual se enfrentam, por uma parte, projetos de privatização e de crescente controle governamental, e, por outra parte, alternativas transformadoras orientadas a garantir a educação superior como um direito e bem comum. Igualmente, é apresentado como se vem reconfigurando o campo de disputa do financiamento da educação superior no país entre os anos 2011 e 2022.

Palavras-chave: educação superior, financiamento, covid-19, lutas sociais, Colômbia, pandemia.

The article analyzes the way in which the Covid-19 pandemic has exacerbated the structural crisis that characterizes the financing of higher education in Colombia and the different proposals that have emerged to face it. The text presents the issue of financing higher education as a political problem in which, on the one hand, privatization projects and growing government control face, and, on the other hand, transformative alternatives aimed at guaranteeing higher education as a right and a common good. Likewise, it shows how the field of dispute regarding the financing of higher education in the country has been reconfigured between 2011 and 2022.

Keywords: higher education, financing, Covid-19, social struggles, Colombia, pandemic.

* Artículo elaborado a partir de estudios realizados por el Centro de Pensamiento en Políticas Públicas de Educación Superior de la Universidad Nacional de Colombia (Proyecto HERMES 48499, "Modelo alternativo de financiación para la educación superior pública en Colombia") y de investigaciones personales realizadas por los autores.

** Investigador del Centro de Pensamiento en Políticas Públicas de Educación Superior de la Universidad Nacional de Colombia, Bogotá. Politólogo y candidato a magíster en Ciencias Económicas de la misma universidad. Correo: sealancherosce@unal.edu.co

*** Profesor asociado del Departamento de Ciencia Política de la Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, donde además dirige el Centro de Pensamiento en Políticas Públicas de Educación Superior. Doctor en Desarrollo y Estudios Políticos de la Universidad Católica de Lovaina; magíster en Ciencias Económicas; Politólogo. Correo: afmorac@unal.edu.co

original recibido: 26/01/2022
aceptado: 16/08/2022

ISSN impreso: 0121-7550
ISSN electrónico: 2539-4762
nomadas.ucentral.edu.co
nomadas@ucentral.edu.co
Págs. 49-65

La llegada de la covid-19 obligó a que las Instituciones de Educación Superior (IES) de Colombia suspendieran sus actividades presenciales y tuvieran que reorganizarse para continuar sus calendarios académicos mediante plataformas virtuales. La adaptación a una modalidad de educación remota de emergencia planteó desafíos en materia de ampliación de la infraestructura digital, preparación docente para el uso de herramientas tecnológicas, fortalecimiento de los programas de bienestar y apoyo estudiantil para prevenir la deserción, y de implementación de alternativas de flexibilidad académica.

No obstante, los impactos ocasionados por la pandemia se han desplegado sobre una crisis financiera estructural del sector. Esta crisis puede ser explicada por los efectos generados por la puesta en marcha de la Ley 30 de 1992 (que regula el sistema de educación superior en Colombia) y por las apuestas gubernamentales privatizadoras que se han impulsado después de las grandes movilizaciones estudiantiles y profesoras del 2011 —que exigían, entre otras demandas, el fortalecimiento presupuestal de la educación superior pública en el país— (Congreso de la República, 1992). En un contexto de crisis estructural y desfinanciamiento progresivo de las IES públicas, la tímida respuesta estatal para mitigar los efectos producidos por la pandemia de la covid-19 ha incrementado la conflictividad en el sector, haciendo que se mantengan latentes las causas de las movilizaciones estudiantiles y profesoras del 2011, como también de las que se presentaron en el 2018 y que se convirtieron en ciclos más amplios de protesta juvenil en el 2021.

El presente artículo tiene como objetivo analizar la manera como la pandemia de la covid-19 ha agudizado la problemática estructural de la desfinanciación de la educación superior en Colombia y cómo esta situación de crisis ha provocado la emergencia de distintas propuestas de financiación en disputa. En la primera sección del documento se caracteriza la crisis de la educación superior y se identifican las disputas que se han presentado alrededor de la búsqueda de un modelo de financiación alternativo en los últimos once años. En la segunda parte se explican los efectos que ha tenido la pandemia de la covid-19 sobre las IES y las respuestas que ha dado el Gobierno para enfrentar la situación. Finalmente, la tercera parte del documento expone el espectro político en el que se ubican las distintas propuestas de reforma al esquema de financiación vigente. Allí se muestra que es posible identificar dos grandes modelos antagónicos: por un lado, una agenda privatizadora controlada gubernamentalmente y basada en instrumentos de crédito educativo y subsidio a la demanda y, por otro, un programa que sobre la base de una mayor participación estudiantil, profesoral y juvenil reivindica a la educación superior como un derecho y bien común al que cada joven debería acceder por el simple hecho de ser humano.

El artículo presenta la cuestión de la financiación de la educación superior como un problema político no reductible a asuntos económicos o contables. También muestra que la crisis pandémica ha sido empleada por el Estado como una oportunidad para profundizar un modelo privatizador y de control gubernamental que,

sin encarar las causas estructurales de la desfinanciación de la educación superior, motiva la conflictividad persistente en el sistema.

Crisis estructural de la educación superior y disputas por un sistema alternativo

A pesar de las movilizaciones desplegadas por el movimiento estudiantil articulado en la Mesa Amplia Nacional Estudiantil (MANE) en el 2011, la crisis estructural de la educación superior en Colombia se mantiene. Las causas de la crisis tienen que ver, por un lado, con los efectos derivados de la puesta en marcha de la Ley 30 de 1992, especialmente en lo que se refiere al financiamiento insuficiente de las IES públicas y, por otro, con las iniciativas que han implementado los sucesivos gobiernos con el ánimo de gestionar dicha crisis. La conjugación de estos dos factores ha tenido como resultado el alejamiento del ideal de la garantía de la educación como un derecho y un bien común que debe garantizarse a cada estudiante por la simple condición de ser humano. Partir de las disputas que rodean esta crisis implica reconocer los conflictos que rodean la problemática de la financiación de la educación superior en Colombia, entendiéndola como un problema político no reducible a asuntos económicos y contables.

En este sentido, un análisis panorámico de la crisis estructural permite identificar al menos dos dimensiones interdependientes: el mencionado desfinanciamiento del sector educativo público y la ausencia de compromisos creíbles por parte del Gobierno nacional para avanzar en reformas concertadas con el movimiento estudiantil y profesoral. Estos factores serán fundamentales para comprender los efectos generados por la pandemia de la covid-19 y las disputas que en este contexto emergieron¹.

El desfinanciamiento progresivo de las IES públicas y la forma como se canalizan recursos para el fomento de la educación superior en general son los temas que más acaparan la atención pública, debido a la magnitud de la crisis financiera y a la urgencia de una respuesta que la resuelva de manera estructural. Al respecto, es importante anotar que la Ley 30 de 1992 fijó una regla de gasto que invita al Gobierno nacio-

nal a ajustar anualmente el presupuesto del sector de acuerdo con la inflación. Esta fórmula derivó en que, en términos reales, las IES públicas reciben los mismos recursos que percibían hace 30 años, desconociéndose con ello los notables aumentos en cobertura, el incremento de sus compromisos académicos, investigativos y de extensión, sus necesidades en materia de renovación y sostenimiento de la infraestructura física y tecnológica, y las demandas salariales y laborales de sus docentes y cuadros administrativos. De esta manera, los aportes del gobierno a las IES públicas pasaron de representar el equivalente al 0,5% del producto interno bruto (PIB) en el año 2002 al 0,4% del PIB en el 2019. Esto en un contexto en el que el número de estudiantes matriculados pasó de algo más de 365 mil en el 2005 a más de 799 mil en el 2019. Se explica así un desfinanciamiento estructural de \$18,8 billones para el conjunto de las IES públicas en Colombia (Centro de Pensamiento en Políticas Públicas de Educación Superior (C3PES), 2020, 2022; Red de Instituciones Técnicas Profesionales, Tecnológicas y Universitarias Públicas (REDTTU), 2021; Sistema Universitario Estatal (SUE), 2018).

Con la aparente intención de resolver esta problemática, en el 2011, el gobierno del presidente Juan Manuel Santos presentó una iniciativa de reforma de la Ley 30 que no fue consultada con las comunidades universitarias ni con las organizaciones estudiantiles y profesorales, y que incorporaba un fuerte espíritu privatizador al permitir el denominado “ánimo de lucro” en la gestión de las IES. Esto desencadenó un fuerte ciclo de movilización en cabeza de la MANE que exigió el retiro de la iniciativa y la construcción democrática de una nueva propuesta de reforma (Mora, 2020).

Más adelante, en el año 2014, e ignorando nuevamente las demandas estudiantiles y profesorales, el Gobierno presentó, por medio del Consejo Nacional de Educación Superior (CESU), el documento de política pública “Acuerdo por lo Superior 2034”. En dicho documento se establecieron las líneas generales de reforma al sistema de educación superior en el periodo 2014-2034 y se definieron los objetivos e instrumentos de política que dieron forma a un sistema guiado por objetivos de competitividad económica y meritocracia (Consejo Nacional de Educación Superior (CESU), 2014). Siguiendo los lineamientos de política recomendados por la Organización para la Cooperación y



▪ Participación de las mujeres mexicanas en el movimiento estudiantil de México, 1968 | Foto: Archivo Histórico de la UNAM. Tomada de: publimetro.com.mx

el Desarrollo Económico (OCDE) y el Banco Mundial, el “Acuerdo por lo Superior” tuvo como derroteros fundamentales el incremento de la cobertura mediante diferentes mecanismos de fomento a la formación técnica y tecnológica, la ampliación del crédito educativo y el subsidio a la demanda, así como el ajuste del sistema educativo a las expectativas del sector productivo (Mora y Múnera, 2015).

El “Acuerdo por lo Superior 2034” previó que para el año 2034 al menos el 50% de los estudiantes debía acceder a la educación superior por medio del crédito educativo (CESU, 2014). En desarrollo de estos lineamientos han surgido programas de crédito educativo y subsidio focalizado a la demanda como “Ser Pilo Paga” y “Generación E” que, además de profundizar la desfinanciación de las universidades públicas, han promovido discursos meritocráticos y competi-

tivos que discriminan a los estudiantes entre aquellos “pilos” o que lograron la “excelencia”, y aquellos que “fracasan” en su proceso educativo, desconociendo las desventajas y desigualdades previas de la estructura socioeconómica colombiana y desechando la idea de la educación como un bien que debe garantizarse a cada joven por el simple hecho de ser humano (Mora y Múnera, 2019). En el 2021 se reportaron 394.666 usuarios activos de créditos educativos, lo que representa el 16% de los 2.448.271 estudiantes matriculados en total en el nivel de educación superior en ese mismo año (Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior (Icetex), 2021a; Ministerio de Educación Nacional (MEN), 2022b). Para el año 2019, se habían colocado créditos por valor de \$5,9 billones: dos billones de pesos más que el valor recibido por las 32 universidades públicas del país en ese mismo año (C3PES, 2020).

Entre tanto, las clases medias del país se han visto afectadas negativamente por estos programas de financiación, pues debido a los aumentos experimentados por las matrículas en las universidades privadas alta calidad, y a causa de los incentivos que los programas de subsidio a la demanda pueden generar para que dichas matrículas se incrementen aún más, las familias pertenecientes a las clases medias enfrentan costos educativos cada vez más altos. Esto, en un contexto en el que no son tan pobres para acceder a los programas focalizados pero tampoco son tan adineradas para financiar el valor de las matrículas en una universidad privada de alta calidad (Cocoma, 2017).

Los aspectos que se han señalado y que explican la crisis financiera estructural de la educación superior en Colombia permiten comprender el sentido de las movilizaciones estudiantiles y profesoras que volvieron a presentarse en el 2018. En este contexto, y luego de varios meses de protestas, se llegó a un acuerdo con el Gobierno Nacional que incluía el compromiso de trasladar recursos adicionales a las universidades públicas, la conformación de una mesa de técnica de negociación que concertara reformas estructurales al modelo de crédito educativo, la modificación de la Ley 30 de 1992, la habilitación legal para aumentar la transferencias de recursos hacia las instituciones técnicas, tecnológicas y universitarias públicas (ITTU públicas), la conformación de un “pacto por la educación” para garantizar la educación superior como un derecho fundamental, y la definición de garantías plenas para el derecho a la movilización en observancia de los derechos humanos (Buitrago y Farfán, 2020; MEN, 2018).

Aunque las IES públicas han recibido los recursos adicionales de funcionamiento pactados para fortalecer su base presupuestal, la falta de voluntad gubernamental para cumplir con varios de los puntos más trascendentales del acuerdo (cambios en la Ley 30, reforma al modelo de crédito educativo concertada con el movimiento estudiantil y profesoral, “pacto por la educación”) constituye una parte importante de las razones que llevaron a un nuevo ciclo de movilizaciones estudiantiles, profesoras y juveniles en los años 2020 y 2021, que tomarían forma en un contexto de agravamiento de la crisis estructural de la financiación de la educación superior como consecuencia de la llegada de la pandemia de la covid-19.

La agudización de la crisis de la educación superior por cuenta de la pandemia de la covid-19

La pandemia de la covid-19 ha agudizado los contornos de la crisis estructural descrita. De acuerdo con la Asociación Colombiana de Universidades (Ascun), en el segundo semestre del 2020 se habría presentado una deserción del 25%. Una encuesta realizada también por Ascun a 15.841 estudiantes de 78 IES públicas y privadas mostró, además, que los ingresos de los hogares del 87% de los consultados habían disminuido durante la pandemia, mientras que tan solo el 8,2% afirmaba haber recibido algún apoyo económico gubernamental o de su institución de educación superior. En este contexto, más de 39.000 jóvenes abandonaron sus estudios superiores por motivos económicos o porque no se adaptaron a la virtualidad (Asociación Colombiana de Universidades, 2020a, 2020b, 2022).

La pandemia obligó a las instituciones educativas a suspender la presencialidad y a tomar medidas de urgencia para retomar sus actividades mediante plataformas tecnológicas. La adaptación a la virtualidad o, más bien, a una educación remota de emergencia, puso al desnudo los procesos de exclusión y desigualdad presentes en el campo educativo. En efecto, de acuerdo con cifras del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) y del Laboratorio de Economía de la Educación de las Pontificia Universidad Javeriana, solo el 43% de las personas tenían acceso a internet móvil o fijo, únicamente el 17% de los estudiantes de colegios rurales contaba con internet y computador, y el 96% de los municipios no estaban preparados para implementar clases virtuales (El Tiempo, 2020). Se desencadenó, entonces, “Una afectación de las habilidades cognitivas y no cognitivas de los estudiantes, una reducción del tiempo destinado al aprendizaje, síntomas de estrés, cambios en la forma en que los estudiantes interactúan, y una profundización de las desigualdades en el acceso y en los resultados educativos” (Melo *et al.*, 2021, p. 3).

Los desafíos que debieron enfrentar las IES se incrementaron de manera notable. De acuerdo con los reportes recogidos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN):

... las IES han adoptado medidas académicas relacionadas con el acompañamiento académico a los estudiantes,

flexibilidad curricular y en los mecanismos de evaluación, seguimiento a las clases asistidas con herramientas TIC, opciones de comunicación sincrónicas y asincrónicas, acceso a la biblioteca virtual, tutores y monitores en los programas académicos, fortalecimiento tecnológico en Software, Hardware, Plataformas TIC, entre otras. Sumado a lo anterior, han desarrollado medidas de bienestar con el objetivo de disminuir el impacto de la emergencia en sus estudiantes y sus familias, a través de préstamos y donaciones de computadores, tablets, módems, Sim Card, pago de internet, plazos para el pago de matrículas, se gestionaron becas, además, apoyos económicos y donación de mercados y el acompañamiento a través de campañas psicosociales de motivación y salud para la comunidad universitaria y el núcleo familiar. Así mismo, se logró identificar que las instituciones mantienen las estrategias identificadas en el primer semestre del año 2020 y las que adicionalmente desarrollaron en el 2020-2, como por ejemplo: entrega de guías, libros, documentos físicos como soporte a las clases, tiempos flexibles de entrega de trabajos, acceso a las bibliotecas digitales y libros electrónicos, clases asincrónicas o grabadas, salas informáticas habilitadas en las instituciones para que los estudiantes asistan y se conecten de manera remota, convenios con otras entidades para que los estudiantes puedan ingresar a las salas informáticas y conectarse a las clases de manera remota y algunas instituciones han programado clases presenciales específicamente para aquellos estudiantes que mantienen sus dificultades tecnológicas. (MEN, 2022a, p. 10)

En este contexto, se hizo evidente que el acceso, la permanencia y el logro educativo igualitario requerían un enorme compromiso político y presupuestal por parte del Estado. No de otra forma se podía garantizar el acceso a la educación superior, disminuyendo, además, las desigualdades en materia de aprovechamiento de las tecnologías de la información y la comunicación. Sin embargo, como ya se ha anotado, las IES públicas enfrentan un desfinanciamiento estructural de \$18,8 billones, y vieron reducidos sus recursos propios por concepto de matrículas y ventas de servicios de investigación y extensión. Ambos rubros se habían reducido en 51% en el mes de marzo y un 66% en el mes de abril del año 2020, lo cual amplificó los efectos negativos que la desfinanciación produce en asuntos de cobertura, calidad educativa y bienestar estudiantil (SUE, 2021).

En este contexto, tomaba forma la exigencia estudiantil para que el costo de las matrículas fuera asumido

por el Estado en todas las IES públicas. Ante la presión, esta demanda fue acogida por parte del Gobierno Nacional y se anunció un programa de “Matrícula Cero” para los años 2020 y 2021. En el año 2021 se esperaba beneficiar al 97% de los estudiantes matriculados en IES públicas, es decir, alrededor de 695.000 estudiantes de estratos socioeconómicos 1, 2 y 3. Sin embargo, como subsidio a la demanda, el programa “Matrícula Cero” representó un alivio para las familias y los estudiantes, pero no para las IES públicas, pues mientras que el programa cubre el valor de la matrícula, las IES públicas deben continuar asumiendo mediante recursos de autofinanciación el costo real de los estudiantes, que en muchos casos es hasta diez veces superior a la matrícula que efectivamente paga el estudiantado (C3PES, 2020).

Por su parte, las universidades privadas solicitaron al Gobierno apoyos financieros para mantener la nómina de los empleados, facilidades para el acceso al crédito por parte de las instituciones y sus estudiantes, posponer el pago de intereses y amortizaciones, y definir ciertas exoneraciones en el pago de impuestos (Ascun, 2020a). También incrementaron su competencia para captar nuevos aspirantes y mantener sus estudiantes por medio de incentivos en el costo de la matrícula, promesas de matrículas reducidas en semestres subsiguientes, fraccionamientos en los pagos de estas, financiamiento de matrículas por medio de la creación de fondos solidarios, alivios en costos de inscripción, y becas parciales y totales.

Sin embargo, el descenso en el total de los estudiantes matriculados y la disminución de muchas de las actividades académicas que le generaban algún ingreso a las IES han conllevado una profundización de su déficit presupuestal. En efecto, la tasa de cobertura en educación superior alcanzó el 54% en el 2018, pero se ha reducido al 51,5% en el 2020 (MEN, 2021). El descenso es mayor en el sector privado que en el oficial, probablemente por el mayor costo de sus matrículas y por el carácter de las ayudas recibidas por las IES públicas en el marco de las exigencias estudiantiles anotadas. De acuerdo con el MEN:

Al observar el comportamiento general de las instituciones públicas se encuentra que más del 55% de ellas registraron crecimientos en su matrícula para el primer semestre de 2020 y cerca del 68% incrementaron o mantuvieron el nú-

mero de estudiantes matriculados en el segundo semestre [...] En el caso de las IES privadas se mantuvo la tendencia a la baja de la matrícula que ya se venía observando desde 2017 y que se acentuó por efecto de la pandemia. (MEN, 2022a, p.12)

En este contexto, y siguiendo a Melo *et al.* (2021), uno de los temas que más preocupaban al sector era el incremento del endeudamiento de las instituciones educativas, especialmente del sector privado (más de \$2,2 billones en el 2020). De hecho, el Gobierno instituyó el “Programa Especial de Garantías Unidos por Colombia”, por medio del cual, las IES, como cualquier empresa del sector productivo, podían acceder a condiciones favorables de crédito según su tamaño (micro, pequeña, mediana y gran empresa). También, se creó una nueva línea de crédito de la Financiera de Desarrollo Territorial (Findeter) con una bolsa de recursos equivalente a \$200.000 millones destinada a IES. Según el MEN, “tras las convocatorias realizadas para el segundo semestre de 2019, se colocaron créditos por cerca de \$80.000 millones y para la segunda convocatoria, correspondiente al primer semestre de 2021, se emitieron conceptos favorables para solicitar créditos compensados por \$23.916 millones adicionales” (MEN, 2022a, p. 24).

El endeudamiento de los hogares es otro indicador de la crisis. De acuerdo con el Decreto 662 del 2020 (que crea el “Fondo Solidario para la Educación”, en el marco de la Emergencia Económica, Social y Ecológica decretada por el Gobierno), con corte a abril del 2020, el 10,4% de los créditos otorgados con recursos propios del Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior (Icetex) se encontraba en mora, situación que representaba un aumento del 39,3% con relación al mismo mes del 2019 (MEN, 2020a). Al 30 de junio del 2020, en el marco de la pandemia, el número de estudiantes con cartera activa que registraron mora superior a 30 días ascendió a 69.551, lo que representaba un valor de \$80.184 millones (Icetex, 2021b). Ante esta situación, se adoptaron medidas de alivio asociadas con periodos de gracia para el pago de cuotas, reducción transitoria de intereses, ampliación de plazos en los planes de amortización y expedición de créditos educativos sin deudor solidario. En total, el Icetex destinó \$75.109 millones al “Plan de Auxilios Educativos COVID-19” (Decreto 467 del 2020), de los cuales \$53.601 millones se emplearon

para cubrir el periodo de gracia en cuotas de créditos vigentes y la reducción transitoria de los intereses. En total, fueron beneficiadas 152.778 personas de los 389.955 estudiantes activos para la vigencia 2020 (algo más del 39%) (Icetex, 2021b; MEN, 2020a). Otra afectación de la pandemia fue el aplazamiento del semestre académico por parte de los jóvenes beneficiarios de los programas “Generación E” y “Ser Pilo Paga” como consecuencia de situaciones personales y de carácter académico (Icetex, 2021a).

Desde el punto de vista social, el carácter limitado de las medidas adoptadas por el Gobierno –que, en términos generales, se orientaron a gestionar la crisis pandémica, sin encarar los problemas estructurales sobre los que dicha crisis se desplegaba, e implementando medidas compensatorias y de ampliación del endeudamiento y el subsidio a la demanda– fue puesto en evidencia por un nuevo ciclo de movilizaciones y protestas estudiantiles y juveniles en el 2020. Allí se exigía no únicamente que el programa de “Matrícula Cero” se convirtiera en política de Estado y que se condonaran los créditos del Icetex, sino que se resolvieran los problemas de precarización que asolaban a la juventud colombiana: para el año 2020, el 33% de la población juvenil no estudiaba ni trabajaba (en el caso de las mujeres este porcentaje ascendía al 42%; en el de los hombres al 23%) (Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), 2020).

Se hizo evidente entonces la inscripción de las luchas estudiantiles en una agenda juvenil más amplia. Así quedó demostrado en las movilizaciones sociales de finales del 2020 y en la participación en el paro nacional del 2021. Los reclamos estudiantiles juveniles fueron múltiples: la garantía de la educación superior como un derecho y un bien común públicamente financiado; la creación de empleos dignos para la juventud, el respeto por los derechos humanos de la juventud, incluido el derecho a la protesta; la reforma a la Policía Nacional; la implementación integral del Acuerdo de Paz; la lucha contra el patriarcado y el libre derecho al aborto; el rechazo a la reforma tributaria propuesta por el Gobierno; y la mayor democratización del sistema político colombiano. Nuevamente, el movimiento estudiantil combinó una agenda política “gremial” (que reivindicaba la resolución de los problemas estructurales de la educación superior), “educativa” (que demandaba la garantía

plena del derecho a una educación pública, antipatriarcal y antirracista para todo el sistema educativo) y “nacional” (asociada con la fijación de posicionamientos y exigencias alrededor de asuntos como el manejo de la pandemia, la construcción de paz, el cierre de las brechas sociales, el derecho al aborto y la democratización política y social). De acuerdo con Archila y Rodríguez (2020), estos tres niveles de la agenda estudiantil no son novedosos, y han sido recurrentes a lo largo del siglo XX y lo que va corrido del siglo XXI.

En lo que respecta al campo de la educación superior las respuestas no variaron: se mantuvieron las mismas políticas ofrecidas desde el comienzo de la pandemia, pero a cambio de esto la represión estatal fue brutal: entre el 28 de abril y el 11 de junio de 2021 se registraron 78 asesinatos en medio de la protesta social (de los cuales 24 son atribuibles a la fuerza pública) y 1.522 personas resultaron heridas por el accionar de las fuerzas policiales del Estado. Estos registros corresponden en su mayoría a jóvenes (Campaña Defender la Libertad (CDLAT), 2021). Human Rights Watch reportó 68 asesinatos, 419 personas desaparecidas, 1.100 lesiones a personas y 5.500 personas privadas de la libertad por parte de fuerza pública (Human Rights Watch, 2021). Finalmente, en su visita de junio del 2021, la Corte Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) recogió varios informes de organizaciones sociales que denunciaron el uso indiscriminado de armas de fuego y conductas de violencias basadas en género y discriminación étnico-racial por parte de la fuerza pública, así como la comisión de acciones asociadas con la generación de traumas oculares para 82 personas (principalmente jóvenes) por parte del Escuadrón Móvil Antidisturbios (Esmad) (Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH), 2021).

La financiación de la educación superior: disputas y alternativas para el futuro

El sentido de las respuestas estatales ofrecidas a los impactos producidos por la pandemia de la covid-19,

unido a la ausencia de medidas orientadas a resolver la crisis estructural de la educación superior, ha incrementado la conflictividad en el sector. La negativa del Gobierno Nacional a asumir compromisos creíbles para avanzar en reformas concertadas con el movimiento estudiantil, profesoral y juvenil ha sido acompañada por acciones represivas y de criminalización de la protesta que, aun cuando no han sido exclusivas de los últimos años, sí han alcanzado trascendencia histórica por su crueldad y por las herramientas jurídicas, políticas y mediáticas con las que hoy se cuenta para denunciarlas y sancionarlas (CIDH, 2021). No obstante, esto no ha sido óbice para que surjan distintas propuestas de reforma que, con imperativos e intereses heterogéneos, y con probabilidades diversas de materialización, definen horizontes de lucha más o menos antagónicos de las fuerzas sociales en contienda.

El surgimiento de dichas propuestas puede remontarse al año 2011 con la elaboración del “Programa Mínimo Estudiantil” de la MANE –que exigía la reforma a la Ley 30 de 1992 para garantizar educación superior como un derecho y un bien común–, y con la puesta en marcha de una estrategia gubernamental que, a diferencia de aquella defendida por el movimiento estudiantil y profesoral, no pasaba por modificar la Ley 30 de 1992 y acudía a instrumentos de política pública controlados por el Poder Ejecutivo con el fin de profundizar un modelo privatizador, sustentado financieramente en el crédito educativo y el subsidio a la demanda (Mora, 2020).

Estas dos posibilidades antagónicas –educación superior como derecho y bien común, y modelo privatizador controlado gubernamentalmente– constituyen los extremos de un espectro político en el que pueden ubicarse varias propuestas concretas de reforma: 1) el modelo de Financiamiento Contingente al Ingreso (FCI), 2) las iniciativas que demandan ajustes más o menos estructurales al Icetex, 3) las que reivindican la “Matrícula Cero” como política de Estado, y 4) aquellas que exigen el fortalecimiento del presupuesto de las IES públicas por medio de una reforma a los artículos 86 y 87 de la Ley 30 de 1992. En este marco, es posible identificar siete propuestas de reforma (tabla 1).

Tabla 1. Propuestas de reforma a la financiación de la educación superior en Colombia

Propuestas	Objetivos	Instrumentos	Alcances con respecto a la crisis estructural y pandémica	Actores que lo impulsan
Modelo de financiación contingente al ingreso	Mejorar el acceso y la permanencia en la educación superior mediante deuda que debe ser pagada cuando se ingresa a la vida laboral y de acuerdo con el nivel de ingresos.	<ul style="list-style-type: none"> - Ajustar el pago de la deuda al ingreso devengado por los beneficiarios como una deducción parafiscal. - Condonación si el crédito no se ha pagado después de veinte años. - No realizar cobros a personas con ingresos menores o iguales a un (1) salario mínimo mensual legal vigente. 	Extiende el crédito educativo y el esquema de subsidio a la demanda en detrimento de la financiación directa de las IES públicas. Incorpora gran cantidad de alivios contemplados por el Icetex en otras reformas.	<ul style="list-style-type: none"> - Gobierno - MEN - Icetex - Bancada de Gobierno en el Congreso
Proyecto de reforma "Transformación integral al Icetex"	Brindar alternativas para aliviar la situación de los usuarios que presentan dificultades en el cumplimiento de las obligaciones contraídas con el Icetex.	<ul style="list-style-type: none"> - Reducción en tasas de interés. - Condonación de la deuda por excelencia académica. - Subsidios para tasas de interés. - Incentivos por investigación o servicio social. 	Fortalece el crédito educativo y el Icetex brindando alivios relacionados con criterios meritocráticos y situaciones de vulnerabilidad.	<ul style="list-style-type: none"> -Gobierno - MEN - Icetex - Bancada de Gobierno en el Congreso
Proyecto de reforma "Contra los abusos del Icetex"	Modificar estructuralmente el Icetex con el fin de superar las principales injusticias que han afectado a sus usuarios.	<ul style="list-style-type: none"> - Establece un cobro máximo de tasa de interés. - Prohibición de la capitalización de intereses. - Proporcionalidad en el gasto destinado al Icetex frente al de IES públicas. - Comisión de Salud Mental para usuarios del Icetex. - Plan de salvamento para los créditos en mora. 	Modificar la naturaleza del Icetex en el sentido de mitigar los efectos de la financiarización del sector.	<ul style="list-style-type: none"> - Bancada de la oposición en el Congreso - Movimiento estudiantil y profesoral. - Usuarios afectados por el Icetex.

<p>“Matrícula Cero” como política de Estado</p>	<p>Mejorar el acceso y la permanencia a nivel de pregrado mediante el establecimiento de una política de pago de la matrícula para estudiantes de estratos 1, 2 y 3 en IES públicas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Recursos anuales del presupuesto nacional para el pago de la matrícula de estudiantes vulnerables en IES públicas. - Cofinanciación por parte de entidades territoriales. 	<p>Subsidio focalizado a la demanda que avanza en la garantía del derecho a la educación superior para estudiantes vulnerables que han accedido al sistema, sin resolver el desfinanciamiento estructural de las IES públicas ni los problemas de cobertura.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Gobierno Nacional - MEN - Congreso de la República - Movimiento estudiantil
<p>Propuesta del Sistema Universitario Estatal (SUE) para reformar los artículos 86 y 87 de la Ley 30</p>	<p>Garantizar la sostenibilidad financiera de las universidades públicas, estableciendo un esquema de repartición de recursos de acuerdo con la complejidad de las universidades y creando una canasta básica de bienes y servicios en el sistema universitario de educación pública.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ampliación del presupuesto a partir de los aportes del Estado, reconociendo los costos de la nómina profesoral. - Presupuesto que contempla los aumentos de cobertura y los costos reales de la educación superior en condiciones de calidad. - Presupuesto para cierre de brechas entre las universidades públicas. - Recursos ajustados al Índice de Costos de la Educación Superior calculado por el DANE. 	<p>Equilibrar el presupuesto de las universidades públicas para el cumplimiento de sus funciones misionales, sin establecer metas concretas en materia de universalización y sin saldar la “deuda histórica” que asciende a \$18,8 billones.</p>	<p>- SUE</p>
<p>Propuesta de las ITTU públicas para reformar los artículos 86 y 87 de la Ley 30</p>	<p>Consolidar un modelo de financiamiento de las 30 ITTU públicas mediante una reforma a los artículos 86 y 87 de la Ley 30.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Incorporar en toda la normativa educativa la noción de “Instituciones de Educación Superior” en reemplazo de la única referencia a las “Universidades públicas”. - Incorporación de las 12 ITTU públicas excluidas de aportes anuales del Presupuesto General de la Nación. - Distribución presupuestal alternativa del gasto en educación superior pública: 75% universidades públicas y 25% ITTU públicas. -Sanear el déficit acumulado de las ITTU públicas por \$800.000 millones. 	<p>Resuelve parcialmente la crisis de las ITTU públicas mediante su estabilización presupuestal, aunque no propone un modelo alternativo y se concentra solo en las problemáticas de las ITTU públicas. No establece metas explícitas orientadas a la universalización, ni avanza en la redefinición conceptual y funcional de las ITTU en el sistema de educación superior.</p>	<p>- ITTU públicas</p>

<p>Propuestas del Centro Pensamiento en Políticas Públicas de Educación Superior (C3PES)</p>	<p>Construir una propuesta de financiación que avance en que la educación superior se convierta en un derecho y un bien común, mediante una reforma a los artículos 86 y 87 de la Ley 30.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Regla presupuestal cuantitativa que comprometa a las autoridades gubernamentales con la garantía del acceso progresivo gratuito, universal, con bienestar y en condiciones de calidad. - Plan de actualización presupuestal equivalente al 1% del PIB anual para el periodo 2020-2030 que permitirá saltar la deuda histórica con el SUE y transferir recursos a la REDTTU. - Establecimiento explícito de metas de cobertura en una perspectiva de universalización. - Componente contracíclico de gasto para enfrentar crisis económicas y evitar la deserción. 	<p>Busca resolver el desfinanciamiento estructural de las IES públicas y construir un esquema financiero que avance hacia la educación superior como un derecho y bien común, en la perspectiva de consolidar un sistema público de educación superior no jerarquizado.</p>	<p>- Sectores del movimiento estudiantil y profesoral</p>
--	---	--	---	---

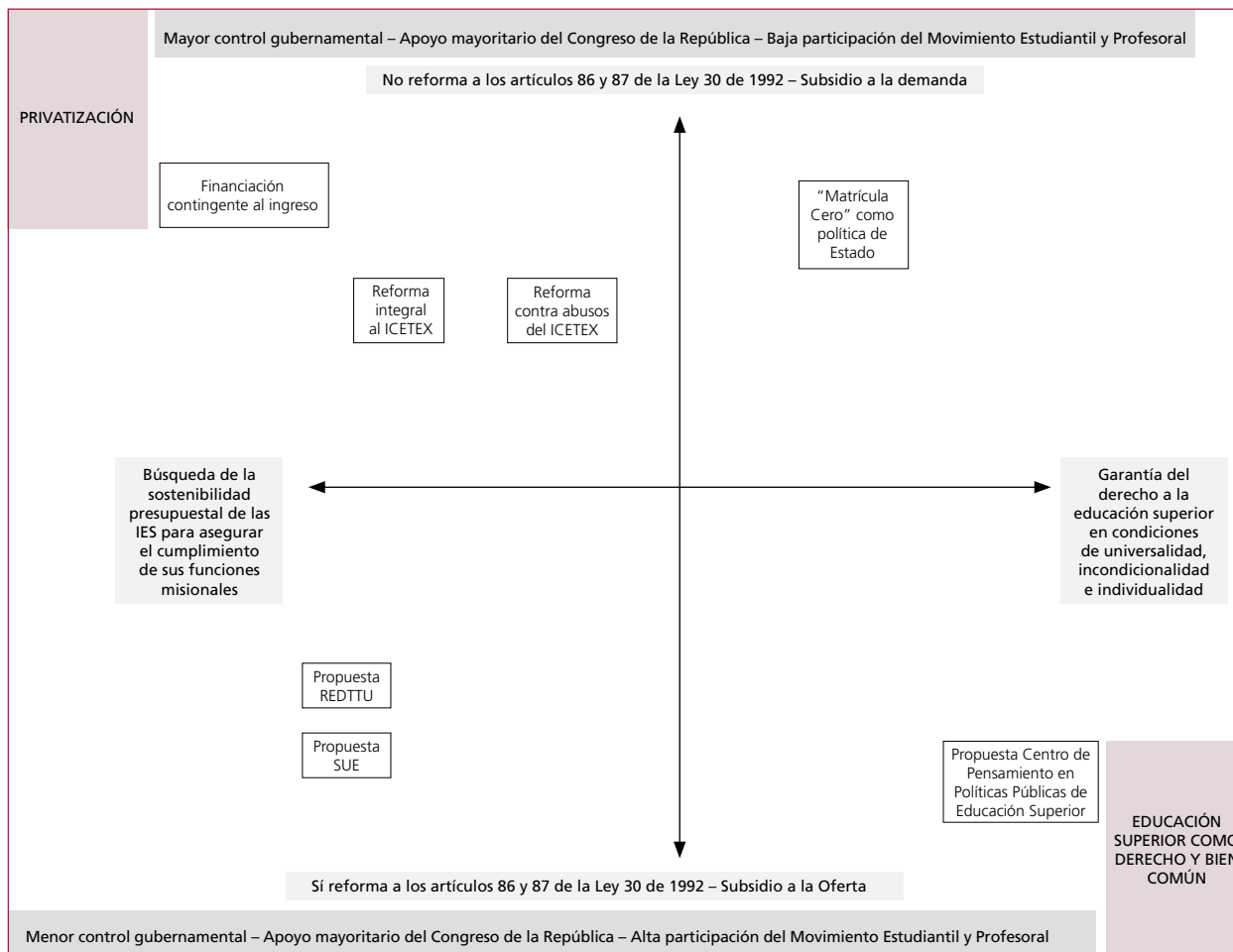
Fuente: elaboración propia con base en MEN (2022a), SUE (2021), REDTT (2021), MHCP (2021) Congreso de la República (2021a, 2021b, 2018) y C3PES (2022, 2020).

Estas siete propuestas pueden ser ubicadas tomando como referente dos criterios políticos fundamentales: i) la necesidad de reformar –sí o no– la Ley 30 de 1992, escogiendo instrumentos de subsidio a la oferta o subsidio a la demanda, y ii) el interés de brindarle sostenibilidad financiera presupuestal a las IES, avanzando –sí o no– en la garantía de la educación superior como un derecho universal, individual e incondicional (véase figura 1).

En este sentido, avanzar en reformas al modelo de financiación sin modificar la Ley 30 configura un escenario caracterizado por un mayor control gubernamental, por la necesidad de un apoyo mayoritario desde el parlamento y por una baja participación del movimiento estudiantil y profesoral. Por su parte, reformar la Ley 30 significaría la emergencia de una situación en la que el control gubernamental disminuye, se man-

tiene la necesidad de un apoyo mayoritario por parte del Congreso de la República, y se incrementa la participación del movimiento estudiantil y profesoral. La experiencia histórica, que se remonta al retiro de la iniciativa de reforma de la Ley 30 por parte del gobierno de Juan Manuel Santos en el 2011 debido a la amplia movilización estudiantil y profesoral reunida en la MANE, es prueba de dichos escenarios (Mora, 2020; Archila y Rodríguez, 2020). También lo es el hecho de que, después de las movilizaciones del 2011, y ante los ciclos de protesta que se han presentado entre el 2018 y el 2021, los gobiernos de Juan Manuel Santos (2010-2018) e Iván Duque (2018-2022) hayan preferido introducir cambios estructurales en el sistema de educación superior sin retocar la Ley 30. En lo que concierne a los asuntos de financiamiento, el “Acuerdo por lo Superior 2034”, los programas “Ser Pilo Paga” y “Generación E”, el fortalecimiento del Icetex, el impulso y puesta en

Figura 1. Propuestas de reforma al modelo de financiación de la educación superior en Colombia



Fuente: elaboración propia con base en MEN (2022a), SUE (2021), REDTT (2021), MHCP (2021), Congreso de la República (2021a, 2021b, 2021c, 2018) y C3PES (2022, 2020).

marcha de la Ley de FCI e, incluso, la definición del programa “Matrícula Cero” como política de Estado, constituyen ejemplos de dicha tendencia.

En el contexto de la crisis estructural y pandémica se han desplegado y materializado aquellas alternativas que están orientadas a consolidar un modelo privatizador, basado en el endeudamiento de las familias, orientado a resolver los problemas presupuestales que enfrentan las IES del país, pero sin asumir el compromiso de garantizar el derecho a la educación superior. La punta de lanza de esta tendencia ha sido la consagración de la Ley 1911 del 2018 de FCI, que puede absorber las iniciativas de reforma al Icetex, y que

avanza en la consecución de las metas definidas en el “Acuerdo por lo Superior 2034” (Congreso de la República, 2018; 2021; Mora y Múnera, 2015).

Además, es importante mencionar que este esquema es perfectamente compatible con el programa de “Matrícula Cero” pues esta iniciativa desarrolla el componente de “Equidad” del programa “Generación E”. “Matrícula Cero” fue primeramente una exigencia estudiantil que cobró sentido en el marco de la pandemia, y que ha sido aceptada y formulada como política de Estado por parte del Gobierno mediante la ley de reforma tributaria tramitada en el mes de septiembre del 2021 (Ley 2155 del 2021). En el artículo 27 de dicha

ley se hace un llamado para que esta medida complemente todas aquellas iniciativas que representen planes de alivio para los estudiantes endeudados con el Icetex. Para las vigencias 2020 y 2021, el programa de “Matrícula Cero” recibió recursos por valor de \$516.000 millones. De acuerdo con el Ministerio de Hacienda y Crédito Público, se requieren \$700.000 millones anuales para hacerlo permanente y beneficiar a 695.000 jóvenes de pregrado en condiciones de vulnerabilidad; es decir, el 97% del total de pregrado de las IES públicas, cifra muy alejada de la que se necesita para saldar el desfinanciamiento estructural de las IES públicas que, como se señaló anteriormente, alcanza los \$18,8 billones (Icetex, 2021a; REDTTU, 2021; SUE, 2018).

Es evidente, entonces, que la Ley de FCI –en conjugación con el programa “Matrícula Cero”– marca la materialización de una alternativa que, sometida a un mayor control gubernamental, consolida modelos de financiación soportados en instrumentos de crédito educativo y subsidio a la demanda que, por su naturaleza, funcionan sin necesidad de modificar la Ley 30 de 1992 y desconocen la crisis estructural de desfinanciamiento que afrontan las IES públicas en el país. Los defensores de esta alternativa esperan que con la puesta en marcha de la Ley de FCI se aumente la cobertura en universidades privadas, se resuelvan los problemas financieros y de endeudamiento que aquejan a las IES, se le garantice al estudiante la “libertad de elegir” entre distintas posibilidades educativas, se estimule la competencia entre IES en términos de calidad y eficiencia, y se le ofrezca “un rostro humano” al endeudamiento. En todo caso, los defensores de esta alternativa aceptan que podría generar un alza generalizada de las matrículas (particularmente en las instituciones educativas más prestigiosas), y que estos modelos de financiación por vía del endeudamiento son pertinentes en países en los que la política fiscal carece de los suficientes impuestos progresivos (González, 2018).

La alternativa a este modelo privatizador está constituida por aquellas propuestas que defienden el subsidio a la oferta –es decir, que proponen financiar a las instituciones y no a las personas– y, en consecuencia, plantean una reforma a la Ley 30 de 1992. Estas alternativas consideran que la financiación de la educación superior constituye una responsabilidad estatal que debe ser soportada por impuestos progresivos. No obstante, a pesar de compartir estas coordenadas

comunes, es fácil encontrar diferencias importantes en las propuestas concretas que se han hecho. En efecto, las autoridades de las IES públicas han centrado su interés en asegurar el sostenimiento presupuestal de las instituciones que lideran, por medio del diseño de modelos de financiación orientados a resolver las afugias operativas que enfrentan cada año para el cumplimiento de sus funciones misionales y el pago de nómina. En estas propuestas no hay compromisos explícitos en términos de una política de universalización, ni el establecimiento de exigencias concretas con respecto al cubrimiento del desfinanciamiento que se ha acumulado durante los últimos 30 años (SUE, 2021; REDTTU, 2021).

Por su parte, aquellas propuestas que dialogan de manera más decidida con las reivindicaciones del movimiento estudiantil y profesoral plantean avanzar en la garantía plena del derecho a la educación superior en condiciones de universalidad, individualidad e incondicionalidad. En este sentido, proponen reglas de financiamiento basadas en la definición precisa de metas de aumento progresivo de la cobertura, que introduzcan componentes contracíclicos de gasto para fortalecer los programas de bienestar en tiempos de crisis, y que asuman el cubrimiento del desfinanciamiento acumulado para crear una base presupuestal que asegure el cumplimiento de las funciones misionales de las instituciones. Las coordinadas políticas de esta propuesta objetan el discurso de la igualdad de oportunidades, que reproduce lógicas meritocráticas, y rechazan la estructuración de una pirámide educativa cuyo interés sea el de masificar la educación superior a bajo costo (C3PES, 2020; Gómez, 2015).

Las propuestas de subsidio a la oferta y reforma a la Ley 30 han sido desaprobadas por el Gobierno Nacional aduciendo argumentos de inviabilidad fiscal, de ahí que sus posibilidades de materialización sean menos probables y dependan del cabildeo que realicen las autoridades de las IES públicas en el Congreso de la República, así como de la capacidad movilizadora y creativa del movimiento estudiantil y profesoral. Sin embargo, el vínculo que establecen entre las posibilidades de concreción de estas propuestas y el movimiento social, le ofrecen un mayor potencial transformador en el campo de la educación superior si se comparan con las propuestas de subsidio a la demanda, crédito educativo y privatización que se impulsan bajo el control del Gobierno y sus bancadas parlamentarias. Desde



■ Participación de las mujeres mexicanas en el movimiento estudiantil de México, 1968 | Foto: Archivo Histórico de la UNAM. Tomada de: publimetro.com.mx

el punto de vista de la sociología, la ciencia política y la economía, ha quedado bien establecido que el ejercicio de los derechos en un contexto de superación de las relaciones sociales de exclusión y desigualdad, supone el despliegue de procesos conflictivos y de lucha social en los que se cuestionan las concesiones estabilizadoras del Estado y se producen nuevos compromisos institucionalizados (Mora, 2019; Therborn, 2015; Tilly, 2000).

Más aún, siguiendo a Gutiérrez (2017) y Federici y Caffentzis (2015), la conjugación de coordenadas de privatización y control gubernamental sobre la que se edifica el modelo de FCI representa la forma capitalista más conservadora de reforma del modelo presupuestal de la educación superior, pues instituye y legitima mecanismos de despojo del bien común del conocimiento mediante mecanismos de mercantilización de la educación, en un contexto de control burocrático fortalecido. Se pierde de vista lo común como un proceso democrático que trasciende los tradicionales canales parlamentarios y de representación política, para participar de manera directa en la definición de lo político,

garantizando la satisfacción igualitaria de las necesidades y deseos de las personas, y confrontando el poder de la acción colectiva a la fuerza privatizadora del capital y las pretensiones de control del Estado.

Conclusión

La financiación de la educación superior en Colombia es un asunto político. Esta se ha constituido en un campo de disputas marcado por el interés privatizador del Gobierno, y por la reivindicación estudiantil y profesoral de la educación superior como un derecho y un bien común. Allí surgen alternativas intermedias que pueden ser clasificadas de acuerdo con su interés de reformar o no la Ley 30, y su intención o no de transformar estructuralmente el sistema hacia la garantía universal, incondicional e individual del derecho. Avanzar en reformas que no incluyan modificaciones a la Ley 30 de 1992 constituye una opción en la que el Gobierno mantiene el control de los cambios instaurados asegurando sus mayorías parlamentarias. Plantear

una alternativa que implique la reforma a la Ley 30 implica una situación que despierta la activa participación estudiantil y profesoral, y en la que el Gobierno tiende a perder el control de los ajustes debido a las presiones que las movilizaciones estudiantiles y profesoras pueden producir sobre el Congreso de la República.

En el marco de la crisis estructural y pandémica han tenido mayor posibilidad de despliegue y materialización aquellas alternativas que, evitando modificar la Ley 30, se proponen consolidar un modelo privatizador y basado en el endeudamiento de las familias, ofreciendo, simultáneamente, medidas residuales y compensatorias para los estudiantes endeudados, o para aquellos matriculados en el sector público y caracterizados por una mayor vulnerabilidad socioeconómica. Todo esto en un contexto en el que se deja de lado la necesidad de resolver la crisis financiera estructural que enfrentan las IES públicas, y en el que se ignora la deuda histórica que se tiene con la juventud del país: garantizar la educación superior como un derecho y un bien común sustentado en principios de universalidad, incondicionalidad e individualidad.

La discusión sobre el presupuesto constituye un problema político que se define en el terreno de las correlaciones de fuerza y los horizontes normativos que allí se proponen. Los derechos sin medios presupuestales para su materialización son simples declaraciones, y la búsqueda de la igualdad en el ejercicio de los derechos constituye la premisa fundamental para que estos no se conviertan en odiosos privilegios. La democracia en los tiempos de la covid-19 no solo se encuentra amenazada por la puesta en marcha de dispositivos autoritarios y de vigilancia extrema sobre las poblaciones, también se encuentra asediada por la incapacidad de la sociedad de distribuir como derecho igualitario el acceso al valor-poder del conocimiento. La educación otorga títulos, estatus, saberes, capacidades y valores que, al repartirse de manera desigual, producen y reproducen relaciones de dominación de unos grupos sociales sobre otros. Es en la repartición del poder donde debe valorarse la incidencia distributiva de la educación y sus bases presupuestales: de tal repartición dependerá la construcción de democracias profundas.

Nota

1. Sin embargo, a la problemática financiera que se estudia en este documento habría que agregar los desafíos asociados con la calidad del sistema de educación superior, su pertinencia, la baja cobertura, la estructuración de un sistema segmentado y jerárquico con poco reconocimiento de las carreras técnicas y tecnológicas, la falta de claridad sobre los vínculos que debe establecer con el Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e In-

novación, el asedio a la autonomía universitaria y la libertad de cátedra, la necesidad de introducir políticas de interculturalidad y diálogo de saberes, la democratización del gobierno de las instituciones de educación superior, y el cierre de brechas territoriales. Al respecto véase: Ocoró y Mazabel (2021), Vargas (2021), García y Wilches (2020), Pérez (2018), Palechor (2017), Mora (2016), Gómez (2015) y (Vega, 2015).

Referencias bibliográficas

1. ARCHILA, M. y Rodríguez, A. (2020). Protestas estudiantiles en Colombia: una mirada histórica, 1908-2015. En: A. Mora (ed.). *La MANE y el movimiento estudiantil en Colombia. Agendas, luchas y desafíos* (pp. 21-81). Pontificia Universidad Javeriana.
2. ASOCIACIÓN COLOMBIANA de Universidades (ASCUN) (2020a). *Solicitudes de las instituciones de educación superior del país para afrontar los efectos del covid 19. Carta al presidente de la República*. ASCUN.
3. ASOCIACIÓN COLOMBIANA de Universidades (ASCUN) (2020b). *Percepciones Universitarias. Los estudiantes tienen la palabra*. <https://ascun.org.co/percepciones-universitarias/>
4. ASOCIACIÓN COLOMBIANA de Universidades (ASCUN) (2022). *Las universidades se comprometen a frenar la deserción*. [https://ascun.org.co/las-universidades-se-comprometen-a-frenar-la-desercion/#:~:text=Otras%20cifras%20relacionadas%20con%20la,Colombiana%20de%20Universidades%20\(ASCUN\)](https://ascun.org.co/las-universidades-se-comprometen-a-frenar-la-desercion/#:~:text=Otras%20cifras%20relacionadas%20con%20la,Colombiana%20de%20Universidades%20(ASCUN))

5. BUITRAGO, L. y Farfán, P. (2020). La Mesa Amplia Nacional Estudiantil en perspectiva; la Unión Nacional de Estudiantes de Educación Superior hacia el futuro. En A. Mora (ed). *La MANE y el movimiento estudiantil en Colombia. Agendas, luchas y desafíos* (pp. 241- 259). Pontificia Universidad Javeriana.
6. CAMPAÑA DEFENDER la Libertad (CDLAT) (2021). *Boletín informativo 18: #ParoNacional*. <https://defenderlibertad.com/boletin-informativo-18-paronacional/>
7. CENTRO DE Pensamiento en Políticas Públicas de Educación Superior (C3PES) (2020). *Modelo Alternativo para la Financiación de la Universidad Pública en Colombia*. Universidad Nacional de Colombia.
8. CENTRO DE Pensamiento en Políticas Públicas de Educación Superior (C3PES) (2022). *Hacia un esquema de financiamiento alternativo de las instituciones técnicas, tecnológicas y universitarias públicas en Colombia*. Universidad Nacional de Colombia.
9. CONSEJO NACIONAL de Educación Superior (CESU) (2014). *Acuerdo por lo superior 2034. Propuesta de política pública para la excelencia de la educación superior en Colombia en el escenario de la paz*. CESU.
10. COCOMA, R. (2017, 25 de enero). “Ser Pilo Paga”; pero ¿quién paga? *Semana*. https://www.semana.com/educacion/articulo/ser-pilo-paga-polemica-con-aumento-de-matriculas/513241_
11. COMISIÓN INTERAMERICANA de Derechos Humanos (CIDH) (2021). *Observaciones y recomendaciones. Visita de trabajo a Colombia* (junio de 2021).
12. CONGRESO DE la República (1992). Ley 30 de 1992 – *Por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior*. Diario Oficial No. 40.700.
13. CONGRESO DE la República (2018). *Ley 1911 de 2018 – Por medio de la cual se crea la contribución solidaria a la educación superior y se dictan otras disposiciones sobre los mecanismos y las estrategias para lograr la financiación sostenible de la educación superior*. Congreso de la República de Colombia.
14. CONGRESO DE la República (2021a). *Proyecto de ley por el cual se reorienta la política del ICETEX al servicio del derecho fundamental a la educación y se dictan otras disposiciones - Ley contra abusos del Icetex*. Congreso de la República de Colombia.
15. CONGRESO DE la República (2021b). *Proyecto de ley para la transformación integral del Icetex*. Congreso de la República de Colombia.
16. CONGRESO DE la República (2021c). *Ley 2159 de 2021 – “Por la cual se decreta el Presupuesto de Rentas y Recursos de Capital y Ley de Apropiações para la vigencia fiscal del 1o. de enero al 31 de diciembre de 2022”*. <https://dapre.presidencia.gov.co/normativa/normativa/LEY%202159%20DEL%2012%20DE%20NOVIEMBRE%20DE%202021.pdf>
17. DEPARTAMENTO ADMINISTRATIVO Nacional de Estadística (DANE) (2020). *Panorama sociodemográfico de la juventud en Colombia*. DANE.
18. EL TIEMPO (2020). *Solo el 17% de los estudiantes rurales tiene internet y computador*. <https://www.eltiempo.com/vida/educacion/solo-el-17-de-los-estudiantes-rurales-tiene-internet-y-computador-495684>
19. FEDERICI, S. y Caffentzis, G. (2015). *Comunes. Contra y más allá del capitalismo*. Taller 6 - Pabellón Editorial.
20. GARCÍA, R. y Wilches, J. (eds.) (2020). *La educación superior en Colombia: retos y perspectivas en el siglo XXI*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
21. GÓMEZ, V. (2015). *La pirámide de la desigualdad en la educación superior en Colombia. Diversificación y tipología de instituciones*. Universidad Nacional de Colombia.
22. GONZALEZ, J. (2018). *Financiación Contingente al Ingreso*. Banco Mundial, mimeo.
23. GUTIÉRREZ, R. (2017). *Horizontes comunitario-populares. Producción de lo común más allá de las políticas estado-céntricas*. Traficantes de Sueños.
24. HUMAN RIGHTS Watch (2021). *Colombia: brutalidad policial contra manifestantes*. <https://www.hrw.org/es/news/2021/06/09/colombia-brutalidad-policial-contra-manifestantes>
25. INSTITUTO COLOMBIANO de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior (ICETEX) (2021a). *Informe de gestión vigencia 2021-I*. Bogotá: Icetex. <https://web.icetex.gov.co/documents/20122/142159/informegestion-2021-1.pdf>
26. INSTITUTO COLOMBIANO de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior (ICETEX) (2021b). *Respuesta a Derecho de Petición formulado con fundamento en el artículo 258 de la Ley 5 de 1992, en concordancia con el artículo 16 de la ley 1909 de 2018 – Estatuto de la Oposición, sobre acciones emprendidas para enfrentar la pandemia del Covid-19*. Icetex.
27. MELO, L., Ramos, J., Rodríguez, J. y Zárata, H. (2021). *Efecto de la pandemia sobre el sistema educativo: El caso de Colombia*. Banco de la República, Borradores de Economía, No. 1179.
28. MINISTERIO DE Educación Nacional (MEN) (2018). *Acta de acuerdo Mesa de diálogo para la construcción de acuerdos para la educación superior pública*. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-379966_recurso_4.pdf

29. MINISTERIO DE Educación Nacional (MEN) (2020a). *Decreto 662 de 2020 “Por el cual se crea el Fondo Solidario para la Educación y se adoptan medidas para mitigar la deserción en el sector educativo provocada por el coronavirus COVID-19, en el marco del Estado de Emergencia Económica, Social y Ecológica”*. MEN.
30. MINISTERIO DE Educación Nacional (MEN) (2020b). *Decreto 467 de 2020 “Por el cual se dictan medidas de urgencia en materia de auxilios para beneficiarios del Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior –ICETEX–, dentro del Estado de Emergencia Económica, Social y Ecológica”*. <https://dapre.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%20467%20DEL%2023%20DE%20MARZO%20DE%202020.pdf>
31. MINISTERIO DE Educación Nacional (MEN) (2021). *Información Nacional 2010-2020*. <https://snies.mineducacion.gov.co/porta/ESTADISTICAS/Informes-e-indicadores/>
32. MINISTERIO DE Educación Nacional (MEN) (2022a). *Respuesta a Derecho de Petición formulado con fundamento en el artículo 258 de la Ley 5 de 1992, en concordancia con el artículo 16 de la ley 1909 de 2018 – Estatuto de la Oposición, sobre acciones emprendidas para enfrentar la pandemia del Covid-19*. MEN.
33. MINISTERIO DE Hacienda y Crédito Público (MHCP) (2021). Mensaje Presidencial “Proyecto de Presupuesto General de la Nación 2022”. Bogotá (Colombia).
34. MORA, A. F. (2016). *La seudorrevolución educativa. Desigualdades, capitalismo y control en la educación superior en Colombia*. Pontificia Universidad Javeriana.
35. MORA, A. F. (2019). *La exclusión y la desigualdad. Transformaciones desde la política social*. Universidad Nacional de Colombia.
36. MORA, A. F. (2020). “La Mesa Amplia Nacional Estudiantil: ¿Qué potencial transformador tuvo en la educación superior?”. En: A. Mora (ed). *La MANE y el movimiento estudiantil en Colombia. Agendas, luchas y desafíos* (pp. 83-178). Pontificia Universidad Javeriana.
37. MORA, A. F. y Múnera, L. (2015). “Complejo de Superioridad (la política pública para la educación terciaria)”. En: C. Miñana y E. Bernal (eds). *Visión 2034. Aportes para la construcción de la visión y el plan prospectivo de la Universidad Nacional de Colombia al año 2034* (pp. 126-143). Universidad Nacional de Colombia.
38. MORA, A. F. y Múnera, L. (2019). “Ser Pilo no Paga”: privatización, desigualdad y desfinanciamiento de la universidad pública en Colombia. *Revista Ciencia Política*, 14(27), 115-142.
39. OCORÓ, A. y Mazabel, M. (2021). Racismo en la educación superior: un análisis desde los pueblos indígenas y afrodescendientes en Colombia. *Universidades*, 87, 15-33.
40. PALECHOR, L. (2017). La Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN): una apuesta a la construcción de interculturalidad. *Educación Superior y Sociedad*, 20, 157-181.
41. PÉREZ, L. (2018). *Educación superior y calidad en Colombia*. Universidad del Valle.
42. RED DE Instituciones Técnicas Profesionales, Tecnológicas y Universitarias Públicas (REDTTU) (2021). *Diagnóstico, inclusión y comportamiento de la financiación en las Instituciones de Educación Superior (IES) públicas de carácter técnico profesional, tecnológico y universitario (ITTU)*. REDTTU.
43. SISTEMA UNIVERSITARIO estatal (SUE) (2018). *Informe Sostenibilidad Financiera Sistema Universitario Estatal*. SUE.
44. SISTEMA UNIVERSITARIO estatal (SUE) (2021). *Sostenibilidad y financiación de las universidades públicas en Colombia*. SUE.
45. THERBORN, G. (2015). *Los campos de exterminio de la desigualdad*. Fondo de Cultura Económica.
46. TILLY, C. (2000). *La desigualdad persistente*. Manantial.
47. VARGAS, E. (2021). *Autonomía universitaria y capitalismo cognitivo. Una aproximación a la idea de universidad*. Universidad del Rosario.
48. VEGA, R. (2015). *La universidad de la ignorancia. Capitalismo académico y mercantilización de la educación superior*. Océano Sur.



▪ Presencia de las mujeres durante el "Mayo Francés" constituyó un fenómeno histórico de movilización social, París (Francia), 1956 | Foto: EFE. Tomada de: telesurtv.net

¿Cómo cobran la matrícula las universidades públicas en Colombia? Evidencia 2009-2019*

Como é a cobrança da matrícula nas universidades públicas na Colômbia? Evidência 2009-2019

How Do Public Universities in Colombia Charge Tuition? Evidence 2009-2019

Hernando Bayona-Rodríguez **, Gabriel Rueda-Delgado *** y Luis Germán Ome****

DOI: 10.30578/nomadas.n56a4

El artículo presenta una comparación de los modelos de cobro de matrículas de pregrado de las universidades públicas en Colombia para tres tipos de estudiantes: de ingresos bajos, de ingresos promedio y de ingresos altos. Dicha comparación ha puesto en evidencia que los modelos de cobro son diversos y se pueden clasificar en tres tipologías, asimismo, para iguales condiciones socioeconómicas, los modelos estiman diferentes costos de matrículas, lo cual genera inequidad en el acceso; los modelos no ajustan los valores por el costo de vida regional, y ello acentúa la inequidad; finalmente, los costos de las matrículas no se relacionan con calidad. Se sugiere un esquema de cobro más homogéneo y de amplia difusión para los hogares.

Palabras clave: educación superior, costos educativos, costo de matrícula, educación pública, inequidad, ingresos.

O artigo apresenta uma comparação dos modelos de cobrança das matrículas de graduação das universidades públicas na Colômbia para três tipos de estudantes: de ingressos econômicos baixos, médios e altos. Esta comparação coloca em evidência que os modelos de cobrança são diversos e podem ser classificados em três tipos, igualmente, para iguais condições socioeconômicas, os modelos estimam diferentes custos de matrícula, o qual gera inequidade no acesso; os modelos não ajustam os seus valores pelo custo de vida regional, e aquilo acentua a inequidade; finalmente, os custos das matrículas não se relacionam com a qualidade. Se sugere um esquema de cobrança mais homogêneo e de ampla difusão para os lares.

Palavras-chave: educação superior, custos educativos, custo de matrícula, educação pública, inequidade, ingressos.

The article presents a comparison of the undergraduate tuition charging models of public universities in Colombia for three types of students: low-income, average-income and high-income. This comparison has shown that the charging models are varied, and can be classified into three typologies; likewise, for the same socioeconomic conditions, the models estimate different enrollment costs, which generates inequity in access; the models do not adjust the values for the regional cost of living, and this accentuates inequity. Finally, tuition costs are not related to quality. A more homogeneous and widely distributed collection scheme for households is suggested.

Keywords: higher education, educational costs, tuition cost, public education, inequity, income.

* Producto académico derivado de los proyectos "Ajuste a la metodología para la determinación del valor de la matrícula en la UPTC" y "Actualización de impactos metodología para la determinación del valor de la matrícula en la UPTC", desarrollados entre febrero del 2017 y mayo del 2018 en la Universidad Nacional de Colombia.

** Actual Viceministro de Educación Preescolar, Básica y Media (Colombia). Profesor asociado de la Facultad de Educación, Universidad de los Andes, Bogotá, y de la Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional de Colombia. Doctor y magíster en Economía; magíster en Matemática Aplicada. Correo: h.bayona28@uniandes.edu.co

*** Asesor del Viceministerio de Educación Superior del Ministerio de Educación Nacional (Colombia) desde febrero de 2019. Doctor en Ciencias Sociales; contador público. Correo: gabriel.rueda.d@gmail.com

**** Profesor asociado de la Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá. Ingeniero Industrial y magíster en Educación. Correo: lgomeo@unal.edu.co

original recibido: 08/11/2021
aceptado: 29/09/2022

ISSN impreso: 0121-7550
ISSN electrónico: 2539-4762
nomadas.ucentral.edu.co
nomadas@ucentral.edu.co
Págs. 67~91

El presente estudio hace una caracterización de los modelos de cobro de matrícula de estudios de pregrado de 32 de las 33 universidades públicas que funcionan en Colombia, con el fin de comparar los valores cobrados a los estudiantes según sus características socioeconómicas. No se incluye la Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN) pues esta fue reconocida como pública apenas en el 2019. Se muestra que los modelos de cobro de matrícula son muy diversos y que tal diversidad hace que, para estudiantes con las mismas características, los valores de la matrícula también sean diferentes por universidad.

El acceso a la educación superior se ha convertido en un tema de amplio debate a escala global, particularmente en torno a la forma en que esta se debería financiar. Mientras la cobertura de la educación superior ha aumentado en el mundo de manera importante, pasando de 31,9 millones de estudiantes en 1970 a 227,5 millones en el 2019 (Albatch, 2019), los recursos estatales se han reducido o no han crecido a la misma velocidad, lo que se explica, al menos en parte, por los retornos que tiene la acumulación de capital humano a nivel universitario (Barrera-Osorio y Bayona-Rodríguez, 2019; Espinoza y Urzúa, 2015; Gunderson y Oreopoulos, 2010). Debido a los retornos privados que tiene la educación superior, en los últimos años ha surgido un debate que aún está abierto sobre la forma de financiar este tipo de formación. Algunos sugieren que deberían ser los hogares los que financien con ahorros o deuda la educación superior, en tanto que otros sugieren que debería ser el Gobierno con el fin de que los hogares tomen decisiones socialmente óptimas (Balcão, 2010; Tandberg, 2010; Viaene y Zilcha, 2013; Izquierdo y Carta, 2014). Esta investigación aporta a

tal debate, en la medida en que compara los costos privados que deben pagar los hogares por el acceso a la educación oficial en Colombia.

El trabajo que aquí se presenta hace uso de una metodología en tres fases: en la primera se recopila la información de los acuerdos universitarios de las Instituciones de Educación Superior (IES) colombianas públicas que dan cuenta de las condiciones y los modelos de cobro de matrícula. En la segunda fase se comparan los acuerdos y se identifican las diferentes tipologías de cobro de matrícula y las variables que las universidades usan para fijar los valores de dichas matrículas. Finalmente, en la tercera fase, se hace una estimación que permite identificar el valor de la matrícula típica para cada una de las universidades estudiadas y para tres tipos de estudiantes: estudiante con ingresos bajos, estudiante con ingresos promedio y estudiante con ingresos altos. Con el valor de la matrícula típica por cada tipo de estudiante, se hace un análisis relativo al costo de vida de la región de la universidad.

Nuestro estudio encuentra que los modelos de cobro son muy diversos y que las variables más usadas en estos son estrato, ingreso del núcleo familiar y valor de la pensión pagada en el colegio. Esta heterogeneidad en los modelos hace que el valor para personas con las mismas características sea muy diferente entre una universidad y otra. Adicionalmente, los modelos no tienen en cuenta el costo de vida regional, lo que hace que existan unas universidades más costosas en términos relativos que otras. La complejidad de los modelos de cobro se convierte en una barrera de acceso para los hogares más vulnerables, con menos acceso a información o con mayores dificultades para comprender la información.

Finalmente, este estudio tiene implicaciones de política pública, en la medida que sugiere repensar el esquema de cobro de las universidades como una de las fuentes de ingresos propios de las que disponen las IES. Se requiere un esquema más general u homogéneo entre universidades, que sea fácil de comprender por parte de los hogares, que incluya el costo relativo por región, en el que las familias puedan estimar fácilmente el costo que podrían tener por el acceso a la universidad y que sea de amplia difusión. Más información disponible para los hogares sobre los costos universitarios puede aumentar la probabilidad de que tomen la decisión de llevar sus hijos a la universidad.

Tendencia mundial en financiación de la educación superior

Durante los años 1980 a 2000 se observó una expansión enorme en la cobertura de la educación superior en el mundo, en particular en países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). El rápido crecimiento fue impulsado, por el lado de la demanda, por la creciente cobertura de la educación media, el aumento de la participación femenina y el incremento de los retornos privados de la educación superior. Por el lado de la oferta, el crecimiento se explica por políticas que han aumentado el número de universidades y la ampliación de la financiación con fondos públicos, con el fin de impulsar la denominada economía basada en el conocimiento (Greenaway y Haynes, 2003, 2004).

Seguida de esta expansión de los últimos años del siglo XX, surge una creciente preocupación en torno a la sostenibilidad de la financiación de la educación superior. En los años más recientes, la disminución del gasto público en educación superior ha sido una tendencia global, debido principalmente a las necesidades de reducir el gasto y el papel del Estado, dos elementos derivados de acuerdos internacionales. Adicionalmente, los gastos en educación superior compiten con otros que se consideran más urgentes, como la educación primaria y secundaria y los gastos en salud. Esta tendencia se observa tanto en países desarrollados como en aquellos en desarrollo, siendo en estos últimos en los cuales con mayor frecuencia y severidad se observa la disminución del gasto público en la educación superior (Tilak, 2006).

Aunque no existen formas únicas de financiamiento, en las primeras décadas del siglo XXI, especialmente, puede observarse una tendencia a la diversificación de fuentes (OCDE, 2019), en la que la participación de lo público y lo privado y el uso de distintos instrumentos varían y se utilizan de manera dispar entre diferentes países del mundo. Esto supone una multiplicidad de esquemas, en la cual las fuentes de origen público, las de origen privado y la financiación de las familias y los instrumentos de crédito aparecen con distintos énfasis o profundidades en distintos países, conforme las trayectorias y los modelos económicos vayan definiéndolos.

Aunque existe consenso en cuanto a las bondades de aumentar la cobertura de la educación postsecundaria, hoy el debate se da a escala global sobre cómo hacer sostenible la financiación de este tipo de educación, y la principal tensión radica en torno a quién debería asumir los costos de la educación superior. Por un lado, están los que sugieren que este tipo de educación tiene unas rentas privadas tan altas que deberían ser los individuos quienes asuman los costos. Por otro lado, están quienes argumentan que garantizar la educación terciaria permite disminuir la inequidad y romper círculos de pobreza, lo cual no se podría dar si se reduce el gasto público en educación superior (Balcão, 2010; Tandberg, 2010; Viaene y Zilcha, 2013; Izquierdo y Carta, 2014). En el presente trabajo se encuentran ejemplos de estas miradas, con las que se procura abordar las experiencias internacionales.

Al revisar la literatura sobre financiación de la educación superior, de por sí escasa, se concluye que no hay un patrón único para asignar recursos. Como es usual en los países en desarrollo, se trata de seguir lo aplicado en países desarrollados, pero se hace difícil tratar de establecer cuál modelo es el mejor. Dentro de los modelos de financiación se destacan: cambio de subsidios a préstamos para estudiantes; mercantilización, privatización y corporativización de la educación superior; exigencia de autofinanciación a las universidades basada en rendimientos, eficiencia, efectividad y competencia; y productividad de la investigación e innovaciones financieras como las matrículas prepagadas, muy frecuentes en las universidades estadounidenses (Zhang *et al.*, 2016).

A continuación, se presentan algunos modelos de financiamiento de la educación superior que permiten ver la diversidad y la complejidad del tema.



▪ Estudiantes de la Universidad de Nanreite durante el movimiento del 22 de marzo, París (Francia), 1968 | Tomada de: vientosur.info

Se escogieron los modelos de Europa, Estados Unidos y Chile por ser representativos de la diversidad de los modelos y porque facilitan su posterior comparación con el caso colombiano, el cual se aborda con detalle más adelante.

Financiamiento de la educación superior en Chile

Las universidades chilenas se encuentran en un profundo proceso de revisión de su naturaleza, definido por la forma como se financian. Previamente a las tensiones políticas que hoy se discuten en el país, las instituciones se dividen en tres grupos: instituciones estatales, instituciones privadas con aporte fiscal directo (AFD) e instituciones privadas sin AFD. En la década de 1990, el financiamiento de la educación superior era mayori-

tariamente privado, particularmente mediante el pago de aranceles por parte de las familias o los estudiantes, con apoyo de becas y préstamos estudiantiles. Sin embargo, esto se revierte con la introducción de reformas educativas en el periodo 2014-2018, sobre todo con la política de derecho a la gratuidad universal para el acceso a las IES (Brunner y Labraña, 2018).

Para el año 2017, el 27% del gasto en educación superior se destinó a las instituciones, el 39,2% a estudiantes por medio de becas y créditos y el 33,8% para financiar el acceso gratuito. Con respecto a los recursos destinados a instituciones de educación superior, el 55,5% se destinó a universidades estatales, el 37,2% a universidades privadas con AFD y el restante a universidades privadas sin AFD (Brunner y Labraña, 2018).

Los créditos pueden ser de dos tipos: recompra del crédito con aval del Estado (CAE), otorgado mediante el sistema financiero, o créditos subsidiados del Fondo Solidario de Crédito Universitario (FSCU). De otro lado, las becas las otorgan el Ministerio de Educación y la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (Junaeb), entre otras entidades. Por su parte, según Brunner y Labraña (2018), el subsidio a la gratuidad financió para el año 2017 un total de 261.744 estudiantes de veintisiete universidades estatales y privadas con AFD y cinco universidades privadas sin AFD.

El caso chileno muestra una creciente participación del Gobierno central en la financiación de la educación superior, en particular de la demanda, beneficiando a estudiantes matriculados en IES públicas, y una paulatina reducción de auxilios gubernamentales directos en las IES privadas.

Financiamiento de la educación superior en la Unión Europea

La información disponible en la mayoría de los países de la Unión Europea corresponde únicamente a universidades públicas, que en general supera el 70% del total de las universidades en cada país (Lemaitre *et al.*, 2015). La principal fuente de financiación de estas universidades es la financiación pública directa por parte de los gobiernos, que alcanza hasta un 79,9% del total de los ingresos. No obstante, su destinación varía de acuerdo con lo establecido en cada país, de tal forma que la financiación pública directa o subvención global se puede clasificar así: subvención global con amplia autonomía, subvención global con un proyecto de presupuesto aprobado por los poderes públicos y subvención conforme a las partidas presupuestarias o subvenciones variables en función de la autoridad regional (solo aplica en Alemania) (Eurydice, 2009).

Dentro de la financiación pública hay variedad de mecanismos: fórmulas de financiación para calcular la cuantía de las subvenciones públicas, contratos de rendimiento, contratos entre las universidades y las autoridades públicas por número de titulados y mecanismos relativos a las negociaciones presupuestarias. El mecanismo más usado corresponde a las fórmulas de financiación (Eurydice, 2009).

A pesar de que las universidades europeas cuentan con un apoyo importante de sus gobiernos nacionales, se presenta la tendencia general a diversificar las fuentes hacia la inversión de la empresa privada, investigación por contrato, actividades comerciales, donaciones o préstamos; por ejemplo, con la Ley de Educación Superior del 2004, en el Reino Unido la mayor parte del presupuesto del Gobierno se destina a préstamos para estudiantes y no va dirigida directamente a instituciones de educación superior (Zhang *et al.*, 2016). De otro lado, aunque pueden cobrar tasas de matrículas, el grado de autonomía varía entre países. Además, las universidades también cuentan con recursos públicos para objetivos concretos como planes de inversión ligados a programas nacionales, objetivos sociales y fondos para investigación (Eurydice, 2009).

Con respecto a los recursos derivados de tasas de matrícula, su nivel de recaudo llega como máximo al 13% de los ingresos. En algunos países, el nivel de la tasa lo fija la autoridad educativa central, pero, en la mayoría, las universidades pueden determinar la tasa dentro de unos límites establecidos por dichas autoridades. Con relación a su uso, también hay variedad de modalidades: en España, Italia e Inglaterra las universidades cuentan con autonomía para el uso de los recursos por matrícula, Francia tiene restricciones de uso, en los países nórdicos no existen las tasas de matrícula, y en Alemania varía de acuerdo con cada autoridad regional (Eurydice, 2009).

Dentro de la limitada información sobre universidades privadas, se sabe que por lo menos el 50% proviene de fuentes públicas. Incluso en la República Checa, en Hungría y en Eslovaquia las universidades privadas pueden beneficiarse de subvenciones globales de la misma forma que las universidades públicas; asimismo, pueden acceder en las mismas condiciones que las públicas a recursos para proyectos de investigación y bienestar estudiantil. Finalmente, Estonia, Letonia, Polonia y Portugal son los países con mayor participación de estudiantes en universidades privadas (Eurydice, 2009).

Aunque el caso europeo no puede ser tratado como uno solo, en este modelo de financiamiento a la demanda se advierte una histórica participación del Gobierno nacional, con acceso gratuito en términos generales,

aunque con excepciones destacadas, especialmente en el Reino Unido, y la coexistencia de mecanismos de financiación que alternan fuentes privadas en determinados contextos y alcances.

Financiamiento de las universidades en los Estados Unidos

Analizar el sistema estadounidense como un todo es complicado, ya que en realidad los Estados Unidos no tienen un único sistema. Esta diversidad se debe, al menos en parte, a que la responsabilidad y el control de las universidades recae más en los gobiernos estatales que en el federal. Este es un sistema educativo que se financia en mayor parte de recursos privados (55% del total), los cuales provienen principalmente de los hogares. Esto podría explicarse por dos razones: en primer lugar, el costo en las universidades privadas es mayor que en las públicas, en una escuela privada de cuatro años la matrícula es cuatro veces mayor que la que se paga en una escuela pública de la misma duración, y la segunda razón es que los retornos a la educación privada aumentaron de manera importante; por ejemplo, para los hogares que asistieron a una escuela privada, la proporción del ingreso con respecto al ingreso medio pasó del 18% en 1980 al 44% en el 2009 (Geiger y Heller, 2011), lo cual hace que el gasto global en educación superior sea mucho mayor que en otros países, incluso países de la Unión Europea. En el 2015, por ejemplo, ascendía al 2,4% del producto interno bruto (PIB), doce veces el promedio de un país europeo (Bok, 2015).

A pesar de lo heterogéneo que es el sistema educativo norteamericano, se pueden identificar sus principales fuentes de financiamiento: por un lado, las matrículas, que en las instituciones privadas financian como mínimo el 50% de los costos de educación de un estudiante, mientras que en las instituciones públicas puede ser entre el 10 o 12%. Cabe resaltar que después de la recesión del 2008, los estados redujeron la financiación en un 23% (Zhang *et al.*, 2016), tendencia que se reforzó especialmente durante el gobierno republicano de Donald Trump. A pesar de que históricamente el valor de las matrículas para los hogares en instituciones públicas es menor, puesto que el Estado las subsidia, recientemente se observa en la mayoría de los casos una tendencia diferente, con reducción de subsidios y apoyos gubernamentales (OCDE, 2019). El apoyo federal se da vía investigación, mediante contratos o subven-

ciones, aunque también se otorga con programas de ayuda estudiantil, por medio de subvenciones, préstamos y trabajos (Huff, 1987). Si bien las proporciones entre cuotas no han variado de manera sustancial, en el 2015 las ayudas estudiantiles entre subsidios y becas cubrían alrededor del 25% del total de los costos, lo que correspondía en promedio a USD \$10.000 para un estudiante de tiempo completo en una institución de cuatro años (Kirby, 2016).

Los estudiantes tienen diferentes oportunidades de financiamiento. Las ayudas estudiantiles se otorgan, de manera especial, por medio de préstamos y becas, dentro de los que se encuentran los fondos federales, estatales y los propios de las universidades; sin embargo, se trata de un sistema de préstamos muy costoso. Aun cuando en los últimos años el financiamiento privado oscila alrededor del 46% (Martínez-Restrepo, 2016), este valor ha superado la mitad de la financiación hasta un 53% (Díaz, 2001), debido a que se cobran intereses muy altos, a las inflexibilidades en cuanto a refinanciaciones y a las negociaciones de pago por valor de cuotas muy altas o plazos muy largos. El 70% de los estudiantes recurre a estos préstamos, de los cuales el 85% se obtiene del Gobierno federal (Fellet, 2016).

Por último, se encuentran los aportes privados, una fuente muy importante, proveniente de filántropos, del sector empresarial y de exalumnos de las universidades. Inicialmente, este tipo de recursos estaban dirigidos a las universidades privadas, pero esta tendencia ha cambiado y las universidades públicas han aumentado sus esfuerzos por captar estos recursos.

Financiamiento de las universidades en Colombia

En Colombia, la demanda por educación superior ha venido aumentando y los esquemas de financiación han evolucionado con este crecimiento. En el país, el 32% de las universidades son públicas y concentran alrededor del 50% de la matrícula (Barrera-Osorio y Bayona-Rodríguez, 2019). Por otra parte, las universidades públicas y las privadas se diferencian en sus esquemas de financiación: las primeras obtienen significativos aportes del presupuesto de los gobiernos nacional y regional, aproximadamente en un 55% (el 45% restante proviene de recursos propios), y donde las matrículas corresponden al 10% del total, los recursos públicos de

la nación están atados por ley a la inflación; por ende, desde 1993 no han incrementado de manera real. Las IES privadas dependen en un 70% de las matrículas, mientras que el otro 30% proviene de otros derechos académicos, venta de servicios, rendimientos financieros, créditos y otros ingresos (Ayala, 2010). Para el 2015 las proporciones han variado: las transferencias del Gobierno a las universidades públicas ascendían al 55% del total de ingresos, y las matrículas aumentaron hasta llegar al 16%. En cuanto a la participación de las matrículas en los ingresos de las universidades privadas, esta aumentó hasta llegar al 86%.

Los hogares pueden financiar la educación de sus hijos por medio de varios programas estatales o créditos especializados, tales como prestamos del Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior (Icetex), que son pagados por las familias, y programas pagados por el Estado como Ser Pilo Paga o Generación E –en sus componentes de equidad y excelencia– y programas especiales desarrollados por las universidades, entre otros. Los hogares también pueden acceder a créditos ofrecidos por el sistema financiero o directamente por las universidades. En el 2017, el Gobierno restringió los créditos y apoyos financieros para los programas o universidades acreditadas de alta calidad, lo que ha reducido drásticamente el acceso a la educación superior.

Las universidades, por su parte, también pueden buscar la financiación de sus actividades con recursos diferentes de los de las matrículas, como son consultorías e investigaciones con recursos privados o estatales, lo que constituye un rubro que ha venido a aumentado tímidamente en los últimos años. Por último, el Gobierno ha dispuesto diferentes mecanismos para que las universidades generen procesos de inversión en infraestructura que les permitan ampliar su cobertura y su calidad; por ejemplo, las universidades pueden acceder a créditos del Fondo de Desarrollo a la Educación Superior (Fodesep), que hoy es marginal, o a recursos para proyectos específicos de la Financiera de Desarrollo Territorial (Findeter), y también están permitidas las donaciones (Ayala, 2010).

El acceso a la educación superior es un tema complejo en todo el mundo, en el caso colombiano se encuentran grandes restricciones en el acceso, en particular por la falta de cobertura y los costos directos

e indirectos de ingresar a la universidad. En tal sentido, se observa un bajo nivel de cubrimiento de crédito educativo, financiado por el Gobierno mediante el Icetex, el cual está alrededor del 20% de los estudiantes, muy por debajo del promedio, que corresponde a un 48,2%, donde se ubican países como Chile o Finlandia, y demasiado bajo si se compara con Estados Unidos, Australia o Reino Unido, que alcanzan niveles entre 80 y 90% de los estudiantes (Martínez-Restrepo, 2016). Adicionalmente, las universidades públicas tienen esquemas diferenciales de cobro de matrícula, lo que también podría convertirse en una barrera de entrada a la educación superior.

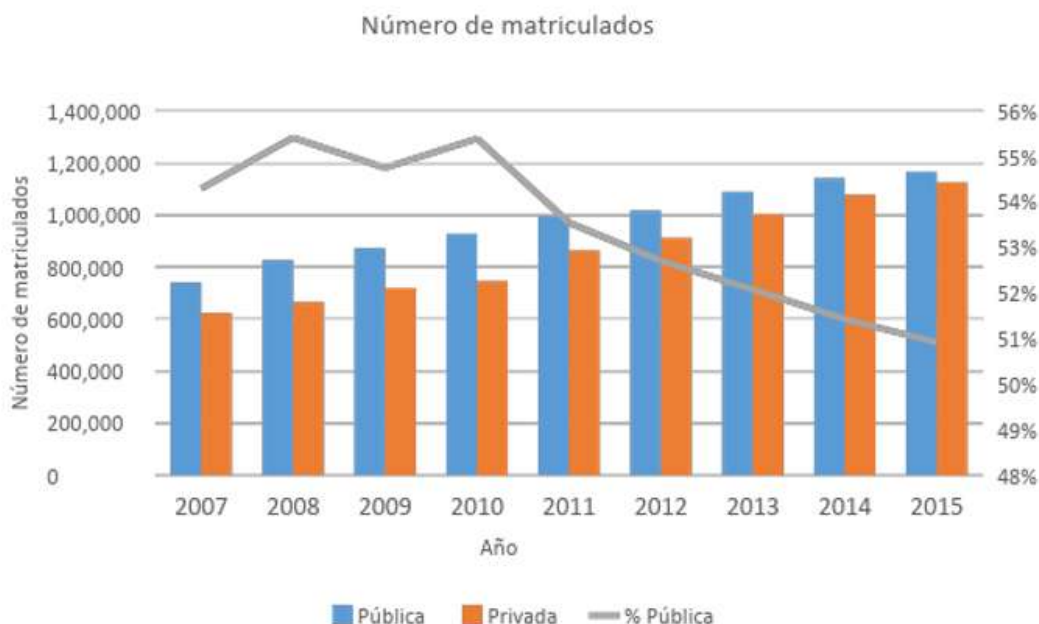
La presente investigación hace un análisis de la forma en que las universidades públicas en Colombia cobran las matrículas y cómo este cobro es diferencial por región. De esta manera, aporta a la literatura en la materia, en la medida en que muestra un sistema descentralizado, con gran autonomía universitaria y gran libertad de maniobra para la gestión de los recursos.

El contexto de la educación superior en Colombia

La educación en Colombia, a la luz de la Constitución Política, constituye un derecho para los ciudadanos y un deber del Estado. El sistema de financiamiento de las IES corresponde a aportes del Estado regulados por la Ley 30 de 1992, la cual establece que las universidades públicas son órganos autónomos del Estado sujetos a un régimen especial, donde sus empleados son servidores públicos categorizados como docentes, empleados administrativos y trabajadores oficiales cuyos salarios hacen parte del presupuesto nacional como gastos de funcionamiento. El presupuesto de las universidades públicas es independiente del presupuesto nacional y de las entidades territoriales, aunque reciban aportes de uno y de otro, y las universidades gozan de autonomía, autodeterminación y autorregulación.

La figura 1 presenta el número de matriculados registrado en los últimos nueve años en las IES públicas (incluido el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA)) y privadas, número que ha crecido en un 68,3% en este periodo, pasando de 1,4 millones en el 2007 a 2,3 millones en el 2015. Este crecimiento ha sido diferente en

Figura 1. Número de matriculados en universidades públicas de Colombia por sector



Fuente: elaboración propia con información del Ministerio de Educación Nacional (MEN) – Sistema Nacional de Información de Educación Superior (SNIES).

universidades públicas y privadas, mientras la matrícula pública ha crecido un 57,8%, al pasar de 739.834 matriculados en el 2007 a 1.167.888 en el 2015, la matrícula privada ha crecido 80,7%, al pasar de 622.675 matriculados a 1.125.662 en el mismo periodo. Esto implica que la composición de la matrícula entre IES públicas y privadas ha cambiado, con un aumento sostenido de la participación de la matrícula privada. En el 2007, el 54,3% de la matrícula era pública, y en el 2015 esta participación cayó al 51%.

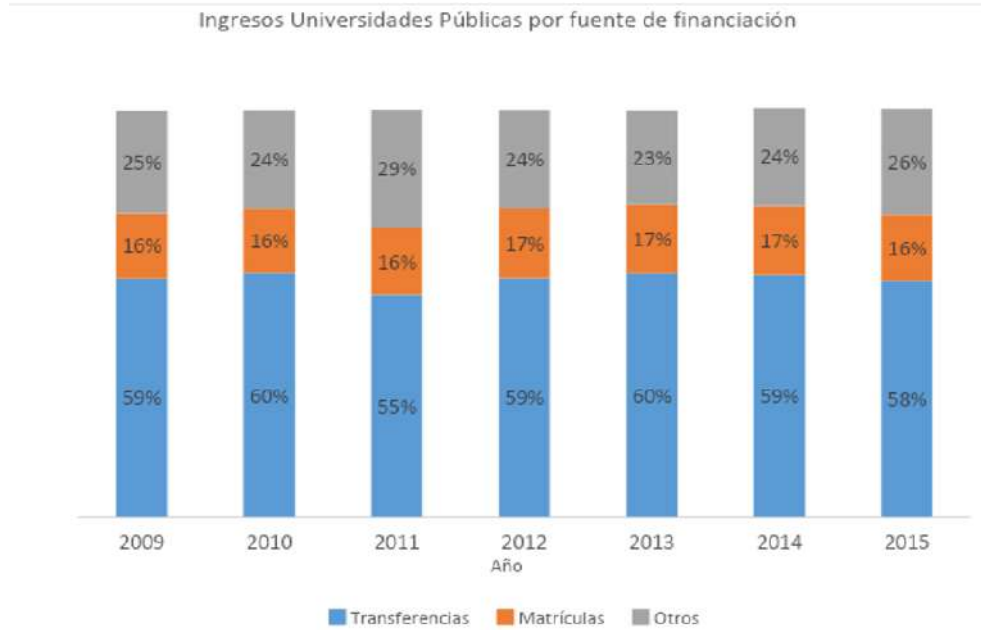
En las figuras 2 y 3 se presenta la composición de los ingresos de acuerdo con las fuentes de financiación. En la primera, se observa la evolución de la composición del ingreso para todas las IES públicas, y se encuentra que la composición del ingreso tiene un comportamiento estable en el tiempo, de manera tal que las transferencias del Gobierno nacional son la fuente más importante, con el 58,4% en promedio. Por su parte, las matrículas tan solo pesan 16,6% en promedio.

La figura 3 permite ver de manera comparativa el peso relativo que tienen las matrículas en la estructura

de ingresos de las IES oficiales para el periodo 2009-2015. Así, muestra que la composición de los ingresos es diferenciada por universidad, y en ese sentido se observa que las universidades en las cuales el valor de la matrícula tiene mayor peso en la composición de los ingresos son la Universidad Militar Nueva Granada (UMNG) (67%), la Universidad del Tolima (UTOL) (43%) y la Universidad de Pamplona (UPAM) (38%). Por su parte, las universidades en las que la matrícula tiene un peso menor en la composición de los ingresos son la Universidad Nacional de Colombia (UN) (4%), la Universidad de Antioquia (UDEA) (4%) y la Universidad de Córdoba (UCOR) (6%).

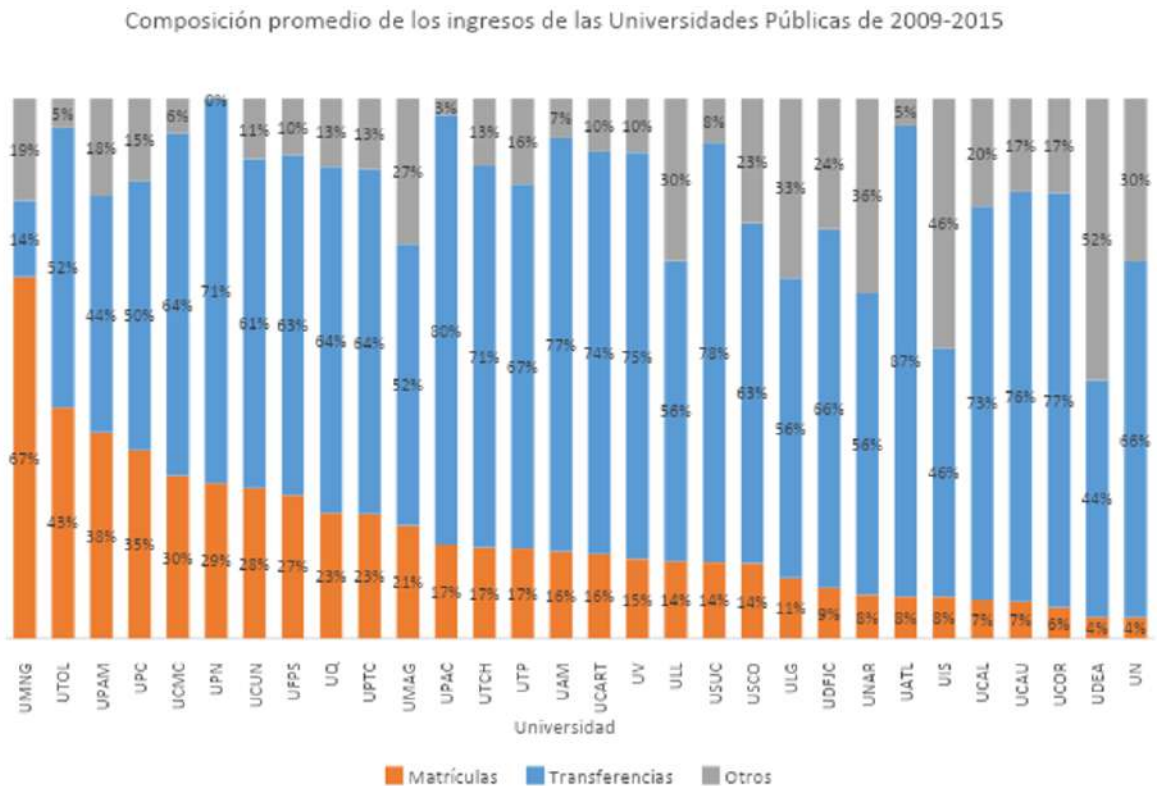
Para los propósitos de esta investigación, esta composición del ingreso y el peso relativo de las matrículas resultan pertinentes pues las instituciones pueden introducir cobros de matrículas más o menos acordes a la condición socioeconómica de los estudiantes, de acuerdo a si dependen en mayor o menor medida de dichos ingresos para su sostenibilidad financiera. A continuación, se aborda la manera como se determina el pago de la matrícula en las universidades.

Figura 2. Composición de ingresos de las universidades públicas de Colombia según fuente de financiación



Fuente: elaboración propia con información de MEN-SNIES.

Figura 3. Composición de ingresos de las universidades públicas de Colombia según fuente de financiación y universidad



Fuente: MEN-SNIES.

Metodología y datos

El presente estudio se desarrolló en tres fases, en la primera de las cuales se recopila la información de los acuerdos universitarios de las IES colombianas públicas que dan cuenta de las condiciones y los modelos de cobro de matrícula, en tanto que en la segunda se comparan los acuerdos y se identifican las diferentes tipologías de cobro de matrícula, además de las variables que las universidades usan para fijar los valores de estas. Finalmente, en la tercera fase se hace una estimación que permite identificar el valor de la matrícula de tres tipos de estudiantes: estudiante de ingresos bajos, estudiante de ingresos promedio y estudiante de ingresos altos para cada una de las IES analizadas.

Primera fase

En esta fase de la investigación se recopilaron los modelos de cobro de 31¹ universidades públicas del país, dichos modelos son definidos por cada institución y deben quedar consignados en un documento llamado acuerdo, que por su propia naturaleza se divulga públicamente. Los acuerdos detallan, entre otra información, las variables que se tienen en cuenta para definir el valor de matrícula de un estudiante, así como los pesos y las ponderaciones que tienen en el cálculo final.

Segunda fase

Una vez se recopilaron los documentos, se procedió a identificar las variables que hacían parte de cada uno de los modelos de cobro y su respectiva fórmula. Adicionalmente, se compararon los acuerdos y se identificaron diferentes tipologías de cobro de matrícula.

Tercera fase

En esta fase se procedió a calcular el valor de la matrícula de los tres tipos de estudiantes para cada una de las universidades analizadas. Por otro lado, se estimó el costo de vida promedio en cada una de las ciudades en

las que se encuentra cada universidad, con el fin de hallar el costo de la matrícula ajustado al costo de vida y hacer los valores comparables.

Datos

Se revisaron los acuerdos o resoluciones que rigen el método de cálculo de los costos de matrícula de cada una de las universidades públicas del país. Como fuente para hacer supuestos de las variables para el cálculo del costo de matrícula, se utilizaron las variables socioeconómicas recopiladas en la base de resultados de Saber 11-2016 y la Encuesta Nacional de Presupuesto de los hogares 2016-2017 (ENPH), a efectos de conocer el costo promedio de vida de las ciudades en las que están ubicadas las universidades.

Resultados

Se revisó cada uno de los acuerdos universitarios de las universidades estatales en los cuales se estipula el modelo de cobro de la matrícula a los estudiantes.

Variables empleadas en los modelos

La tabla 1 muestra las variables que emplea cada universidad en su modelo de cobro. Se identificaron seis variables empleadas en mayor o menor medida en la liquidación de las matrículas: estrato (60,9% de las universidades), ingreso del núcleo familiar (52,2%), pensión pagada en el colegio (34,8%), renta (30,4%), tipo de colegio (8,7%) y patrimonio (8,7%). Además, se encontró que la Universidad de Antioquia era la que más variables empleaba, con un total de cuatro, seguida del 21,7% (cinco universidades) que usa tres, el 39,1% (nueve universidades) usa dos, y el 34,8% (ocho universidades) usa una. Finalmente, la combinación más utilizada es ingreso y renta, lo cual podría entenderse como una sola variable relacionada con ingreso o capacidad de pago.

Tabla 1. Variables utilizadas por universidad y tipología

Universidad	Iniciales	Tipología*	Ingreso	Estrato	Pensión colegio	Renta	Carácter del colegio	Patrimonio	Área de procedencia	Dependientes del ingreso familiar	Hermanos que cursan simultáneamente estudios en universidad pública	Número de hijos	Propiedad de la vivienda	Educación del jefe de la familia	Ocupación del jefe de la familia	Convivencia del estudiante	Matrícula mínima (SMMLV)	Matrícula Máxima (SMMLV)
Universidad de la Amazonia	UAM	A	X														0,5	5,5
Universidad de Antioquia	UDEA	A		X	X	X		X									0,33	11
Universidad del Atlántico	UATL	A		X													0,4	4
Universidad de Caldas	UCAL	A	X	X					X	X	X	X					0	5,03
Universidad del Cauca	UCAU	A		X	X												0,05	1
Universidad Tecnológica del Chocó Diego Luis Córdoba	UTCH	B															0,38	2,25
Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca	UCMC	C				X											1	4,2
Universidad de Córdoba	UCOR	A		X													0,35	4,5
Universidad de Cundinamarca	UCUN	B															1	2
Universidad Distrital Francisco José de Caldas	UDFJC	A	X	X	X				X								0,1	9,75
Universidad Francisco de Paula Santander (Distanda)	UFPSD	B															1	1,7

Se identificaron tres grandes tipologías de cobro de matrículas de las IES, teniendo en cuenta las variables empleadas en los modelos. La primera tipología (A) corresponde a un modelo de cobro basado en características socioeconómicas de los estudiantes, en tanto que la segunda (B) tiene que ver con un modelo de cobro fijo por tipo de programa o carrera, lo cual implica que, con independencia de las características socioeconómicas, la diferencia del costo de la matrícula solo depende del tipo de carrera. La tercera tipología (C), por su parte, corresponde a las universidades que combinan las dos tipologías mencionadas, lo cual significa que tienen costos fijos asociados con los programas, pero también tienen en cuenta características socioeconómicas. En la tabla 1 se presenta la clasificación de las IES públicas, de acuerdo con estas tipologías.

Del grupo analizado, la mayor parte (64,5%) liquida su matrícula de pregrado a partir de condiciones socioeconómicas (tipología A). El 25,8% aplica costos fijos de acuerdo con cada programa (tipología B), usualmente medidos en salarios mínimos mensuales legales vigentes (SMMLV), y el restante 9,7% combina los dos mecanismos (tipología C). La universidad UPTC cambió su esquema de cobro de valor fijo a condiciones socioeconómicas en el 2018.

Se encontraron dos casos particulares: la Universidad Popular del Cesar, que aplica costos fijos medidos en SMMLV por programa y por cohorte, y la Universidad Francisco de Paula Santander, que cuenta con programas con cobros fijos, pero también por ingreso o renta y una variable socioeconómica (estrato).

Asimismo, la mayoría de las universidades estipula en sus acuerdos valores máximos y mínimos de matrícula, como se muestra en la tabla 1. Para simplificar el análisis, los mínimos y los máximos reportados solo tienen en cuenta los derechos básicos de matrícula, es decir, no se incluyen cobros adicionales por servicios de salud o sistematización, entre otros. De estos límites se destaca el caso de tres universidades con matrícula mínima en cero: Universidad del Atlántico, Universidad de Caldas y Universidad Nacional de Colombia. En el otro extremo se encuentra la Universidad Militar Nueva Granada, con el nivel más alto de matrícula mínima: 2,02 SMMLV.

En cuanto al límite superior de cobro, el más bajo lo tienen la Universidad del Cauca y la del Pacífico con un SMMLV, y el más alto, nuevamente la Universidad Militar Nueva Granada, con 17,75 SMMLV. En promedio, el rango de matrícula en las universidades públicas analizadas se encuentra entre 0,50 y 5,58 SMMLV.

Modelos de cálculo

La tabla 2 (anexa) sintetiza la fórmula que utiliza cada universidad para calcular el valor de la matrícula, y muestra que no hay una metodología única para el cálculo de las matrículas, cada universidad ha construido, de acuerdo con sus necesidades, su fórmula o lista de valores que permiten calcular el valor de las matrículas. Las justificaciones sobre la escogencia del modelo, al igual que las variables empleadas, no se incluyen en los acuerdos, a menos de que las modificaciones hayan surgido de decisiones judiciales o administrativas que así lo exijan; por ejemplo, la UPTC tenía hasta el 2017 un modelo de valores fijos por programa, y por decisión de Consejo de Estado fue obligada a cambiar a un modelo basado en las condiciones socioeconómicas de los estudiantes.

Existen, además, universidades que tienen contemplados atenuantes y descuentos aplicados con dos propósitos: el primero, reconocer condiciones muy particulares de los estudiantes que no son capturados por modelos generales, y de esta manera aliviar las condiciones desfavorables de aquellos que podrían convertirse en una barrera de acceso a la universidad. El segundo, por su parte, es reconocer capacidades excepcionales de estudiantes mediante estímulos y becas, tanto por el desempeño académico como por lo deportivo o artístico.

Comparación del valor de matrícula entre universidad

Para comparar los costos de las matrículas se formularon tres tipos de estudiantes según los ingresos o características de sus familias, como se observa en la tabla 3: estudiante de bajos ingresos, estudiante de ingresos promedio y estudiante de ingresos altos. Para cada uno de estos se hicieron supuestos acerca de los valores de las variables de las que depende el costo de matrícula.

Tabla 2. Metodología de cálculo del valor de matrícula por universidad

Universidad	Fórmula*
Universidad de la Amazonia	$m = \text{factor} * SMLMV$, donde <i>factor</i> es un valor entre 0,5 y 5,5 que depende de los ingresos familiares anuales
Universidad de Antioquia	$m = 0,40 * \text{factor} \text{ pensión} + 0,20 * \text{factor} \text{ estrato} + 0,20 * \text{factor} \text{ patrimonio} + 0,20 * \text{factor} \text{ renta}$
Universidad del Atlántico	$m = \text{factor} * SMLMV$, donde <i>factor</i> es un valor entre 0,4 y 4, que depende del estrato socioeconómico del estudiante.
Universidad de Caldas	$m = \text{máximo} (\text{factor} * SMLMV, 4 \text{ vp} * B)$, donde <i>factor</i> es un valor entre 0 y 5,03 que depende de los ingresos familiares anuales, vp es el valor de la pensión mensual pagada en el último año de colegio y, B es un valor entre 0, 6 y 1 que depende la procedencia del estudiante, el número de hermanos menores de 25 años, entre otros.
Universidad del Cauca	$m = \text{factor} * SMLMV$, donde <i>factor</i> es un valor entre 0,05 y 1 que depende del estrato socioeconómico y el valor de la pensión del último año de colegio.
Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca	$m = \text{factor} * SMLMV$, donde <i>factor</i> es un valor entre 1 y 4,2 que depende del programa universitario y la renta líquida del año inmediatamente anterior.
Universidad de Córdoba	$m = \text{factor} * SMLMV$, donde <i>factor</i> es un valor entre 0,35 y 4,5 que depende del estrato socioeconómico.
Universidad de Cundinamarca	$m = \text{factor} * SMLMV$, donde <i>factor</i> es un valor entre 1 y 2 que depende del programa universitario.
Universidad Distrital Francisco José de Caldas	$m = \text{factor} * SMLMV$, donde <i>factor</i> es un valor entre 0,1 y 9,75 que depende del estrato socioeconómico, el valor de la pensión del colegio en el último año y los ingresos familiares del hogar.
Universidad Francisco de Paula Santander (Presencial)	$m = \text{factor} * SMLMV$, donde <i>factor</i> es un valor entre 0,5 y 3,5 que depende del promedio de los ingresos mensuales del grupo familiar que aporta al sostenimiento del estudiante o si el estudiante es independiente durante el año inmediatamente anterior.
Universidad Industrial de Santander	$m = \text{factor} * SMLMV$, donde <i>factor</i> es un valor entre 0,125 y 8 que depende del valor de la pensión del estudiante, el estrato socioeconómico o de los ingresos familiares.
Universidad de La Guajira	$m = 1,2 * SMLMV$
Universidad de Los Llanos	$m = 0,03 * I$, donde I es el ingreso neto en pesos de los padres o personas que responden económicamente por el estudiante. El valor de la matrícula m debe ser mínimo de 0,7 SMLMV y no mayor a 6 SMLMV.
Universidad de Magdalena	$m = \text{factor} * SMLMV$, donde <i>factor</i> depende del programa universitario, el estrato socioeconómico, el sector del colegio, el valor de la pensión y del número de créditos académicos a cursar según el programa universitario.
Universidad Militar Nueva Granada	Depende del tipo de programa universitario. El valor mínimo de la matrícula es de \$3.425.000 y el valor máximo de \$13.725.000.
Universidad Nacional de Colombia	$m = \text{factor} * SMLMV$, donde <i>factor</i> es un valor entre 0,17 y 9,879 que depende de la pensión del último año de colegio, el estrato socioeconómico y los ingresos familiares.
Universidad del Pacífico	$m = \text{factor} * SMLMV$, donde <i>factor</i> es un valor entre 0,25 y 1 que depende del estrato socioeconómico y del sector del colegio del que se graduó el estudiante.
Universidad de Pamplona	$m = \text{factor} * SMLMV$, donde <i>factor</i> es un valor entre 0,09 y 11,76 que depende del estrato socioeconómico y del programa universitario.
Universidad Pedagógica Nacional	$m = \text{máximo} (\text{factor}1 * SMLMV, \text{factor}2 * SMLMV)$, donde <i>factor</i> 1 es un valor entre 0,235 y 2,260 que depende de la renta líquida gravable o el ingreso neto anual; y <i>factor</i> 2 es un valor entre 0,235 y 3,5 que depende del patrimonio gravable expresado en salarios mínimos.
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (Dec. Ingresos)	$m = \text{factor} * SMLMV$, donde <i>factor</i> es un valor entre 0,112 y 7 que depende de los ingresos familiares, el estrato socioeconómico y el valor de la pensión del colegio.

Tabla 2. Metodología de cálculo del valor de matrícula por universidad

Universidad Popular del Cesar	$m = 920,501$, este valor de matrícula es válido para quienes ingresaron a partir del año 2018.
Universidad del Quindío	$m = factor * SMLMV$, donde <i>factor</i> es un valor entre 0,7 y 4 que depende del sector del colegio del estudiante, y el valor presente de la pensión que el aspirante pagaba en el último año de colegio.
Universidad de Sucre	$m = factor * SMLMV$, donde <i>factor</i> es un valor entre 0,25 y 10 que depende del estrato socioeconómico, las características de la vivienda, la educación del jefe de hogar, la ocupación del jefe de hogar, el número de miembros del hogar y del rango de precios en el que se ubique el programa académico.
Universidad Surcolombiana	$m = factor * SMLMV$, donde <i>factor</i> es un valor entre 0,33 y 4,27 que depende del estrato socioeconómico, los ingresos mensuales y el valor de la pensión del último año de colegio.
Universidad Tecnológica del Chocó Diego Luis Córdoba	$m = factor * SMLMV$, donde <i>factor</i> es un valor entre 0,375 y 2,25 que depende del programa universitario.
Universidad Tecnológica de Pereira	$m = factor * SMLMV$, donde <i>factor</i> es un valor entre 0,25 y 5 que depende de la renta y el patrimonio gravables, de los ingresos o del estrato socioeconómico y el sector del colegio.
Universidad del Tolima	$m = factor * SMLMV$, donde <i>factor</i> es un valor entre 0,5 y 7 que depende del ingreso del hogar del estudiante.
Universidad del Valle	$m = factor * SMLMV$, donde <i>factor</i> es un valor entre 1,05 y 1,55 que depende del estrato socioeconómico de la vivienda del estudiante y el valor de la pensión que el aspirante pagaba en el último año de colegio.

Fuente: Acuerdos que reglamentan las matrículas en cada universidad.

Cada uno de los valores de las variables que representan al estudiante de ingresos promedio se eligió con base en la información socioeconómica reportada en las pruebas Saber 11-2016; aquellas con valores monetarios se convierten a pesos del 2019. Los valores de las variables de estudiante de ingresos bajos y estudiante de ingresos altos se fijaron de acuerdo con valores mínimos y máximos fijados en los acuerdos, tomando el mínimo valor máximo y el máximo valor mínimo de todos los acuerdos, a fin de que fueran comparables entre acuerdos; por ejemplo, el valor de pensión del colegio máximo es de 0,6 en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, pero es el mínimo valor máximo con respecto a las otras universidades. Se elige la carrera de administración de empresas para poder comparar costos de estudiantes de universidades de tipo B y C, que son las que fijan costos de acuerdo con el programa universitario.

En la tabla 3 se resumen todas las variables o características que utilizan las universidades del estudio para el cálculo del costo de matrícula y los valores que se le han asignado a cada uno de los estudiantes de bajos ingresos, ingresos promedio e ingresos altos. Las variables de esta tabla se eligen dado que al menos una universidad las utiliza en su modelo de cálculo.

Adicionalmente, las estimaciones del costo de la matrícula por universidad se ajustaron por costo de vida regional, lo que se llevó a cabo con el fin de hacer comparables los resultados entre universidades que se encuentran en condiciones y contextos diferentes.

Para expresar las diferencias regionales en términos del costo de vida, se empleó la Encuesta Nacional de Presupuesto de los Hogares 2016-2017 (ENPH), y con ella se calculó, teniendo en cuenta el estrato, el valor de los gastos del hogar en salud, educación, vivienda y manutención; este valor se tomó como proxy del costo de vida. Además, el valor de la matrícula se dividió por el gasto del hogar, a fin de obtener el valor relativo regional de la matrícula.

Para las universidades en las cuales el costo de matrícula depende de la carrera (tipologías B y C), se planteó el supuesto adicional de que eran estudiantes de administración de empresas, dado que es la carrera que se encuentra en todas las universidades con estas tipologías. También, para aquellas que tienen como función de costo de matrícula el máximo de varias variables o características, se supone que la máxima matrícula es aquella que depende del estrato.

Tabla 3. Características de cada tipo de estudiante

Variable	Tipo de estudiante		
	Ingresos bajos	Ingreso promedio	Ingresos altos
Estrato	1	2	4 o 6
Ingresos	1 SMLMV	2,6 SMLMV	10 SMLMV
Valor pensión colegio	0 SMLMV	0,2 SMLMV	0,6 SMLMV
Área de procedencia	Urbana	Urbana	Urbana
Dependientes del ingreso familiar	2	2	2
Hermanos que cursan simultáneamente estudios en universidad pública	0 (cero)	0 (cero)	0 (cero)
Número de hijos	0 (cero)	0 (cero)	0 (cero)
Carácter del colegio	Público	Privado	Privado
Propiedad de la vivienda	Propia	Propia	Propia
Programa	Administración de empresas	Administración de empresas	Administración de empresas
Educación del jefe de la familia	Primaria	Secundaria	Universitaria
Ocupación del jefe de la familia	Pequeño trabajador independiente con local propio o arrendado	Pequeño trabajador independiente con local propio o arrendado	Empresario, comerciante mayorista, campesino propietario de más de 20 ha
Convivencia del estudiante	Con la familia de origen	Con la familia de origen	Con la familia de origen

Nota: para determinar el ingreso y el monto de pensión del estudiante promedio se tomó la información reportada por los estudiantes en las pruebas Saber 11-2016.

Fuente: elaboración propia con base en acuerdos de costos de matrícula de las universidades públicas.

El costo de matrícula para el 2019 se calculó a partir de la definición de cada uno de los tipos de estudiantes y sus características, ya que para el 2020, por la pandemia, algunas universidades permitieron descuentos de matrícula o matrícula cero.

En la figura 4 se observa que la universidad en la que el estudiante de ingresos altos pagaría un mayor costo es la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (UDFJC), seguida por la Universidad Nacional de Colombia (UN) y la Universidad de Caldas (UCAL). El estudiante promedio pagaría una mayor matrícula en la Universidad Militar Nueva Granada (UMNG), seguida por la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) y la Universidad Nacional de Colombia (UN). Finalmente, el estudiante de ingresos bajos pagaría un mayor costo de matrícula en la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), seguida por la Universidad Nacional de Colombia (UN), la Universidad de

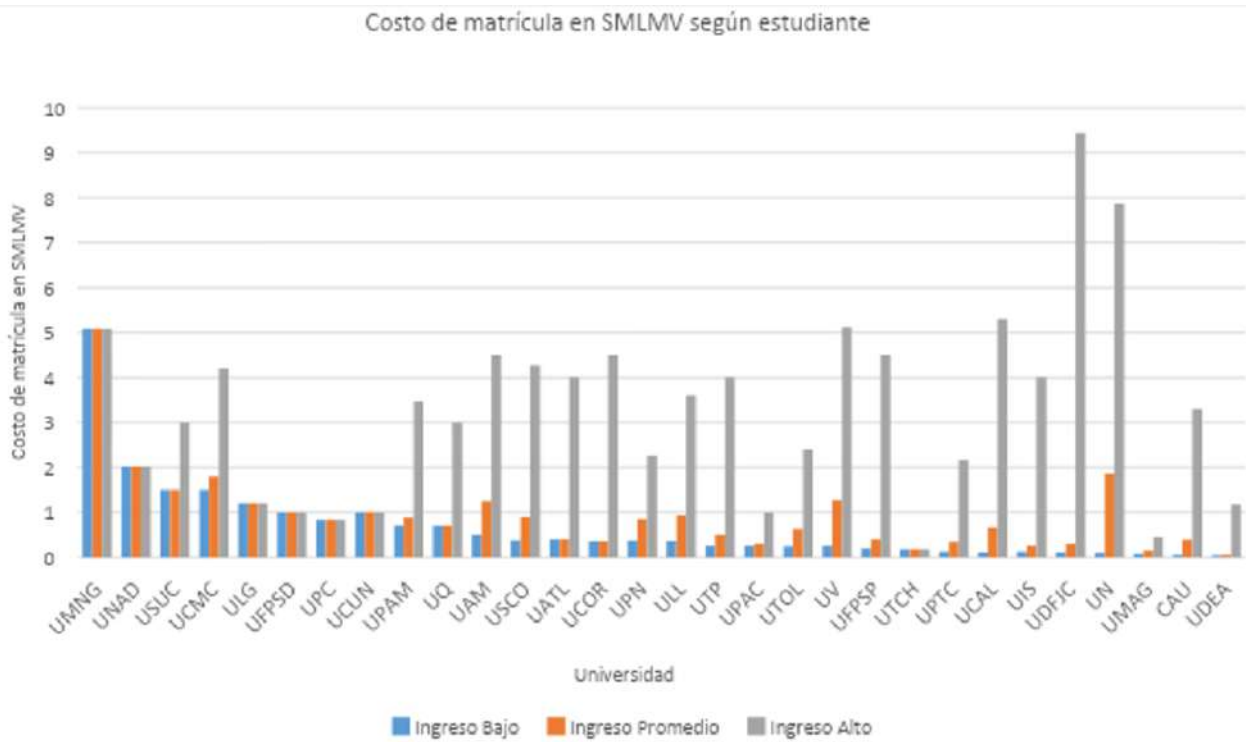
Córdoba (UCOR) y la Universidad Surcolombiana (USCO).

La mayor diferencia entre tipos de estudiantes se encuentra en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, en la cual el valor de la matrícula del estudiante de ingresos altos supera los nueve salarios mínimos, mientras que en el caso del estudiante de ingresos bajos o del estudiante promedio se sitúa por debajo del salario mínimo (figura 4).

En la figura 5 se observa que después de ajustar el costo de matrícula por el costo de vida, el estudiante de ingresos bajos pagaría la más alta matrícula en la Universidad Militar Nueva Granada (UMNV), seguido por el estudiante promedio en la misma universidad.

La IES en la que el estudiante de ingresos altos pagaría la matrícula más alta es la Universidad Francisco

Figura 4. Costo de matrícula expresado en SMLMV del 2019



Fuente: elaboración propia a partir de los acuerdos de los costos de matrícula de las universidades y de la información reportada en las pruebas Saber 11.

Figura 5. Costo de matrícula mensual relativo en SMLMV



Nota: los costos de la Universidad de Antioquia hacen referencia a los mínimos para cada estrato debido a la imposibilidad de asignar un valor del patrimonio a cada estudiante representativo, es posible que por esta razón sean los más bajos.

Fuente: acuerdos de costos de matrícula de las universidades, Saber 11 y ENPH, elaboración propia.

de Paula Santander (UFPS), seguida por la Universidad de Caldas (UCAL) y la Universidad Surcolombiana (USCO). Por su parte, para el estudiante promedio, la universidad más costosa es la Universidad Militar Nueva Granada (UMNV), seguida por la Universidad Nacional Abierta a Distancia (UNAD) y la Universidad Nacional de Colombia (UN). Para el estudiante de bajos recursos, la universidad más costosa es la Universidad Militar Nueva Granada (UMNV), seguida por la Universidad Nacional Abierta a Distancia (UNAD) y la Universidad Surcolombiana (USCO).

Relación entre el costo de matrícula y el ranking de mejores universidades

Se esperaría que aquellas universidades que tienen costos de matrícula más altos, lo que podría estar relacionado con mejores recursos o profesores con mayor formación, tuvieran también mejores resultados en pruebas de conocimientos o estuvieran mejor clasificadas según el tipo de *ranking*.

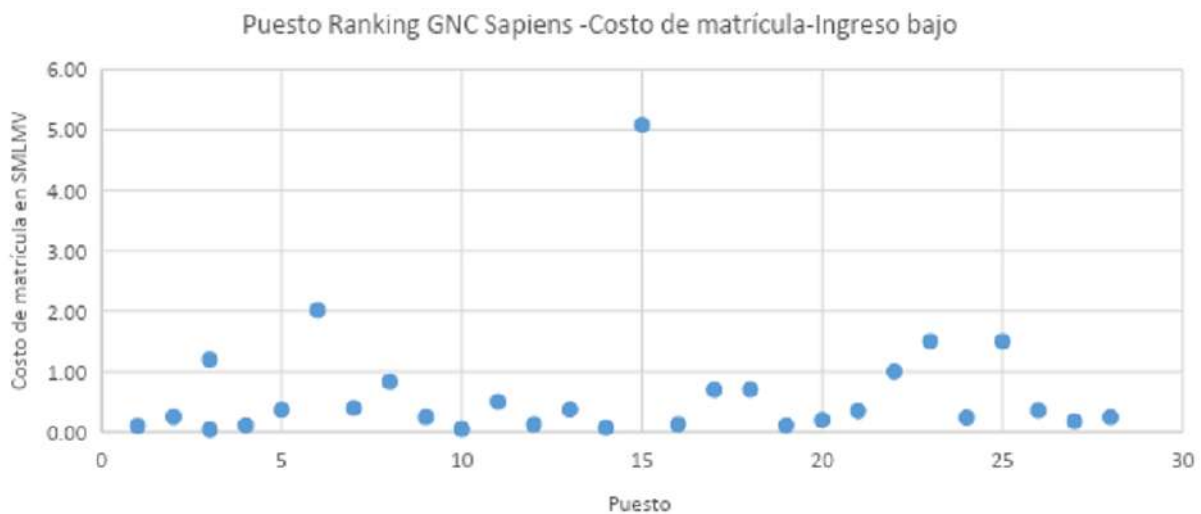
En este apartado se relacionaron los costos de matrícula de los tres tipos de estudiantes (de ingresos bajos, de ingresos promedio y de ingresos altos) con dos *rankings* que clasifican universidades depen-

diendo de diferentes características: el Ranking GNC Sapiens clasifica a las universidades según indicadores de generación de nuevo conocimiento, en tanto que los resultados Saber Pro-2019 por universidad y grupo de referencia clasifican a las universidades de acuerdo con el resultado promedio por IES. En el caso de los resultados Saber Pro, se tomó como grupo de referencia el de administración y afines, dado que los estudiantes representativos tienen la característica de estar inscritos en la carrera de administración de empresas.

Como se observa en la figura 6, no hay una relación monótona decreciente entre el puesto en el Ranking GNC Sapiens y el costo de matrícula del estudiante de ingreso bajos; por ejemplo, la Universidad Militar Nueva Granada (MNV), que tiene el costo de matrícula más alto para el estudiante de ingresos bajos, se ubica en el puesto 15. En conclusión, las universidades más costosas para los estudiantes de ingresos bajos no se encuentran en los primeros lugares según este *ranking*.

En la figura 7 no hay una relación monótona decreciente entre el puesto en el Ranking GNC Sapiens y el costo de matrícula del estudiante de ingreso promedio. En este sentido, la Universidad Militar Nueva Granada (MNV), que tiene el costo de matrícula más alto para el estudiante de ingreso promedio, se ubica en el puesto 15.

Figura 6. Relación entre el puesto en el Ranking GNC Sapiens y el costo de matrícula-estudiante de ingreso bajo en SMLMV



Fuente: elaboración propia a partir de los acuerdos de costos de matrícula de las universidades y el Ranking GNC Sapiens 2019.

Con respecto al estudiante de ingresos altos (figura 8), no hay una relación monótona decreciente entre el puesto en el Ranking GNC Sapiens y el costo de matrícula. Sin embargo, las dos universidades con costo de matrícula más alto para el estudiante de ingresos altos se encuentran entre los primeros cinco puestos, estas son: la Universidad Nacional de Colombia (UN), que se ubica en el primer puesto y cuyo costo de matrícula es de 8 SMLMV, y la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (DFJC), que se ubica en el cuarto puesto con un costo de matrícula de más de 9 SMLMV.

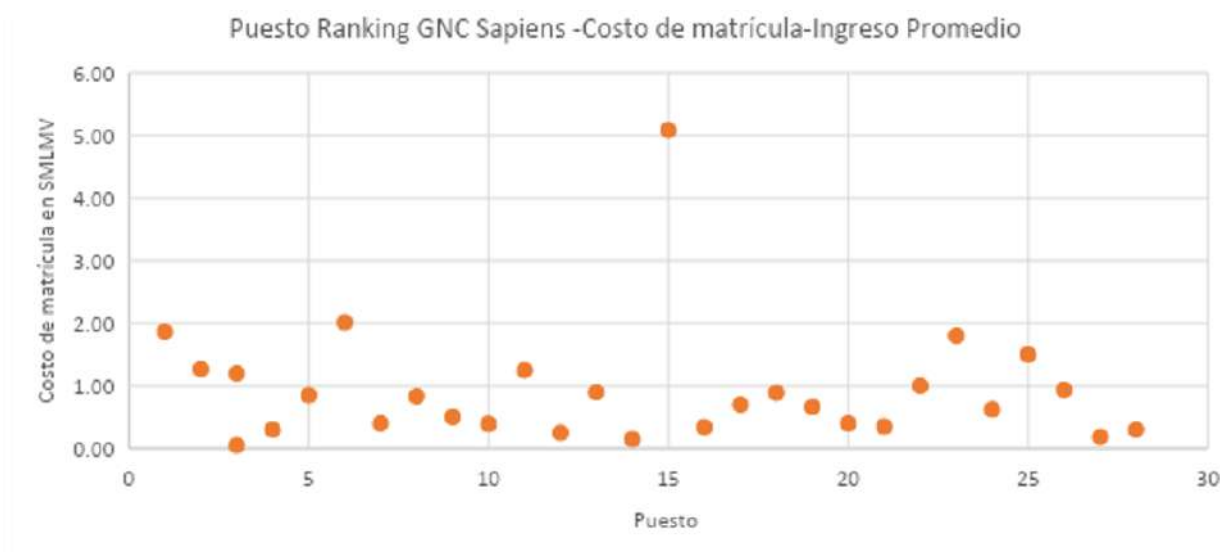
En la relación entre el *ranking* de resultados Saber pro y costos de matrícula, se esperaría que las universidades con mayores costos sean las que tienen los mejores resultados. En la figura 9 se muestra la relación entre el resultado promedio de Saber Pro por universidad en el grupo de referencia Administración y afines y el costo de matrícula en salarios mínimos de

un estudiante de ingreso bajo. Como se observa, las universidades con mayores costos de matrícula para el estudiante promedio no tienen los mejores resultados Saber Pro en promedio.

En la figura 10 se observa la relación entre costo de matrícula para el estudiante con ingresos promedio y el *ranking* de resultados Saber Pro 2019, no se evidencia una relación monótona decreciente que confirme que a mayores costos de matrículas mejores resultados Saber Pro en promedio.

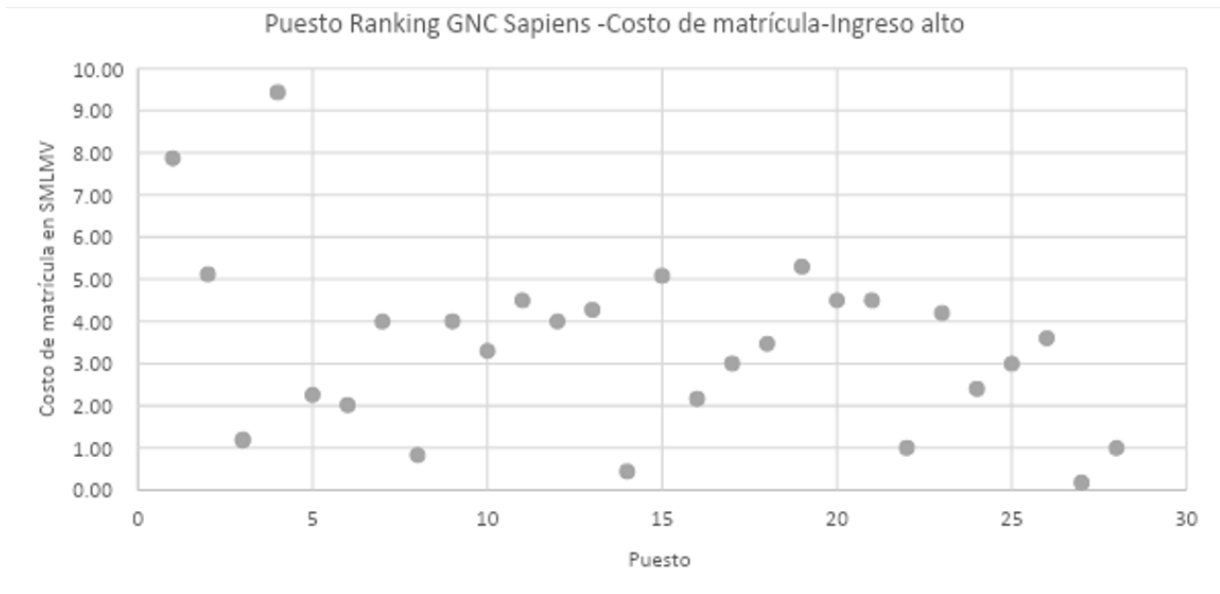
Finalmente, en la figura 11 se relacionan los resultados Saber Pro-2019 con costos de matrícula para el estudiante de ingresos altos. Las universidades con mayor costo de matrícula para este tipo de estudiante no tienen los mejores resultados Saber Pro; por ejemplo, la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (DFJC) tiene un costo de matrícula de más de 9 SMLMV y se ubica en el puesto 10 del *ranking*.

Figura 7. Relación entre el puesto en el Ranking GNC Sapiens y el costo de matrícula-estudiante de ingreso promedio en SMLMV



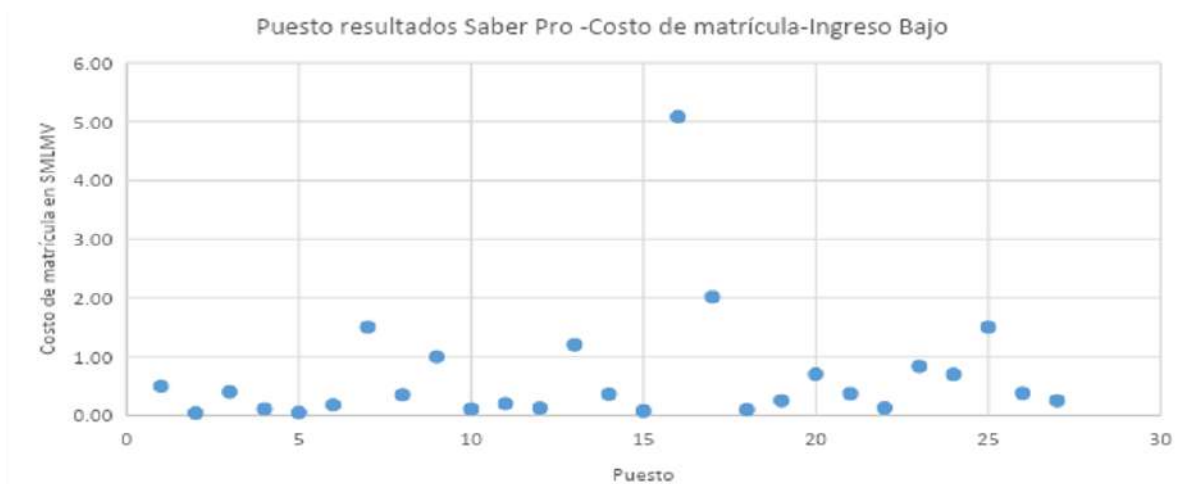
Fuente: elaboración propia a partir de los acuerdos de costos de matrícula de las universidades y el Ranking GNC Sapiens 2019.

Figura 8. Relación entre el puesto en el Ranking GNC Sapiens y el costo de matrícula-estudiante de ingreso alto en SMLMV



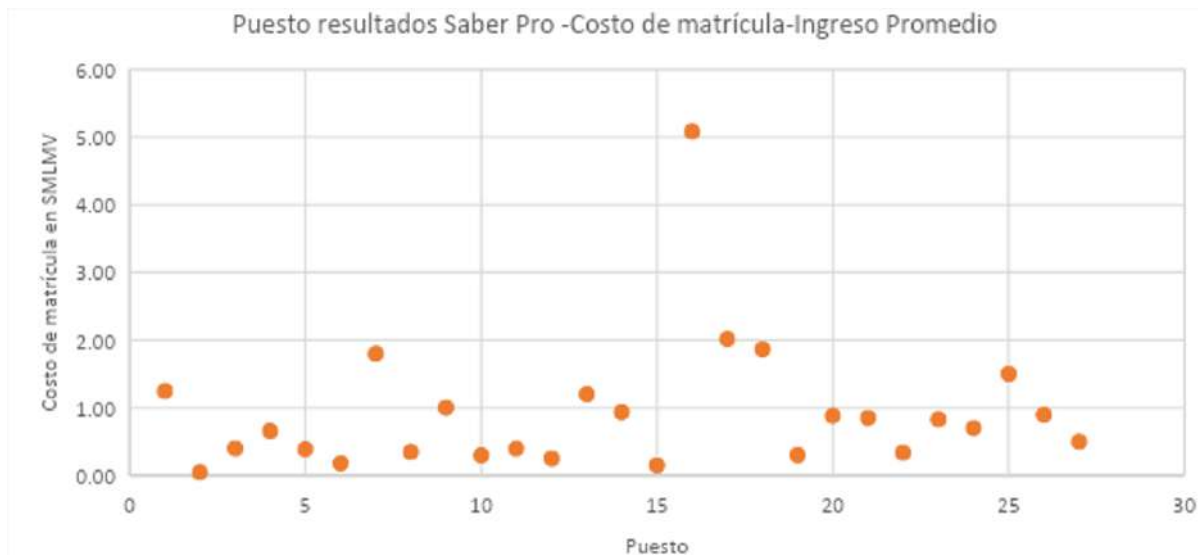
Fuente: elaboración propia con base en los acuerdos de costos de matrícula de las universidades y el Ranking GNC Sapiens 2019.

Figura 9. Relación entre el puesto en los resultados Saber Pro y el costo de matrícula-estudiante ingreso bajo en SMLMV



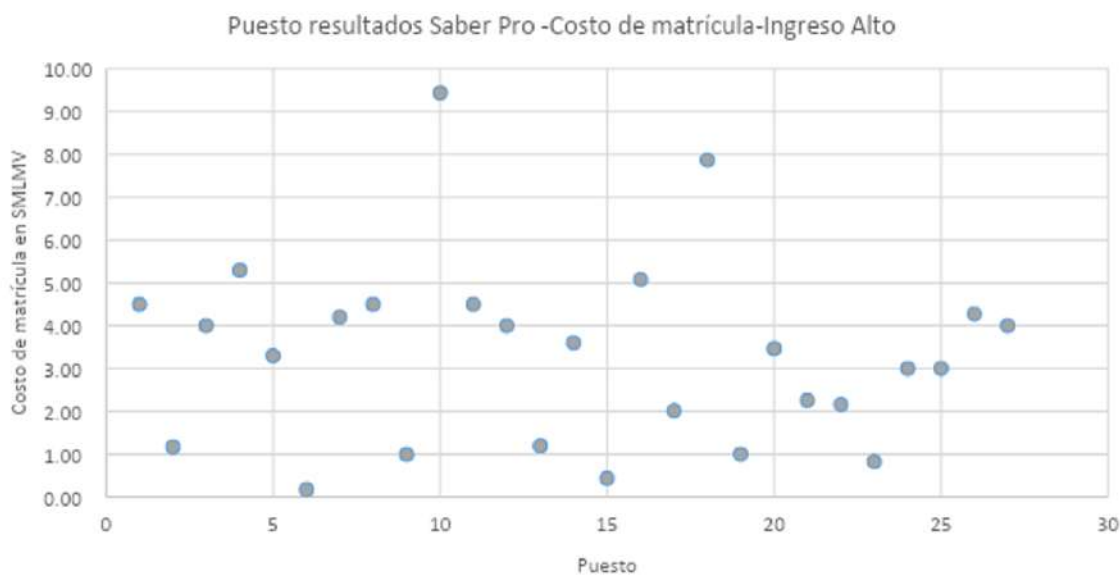
Fuente: elaboración propia a partir de los acuerdos de costos de matrícula de las universidades y los resultados de las pruebas Saber Pro 2019.

Figura 10. Relación entre el puesto en los resultados Saber Pro y el costo de matrícula-estudiante ingreso promedio en SMLMV



Fuente: elaboración propia a partir de los acuerdos de costos de matrícula de las universidades y resultados Saber Pro 2019.

Figura 11. Relación entre el puesto en los resultados Saber Pro y el costo de matrícula-estudiante ingreso alto en SMLMV



Fuente: elaboración propia a partir de acuerdos de costos de matrícula de las universidades y resultados de las pruebas Saber Pro 2019.

Conclusiones y discusión

Este estudio, que por primera vez compara los modelos de cobro de matrículas de las universidades colombianas, encuentra una amplia variabilidad en los modelos de cobro y los valores que generan. Así, se encuentra que, para calcular el costo de la matrícula, la mayoría de las universidades del país emplea modelos que tienen en cuenta variables socioeconómicas. Las variables más usadas en dichos modelos son estrato, ingreso del núcleo familiar y valor de la pensión pagada en el colegio, lo que se debe a que estas variables son proxy de la riqueza de los hogares y adicionalmente son fáciles de verificar.

Aunque las universidades han hecho esfuerzos por tener modelos de cobro de matrícula basados en condiciones socioeconómicas, estos generan resultados diversos para personas con las mismas características. Adicionalmente, los resultados sugieren que las universidades no contemplan, en sus modelos de cobro de matrícula, variables que capturen las diferencias económicas regionales, lo que hace más costosas para los estudiantes, en términos relativos, unas universidades que otras. De igual forma, los costos de matrícula parecen no estar asociados con medidas de calidad, por cuanto las universidades más costosas no son las que tienen mejores resultados Saber Pro, ni están ubicadas en los primeros lugares de *rankings* de generación de nuevo conocimiento.

Por el lado de los aspirantes a las universidades, la complejidad de los modelos, sumado a la gran variabilidad en el valor de la matrícula para una persona con las mismas características, puede constituir una barrera importante para el acceso a la educación superior, por varias razones. Primero, los hogares, especialmente los más vulnerables, no cuentan con acceso a la información necesaria, o si tienen acceso, esta información no es suficientemente clara para tomar una mejor de-

cisión con respecto a qué universidad o qué programa acceder. Y segundo, los modelos de cobro de matrícula exigen documentación que podría convertirse en un obstáculo para los aspirantes.

Para las universidades, la complejidad de los modelos de cálculos de las matrículas viene acompañada de procesos de verificación que pueden ser costosos, tanto en términos operativos como en términos financieros: las universidades deben verificar la veracidad de los documentos presentados por los estudiantes; entre más documentación se solicite hay mayor probabilidad de asignar mejor el valor de la matrícula, sin embargo, hace más complejo el proceso. En síntesis, existe una tensión entre modelos más finos con mayor detalle y el desgaste operativo.

Los resultados de esta investigación tienen implicaciones de política pública, por varias razones. En primer lugar, se observa la necesidad de armonizar la metodología de cobro de las universidades y difundirla ampliamente. En este sentido, modelos muy similares entre universidades reducen los costos de búsqueda de información de los hogares y la variación en los valores de las matrículas. Segundo, los modelos deben ser lo más simple posible y de fácil acceso para que los candidatos puedan saber cuánto costaría su matrícula en caso de ser aceptados, lo que podría hacer que los futuros estudiantes tomen decisiones más acertadas e incluso que las familias, conociendo de antemano los costos, vean sus posibilidades reales de acceso; asimismo, esto podría aumentar el acceso a información de los hogares y en esa vía el acceso a la educación. Tercero, con mayor disponibilidad de información, universidades en regiones menos costosas podrían atraer candidatos de otras regiones que, en términos relativos, tienen mayores recursos, y ello estimularía la movilidad y enriquecería la diversidad de las universidades regionales.

Nota

1. En diciembre del 2018 había oficialmente 32 universidades públicas, sin embargo, se considera aparte la Universidad Francisco de Paula Santander en sus sedes Cúcuta y Ocaña. Institucionalmente, solo son 31 universidades.

Referencias bibliográficas

1. ALBATCHEL, P. (2019). *Clear Trends and Murky Future*. Brill. https://doi.org/10.1163/9789004418912_002
2. AYALA, M. V. (2010). Financiamiento de la Educación Superior en Colombia: Reflexiones para un próximo futuro. *Revista de la Educación Superior*, 39(156), 89-102.
3. BALCÃO, A. (2010). *Public Funding of Higher Education: Who Gains, Who Loses?* SSRN Electronic Journal. doi: 10.2139/ssrn.1799304.
4. BARRERA-OSORIO, F. y BAYONA-RODRÍGUEZ, H. (2019). Signaling or Better Human Capital: Evidence from Colombia. *Economics of Education Review*, 70, 20-34.
5. BOK, D. (2015). *Higher Education in America*. Princeton University Press.
6. BRUNNER, J. y LABRAÑA, J. (2018). *Financiamiento de la educación superior, gratuidad y proyecto de nuevo crédito estudiantil*. Centro de estudios públicos (CEP).
7. DÍAZ, N. (2001). *Universidad, autonomía y financiación*. Editorial Murcia; Universidad de Murcia.
8. ESPINOZA, R. y URZÚA, S. (2015). *The Economic Returns to Higher Education: Funding, coverage, and quality in Latin America*. https://paa.confex.com/paa/2016/mediafile/ExtendedAbstract/Paper7144/espinoza_urzua_2016.pdf
9. EURYDICE. (2009). *El gobierno de la educación superior en Europa: Políticas, estructuras, financiación y personal académico*. Unidat Europea.
10. FELLET, J. (2016). *La difícil vida de los estudiantes de Estados Unidos con deudas de cientos de miles de dólares para pagar la universidad*. <http://www.bbc.com/mundo/noticias-37119829>
11. GEIGER, R. y HELLER, D. (2011). *Financial Trends in Higher Education: The United States*. The Pennsylvania State University, Working Paper 6.
12. GREENAWAY, D. y HAYNES, M. (2003). Funding Higher Education in the UK: The Role of Fees and Loans. *The Economic Journal*, 113(485), 150-166.
13. GREENAWAY, D. y HAYNES, M. (2004). Funding Higher Education. Chapters.
14. GUNDERSON, M. y OREOPOULOS, P. (2010). Returns to Education in Developed Countries. En *Economics of Education* (pp. 37-43). Academic Press.
15. HUFF, R. (1987). *La financiación de la enseñanza superior en los Estados Unidos de Norteamérica*. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/critica/nro14-15/HUFF.pdf>
16. IZQUIERDO, M. G. y CARTA, F. (2014). Una alternativa progresiva a la estructura lineal de precios públicos en la financiación del sistema universitario en España. *Estudios de Economía Aplicada*, 32(3), 1097-1116.
17. KIRBY, P. (2016). *Degrees of Debt: Funding and Finance for Undergraduates in Anglophone Countries*. The Sutton Trust.
18. LEMAITRE, M., ZENTENO, M., TORRE, D., CASORLA, I. y ALVARADO, A. (2015). *Sistemas de educación superior y mecanismos de financiamiento: Elementos para una discusión sobre gratuidad en la educación superior*. Cinda.
19. MARTÍNEZ-RESTREPO, S. (2016). *Una financiación de la educación superior en Colombia para la movilidad social*. <https://compartirpalabramaestra.org/alianza-compartir-fedesarrollo/una-financiacion-de-la-educacion-superior-en-colombia-para-la>

20. OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos). (2019). *Educación and a Glance 2019: OCDE Indicators*. OECD Publishing.
21. TANDBERG, D. A. (2010). Politics, Interest Groups and State Funding of Public Higher Education. *Research in Higher Education*, 51(5), 416-450.
22. TILAK, J. B. G. (2006). Global Trends in Funding Higher Education. *International Higher Education*, (42). <https://doi.org/10.6017/ihe.2006.42.7882>
23. VIAENE, J. M. y ZILCHA, I. (2013). Public Funding of Higher Education. *Journal of Public Economics*, 108, 78-89.
24. ZHANG, Q., KANG, N. y BARNES, R. (2016). A Systematic Literature Review of Funding for Higher Education Institutions in Developed Countries. *Frontiers of Education in China*, 11, 519-542.
10. UNIVERSIDAD DE LOS LLANOS. (1999). Acuerdo 060.
11. UNIVERSIDAD DE MAGDALENA. (2009). Acuerdo 024.
12. UNIVERSIDAD DE PAMPLONA. (2017). Acuerdo 070.
13. UNIVERSIDAD DE SUCRE. (2013). Acuerdo 019.
14. UNIVERSIDAD DEL ATLÁNTICO. (2004). Acuerdo 005.
15. UNIVERSIDAD DEL PACÍFICO. (2014). Acuerdo 002.
16. UNIVERSIDAD DEL QUINDÍO. (1996). Acuerdo 102.
17. UNIVERSIDAD DEL TOLIMA. (1990). Acuerdo 053.
18. UNIVERSIDAD DEL VALLE. (1999). Acuerdo 010.
19. UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS. (2006). Acuerdo 04.
20. UNIVERSIDAD FRANCISCO DE PAULA SANTANDER. (1990). Acuerdo 071.
21. UNIVERSIDAD FRANCISCO DE PAULA SANTANDER. (2005). Acuerdo 099.
22. UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER. (1998). Acuerdo 090.
23. UNIVERSIDAD MILITAR NUEVA GRANADA. (2019). Acuerdo 007.
24. UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA Y A DISTANCIA. (2006). Acuerdo 017
25. UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA. (1993). Acuerdo 100.
26. UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. (1991). Acuerdo 038.
27. UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA Y TECNOLÓGICA DE COLOMBIA. (2017). Acuerdo 067.
28. UNIVERSIDAD POPULAR DEL CESAR. (2016). Acuerdo 069.
29. UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA. (2015). Acuerdo 050.
30. UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA. (2003). Acuerdo 021.

Acuerdos revisados

1. UNIVERSIDAD COLEGIO MAYOR DE CUNDINAMARCA. (1998). Acuerdo 18.
2. UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA. (2002). Resolución Rectoral 15849.
3. UNIVERSIDAD DE CALDAS. (2012). Acuerdo 022.
4. UNIVERSIDAD DE CAUCA. (1998). Acuerdo 049.
5. UNIVERSIDAD DE CHOCÓ. (2016). Acuerdo 014.
6. UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA. (2013). Acuerdo 071.
7. UNIVERSIDAD DE CUNDINAMARCA. (2012). Acuerdo 014.
8. UNIVERSIDAD DE LA AMAZONÍA. (2012). Acuerdo 001.
9. UNIVERSIDAD DE LA GUAJIRA. (2015). Acuerdo 016.



• Estudiantes universitarios españoles protestan en contra del dictador Francisco Franco, Barcelona, 1956
Foto: Tiching. Tomada de: openrevista.com

Navegar la universidad neoliberalizada: prácticas de adaptación y de queja de profesoras titulares*

Navegar a universidade neoliberalizada: práticas de adaptação e de reclamação de professoras titulares

Navigating the Neoliberalized University: Adaptation and Complaint Practices of Women Full Professors

Isaura Castela-Huerta**

DOI: 10.30578/nomadas.n56a5

Este artículo tiene como objetivo presentar cómo profesoras titulares de la universidad pública más importante de Colombia navegan las carencias devenidas de la implementación de políticas neoliberales. Bajo un enfoque cualitativo, el trabajo de campo realizado incluye más de veinticuatro entrevistas, así como un acercamiento etnográfico con siete de las profesoras. Los resultados permiten señalar que, si bien hay una adaptación a las condiciones laborales imperantes, también hay quejas que se expresan mediante protestas individualizadas y de gestiones administrativas con las que modifican dichas situaciones, lo que devela que la sujeción a la gubernamentalidad neoliberal no es total.

Palabras clave: educación superior, neoliberalismo, género, sujeción, protestas individualizadas, gestiones administrativas.

Este artigo tem como objetivo apresentar como professoras titulares da universidade pública mais importante da Colômbia navegam as carências devidas da implementação de políticas neoliberais. Sob o enfoque qualitativo, o trabalho de campo realizado inclui mais de vinte e quatro entrevistas, assim como uma aproximação etnográfica com sete das professoras. Os resultados permitem assinalar que, mesmo que existe uma adaptação às condições de trabalho imperantes, também existem reclamações que são expressas mediante protestos individualizados e de gestão administrativa com as que elas modificam estas situações, o que expõe que a sujeição à governamentalidade neoliberal não é total.

Palavras-chave: educação superior, neoliberalismo, gênero, sujeição, protestos individualizados, gestões administrativas.

This article aims to present how Associate (female) Professors of the most important public university in Colombia navigate the shortcomings resulting from the implementation of neoliberal policies. Under a qualitative approach, the fieldwork carried out includes more than twenty-four interviews, as well as an ethnographic approach with seven of the Professors. The results allow us to point out that, although there is an adaptation to the prevailing working conditions, there are also complaints that are expressed through individualized protests and administrative procedures with which these situations are modified, which reveals that the subjection to neoliberal governmentality is not total.

Keywords: higher education, neoliberalism, gender, subjection, individualized protests, administrative procedures.

* Este artículo se desprende de mi tesis doctoral titulada *Reflexividad compleja: prácticas de profesoras titulares en tiempos neoliberales*, Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá (Castela-Huerta, 2021c).

** Investigadora posdoctoral, Centro de Investigaciones y Estudios de Género, UNAM. Integrante del Grupo Interdisciplinario de Estudios de Género de la Universidad Nacional de Colombia. Doctora en Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad Nacional de Colombia; maestra en Estudios de Género y licenciada en Ciencias de la Comunicación. Correo: icastelaoh@unal.edu.co

original recibido: 05/01/2022
aceptado: 16/08/2022

ISSN impreso: 0121-7550
ISSN electrónico: 2539-4762
nomadas.ucentral.edu.co
nomadas@ucentral.edu.co
Págs. 93~109

En este artículo presento cómo profesoras con la categoría más alta del escalafón docente, titular, de la institución de educación superior pública más grande y con más reconocimiento académico del país, la Universidad Nacional de Colombia (en adelante UNAL), navegan las carencias devenidas del desfinanciamiento de la educación a causa de la implementación de políticas neoliberales. Este navegar incluye adaptarse a las demandantes condiciones laborales, pero también quejarse mediante protestas individualizadas y gestiones administrativas.

Me inspiro en *Complaint!* de Sara Ahmed (2021) para argumentar que las prácticas de queja de las profesoras son una forma de resistencia, al oponerse a las condiciones generadas por las políticas neoliberales. De acuerdo con Ahmed (2021, pp. 43, 44), la queja provee una lente, una forma de notar, de atender las desigualdades y las relaciones de poder desde el punto de vista de quienes intentan desafiarlas: “una queja es a menudo luchar por algo. Rechazar lo que ha llegado para ser, es luchar para ser” (Ahmed, 2021, p. 46). Con las quejas, se desafía la aceptación de los abusos como permisibles e inevitables (Ahmed, 2021, p. 312). Si bien la teórica feminista se centra en quejas formales contra el abuso sexual en las universidades, Ahmed enfatiza que una queja “puede ser una expresión de pena, dolor o insatisfacción, algo que es la causa de una protesta o un clamor, una dolencia corporal, o una acusación formal” (2021, p. 19). Así, el activismo de queja conlleva utilizar procedimientos formales para presionar a las instituciones, pero también quejarse en diferentes sitios: “las paredes, los comités, las aulas, las disertaciones. Las quejas pueden expresarse de forma extraña, saliendo por todas partes. Las quejas pueden ser furtivas y también filtradas” (Ahmed,

2021, p. 346). Al retomar este marco teórico, lo que sostengo es que las quejas de las profesoras, expresadas a partir de protestas individualizadas y de gestiones administrativas, son su forma de desafiar la sujeción a la gubernamentalidad neoliberal (Castro-Gómez, 2010), ya que “una queja puede ser lo que hay que hacer para seguir adelante” (Ahmed, 2021, p. 358).

Es importante enfatizar que, si bien las circunstancias de carestía provocadas por la adopción de políticas neoliberales afectan a todo el profesorado, para las mujeres estas condiciones se agudizan debido al orden jerarquizante de género. En primer lugar, porque somos las principales responsables de las tareas domésticas y de cuidado (Flores Garrido *et al.*, 2017), lo que implica dobles jornadas laborales, y, en segundo lugar, además de prevalecer una masculinización de la universidad y una desvalorización de los conocimientos producidos por las mujeres (Gutiérrez y Muhs *et al.*, 2012; Morley, 1999; Savigny, 2014), con la neoliberalización emergen violencias sutiles hacia las profesoras, como el daño moral y la perturbación al desempeño académico (Castelao-Huerta, 2022, 2023). Así, en este artículo presento las prácticas de mujeres que se encuentran en una posición paradójica: las profesoras titulares ocupan una posición de privilegio y de prestigio académico (Bourdieu, 1988) en la universidad más importante del país, pero al mismo tiempo han sido construidas como mujeres, y además la institución a la que pertenecen vive un proceso de neoliberalización desde 1992.

Una de las políticas neoliberales que han sido aplicadas con mayor vehemencia en la educación superior pública en toda América Latina es el recorte al financiamiento (Castelao-Huerta, 2021b). En el caso de Colombia, en 1992 se aprobó la Ley 30 que

reglamenta el servicio público de la educación superior. Dicha ley considera a las universidades como entidades autónomas, no establecimientos públicos, con personería jurídica, administrativa y financiera, patrimonio independiente y con la facultad de elaborar y manejar su presupuesto, lo que implica que el gobierno solamente aporta una parte de sus recursos. Esto ha traído como una de sus consecuencias el desfinanciamiento de las instituciones (Castelao-Huerta, 2021a). Trabajos anteriores destacan cómo la aplicación de la Ley 30 resulta perjudicial, al fomentar la demanda y enfocarse en ofrecer créditos educativos, en lugar de aumentar el financiamiento (Quintero, 2016; Tutkal *et al.*, 2021). Así, a partir de lo fijado en los artículos 86 y 87 de dicha ley, las instituciones deben gestionarse una parte de sus ingresos, esto también porque el presupuesto base para las universidades es el mismo de 1993 (Cortés Piraquive, 2013; García Mazo, 2017; Misas, 1999; Quimbay Herrera y Villabona Robayo, 2017; J. G. Rodríguez, 2008). Así, la participación financiera del Estado ha disminuido del 79% al 48% entre 1993 y el 2013 (Cortés Piraquive, 2013, p. 18). Esta reducción se ha mantenido al nivel de que el aporte a las universidades públicas como porcentaje del PIB disminuyó de 0,71% en el 2002 a 0,42% en el 2016¹ (Dirección Nacional de Planeación y Estadística, 2018). Como resultado, los presupuestos de las instituciones reportan un alto déficit (Arteta Ripoll, 2012; Cortés Piraquive, 2013; Galindo *et al.*, 2015; Jaramillo, 2010; Quimbay Herrera y Villabona Robayo, 2017), lo que afecta la infraestructura (Vega Cantor, 2011) y la contratación de personal.

En este contexto, este artículo contribuye a presentar, desde un enfoque metodológico asentado en las epistemologías feministas del punto de vista (Harding, 2011)², prácticas de adaptación y de queja de profesoras titulares de la universidad pública más importante de Colombia. Estas prácticas les permiten navegar por las carencias de la institución, de materiales y de personal, que son el resultado del proceso de desfinanciamiento descrito anteriormente. Ello es relevante porque expone que en lugar de una sujeción total a la gubernamentalidad neoliberal, que implica el gobierno de la vida íntima de las personas para potenciar el emprendimiento individual, hay tensiones y distensiones. Así, hay formas de laborar que revelan la sujeción-adaptación de las docentes a las condiciones dadas, pero algunas van más allá con sus quejas: expresan críticas referentes a

la infraestructura (lo que conceptualizo como protestas individualizadas), y llevan a cabo gestiones administrativas que les permiten resolver dificultades financieras (con lo que solventan algunas de las limitantes derivadas de la falta de recursos).

El artículo se estructura de la siguiente manera: primero, expongo los métodos que me llevan a estos resultados. Segundo, presento cómo las docentes imparten clases con los recursos materiales y con la infraestructura que tienen a su disposición, y, al mismo tiempo, verbalizan su inconformidad a partir de protestas individualizadas. Tercero, desarrollo que, gracias a que las profesoras detentan la categoría más alta del escalafón (titular), ocupan una posición simbólicamente importante y saben cómo opera la institución, hacen gestiones administrativas, lo que en ocasiones les permite resolver algunas necesidades. Es preciso aclarar que las adaptaciones y las quejas confluyen de manera compleja, entrelazando tensiones y distensiones, con lo que si bien he tratado de presentar cada apartado con elementos centrales a cada argumento, en la realidad las prácticas de las profesoras no están encasilladas, lo que produce algunas reiteraciones en la presentación de los resultados porque la adaptación y las quejas están entretrejidas. Finalmente, cierro el artículo con algunas reflexiones finales acerca de las implicaciones de estas prácticas de las profesoras.

Metodología

Este artículo forma parte de una investigación más amplia centrada en la comprensión de cómo las políticas neoliberales y el género configuran las prácticas de profesoras titulares de la UNAL (Castelao-Huerta, 2021c). Los resultados que presento se basan en un trabajo de campo realizado entre junio del 2018 y diciembre del 2020, el cual incluye varias etapas. La primera consistió en la identificación y la caracterización de la productividad académica del profesorado titular de la sede Bogotá de la UNAL. Esto fue posible gracias a un reporte de personal y a la plataforma digital SARA. Tras haber identificado a las 48 profesoras titulares con mayor productividad, la segunda fase contempló la realización de entrevistas semiestructuradas con 24 de dichas profesoras. Estas entrevistas tuvieron lugar entre noviembre del 2018 y febrero del 2019, y en ellas participaron profesoras de todas las



▪ Daniel Cohn-Bendit, líder del movimiento estudiantil "Mayo Francés", París (Francia), 1968 | Foto: AFP/Getty Images. Tomada de: irishtimes.com

áreas del conocimiento (ciencias, ciencias de la salud, ciencias sociales, ciencias agrarias, ingenierías y artes), con edades entre 47 y 67 años, y que ingresaron a la UNAL entre 1974 y el 2006. De las veinticuatro profesoras, diecisiete tienen hijas o hijos, y coincidieron en señalar que ha sido muy difícil encontrar la forma de cumplir con sus actividades tanto académicas como de cuidado. Todos los encuentros fueron grabados y transcritos. La información fue sometida a un análisis de contenido basado en la teoría fundamentada (Charmaz, 1996), esto es, partí de sus experiencias para establecer categorías emergentes relacionadas con cómo las consecuencias de las políticas neoliberales configuran sus prácticas laborales.

A la par, realicé exploraciones etnográficas en espacios de enseñanza con once profesoras. En cuatro casos, las observaciones se hicieron en una sola ocasión. Con otras cuatro profesoras, las observaciones ocurrieron entre tres y seis ocasiones. Finalmente, con tres profesoras realicé observación en el aula durante poco más de un semestre (2019-1 y 2019-2). La elección de estas profesoras obedece a que durante sus clases externaban una postura crítica en contra de las políticas neoliberales. El registro de lo observado en el aula lo hice en un diario de campo, cuya infor-

mación se transcribió a un procesador de texto. Esta información fue codificada y sistematizada siguiendo el procedimiento señalado con las entrevistas. En julio y agosto del 2019 realicé nuevas entrevistas, esta vez en profundidad, con las tres docentes que tuve un mayor acercamiento etnográfico. Finalmente, en abril del 2020, entrevisté a diez de las profesoras para ahondar en detalles centrales, y con una de las docentes seguí realizando observación virtual de las reuniones con su grupo de investigación a lo largo de todo el año 2020.

La adaptación a las condiciones laborales y las quejas (protestas individualizadas y gestiones administrativas) emergieron del campo al preguntarles cuáles eran las principales dificultades de ser docentes, y más aún cuando llevé a cabo la observación etnográfica, al registrar cómo durante su cotidianidad deben lidiar con las carencias devenidas del desfinanciamiento de la universidad. Durante las entrevistas posteriores, profundicé en detalles específicos de su experiencia para navegar dichas carencias. Así, en la presentación de resultados convergen tanto fragmentos de mi diario de campo como extractos de las entrevistas. También, incluyo algunas viñetas con datos personales de las profesoras para complejizar sus prácticas y mostrar sus marcas de género.

Antes de continuar con los resultados, es oportuno aclarar que la mayoría de la información en este artículo se recolectó antes de la pandemia por la covid-19, y que si bien se hicieron entrevistas y observaciones virtuales durante el año 2020, estas no tuvieron la intención de indagar en torno a las nuevas condiciones generadas por la crisis sanitaria puesto que el trabajo de campo robusto ya había concluido. Sin embargo, sí puedo mencionar que todas las docentes a las que volví a entrevistar durante el 2020 refirieron de manera casual que sus jornadas laborales se habían extendido, y que si de por sí antes era difícil establecer un límite al trabajo académico (como presento aquí), con la pandemia eso fue imposible de lograr a causa de la intromisión intencional de lo laboral en lo privado. También, es fundamental tener presente que los deberes domésticos y los cuidados, así como las situaciones emocionales de las que las mujeres solemos hacernos responsables, se agravaron durante la pandemia (Amilpas García, 2020; Castellanos-Torres *et al.*, 2020; Saban Orsini y Barone, 2020). Estudios recientes enfatizan cómo las desigualdades de género, exacerbadas por la pandemia en el hogar, afectan negativamente al trabajo de las académicas al perturbar su concentración, cordura, creatividad y productividad en la investigación (Gray *et al.*, 2022; Pereira, 2021; Wright *et al.*, 2020). Por ello, resulta crucial que futuras investigaciones indaguen de manera puntual cómo la pandemia intensificó o modificó las prácticas que presento en este artículo.

Resultados

Como mencioné con anterioridad, este estudio se basa en un trabajo de campo con veinticuatro profesoras. Las cuestiones vinculadas con la adaptación a las condiciones laborales y a la infraestructura son recurrentes en la mayoría de los casos, salvo por tres profesoras que han desarrollado prácticas de parar (Castelao-Huerta, 2021c); sin embargo, los resultados concernientes a las prácticas de queja no son una constante: únicamente cuatro profesoras hicieron referencia a ellas. Quizás las otras docentes tienen estas prácticas, pero no consideraron oportuno compartirlo conmigo; también puede ser que su sujeción a la gubernamentalidad neoliberal sea total, y que asuman como una responsabilidad individual el solventar las dificultades. En ese sentido, otras pesquisas podrían profundizar en los motivos por los que las profesoras tienen (o no) prácticas de queja.

A continuación, expongo con detalle la complejidad entre la adaptación a las condiciones dadas y las quejas expresadas como protestas individualizadas y gestiones administrativas.

La adaptación a las condiciones laborales

“¡Estoy corriendo!”, me dice la profesora B (PB) cuando logro que me reconozca entre un nutrido grupo que aguarda a su clase a las afueras de dos amplios salones-laboratorios, 1 y 2. PB, que está encargada de este curso porque accedió cubrir a un profesor, literalmente está corriendo desde los salones hasta su laboratorio. Ataviada con su bata blanca, por encima de su habitual ropa deportiva, lleva en sus manos hacia el salón 1 portaobjetos, cinta adhesiva y esmalte de uñas; vuelve a salir para ir a su laboratorio y de regreso da la indicación al grupo de ingresar.

El interior del salón es austero, hay dos mesones grandes con bancos. En la parte frontal se encuentra un microscopio que está conectado a un televisor; también se pueden observar los materiales que PB transportó desde su laboratorio. En la parte posterior, cerca de donde se encuentra la entrada/salida, hay estantes para dejar las pertenencias y así tener libres los mesones. Las personas ingresan al salón poco a poco debido a su gran número. Quienes entran primero ocupan los bancos cercanos a la entrada/salida, pero pronto la parte posterior está llena, con lo cual los sitios de adelante son ocupados. El estudiantado sigue ingresando, pero ya no hay bancos, por lo que varias personas se quedan aglutinadas de pie en la parte posterior. Trato de contar, me parece que son sesenta en total, pero quizás son más porque no alcanzo a registrar completamente el lugar. Ante algunas expresiones de inconformidad por la falta de sitios, PB les anuncia que es necesario, para la demostración que ella hará, que todo el grupo permanezca en el salón 1, pero que en cuanto esto termine, el grupo será dividido para que todas/os puedan trabajar al contar con un espacio más amplio. Con esto, ahora PB deberá volver a correr de un salón al otro para supervisar el proceso de aprendizaje.

La clase da inicio y PB comienza con la explicación. Casi inmediatamente, busca proyectar en el televisor los organismos preparados y que ahora pone bajo el

microscopio, y menciona: “uno no aprende igual al solo ver una fotografía”. Esta señalización denota el interés en que sus estudiantes realmente se involucren con el tema, y explica su afán ya que para ella sería mucho más sencillo únicamente presentar fotografías, pero prefiere, aunque ello implique más trabajo, montar todo lo necesario para que puedan apreciar en vivo lo que ocurre con los organismos.

Minutos después, con la imagen a cuadro, puede verse en algunas caras la satisfacción y el interés por lo que están viendo. Varias/os comentan entre sí y sonríen, en tanto que una estudiante pregunta si se trata de la cara superior de la hoja. “Acérquense, no pierdan la oportunidad”, les dice con entusiasmo a quienes se encuentran al fondo del salón, y que seguramente no alcanzan a ver porque la pantalla no es amplia. PB pone otro par de muestras en el microscopio. Ahora, les da las indicaciones acerca del procedimiento que deben seguir para obtener sus propias muestras. Primero, deben poner el esmalte a cada lado de la hoja con cuidado, por la consistencia pegajosa de la sustancia y la fragilidad de las hojas; además, deben esperar varios minutos hasta que seque para continuar con el siguiente paso: “como todo, es de paciencia... repetir, repetir y repetir, pero hay que seguir teniendo paciencia” (fragmento de diario de campo, 24/01/2019).

PB habitualmente usa ropa deportiva porque sufrió burnout a causa del exceso de trabajo. Su médica le hizo saber que era necesario ejercitarse, y reducir su ritmo laboral. PB no logra cumplir con la segunda indicación médica porque si bien sus dos hijas son adultas, ella es responsable del cuidado de dos animales no humanos, sus perritas, por lo que debe levantarse a las 4:30 am cada día para completar sus obligaciones domésticas y laborales.

Paciencia con el esmalte, les recalcó PB a sus estudiantes. Paciencia y adaptación, entendida como la capacidad de ajustarse a diversas circunstancias, es lo que varias profesoras han desarrollado frente a: 1) las carencias en la infraestructura de la universidad, esto es, salones, laboratorios y oficinas que se encuentran deteriorados y envejecidos, pero también hacia los equipos, materiales, herramientas e insumos necesarios, tanto para dictar sus clases como para la investigación; y 2) la carga laboral, que incluye grupos numerosos y múltiples actividades que van más allá de la docencia y de

la investigación. Esta adaptación implica que las docentes se ajustan a las condiciones físicas y laborales de la UNAL, a costa del autocuidado, porque los tiempos de descanso se reducen al aceptar una mayor carga laboral, mientras que siguen siendo responsables de labores domésticas y de cuidado.

Del caso de PB, hay un par de cuestiones que son relevantes para este trabajo y que están entrelazadas. Primera, ella se está haciendo cargo de una asignatura que no estaba en su plan de trabajo anual debido a que el semestre 2018-2 se alargó, a causa del paro estudiantil de ese año que buscaba presionar al Gobierno para que otorgara más recursos a las universidades. Dado que el colega de PB ya tenía programado su año sabático, la docente accedió a cubrir ese curso. Aunque sea por un par de meses, PB suma a su jornada laboral esta nueva responsabilidad: se ajusta a la nueva situación dedicando al trabajo más tiempo durante los fines de semana, con lo que labora más horas de las que previamente le fueron aprobadas. Así, su “estar corriendo” no es únicamente para iniciar la clase, sino que hace parte del acoplarse a un sistema en el que la sobrecarga de trabajo ha sido normalizada dentro de las responsabilidades laborales que se deben contraer frente a “eventualidades” como la falta de personal docente.

La segunda cuestión importante es que el grupo al que PB debe instruir es tan copioso (ella ha llegado a tener grupos de hasta doscientas personas), que un solo salón-laboratorio no es suficiente. Sumado a ello, el tamaño del televisor tampoco es adecuado para que todas las personas alcancen a ver la proyección. De esta forma, es necesario dividir al grupo, con lo que PB, después de la explicación inicial, debe seguir corriendo para poder supervisar al grupo fragmentado.

Lo vivido por PB muestra dos de las complejas problemáticas devenidas del desfinanciamiento: la elevada carga docente y las carencias en la infraestructura.

La extenuante carga docente

En la situación presentada, PB no pudo evitar que el grupo fuera desmedido, con lo que seguramente varias personas no pudieron observar correctamente lo que quería mostrarles. Sin embargo, al dividir al grupo e interactuar de manera directa, observando y orientando



▪ Barricada en la Facultad de Medicina de la Universidad de Nanterre el 16 de junio, París (Francia), 1968 | Tomada de: soho.co

la realización del taller, hizo notables esfuerzos para que las y los estudiantes comprendieran el tema, aunque esto requiriera que ella se desplazara de un aula a otra con frecuencia, teniendo un ritmo acelerado de trabajo durante la clase. Angervall (2018), Brown (2005) y Ávila *et al.* (2018) apuntan a que bajo el paradigma neoliberal, las horas y el cuidado invertido en preparar las clases y la labor de acompañamiento parecen carecer de relevancia porque lo que se privilegia es la hiperproductividad. A pesar de esta desvalorización hacia las prácticas de cuidado y cuidadosas (Castelao-Huerta, 2021c; Castelao-Huerta (en prensa)), PB está resistiendo a la ideología neoliberal; sin embargo, aquí hay una tensión porque al cuidar a sus estudiantes, se está descuidando a sí misma y resolviendo de manera individual –momentáneamente– un problema institucional: la falta de personal docente.

Como parte del financiamiento que se otorga a las universidades, el Ministerio de Educación Nacional (n.d.) fijó mecanismos de subsidio a la demanda que operan dentro de una lógica de competencia, de acuerdo con la cual las instituciones se disputan la demanda de estudiantes (Moreno Gamba, 2017). Esto significa que a mayor número de personas matriculadas, mayor será el recurso que una institución pueda obtener, lo que suscita un aumento en la población estudiantil, pero no así en el personal docente. Por ejemplo, en el semestre académico 2021-1 se matricularon en la UNAL 58.392 estudiantes (casi el 90% en pregrado) (Gestión Estadística Universidad Nacional de Colombia, 2021), más del doble de quienes lo hicieron cuando se adoptó la Ley 30 (J. A. Rodríguez, 2014): en 1995 se matricularon 28.015 estudiantes (Oficina de Planeación Universidad

Nacional de Colombia, 1996). Por el contrario, el personal docente de planta ha disminuido: para el semestre 2021-1 eran 3.050 profesores (Gestión Estadística Universidad Nacional de Colombia, 2021), mientras que en 1995 eran 3.161 (Oficina de Planeación Universidad Nacional de Colombia, 1996). Las consecuencias de este incremento en la matrícula estudiantil son detalladas por PB:

... el problema que he tenido ya de hace años, pero porque cada vez vienen grupos más grandes y cada vez es más trabajo, y el problema es que no me alcanza el tiempo entre semana. Entonces, digamos que yo trabajo diariamente entre dar las clases, revisar trabajos, dirigir personas, a veces me dan más o menos entre unas 12 y 16 horas diarias, pero aun así no me alcanza el tiempo, entonces me ha tocado trabajar siempre o el sábado o el domingo (08/05/2020).

Feldman y Sandoval (2018) sostienen que los tiempos libres se convierten en extensiones de la jornada laboral porque proporcionan la oportunidad para ponerse al día, o al menos evitar ahogarse dentro de las presiones del desempeño académico. Así, al estar congelada la planta docente y al haber aumentado la cobertura estudiantil, PB se adapta al alargar su jornada laboral, lo cual trae como consecuencia su propio agotamiento y el que la universidad siga operando sin que sea necesaria la contratación de más personal docente.

En ese sentido, es preciso mencionar que al menos una docente ha hecho gestiones administrativas para modificar la falta de personal docente. La profesora J (PJ) relata que durante un par de años, al ser la directora de su área, tuvo que dictar clases a sus estudiantes de pregrado, pero también a todos los del programa básico, porque no había docentes para ello, y ninguno de sus colegas estaba dispuesto a asumir más carga. PJ lo apunta así: “luchando, que por favor necesitábamos un profesor. Pero eso fue por años hasta que se logró, y hoy tenemos unos profesores” (20/02/2019). Ello muestra que las condiciones laborales no son estáticas y que sí hay alternativas, ya que así sea con una ardua gestión (queja), pueden ser modificadas.

Las tensiones y las distensiones entre las carencias en la infraestructura y las protestas individualizadas

En el semestre que nos conocimos, la profesora V (PV) dictaba dos cursos de pregrado y uno de posgrado, además de participar en varios módulos de otras facultades. Sus dos grupos de pregrado eran de aproximadamente 45 personas. Uno de estos grupos era complicado: casi siempre estaban distraídas/os mirando sus teléfonos celulares y conversando entre ellas/os. Su salón era



▪ Raimon ofreciendo recital en el marco de la protesta estudiantil en la Universidad Complutense de Madrid (España), el 18 de mayo de 1968
Foto: Archivo Juan Santiso. Tomada de: diariosur.es

bastante amplio, tanto que permitía que se formara una división física entre la parte delantera, que estaba ocupada por el escritorio en el que PV ponía el proyector, en tanto que las y los estudiantes se sentaban a partir del primer tercio del aula, lo que marcaba un distanciamiento físico y una interacción lejana.

Durante una clase, el proyector causó muchas dificultades. De inicio, PV pasó varios minutos tratando de encenderlo ya que la luz blanca se prendía, pero casi instantáneamente volvía a apagarse. Esto ocurrió al menos tres veces, hasta que por fin permaneció encendido y dio inicio la clase, con varias murmuraciones de fondo. Tiempo después, PV se acercó para cambiar una diapositiva y el proyector se desconectó. Tuvo que encenderlo nuevamente: ahora la proyección tenía un tono verde, lo que provocó burlas y murmuraciones. PV hizo un ademán levantando suavemente los hombros, como expresando “ni modo”, y continuó. Volvió a cambiar la diapositiva y el proyector nuevamente se desconectó: repitió la maniobra de apagado/encendido. Las voces de murmuración alcanzaron un tono mayor, y la docente ya lucía enojada. Cuando la imagen regresó, les explicó el contenido de la guía de observación. “¡Shhht!”, expresó porque su voz era apenas un hilito en medio del barullo. Cambió la diapositiva e hizo una síntesis de lo que debían hacer. Intentó cambiar la diapositiva y el proyector volvió a desconectarse. PV miró hacia el techo y dijo, en un tono más fuerte al empleado para dictar la clase: “ay, por favor”, y volvió la mirada hacia el aparato y después hacia el grupo: “no es posible que no funcione. Y además no hay internet, nunca hay internet”. Una parte considerable del grupo guardó silencio (fragmento de diario de campo, 29/01/2019).

PV, de 54 años, contrajo matrimonio unos meses antes de que yo la conociera: “todas las cosas yo las pospuse [...] por estar estudiando y por estar trabajando, todas”. Ella señala que el balance entre la academia y la vida familiar es muy difícil porque antes disponía de su tiempo sin consultar a nadie, pero también porque ha debido asumir cargas de trabajo doméstico que antes de casarse no tenía.

En la situación de PV, se conjugan el tamaño desmedido del grupo, el espacio de aprendizaje inadecuado y el equipo tecnológico envejecido. Gulati (2008) afirma que la infraestructura tecnológica pro-

porciona recursos que benefician la interactividad; al no contar con estas herramientas, las experiencias de aprendizaje en los países en desarrollo, como Colombia, están en desventaja. Y aquí es oportuno enfatizar que la UNAL es la universidad pública más importante del país, y aun así la precariedad de los equipos interfiere y desdibuja las prácticas pedagógicas. PV debe lidiar gran parte de la clase con el proyector, lo que además de causarle estrés, le resta tiempo a los contenidos educativos e impide una interacción adecuada con sus estudiantes. Así, la escasez de recursos conlleva la intensificación de las labores académicas porque deben lidiar con las problemáticas derivadas de ello, incluyendo quejarse porque un proyector ya no funciona o frustrarse porque los aprendizajes de sus estudiantes no son los esperados.

Para PJ, esta carencia material es grave:

Es muy difícil conseguir... hay que estarlo pidiendo: bafles para poner videos, para comparar [diferentes notas y sonidos], para hacer nuestro trabajo, nuestras clases [...] No tenemos nada. Estamos trabajando de verdad con mucho corazón, o sea, muy elemental todavía. Y eso es un problema porque el mundo avanza, y esta es la universidad más importante del país, sin duda alguna. Entonces para tener esos estándares, también hay que tener una infraestructura que te lo permita. (20/02/2019).

PJ subraya que es necesario pedir los insumos y enfatiza que es muy difícil conseguirlos. Siguiendo esta idea, la profesora R (PR) me hizo saber: “la impresora la compré yo, el teléfono lo traje yo, porque es que nunca hay, y pedirlo es un caos” (11/12/2018). Así, los dispositivos y materiales no son proporcionados *per se*, pero si hay una queja y se gestionan administrativamente, un trabajo que resulta difícil y caótico, es factible que sean proporcionados. Aquí hay una tensión relevante porque con la queja el trabajo se incrementa por la elaboración de las solicitudes y la resolución de los problemas que surjan durante estas gestiones, dado que “presentar una queja nunca implica una sola acción: frecuentemente requiere que hagas más y más trabajo” (Ahmed, 2021, p. 20). Sin embargo, es probable (quizás después de mucho tiempo y esfuerzo) que la problemática sea solucionada por la institución, y no por las docentes. Y aquí hay una distensión: de acuerdo con la ideología neoliberal, las profesoras deberían potenciar su emprendimiento



▪ Carteles impresos en el Atelier Populaire (Taller Popular) de la Facultad de Bellas Artes de París (Francia), durante las movilizaciones estudiantiles, 1968 | Foto: Philippe Vermès. Tomada de: printmag.com

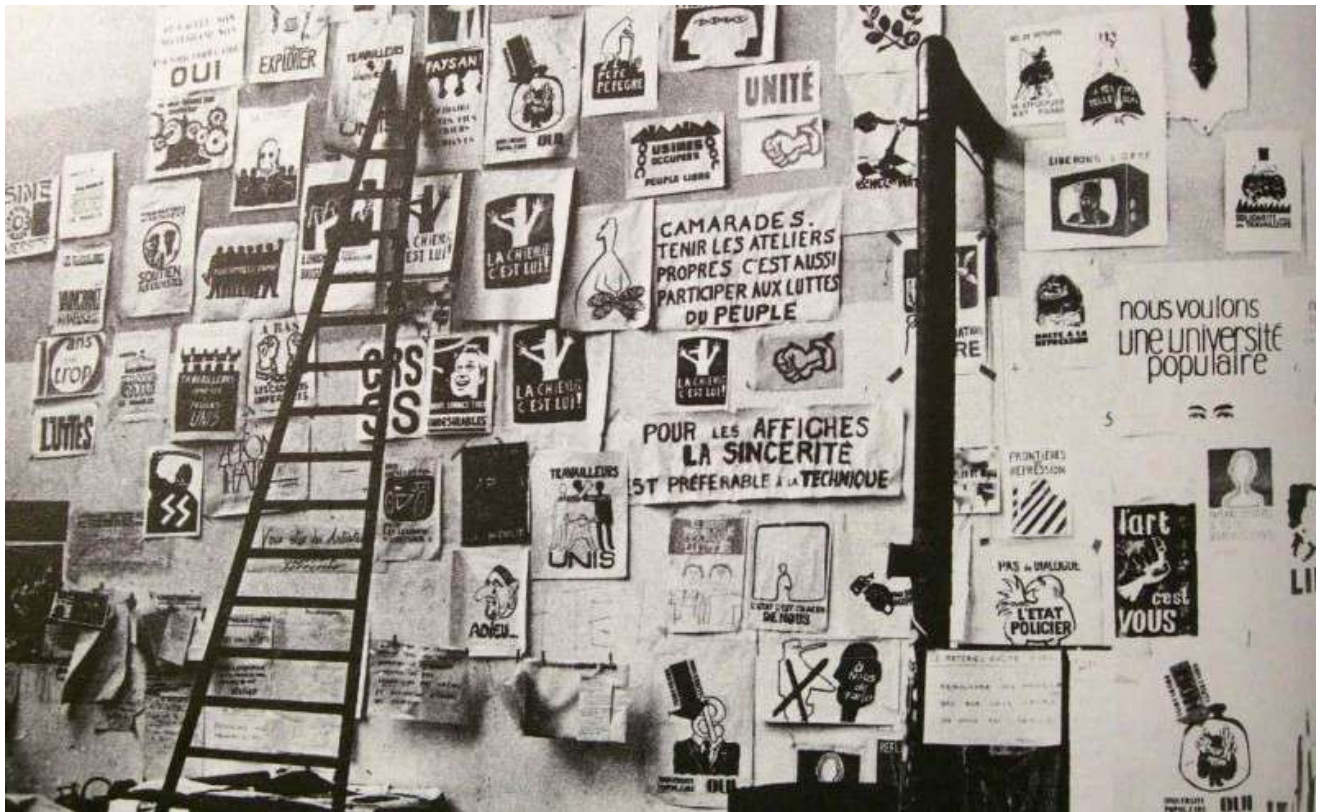
individual y resolver este tipo de situaciones (como lo hace PB al autoexplorarse trabajando los fines de semana), pero con sus quejas logran que finalmente la institución se responsabilice del hecho.

Ante este envejecimiento de la infraestructura o la obsolescencia de los equipos electrónicos, también son relevantes las reiteradas manifestaciones de hartazgo, las quejas, que varias profesoras transmiten a sus estudiantes, como en el relato de PV, quien se queja tanto del proyector como de la falta de internet. Estas protestas individualizadas son una muestra de lo que complejo que es navegar la universidad neoliberalizada puesto que hay una tensión en la que convergen la adaptación a las condiciones materiales con las críticas a estas. Estas quejas-protestas individualizadas son un discurso encubierto (Vinthagen y Johansson, 2013) en contra de las condiciones laborales imperantes, lo que para Shahjahan (2014) hace parte de la resistencia al sistema. Con sus quejas frente a sus estudiantes, las profesoras desestabilizan la normalización de las fallas devenidas de las políticas neoliberales, ponen en duda su efectividad y destacan su incoherencia (Anderson, 2008; Thomas y Davies, 2005). Estas

quejas son sus intentos por intervenir en el proceso social (Van der Geest, 2007): al criticar y no aceptar la situación, ellas siembran la idea de que las condiciones deben ser mejores. Y en este punto es relevante recordar la copiosa participación de estudiantes de la UNAL en los paros de 2018, 2019 y 2021: las profesoras se están quejando, y sus estudiantes se están movilizándolo en las calles. Ante esto, sería interesante que futuras pesquisas indagaran detalladamente en la influencia que tienen las protestas individualizadas en la politización de los estudiantes.

Las quejas para mejorar la infraestructura y reparar los equipos

Llego al salón y la puerta está entreabierta. Alcanzo a escuchar algunas voces y risas discretas. Todas las cortinas, de tipo *blackout*, están cerradas y las luces apagadas, con lo cual la única iluminación proviene del proyector. Encuentro una silla, me siento, y distingo que la profesora O (PO) está al frente. No entiendo de qué está hablando, pero en el tono se le escucha bastante moles-



■ Interior de la sede del Atelier Populaire (Taller Popular) de Bellas Artes de París (Francia), 1968 | Autor: AFP. Tomada de: cctx.es

ta. Ella, enojada, dice: “es que los colombianos somos creativos. Eso no es ser creativo, eso es ser remendón ... no se acostumbren a trabajar así”. Las risas cesan.

El estudiantado permanece en silencio mientras PO se sienta cerca del escritorio. Levanto la cabeza para ver qué sucede: la pantalla está desplegada gracias a que está sujeta con una delgada cuerda blanca a una pequeña mesa de madera recostada sobre el piso. La primera reacción a la expresión de la docente es que las risas cesan. Su queja hace que los estudiantes piensen la situación de un modo distinto: ya no es algo gracioso, y mucho menos adecuado. PO se pone de pie, les hace algunas recomendaciones para las sustentaciones de la siguiente semana. Inevitablemente, vuelve la cuestión de la pantalla: “esa mesita está horrible ahí, tirada en el piso. Eso no puede ocurrir durante las sustentaciones. Es un día especial porque estamos siendo evaluados” (fragmento de diario de campo, 11/06/2019).

PO es madre divorciada. Si bien su hija e hijo son adultos, ella realiza otras labores de cuidado: está a cargo de una tía de 84 años, que recientemente se mudó a Bogotá. La llegada de su tía ha agudizado la doble

jornada de la profesora: “los fines de semana tampoco es que hiciera mucho, pero por lo menos dormía”. Me cuenta que su tía accede a ducharse si PO lo hace, y que en ocasiones acepta comer hasta que ella esté presente. Además, a su tía le gusta compartir tiempo juntas: “estábamos mirando televisión, y yo sólo pensaba en lo todo que tenía que hacer”. (Fragmento de diario de campo, 10/02/2020)

Durante la clase, PO se quejó y mantuvo una posición crítica al expresar incisivamente que no hay ninguna posibilidad de que la mesita esté ahí en las sustentaciones. En una entrevista posterior, me indicó que estos hechos le molestan porque la perfección debe estar en todo: tanto en el fondo como en la forma, y que es importante trabajar en las condiciones correctas porque cómo le pueden exigir a las y los estudiantes trabajos de calidad si en la misma universidad no hay condiciones de calidad. Sus quejas incluyen tanto protestas individualizadas con sus estudiantes como gestiones administrativas:

... ese salón donde yo doy las clases de posgrado, ese lo hice arreglar yo, yo. Y yo dije que si ese salón no lo

arreglaban, yo no dictaba clase. Así, con esos términos. Y el decano me dijo, “ay no, pues la profesora si no se le pinta el salón no dicta clase. –Pues sí señor, no dicto clase, o pinta el salón y le hace poner la pantalla, y las cortinas y las sillas, o no dicto clase” (25/07/2019).

La queja de PO, expresada como oposición a trabajar en condiciones inadecuadas, tuvo como resultado que al menos ese salón fuera arreglado. Sus quejas son posibles porque su posición dentro de la facultad se ha modificado con el tiempo gracias a la consolidación de su formación profesional; a que ocupó los cargos de secretaria académica de la facultad y de directora de departamento; a que tiene un trabajo de docencia y de investigación reconocido internacionalmente; y, a que obtuvo, en una facultad masculinizada, la categoría de titular y su tenencia del cargo. En síntesis, PO puede quejarse por la posición que ocupa en el campo académico (Bourdieu, 1988; Saba y Zafar, 2013), porque sabe cómo opera la universidad y por dónde se puede mover y presionar. Siguiendo a Ahmed, pensar la queja como un mecanismo institucional (y en este caso a PO como una mecánica institucional) “es una forma de mostrar lo que llegan a saber sobre el funcionamiento de las instituciones quienes hacen las quejas” (Ahmed, 2021, p. 49). Una situación devela este conocimiento de PO:

Se dañaron los tres equipos y yo no tenía plata, entonces pues pedí a la facultad. Me dijeron que no había plata [...] Luego me fui a la vicerrectoría de sede, a la parte de laboratorios, y les dije que se me habían dañado esos equipos. Entonces me dijeron que no había plata, “no vengo a que me digan que no hay plata, yo vengo a que me solucione el problema, porque tengo tres equipos dañados y en la facultad dicen que no hay plata y aquí no hay plata, ¿entonces qué quieren que haga, que yo saque plata de mi bolsillo y los arregle?” Le dije, “no, yo los compré con plata de mis proyectos, y son equipos de la universidad y la universidad los debe arreglar, de manera que”, ella se llamaba N, una señora bien, “de manera que N, mire qué va a hacer”, le dije, “pero no me diga que no hay plata, resuélvalo”. Le dije, “por favor, me llama a ver qué debo hacer. –No, pues yo voy a buscar, pero profesora, entienda”. Le dije, “no, yo no quiero entender nada. Los equipos los arreglan porque los necesito”. Le dije, “he hecho unas inversiones –y ahí le llevé la cuenta–, de tantos millones de pesos para la universidad, y ahorita que tengo un problema, no me ayudan”. Le dije, “no, si es que esa no es plata para el congelador de mi casa, es plata para los dos congeladores de la universidad y

el liofilizador”. Luego me llamaron, me dijeron que llamara a los técnicos, que hiciera las cotizaciones, que habían buscado unos recursos y ya, pero es muy duro [...] Yo sé que, si uno insiste, y si uno muestra argumentos, pues las cosas tienen que salir, ¿por qué no va a ser? (07/05/2020).

Esta práctica de queja de PO es posible porque sabe que la administración tiene prácticas de rebusque³, pero seguramente el personal de planta de nuevo ingreso no tiene ese conocimiento y podría perderse en el caos burocrático si intentara quejarse, además de que probablemente no contaría con el suficiente prestigio interno para presionar como lo hace PO. Una situación similar para el personal ocasional y para el estudiantado sería mucho más dramática. Así, PO aprovecha la posición que ocupa para quejarse, para exponer claramente que no está conforme, y que hará lo que sea necesario para ir más allá de lo establecido. Estos comportamientos de inconformidad son un acto de resistencia en el que importunar emerge como un antídoto contra la falta de recursos (Davies y Petersen, 2005). Sin embargo, insisto, si bien hay una tensión porque las quejas-gestiones administrativas imponen una carga de tiempo significativo a las jornadas laborales (Ahmed, 2021; Anderson, 2006), al mismo tiempo este trabajo extra genera una distensión porque permite mejorar, así sea momentáneamente, la experiencia de las docentes y de sus allegados.

Reflexiones finales

A lo largo de este artículo he presentado que, si bien las profesoras se han adaptado a una mayor carga docente y a las condiciones de la infraestructura de la UNAL, hay tensiones que las llevan a buscar formas de sobrellevar las carencias mediante sus quejas para lograr que la universidad solucione las problemáticas. Estas prácticas de queja, que sin duda son una carga laboral extra, son útiles para resolver problemas prácticos o satisfacer necesidades inmediatas, y develan que no hay un sometimiento total a las condiciones imperantes: “quejarse es seguir llamando a la puerta con la esperanza de crear una impresión, de causar una perturbación, de molestar a alguien que está ahí” (Ahmed, 2021, p. 363).

Exponer esta complejidad entre adaptarse y quejarse es muy relevante porque es un contraste con lo señalado por otros estudios que afirman que el profesorado titular, debido a sus privilegios, no está



- Antidisturbios de la policía francesa reprimen una manifestación estudiantil en el Barrio Latino de París (Francia), 6 de mayo de 1968
Foto: AFP. Tomada de: lavanguardia.com

comprometido con una resistencia colectiva en contra de la universidad neoliberalizada. Ivancheva (2015), por ejemplo, afirma que existe una dicotomía entre: 1) quienes tienen una posición permanente y cuentan con el tiempo necesario para investigar, pensar y escribir, por lo que son criticados por ser parte del sistema; y, 2) las y los profesores ocasionales que no cuentan con estos derechos, y cuyo trabajo político cuestiona al neoliberalismo. Los hallazgos que presento en este artículo exponen que esa caracterización dicotómica entre el profesorado de planta y el ocasional tiene matices que es necesario considerar.

En primer lugar, las profesoras titulares sí se encuentran en una posición más privilegiada que quienes tienen contratos temporales, pero ello no implica, por lo menos en el contexto colombiano, que no vivan situaciones que las llevan a una condición de precarización ya que sus cargas docentes se han intensificado. Lo anterior se agudiza debido a que la

infraestructura y los insumos de la universidad están deteriorados, y esto hace que aumente el trabajo porque deben resolverse problemáticas, de manera que los tiempos de descanso se reducen, lo que conlleva el cansancio como un tipo de precariedad (Ávila *et al.*, 2018) y muestra que hay una adaptación-sujeción a las condiciones imperantes.

En segundo lugar, las quejas de las profesoras, que pueden modificar las situaciones que las afectan directamente, son una forma de resistencia al oponerse a lo que está dado y normalizado: la carencia de recursos. Así, cuando Schwartz (2014) afirma que las y los docentes titulares no hacen parte de la oposición al sistema, está dejando de lado las prácticas de queja de personas que, precisamente por ocupar una posición de élite y comprender cómo opera la universidad, pueden expresar su descontento y oposición, así como maniobrar a su favor para modificar la situación que les está afectando, lo que sin duda es un

privilegio, pero lo están aprovechando para mejorar la universidad. De este modo, participar en una queja es “un proceso de politización similar a la participación en una protesta o manifestación” (Ahmed, 2021, p. 337).

Quiero llamar la atención acerca de las viñetas que muestran las marcas de género de las profesoras: ellas, además de adaptarse y de quejarse, tienen responsabilidades domésticas y de cuidado que intensifican su jornada laboral. Esto implica que la universidad neoliberal sigue estando masculinizada porque se promueve que el académico ideal dedique su tiempo a producir, y no a cuidar. Con ello, las cargas de algunas mujeres, como las profesoras que integran esta investigación, pueden incrementarse porque producen y cuidan, dentro y fuera de la universidad. Así, el neoliberalismo en la academia no es neutro al género porque las condiciones sociales de mujeres y de hombres siguen siendo desiguales.

Si se retoma el argumento central, no es únicamente que las profesoras se adapten a las condiciones de escasez de recursos y se hayan acomodado a ellas por ocupar una posición fija y en la élite de la academia, sino que con sus quejas modifican esas condiciones supuestamente inamovibles y reestructuran su experiencia dentro de la universidad. Esta mejora también incluye a sus estudiantes y a sus colegas con una carrera académica menos recorrida. Pensemos, por ejemplo, en PO, que exige que se arregle un salón donde estarán sus estudiantes o se reparen equipos que contienen muestras usadas en trabajos de grado y tesis de posgrado. Al quejarse, se responsabiliza de quienes no pueden gestionar esos cambios porque no se encuentran en una posición de privilegio y de reconocimiento institucional, lo que implica que utiliza las ventajas de su posición para cuidar a quienes ocupan sitios con un menor prestigio y poder.

Con sus quejas, las profesoras establecen un sitio de negociación de significados acerca de cómo deben ser las condiciones laborales dentro de la universidad, lo que permite construir identidades y significados alternativos dentro de las formas de dominación (Thomas y Davies, 2005). Así, estas quejas son estrategias para responder al neoliberalismo (Heath y Burdon, 2013) y son importantes porque se oponen a las tecnologías del yo (Castro-Gómez, 2010). El poder de sus maniobras no debe desdeñarse con base en su carácter efímero,

ya que la conciencia crítica, que implica una conciencia profunda y una oposición activa a las desigualdades estructurales, es la base necesaria para una posible resistencia colectiva a la neoliberalización de la academia (Fraser y Taylor, 2016). Como puntualiza Ahmed,

... puede que ahora te sientas como un pequeño fantasma solitario. Puede parecer que tu queja se ha disipado como el vapor: puff, puff. Pero tu queja todavía puede ser recogida y amplificada por otros [...] Las quejas pueden participar en el debilitamiento de las estructuras sin que ese impacto sea tangible. El impacto es una herencia lenta. (2021, pp. 364, 366).

En el caso de las profesoras de la UNAL, si bien las quejas sirven para modificar cuestiones tangibles como pintar un salón o arreglar unos equipos, hay situaciones que sobrepasan la cotidianidad universitaria, como la falta de personal docente y los grupos demasiado numerosos, que muy difícilmente logran ser remediadas con las quejas de las profesoras de manera inmediata. Como señala Ahmed, el impacto puede ser lento.

Otra implicación relevante con respecto a las quejas es que suelen ser escuchadas como un lamento y tienen un costo personal, con lo cual seguramente las profesoras son estigmatizadas como problemáticas. Como lo destaca Ahmed,

... quejarse no es solo ser negativa; es estar atascada en ser negativa. Quejarse es la forma de impedir que una misma sea feliz, de impedir también que las y los demás sean felices, quejarse es un género aguafiestas (*killjoy*) [...] quejarse es convertirse en un contenedor de afecto negativo (2021, pp. 14, 37).

Ante esto, las quejas en la academia tienden a ser silenciadas bajo el manto del *ethos* del “sacrificio”, ya que no se quiere mancillar el ideal de la docencia como una vocación, lo que deja de lado los costos que implica la intensificación del trabajo (Gill, 2009). Como acentúa Ahmed, “el hecho de que haya tanta presión para no quejarse nos dice algo sobre lo que las quejas pueden hacer, o al menos lo que se percibe que pueden hacer” (2021, p. 341). Quizás por ello la mayoría de las profesoras a las que entrevisté no expresaron abiertamente el tener prácticas de queja. En contraste, las profesoras que se quejan se están oponiendo abiertamente a las condiciones generadas por

las políticas neoliberales y también se están rebelando contra el ideal de la docencia, lo que sin duda tiene costos en los que es necesario profundizar.

Para finalizar, quiero destacar una paradoja. En este trabajo he mostrado cómo las profesoras se hacen responsables de asuntos que no les corresponden: corren de un salón a otro, traen herramientas porque no hay, entre otros. Con estas prácticas, están generando un ambiente que es relativamente mejor para el aprendizaje,

cuidando así a sus estudiantes, pero al mismo tiempo están sosteniendo al sistema neoliberal, que continúa sin caerse porque sus fallas son resarcidas por el personal docente. Así, mientras que las profesoras están mejorando las condiciones que resultan de la neoliberalización, al asegurar la continuación de las actividades académicas, sostienen un sistema que no es autosuficiente. En este sentido, la universidad neoliberalizada y masculinizada se sostiene en los esfuerzos cuidadosos de una porción del profesorado para poder seguir funcionando.

Notas

1. Las cifras que presento son pertinentes porque corresponden temporalmente con mi trabajo de campo.
2. Gracias a este punto de vista, las profesoras pueden hablar del lugar que ocupan como mujeres, colectivo segregado de los centros de producción del conocimiento, pero también de la posición privilegiada y de prestigio en la que se encuentran al ser titulares, todo ello en un contexto de neoliberalización de la universidad.
3. Es importante que futuras investigaciones traten de indagar sobre las prácticas del personal administrativo para develar sus formas de rebusque que ayudan al sostenimiento de la universidad.

Referencias bibliográficas

1. AHMED, S. (2021). *Complaint!* [ebook]. Duke University Press.
2. AMILPAS GARCÍA, M. S. (2020). Mujeres, trabajo de cuidados y sobreexplotación: desigualdades de género en México durante la pandemia por COVID-19. *Revista Espacio I+D Innovación Más Desarrollo*, 9(25), 99-117. <https://doi.org/10.31644/IMASD.25.2020.a06>
3. ANDERSON, G. (2006). Carving Out Time and Space in the Managerial University. *Journal of Organizational Change Management*, 19(5), 578-592. <https://doi.org/10.1108/09534810610686698>
4. ANDERSON, G. (2008). Mapping Academic Resistance in the Managerial University. *Organization*, 15(2), 251-270. <https://doi.org/10.1177/1350508407086583>
5. ANGERVALL, P. (2018). The Academic Career: a Study of Subjectivity, Gender and Movement among Women University Lecturers. *Gender and Education*, 30(1), 105-118. <https://doi.org/10.1080/09540253.2016.1184234>
6. ARTETA RIPOLL, C. (2012). El principio de autonomía y la investigación científica en la universidad pública colombiana. *Revista Amauta*, 20, 99-108.
7. ÁVILA, D., Ayala, A. y García, S. (2018). La Universidad y la vida..., o cómo mantenernos vivos en medio de la neoliberalización de la Universidad. *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, 73(1), 55-61. <https://doi.org/10.3989/rdtp.2018.01.001.06>
8. BOURDIEU, P. (1988). *Homo academicus*. Stanford University Press.
9. BROWN, W. (2005). *Undoing the Demos: Neoliberalism's Stealth Revolution*. Zone Books.
10. CASTELAO-HUERTA, I. (2021a). Efectos problemáticos de la neoliberalización de las universidades públicas en Colombia. *Uni-Pluriversidad*, 21(1). <https://doi.org/10.17533/udea.unipluri.21.1.03>
11. CASTELAO-HUERTA, I. (2021b). Investigaciones sobre los efectos de la neoliberalización de la educación superior pública en América Latina. *Educação e Pesquisa*, 47, 1-24. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634202147232882>
12. CASTELAO-HUERTA, I. (2021c). *Reflexividad compleja: prácticas de profesoras titulares en tiempos neoliberales*. Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.27179.98085/1>

13. CASTELAO-HUERTA, I. (2022). The Discreet Habits of Subtle Violence: an Approach to the Experiences of Women Full Professors in Neoliberal Times. *Gender and Education*, 34(2), 216-230. <https://doi.org/10.1080/09540253.2020.1815660>
14. CASTELAO-HUERTA, I. (2023). *Recelos y envidias: violencias sutiles de género en la academia neoliberalizada*. *Debate Feminista*, 65, 1-34. <https://doi.org/10.22201/cieg.2594066xe.2023.65.2339>
15. CASTELAO-HUERTA, I. (en prensa). Beyond the neoliberalised academy: caring and careful practices of women full professors. *Gender and Education*.
16. CASTELLANOS-TORRES, E., Tomás Mateos, J. y Chilet-Rosell, E. (2020). COVID-19 en clave de género. *Gaceta Sanitaria*, 34(5), 419-421. <https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2020.04.007>
17. CASTRO-GÓMEZ, S. (2010). *Historia de la gubernamentalidad I. Razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault*. Siglo del Hombre Editores; Pontificia Universidad Javeriana-Instituto Pensar; Universidad Santo Tomás de Aquino.
18. CHARMAZ, K. (1996). Grounded Theory. En J. A. Smith, R. Harre y L. Van Langenhove (eds.), *Rethinking Methods in Psychology* (pp. 27-49). Sage Publications.
19. CORTÉS PIRAQUIVE, A. L. (2013). *Comportamiento presupuestal en universidades públicas y privadas en Colombia*. <https://repository.unimilitar.edu.co/handle/10654/11947>
20. DAVIES, B. y Petersen, E. B. (2005). Neo-liberal Discourse in the Academy: The Forestalling of (Collective) Resistance. *LATISS: Learning and Teaching in the Social Sciences*, 2(2), 77-98. <https://doi.org/10.1386/ltss.2.2.77/1>
21. DIRECCIÓN NACIONAL de Planeación y Estadística, Universidad Nacional de Colombia. (2018). *Ideas Rectoras - Proyecto Cultural y Colectivo de Nación*. Universidad Nacional de Colombia.
22. FELDMAN, Z. y Sandoval, M. (2018). Metric Power and the Academic Self: Neoliberalism, Knowledge and Resistance in the British University. *TripleC*, 16(1), 214-233.
23. FLORES GARRIDO, N., Nava Bolaños, I., Ortíz Romero, E. y García Pareja, T. E. (2017). *Trabajo doméstico y de cuidados: un análisis de las poblaciones académica, administrativa y estudiantil de la UNAM*. UNAM, Centro de Investigaciones de Estudios de Género.
24. FRASER, H. y Taylor, N. (2016). *Neoliberalization, Universities and the Public Intellectual: Species, Gender and Class and the Production of Knowledge*. Palgrave Macmillan UK.
25. GALINDO, C. A., Gómez, J. F. y Rodríguez, M. A. (2015). Repercusión del proyecto neoliberal en la educación superior en Colombia. *Revista El Agora USB*, 15(1), 73-94.
26. GARCÍA MAZO, C. M. (2017). La mercantilización de la educación superior en Colombia. *Educación y Humanismo*, 20(34), 36-58. <https://doi.org/10.17081/eduhum.20.34.2857>
27. GESTIÓN ESTADÍSTICA Universidad Nacional de Colombia. (2021). *Cifras en detalle*. <http://estadisticas.unal.edu.co/menu-principal/cifras-generales/cifras-generales/>
28. GILL, R. (2009). Breaking the Silence: The Hidden Injuries of Neo-liberal Academia. En R. Ryan-Flood y R. Gill (eds.), *Secrecy and Silence in the Research Process: Feminist Reflections*. (pp. 228-244). Routledge. <https://doi.org/10.1515/fs-2016-0105>
29. GRAY, E., Ullman, J., Blaise, M., Pollitt, J. (2022). 'I'm broken but I'm alive': gender, COVID-19 and higher education in Australia. *Higher Education Research & Development*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/07294360.2022.2096576>
30. GULATI, S. (2008). Technology-Enhanced Learning in Developing Nations: A Review. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 9(1), 1-16. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v9i1.477>
31. GUTIÉRREZ y MUHS, G., Flores Niemann, Y., González, C. G. y Harris, A. P. (2012). *Presumed Incompetent: the Intersections of Race and Class for Women in Academia*. University Press of Colorado, Utah State University Press.
32. HARDING, S. (2011). Introduction. Beyond Postcolonial Theory: Two Undertheorized Perspectives on Science and Technology. En: S. Harding (ed.), *The Postcolonial Science and Technology Studies Reader* (pp. 1-31). Duke University Press.
33. HEATH, M. y Burdon, P. D. (2013). Academic Resistance to the Neoliberal University. *Legal Education Review*, 23(2), 7.
34. IVANCHEVA, M. (2015). The Age of Precarity and the New Challenges to the Academic Profession. *Studia Europaea*, LX(1), 39-47.
35. JARAMILLO, A. (2010). *El financiamiento de la educación superior en Colombia: Retos y tensiones*. Universidad Eafit.
36. MINISTERIO DE Educación Nacional. (n. d.). *Financiación de la educación superior*. Sistema de Educación Superior. Recuperado el 13 de septiembre del 2019, de <https://www.mineduacion.gov.co/>

- portal/Educacion-superior/Sistema-de-Educacion-Superior/235797:Financiacion-de-la-educacion-superior
37. MISAS, G. (1999). El plan de desarrollo y las políticas para la educación superior. *Cuadernos de Economía*, 18(30), 125-146.
 38. MORENO GAMBA, A. M. (2017). *Los programas de crédito educativo y subsidio a la demanda como instrumentos para el mejoramiento de la igualdad de la educación superior en Colombia, en el periodo 2002-2016*. Pontificia Universidad Javeriana.
 39. MORLEY, L. (1999). Techo de cristal o jaula de hierro. Las mujeres en el medio académico del Reino Unido. En: M. Belausteguigoitia y A. Mingo (eds.), *Géneros prófugos: feminismo y educación* (pp. 349-368). Programa Universitario de Estudios de Género, Centro de Estudios sobre la Universidad/Colegio de la Paz Vizcaínas, Paidós Mexicana.
 40. OFICINA DE Planeación Universidad Nacional de Colombia. (1996). *Estadísticas e indicadores de la Universidad Nacional de Colombia 1970-1995*. Universidad Nacional de Colombia.
 41. PEREIRA, M. do M. (2021). Researching Gender Inequalities in Academic Labour during the COVID-19 Pandemic: Avoiding Common Problems and Asking Different Questions. *Gender, Work & Organization*. <https://doi.org/10.1111/gwao.12618>
 42. QUIMBAY HERRERA, C. J. y Villabona Robayo, J. O. (2017). *El desfinanciamiento de las universidades estatales en Colombia y su efecto en el salario de los profesores de carrera docente*. <http://fce.unal.edu.co/centro-editorial/docs/escuela-de-administracion-y-contaduria-publica/30-el-desfinanciamiento-de-las-universidades-estatales-en-colombia-y-su-efecto-en-el-salario-de-los-profesores-de-carrera-docente>
 43. QUINTERO, O. A. (2016). La creciente exclusión de las mujeres de la Universidad Nacional de Colombia. *Nómas*, 44, 123-145.
 44. RODRÍGUEZ, J. A. (2014). *Apuntes sobre las finanzas de la Universidad Nacional*. Investigaciones y Productos CID 012832, Universidad Nacional de Colombia.
 45. RODRÍGUEZ, J. G. (2008). Evaluación del profesorado en universidades públicas. Una aproximación a la situación de Colombia. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(3), 46-66.
 46. SABA, I. y Zafar, O. (2013). Analyzing Job Satisfaction Level of the Academic Staff: A Case Study of Public and Private Universities of Punjab, Pakistan. *International SAMANM Journal of Marketing and Management*, 1(2), 12-23.
 47. SABAN ORSINI, M. y Barone, C. (2020). *100 días: COVID, Tareas de cuidado y productividad*. Centro de Estudios Superiores del Bajío (CESBA).
 48. SAVIGNY, H. (2014). Women, Know your Limits: Cultural Sexism in Academia. *Gender and Education*, 26(7), 794-809. <https://doi.org/10.1080/09540253.2014.970977>
 49. SCHWARTZ, J. M. (2014). Resisting the Exploitation of Contingent Faculty Labor in the Neoliberal University: The Challenge of Building Solidarity between Tenured and Non-Tenured Faculty. *New Political Science*, 36(4), 504-522. <https://doi.org/10.1080/07393148.2014.954803>
 50. SHAHJAHAN, R. A. (2014). From 'No' to 'Yes': Post-colonial Perspectives on Resistance to Neoliberal Higher Education. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 35(2), 219-232. <https://doi.org/10.1080/01596306.2012.745732>
 51. THOMAS, R. y Davies, A. (2005). Theorizing the Micro-politics of Resistance: New Public Management and Managerial Identities in the UK Public Services. *Organization Studies*, 26(5), 683-706. <https://doi.org/10.1177/0170840605051821>
 52. TUTKAL, S., Busnelli, V., Castela-Huerta, I., Barbosa Dos Santos, F., Loaiza Orozco, L. F. y Rivera Arcila, D. (2021). Inhabiting Borders: Autoethnographic Reflections of PhD Students in Colombia. *Teaching in Higher Education*, 26(3), 321-339. <https://doi.org/10.1080/13562517.2021.1895108>
 53. VAN DER GEEST, S. (2007). Complaining and Not Complaining: Social Strategies of Older People in Kwahu, Ghana. *Global Ageing*, 4(3), 55-65.
 54. VEGA CANTOR, R. (2011). Contrarreforma educativa en Colombia. *El Ágora USB*, 11(2), 335-379.
 55. VINTHAGEN, S. y Johansson, A. (2013). "Everyday Resistance": Exploration of a Concept and its Theories. *Resistance Studies Magazine*, 1, 1-46.
 56. WRIGHT, K. A. M., Haastrup, T. y Guerrina, R. (2020). Equalities in Freefall? Ontological Insecurity and the Long-term Impact of COVID-19 in the Academy. *Gender, Work & Organization*, 28. [10.1111/gwao.12518](https://doi.org/10.1111/gwao.12518). <https://doi.org/10.1111/gwao.12518>



▪ Agitación estudiantil durante la "Primavera de Praga", Praga (República Checa), 1968 | Foto: del libro *Invasión 68. Praga*, de Josef Koudelka. Tomada de: elcomercio.pe

2. Inclusiones y exclusiones

Inclusões e exclusões

Inclusions and Exclusions

Feges: oportunidades y retos hacia la equidad de género en la educación superior en Colombia*

Feges: oportunidades e retos em direção à equidade de gênero na educação superior na Colômbia

Feges: Opportunities and Challenges Towards Gender Equity in Higher Education in Colombia

Lya Yaneth Fuentes Vásquez**

DOI: 10.30578/nomadas.n56a6

Con base en la experiencia, la revisión documental y la sistematización de la información, en el marco del proyecto Fortalecimiento de la Equidad de Género en la Educación Superior (Feges), el propósito de este artículo es hacer un recuento descriptivo y una reflexión crítica sobre las políticas de equidad, igualdad e inclusión formuladas en los últimos años en algunas universidades colombianas, los factores que favorecen su diseño y puesta en marcha y, por último, las dificultades y los retos que afrontan la institucionalización y la apropiación efectiva de la equidad de género y la inclusión en las universidades en el país.

Palabras clave: equidad de género, educación superior, políticas educativas, igualdad de oportunidades, violencias de género, Feges.

Com base na experiência, revisão documental e sistematização de informações, no marco do projeto Fortalecimento da Equidade de Gênero na Educação Superior (Feges), o propósito deste artigo é fazer uma revisão descritiva e uma reflexão crítica sobre as políticas de equidade, igualdade e inclusão formuladas nos últimos anos em algumas universidades colombianas, os fatores que favorecem seu desenho e implementação e, por último, as dificuldades e os retos que enfrentam a institucionalização e apropriação efetiva da equidade de gênero e a inclusão nas universidades no país.

Palavras-chave: equidade de gênero, educação superior, políticas educativas, igualdade de oportunidades, violências de gênero, Feges.

Based on the experience, the documentary review and the systematization of the information, within the framework of the project Strengthening Gender Equity in Higher Education (Feges), the purpose of this article is to make a descriptive account and a critical reflection on the policies of equity, equality and inclusion formulated in recent years in some Colombian universities, the factors that favor their design and implementation and, finally, the difficulties and challenges faced by the institutionalization and effective appropriation of the equity of gender and inclusion in universities in the country.

Keywords: gender equity, higher education, educational policies, equal opportunity, gender violence, Feges.

* Una versión corta de este texto se publicó en la revista *Magisterio Internacional* en el 2020. Se presentó como ponencia en el evento *Retos de la institucionalización de la equidad de género en la educación superior*, en el lanzamiento del Observatorio de Asuntos de Género de la Universidad Nacional de Colombia (Bogotá, 10 de noviembre del 2017). Esta versión ha sido ampliada y actualizada. Agradezco a Betulia Jiménez Escobar, coequipera del proyecto Feges, por sus aportes y sugerencias bibliográficas.

** Investigadora experta en temas de equidad de género. Magíster en Estudios de Género, Mujer y Desarrollo de la Universidad Nacional de Colombia; especialista en Estudios de la Mujer del Colegio de México y Socióloga de la Universidad Nacional de Colombia.
Correo: lyayanethfuentes@gmail.com

original recibido: 31/05/2022
aceptado: 13/09/2022

ISSN impreso: 0121-7550
ISSN electrónico: 2539-4762
nomadas.ucentral.edu.co
nomadas@ucentral.edu.co
Págs. 111~129

El acceso masivo de las mujeres a la educación constituye uno de los mayores legados del siglo XX a la humanidad. En cierto sentido, no sería exagerado plantear que este fue el “Siglo de las Luces”¹ para las mujeres, el que efectivamente dio paso al cultivo de su razón y al ejercicio de su libertad y autonomía, porque de manera masiva ingresaron al sistema educativo, al mercado laboral, lograron el derecho a la propiedad, obtuvieron el voto para ejercer como ciudadanas, y, muy importante, con la aparición de los métodos anticonceptivos pudieron separar sus funciones reproductivas de la sexualidad. Si bien los avances alcanzados no son menores, los diferentes estudios sobre la situación de las mujeres en el mundo reportan cifras alarmantes de pobreza, violencias de género, escasa participación en la política y en los espacios de mayor decisión, para no hacer mención a campos como el de la esfera económica, entre otros. En Colombia y en la región latinoamericana estas brechas y desigualdades se agudizaron en el 2020 como producto de la pandemia de la covid-19. En efecto, el impacto en las tasas de ocupación femenina registradas durante el trimestre abril-junio de aquel año no se registraba en Colombia desde hacía más de dos décadas; dichas tasas cayeron bruscamente, mientras la desocupación alcanzó las tasas más altas (Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) *et al.*, s. f.). Aunque este fenómeno afectó a hombres y mujeres, fue más profundo para las mujeres. Así mismo, la ocupación femenina en el sector educativo se ha visto muy afectada debido al cierre de establecimientos y al uso generalizado de la educación virtual (DANE *et al.*, s. f.).

De igual forma, hay alarma por la intensificación de las distintas violencias de género contra las mujeres y las niñas, agravadas por el confinamiento, el distanciamiento físico y las restricciones de la movilidad, lo que ha generado aislamiento de las mujeres de sus redes de apoyo y dificultades de acceso a los servicios de salud y atención a sus necesidades (Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal), 2020). En suma, estamos aún lejos de alcanzar la “equidad de género” y, por tanto, de una efectiva y sustancial igualdad de oportunidades entre los dos sexos.

Uno de los ámbitos en los que prevalece la desigualdad y la inequidad es, precisamente, la educación superior, que incluye el mundo científico y académico, el cual como es sabido ha sido de dominio masculino, de allí la necesidad de formular, institucionalizar y ejecutar políticas de equidad, igualdad de oportunidades e inclusión en las instituciones de educación superior (IES), puesto que como lo denunció el Informe ETAN a comienzos del siglo XXI, “La infrarrepresentación de las mujeres amenaza los objetivos científicos de alcanzar la excelencia, además de ser un derroche y una injusticia” (Comisión Europea, 2001, p. VIII).

Es preciso aclarar en este sentido que la infrarrepresentación femenina se presenta a medida que se avanza en la carrera científica y en el acceso a los cargos de mayor decisión y reconocimiento. Lo que no deja de llamar la atención si tenemos en cuenta la creciente “feminización” de la educación superior, fenómeno global registrado desde el siglo XX. Martha Nussbaum

señala que en el mundo “las mujeres están eclipsando a los hombres prácticamente en todos los centros” (2019, p. 216)². En Colombia el estudio realizado por María Eugenia Correa (2005) daba cuenta de este cambio entre los años 1984 y 2004, lapso en el que la autora constata el aumento de las mujeres en las solicitudes de ingreso, en la matrícula y en el egreso, así como una mayor concentración en las universidades privadas y su incorporación en campos del conocimiento que habían sido de predominio masculino.

Como lo he señalado en otros espacios, existen tres tipos de factores que sustentan y dan piso al surgimiento y la institucionalización de las políticas de equidad de género en las IES, estos son:

1. Las mayores desventajas de las mujeres en las universidades, y en general en las esferas académicas y científicas. Como lo evidencian diferentes indagaciones, estas desventajas se pueden observar en la baja proporción de investigadoras, segregación vertical y horizontal, concentración femenina en labores de docencia o con “carga docente”, existencia de sesgos de género en los procesos de promoción y evaluación, mayores dificultades para ascender en la carrera científica, bajos salarios en comparación con sus “pares” masculinos, baja o nula participación en los espacios de decisión y liderazgo, “invisibilidad” como productoras de conocimiento y poco reconocimiento y prestigio académico. Dada la importancia de estas desigualdades me detendré en algunos estudios y datos que bien vale la pena citar en extenso. Con respecto a la proporción de científicas, con excepción de Portugal y Estonia, en países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), la participación de investigadoras en todas las áreas de las ciencias no llega al 40%. Las tasas más bajas, por debajo del 20%, corresponden a Japón y Corea (OCDE, MSTI, citado en Mantilla, 2017). Sobre la segregación, resulta muy sugestiva la comparación que hace Hortensia Moreno (2008) entre el trabajo docente como un “trabajo invisible” y las labores “invisibles” realizadas en la esfera doméstica por las mujeres. Según la autora, al igual que el trabajo del hogar, el trabajo docente se considera reproductivo, mientras que la labor de investigación es de creación. La docencia implica oralidad, atención y contacto directo con el estudiantado, es decir, conlleva el cuidado humano,

es intangible, no deja evidencia material, no genera productos visibles (libros, artículos, datos, entre otros) que se puedan contabilizar y evaluar de manera “objetiva”. En tal sentido, Moreno se pregunta: ¿es femenina la docencia? y cuestiona la concentración de las docentes en los niveles más bajos, así como la depreciación de la docencia en comparación con la investigación. En lo que atañe al ascenso en las trayectorias científicas, según Eulalia Pérez (2008), el sexismo y el nepotismo afectan de manera específica la promoción y la evaluación de las carreras científicas de las mujeres. Para la autora, los currículos u hojas de vida de los hombres suelen ser mejor evaluados, ellos están mejor conectados con redes y tienen mayor influencia mediante relaciones o afiliaciones con los evaluadores que por lo general son hombres; las mujeres obtienen menos financiación para sus proyectos y, por último, las feministas en muy pocas ocasiones son pares de los hombres, en tanto que a los hombres se les pide con frecuencia evaluar la investigación feminista. Un estudio reciente en una universidad colombiana encontró sesgos de género en las evaluaciones que realiza el estudiantado a sus profesores, en las cuales las profesoras de planta suelen ser más penalizadas en comparación con sus colegas. La forma como los y las estudiantes se refieren a sus docentes también refleja estereotipos de género. El profesor es: “crack”, “chistoso”, “gracioso”, “grandioso”, “bacán” y “genio”. La profesora es: “amable”, “comprensiva”, “alegre”, “dulce”, “cariñosa”, “hermosa”, “mamá” y “amiga”. Según el autor, los sesgos de género que inciden en la menor valoración de las profesoras afectan sus posibilidades de promoción y ascenso en su carrera académica (Urdaneta, 2021).

Por último, dos estudios realizados sobre el programa de créditos-beca de Colfuturo en Colombia, presentan hallazgos relevantes. Betulia Jiménez (2017) encontró que no hay diferencias significativas en el número de créditos-beca otorgados por sexo. No obstante, el acceso a los mismos exige a las mujeres mayores capitales sociales, culturales y económicos; es el origen social el que posibilita su ingreso a los estudios de alto nivel en las condiciones requeridas para ser parte de los procesos de movilidad internacional. La autora concluye que la feminización educativa no ha alcanzado a los estudios doctorales. El segundo estudio reportó que

la mayor educación superior de las mujeres, y en particular su acceso a becas-crédito para estudiar en el exterior, en comparación con los hombres, no les produce mayores retornos económicos. Así, al cotejar el ingreso laboral anual de las beneficiarias de estas becas con las no beneficiarias, se encontró que su ingreso es mayor en un 17,7 %. En contraste, los hombres que accedieron al crédito beca obtienen un ingreso anual 67,7 % más alto que quienes no fueron beneficiados (Sánchez Torres *et al.*, 2021).

2. La existencia de una amplia normativa internacional y nacional que establece la necesidad de alcanzar la equidad de género en la ciencia, en las tecnologías de información y comunicación (TIC) y en el conjunto del sistema educativo. Es preciso entonces que las entidades gubernamentales a cargo de las políticas educativas cumplan y hagan cumplir a las IES los mandatos de las Conferencias Mundiales sobre Educación³, los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) –en particular los objetivos 4 (educación de calidad) y 5 (igualdad de género)–, a la luz de la agenda 2030, así como los mandatos regionales y nacionales. Dada la importancia estratégica de los ODS, resaltamos el llamado del objetivo 4 a asegurar la igualdad de acceso a la educación técnica, vocacional y superior y la no discriminación en todos los niveles de enseñanza y formación profesional, con especial énfasis en las personas vulnerables, con alguna discapacidad o pertenecientes a algún grupo étnico. En Colombia, la meta a 2030 es que el 80 % de la población tenga acceso a la educación superior. Así mismo, en el país contamos con los *Lineamientos Política de Educación Superior Inclusiva* (2013) y el *Enfoque e Identidades de Género para los Lineamientos Política de Educación Superior Inclusiva* (2018), expedidos por el Ministerio de Educación Nacional, que constituyen marcos de acción fundamental para la formulación de políticas en las IES.
3. Por último, a partir de la segunda década del siglo XXI, podemos evidenciar una tendencia global hacia la institucionalización de la equidad de género y la inclusión en las IES. La ejecución de tres megaproyectos en América Latina, el Caribe y Europa entre los años 2011 y 2015, tales como: *Medidas para la inclusión social y equidad en instituciones de educación Superior en América Latina* (Mi-

seal)⁴, *Fortalecimiento de la Equidad de Género en la Educación Superior* (Feges)⁵ y *Fortalecimiento del Liderazgo Femenino en las IES Latinoamericanas y la Sociedad* (Equality)⁶, da cuenta de esta corriente en Colombia y en el ámbito regional (Fuentes, 2016). A partir del 2019 se ejecuta en la región el proyecto ACT on Gender, en el cual participan 14 universidades y centros de investigación de siete países de la región, bajo la coordinación de la Cátedra Regional Unesco Mujer, Ciencia y Tecnología y Flacso Argentina⁷. Este proyecto se concibe como una comunidad de prácticas de América Latina, orientada a la creación de un espacio de reflexión e intercambio sobre las políticas de igualdad de género en las instituciones de educación superior (Proyecto ACT on Gender, 2020). Sus objetivos se enfocan en los tres factores esenciales identificados en el documento preparatorio de la Conferencia Mundial de Educación de 1998.

La confluencia de los tres factores mencionados, aunada a la historia y el desarrollo de los estudios de género y feministas en las universidades, el decisivo liderazgo del feminismo académico, así como la influencia determinante de la cooperación internacional, han creado y fortalecido las condiciones necesarias para la formulación y puesta en marcha de una variedad de acciones y políticas orientadas a la equidad de género e igualdad de oportunidades en las instituciones de educación superior en Colombia, y en buena parte de las universidades de la región. Entre estas estrategias y acciones identifiqué las siguientes:

1. Creación en los años ochenta y noventa de programas, centros e institutos de formación e investigación en estudios feministas y de género. Algunos empezaron como programas para devenir en centros.
2. Montaje de oficinas, dependencias y unidades de mujer y género.
3. Formulación y ejecución de planes de igualdad de oportunidades y equidad de género.
4. Creación de observatorios de igualdad y equidad de género.
5. Diseño y puesta en marcha de protocolos y rutas de prevención, atención, sanción y reparación de las violencias de género, en particular de la violencia y el acoso sexual.
6. Conformación de redes interuniversitarias nacionales⁸ e internacionales.



▪ Fuerzas soviéticas en Checoslovaquia durante la "Primavera de Praga", Praga (República Checa), 1968 | Foto: Getty Images. Tomada de: bbc.com

6. Ejecución de megaproyectos transversales con proyección internacional orientados a la institucionalización de estas políticas.
7. Por último, políticas y lineamientos cuyo propósito es la inclusión de otros grupos discriminados y excluidos como las personas con discapacidad, los colectivos LGBTIQ+, los grupos étnicos y las víctimas de violencias políticas, entre otros.

Con la anterior enumeración de políticas solo pretendo hacer un inventario de estas acciones, las cuales se implementan con desarrollos y tiempos desiguales en función del contexto específico de cada universidad y de cada país. En la actualidad, existe una corriente o tendencia que involucra a las universidades más importantes de América Latina y el Caribe, la cual ha puesto en las agendas de la educación superior la igualdad y la equidad de género en las universidades; la cooperación internacio-

nal ha desempeñado un papel fundamental al respecto. Así, por ejemplo, sin el apoyo técnico y financiero de la cooperación holandesa (Nuffic y MDF) proyectos como Feges no se habrían ejecutado. Sobre la incidencia de los organismos internacionales, un estudio acerca de los planes de igualdad realizado en 19 países de América Latina y el Caribe, plantea que sin ellos “no se hubiese podido instalar un discurso a favor de la igualdad de oportunidades y equidad de género” en las políticas educativas (Unesco, 2021, p. 7). No es posible en este espacio, tampoco es el objetivo, examinar con detalle cada una de las estrategias mencionadas, lo que requiere investigaciones en profundidad de cada una de ellas, así como una visión comparada y de conjunto.

A continuación, con base en mi experiencia y en los procesos de sistematización de información a lo largo de cinco años a cargo de la dirección nacional del

proyecto Feges, presento, en primer lugar, una breve reseña de algunas de las políticas de equidad e igualdad de oportunidades formuladas en los últimos años en universidades colombianas como producto de los factores mencionados; en segundo lugar, realizo una reflexión sobre los aspectos que a mi modo de ver favorecen el diseño y la puesta en marcha de estas políticas, para concluir con las dificultades y los retos que debe asumir la institucionalización de la equidad de género en la educación superior en Colombia.

Políticas de equidad de género e igualdad de oportunidades en universidades colombianas

Para el desarrollo de esta sección asumiré como políticas las acciones institucionales de las universidades, como son los proyectos educativos institucionales (PEI), los planes de desarrollo, las políticas específicas referidas al cumplimiento de la misión de las universidades, los

acuerdos, las resoluciones, los lineamientos y los planes y políticas de igualdad, equidad e inclusión, las cuales han pasado por procesos de consulta, deliberación y aprobación final por parte de las instancias directivas de mayor jerarquía (consejo superior) dentro de las IES, y que suelen ser adoptadas como directrices para la acción y el cumplimiento de la misión institucional.

La primera política que cumple estas condiciones la expidió la Universidad Nacional de Colombia mediante el Acuerdo n.º 035 del año 2012, el cual promulgó la *Política Institucional de Equidad de Género y de Igualdad de Oportunidades para Mujeres y Hombres*, cuyo objetivo es establecer los lineamientos conceptuales, metodológicos y operativos dirigidos a fortalecer una cultura institucional de equidad de género e igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres en esta Universidad (artículo 1.º). Esta política dispuso la creación y la reglamentación del Observatorio de Asuntos de Género de la Universidad Nacional, como instancia asesora a cargo de su seguimiento⁹.



- Jóvenes en actitud pacífica durante la invasión soviética en el marco de la "Primavera de Praga", Praga (República Checa), 1968
Tomada de: blog.enem.com.br



▪ Expresiones de paz en el marco de la "Primavera de Praga" (República Checa), 1968 | Foto: 1'Unità. Tomada de: Reteccp.or

Como producto de la ejecución del proyecto Feges, la Universidad Industrial de Santander (UIS) formuló la Política Institucional de Equidad y Géneros (2015), mediante el Acuerdo No. 022 del 2018, siguiendo una ruta de construcción participativa. También se estableció el Protocolo para Atención de Hechos de Violencia basada en Género, aprobado por la Resolución No. 298 de 2018. Así mismo, en cumplimiento del objetivo 2 del proyecto Feges, relacionado con la incidencia en las políticas, la Universidad Central incorporó el enfoque de género y diferencial de derechos en su Proyecto Educativo Institucional (2013) (PEI), en su Plan de Desarrollo Institucional 2016-2025, en la Política de Investigación de la Facultad de Ciencias Sociales, Humanidades y Artes (2015) y en la Política de Comunicación (2015). En esta universidad se logró alguna incidencia en el proceso de autoevaluación, dirigido a la acreditación institucional. El Consejo Superior aprobó el Acuerdo n.º 9 del 2019, “Por el cual se adopta el Protocolo para la Prevención, Atención y Debido Proceso de casos de Violencia y Discriminación, con énfasis en las Violencias de Género en la Universidad Central”.

En la Universidad del Valle, el Consejo Académico y Superior promulgó la Resolución 055 del 2015, que estableció los lineamientos para la construcción de la Política Pública de Género, y designó mediante la Resolución 3167 de ese mismo año la comisión encargada de coordinar la construcción de la Política Pública

de Género en dicha institución. En abril del 2022 el Consejo Superior aprobó por unanimidad la Política Institucional de Igualdad y Equidad de Género, Identidades y Orientaciones Sexuales y no Discriminación, “formulada por el equipo de docentes del Centro de Estudios e Investigaciones de Género, Mujer y Sociedad (CIEGMS), “a partir de un proceso ampliamente participativo que convocó a la comunidad universitaria [...] esta política se fundamentó en estrategias de investigación, acompañamiento, pedagogía y sensibilización”¹⁰. Es importante destacar que en el marco del proceso de formulación, el CIEGMS avanzó en el desarrollo de tres estrategias: la Cátedra “Género, Pluralidad y Diversidades”, la estructuración del Observatorio de Género y la construcción del Protocolo y Ruta de Atención para las Violencias y Discriminación Basadas en Género (VDBG)¹¹.

En el mismo año que la Universidad del Valle, la Resolución 852 del 2015 propuso las directrices para la construcción de la Política universitaria de equidad de género e igualdad de oportunidades para mujeres y hombres en la Universidad de Caldas. La Resolución 00979 del 2019 dispuso la conformación del equipo interdisciplinario responsable de la formulación de la política con representación de todos los estamentos universitarios. Como producto de este proceso, el Consejo Superior aprobó el Acuerdo 35 del 2021, el cual establece “la política de equidad de género, identidad, orientación sexual y no discriminación en la

Universidad de Caldas”. Cabe mencionar que en los eventos realizados por Feges, desde su inicio en 2011, se contó con la participación de docentes de estas dos universidades, quienes más tarde impulsarían la formulación de las políticas reseñadas, y en el 2015 tuvo la oportunidad de compartir la experiencia del proyecto en las dos universidades, en especial con el Consejo Superior de la Universidad de Caldas, cuyo propósito era incidir en los altos niveles directivos.

En este recuento registro el surgimiento de políticas de igualdad de oportunidades, equidad de género, diversidad sexual y no discriminación, en algunas de las universidades públicas más importantes del país, fenómeno que emerge y toma fuerza a partir de la segunda década del siglo XXI y que abarca a varias universidades privadas, entre ellas la Universidad de los Andes, la Javeriana y otras, como consecuencia, en

parte, de los lineamientos de inclusión y enfoque de género expedidos por el Ministerio de Educación Nacional en los años 2013 y 2018, respectivamente, del feminismo académico y del feminismo estudiantil. El examen de este proceso está por hacer.

Factores que favorecen la formulación de políticas de equidad de género en la educación superior

Si bien es cierto que la formulación de políticas de equidad de género e igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres en la educación superior en Colombia es un proceso todavía incipiente, del cual falta un camino largo por recorrer, es importante identificar los factores externos e internos que nos ayudan a poner en contexto la

- La población local se enfrenta a los tanques y tropas soviéticas en la Plaza de Wenceslao en Praga (República Checa), 1968
Foto: CKT/AP Images. Tomada de: Radiotelevisionmarti.com



actual coyuntura y que a la vez nos permiten reconocer cursos de acción para el corto, mediano y largo plazo.

Entre los factores externos hay que resaltar la influencia que han ejercido los mandatos internacionales y nacionales, que se traducen, a su vez, en conferencias internacionales, normas, políticas, lineamientos, suscripción de acuerdos y cooperación, lo que ha dado origen de manera muy lenta a las políticas de equidad, igualdad e inclusión en la educación terciaria en Colombia. En el plano internacional, la ejecución de los proyectos Misesal y Feges es un ejemplo de ello. En particular, Feges surgió como una iniciativa de la cooperación holandesa con la intención de fortalecer la equidad de género en las IES y lograr su institucionalización.

Otro factor externo importante es la oportunidad o ventana de elección que se abrió entre el 2016 y el 2018, a escala global y nacional, en torno a la violencia sexual contra las mujeres. En efecto, el movimiento liderado por las actrices de Hollywood bajo el lema *#Me Too*, en el 2017, sirvió para denunciar las violaciones y el acoso sexual por parte de hombres poderosos, lo que produjo una avalancha de denuncias sin precedentes. Las denuncias en contra del acoso sexual en las universidades públicas y privadas que se empezaron a difundir en el país entre los años 2014 y 2018, en los principales medios de comunicación y en redes sociales, pusieron en el ojo del huracán a algunas universidades prestigiosas. Así mismo, los reportajes sobre acoso sexual publicados por *Vice* en el 2017¹² contribuyeron a instalar en las agendas de los medios y de las universidades la necesidad de investigar lo que está pasando en las IES, así como la necesidad de tomar medidas de prevención y atención frente a este tipo de violencias.

Estas denuncias han abierto una caja de Pandora, ampliamente conocida y silenciada, cuyo eco ya ha impactado a las universidades del país, puesto que para el año 2020, de acuerdo con datos del Ministerio de Educación Nacional (MEN), 92 IES, sobre un total de trescientas instituciones consultadas, contaban con protocolos y rutas de prevención y atención de las violencias de género, es decir, cerca de una tercera parte disponía de este tipo de política. Es preciso aclarar que ello no implica que efectivamente las IES cumplan con lo que debe ser un protocolo a la luz del enfoque de género. Se destaca la reciente aprobación por parte del MEN de la Resolución 014466 del 2022, “Por la cual

se fijan los *Lineamientos de Prevención, Detección, Atención de Violencias y cualquier tipo de Discriminación Basada en Género en Instituciones de Educación Superior (IES) para el desarrollo de Protocolos en el marco de las acciones de Política de Educación Superior Inclusiva e Intercultural*”. También se debe resaltar que en la sentencia 061 del 2022, la Corte Constitucional legitimó el escrache virtual contra un profesor acusado de acoso sexual y exhortó al MEN para que elevara a norma nacional la exigencia según la cual las instituciones de educación superior públicas y privadas deberán contar con instrumentos normativos orientados a prevenir, atender, investigar y sancionar las violencias de género.

Dada la visibilidad, el aumento de las denuncias de las violencias de género, en especial del acoso sexual en las universidades, así como la presión de las colectivas feministas estudiantiles, la adopción de protocolos y rutas de atención de estas violencias se ha convertido en una acción priorizada por las IES, en comparación, por ejemplo, con la formulación de planes de igualdad de oportunidades cuyo alcance de cambio estructural es más estratégico. De tal manera, son pocas las universidades colombianas, y según parece las de otros países de la región, que cuentan con planes de igualdad y equidad para las mujeres, mientras que han aumentado notoriamente las que tienen rutas y protocolos de atención de las violencias de género. No obstante, el “lugar central” que ocupan las violencias de género, según Bonder, está impulsando el desarrollo de diversas iniciativas y acciones en otros campos, tales como la creación de oficinas y comisiones, los procesos de selección docente, la segregación horizontal caracterizada por el predominio masculino en determinados campos del conocimiento y, por último, aunque en menor medida, la transformación de los contenidos curriculares (Bonder, 2019).

En el ámbito nacional, la promulgación de leyes, políticas y sentencias de la Corte Constitucional¹³, a partir de la segunda década del siglo XXI, ha dado el piso jurídico, así como la legitimidad legal y política requeridas, aunque no suficientes, para que las instituciones de educación superior se sientan interpeladas y obligadas a cumplir las normas. Al respecto, habría que señalar que el Ministerio de Educación Nacional, en lo que atañe a la educación superior, ha recibido mandatos y órdenes de la Corte Constitucional que lo han obligado a formular lineamientos dirigidos a las IES para que a su vez también implementen políticas de inclusión, equidad de género y

de no discriminación de las personas con identidades y orientaciones sexuales diversas. No sobra recordar que el sector educativo ha sido resistente frente a estos temas y los avances muy lentos.

Un precedente importante de las políticas reseñadas fue la suscripción del Acuerdo Nacional por la Equidad entre Mujeres y Hombres, propuesto por la Consejería Presidencial para la Equidad de la Mujer (CPEM), por parte de la Universidad Nacional, la Universidad del Valle¹⁴ y la Universidad de Antioquia en el año 2003, según el cual los firmantes se comprometían “a contar con un programa de institucionalización de la perspectiva de género, que establezca metas específicas y cuantificables para el corto, mediano y largo plazo” (CPEM, 2003, p. 3).

En lo que tiene que ver con los factores internos, la existencia de centros de estudios feministas y de género constituye un factor principal favorable a la formulación de tales políticas¹⁵. Así, el camino recorrido a partir de los años noventa del siglo XX por las universidades que han iniciado el diseño de políticas de equidad de género, garantiza de facto una institucionalidad que ha sido relativamente precaria, pero existente, en el marco de la cual estas unidades han ganado visibilidad, prestigio y reconocimiento por sus aportes sustantivos a la investigación y su incidencia en la formulación de políticas públicas locales en ciudades como Bogotá, Cali, Medellín, Manizales, Bucaramanga y Barranquilla, entre otras. Este factor potencia la ejecución de proyectos como Feges o Misesal, al tiempo que fortalece las unidades académicas. Si no se cuenta con ciertas condiciones de institucionalización de los estudios de género y feministas, los esfuerzos y los recursos invertidos tienden a perderse porque no hay condiciones para la sostenibilidad, como sucedió con las dos universidades privadas que participaron en Feges.

La voluntad política, a mi modo de ver, y bajo el tamiz de la experiencia del proyecto Feges, constituye un factor interno decisivo para la formulación y puesta en marcha de acciones encaminadas al logro de la equidad de género en la educación terciaria. La voluntad política implica hacer parte de los altos y medios niveles directivos, o por lo menos tener aliados que, de alguna manera, se “pongan la camiseta” en estos espacios, lo que no resulta fácil pues muchas personas aun

teniendo posturas “progresistas” no pasan el límite de lo políticamente correcto, y parecería que prefieren preservar su imagen de académicos y académicas que, por supuesto, abordan temas serios, y no los temas relacionados con los asuntos poco serios de las mujeres.

En las cinco universidades aquí referenciadas¹⁶, en mayor o menor medida, la voluntad política de los rectores, los vicerrectores académicos, los decanos y los/las directores/as de programas ha sido fundamental. Es más, en la última década las decanaturas de las facultades de ciencias humanas y sociales, como son los casos de la Universidad de Caldas y la Universidad de Antioquia, estuvieron o han estado lideradas por académicos que defienden abiertamente los estudios feministas, de género y de la diversidad sexual¹⁷. Aquí quiero llamar la atención sobre la alianza estratégica entre el feminismo académico y algunos directivos hombres que a la vez son estudiosos de las identidades genéricas y sexuales y de las masculinidades. De igual forma, el acceso a cargos de dirección de la coordinadora¹⁸ de Feges de la UIS le abrió la posibilidad de promover desde los altos niveles directivos la formulación de la política en esa universidad, así como de crear un programa de posgrado con enfoque de género.

En este sentido, un reto para el logro de una mayor institucionalización de la equidad de género en las IES es precisamente una participación paritaria o más equilibrada de las mujeres académicas y científicas en los espacios donde se toman las decisiones, tales como: consejos superiores, rectorales o académicos, consejos de facultad y de carrera, comités de planeación, investigación, curriculares, de comunicación y editoriales, entre otras posibles instancias.

Aunque el apoyo de altos niveles directivos resulta decisivo, si no se logra una efectiva institucionalización y apropiación de estas políticas por parte de la comunidad universitaria, el riesgo, como suele suceder con los gobiernos de turno, es que al cambiar el equipo directivo las agendas y las prioridades se ven afectadas y las acciones en curso se estancan o se cambian, lo que hace difícil su continuidad. Lo que sucede, por lo general, es que hay que empezar de nuevo procesos de sensibilización y negociación con los nuevos equipos directivos, lo que implica un enorme desgaste de tiempos y recursos. Sobre este asunto, el estudio referenciado sobre la generación de políticas de igualdad



- Manifestantes durante la "Primavera de Praga" atacan los tanques soviéticos en respuesta a la fuerte represión. Praga (República Checa), 1968 | Tomada de: Elfinanciero.com.mx

de oportunidades y equidad de género en la educación primaria encontró que las trayectorias de tales políticas “muestran que las tensiones políticas y cambios de gobierno son uno de los elementos claves para la continuación, deceleración y/o desarrollo respecto al avance hacia la igualdad y equidad de oportunidades” (Unesco, 2021, p. 3).

De otra parte, infortunadamente, la “voluntad política” de los niveles directivos suele estar muy mediada por los compromisos adquiridos en proyectos que cuentan con financiación externa, ya sea del orden nacional o internacional, es decir, la voluntad política, sobre todo, de las universidades privadas dura lo que dura la financiación externa de los proyectos, y en un contexto de crisis y reducción de las matrículas esta realidad se impone sobre temas como el de la igualdad de género, que no es precisamente una prioridad en la

agenda de la educación superior, cuando se trata de sobrevivir en el mercado educativo.

La voluntad política, sin embargo, se debería traducir en la priorización de la equidad de género en la agenda institucional, de tal manera que la formación para la igualdad, la equidad, la inclusión y para la ciudadanía global se conviertan en temas relevantes y transversales en las mallas curriculares de todos los programas académicos, en las políticas de investigación y de formación docente, en los sistemas de información y bases de datos y en la cultura institucional, que comprende las dependencias de planeación, recursos humanos, bienestar y comunicación, entre otras instancias.

En nuestros países, por lo menos en Colombia, el manejo solvente de una segunda lengua (que por supuesto es el inglés), la movilidad internacional y



- Disturbios en medio de la masacre de cientos de personas en la Plaza de las Tres Culturas de Tlatelolco (México), 1968 | Tomada de: Semana.com

el dominio de las TIC son objetivos de primer orden de las agendas educativas, como estrategias centrales de las políticas neoliberales enfocadas en la masificación e internacionalización, que conlleva a su vez la mercantilización creciente de la educación superior. En esta lógica, equidad y mercado resultan objetivos irreconciliables, de allí que las políticas orientadas al logro de una mayor igualdad entre mujeres y hombres, y en general entre los diferentes y los diversos, no sean asuntos prioritarios de la educación superior.

El relegamiento de los asuntos de género en las políticas educativas, y en particular en las de la educación superior, se explica en parte por la forma como se ha concebido la noción de equidad. En los noventa implicó principalmente la inclusión de los más pobres al sistema, de forma tal que la equidad era un problema, sobre todo, de acceso al sistema educativo (Fuentes, 2006). Esta concepción va ampliando su espectro en la primera década del siglo XXI, según la cual, la atención a los grupos vulnerables ya no se debe limitar a los más pobres, sino que empieza a incluir a grupos subordinados históricamente como los indígenas, los afrodescendientes, personas con discapacidad y migrantes (Diduo, 2021). De otra parte, los mandatos de las Conferencias Regio-

nales de Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES) tampoco le dan relevancia a la equidad de género. En particular, la CRES de Córdoba (2018) aborda este asunto sin mayor profundidad, en contraste con el tratamiento especial que se le da a la cuestión de la diversidad cultural referida a los pueblos étnicos (Miranda y Tamarit, 2021). En Colombia las políticas de inclusión educativas y las del sector educativo en su conjunto han priorizado a los grupos mencionados y han dejado de lado a las mujeres; podríamos afirmar que la bisagra género y educación es problemática, como se pudo constatar en la formulación del Plan Decenal de Educación 2006-2016 (Fuentes, 2010).

Esta concepción de las políticas emerge a su vez en un estudio realizado con autoridades universitarias y gubernamentales en IES de diez países de la región, en el marco del proyecto Miseal, según el cual “un poco menos de la mitad de las personas que ejercen cargos de responsabilidad no consideran grave el efecto que producen las discriminaciones múltiples” (Darré *et al.*, 2014, p. 95). Para el personal directivo, el nivel socioeconómico es el marcador que más afecta la igualdad de oportunidades en las IES, seguido por la discapacidad y por el factor étnico-racial. Por el contrario, el



▪ Manifestaciones de estudiantes previas a la masacre de la Casona Universitaria en Guayaquil (Ecuador), 1969 | Foto: Diario El Universo. Tomada de: Eluniverso.com

sexo y la orientación sexual de las personas no se perciben como marcadores importantes que restrinjan de manera sustancial la igualdad de oportunidades. Frente a estos resultados, el equipo de investigadoras se pregunta: ¿cómo deberían ser las prácticas de incidencia en las IES en la región para que los procesos complejos de exclusión sean visualizados?

Otro indicador importante de la voluntad política es la conformación de una comisión de alto nivel responsable de formular y hacer seguimiento a las políticas y acciones, así como la creación de unidades o dependencias a cargo de su ejecución. La ubicación de estas en espacios de decisión y en áreas estratégicas también refleja el lugar y la posición que las altas directivas le otorgan a estas cuestiones, lo que se manifiesta a su vez en mayor visibilidad, reconocimiento y capacidad efectiva de incidencia y actuación. La visibilidad, para Francisco de los Cobos (2012), constituye un indicador relevante para establecer la importancia de los planes de igualdad en el conjunto de la oferta universitaria. Si la igualdad se promociona como un aspecto de la identidad de la institución, y por tanto como un plus para el futuro educando, los planes deberían aparecer fácilmente en su sitio web. El autor concluye que

el compromiso de las 75 universidades españolas objeto de estudio con la igualdad es bajo, puesto que solo veintiún instituciones destacan los planes de igualdad en sus sitios web. Según parece, ante el cumplimiento obligatorio de una ley o mandato, la mayoría de IES cumple con la formulación de las políticas, un poco a regañadientes, pero no las difunden, no las dan a conocer y su puesta en ejecución deja muchas dudas. Las incluyen como requisito que es preciso cumplir y mostrar ante los evaluadores pares, con el fin de obtener la aprobación cuando llegan los procesos de autoevaluación y acreditación. Por supuesto, esta afirmación no se puede generalizar a todas las universidades.

Por último, la voluntad política se manifiesta en la destinación efectiva de recursos económicos y de personal idóneo, lo cual, en un proceso de creciente crisis y desfinanciación de las universidades públicas, se convierte en un talón de Aquiles de difícil resolución en el corto y mediano plazo. Como sabemos, el mandato es competir por recursos exiguos en nuestras propias universidades y sobre todo e idealmente “gestionar” recursos locales, nacionales e internacionales, lo que a su vez mide nuestra capacidad y habilidad para competir exitosamente en la obtención de



▪ Policías en plena acción de desalojo de la Casona Universitaria en Guayaquil (Ecuador), 1969 | Foto: Diario El Universo. Tomada de: Eluniverso.com

fondos para la ejecución de proyectos de investigación o de intervención. En este contexto de serias dificultades financieras, la consecución de recursos para darle continuidad a los avances alcanzados y garantizar su sostenibilidad, constituye otro reto importante de la institucionalización de las políticas de equidad de género. Aunque la cooperación internacional ha sido fundamental, lo deseable es depender de recursos propios, y ello implicaría alcanzar la institucionalización de las políticas de igualdad de género.

Retos para la institucionalización

Un reto cardinal para estas políticas, y con el que podríamos empezar a dar cuenta de su institucionalización, es el fortalecimiento de una cultura de la información que, como se ha propuesto de manera reiterada, implica, en primer lugar, empezar a desagregar datos por sexo, por etnia y por orientación sexual, entre otros. En este punto, una acción de corto plazo es la creación de una línea base en las diferentes IES que dé cuenta de los perfiles sociodemográficos,

educativos y laborales de las tres poblaciones: estudiantes, docentes y personal administrativo, como se ha hecho en varios países de la región¹⁹.

Si bien, algunas universidades colombianas ya están realizando perfiles estadísticos, sería conveniente llevar a cabo estudios conjuntos para poder tener una mirada comparativa y lograr un mayor impacto por la posible contundencia de los hallazgos, lo que resulta un argumento decisivo para la formulación de políticas.

Para el cumplimiento de este reto, la creación de *observatorios de igualdad* se vislumbra como una esperanza, porque pone la herramienta para consolidar los sistemas de información y fortalecer la producción de conocimiento, desde un enfoque interseccional. A este respecto, el estudio de Bermúdez *et al.* (2021) sobre los observatorios de las IES colombianas señala que estos tienen como propósito generar conocimientos e información sobre las desigualdades de género. Algunos, de acuerdo con las autoras, se enfocan en la acción pública externa a las universidades, con la intención de afectar las esferas gubernamentales y tener incidencia en las

políticas públicas. Un segundo tipo de observatorios dirige sus esfuerzos a indagar en las desigualdades y las inequidades dentro de las IES.

La consolidación de una “masa crítica” o de “querrientes” de las políticas de equidad de género dentro de las universidades constituye otro reto fundamental para el logro de su institucionalización. Este fue un objetivo estratégico del proyecto Feges, puesto que es imprescindible contar con aliados y aliadas en los diferentes niveles de la institucionalidad. No obstante, considero que es uno de los retos más difíciles de alcanzar por la resistencia o rechazo abierto a estos temas, porque requiere recursos para los procesos de formación, y porque la formación para la equidad, la igualdad, la inclusión y la ciudadanía no se considera importante ni prioritaria. Aquí, es preciso destacar, a partir de la experiencia en Feges, la mayor disposición del personal administrativo, en comparación con el personal docente, para participar en los procesos de formación. Infortunadamente, un escollo encontrado,

sobre todo en las universidades privadas que participaron en los procesos de formación del proyecto Feges, fue la alta rotación, debido a la inestabilidad laboral, tanto del funcionariado como de los y las docentes, de forma tal que se hace muy difícil conformar, a mediano y largo plazo, una “masa crítica” que demande acciones en favor de la igualdad de género y que rechace cualquier tipo de violencia y discriminación en las universidades.

Al respecto, la “masa crítica” estudiantil desempeña una función política importante puesto que, de acuerdo con Mara Viveros “la presencia de un estudiantado consciente de los beneficios que traen estas políticas en las IES, prestos a exigir la implementación de una política de equidad de género e inclusión social en las IES” se convierte en una condición favorable para demandar la existencia de ese tipo de acciones. En el mismo sentido, Alba Nubia Rodríguez reconoce como factor interno que resaltar en la Universidad del Valle las demandas de los grupos de presión constituidos por estudiantes,

- Soldados abriendo fuego contra estudiantes de la Universidad Nacional de Colombia que participaban en protesta en el centro de Bogotá, 9 de julio de 1954 | Foto: Julio Flórez Ángel. Tomada de: Elespectador.com



tales como: la Batucada Feminista, la Colectiva Aquelarre y el Grupo de Masculinidades.

El afianzamiento y la ampliación de una “masa crítica” en nuestras universidades requiere, por parte de las y los querientes empeñados en impulsar las políticas de equidad de género e igualdad de oportunidades, el ejercicio de un liderazgo persuasivo, argumentativo y más horizontal, lo que exige coherencia entre lo que “se piensa, se dice y se hace”.

Aunque todos los retos para la institucionalización, como bien lo sabemos, no son nada fáciles, considero que el reto más complejo, pero de mayor alcance e impacto a largo plazo, es la efectiva incorporación y transversalización del enfoque de género, desde una postura teórica y metodológica interseccional, de una parte, en lo que denomino políticas macro, y de otra, en las que denomino políticas micro o sectoriales en el interior de las universidades. Las primeras son los proyectos educativos institucionales o PEI, los planes de desarrollo, los estatutos generales, las políticas curriculares, de investigación, de formación docente y de extensión, así como los procesos de autoevaluación para renovar los registros calificados de los programas académicos o con fines de acreditación. Las segundas, las del nivel micro, desarrollan acciones muy específicas y focalizadas que tienen que ver con las políticas y los procedimientos de las oficinas de planeación, sistemas de información, admisiones y registro académico, comunicaciones, bienestar universitario, recursos humanos y egresados, entre otras.

Como puede observarse, este es un reto de mediano y largo plazo porque implica que la universidad en su conjunto priorice la equidad de género y la igualdad de oportunidades, de tal forma que sean incorporadas y apropiadas en todos los niveles e instancias académicas y administrativas, lo que requiere voluntad política, asignación de recursos y, sobre todo, un cambio de fondo dirigido a fortalecer la escasa cultura democrática y ciudadana que, aunque no lo pareciera, también es un problema que afecta a la educación superior.

En el proceso hacia la transversalización, la transformación de los contenidos curriculares (currículo explícito) de las prácticas y las relaciones pedagógicas y de la cultura institucional, reflejada en la comunicación y en las interacciones cotidianas entre los diversos actores universitarios, constituye otro reto fundamental

(en realidad son tres retos) para erradicar el sexismo, la discriminación y las diferentes manifestaciones de las violencias de género. De allí la necesidad de contar con “querientes” en los altos niveles decisorios y en los intermedios. Después de casi veinticinco años con avances muy lentos en los tres ámbitos mencionados: currículos, prácticas pedagógicas y cultura institucional, vale la pena traer de nuevo a colación la pregunta que hacía la secretaria de la Unesco ad portas de la Conferencia Mundial de 1998, en el sentido de “si el sector de la educación superior no debería beneficiarse de la presencia de más mujeres en los puestos de dirección” (Unesco, 1998, p. 10), de cara a los cambios sociales del final de siglo que cuestionaban los esquemas de dirección. Habría, de igual forma, que preguntarse: ¿por qué si la educación superior se ha feminizado, no se han feminizado los puestos académicos directivos?, ¿la feminización de la educación superior se trata de “un cambio sin cambios”?, ¿se requiere necesariamente la feminización de los cargos directivos en la educación superior para llevar a cabo cambios estructurales en el sistema patriarcal que todavía predomina en las universidades? En el documento en mención ya la Unesco se preguntaba si la feminización de los cargos directivos académicos era una noción válida y abogaba por ella a partir del reconocimiento cada vez más extendido de que la feminización de estos cargos empezaba a ser “un elemento bien diferenciado en la administración” (Unesco, 1998, p. 11) que puede favorecer a las mujeres, así como a rechazar el poder ejercido como opresión.

En el camino hacia el cumplimiento de los retos identificados tenemos que lidiar con muchos obstáculos, como la falta de voluntad política y apoyo directivo, las resistencias que se expresan en una cultura todavía muy anclada en el machismo, el sexismo y la homofobia, y cuya máxima manifestación es el rechazo a la llamada “ideología de género”, la dificultad para incidir en las políticas y en los programas curriculares, los inconvenientes para acceder a información desagregada por sexo, y la desarticulación y poca comunicación entre unidades y dependencias, para citar solo algunos de los escollos más sobresalientes.

La coyuntura actual, tanto global como nacional, exacerbada por la pandemia y la invasión rusa de Ucrania, no es precisamente esperanzadora. Nos encontramos en un momento histórico en el cual emergen imperialismos, nacionalismos, fanatismos y fundamentalismos de

toda índole que amenazan echar atrás los avances alcanzados en derechos humanos y de reconocimiento de las mujeres. De otra parte, la reducción de recursos, la precariedad laboral, en un contexto de mucha competencia y exigencia de productividad, desvaloriza las ciencias sociales y humanas y pone en cuestión su función crítica en la sociedad.

Con este panorama un tanto incierto no deja de ser paradójica la emergencia y demanda de políticas de equidad de género e igualdad de oportunidades, en un momento en el cual la “conciencia de la diferencia cultural es esencial para promover el respeto hacia el otro, verdadero sustento de todo dialogo” (Nussbaum, 2014, p. 96).

Notas

1. O siglo de la Ilustración, entendida esta como la posibilidad de pensar y actuar por sí mismos haciendo uso del propio entendimiento o razón, sin el tutelaje de nadie, lo que de acuerdo con Kant implica salir de la minoría de edad para pensar y actuar con libertad (Kant, 2013).
2. Según la autora, para el 2012 las estudiantes universitarias superaban a los hombres en varios países del mundo árabe: Argelia, Bahrein, Kuwait, Líbano, Marruecos, Túnez, Catar, Omán, Siria, Arabia Saudí, los Emiratos Árabes Unidos y Jordania. En América Latina la tendencia es similar.
3. Conferencias Mundiales Unesco sobre Educación Superior 1998 y 2009. La Unesco (1998) en un documento preparado para la Conferencia de 1998 llamaba la atención sobre tres factores esenciales: a) la escasa participación femenina en la adopción de decisiones, se hacía la pregunta de si la educación terciaria no debería beneficiarse con la presencia de más mujeres en los cargos directivos y sobre la feminización de estos puestos; b) los bajos porcentajes de mujeres matriculadas en la enseñanza superior, a pesar del rápido avance en el acceso al final del siglo; y c) la ausencia de la cuestión de la equidad entre los sexos en los planes de estudios. Después de veinticuatro años poco se ha avanzado en la región y en el país en los puntos a y c.
4. Promovió procesos de inclusión social y equidad en IES. Participaron dieciséis universidades latinoamericanas y cuatro europeas. Con el apoyo del Programa ALFA III de la Unión Europea (véase <http://www.miseal.net/>).
5. Feges se ejecutó entre el 2011 y el 2015. Buscó incorporar la equidad de género en las políticas, en la formación docente, en la investigación, en la comunicación y en la cultura institucional de cuatro universidades: la Universidad Autónoma de Colombia, la Universidad Central, la Universidad Industrial de Santander y la Universidad Nacional de Colombia. Contó con el acompañamiento de la Universidad Utrecht y de MDF Training & Consultancy y el apoyo financiero de Nuffic.
6. Red integrada por veintitrés IES de dieciocho países de América Latina y cinco de Europa cuyo propósito fue el desarrollo de medidas para la igualdad de género y la promoción del liderazgo femenino en la investigación y la academia. Contó con el apoyo del Programa ALFA III de la Comisión Europea (véase <http://www.equality-network.net/node/2>).
7. Participan Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, México y Perú. El proyecto ACT On Gender “inició en mayo de 2018. Está integrado por un consorcio de 17 prestigiosas instituciones académicas de 10 países europeos y coordinado por la Universitat Oberta de Catalunya. América Latina está representada por FLACSO Argentina, a través de la Cátedra Regional UNESCO Mujer, Ciencia y Tecnología” (Bonder, 2019, p. 2). Financiado por el programa Horizonte 2020 de la Unión Europea.
8. En Colombia se creó en el año 2016 la Red Nacional Universitaria por la Equidad de Género en la Educación Superior (Renueges).
9. El Observatorio empezó a operar en el año 2017.
10. Véase <https://www.univalle.edu.co/lo-que-pasa-en-la-u/consejo-academico-aprobo-por-unanimidad-la-politica-de-genero>
11. Véase <https://www.univalle.edu.co/lo-que-pasa-en-la-u/consejo-academico-aprobo-por-unanimidad-la-politica-de-genero>
12. Véase Tapia (2017) y Tapia *et al.* (2017).
13. Entre estas se destacan: Ley 1482 de 2011 - Antidiscriminación; Decreto 4798-2011 MEN, que ordena la reglamentación parcial de la Ley 1257 de 2008; los Lineamientos Política de Educación Superior MEN, 2014, y las sentencias de la Corte Constitucional T-141 del 2015 y T-239 del 2018, entre otras.
14. Información brindada por Mara Viveros, directora de la Escuela de Estudios de Género de la Universidad Nacional de Colombia (2015 -2017) y Alba Nubia Rodríguez, directora del Centro de Estudios de Género de la Universidad del Valle (2016- 2019). Como se puede observar, entre la firma del Acuerdo Nacional y el proceso que dio origen a la formulación de las políticas pasó casi una década en el caso de la Nacional y once años en la Universidad del Valle.
15. Así lo reconocen Mara Viveros y Alba Nubia Rodríguez en su respuesta escrita a unas preguntas específicas en el 2016.
16. Universidad Nacional de Colombia, Universidad Industrial de Santander, Universidad del Valle, Universidad de Caldas y Universidad Central.
17. Como lo son: Gabriel Gallego Montes, decano de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad de Caldas entre el 2014 y el 2018, bajo su mandato empezó a gestionarse la política aprobada en el 2021; Hernando Muñoz Sánchez, decano de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Antioquia.
18. Raquel Méndez Villamizar ha sido directora de Trabajo Social en varios periodos y lo fue durante la ejecución de Feges.
19. Diversas universidades en países como México, Costa Rica y España han realizado estudios estadísticos como primer insumo fundamental para la formulación de políticas, entre ellos se destaca la radiografía realizada en la UNAM por Ana Buquet *et al.* (2016).

Referencias bibliográficas

1. BERMÚDEZ, R. E., Melo, P. J. y Cardona, A. M. (2021). Observatorios para la equidad de género y diversidades en instituciones de educación superior en Colombia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 17(1), 224-243. <https://doi.org/10.17151/rlee.2021.17.1.11>
2. BONDER, G. (2019). *Planes de igualdad de género en universidades y centros de investigación de América Latina*. Reunión entre representantes. Informe final (mimeo) 2019.
3. BUQUET, A., Cooper, J. A. y Rodríguez Loredó, H. (2016). *Presencia de mujeres y hombres en la UNAM: una radiografía*. Programa Universitario de Estudios de Género de la Universidad Nacional Autónoma de México.
4. COMISIÓN ECONÓMICA para América Latina y el Caribe (CEPAL). 2020. *Enfrentar la violencia contra las mujeres y las niñas durante y después de la pandemia de Covid-19 requiere financiamiento, respuesta, prevención y recolección de datos*. Cepal, Observatorio de Igualdad de Género de América Latina y el Caribe. <https://www.cepal.org/es/areas-de-trabajo/asuntos-de-genero>
5. COMISIÓN EUROPEA (2001). *Política científica de la Unión Europea. Promover la excelencia mediante la integración de la igualdad entre géneros. Un informe elaborado para la Comisión Europea por el Grupo independiente de trabajo de ETAN sobre las mujeres y la ciencia*. Red Europea de Evaluación de Tecnología (ETAN) sobre las Mujeres y la Ciencia.
6. CONSEJERÍA PRESIDENCIAL para la Equidad de la Mujer. (2003). *Acuerdo Nacional por la Equidad entre Mujeres y Hombres*. CPEM - Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (UNDP).
7. CORTE CONSTITUCIONAL. (2015). Sentencia T-141, Derecho a la no discriminación por razón de orientación sexual diversa- Caso en que Corporación Universitaria niega el reintegro de un estudiante al programa de medicina de una persona afrodescendiente con orientación sexual diversa.
8. CORREA OLARTE, M. E. (2005). *La feminización de la educación superior y las implicaciones en el mercado de trabajo y los centros de decisión política*. Tercer Mundo - Universidad Externado de Colombia.
9. DEPARTAMENTO ADMINISTRATIVO Nacional de Estadística (DANE), CPEM y CEPAL (s. f.). *Recuperación económica empleo de mujeres*. Serie Mujeres en Tiempos de Covid.19, Boletín n.º 15.
10. DARRÉ, S., Fainstain, L., Beramendi, C. y Sosa, F. (2014). *Percepciones sobre la inclusión social y la equidad en las instituciones de educación superior en América Latina. Estudio con autoridades universitarias y gubernamentales de 10 países*. Flacso-Uruguay/Universidad Libre de Berlín.
11. DE LOS Cobos, F. (2012). Planes de igualdad en las universidades españolas. Análisis de contenido desde las Ciencias Sociales. *Barataria Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales*, (14), 117-130.
12. DIDOU AUPETIT, S. A. (2021). Investigaciones y políticas sobre equidad, diversidad y vulnerabilidad, 1990-2020: preocupaciones constantes, estrategias distintas. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 33(1), 296-323.
13. EQUALITY NETWORK. (s. f.). *Acerca de Equality*. <http://www.equality-network.net/node/2>
14. FUENTES VÁSQUEZ, L. Y. (2006). Género, equidad y ciudadanía: análisis de las políticas educativas. *Nómadas* (24), 22-35.
15. FUENTES VÁSQUEZ, L. Y. (2010). El Plan Decenal de Educación Colomba, 2006-2016: un “Pacto Social” que se resiste a la equidad de género y a la diversidad sexual. En Araceli M. (coord.), *Desasosiegos. Relaciones de género en la educación* (pp. 79-108). Universidad Nacional Autónoma de México - IIUE- ED, Plaza y Valdés.
16. FUENTES VÁSQUEZ, L. Y. (2016). ¿Por qué se requieren políticas de equidad de género en la educación superior? *Nómadas* (44), 65-83.
17. JIMÉNEZ ESCOBAR, B. (2017). *Trayectorias educativas de personas beneficiarias del programa crédito beca para posgrados en el exterior de la Fundación para el Futuro de Colombia-Colfuturo (2010-2014). Aproximación desde un enfoque de género*. [Tesis de Maestría en Política Social], Pontificia Universidad Javeriana.
18. KANT, I. (2013). *¿Qué es ser ilustrado?* Universidad Autónoma de México, Colección Pequeños Grandes Ensayos.
19. MANTILLA, I. (2017, 17 de febrero). *Mujeres en la ciencia*. <https://www.elespectador.com/opinion/mujeres-en-la-ciencia-columna>
20. MINISTERIO DE Educación Nacional (MEN). (2014). *Lineamientos de Política de Educación Superior Inclusiva*. MEN.
21. MIRANDA, E. y Tamarit, F. (2021). Calidad, internacionalización y reconocimiento de derechos en la agenda de

- la investigación sobre la educación superior. Una mirada desde las conferencias regionales. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 33(1), 57-84.
22. MORENO, H. (2008). La evaluación del trabajo invisible en la Universidad Nacional Autónoma de México [ponencia]. *I Congreso Internacional Sesgo de género y desigualdades en la evaluación de la calidad académica*. Actas (pp. 107-112). Observatorio para la Igualdad, Universidad Autónoma de Barcelona.
 23. NUSSBAUM, M. C. (2014). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Paidós.
 24. NUSSBAUM, M. C. (2019). *La monarquía del miedo. Una mirada filosófica a la crisis política actual*. Paidós.
 25. PÉREZ SEDEÑO, E. (2008). La evaluación de la calidad académica. *I Congreso Internacional Sesgo de género y desigualdades en la evaluación de la calidad académica*. Actas (pp. 35-43). Observatorio para la Igualdad, Universidad Autónoma de Barcelona.
 26. PRESIDENCIA DE la República - Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2011). *Decreto 4798 de 2011. Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 1257 de 2008, por la cual se dictan normas de sensibilización, prevención y sanción de formas de violencia y discriminación contra las mujeres, se reforman los Códigos Penal, de Procedimiento Penal, la Ley 294 de 1996 y se dictan otras disposiciones*.
 27. PROYECTO ACT on Gender. (2020). *4.ª Reunión Comunidad de Prácticas - América Latina. Relatoría*. Cátedra Regional Unesco Mujer Ciencia y Tecnología y Flacso Argentina. <https://www.catunescomujer.org/proyecto-act-on-gender-seguimos-construyendo-dialogos-en-nuestra-comunidad-de-practicas-de-america-latina/>
 28. SÁNCHEZ TORRES, F., Camacho González, A., Rodríguez Orgales, C., Márquez, J., Lázaro, M. A. y Galera, K. (2021). *Evaluación de impacto del Programa Crédito Beca de Colfuturo* [resumen ejecutivo]. Universidad de los Andes - Centro Nacional de Consultoría.
 29. TAPIA JÁUREGUI, T. (2017). *El abuso sexual en las universidades en Colombia: un enemigo silencioso*. https://www.vice.com/es_co/article/mgyvnp/acoso-sexual-en-las-universidades-de-colombia-un-enemigo-silencioso
 30. TAPIA JÁUREGUI, T. y Jiménez Santofimio, C. (2017). *No más silencio: Vice explica por qué el acoso sexual en las universidades existe*. https://www.vice.com/es_co/article/paak38/silencio-vice-acoso-sexual-universidades-colombia-existe-investigacion-connectas
 31. ORGANIZACIÓN DE las Naciones Unidas para la Educación, la ciencia y la cultura (Unesco). (1998). *Mujeres y educación superior: Cuestiones y perspectivas*. Secretaría de la Unesco.
 32. ORGANIZACIÓN DE las Naciones Unidas para la Educación, la ciencia y la cultura (Unesco). (2021). *Políticas de educación y equidad de género*. Educación 2030. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de Calidad de la Educación (Llece).
 33. UNIVERSIDAD DE Caldas. (2015, 25 de noviembre). *Resolución n.º 852. Por la cual se establecen directrices para la construcción de la Política universitaria de equidad de género e igualdad de oportunidades para mujeres y hombres en la Universidad de Caldas y se dictan otras disposiciones*. Universidad de Caldas.
 34. UNIVERSIDAD NACIONAL de Colombia. (2012). *Acuerdo n.º 035. Política Institucional de Equidad de Género y de Igualdad de Oportunidades para Mujeres y Hombres*. Universidad Nacional de Colombia.
 35. UNIVERSIDAD DEL Valle. (2015, 11 de julio). *Resolución n.º 055. Por la cual se establecen los lineamientos para la construcción de la Política Pública de Género en la Universidad del Valle y se dictan otras disposiciones*. Universidad del Valle.
 36. URDANETA ANDRADE, N. (2021). ¿“Hombres crack” y “mujeres amables”? *Sesgos de género en encuestas de profesores*. Serie Documentos Estudiantes, CEDE, n.º 46, Universidad de los Andes, Facultad de Economía.



- Las mujeres compartieron tribunas con los hombres y se midieron en la agitación de masas. (Colombia), 1971 | Foto: Archivo El Tiempo. Tomada de: Eltiempo.com

Educación superior, discapacidades y pandemia. Reflexiones desde Ecuador*

*Educação superior, deficiências e
pandemia. Reflexões desde o Equador*

*Higher Education, Disabilities and
Pandemic. Reflections from Ecuador*

Angélica Ordoñez Charpentier**

DOI:10.30578/nomadas.n56a7

El artículo presenta algunos de los resultados de la investigación “Nada para nosotros sin nosotros. Inclusión social de las discapacidades en la educación superior”, que busca indagar en las condiciones de personas con discapacidad en la educación superior ecuatoriana. Durante la pandemia las desigualdades se evidenciaron, se profundizaron, afectaron y excluyeron –aún más– a estudiantes en situación de discapacidad. Además de atender las causas estructurales de la exclusión y debatir sobre cambios culturales con respecto a la alteridad, se requiere la ejecución de ajustes razonables y adaptaciones, lo que señala la necesidad de repensar y materializar la inclusión de las discapacidades para hacer efectivo el derecho universal a la educación superior.

Palabras clave: pandemia, educación superior, derechos, discapacidades, inclusión, Ecuador.

Este artigo apresenta alguns dos resultados da pesquisa “Nada para nós sem nós. Inclusão social das deficiências na educação superior”, a qual busca indagar nas condições de pessoas com deficiência na educação superior equatoriana. Durante a pandemia as desigualdades foram evidenciadas, aprofundaram, afetaram e excluíram –ainda mais– aos estudantes em situação de deficiência. Além de atender as causas estruturais da exclusão e debater sobre mudanças culturais com respeito à alteridade, requer-se da execução de ajustes razoáveis e adaptações, o que assinala a necessidade de repensar e materializar a inclusão das deficiências para fazer efetivo o direito universal à educação superior.

Palavras-chave: pandemia, educação superior, direitos, deficiências, inclusão, Ecuador.

The article presents some of the results of the research “Nothing for us without us. Social inclusion of disabilities in higher education”, which seeks to investigate the conditions of people with disabilities in Ecuadorian higher education. During the pandemic, inequalities became evident, deepened, affected and excluded –even more– students with disabilities. In addition to addressing the structural causes of exclusion and debating cultural changes on alterity, the execution of reasonable adjustments and adaptations is required, which indicates the need to rethink and materialize the inclusion of disabilities to make effective the universal right to higher education.

Keywords: pandemic, higher education, rights, disabilities, inclusion, Ecuador.

* Se presentan los resultados parciales de la investigación “Nada para nosotros sin nosotros. Inclusión Social de las discapacidades en la educación superior”, uno de los proyectos ganadores del concurso de investigación SENESCYT-Inédita (Ecuador). El proyecto fue ejecutado por la autora y un equipo de investigadores con el financiamiento de Senescyt y PNUD (junio 2021-junio 2022).

** Docente investigadora de la Universidad Andina Simón Bolívar, sede Ecuador, Quito. Doctora en Ciencias Sociales por la École des Hautes Études en Sciences Sociales, París (Francia). Sus temas de investigación atañen al género, la interculturalidad, las diversidades, las discapacidades y la crisis ambiental. Correo: angelica.ordonez@uasb.edu.ec

original recibido: 12/01/2022
aceptado: 19/09/2022

ISSN impreso: 0121-7550
ISSN electrónico: 2539-4762
nomadas.ucentral.edu.co
nomadas@ucentral.edu.co
Págs. 131–151

Este artículo presenta algunos de los resultados de una investigación dedicada a indagar en torno al estado de la inclusión de las personas en situación de discapacidad (PcD)¹ en la educación superior ecuatoriana. En la actualidad, la educación superior en América Latina enfrenta desafíos que marcan un punto de inflexión entre seguir reproduciendo las desigualdades o profundizar cambios hacia la inclusión mediante políticas públicas y cambios culturales. Estas desigualdades que se producen en la educación superior no atañen únicamente a las instituciones, sino que están inmersas en estructuras sociales. Las instituciones de educación superior (IES) reflejan las dinámicas de exclusión que caracterizan a la sociedad y, a pesar de la democratización que viene experimentando este nivel educativo, sigue siendo elusiva para las clases más desposeídas. Entre los grupos más marginados en los procesos educativos se encuentran las PcD. Para todos los seres humanos del planeta, la covid-19 evidenció las desigualdades existentes y las profundizó; los estudiantes en situación de discapacidad también vieron su situación desmejorada.

En este texto se propone pensar la inclusión de las PcD en la educación superior, a partir de un cuestionamiento a los conceptos y premisas que han definido la discapacidad. Se hace alusión a las políticas sobre educación y discapacidad a las que adhiere el Ecuador y posteriormente se analizan los conceptos determinantes, como la inclusión y el modelo social de las discapacidades. En tercer lugar, se presentan testimonios de estudiantes universitarios ecuatorianos en situación de discapacidad, para comprender cuáles son las dificultades y los desafíos que enfrentan dentro de la educación superior. Por último, se cierra con propuestas para lograr una efectiva inclusión social de las PcD.

La educación superior como derecho

La necesidad de reflexionar acerca de la educación superior en América Latina ha surgido en diversos escenarios: la academia, las organizaciones estudiantiles, el Estado y también los organismos internacionales, como las conferencias regionales organizadas desde 1990 por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, por sus siglas en inglés). Estas conferencias se organizan para debatir, tanto a escala regional como global, acerca de las necesidades, las tendencias y los desafíos en la educación superior. En la declaración de la III Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe (Córdoba, Argentina) se afirma que la educación superior es un bien público social, un derecho humano y universal, y un deber de los Estados para poder alcanzar la construcción de una ciudadanía plena, la emancipación social y la integración regional solidaria latinoamericana y caribeña (Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe (CRES), 2018).

De esta declaración de Córdoba del 2018 se retoman dos aspectos relacionados e importantes: democratización e inclusión, ninguna de las cuales se garantiza con el acceso o con la masificación de la educación superior. Democratizar sugiere extender o ampliar derechos y accesos a un mayor número de personas y a más sectores de la sociedad (Chiroleu, 2016). La democratización, como también los esfuerzos por alcanzar la inclusión y la equidad, remite al concepto de la universidad como bien público y a la educación superior como derecho. Si bien, en décadas anteriores la democratización implicaba ampliar el acceso (igualdad



▪ Estudiantado durante marchas en el marco del "Movimiento estudiantil del 71". Cali (Colombia), 1971 | Foto: Periódico La Bagaleta. Tomada de: Agoradeldomingo.com

de oportunidades), un segundo paso implica promover la equidad, para potenciar la distribución y apropiación efectiva del conocimiento por todas las personas (Del Valle *et al.*, 2016).

En América Latina se observa un aumento generalizado de la matrícula universitaria, y la tendencia hacia la paridad de género coincide con la tendencia global. Al mismo tiempo, el origen social y económico sigue impactando negativamente en el acceso a la educación superior (Villa Lever, 2019). En América Latina se ha masificado la escolaridad en medio de mayores desigualdades sociales (García, 2019). Así, las IES permiten el acceso de un mayor número de estudiantes, pero se produce una inclusión en condiciones inequitativas. De esta manera, la educación superior llega a reproducir y profundizar las desigualdades sociales (Villa Lever, 2019, p. 622).

El año 2020 será recordado como un periodo crítico de emergencia sanitaria, confinamiento obligatorio global y crisis social, como consecuencia de la pandemia de la covid-19. En tal contexto, la educación

superior también sufrió las consecuencias de los cambios abruptos suscitados por la suspensión de clases presenciales en todos los niveles. La respuesta inmediata de las instituciones educativas fue dictar clases en entornos virtuales. Existen dos falencias evidentes en la educación digital en emergencia: 1) la pedagogía, pues no todos los docentes contaban con una preparación para dictar clases en línea y se limitaron a dictar clases frente a una cámara, sin una preparación adecuada en lo que implica la educación virtual. Esto resultó en una confusión y desmotivación de los estudiantes y sus familias; 2) la brecha digital (Unesco, 2020; Cabrera 2020).

El aprendizaje digital con el uso de plataformas informáticas fue la alternativa más usada y defendida durante el confinamiento obligatorio. Sin embargo, en América Latina el acceso a los dispositivos y a la conexión es limitado y desigual. En América Latina y el Caribe el porcentaje de conectividad es del 45%, es decir, solo uno de cada dos hogares está conectado. En Ecuador, el porcentaje de población con conectividad es inferior al 40%, y la brecha digital se amplía entre

territorios rurales y urbanos (Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (Unesco-Iesalc), 2020). La educación telemática, que fue la solución de preferencia, llega a agudizar las desigualdades educativas, considerando que la brecha digital en conectividad, acceso a dispositivos y niveles de habilidad adquieren mayor peso. Según Cabrera (2020), las familias con recursos tienen más probabilidad de tener padres con niveles adecuados de habilidad digital para apoyar el aprendizaje de sus hijos. Lo contrario ocurre en familias de escasos recursos. Por ello, la Unesco, tomando ejemplos de educación en situación de emergencia, sugiere el uso de medios sociales, así como radio y televisión, para llegar a quienes no tienen herramientas ni conectividad, debido a una infraestructura insuficiente (Unesco, 2020).

Estas medidas emergentes para hacer educación en tiempos de pandemia se adoptaron en un contexto de desinversión educativa motivada por las políticas neoliberales profundizadas por los gobiernos ecuatorianos desde el 2017. De acuerdo con los artículos 26 y 28 de la Constitución ecuatoriana, la educación gratuita es un derecho, en tanto que su artículo 286 establece que la educación sea financiada con ingresos permanentes y que en casos de emergencia pueda ser financiada con ingresos no permanentes. La decimoctava disposición transitoria de la Constitución establece que el Estado asigne recursos públicos hasta alcanzar un mínimo del equivalente al 6% del producto interno bruto (PIB) para financiar la educación básica y de bachillerato. Por otro lado, la Ley Orgánica de Educación Superior dictamina que la educación superior se financie con las rentas de la Ley del Fondo Permanente de Desarrollo Universitario y Politécnico (Fopedeupo), proveniente del presupuesto general del Estado. El principal rubro que alimenta ese fondo son los impuestos al valor agregado y a la renta. Además, las IES se financian de recursos obtenidos por la cooperación internacional, así como por el 50% de ingresos confiscados al narcotráfico.

Los mandatos constitucionales no se están cumpliendo y la educación ha sido afectada por una reducción consistente en los presupuestos asignados. Estas deducciones sucesivas afectan el quehacer de las universidades, el porcentaje de becas que se otorgan, el monto destinado a investigación y a las publicaciones, además de suscitar la posibilidad de despidos de funcionarios y docentes ante la insostenibilidad financiera.

En suma, los estudiantes enfrentan una reducción en el acceso a la educación superior, al tiempo que una menor cantidad de recursos afectará la calidad educativa, afianzando las desigualdades de acceso, permanencia y graduación ya existentes.

Educación superior y personas con discapacidad

Ecuador ratificó la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) de la Naciones Unidas en mayo del 2008. Los Estados signatarios se comprometieron a financiar adecuadamente y crear políticas para cumplir con las disposiciones de esta convención. En el artículo 24 se establece el derecho de las personas en situación de discapacidad a la educación, para lo cual se garantizan ajustes razonables² provistos por el Estado y las instituciones educativas, de acuerdo con necesidades individuales. Entre esas medidas está el apoyo personalizado y efectivo, así como la promoción del aprendizaje de Braille o idioma de señas. En cuanto a la educación superior, se asegura que las personas con discapacidad tendrán acceso a esta y a su formación profesional, sin discriminación y en igualdad de condiciones.

En el Ecuador de los años 1940 se funda la educación especial, en 1977 se la establece como responsabilidad del Estado; en 1979 se crea la Unidad de Educación Especial; en 1982 se expide la Ley de Protección del Minusválido; y en 1991 se crea el Consejo Nacional de Discapacidades (Conadis). Sin embargo, recién en el año 2012 se aprobó la primera Ley Orgánica de Discapacidades (LOD) y en el 2017 el reglamento para esta ley. Esta normativa estableció la necesidad de que las universidades ecuatorianas proporcionaran: apoyo técnico y humano especializado, adaptaciones curriculares y de accesibilidad física y comunicacional, capacitación y formación de la comunidad educativa con respecto a discapacidades, uso de tecnología adaptada a diversas discapacidades y equipos multidisciplinarios especializados para evaluar la inclusión efectiva. La Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (Senescyt) es la encargada de vigilar el cumplimiento de estas políticas, además de que deberá fomentar becas, accesibilidad en bibliotecas y transversalización de los estudios sobre discapacidades (Herdoíza, 2015). Al mismo tiempo, instituciones de control de calidad

y acreditación de instituciones de educación superior han establecido parámetros mínimos de inclusión de las personas en situación de discapacidad, como accesibilidad, diseño universal, uso de Braille y lengua de señas, adaptaciones tecnológicas, acceso a recursos bibliográficos y espacios accesibles e inclusivos de estudio. Es preciso anotar que, aun cuando existen las reglamentaciones, estas no siempre se cumplen. Las vivencias y los testimonios de estudiantes en situación de discapacidad así lo demuestran.

La educación dirigida a PcD, o a estudiantes denominados “con necesidades especiales”, ha estado marcada por tres grandes líneas de interpretación: el paradigma del déficit, el de la integración y el de la inclusión (Sinisi, 2012). El paradigma del déficit considera que las PcD portan deficiencias, y promueve la educación especial, segregada en un subsistema educativo. El paradigma de la integración sostiene que las necesidades educativas especiales pueden estar presentes en cualquier niño, no es exclusiva de estudiantes con discapacidad. Se proponen

adecuaciones curriculares individualizadas, en las cuales la escuela especial apoya a la escuela común. Y el paradigma de la inclusión educativa entiende la educación como un derecho, para lo cual la sociedad debe romper con prejuicios y estigmas y permitir una educación conjunta para todos y todas³. El énfasis de este enfoque está en la aceptación de la diversidad y la alteridad (Sinisi, 2012, p. 63; Tomé, 2019).

En la misma línea, Baglieri *et al.* (2011) sugieren que esta educación ha estado marcada por dos tipos de conceptualizaciones: incrementalista y reconceptualista. La incrementalista adhiere al modelo médico de la discapacidad y asume que existe un déficit en las personas, que debe ser “curado, superado, asistido, arreglado” (Baglieri *et al.*, 2011, p. 267). En tal sentido, esta conceptualización aboga por soluciones individuales. El enfoque reconceptualista entiende la discapacidad como una construcción social y acepta el valor de mejorar el desempeño individual, pero se enfoca en cambiar las limitaciones del entorno al que se ven sujetas las PcD.

▪ Protestas durante el proceso de la "Reforma Universitaria de Bolonia", España, 1999 | Tomada de: Agoradeldomingo.com





▪ Multitudinaria movilización durante la "Semana del Estudiante" en plena dictadura. Montevideo (Uruguay), 1983 | Tomada de: Laondadigital.uy

Mientras que los incrementalistas creen en una educación especial que ayude a que los estudiantes se adapten al mundo, los reconceptualistas buscan crear una sociedad de cuidados que acepta la diversidad humana, sin estigmatizarla (Baglieri *et al.*, 2011, p. 268).

El término *inclusión* ha sido adosado a todos los temas relativos a educación y grupos empobrecidos y marginalizados: se trata de un concepto polisémico en cuyo uso indiscriminado puede ser vaciado de contenidos (García, 2019; Sinisi, 2010; Diez *et al.*, 2015). La definición de inclusión va aparejada a la de exclusión y a la de vulnerabilidad. Estos términos se empiezan a usar a partir de la década de 1990 para referirse a procesos que profundizan la desigualdad social, en el contexto de políticas neoliberales. Las políticas “inclusivas” son programas dirigidos a las víctimas del desmantelamiento de los servicios públicos que requieren ayudas para poder insertarse en la sociedad. En la actualidad, inclusión es el término usado por organismos internacionales para revertir la situación que viven grupos sociales empobrecidos. En las políticas educativas “inclusivas” no se habla únicamente del ejercicio

de un derecho, sino de que es un medio de acceso a una inclusión social amplia para el ejercicio de derechos civiles y políticos (Diez *et al.*, 2015).

La educación inclusiva ha sido propuesta como un paradigma que se distingue y supera al de la integración. Mientras que la inclusión señala un derecho, la integración sigue enfocada en un déficit del estudiante. En la teoría, la inclusión supone considerar causas y soluciones para personas diferentes que han sido excluidas del sistema educativo (sea por discapacidad o por pertenecer a grupos marginados y empobrecidos). Sin embargo, la práctica no siempre actúa en concordancia con estas premisas; al final, lo que ocurre es que los estudiantes experimentan circuitos educativos diferenciados, dentro de los cuales son susceptibles de ser excluidos desde dentro. En suma, un cambio de paradigma no significa un cambio en las prácticas (Sinisi, 2010).

Tony Booth, teórico de la educación inclusiva, sostiene que las tres dimensiones de transformación hacia una educación inclusiva son: primero, la política, que

promueve la aceptación de la diversidad; segundo, la dimensión cultural, relacionada con los significados y los símbolos, por lo cual se requiere un tránsito de valores hacia el respeto de los otros; y tercero y último, las prácticas en el aula, modificando la pedagogía, la participación y el currículo, en un aprendizaje de todos y todas. La educación inclusiva, finalmente, requiere equidad educativa: dar en las medidas de las necesidades, tomando en cuenta la diversidad de actores en la comunidad educativa (Tomé, 2019, p. 111).

Los paradigmas o conceptos sobre educación para PcD tienen concordancia con los modelos existentes sobre las discapacidades, es decir, la definición dominante sobre discapacidad, especialmente aquella que es promovida por los Estados, determina el tipo de educación al que se sujetan las PcD y el tipo de políticas que se proponen en torno a generar una efectiva participación ciudadana. El modelo más difundido, pero igualmente cuestionado, es el modelo médico de la discapacidad. Este afirma que la discapacidad es una tragedia personal, basada en una disfunción o deficiencia corporal que no se ajusta con la normalidad, sino que sitúa a las PcD en situación de inferioridad e incapacidad para cumplir funciones básicas de autocuidado y de participación social. En este sentido, la rehabilitación, la ayuda social estatal, o la caridad privada buscan adaptar los cuerpos deficientes para que tengan una integración social. Así, se promueve una idea de cuerpo normal y de otro desviado de la norma (Yarza de los Ríos *et al.*, 2019).

La discapacidad es una realidad social e implica que la existencia cotidiana está dominada por una singularidad que no es homogénea; al contrario, los cuerpos y las mentes diversas y sus vivencias subjetivas se manifiestan en la heterogeneidad de las PcD. Sin embargo, la sociedad entiende la diferencia como inferioridad, la discrimina y desprecia, por lo cual las PcD son marginadas de espacios educativos, del trabajo y de los puestos de responsabilidad y autoridad (Ferreira, 2008). El concepto de discapacidad se construye socialmente y da cuenta de un fenómeno que resulta de estructuras sociales, modernas y coloniales, que no consideran las necesidades de personas diversas. Así, la discapacidad no es una característica objetiva aplicable a una persona, sino que es producto de una interpretación social de normalidad (Ferreira, 2008). La norma no expresa una condición humana, sino los ideales y los valores de un tipo de sociedad. Es la idea de normalidad la que pro-

duce un cuerpo “desviado” de ella, así como un tipo de cuerpo hegemónico y dominante (Davis, 2013). En la actualidad, la deficiencia también ha sido desnaturalizada pues representa un ideal que normaliza un tipo de cuerpo supuestamente representado en la mayoría de la población. Por eso, dentro de las teorías críticas de las discapacidades, el concepto de discapacidad y, la red de significantes asociados a este, son constantemente problematizados y desmontados (Ferrante, 2021).

Se propone que la discapacidad es una construcción social en tensión, la cual no ignora la materialidad de las circunstancias individuales, sino que enfatiza en los procesos sociales y políticos que la han construido como categoría y fenómeno. Este enfoque de las discapacidades, crítico y contextualizado, acepta las categorías de pensamiento como relacionales y polisémicas. En la definición de una discapacidad se expresan dinámicas y conceptos de exclusión/inclusión; modelos de sociedad, de Estado y de educación; valores predominantes; nociones de género, clase, cuerpo y persona (Campero *et al.*, 2019). En otras palabras, la discapacidad aborda tres aspectos de la vida humana: la condición de discapacidad es una dimensión personal y se refiere a la diversidad humana; en la situación de discapacidad de una persona, que es interrelacional, situacional y dinámica, se expresan las barreras sociales; la posición de la discapacidad es estructural, se refiere a representaciones, significados, valores, símbolos, prejuicios y estereotipos, producto de la construcción social de las discapacidades (Palacios, 2020, p. 38).

El modelo social de la discapacidad cuestiona las visiones médicas e individualistas que entienden la discapacidad como una deficiencia. Este modelo social es de origen anglosajón y surgió en la década de 1970. Mike Oliver, uno de los principales teóricos sobre el modelo social de la discapacidad, en un texto póstumo, evalúa lo que este modelo implicó para las PcD en el Reino Unido con respecto a su calidad de vida, asegurando que existió una mejora material y simbólica: las PcD reclamaron su lugar en la sociedad y rechazaron identidades basadas en la victimización; las condiciones materiales de las PcD también prosperaron, con cambios legales, aumento de beneficios, accesibilidad y promoción de una vida independiente. Sin embargo, esta realidad cambió en Inglaterra a

partir de 1997 con la consolidación del neoliberalismo y el desmantelamiento del Estado de bienestar y los servicios públicos. El debate político se enmarcó en retratar las ayudas económicas como un fraude y como generadoras de dependencia. Se promovió la idea de pasar de “la beneficencia al empleo” y a la disminución de transferencias monetarias. Así mismo, las nuevas políticas se basaron en una visión médica de la discapacidad (Oliver, 2019, p. 1030).

Mike Oliver, además, denuncia que los estudios críticos de la discapacidad extirparon un enfoque teórico radical de origen marxista, que proponía que las personas con discapacidad requerían una inclusión material, no solo cultural, basada en la eliminación de desigualdades estructurales. Las corrientes teóricas posmodernas de la discapacidad, por el contrario, propusieron conceptos como el capacitismo y la teoría crip⁴, dirigiendo las demandas hacia el ámbito simbólico y del reconocimiento. Los movimientos sociales de la década de 1970 fueron arrasados por el corporativismo y las grandes organizaciones de caridad; es decir, se pasó nuevamente de una lucha colectiva por los derechos de las personas

con discapacidad a una visión individualista que responsabiliza a cada persona de su éxito o fracaso. La academia no se opuso a las medidas gubernamentales de eliminar ayudas económicas para las PcD, con argumentos de reducción del gasto social. El movimiento social decayó, las protestas se silenciaron y la idea de la tragedia personal volvió a emerger. Hoy, la caridad dicta la agenda de las PcD, restándoles autonomía y autodeterminación. De ahí que el autor señale la importancia de la colaboración entre activismo y academia, para hacer frente a las políticas de austeridad que afectan a lo público, en general (Oliver, 2019, p. 1032).

El modelo social no niega los aspectos fisiológicos de la diversidad humana, sino que se enfoca en las limitaciones y los desafíos que impone el entorno en las PcD (Baglieri *et al.*, 2011). El modelo social de la discapacidad distingue la deficiencia de la discapacidad: la deficiencia se refiere a una limitación física, mientras que la discapacidad es la exclusión que genera la sociedad hacia estas personas, a quienes domina y oprime (Ferrante, 2014). En este artículo se propone la vigen-



- Un manifestante impide el paso de un tanque a la entrada de Tiananmen, Beijing (China), momentos previos a la "Masacre estudiantil de Tianamen", 1989 | Foto: CNN. Tomada de: Bbc.com

cia del modelo social desde una “segunda ola”. En la actualidad, este modelo ha sido apropiado en el Sur global y se ha propuesto una actualización de esta teoría que puede remediar vacíos conceptuales al incorporar un enfoque de derechos humanos, que también tome en cuenta las múltiples y heterogéneas vivencias de las personas en situación de discapacidad, atravesadas por distintos ejes de desigualdad (Palacios, 2020). Sin recurrir a explicaciones individualistas o médicas de la discapacidad, la segunda ola del modelo social sigue manteniendo la importancia de la lucha colectiva por el ejercicio de los derechos, la resistencia ante la discriminación, el enfoque interseccional, al tiempo que incorpora la diversidad de experiencias subjetivas de las PcD, sin abandonar un reclamo por la justicia social.

Testimonios: educación, inclusión y pandemia⁵

Los datos sobre personas con discapacidad en Ecuador son contradictorios y pueden resultar confusos; en algunos casos no están disponibles o no han sido ac-

tualizados desde el año 2016. La falta de información centralizada y confiable constituye un problema, pues impide la elaboración de diagnósticos, así como la creación de políticas públicas. El último censo oficial⁶ del año 2010 registra 816.516 PcD, aproximadamente el 6% de la población ecuatoriana (Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC), 2010). El Conadis, en el año 2019 mostró que había 5.900 estudiantes con discapacidad matriculados en universidades y 1.400 inscritos en institutos tecnológicos⁷; solamente el 6% de PcD ha culminado estudios de educación superior⁸ y el 0,5% ha terminado estudios de posgrado (Herdoíza, 2015, pp. 114-115). Esto demuestra que el porcentaje de estudiantes con discapacidad es extremadamente bajo por un conjunto de circunstancias que les impide acceder, continuar, permanecer y culminar los estudios.

El proyecto de investigación “*Nada para nosotros sin nosotros*. Inclusión social de las discapacidades en la educación superior”, resultó ganador del concurso de investigación Inédita, convocado en Ecuador por la Senescyt y el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) en el 2018. La investigación



▪ Estudiantes en Beijing protestan contra la represión y corrupción del Gobierno. Beijing (China), 1989 | Tomada de: Wikipedia.org

tuvo un año de duración, inició en junio del 2021 por demoras presupuestarias y se llevó a cabo en el contexto de la pandemia. El objetivo es indagar en la teoría de las discapacidades para transformar y mejorar las prácticas de inclusión de PcD en las instituciones de educación superior. Se eligieron tres IES para realizar la investigación: Universidad Central del Ecuador (UCE), Instituto Tecnológico del Honorable Consejo Provincial de Pichincha (ITP) y la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador (UASB-E). Las razones para esta elección se basaron en criterios de diversidad: las tres representan distintas facetas de la educación superior (instituto tecnológico, universidad de pregrado y de posgrado), además, las tres contaban con prácticas innovadoras de inclusión de personas con discapacidad. Las tres instituciones reciben financiamiento público y dos de ellas obtienen fondos adicionales de la colegiatura que pagan los estudiantes (ITP y UASB-E). Como base, se realizó un análisis de las políticas específicas para generar inclusión a escala regional y nacional, junto con una revisión teórica sobre las discapacidades. En la UASB-E y en el ITP se realizaron, además, seis talleres de sensibilización sobre la inclusión de las personas con discapacidad en la comunidad universitaria. Por último, se desarrollaron dos videos y un afiche para difundir dentro y fuera de las comunidades universitarias y así generar conciencia sobre las discapacidades y la necesidad de hacerlas visibles. El equipo de investigación lo conformaron María Isabel Betancourth, Karen Bombón, Jahayra Calderón, David Cañas, Teresa Donoso, José Lacaba, Lucas Miotti, Esteban Moya, Carolina Ordóñez, Yohana Pereyra, Gabriela Rosales y Alba Serrano. Durante todo el proyecto, Josué Castellanos llevó a cabo la interpretación en Lengua de Señas Ecuatoriana (LSE).

Para la investigación en la que se basa este artículo, conversamos con dieciocho mujeres y veintiún varones de las tres IES localizadas en Quito, en entrevistas y grupos focales, todos realizados de forma virtual debido a las restricciones impuestas por la pandemia. Los estudiantes son PcD provenientes de la ciudad de Quito y de otras provincias como Azuay, Cañar, Bolívar, Imbabura, El Oro, Tungurahua y Guayas. Los testimonios de los estudiantes muestran que la legislación ecuatoriana para promover y sostener la inclusión de las diversidades, específicamente de las discapacidades, es insuficiente sin un cambio cultural y social hacia la aceptación de la alteridad. La inves-

tigación fue participativa, incluyendo PcD dentro del equipo de investigadores y de entrevistados, para que sus testimonios sean reconocidos. Además, María Isabel Betancourth, persona ciega y activista por los derechos de las PcD, fue parte del equipo técnico que guió la investigación de forma permanente. Gabriela Rosales, de la Asociación Comunitaria de Sordos de Guayaquil, participó como consultora y asesoró el proceso investigativo y de presentación de resultados para incluir a personas sordas e hipoacúsicas. Jahayra Calderón y Esteban Moya, de la Asociación de Estudiantes con Discapacidad de la UCE, participaron como consultores y facilitadores de los procesos de sensibilización sobre las discapacidades. Se espera que esta investigación también sea emancipadora en el sentido de contribuir a la liberación de la opresión, explotación y discriminación de las PcD (cfr. Barton, 2005). Los primeros pasos en esta dirección se dirigen a las tareas de sensibilización realizadas en dos de las IES investigadas, las cuales deben ser respaldadas institucionalmente con accesibilidad y financiamiento adecuado para la implementación de becas y ajustes necesarios. Una iniciativa de más largo alcance sería trabajar en reestructurar la educación inicial y básica de las PcD para generar mayores y mejores experiencias educativas, lo cual requiere un cambio cultural con respecto a la diferencia y la alteridad, en el que toda la sociedad y el Estado tienen responsabilidad.

Las entrevistas se han agrupado de acuerdo con tres categorías principales de análisis: a) políticas educativas, b) inclusión y discapacidad y c) educación y pandemia. A continuación, se discuten algunos de estos hallazgos⁹ para reflexionar acerca de cómo es posible alcanzar inclusión en la educación superior.

Políticas educativas y personas con discapacidad

Los estudiantes narran su periplo por un circuito educativo diferenciado del común del resto de infantes, el cual se caracteriza por un tránsito entre escuelas especializadas y escuelas inclusivas en el sistema público de educación:

Cuando estudiaba y participaba en el colegio inclusivo, yo era el único estudiante nuevo. Éramos dos personas sordas y los demás eran oyentes. Había esa dificultad, pero mi mamá siempre nos apoyaba. Poco a poco, con mi ami-

go [sordo] íbamos conociéndonos; en lengua de señas nos comunicábamos entre los dos y mi mamá nos ayudaba para que podamos comunicarnos y nos podamos graduar (Byron).¹⁰

De niña estudié en una escuela inclusiva. La verdad, fue muy duro, muy difícil. Me quedaba atrás, en la última fila. No podía ver y me ponían audífonos. Yo no entendía lo que me decían. Cuando tenía 12 años tomamos la decisión de salir de la escuela [inclusiva] para ir a una de la comunidad sorda. Nos trasladamos a Ibarra a un colegio de lengua de señas. Para graduarme, tuve que volver a Quito, a un colegio para sordos. Me sentí mejor con mi identidad. (Ana)

En Quito yo estaba en un colegio público. En Santo Domingo fui a un colegio privado. El trato en un colegio privado fue un poco más diferenciado. Por lo general, los profesores dictaban sus clases y había muchas veces que yo no podía ver y copiar, pero ellos me daban material impreso o siempre me indicaban de qué parte del libro estaban trabajando o, en algunas ocasiones, me dejaban grabar las clases. En cambio, mientras estuve en un colegio público era muy difícil. Yo no podía grabar las clases, porque decían que eso era darme un trato preferencial como alumna. En el colegio privado, la opción de hacer educación física no era solamente repasar unos textos, sino que me dieron opciones de diferentes actividades. (Valentina)

Mientras estaba en la escuela y en el colegio, mucha gente no entendía qué significaba que yo no escuche con un oído, y más bien era una especie de tabú o algo malo que te estigmatizaba, que ya te etiquetaba como una persona, era super extraño. (Vanesa)

Yo estudié en una escuela para niños ciegos y sordos; tenía dos secciones. Estuve ahí durante tres años y luego fui transferida a una escuela regular. Con apoyo de un equipo de docentes de la escuela especial estudié ahí hasta noveno grado y luego fui a un colegio integrado para videntes y ciegos, donde procuran desarrollar una educación integral. (Berenice)

Las escuelas inclusivas se refieren a escuelas regulares, en las que no recibieron apoyo, no había adaptaciones, y no pudieron permanecer. Factores como el desconocimiento, la sobrecarga de trabajo de los docentes o la discriminación implican falta de inclusión por parte de la institución educativa, por lo cual las PcD deben volver a las escuelas especializadas

para continuar con su aprendizaje, pues las llamadas escuelas inclusivas actúan como instituciones expulsoras y las escuelas especializadas como receptoras de estudiantes con discapacidad. En el sector privado puede haber mayor asistencia para proveer las adaptaciones y los ajustes razonables, pero ello no siempre ocurre. Durante todo su trayecto educativo, los estudiantes afirman sentirse estigmatizados por docentes y compañeros de clase, y aquellos que logran graduarse como bachilleres lo hacen superando, entre ellos y sus familias, todos los obstáculos que despliegan la sociedad y sus instituciones.

Las universidades también adolecen de falencias en lo social y estructural. Asimismo, la accesibilidad es un problema crónico que la sociedad ecuatoriana tiene pendiente resolver: las ciudades del país son inaccesibles, la transportación no es adecuada y en ella las PcD sufren discriminación. Las personas entrevistadas sugieren que la accesibilidad en transporte y espacios públicos sea una prioridad, por lo cual demandan soluciones como bonos de transporte o subsidios directos por parte del Estado para tener movilidad segura. Además, se requeriría una transformación arquitectónica de todas las ciudades del Ecuador para eliminar obstáculos, implementar guías táctiles y sonoras, así como reemplazar las unidades de transporte con unas que permitan acceso a sillas de ruedas. También se denuncia la falta de accesibilidad en sus instalaciones universitarias, lo cual dista de ser un detalle de arquitectura, sino que deriva en la posibilidad de no poder estudiar:

El mayor desafío que hay para mí es el tema de la accesibilidad a lugares. Es muy difícil encontrar un lugar al que pueda acceder sin problema. Hay lugares sin rampas y otros que por poner rampa creen que son accesibles, pero no es así. (César)

Hay algunas tareas pendientes de toda la universidad ecuatoriana, por ejemplo, temas de accesibilidad para personas que tienen que trasladarse en sillas de ruedas. Es bastante complicado ver que en la mayoría de universidades no tienen accesibilidad. (Pablo)

Nosotros solo necesitamos accesibilidad para ser autónomos. Si un texto es accesible, no vamos a necesitar que el docente o alguien nos lo lea. Se tendría que garantizar el celular o el dispositivo de lectura, se tendrían que



- Estudiantes responden a la represión de las tropas chinas prendiendo fuego a los tanques. Beijing (China), 4 de junio de 1989 | Foto: CNN. Tomada de: Cnnespanol.cnn.com

garantizar los equipos para que el libro esté digitalizado y que se envíe con un tiempo adecuado para escucharlo en audio. La accesibilidad lo es todo, absolutamente transversal, desde que te levantas hasta que te acuestas. El diseño universal integra a todas las personas. (Miguel)

En el momento en que las PcD buscan ingresar a la educación superior, descubren que el examen no es accesible, a pesar de que la ley ecuatoriana lo exige. Los estudiantes acuden a las autoridades para obtener un examen adaptado y enfrentan escollos para conseguirlo. En este punto, muchos de ellos desisten de estudiar en una institución pública:

Los exámenes de bachiller pasé con un puntaje muy alto para entrar en la universidad. Yo quise estudiar informática pero en la universidad no había intérprete [en LSE]. Era duro y mi familia no tenía antes el presupuesto para pagarme la carrera que a mí me gustaba. (Byron)

Mi ingreso a la universidad fue en 2006, en una época cuando teníamos que acampar fuera de la universidad para conseguir un cupo. Parece que la gente se ha olvidado de eso. La fila la hizo mi hermana. Había un examen, llegué al aula a la cual estaba asignada y me dijeron que no sabían

qué hacer, que no sabían cómo tomarme el examen y me cerraron la puerta en la cara. Tuve que ir a buscar al decano. Era lunes, y el decano me dijo “venga el miércoles”. Si yo no me quedaba ese día ahí, ya no daba el examen y ya no ingresaba a la universidad. Entonces tuve que acudir a la Asociación de Estudiantes. Al final, una de las personas que trabajaba en el centro de cómputo me tomó el examen. Me leyó las preguntas y fue marcando las respuestas. Para las pruebas psicológicas me acompañó mi hermana y se encargó de llenar las hojas. Era un tiempo en el que no había el menor interés en ofrecer un trato digno. (Berenice)

Además, los estudiantes hablan de pedagogías sin adaptaciones y de plataformas digitales inaccesibles. En tal sentido, proveer material digitalizado en texto plano para que estudiantes con discapacidad visual puedan hacer uso de programas de lectura de pantalla, tampoco es una exigencia institucional. Incluso, información crítica sobre el coronavirus y las clases, o sobre resoluciones que afectan a la comunidad educativa, se envía en forma de imagen, inaccesible para estudiantes con discapacidad visual:

Cuando tienes lecturas hay que exigir que sean textos en PDF para que se puedan transformar en formato auditivo

para no desgastar tu vista porque ya suficiente con lo que tienes a diario en el trabajo y luego leer, terminas agotada con tu vista, dolores de cabeza, etc. (Vanessa)

La plataforma Zoom no es suficientemente accesible, no trabaja del todo bien con un lector de pantalla. Otra cosa: cuando envían comunicados de la universidad, lo hacen en un formato de imagen. No les interesa que haya alguien que no va a poder leer. Esas cosas son discriminatorias y excluyentes. (Berenice)

También señalan la necesidad de tener un acompañamiento psicológico para poder enfrentar los obstáculos sociales y no desistir en sus proyectos de culminar la universidad:

Lo correcto es que, una vez que se ingrese en el ámbito educativo, hagan un acompañamiento psicológico para ir entendiendo las dificultades que surgen. Que no sea la discapacidad la razón para suspender o cambiar de carrera. No hay todavía eso, estamos muy distantes. (Amanda)

Es común que las oficinas encargadas de cuidar los derechos de las PcD hayan pensado sus acciones de apoyo alrededor de una sola política, uniforme y homogénea, que se aplica a todos por igual, sin considerar que las discapacidades son infinitamente diversas y requieren ajustes adaptados para cada caso:

Nosotros hablamos de equiparación de condiciones y oportunidades. Tendría que haber un estudio técnico sobre las adaptaciones. No puede depender de la subjetividad [del profesor]. Tendría que haber un estudio que indique si realmente una persona necesita el doble de tiempo para el examen u otra adaptación. Con eso basta para igualar las condiciones y oportunidades. (Miguel)

En la educación superior a nivel nacional hay desconocimiento sobre las discapacidades y las adaptaciones. Hablo de adaptaciones reales, no de simulaciones. Por ejemplo, la ley dice claramente que deben hacer una adaptación adecuada a la discapacidad. Ahí llega un debate, si dar más tiempo para un examen o decir “síntese en la primera fila” es realmente una adaptación. (Marcos)

Los programas que las PcD eligen no coinciden con sus deseos, vocación o aptitudes, sino que se eligen por la empatía docente, la accesibilidad de los edificios donde se sitúan las facultades, o las adaptaciones

que los programas tienen para facilitar el aprendizaje de estudiantes con discapacidad. Algunos estudiantes han pasado por varias IES, buscando que estas instituciones provean los ajustes razonables a los que tienen derecho. Si en los centros de estudio solo encuentran indiferencia ante sus necesidades, entonces desertan y buscan una nueva institución. Para los estudiantes con discapacidad auditiva, las universidades no proveen intérpretes de lengua de señas. La política de apoyo de estas IES es permitir el ingreso a las aulas de un intérprete, siempre y cuando los estudiantes los remuneren por su propia cuenta:

En el pasado participé en una universidad con personas oyentes. Fue muy difícil. Estuve tres años en [dos universidades privadas]. Yo era el único sordo. Me sentía un poco triste, me estresaba, me agobiaban algunas cosas, pero cuando ya ingresé en el ITP la cosa fue diferente: había intérpretes y nos hablaban en nuestro idioma. (Santiago)

Este no es el único ejemplo en el que las IES no cumplen con la legislación ecuatoriana y la normativa internacional. Destinar aulas en la planta baja de un edificio o garantizar el acceso a este a través de rampas, para estudiantes, profesores y empleados con movilidad reducida, no es una política que todas las IES implementen. En síntesis, los ajustes mínimos para que estudiantes con discapacidad puedan aprender a la par de sus compañeros, no son provistos por las IES, incluso cuando estos no implican ningún costo. Al contrario, las quejas, los reclamos y las exigencias de estudiantes con discapacidad, sea de forma individual o en un colectivo organizado, pueden recibirse con indiferencia, resistencia y rechazo:

Las medidas de acción afirmativa son todavía mal vistas; la sociedad se molesta cuando tú quieres ejercer tus derechos. (Amanda)

Recién cuando entré a mi pregrado, en calidad de estudiante de Leyes fui viendo cuáles son los derechos que poseen las personas con discapacidad. Entendí que cuando tienes una circunstancia que te sucede físicamente el Estado tiene la obligación de garantizar a este grupo vulnerable el que tenga un acceso equitativo al de otras personas. (Vanessa)

Inclusión y discapacidades

Los testimonios de estudiantes provenientes de tres IES muestran que dentro de cada una de ellas, a pesar

de las dificultades que enfrentan, también hay ejemplos de buenas prácticas de inclusión. En la UASB-E existe un programa de tiflobiblioteca y tiflorrecursos, una infraestructura accesible para uso de silla de ruedas y pisos podotáctiles para usuarios de bastón blanco. Además, las PcD obtienen una beca de colegiatura, lo que significa que pagan por la matrícula, pero no por otros aranceles. Esta medida constituye un apoyo significativo pues es el único programa de posgrado del país con ese beneficio. En la UCE, aunque los estudiantes sufren por falta de accesibilidad, adaptaciones y ajustes razonables, existe un proyecto creado por un conjunto de docentes, denominado Aula Inclusiva¹¹, que toma en cuenta distintos lenguajes y formas de aprendizaje, constituyéndose en espacios integrales donde se promueve el respeto hacia la diversidad. En esa misma universidad, el grupo de docentes responsables por el Aula Inclusiva se conformaron como comité para mediar entre estudiantes con discapacidad, docentes e institucionalidad y proveen las medidas mínimas que pueden garantizar la asistencia estudiantil y la culminación de sus estudios. Finalmente, en el ITP se han creado carreras exclusivas para estudiantes sordos, brindando asistencia y derechos, así como intérpretes permanentes en cada clase dictada. Además, han realizado experimentos controlados de integración en programas para estudiantes sordos y oyentes, lo que resulta en una inclusión consistente: los estudiantes oyentes aprenden el idioma de los no oyentes y viceversa, realizan trabajos colaborativos y ese espacio se convierte en una comunidad multilingüe y diversa.

Los estudiantes con discapacidad llegan a la educación superior luego de haber enfrentado toda una vida de exclusiones. Las familias muchas veces desconocen la discapacidad y cómo manejarla de la mejor manera para permitir un crecimiento autónomo:

Las personas [con discapacidad] se quedan con sus padres hasta que tienen 30 o 40 años. Nos vamos encerrando a expensas del criterio, ideas, e ideologías de nuestros familiares y del control absoluto, total, que nosotros aceptamos... porque lo necesitamos. Después nos acostumbramos por conformismo, por costumbre. Hay personas [con discapacidad] que viven a través de otras personas acatando el control y las normas de la familia. Para nosotros es terrible porque si ya –de por sí– no tienes autonomía física y, en vez de estimular independencia se fomenta el miedo a salir al espacio público, entonces, esa va a ser una persona que va a vivir condenada al encierro. (Miguel)

Cuando se es niño o joven se tiene la protección excesiva familiar, te permiten ir a cualquier lado solo con amigos y solamente en taxi. Yo podría decir “como siempre estoy acompañado, no necesito del bastón”, pero algún día puede que esté totalmente solo y tendré que ir a algún lado, por más corto que sea. Entonces, debo de ver la manera de ser lo más autónomo posible aunque no sea al 100%. (Eduardo)

No deja de llamar la atención que en familias oyentes con un hijo sordo nadie conozca la lengua de señas. También hay una tendencia, que proviene del modelo médico de la discapacidad, que quiere corregir la discapacidad auditiva con audífonos o implantes; además, los estudiantes han experimentado una oralización obligatoria que puede llegar a ser muy violenta. Para la comunidad sorda global, el idioma de señas es parte de su cultura, por lo cual condenan la oralización y el uso forzado de prótesis. Esta realidad no se presenta únicamente en Ecuador, sino incluso en países con derechos para PcD más efectivos:

Mi mamá a veces me obligaba a ponerme el audífono, pero yo soy sordo profundo, con eso no escucho. La comunidad sorda le explicó a mi mamá y, desde ahí en adelante, ella supo que no estaba bien que me obliguen a usar el audífono o el implante coclear. Yo he decidido quitármelo. (Santiago)

A mi familia se les dificulta un poco la lengua de señas. Están en otras actividades. Mi mamá sabe un poco de señas pero se olvida es porque está trabajando y está ocupada. (Byron)

Mi familia, mis hermanos, mi papá, mi mamá no saben lengua de señas. Solo me escriben. Mi hermano mayor sabe el abecedario LSE, entonces deletrea palabras; así y nos comunicamos. (Roberto)

La discapacidad es costosa, afirman las personas entrevistadas. Las PcD y sus familias son quienes deben financiar los ajustes razonables (como intérpretes), las prótesis, los dispositivos tecnológicos, los medicamentos, los exámenes y citas médicas, así como cualquier otra adaptación necesaria para desenvolverse en la vida cotidiana. Los entrevistados reclaman no solamente la ausencia de ayudas económicas, sino también la escasez de médicos especialistas, la excesiva burocracia para acceder al carné de discapacidad¹²



▪ Protestas de estudiantiles chilenos exigiendo reforma educativa. Santiago (Chile), 2011 | Foto: Felipe Trueba. Tomada de: Elpais.com

y los magros beneficios que este les otorga. Cursos básicos de Braille o de lengua de señas no son ofrecidos de forma continua y gratuita; en muchos casos los estudiantes deben pagar para cursarlos en centros locales o internacionales. Una vez más, quienes no tienen recursos económicos suficientes para enfrentar esta situación de discapacidad, se encuentran imposibilitados de participar socialmente:

La verdadera inclusión es que, primero, nos vean como seres humanos. (Roberto)

Por otro lado, se necesitan transformaciones de fondo que incluyan el modelo social de la discapacidad como centro de las políticas públicas. Para ello, las personas entrevistadas insisten en la necesidad de que se les acepte como seres humanos: quieren ser vistos, buscan que su cultura sea reconocida y que se pueda entablar un intercambio mutuo, digno y respetuoso entre todas las personas; es decir, la sociedad entera necesita formación permanente con respecto a las personas con discapacidad, sus derechos, nuestras obligaciones y los

valores que guían a una sociedad inclusiva y solidaria. Fomentar la convivencia entre personas diferentes es también una demanda de los entrevistados.

Educación y pandemia

Las consecuencias sociales y económicas de la pandemia del coronavirus han repercutido de forma más aguda en las personas con discapacidad, pues los desastres y sus consecuencias perjudican, más y por mayor tiempo, a los grupos vulnerables. Las PcD han sufrido discriminación: desventajas estructurales históricas que les han arrebatado los recursos, herramientas y oportunidades para revertir la pobreza, el desempleo o la exclusión. En consecuencia, los estudiantes con discapacidad están siendo profundamente afectados por la situación ocasionada por el confinamiento a partir de la covid-19. Ecuador es uno de los países que peor han manejado la pandemia y que han profundizado políticas de austeridad y reducción del presupuesto público durante la peor crisis económica del siglo, con el agravante de que la situación precovid ya era precaria y había suscitado protestas sociales.

Los datos de matrícula en la UASB-E muestran un sensible incremento de estudiantes en el año 2020, época del confinamiento obligatorio. El número de estudiantes con discapacidad matriculados en el 2017 fue de 15, en el 2019, 20, y en el 2020 se incrementó a 52. En los últimos cinco años, la matrícula de estudiantes mujeres ha sido de 43, frente a un 75 de estudiantes varones. De estos, solamente uno pertenece al grupo afroecuatoriano, seis al grupo montubio¹³, diez se autoidentifican como indígenas y 98 son mestizos. De manera dominante, los estudiantes provienen de la ciudad de Quito, pero en el año 2020 se incrementó la participación de estudiantes de otras provincias, debido a que desde marzo del 2020 hasta junio del 2022 se dispuso la virtualidad en todos los programas de estudio. Estos números sugieren un interés marcado por realizar estudios de posgrado por parte de las PcD. La virtualidad, en este caso, en lugar de ser un obstáculo, representa una oportunidad para que estudiantes con movilidad reducida, o con recursos limitados para instalarse en otra ciudad para los estudios, o aquellos que enfrentan desempleo, puedan inscribirse en un programa que fortalezca su formación profesional (considerando que están exentos de pagar la colegiatura en esta institución).

En cuanto a la educación, la digitalización implicó un desafío para todas las personas entrevistadas, quienes denunciaron la inaccesibilidad de ciertas plataformas virtuales. La ausencia de intérpretes en reuniones, conferencias, simposios académicos y clases diarias, excluyó a un grupo de PcD de acceder al aprendizaje. Estudiantes con discapacidad visual, que deben recordar todo en su memoria, asisten a presentaciones con gráficos que no se explican de forma oral, o estudiantes que requerían repasar o revisar la información impartida no tuvieron las grabaciones de clases disponibles. La renuencia a que las clases sean grabadas también los enfrentaban con la presencialidad; para algunos estudiantes este pequeño detalle determina el éxito o fracaso en su educación.

Las PcD se vieron saturadas por el uso de pantallas y experimentaron un agotamiento físico e intelectual que les generó mayores problemas de salud física y mental. Si bien algunos argumentan que durante las clases virtuales, estar cerca de la pantalla les permitía ver con mayor claridad que en el aula, la gran mayoría de los estudiantes requieren mayor tiempo para leer documen-

tos, escribir o estudiar, lo que implica un doble esfuerzo que desgastó su salud, ya que los ritmos de trabajo se aceleraron e intensificaron. Nuevamente, los estudiantes con discapacidad reclamaron empatía de los docentes para comprender los nuevos impedimentos que la educación digital conllevó. Además, también exigen mayor capacitación docente con relación a la pedagogía para impartir en plataformas digitales, así como accesibilidad en las clases y en los materiales de lectura obligatoria:

Cuando vino la pandemia me alegré, pues fue un alivio, porque las clases me daban netamente virtuales y yo podía ver de cerca en mi computador. Eso me ayudó bastante. Con todo lo malo que pudo haber traído la pandemia me trajo la posibilidad de estar bien en clases. Solo un docente se preocupó por preguntar cómo podía ayudarme. Me dijo: “si necesitas grabar la clase, graba”. (Leonardo)

Casi en la parte final de un trimestre tuve que estar hospitalizada durante un mes en un centro psiquiátrico. Tuve la suerte de que la clínica me permitió conectarme a clases, pero muchas clínicas no te permiten. Tenía el estrés de la crisis personal, además pensaba en que iba a perder la maestría porque no podía responder en un mes a todas las cosas que sucedieran. Pensé en abandonar la maestría porque tenía que velar por mi salud. La suerte fue que la clínica me ayudó, pero no la universidad. (Vanesa)

Las PcD entrevistadas experimentaron un mayor temor a salir fuera de casa. Desenvolverse en un espacio público que no considera el diseño universal, requiere práctica constante, la cual se perdió durante las distintas etapas del confinamiento. El distanciamiento físico, exigido para disminuir la propagación del coronavirus, implica una dificultad mayor para personas que se comunican con el tacto y oído. El uso permanente y obligatorio de mascarillas imposibilita que personas con discapacidad auditiva puedan comprender las conversaciones más básicas. A estas vicisitudes se añade la inaccesibilidad de comunicaciones oficiales sobre el virus en formatos e idiomas que garanticen la comprensión:

Considero que una buena inclusión sería que las personas puedan entender que no se les escucha bien, que puedan bajarse las mascarillas, o que tengan paciencia para la comunicación y que hablen más alto. Que puedan entender que hay personas como yo. Pero no entienden. No se trata de que te hablen como que si fueras un tonto. (Juan)

Perspectivas y conclusiones

Yo tengo un sueño: quiero que se aplique una verdadera inclusión. Que todos tengamos igualdad, que todos seamos humanos, sordos y oyentes. Todos tenemos los mismos derechos. Sueño que en el futuro, en las noticias también se divulgue lo que somos. La sociedad oyente no tiene conciencia de lo que somos las personas sordas. (Danna)

Por dos razones, la investigación que se presenta en este artículo rescata la frase “Nada para nosotros sin nosotros”, lema de los movimientos de PcD que impulsaron el modelo social. Primero, esta investigación establece como objetivo reflexionar sobre la justicia social, la equidad y el alcance de una ciudadanía plena, de individuos y organizaciones de PcD. En segundo lugar, busca una transformación social, porque expone la realidad de los estudiantes, docentes y administrativos en situación de discapacidad y, de esta manera, pretende sensibilizar a la comunidad universitaria, así como sugerir políticas públicas que promuevan una inclusión más amplia que se traduzca en participación política, redistribución y reconocimiento. En consecuencia, la investigación busca ser emancipadora y crítica.

Tal como se ha planteado en las páginas anteriores, la existencia de legislación y las convenciones internacionales es insuficiente para garantizar la inclusión, específicamente de las PcD. Los cambios sociales necesarios para motivar una aceptación de la alteridad y que se concrete en un sistema educativo para todos y todas, requiere programas, proyectos, campañas y políticas que quedan por desarrollarse en el Ecuador. La educación superior pública se debate actualmente entre la masificación y la reproducción de las desigualdades sociales. A estos desafíos se suma la paulatina y pertinaz desinversión que está amenazando la existencia de IES públicas, debido a su acuciante insostenibilidad financiera. En este contexto, la inclusión social de los estudiantes con discapacidad se torna más compleja y difícil de conseguir.

En la emblemática declaración de Córdoba se propone garantizar cobertura universal a la educación superior, reformulando procedimientos de acceso y promoviendo políticas de acción afirmativa basadas en género, etnia, clase y discapacidad, con el fin de ampliar la inclusión social (CRES, 2018). Además, hay un llamado a luchar por una cultura universitaria



▪ Estudiantes chilenos marchan exigiendo educación pública gratuita y de calidad. Santiago (Chile), 2012 | Foto: Sinfinesdelucro.org



▪ Pancartas en la fachada de la Universidad de Chile por la reforma educacional. Santiago (Chile), 2011 | Foto: Juan Pablo (0_miradas_0). Tomada de: Flickr.com

efectivamente inclusiva y libre de violencia racista, sexista, xenófoba, especista o capacitista. La democratización y la inclusión en la educación superior requieren también una universidad integrada, es decir, vinculada a las demandas y necesidades sociales de cada país y articulada con el resto de los sistemas universitarios de la región latinoamericana. Para ello, existe la necesidad de profundizar una relación constante entre universidad, sectores sociales y sistema educativo a escala local y regional (Del Valle *et al.*, 2016).

Una institución educativa inclusiva recibe a todos los estudiantes y respeta su singularidad. La inclusión es una responsabilidad del Estado y va más allá de la masificación educativa pues se compromete a garantizar el aprendizaje de toda la diversidad humana; implica ingresar al sistema educativo, permanecer en este y alcanzar un aprendizaje que signifique el ejercicio de una ciudadanía plena (García, 2019); e incorpora la otre-

dad y la alteridad, mientras que elimina las marcas de segregación (Sinisi, 2010). En ese sentido, promueve la igualdad de oportunidades, la superación de la pobreza y la reducción de la brecha cultural, social y económica (Diez *et al.*, 2015). Se trata de una inclusión educativa que deriva en una inclusión social.

François Dubet (2015) afirma que una política de la igualdad (o de las desigualdades lo más “justas” posible) exige la preexistencia de una solidaridad elemental anterior a la justicia misma. En este sentido, un amplio debate sobre la alteridad propiciaría un espacio para repensar la diferencia, la diversidad humana y las discapacidades. Asimismo, un cambio cultural sobre cómo se percibe y se interactúa con la otredad es un requisito para transformar las historias de explotación y opresión en solidaridad con las PcD. Si bien, las luchas por el reconocimiento son fundamentales, los testimonios muestran que aspectos materiales



▪ Manifestaciones en Chile por la reforma educacional, 2015 | Foto: Partido Humanista de Chile. Tomada de: Pressenza.com

básicos requieren acciones concretas y urgentes, no se trata de reducir la discusión a un problema tecnológico o de arquitectura, pero, en el ámbito universitario, estos aspectos deben considerarse para garantizar un acceso universal y una participación efectiva de los estudiantes.

Al complementar el enfoque de Tony Booth (citado en Tomé, 2019) con el de Agustina Palacios (2020), esta investigación muestra que para atender a la dimensión personal, social y estructural de la discapacidad, las políticas públicas (y su respectivo financiamiento) son un primer paso hacia una sociedad que acoja la

diversidad. En segundo lugar, se trata de actuar en la cultura, promoviendo un cambio de valores y de símbolos que acepten la otredad como un patrimonio de la vida social. Tercero, las prácticas en el aula y sus instituciones, incorporando todos los ajustes que apoyen la innovación y promuevan la solidaridad, nos llevan a edificar una sociedad más equitativa. Finalmente, la academia y el activismo podrían establecer alianzas que favorezcan la investigación-acción de las PcD con miras a su emancipación. Todos estos elementos fomentan la creación de políticas públicas por una inclusión social amplia que se traduzca en representación, reconocimiento e igualdad de condiciones.

Notas

1. Se usa el término *personas en situación de discapacidad* (en adelante PcD) para indicar que la discapacidad no es un hecho biológico, sino que surge de la interacción mediada por obstáculos construidos socialmente.
2. De acuerdo con la CDPD, se definen ajustes razonables como modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, a fin de garantizar que las personas en situación de discapacidad puedan ejercer sus derechos y libertades fundamentales en igualdad de condiciones.
3. En el Ecuador, el paradigma de la integración correspondería con las escuelas especializadas y el de la inclusión con las escuelas inclusivas.
4. Para un análisis de la discapacidad con enfoque de teorías crip y transhumanistas en el Ecuador, véase el artículo de Zerega *et al.* (2020). El texto hace una crítica al capitalismo tecnocientífico como productor de cuerpos discapacitados y vulnerables; apela a la reivindicación y resistencia de otras formas de devenir cuerpos.
5. Por cuestión de espacio no se han podido transcribir testimonios en mayor extensión. Para conocer más voces de las personas entrevistadas véase Ordóñez y Ordóñez (2022).
6. Estos datos son los más fiables a escala nacional, ya que son producto de una encuesta en todo el territorio, mientras que otras cifras existentes corresponden a proyecciones o al registro de PcD en la base de datos de Conadis.
7. Véase <https://www.consejodiscapacidades.gob.ec/estadisticas-de-discapacidad/>.
8. La educación superior es posterior a la educación general básica y al bachillerato.
9. Si bien la investigación abarca los testimonios de docentes, funcionarios y estudiantes en la educación superior, para este artículo se toman en cuenta únicamente los datos provistos por los estudiantes.
10. Todos los nombres de los entrevistados son ficticios para respetar la confidencialidad.
11. Se integran PcD en cursos regulares en los cuales se coordina permanentemente con los docentes, la administración y los compañeros, a fin de atender todos los ajustes necesarios para garantizar un aprendizaje diverso. La coordinación la realizan docentes y estudiantes voluntarios. El resultado es un aula que incluye la diversidad humana y garantiza la permanencia y la culminación de los estudios de PcD. Este ejercicio funciona en clases poco numerosas y se muestra efectivo como proyecto piloto. La dificultad mayor es adaptarlo a escala de todas las clases de la universidad.
12. El carné de discapacidad es una certificación estatal para PcD, es el único documento que permite acceder a exenciones fiscales o beneficios de ley. Lo adjudicaba Conadis, pero en la actualidad lo hace el Ministerio de Salud. Los colectivos de PcD han cuestionado la dificultad para obtener el certificado (puede tomar de meses a años), han denunciado tráfico de influencias para obtenerlo de forma fraudulenta, y cuestionan severamente la idea de que la certificación la emita el Ministerio de Salud y que se adjudiquen porcentajes de discapacidad, lo que afianza la ideología del modelo médico de la discapacidad.
13. Pueblo de origen campesino que habita en las zonas rurales de la costa del Ecuador. Se dedica a la agricultura, la pesca y la doma de caballos.

Referencias bibliográficas

1. BAGLIERI, S., Valle, J. W., Connor, D. J. y Gallagher, D. J. (2011). Disability Studies in Education: The Need for a Plurality of Perspectives on Disability. *Remedial and Special Education*, 32(4), 267-278.
2. BARTON, L. (2005). Emancipatory Research and Disabled People: Some Observations and Questions. *Educational Review*, 57(3), 317-327.
3. CABRERA, L. (2020). Efectos del coronavirus en el sistema de enseñanza: aumenta la desigualdad de oportunidades educativas en España. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13(2), 114-139.
4. CAMPERO, M., García, C., Heredia, M. y Rusler, V. (2019) ¿Por qué la discapacidad desde la perspectiva de las humanidades? En *La discapacidad desde la perspectiva de las humanidades* (pp. 21-26). UBA.
5. CHIROLEU, A. (2016). La democratización universitaria en América Latina: sentidos y alcances en el siglo XXI. En *El derecho a la universidad en perspectiva regional* (pp. 109-132). Clacso/IEC Conadu.
6. CONFERENCIA REGIONAL de Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES). (2018). *Declaración de la III Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe. Córdoba, Argentina.*
7. DAVIS, L. (2013). Introduction: Disability, Normality, Power. En *The Disability Studies Reader* (pp. 1-16). Taylor & Francis.
8. DEL VALLE, D., Suasnábar, C. y Montero, F. (2016). Perspectivas y debates en torno a la universidad como Derecho en la región". En *El derecho a la universidad en perspectiva regional* (pp. 37-60). Clacso/IEC Conadu.

9. DIEZ, C., García, J., Montesinos, M. P., Pallma, S. y Paoletta, H. (2015). Discutiendo categorías... acerca de los usos (y abusos) de los términos inclusión y exclusión. *Boletín de Antropología y Educación*, 9, 33-39.
10. DUBET, F. (2015). *¿Por qué preferimos la desigualdad? (aunque digamos lo contrario)*. Siglo XXI.
11. FERRANTE, C. (2014). Usos, posibilidades y dificultades del modelo social de la discapacidad. *Revista Inclusiones* 3(1), 31-55.
12. FERRANTE, C. (2021). Epílogo. En *¿Quién es el sujeto de la discapacidad?* (pp. 317-324). Clacso.
13. FERREIRA, M. (2008). Una aproximación sociológica a la discapacidad desde el modelo social: apuntes caracteriológicos. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 124(1), 141-174.
14. GARCÍA, P. (2019). El desafío de educar en contextos de desigualdad. En *Derecho a la educación: expansión y desigualdad. Tendencias y políticas en Argentina y América Latina* (pp. 125-143). Universidad Nacional Tres de Febrero.
15. HERDOÍZA, M. (2015). *Construyendo igualdad en la educación superior. Fundamentación y lineamientos para transversalizar los ejes de igualdad y ambiente*. Senescyt/ Unesco.
16. INSTITUTO INTERNACIONAL de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC). (2020). *Covid y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones*. Unesco-Iesalc.
17. INSTITUTO NACIONAL de Estadística y Censos (INEC). (2010). *Censo de población y vivienda*. <https://www.ecuadorencifras.gob.ec/estadisticas/>
18. OLIVER, M. (2019). Activism and the Academy: Losing the Ideological and Material Battles. *Disability & Society*, 34(7-8), 1028-1033.
19. ORDÓÑEZ, A. y Ordóñez, C. (2022). Mucho más que una rampa y una silla de ruedas: Testimonios de las discapacidades en la educación superior. En *Nada para nosotros sin nosotros. Discapacidades y educación superior. Un análisis crítico* (pp. 241-278). UASB.
20. ORGANIZACIÓN DE las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2020). *Crisis y currículo durante el covid-19: Mantenimiento de los resultados de calidad en el contexto del aprendizaje remoto. Respuesta del ámbito educativo de la Unesco al covid-19*. Notas Temáticas del Sector Educación, nota temática # 4.2. Unesco.
21. PALACIOS, A. (2020). ¿Un nuevo modelo de derechos humanos de la discapacidad? Algunas reflexiones frente al necesario impulso de una nueva ola del modelo social. *Revista Latinoamericana en Discapacidad, Sociedad y Derechos Humanos*, 4(2), 12-42.
22. SINISI, L. (2010). Integración o inclusión escolar: ¿un cambio de paradigma? *Boletín de Antropología y Educación*, 1(1), 11-14.
23. SINISI, L. (2012). Políticas socioeducativas: de la integración a la inclusión escolar. ¿Cambio de paradigma? *Revista Espacios*, 49, 59-70.
24. TOMÉ, J. M. (2019). De la educación segregada a la educación inclusiva. En *La discapacidad desde la perspectiva de las humanidades* (pp. 81-115). UBA.
25. VILLA LEVER, L. (2019). La configuración de la educación superior clasifica a las y los universitarios y afecta sus oportunidades educativas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(81), 615-631.
26. YARZA DE LOS RÍOS, A., Angelino, A., Ferrante, M. A. y Míguez, M. (2019). Ideología de la normalidad: un concepto clave para comprender la discapacidad desde América Latina. En *Estudios críticos en discapacidad. Una polifonía desde América Latina* (pp. 21-44). Clacso/ UNAM.
27. ZEREGA, T., Román, C., y Bujanda, H. (2020). Devenir discapacitado: nuevos monstruos, cyborgs y desplazados en el capitalismo contemporáneo. *Nómadas*, (52), 149-166.



▪ Marcha Nacional por la Educación en Chile, 2013 | Foto: Marcela Contardo Berríos. Tomada de: Pressenza.com

Experiencias socioemocionales de universitarios ante la educación superior virtual por covid-19*

Experiências socioemocionais de universitários frente à educação superior virtual por covid-19

Socio-Emotional Experiences of University Students in the Face of Virtual Education Due to Covid-19

Oliva López Sánchez**, Edith González Carrada*** y Marco Antonio Villeda Sánchez****

DOI: 10.30578/nomadas.n56a8

El artículo analiza y compara la experiencia socioemocional de estudiantes universitarios de México y Perú ante la migración a una educación remota de emergencia por la covid-19. Se trata de un estudio exploratorio-descriptivo-comparativo de corte cuantitativo con dos muestras intencionadas independientes. A partir de los resultados se muestra que las afectaciones socioemocionales reflejan y prolongan las estructuras sociales desiguales que condicionan a la comunidad universitaria en América Latina.

Palabras clave: experiencias socioemocionales, educación remota de emergencia, estudiantes universitarios, covid-19, México, Perú.

O artigo analisa e compara a experiência socioemocional de estudantes universitários do México e Peru frente à migração a uma educação remota de emergência pela covid-19. Trata-se de um estudo exploratório-descriptivo-comparativo de corte quantitativo com duas amostras intencionadas independentes. A partir dos resultados se evidencia que as afetações socioemocionais refletem e prolongam as estruturas sociais desiguais que condicionam à comunidade universitária na América Latina.

Palavras-chave: experiências socioemocionais, educação remota de emergência, estudantes universitários, covid-19, México, Peru.

The article analyzes and compares the socio-emotional experience of university students from Mexico and Peru in the face of migration to remote emergency education due to Covid-19. This is an exploratory-descriptive-comparative quantitative study with two independent purposive samples. Based on the results, it is shown that socio-emotional affectations reflect and prolong the unequal social structures that condition the university community in Latin America.

Keywords: socio-emotional experiences, emergency remote education, university students, Covid-19, Mexico, Peru.

* Este artículo es resultado del proyecto de investigación "Características psicosociales y procesos socioemocionales en comunidades estudiantiles universitarias frente al aislamiento sanitario por COVID 19", adscrito al Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT), con financiación de la Dirección General del Personal Académico de la Universidad Nacional Autónoma de México y registros PAPIIT IN 301021 (2021-2023) y 1362 del Comité de Ética de la Facultad de estudios superiores Iztacala UNAM. Sede FES I-UNAM, México.

** Profesora titular "C" de T. C. en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala de la UNAM, México; miembro del Sistema Nacional de Investigadores-CONACyT nivel 2; responsable del proyecto PAPIIT IN 301021. Doctora en Antropología. Correo: olivalopez@unam.mx

*** Asistente de investigación en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala de la UNAM, México; colaboradora del proyecto PAPIIT IN 301021. Licenciada en Psicología. Correo: egcarrada@gmail.com

**** Becario del proyecto PAPIIT IN 301021. Licenciado en Psicología. Correo: marcavilleda11@gmail.com

original recibido: 24/01/2022
aceptado: 16/08/2022

ISSN impreso: 0121-7550
ISSN electrónico: 2539-4762
nomadas.ucentral.edu.co
nomadas@ucentral.edu.co
Págs. 153-171

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (Unesco-Iesalc, 2020) reportaron que, en marzo del 2020, aproximadamente el 98% de la población estudiantil de educación superior en América Latina y el Caribe enfrentó el cierre temporal de sus instituciones educativas por causa del virus SARS-Cov2 covid-19. En esta región, la emergencia sanitaria significó una migración escolar presencial a una remota de emergencia –con distintos niveles de gestiones tecnológicas y pedagógicas, dependiendo del contexto geográfico (urbano o rural) y la situación socioeconómica de las Instituciones de Educación Superior (IES)– para mantener la continuidad pedagógica universitaria (Expósito y Marsollier, 2020; García-Aretio, 2021; Pedró, 2021). No todas las IES en esta sección del globo estaban preparadas ni técnica ni pedagógicamente para enfrentar el reto de una adecuada educación virtual, y a estos obstáculos tecnológicos y pedagógicos se suman los de tipo financiero (Pedró, 2021).

De acuerdo con la Unesco (International Association of Universities, 2015), el reforzamiento y uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) se vislumbraba como fundamental en las IES porque se proyectaba como la vía idónea para reforzar “los sistemas educativos, la difusión del conocimiento, el acceso a la información, el aprendizaje efectivo y de calidad” en un mundo globalizado (Navarrete-Cazales y Manzanilla-Granados, 2017, p. 75).

Sin embargo, la pandemia por coronavirus ha puesto en evidencia que las desigualdades tecnológicas y los rezagos pedagógicos en América Latina y el Caribe están directamente relacionadas con problemas

estructurales como la pobreza y el subdesarrollo en la educación y la ciencia, lo que imposibilita el avance homogéneo de tales metas educativas en la región (Morales y Gutiérrez, 2021; Pedró, 2021), entre otras razones porque el aumento de la modalidad de enseñanza a distancia, como señala Francesc Pedró (2021), es incipiente y se concentra en los niveles de posgrado y en cierto tipo de universidades. Esta desproporción se vincula con aspectos tecnológicos y de conectividad, pedagógicos y de competencias (docentes-estudiantes) en materia de educación virtual. De acuerdo con los datos de la Unión Internacional de Telecomunicaciones, “en América Latina, solo el 52% de los hogares cuenta con equipamiento tecnológico y conectividad de banda ancha” (Pedró, 2021, p. 26).

Los impactos de la migración de la educación presencial a una remota de emergencia no solo visibilizan las brechas tecnológicas que se reflejan en la falta de equidad y calidad de servicios de internet y la precariedad de las metodologías y pedagogías adecuadas; suman otros efectos previsibles, pero limitadamente estudiados: específicamente los socioemocionales, como se ha mencionado de manera reiterada (Gil, 2020; López y Robles, 2021; Pedró, 2021; Unesco-Iesalc, 2020). La reorganización de la vida social y educativa que aconteció en un solo lugar, con una convivencia de 24/7 en los primeros meses de la pandemia, también puso de manifiesto la violencia doméstica y de género, las problemáticas familiares, así como el incremento de trastornos emocionales y mentales preexistentes y emergentes (López *et al.*, 2021).

Diversos estudios coinciden en que, durante los primeros meses del año 2020, el grupo de edad de adultos jóvenes presentó serias alteraciones en su salud

mental y emocional por causa de los cambios abruptos en la educación que conllevó la pandemia por la covid-19 (Hernández y Morán, 2021; López *et al.*, 2021; López y Robles, 2021; Mendoza-Velásquez, 2020; Pedró, 2021). Se identificaron tasas más altas de depresión y ansiedad entre estudiantes universitarios en la región latinoamericana con menos recursos financieros, con becas en el extranjero, que tuvieron que volver a sus lugares de origen. Estos llamados estresores de la pandemia se relacionan con el incumplimiento de expectativas universitarias, dificultades económicas y tecnológicas para continuar con los estudios a distancia (Brooks *et al.*, 2020; Naciones Unidas, 2020; Noticias Telemundo, 2021).

Entre los meses de abril y agosto del 2020, integrantes del Proyecto de Investigación Interdisciplinaria en Estudios del Cuerpo, Género y Emociones de la FES Iztacala UNAM (Piiceg-FESI UNAM) implementaron un cuestionario en línea para explorar las afectaciones emocionales vinculadas con la pandemia y con la migración de una educación presencial a una remota de emergencia en estudiantes de pregrado en México y Perú. Los datos dieron lugar al desarrollo del proyecto PAPIIT IN301021, *Características psicosociales y procesos socioemocionales en comunidades estudiantiles universitarias frente al aislamiento sanitario por COVID 19: hacia una política institucional del cuidado*. Entre los objetivos del proyecto se contempló el análisis exploratorio y comparativo de la información obtenida, por lo que en este artículo se presenta un análisis de los datos correspondientes al estudiantado de psicología de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala de la Universidad Nacional Autónoma de México (FESI-UNAM) y de seis universidades públicas y privadas del Perú. La FESI mantiene un intercambio académico con estudiantes de psicología del Perú desde hace varios años, razón por la cual se presenta esta investigación con datos de ambos países. La experiencia de la pandemia en cada país latinoamericano ha sido distinta y sus consecuencias también: en México el distanciamiento social fue voluntario, mientras que en países como Perú se estableció la inmovilización social obligatoria, lo que limitó la movilidad diurna y nocturna de la población por casi veintidós meses desde el inicio de la pandemia (Parlamento Andino, 2022).

Algunos estudios han señalado que a la incertidumbre social y financiera a la cual ha llevado la

pandemia, se suman las alteraciones socioemocionales de estudiantes de IES a causa de la migración de una educación presencial a una remota de emergencia, también conocida como *coronateaching*¹. En Perú, Lovón y Cisneros (2020) reportan los efectos en la salud mental de estudiantes universitarios por causa de las clases virtuales. Las investigaciones muestran que el acceso a los recursos tecnológicos tiene relación directa con los niveles de estrés, frustración y deserción universitaria. A mayores dificultades tecnológicas, más estrés, frustración y deserción en este nivel educativo. En México, distintas investigaciones (López y Cortijo, 2021; López y Robles, 2021) reportan afectaciones emocionales entre las comunidades universitarias: disminuciones importantes de expresiones emocionales de bienestar e incremento en las relacionadas con el malestar. El enojo, el miedo y la ansiedad han sido emociones fuertemente relacionadas con las condiciones materiales, tecnológicas y de conectividad de la población estudiantil universitaria para mantener la continuidad pedagógica. Además, el aislamiento social y la falta de socialización con sus pares ha tenido impactos negativos en la salud mental de esa población.

Si bien un análisis acerca de las afectaciones emocionales de la comunidad estudiantil universitaria debido a la migración de una educación presencial a una remota de emergencia requiere considerar el mayor número posible de actores y condiciones involucradas, para romper con las lógicas lineales y monocausales en el tema de la salud mental y emocional, un primer acercamiento desde un recurso virtual como el cuestionario aplicado representa una posibilidad para una exploración posterior más profunda que supere las miradas psicologizadas de la vida emocional.

Frecuentemente, los discursos *psi* –psicología, psicoanálisis, psiquiatría y psicoterapias– producen narrativas morales que proyectan una visión de individuos como sujetos –excepcionales– con capacidades y voluntades de gestionar su vida emocional “adecuadamente” ante situaciones de riesgo e incertidumbre (Banda-Castro, 2021).

El objetivo del artículo es comparar las experiencias socioemocionales de estudiantes de psicología en universidades de México y Perú vinculadas con sus actividades académicas a distancia durante la pandemia por covid-19, en función de sus niveles socioeconó-

micos, el sexo, el uso/disponibilidad de dispositivos electrónicos y los espacios de los que disponen para realizar dichas actividades.

Perspectiva teórica

Desde una perspectiva sociocultural, las emociones son la energía de la acción que implica al mismo tiempo cognición, afecto, evaluación, motivación y el cuerpo (Illouz, 2007). Las emociones también forman parte de las relaciones sociales y los significados culturales. Aunque la emoción concierne al yo, su expresión y su experiencia siempre acontecen en el entrecruce de las relaciones sociales y colectivas, en contextos estructurales y situacionales, por lo cual las emociones también pueden definirse como procesos psicofisiológicos que se experimentan en el ámbito individual, se codifican en el contexto cultural, son históricamente situadas y se transmiten en la esfera de lo social, de acuerdo con el sexo, la edad, la etnia u otros factores identitarios, sociales, económicos o educativos (López, 2019).

Las emociones no están en el sujeto ni emergen de su interior, tampoco son una esencia evocada por los objetos, sino que constituyen el *nexus* entre lo psíquico y lo social, son la interfaz entre el yo y el mundo exterior traducida en una forma de pensamiento (Delgado *et al.*, 2018; López, 2019). Desde un posicionamiento epistémico en los estudios socioculturales de las emociones, los procesos socioemocionales se entienden como el manejo emocional que las personas llevan a cabo en función de su posición social, sus identidades de género, sexuales, generacionales, sus condiciones de estratificación social, educativas y sus situaciones vitales determinadas por la macroestructura y las subjetividades (Morales y López, 2020).

Los procesos socioemocionales “también varía[n] en función de la posición social que ocupe la persona, según pautas previsibles vinculadas a los factores de estratificación social, y a las condiciones existenciales que estos factores inducen en la situación vital de sus ocupantes” (Bericat, 2018, p. 30).

El análisis de los llamados desajustes emocionales de estudiantes universitarios por causa de la experiencia educativa remota de emergencia por la covid-19 (*coronateaching*), a partir del enfoque socioantropológico

de las emociones, constituye una estrategia heurística para observar cómo lo individual y colectivo se coliga con las disposiciones sociales que, como sostiene Illouz (2007), también son emocionales.

Desarrollo metodológico

En abril del 2020 se diseñó, piloteó y ajustó un cuestionario para indagar en torno a los efectos psicosociales y los procesos socioemocionales de los estudiantes universitarios debido a las medidas de control sanitario adoptadas como consecuencia de la pandemia por el virus de SARS-Cov-2. Entre el 28 de abril y el 31 de agosto de ese mismo año se aplicó el cuestionario denominado *Medidor psicosocial y socioemocional frente a la contingencia COVID 19* (MPE-COVID 19), mediante el formulario Google Forms en línea, a estudiantes universitarios de México y Perú. Se contó con el apoyo de las autoridades de las instituciones para la difusión del cuestionario en sus redes sociales, y la participación fue libre y voluntaria. Asimismo, se obtuvo el consentimiento informado y se garantizó la protección de datos personales, sensibles y delicados, de acuerdo con la Ley Federal de Protección de Datos Personales.

El MPE-COVID 19 se encuentra estructurado por 37 ítems, divididos en seis secciones: 1) datos demográficos de sexo, edad, identidad de género, grado, nivel educativo y carrera de pertenencia; 2) espacios y convivencia familiar; 3) salud, alimentación e higiene del sueño; 4) salud y vida emocional, antes y durante los primeros meses de la pandemia; 5) actividades académicas; y 6) dinámicas en casa antes/durante la pandemia de covid-19. El instrumento cierra con dos preguntas abiertas: una que indagó por la necesidad de apoyo psicológico para su eventual canalización, en tanto que otra permitió al estudiantado dejar comentarios libres sobre los temas indagados.

El cuestionario fue contestado por 829 estudiantes de una universidad pública (FES I UNAM) y 367 de cinco universidades públicas y privadas del Perú (Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Universidad Autónoma del Perú, Universidad Femenina del Sagrado Corazón (Unife), Pontificia Universidad Católica del Perú y Universidad Privada Norbert Wiener), adscritos a la carrera de psicología.

La muestra del estudio estuvo conformada por 1.196 estudiantes de psicología de México y Perú. El criterio de inclusión fue que hubieran contestado el MPE-COVID 19 elaborado y distribuido por el PIICEG-FESI UNAM y que pertenecieran tanto a universidades públicas como a privadas. El 69,3% de los estudiantes son de México y el 30,7% de Perú. La población seleccionada obedece a que México y Perú mantienen intercambio de estudiantado de la carrera de psicología para cursar semestres de movilidad académica que con la pandemia se suspendieron.

Esta investigación es un estudio exploratorio-descriptivo-comparativo de tipo cuantitativo, con un diseño transversal y dos muestras intencionadas independientes de estudiantes de psicología de México (n = 829) y Perú (n = 367).

Los datos fueron organizados en una base de Office-Excel y el análisis de frecuencias absolutas y relativas se llevó a cabo mediante el programa estadístico SPSS versión 21. Se recuperaron algunos *verbatim*s de las respuestas a las preguntas abiertas para contextualizar los escenarios del análisis cuantitativo. Es importante mencionar que la interpretación conjunta de los datos se sustentó en la aproximación sociocultural de las emociones.

Resultados y discusión

En la tabla 1 se muestran los datos demográficos de edad, sexo y tipo de universidad (pública o privada) de la población de estudio. Todas las universidades se ubican en zonas urbanas.

Tabla 1. Datos sociodemográficos de la población total de estudio y por país

Variables	Población total		México		Perú		
	n	%	n	%	n	%	
Rango de edad	18-20	563	47,1	333	40,2	230	62,7
	21-23	402	33,6	326	39,3	76	20,7
	24-26	104	8,7	73	8,8	31	8,4
	27-29	44	3,7	31	3,7	13	3,5
	30-31	72	6,0	66	8,0	6	1,6
	33+	11	0,9	0	0	11	0,9
Sexo	Mujeres	857	71,7	570	68,8	287	78,2
	Hombres	328	27,4	252	30,4	76	20,7
	No binarios	11	0,9	7	0,8	4	1,1
Tipo de universidad	Pública	1075	89,8	829	100	246	67
	Privada	121	32,9	0	0	121	33

N = número de participantes; % = porcentaje.

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados y la discusión de los datos se presentan en cuatro ejes temáticos, para dar cumplimiento al objetivo propuesto: condiciones de vida y estructura en la organización de las actividades escolares durante la pandemia; experiencia socioemocional y actividades académicas virtuales; dispositivos tecnológicos y escenarios de realización de actividades académicas a distancia; y emociones prosociales y trastornos del ánimo antes y durante la pandemia.

Condiciones de vida y estructura en la organización de las actividades escolares durante la pandemia

Durante la pandemia, la comunidad estudiantil de psicología que conformó el universo de estudio de esta investigación se mantuvo cohabitando con su familia de origen: 97,1% en México y 90,7% en Perú. No hubo diferencia por sexo en ninguno de los países. El número de personas con las que cohabitó el estudiantado durante los primeros meses de la pandemia fue en promedio cuatro, en el caso de estudiantes de Perú, y tres en el caso de estudiantes de México.

El estudiantado de psicología de México y Perú reportó afectaciones económicas altas en un 35,1% y un 33,7%, respectivamente. Las afectaciones evaluadas como medianas fueron de un 50,1% y un 40,2%. Solamente el 4,4% de los estudiantes de Perú y el 8,4% de México aseguró no haber tenido ningún tipo de afectación económica durante la pandemia. Tanto estudiantes hombres como mujeres y personas autoidentificadas no binarias expresaron por igual el peso de las afectaciones económicas durante la pandemia. En ocasiones, un miembro de la familia –padre o madre– fue el proveedor único, porque el resto de los integrantes perdieron sus empleos. Una estudiante peruana, de una universidad pública, señaló: “mi padre perdió el trabajo y solo hay ingresos por mi madre, esta situación también causa cierto estrés y un ambiente incómodo en el hogar. Mi madre es la que más apoyo psicológico necesita”. El estudiantado de las universidades privadas del Perú enfrentó los embates financieros, aunque en tercera persona, sin asumir un efecto directo. Una estudiante peruana, de una universidad privada, expresó: “Que muchas personas han tenido distintos cambios en su personalidad o sus emociones debido a este confinamiento social, a algunos de economía baja les está afectando más, pero también hay la mayoría busca



▪ Grafitis en el marco del "Movimiento estudiantil de Chile", 2011 | Foto: Museo de Arte Callejero. Tomada de: Flickr.com



▪ La lucha del Frente Estudiantil Revolucionario Robín García, en Guatemala, 1977 | Foto: Mauro Calanchin. Tomada de: Wordpress.com

salir adelante, ya sea arriesgándose, saliendo a vender a las calles, ya que no tienen para mantenerse y tampoco recibieron el bono el cual era una ayuda simple”. En México a mediados del 2020 la tasa de desempleo fue del 5,5%, mientras que en Perú fue del 9,6%.

El estudiantado de universidades públicas, aun cuando no requirió pagar las matrículas, tuvo que asumir el pago de los servicios de banda ancha y datos móviles para mantener la conectividad en sus clases. Así, expresó enfrentarse a un doble dilema que constituye múltiples vulnerabilidades, sobre todo para estudiantes que en el momento de la pandemia se encontraban cursando su último semestre de licenciatura en psicología, en ambos países. Un estudiante mexicano, de universidad pública, expresó: “Vivir al día económicamente hablando y con la pérdida de empleos me tiene en disposición de recurrir a cualquier trabajo y en el momento que salga, lo que en ocasiones dificulta la relación con la escuela. Con el miedo de no querer llegar al punto de tener que elegir entre comprar alimentos o pagar el servicio de Internet y que esto afecte mi último semestre de la carrera”.

Las afectaciones financieras también tuvieron repercusiones directas en los cursos de atención a la salud en los contagios por coronavirus en México y Perú –sobre todo en escenarios rurales y población originaria–; ningún sector ha quedado ileso (Ancona, 2021; López *et al.*, 2021; Muñoz y Cortez, 2020; Rosas y Gutiérrez, 2021). Una estudiante peruana, de una universidad privada, compartió: “considero que el golpe económico y la corrupción, ineficiencia del estado es terrible, en nuestro caso fuimos Covid positivos, el MINSA [Ministerio de Salud] llegó a casa, pero brindan Dx de Covid-19 sin prueba solo por visita y presencia de síntomas, tuvimos que hacer pruebas privadas que cuesta S/. 150, afectando nuestro estado de ansiedad y tema económico”.

Los testimonios del estudiantado de psicología de México y Perú son un botón de muestra de lo que pasa en la región latinoamericana: los gobiernos no han sido capaces de subvencionar apoyos monetarios ni tecnológicos a la población de educación superior en el primer año de la pandemia, han sido las familias y el estudiantado quienes han tenido que absorber los costos

económicos de esa migración de la educación a distancia, con fuertes implicaciones en sus finanzas y en su calidad de vida (Pedró, 2021). Los apoyos posteriores que se han ofrecidos han dependido de las capacidades económicas de las distintas universidades e IES. Sin embargo, han resultado limitadas, a partir de los testimonios del estudiantado.

En cuanto a las afectaciones de estructura y organización de actividades escolares y cotidianas, se encontraron diferencias importantes entre el estudiantado de los dos países en función del tipo de universidad (pública o privada). El 42,5% de los estudiantes del Perú reportó mantener un horario y rutina en sus actividades académicas de manera ocasional, mientras que un 37,6% los mantuvo de manera absoluta, y el 13,1% no mantuvo ningún horario ni rutina y se le dificultó realizar sus actividades académicas. En el caso del estudiantado en México, en cambio, un 36,9% reportó que no mantuvo un horario ni una rutina para cumplir sus actividades académicas, en tanto que un 32,1% mantuvo ocasionalmente horarios y rutinas para cumplimentar sus actividades escolares. Solo un 21% mantuvo un horario y unas rutinas constantes para llevar a cabo sus responsabilidades escolares. Una estudiante mexicana, de universidad pública, expresó: “En lo personal creo que es una alteración en mi rutina diaria. Me cuesta mucho trabajo seguir una rutina dentro de mi hogar con la falta de las actividades que realizaba a diario. Me preocupó mucho por mi estado económico”.

En función del tipo de universidad, se puede identificar que el 56% de la comunidad estudiantil de las instituciones privadas del Perú mantuvo una rutina y un horario en la realización de sus actividades académicas, mientras que del estudiantado de la única universidad pública que participó en el estudio, solo un 36% reportó mantener un horario y una rutina escolar en la distancia. Este dato es similar en el caso de la universidad pública en México, con un 36,9% de los estudiantes que tuvieron problemas para mantener un horario y una rutina en sus actividades académicas.

Datos publicados en el mismo año de inicio de la pandemia por la Unesco-Iesalc (2020) señalaron que el 70% de estudiantes de IES en Iberoamérica reportaron problemas para mantener un horario regular en sus actividades académicas, mientras que en el resto del mundo estas afectaciones fueron del 45%. De acuerdo

con ese reporte, en Iberoamérica las dificultades para mantener un horario forman parte de las tres preocupaciones mayores: problemas de conectividad a internet y afectaciones financieras. Estas preocupaciones contrastan con las de escala global que también suman las preocupaciones por el distanciamiento social y la ansiedad relacionada con la pandemia.

Los resultados de esta investigación y de otras investigaciones desarrolladas en la misma región de América Latina hacen referencia a la concatenación de aspectos estructurales como la precariedad y la violencia en sentido amplio, como también la gestión emocional que ha representado lidiar con el distanciamiento social, los problemas financieros contingentes y los embates tecnológicos que afectan las experiencias cotidianas de organización. Una estudiante mexicana, de universidad pública, expresó: “Las clases en línea no estás funcionando, además de esto, he estado sufriendo violencia por una familiar, junto con toda mi familia”. Otra más compartió el siguiente testimonio:

... la violencia se incrementó por este aislamiento social que obliga a las personas a convivir, un claro ejemplo puedo poner mi caso, no me llevo adecuadamente con mi padre, desde antes sufría violencia física y psicológica (verbal) alejándome de él, el intenso ambiente de mi casa disminuía (mis padres están separados), pero al convivir, él tiene más disposición a seguir ejerciendo violencia, él es el único que sale frecuentemente afuera, siendo estos los únicos momentos que me siento tranquila y sé que hay muchos casos parecidos a mí, las familias monoparentales.

Esta desorganización con efectos sobre los procesos socioemocionales de los estudiantes refleja, en el sentido propuesto por Illouz (2020), el peso de las estructuras sociales de la modernidad tardía, en la medida que esos procesos son correlatos de vida (emocional y corporal) incrustados en las estructuras sociales.

La desorganización de la vida cotidiana registrada en los informes de la Unesco y otros organismos internacionales requiere una lectura socioantropológica y no un mero análisis psicológico, como se ha señalado (Unesco-Iesalc, 2020; Banda-Castro, 2021). Es preciso destacar que las experiencias psicológicas –conflictos para organizarse, falta de autorregulación, alteraciones emocionales, incluso depresión e intentos de suicidio– presentan y representan dramas de la vida colectiva.



▪ Marcha estudiantil en los alrededores de la Asamblea Legislativa. Cartago (Costa Rica), 1980 | Tomada de: Es-academic.com

De acuerdo con Illouz (2020), las experiencias subjetivas reflejan y prolongan las estructuras sociales porque son estructuras vividas e incorporadas en nosotros. En una sociedad del rendimiento, las respuestas del desempeño consideradas ineficientes generan vergüenza y flagelan emocionalmente a quien, ante los ojos de la sociedad, fracasa (Han, 2012).

Experiencia socioemocional y actividades académicas virtuales

El estudiantado de ambos países valoró su experiencia educativa virtual durante la pandemia como desfavorable. Las alteraciones mentales, del ánimo y emocionales identificadas con mayor porcentaje en las comunidades universitarias de psicología fueron, por orden de dominancia: agotamiento mental, fastidio, ansiedad e incertidumbre. En México, el estudiantado de psicología manifestó mayor fastidio con relación al trabajo académico en línea, mientras que en el Perú se reportó un mayor agotamiento. Ambas comunidades presentaron prácticamente el mismo nivel de incertidumbre.

La incertidumbre es un atributo psíquico en la medida que se trata de construcciones cognitivas ambiguas, confusas y contradictorias que generan sensaciones de inseguridad, pensamientos fatalistas y pueden producir alteraciones orgánicas (Illouz, 2020). También es un atributo social y cultural porque, en términos antropológicos, representa un quiebre de la ritualidad en la vida cotidiana de las personas, dificulta las certezas y afecta sus interacciones con otros.

Las incertidumbres se tornan más frecuentes en la modernidad tardía y han aumentado con la experiencia de la pandemia y sus estragos en todos los ámbitos de la vida. Esa incertidumbre potenciada, lo que refleja, como también lo sostiene Illouz, no es un inconsciente conflictuado, “sino más bien una globalización de las condiciones de vida” (2020, p. 14). En este sentido, la vida emocional no puede reducirse a concepciones que la individualizan (respuestas psíquicas), la secundarizan (epifenómenos de lo social) y promueven su gestión desde los paradigmas psicológicos inscritos en lo que se puede llamar *control de daños* (efectos de

los contextos) (López, 2022). Los procesos socioemocionales se corresponden con los rasgos de posición y estructuración social (sexo-género, grupo de edad, nivel educativo, identidades étnicas, entre otras), así como con las condiciones vitales del estudiantado reportadas en esta investigación.

Los estudiantes varones y las personas no binarias de ambos países presentaron mayores índices de fastidio que las mujeres, mientras que el agotamiento, la ansiedad y la incertidumbre se presentaron mayormente en las mujeres en ambos países y en la población no binaria en el caso de Perú. Una estudiante mexicana, de universidad pública, sostuvo:

Más que nada todo se relaciona con las tareas y trabajos que nos deja mi maestra de SALUD, sus dinámicas de clase son muy estresantes y las tareas que nos deja son eternas, tan solo en pensar en la carga de trabajo que tengo gracias a ella, me estresa aún más. Me he sentido muy triste y he llorado mucho porque en verdad odio esas clases, me causan tanto estrés y tanta ansiedad que no puedo desempeñarme de la misma forma, requiere de mucha atención y yo ya no la tengo. Llegué a considerar demandarla por atentar contra nuestra salud mental en medio de una pandemia.

En la misma tesitura, una estudiante peruana, de universidad pública, dijo: “ahora siento mucha más ansiedad por las clases virtuales (no puedo participar, tengo miedo de desaprobar, me distraigo rápido, no doy mi máximo esfuerzo) y nadie lo puede notar, y me afecta”.

El estudiantado de México y Perú enfrentó la exigencia del cumplimiento de roles tradicionales de género, con independencia del tipo de universidad: algunas estudiantes señalaron que tuvieron que desempeñar labores doméstico-familiares como el cuidado de hermanos menores en cuestiones escolares, las cuales recaen principalmente en las mujeres. Hacer compatible las actividades académicas con las domésticas les produjo niveles altos de estrés. Una estudiante mexicana, de universidad pública, compartió: “Aparte del estrés por las propias actividades a distancia se aumenta el de los hermanos pequeños a quienes se debe ayudar”. Y otra más señaló: “Pues es un poco complicado poder realizar tanto las actividades académicas como las hogareñas y esto me causa un poco de conflicto, ya que me estreso demasiado y luego pienso que no voy a

lograr enviar mis tareas o que tendré algún problema en mi casa por no poder ayudar lo suficiente”.

Por otra parte, las exigencias familiares hacia los estudiantes –hombres– de ambos países se refirieron a la colaboración en las aportaciones económicas que de ellos se esperaba, lo que también propició estrés.

Otras afectaciones emocionales entre los hombres se relacionaron con la falta de privacidad al permanecer todo el tiempo compartiendo con la familia, así como la falta de empatía de los padres con las actividades académicas que realizaron porque consideraron que perdían mucho tiempo en la computadora o en el teléfono celular. Un estudiante mexicano, de universidad pública, indicó: “Este tipo de situaciones en las que la gente debe estar encerrada junto con sus familiares se vuelve estresante, y más cuando los inquilinos carecen de actividades recreativas o que favorezcan su convivencia familiar. La empatía dentro del círculo social suele ser diferente y algunos integrantes como los estudiantes sufrimos consecuencias por la falta de empatía que tienen los padres ante las actividades escolares en línea”. Estos datos coinciden con los de otras investigaciones con estudiantes peruanos que reportan marcadas diferencias en las actividades realizadas por el estudiantado en función de sus roles de género: las mujeres invierten mayores horas al apoyo doméstico y los hombres al trabajo asalariado (Rosas y Gutiérrez, 2021).

Por otro lado, la comunidad de estudiantes de ambos países, con independencia de sexo y semestre, tipo de universidad –pública o privada– en la que cursan la carrera de psicología señalaron la excesiva carga de trabajo que significó la migración a una enseñanza a distancia. El tiempo que le dedicaron a las actividades académicas en la pandemia aumentó el doble o el triple; pasaron horas frente a los dispositivos electrónicos disponibles para tomar clases y llevar a cabo sus tareas. Por ende, comparten la percepción acerca de la falta de empatía del profesorado con sus distintas situaciones académicas, materiales y familiares porque les exigieron actividades que al decir del estudiantado reflejaron su escasa o nula capacitación para impartir las clases a distancia. La demanda en el cumplimiento de tales actividades fue valorada por el estudiantado como tareas sin sentido porque no medió planeación ni explicación por parte del profesorado. Tal situación los hizo sentir como “autómatas” o “máquinas de trabajo”, lo

que contribuyó a experimentar la pérdida de vínculos seguros. Una estudiante mexicana, de universidad pública, expresó: “Este sentimiento de angustia no solo se trata del confinamiento en el que estamos viviendo, mi angustia aumenta por su vago intento de llevar clases en línea ‘normales’, respeto el esfuerzo que realizan los académicos, pero me tiene más ansiosa todo lo que dejan por su propia angustia o por no saber manejar esta modalidad que por el confinamiento social”.

La escasa percepción de vínculos seguros entre estudiantes y profesores, como se ha profundizado en otros trabajos (López y Robles, 2021), genera emociones y sentimientos de abandono, inseguridad, vergüenza y falta de empatía porque lo que está en juego es el reconocimiento del otro y sus necesidades particulares. El reconocimiento implica una seguridad ontológica del yo en la escala social y otorga el valor propio en un vínculo con otro(s) (Illouz, 2012).

Si bien, la comunidad de profesores también experimentó los embates de esa migración de una edu-

cación remota de emergencia (López y Acuña, 2020), las relaciones de poder y estatus que se han dado entre esas dos comunidades son muy distintas. El estudiantado percibió una disminución en sus vínculos sociales seguros por la distancia (física y subjetiva) con el profesorado, lo que propició experiencias de profunda incertidumbre, ansiedad, estrés y angustia. Además, las alteraciones emocionales de ansiedad, angustia e incertidumbre forman parte del estrés dramático ante las expectativas sociales (Francis, 2006). Si bien se trata de respuestas psicológicas, estas tienen que ser analizadas en las situaciones sociales que acontecen porque se identifica una disonancia por la distancia entre la forma en que las personas desean presentarse y las exigencias del contexto.

Los datos de esta investigación sobre la experiencia socioemocional de estudiantes de psicología de México y Perú relacionada con la enseñanza remota de emergencia, así como la abrumadora cantidad de actividades académicas solicitadas al estudiantado, permiten señalar que el *coronateaching* también es un fenómeno



■ Estudiantes chilenos exigiendo reformas por la educación. Santiago (Chile), 2013 | Foto: Cineteca de la Universidad de Chile. Tomada de: Pcmle.org



▪ Manifestaciones estudiantiles por la educación en Chile, 2013 | Foto: AFP. Tomada de: Bbc.com

socioeducativo con implicaciones afectivo-emocionales para la comunidad universitaria (estudiantes y profesores).

El estudiantado de psicología de ambos países percibió el cambio abrupto de sus emociones como reflejo de su capacidad de (des)adaptación a las condiciones sociales bajo las que llevan a cabo sus actividades pedagógicas. Incluso, algunas investigaciones en educación han sostenido que esos desarreglos emocionales se deben a la falta de autorregulación, disciplina y de habilidades de la comunidad estudiantil para gestionar el estrés, la ansiedad, la angustia y la incertidumbre, con impacto directo en la curva de aprendizaje (Pedró, 2021; Unesco-Iesalc, 2020). Estudios desde la psicología positiva enfatizan la necesidad de fortalecer las denominadas habilidades para la vida, capital psíquico o psicológico en los momentos de la pandemia (Banda-Castro, 2021). Desde los estudios socioculturales de las emociones, lo que demuestran esas alteraciones son relaciones de desigualdad, precariedad, manifiestas en los problemas de conectividad, falta de insumos tecnológicos y escasos conocimientos del uso de plataformas.

Los enfoques psicológicos de la vida emocional –que las conciben como capacidades psíquicas y cognitivas para la sobrevivencia y la adaptación de las personas ante embates de la vida como los generados por la pandemia de la covid-19– resultan limitados porque operan bajo la lógica de *commodities emocionales*; es decir, suponen que los cambios emocionales se producen por demanda, y dejan por fuera el contexto y la situación de vida de las personas afectadas (López, 2022).

Dispositivos tecnológicos y escenarios de realización de actividades académicas a distancia

La disponibilidad de dispositivos con la que contó el estudiantado de psicología de México y Perú para contactarse a sus clases remotas y realizar sus actividades académicas durante los primeros meses de la pandemia fue, en el siguiente orden: teléfono celular (México 89,4%, Perú 88,8%), *laptop* (México 64,9%, Perú 60,8%), computadora personal (México 26,3%, Perú 34,3%) y *tablet* (México 8,6%, Perú 7,9%). También se encontró que en México el 67,3% y en Perú el

66,2% del estudiantado contó con dos dispositivos electrónicos para tales actividades. El uso de teléfono y *laptop* en ambos países ocupó el primer lugar de combinación de dispositivos (México 48,6% y Perú 43,3%), seguido por teléfono y computadora (México 16,7% y Perú 21,8%) para realizar tareas académicas. En México el 44,8% y en Perú el 56,1% del estudiantado de psicología compartió sus equipos tecnológicos –principalmente teléfono celular y *laptop*– con otras personas corresidentes durante la pandemia. Esta información es coincidente con los datos del informe IDBA-2020 al señalar los índices de *hogares con ordenador personal* y *líneas de banda ancha móvil* como indicadores de las brechas digitales y de conectividad. Este informe señala que en México el 44% y en Perú el 32% de los hogares cuenta con un ordenador personal, mientras que la disponibilidad de líneas de banda ancha móvil por cada 100 habitantes es proporcionalmente mayor en todos los países: México 69,97% y Perú 64,19% (García *et al.*, 2021). Investigaciones hechas en Perú, como las de Rosas y Gutiérrez (2021), en concordancia con las tendencias en el contexto de Latinoamérica, señalan que el uso predominante de los teléfonos celulares en estudiantes universitarios en Perú ha representado serias

limitaciones en su desempeño en las plataformas digitales Classroom, Google Meet y Zoom.

De acuerdo con el IDBA-2020, las tasas de conectividad en los hogares en América Latina reflejan dos extremos: Chile con un 87% de hogares con acceso a internet y Bolivia con un 16,21% (García *et al.*, 2021). De los veinte países de América Latina, México ocupa el octavo lugar y Perú el decimotercero en el acceso de hogares a la banda ancha. Los estudiantes de esta investigación reportaron problemas de conectividad y disponibilidad tecnológica para mantener sus cursos en línea. Los testimonios del estudiantado mostraron la experiencia vivida de estas inequidades en México y Perú. Una estudiante mexicana, de universidad pública, comentó: “Durante un largo tiempo no hubo internet en mi casa para empezar a realizar los trabajos y no dudo que haya más chicos en la misma situación”; y “desgraciadamente no cumplí con las tareas y trabajos debido a la falta de dispositivos electrónicos, por favor, pónganse de nuestro lado...”. Un estudiante mexicano, de universidad pública sostuvo: “Solo puedo decir que no estoy acostumbrado a trabajar así y se me dificulta con las tareas y clases en línea por qué no tengo los

- Estudiantes chilenos rechazan el sistema educacional, 2011 | Tomada de: Cuadernosderesistencia.blogspot.com



recursos electrónicos para poder conectarme óptimamente”. Y una estudiante peruana, de universidad pública, señaló: “Algunos alumnos se sienten angustiados por no estar conectados a través de Internet y por no poder acceder a sus clases virtuales”.

El estudiantado de ambos países llevó a cabo sus actividades académicas principalmente en sus teléfonos celulares. Este dispositivo móvil sigue siendo el recurso tecnológico más usual entre la comunidad estudiantil universitaria para mantener sus vínculos y actividades académicas, lo que también indica que el estudiantado y sus familias costean el pago de los servicios de internet, por lo que se ve afectada su economía y su bienestar emocional.

No se encontraron diferencias importantes por sexo en el uso del dispositivo móvil, dato que contrasta con el IDBA-2020 que pone en evidencia diferencias en el indicador de igualdad de género –a favor de los hombres– en el uso de internet en México y Perú con 11,1 y 29 puntos porcentuales, respectivamente, en cada país (García *et al.*, 2021). La paridad por sexo en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), en esta investigación, muestra una homogenización en la precariedad de acceso a internet. La circulación de dispositivos compartidos en

el hogar para ser usados por todos los miembros de la familia en el cumplimiento de sus compromisos laborales y escolares dejó en desventaja al estudiantado en general.

Al problema de la brecha digital y tecnológica se sumó la falta de espacios adecuados en los hogares para llevar a cabo sus actividades académicas, lo cual conllevó afectaciones en su salud física y visual. El estudiantado de psicología de México y Perú reportó emplear principalmente el dormitorio para llevar a cabo sus actividades académicas: 61,3% y 74,1%, respectivamente, seguido por el *living*, el comedor y la cocina. Solamente un 3,6% de estudiantes en México y el 13,9% en Perú contó con un espacio habilitado exclusivo para sus actividades escolares.

La falta de espacios adecuados para realizar las actividades y la carencia de equipamiento tecnológico y de conectividad de banda ancha ocasiona dificultades socioemocionales, como se puede leer en el siguiente testimonio de un estudiante mexicano, de universidad pública, quien expresó:

Me ha alterado los ciclo circadianos, no me rinde el día puesto me levanto muy tarde, he perdido demasiado el apetito (1 comida al día) y la misma ansiedad de toda la



■ Protestas durante el Paro Estudiantil en Colombia. Bogotá, 2019 | Foto: Archivo La Opinión. Tomada de: Redclade.org

tarea que nos dejan me provoca más ansiedad que la mitigo distrayéndome y eso afecta mi educación, usualmente iba a la FES a hacer tarea por qué en mí casa me distraigo demasiado, entonces hacer tarea ahorita se me ha hecho demasiado difícil aunado a mis crisis de depresión y ansiedad terminan haciendo que me autoflagelo por restarme, yo mismo, valor como individuo por mí modo de vida.

Una estudiante peruana, de universidad pública, compartió: “Que hay ansiedad constante por el cambio en el campo académico y agotamiento visual. De la misma manera, estrés pues no hay un lugar específico (como la universidad) para poder prestar atención a las clases y la familia, suele solicitar tu ayuda en horarios de clase”. Rosas y Gutiérrez (2021) en su estudio con estudiantes de una universidad pública del Perú señalaron que la falta de disponibilidad de espacios con mobiliario básico en los hogares repercute en la falta de concentración y tiene efectos en la salud física por las largas jornadas de trabajo académico.

Como señalan Expósito y Marsollier (2020), Pedró (2021) y Rosas y Gutiérrez (2021), la brecha digital ha profundizado las desigualdades sociales en América Latina, la falta de acceso a las tecnologías informáticas ha sido la problemática socioeducativa con mayores impactos en las comunidades estudiantiles durante la pandemia porque el éxito de la educación virtual no solo depende del acceso a internet y su disponibilidad, sino de la calidad de la conexión y la exclusividad en el uso de los dispositivos. La falta de conocimientos pedagógicos en el uso de las TIC que ha dado lugar al fenómeno del *coronateaching* tiene efectos socioemocionales que aientan el abandono escolar en los que inician o están a la mitad de los ciclos de universidad. A los de últimos ciclos los lleva a experimentar niveles altos de ansiedad, estrés y angustia. Estos datos son coincidentes con la advertencia de la Unesco acerca de que se enfrenta la peor crisis educativa por la pandemia (León, 2021).

Estilos emociones prosociales y de afectaciones del ánimo antes y durante la pandemia

En esta investigación se clasificaron las emociones en *estilos prosociales*, a fin de englobar aquellas que promueven la convivencia, el intercambio y fortalecen los

lazos sociales (alegría, felicidad, confianza), y *estilos de afectación del ánimo*, para hacer referencia al clúster de emociones que generan aislamiento, incertidumbre y malestar (ansiedad, angustia, miedo). En la comunidad estudiantil de México y Perú las emociones *prosociales* disminuyeron en 47,3 y 41,9 puntos porcentuales, respectivamente. Las emociones englobadas en *afectaciones del ánimo* aumentaron durante el distanciamiento social. El estudiantado de psicología de Perú reportó haber experimentado mayores impactos emocionales respecto del de México (30,2 y 15,5 puntos porcentuales, respectivamente).

La disminución de las emociones *prosociales* del estudiantado durante el confinamiento sanitario en función del sexo en México y Perú se presentó de la siguiente manera: las mujeres mexicanas y las peruanas tuvieron una disminución de 49,6 y 43,9 puntos porcentuales en cada caso, y los hombres mexicanos y peruanos 42,5 y 35,6 puntos porcentuales, respectivamente. Estudiantes autoidentificados como personas no binarias mexicanas y peruanas registraron 28,5 y 25 puntos porcentuales, comparativamente.

El aumento de las emociones relacionadas con *alteraciones del ánimo* del estudiantado durante el confinamiento sanitario en función del sexo en México y Perú fue el siguiente: los estudiantes hombres de Perú tuvieron un incremento de 32,9 puntos porcentuales y los de México 21,1, en tanto que en las estudiantes mujeres de México este aumento fue de 13 puntos porcentuales, y las de Perú, 29,6. En las personas no binarias mexicanas el incremento fue de 14,3 puntos porcentuales, y en las personas no binarias peruanas, 25 puntos porcentuales. El 47% del estudiantado de Perú y el 44% de México reportó necesitar apoyo psicológico. De ese porcentaje, las estudiantes de ambos países representan la población con mayor demanda (Perú 81,5% y México 74,7%).

A partir de los datos socioeconómicos de los dos países durante el año 2020 y teniendo en cuenta las condiciones de vida del estudiantado, para relacionar los procesos socioemocionales de la población de estudio es relevante señalar que las medidas de contención de la pandemia fueron distintas en cada país. Así, en México el distanciamiento social fue voluntario, mientras que en Perú fue obligatorio y se mantuvo por veintidós meses, situación que afectó especialmente a

los adolescentes y a los jóvenes, según la Encuesta de las Naciones Unidas sobre Juventudes de América Latina y el Caribe, en el contexto de la pandemia de la covid-19 (Unicef, 2021). La tasa de inflación fue mayor en México, pero el desempleo fue más alto en Perú (9,9%), comparado con México (5,5%) en el 2020. El estudiantado dependió de la economía familiar, y si bien el 33% del estudiantado peruano de esta investigación cursa su carrera en universidad privada y contó con otras condiciones para mantener sus actividades universitarias, las afectaciones emocionales fueron mayores.

Los resultados fortalecen los presupuestos de esta investigación relacionados con los procesos socioemocionales, en la medida que la experiencia emocional también puede convertirse en un indicador social de las desigualdades de los sectores poblacionales y de las asimetrías de género, como se ha demostrado en otras investigaciones (López y Cortijo, 2021; López *et al.*, 2021; López y Robles, 2021).

Reflexiones finales

Las experiencias socioemocionales de estudiantes de psicología en universidades de México y Perú, vinculadas con sus actividades académicas virtuales durante la pandemia por la covid-19, se relacionaron con la percepción generalizada de su experiencia académica “virtual” como desfavorable y caracterizada por el agotamiento mental, fastidio, ansiedad e incertidumbre. Este dato es muy afín a estudios hechos en Argentina (Expósito y Marsollier, 2020) que reportaron que la experiencia de la educación universitaria a distancia en aquel país está “marcada por el miedo y la incertidumbre frente a los acontecimientos sanitarios y sus consecuencias sociales, laborales y económicas” (p. 3). Esta condición es compartida por los países de la región latinoamericana, pero con sus particularidades, como se ha visto en México y Perú.

A pesar de las políticas nacionales, regionales y mundiales en materia de educación virtual en el siglo XXI, la precariedad tecnológica y del manejo de las TIC complejizó la migración de un sistema presencial a uno remoto de emergencia para la continuidad pedagógica en la pandemia. Como señalan Expósito y Marsollier (2020) y Pedró (2021), la brecha digital es

la problemática socioeducativa que más afectó a la comunidad estudiantil de México y Perú, precisamente porque el éxito de la educación virtual depende de los recursos tecnológicos y el acceso a internet.

Desde las premisas teóricas de esta investigación, se ha buscado poner en evidencia, de manera más densa, la imbricación entre las condiciones sociales y la vida emocional del estudiantado universitario ante esta nueva realidad educativa. La comprensión de los procesos socioemocionales debido al fenómeno del *coronateaching* permite problematizar el énfasis en la figura abstracta del individuo que, de manera irremediable, se superpone y coloca la situación histórica, social y vital como contexto, obviando la realidad social en su dimensión ontológica y constitutiva de los sujetos; la persona es en sociedad (Bericat, 2018).

Por otro lado, los datos analizados en esta investigación y su manera de presentarlos permiten entender que la experiencia emocional del estudiantado en México y Perú es “producto de los resultados reales, imaginados o anticipados de las relaciones sociales” (Kemper, 1978, citado en Bericat, 2018, p. 99); es decir, las emociones no emergen del interior y en función de un desarrollo de habilidades y capacidades individuales, sino que son una pauta relacional de la vinculación del yo en y con la sociedad (Bericat, 2018). Así, los procesos emocionales del estudiantado en cuestión mostraron su posicionamiento en dos de las relaciones en las que se soporta la socialidad: poder y estatus con la institución y en casa.

La desigualdad socioeducativa y de oportunidades/brecha virtual o digital en México y Perú ha generado entornos de aprendizaje muy diversos y al inicio de la pandemia muy inciertos, por cuanto las experiencias socioemocionales de la comunidad universitaria se han caracterizado por niveles altos de estrés, a causa de la sobrecarga académica, la ansiedad y la incertidumbre. No es que antes de la pandemia no existieran alteraciones emocionales y mentales entre la comunidad estudiantil universitaria, pero, junto con esas emociones, también había experiencias de felicidad, tranquilidad, confianza (*estilos emocionales prosociales*) que vehiculizaban las emociones de *afectación del ánimo* mediante la convivencia colectiva. Estos datos deben atraer la atención de los especialistas en el tratamiento de la salud mental y emocional que siguen centrando sus mayores acciones

en el individuo, soslayando la importancia del colectivo en el mantenimiento y la recuperación de la vida mental.

La marcada presencia de ansiedad, estrés, incertidumbre y preocupación, como se identificó entre el estudiantado de México y Perú, muestra las relaciones de precarización social y estructural, no la incapacidad de las personas para gestionar la incertidumbre. El estrés es un estado emocional que deviene del quiebre ritual de la exigencia del desempeño en una sociedad del rendimiento, y genera ansiedad y angustia. Entonces, la depresión aparece como irremediable ante la falta de las gratificaciones y el reconocimiento social.

Así, se ve claramente cómo las disposiciones sociales también son emocionales, y a la inversa.

La indagación de la vida emocional mediante el recurso de encuesta virtual tiene grandes limitaciones, pero ha sido un recurso de acceso rápido en tiempo real para conocer la experiencia de jóvenes estudiantes de pregrado en la pandemia. Los resultados de esta etapa de la investigación están orientando la siguiente etapa del trabajo, ahora desde una metodología cualitativa y focalizada en la obtención de nuevos resultados que abonen a la comprensión de los procesos socioemocionales de las comunidades universitarias.



- Policía antidisturbios en guardia durante manifestación en el marco del Paro Estudiantil en Colombia. Bogotá, 2018 | Foto: Periódico El Universo. Tomada de: Eluniverso.com

Notas

1. El término se utiliza para referir “el proceso de ‘transformar las clases presenciales a modo virtual, pero sin cambiar el currículum ni la metodología” (Pérez, 2020, citado en Unesco-Iesalc, 2020, p. 26).

Referencias bibliográficas

1. ANCONA, J. M. (2021). *Proceso de atención-desatención de la covid-19 en un municipio indígena de la península de Yucatán: el caso de Teabo* [Tesis doctoral no publicada]. Universidad Nacional Autónoma de México.
2. BANDA-CASTRO, A. L. (2021). Capital intangible: dos constructos que representan recursos psicológicos para estudiantes universitarios. En Colectivo de Autores 2021 (eds.), *Retos de la educación en tiempos de pandemia: Integración de experiencias, reflexiones y desafíos* (pp. 6-24). Red Educativa Mundial. <https://www.editorial.redem.org/wp-content/uploads/2021/05/978-612-48041-3-7.pdf>
3. BERICAT, E. (2018). *Excluidos de la felicidad La estratificación social del bienestar emocional en España*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
4. BROOKS, S., Webster, R., Smith, L., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N. y James, G. (2020). The Psychological Impact of Quarantine and How to Reduce it: Rapid Review of the Evidence. *Lancet*, 395, 912-20.
5. DELGADO, L., Fernández, P. y Labanyi, J. (eds.). (2018). *La cultura de las emociones y las emociones en la cultura española contemporánea (siglos XVIII-XXI)*. Cátedra.
6. EXPÓSITO, E. y Marsollier, R. (2020). Virtualidad y educación en tiempos de COVID-19. Un estudio empírico en Argentina. *Educación y Humanismo*, 22(39), 1-22. <https://doi.org/10.17081/eduhum.22.39.4214>
7. FONDO DE las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef). (2021). Perú: Impacto de la pandemia de la COVID-19 en el bienestar de adolescentes y jóvenes. Unicef-Unfpa. https://peru.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/impacto_del_covid_19_en_el_bienestar_de_adolescentes_y_jovenes.pdf
8. FRANCIS, L. (2006). Emotions and Health. En: J. Stets y J. Turner (eds.), *Handbook of the Sociology of Emotions* (pp. 591-610). Springer.
9. GARCÍA, A., Iglesias, E. y Puig, P. (eds.). (2021). *Informe anual del índice de Desarrollo de la Banda Ancha 2020. Brecha digital en América Latina y el Caribe*. Banco Interamericano de Desarrollo.
10. GARCÍA, G. (2021, 14 de julio). *Cronicidad, control y el “trabajo” de la atención y los cuidados: un estudio sobre itinerarios terapéuticos de personas afectadas por diabetes y/o hipertensión arterial en un municipio del Área Metropolitana de Buenos Aires, Argentina* [Conferencia]. Seminario Permanente de Antropología Médico en el Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social, Ciudad de México, México.
11. GARCÍA-ARETIO, L. (2021). COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento, *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 9-32. <https://doi.org/10.5944/ried.24.1.28080>
12. GIL, M. (Entrevista). (2020, 19 de mayo). *Mesa del día: El ciclo escolar 2019 - 2020 y la pandemia del nuevo coronavirus; conversamos con Dr. Manuel Gil Antón* [Podcast]. Radio UNAM, Primer Movimiento. <https://www.radiopodcast.unam.mx/podcast/audio/23122>
13. HAN, B. C. (2012). *La sociedad del cansancio*. Herder.
14. HERNÁNDEZ, I. y Morán, J. D. (2021, 23 de septiembre). *La incertidumbre de vivir el Covid-19 en el extranjero. Factores que inciden en las experiencias emocionales de estudiantes de posgrado en condición de movilidad ante las medidas de distanciamiento social*. [Ponencia]. VII Coloquio de Investigación: Las emociones en el marco de las ciencias sociales. Perspectivas interdisciplinarias de la Red Nacional de Investigación e Estudios Socioculturales de las Emociones, Tlaquepaque, Jalisco, México.
15. ILLOUZ, E. (2007). *Intimidades congeladas*. Katz.
16. ILLOUZ, E. (2012). *Por qué duele el amor*. Katz
17. ILLOUZ, E. (2020). *El fin del amor. Una sociología de las relaciones negativas*. Katz.
18. INTERNATIONAL ASSOCIATION of Universities. (2015). *World Education Forum 2015. Higher Education and Research for Sustainable Development*. <https://www.iau-hesd.net/news/2426-world-education-forum-2015.html>
19. LEÓN, G. (2021, 7 de marzo). Abandono escolar se agudizó en 2020: una radiografía a la educación. *La República*

- data. <https://data.larepublica.pe/abandono-escolar-2020-radiografia-educacion/>
20. LÓPEZ, A. y Acuña, K. F. (2020). Contingencia sanitaria por COVID-19 y su impacto en la modalidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista de Investigación Académica sin Frontera*, 13(34), 1-35. <https://revistainvestigacionacademicasinfrontera.unison.mx/index.php/RDIASF>
 21. LÓPEZ, O. (2019). *Extravíos del alma mexicana. Patologización de las emociones en los diagnósticos psiquiátricos (1900-1940)*. Facultad de Estudios Superiores Iztacala-Universidad Nacional Autónoma de México.
 22. LÓPEZ, O. (2022). Bienestar Emocional. La simplificación de la vida afectiva en el paradigma hegemónico de la salud mental en tiempos pandémicos. En L. Anapios y C. Hammerschmidt (coords.), *Política, afectos e identidades en América Latina* (pp. 283-303). CLACSO-CALAS.
 23. LÓPEZ, O. y Cortijo, X. (2021). Procesos socioemocionales de estudiantes universitarios por medidas sanitarias COVID-19: resultados preliminares. *South Florida Journal of Development*, 2(3), 4147-4162. doi: 10.46932/sfjdv2n3-028
 24. LÓPEZ, O. y Robles, A. L. (2021). Procesos socioemocionales de universitarios ante la escolarización remota de emergencia a causa de las medidas sanitarias por COVID 19. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, 13(36), 12-24. <http://www.relaces.com.ar/index.php/relaces/article/view/447/427>
 25. LÓPEZ, O., Palumbo, M. y Nance, D. (2021). Procesos socioemocionales de estudiantes de enfermería de la Sierra Sur de Oaxaca ante la COVID 19. *Boletín Científico Sapiens Research*, 11(29), 34-40. <http://www.relaces.com.ar/index.php/relaces/article/view/447/427>
 26. LOVÓN, M. y Cisneros, S. (2020). Repercusiones de las clases virtuales en los estudiantes universitarios en el contexto de la cuarentena por COVID-19: El caso de la PUCP. *Propósitos y Representaciones*, 8(SPE3), e588. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8nSPE3.588>
 27. MENDOZA-VELÁSQUEZ, J. J. (2020, 10 de marzo). *Impacto de la COVID-19 en la salud mental*. Medscape. <https://espanol.medscape.com/verarticulo/5905131>
 28. MORALES, D. R. y Gutiérrez, M. (2021). Educación virtual en pandemia: Conectividad y adaptación de estudiantes universitarios de Perú. En Colectivo de Autores 2021 (eds.), *Retos de la educación en tiempos de pandemia. Integración de experiencias, reflexiones y desafíos* (pp. 48-58). Red Educativa Mundial.
 29. MORALES, R. y López, O. (2020). La experiencia del desplazamiento interno forzado: una mirada desde los procesos socioemocionales. *Cultura y Representaciones Sociales*, 15(29), 425-451. <http://www.culturayrs.unam.mx/index.php/CRS/article/view/751/pdf>
 30. MUÑOZ, R. y Cortez, R. (2020). Impacto social y epidemiológico del covid-19 en los pueblos indígenas de México [Sección COVID-19]. *Debates Indígenas*. <https://debatesindigenas.org/notas/54-impacto-social-covid-19.html>
 31. NACIONES UNIDAS. (2020). *Informe de políticas: La COVID-19 y la necesidad de actuar en relación con la salud mental. 13 de mayo de 2020*. Naciones Unidas. https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/policy_brief_-_covid_and_mental_health_spanish.pdf
 32. NAVARRETE-CAZALES, Z. y Manzanilla-Granados, H. M. (2017). Panorama de la educación a distancia en México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 13(1), 65-82. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134152136004>
 33. NOTICIAS TELEMUNDO. (2021, 10 de marzo). Noticias Telemundo 6:30 pm, 10 de marzo de 2021 | Noticias Telemundo [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=2x1WYe3AYrI>
 34. ORGANIZACIÓN de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura e Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC). (2020). *COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf>
 35. PARLAMENTO ANDINO. (2021). *Principales medidas adoptadas por el gobierno peruano frente a la emergencia provocada por la COVID 19*. <https://www.parlamentoandino.org/images/actualidad/informes-covid/Peru/Principales-medidas-adoptadas-por-el-gobierno-peruano.pdf>
 36. PEDRÓ, F. (2021). COVID-19 y educación superior en América Latina y el Caribe: efectos, impactos y recomendaciones políticas. En M. Bas, H. Camacho, D. Carabantes Alarcón, M. P. de Luca, I. Dussel, A. Fairlie Reinoso et al. *La educación superior en Iberoamérica en tiempos de pandemia. Impacto y respuestas docentes* (pp. 23-37). Fundación Carolina.
 37. ROSAS, D. R. y Gutiérrez, M. (2021). Educación virtual en pandemia: Conectividad y adaptación de estudiantes universitarios de Perú. En Colectivo de Autores, *Retos de la educación en tiempos de pandemia. Integración de experiencias, reflexiones y desafíos* (pp. 48-58). Red Educativa Mundial. <https://www.editorial.redem.org/wp-content/uploads/2021/05/978-612-48041-3-7.pdf>



▪ Pancarta en el marco del Paro Estudiantil en Colombia, 2018 | Foto: Hernando Herrera. Tomada de: Eltiempo.com

3. Pedagogía y entornos digitales

Pedagogia e entornos digitais

Pedagogy and Digital Environments

Educación superior en el contexto de la digitalización: retos, tensiones y posibilidades pedagógicas*

Educação superior no contexto da digitalização: retos, tensões e possibilidades pedagógicas

Higher Education in the Context of Digitization: Challenges, Tensions and Pedagogical Possibilities

Claudia Rozo Sandoval** y Rocío Rueda Ortiz***

DOI:10.30578/nomadas.n56a9

Este artículo de reflexión aborda el tema de la digitalización de la educación superior. Por medio de una aproximación cualitativa se presenta una revisión de literatura en la última década, la cual se analiza alrededor de referentes conceptuales y la experiencia docente de las autoras en cuatro programas educativos a distancia y virtual. Entre los hallazgos se destacan los espejismos pedagógicos del nuevo “locus” digital, enmarcados en paisajes tecnológicos, así como la interacción y el sentido pedagógico en tensión con la “plataformización” de la educación superior.

Palabras clave: educación superior, digitalización, educación virtual, educación a distancia, plataformización de la educación, aproximación cualitativa.

Este artigo de reflexão trata o tema da digitalização da educação superior. Por meio de uma aproximação qualitativa se apresenta uma revisão de literatura na última década, a qual é analisada ao redor de referentes conceituais e a experiência docente das autoras em quatro programas educativos a distância e virtuais. Entre os resultados se destacam as miragens pedagógicas do novo “locus” digital, emolduradas nas paisagens tecnológicas, assim como a interação e o sentido pedagógico em tensão com a “plataformização” da educação superior.

Palavras-chave: educação superior, digitalização, educação virtual, educação a distância, plataformização da educação, aproximação qualitativa.

This reflection article addresses the issue of digitization of higher education. Through a qualitative approach, a review of literature in the last decade is presented, which is analyzed around conceptual references and the teaching experience of the authors in four distance and virtual educational programs. Among the findings, the pedagogical illusions of the new digital “locus” stand out, framed in technological landscapes, as well as the interaction and the pedagogical sense in tension with the “platformization” of higher education.

Keywords: higher education, digitization, virtual education, distance education, platformization of education, qualitative approach.

* Este artículo es resultado de un proceso de reflexión realizado por las autoras sobre la digitalización de la educación superior, a partir de referentes conceptuales y de su experiencia docente en cuatro programas educativos a distancia y virtual.

** Profesora del Departamento de Posgrado de la Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá (Colombia). Doctora en Difusión del Conocimiento de la Universidad Federal de Bahía (Brasil). Correo: acrozozos@pedagogica.edu.co

*** Profesora del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá (Colombia) y profesora de cátedra del Programa Studium Oecologicum en la Universidad de Tübingen (Alemania). Doctora en Educación de la Universidad de las Islas Baleares (España). Correo: rrueda@pedagogica.edu.co

original recibido: 24/01/2022
aceptado: 19/07/2022

ISSN impreso: 0121-7550
ISSN electrónico: 2539-4762
nomadas.ucentral.edu.co
nomadas@ucentral.edu.co
Págs. 173~191

*¿Aceptamos que, en nombre del Estado, del mercado o de algún nuevo tótem corporativo se estandarice la trasmisión de saberes?
¿La irrupción de pantallas, plataformas e inteligencia artificial constituyen un nuevo simulacro de la vieja heteronomía o de un acontecimiento genuinamente autónomo?*

Narodowski y Campetella, 2020

La educación a distancia se remonta a finales del siglo XIX como un modelo que ofrece alternativas para ampliar la cobertura educativa de la mano de diversos medios, desde la correspondencia postal y la radio, hasta el uso actual de internet en la denominada educación virtual a distancia. No obstante, existen diversos cuestionamientos sobre su efectividad en los diferentes niveles educativos, la calidad de su oferta, la manera como se han integrado las tecnologías y la forma como se articula a otras dimensiones de la crisis estructural de la educación superior en la región (Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina (Unesco-Iesal), 2020). En particular, se destaca la actual condición de la universidad, que ha devenido, empresa y de prácticas educativas cada vez más vinculadas a lógicas de eficiencia, eficacia y productividad, así como a la privatización del conocimiento y la precarización de las condiciones de investigación y docencia (Cf. Castela-Huerta, 2021; Hoinle *et al.*, 2020; Gómez-Morales, 2018; Münch, 2015). A lo anterior se suma una comprensión de las tecnologías como inevitables y buenas *per se*. Sin embargo, se ha encontrado

que las tecnologías superpuestas a estructuras sociales desiguales y excluyentes, como las existentes, lo que hacen es exacerbarlas (Rueda y Franco, 2018; Gillwald, 2019).

Como señala Martínez (2018), las lógicas de privatización y de modernización ingresaron en los claustros universitarios incluso antes de las tecnologías de la información y la comunicación para introducir variaciones en los tiempos, en los espacios, en los procesos de subjetivación y en las prácticas cotidianas de transmisión de saber. De esta manera, la eficiencia y la competitividad como conceptos centrales de los contextos económicos, y la calidad, como objetivo implícito y ambiguo de los defensores del uso de los medios digitales, redefinen el significado y los objetivos de la educación y la pedagogía en favor de los principios orientados al mercado (Nascimbeni y Ehlers, 2020; Oliver, 2020; Salcedo, 2017). Esto implica a su vez un desafío a la naturaleza de la universidad, su perfil y su misión, ligadas tradicionalmente a espacios y tiempos específicos y a unas prácticas educativas.

Algunas investigaciones, de mediados de la década pasada, sobre la educación posgradual en Colombia (Gallardo-Cerón *et al.*, 2020; Zambrano *et al.*, 2017) encontraron que el crecimiento en la oferta de programas de estos niveles educativos se acompaña de una menor profundidad en los estudios y en los trabajos de investigación que realizan los estudiantes, al parecer, como consecuencia de la respuesta de las instituciones a las exigencias de indicadores y métricas de instancias oficiales, que exigen mostrar la eficiencia en términos

del número de estudiantes graduados. Esta situación se extiende a la idea de “democratización de la educación superior” que acompaña a las propuestas de educación virtual y a distancia.

De manera conjunta e independiente, hemos llevado a cabo diversos estudios relacionados con la incorporación de tecnologías digitales en la educación superior. En ellos hemos analizado las perspectivas teóricas, pedagógicas y didácticas que han acompañado dicha incorporación, así como las orientaciones de las políticas públicas al respecto. Así, hemos intentado aportar una reflexión crítica en varios aspectos. Por una parte, sobre el papel y el sentido de tales tecnologías en procesos educativos en el marco del actual capitalismo cognitivo y en la transformación de la educación terciaria en el país (Cf. Hoinle *et al.*, 2020; Rueda, 2015a; Rueda, 2015b; Rueda, *et al.*, 2007) y, por otra, discusiones conceptuales sobre el sentido de la virtualidad en la educación superior, el lugar de la pedagogía en esas apuestas educativas, la importancia de los entornos socioculturales y la investigación en el diseño de ambientes educativos, entre otros asuntos que buscan trascender los enfoques instrumentales tanto de la educación como de las tecnologías (Cf. Rozo, 2021; Rozo y Rojas, 2019; Rozo y Bermúdez, 2015; Rozo, 2014b; Rozo, 2010).

Para este artículo decidimos retomar estos caminos de investigación y propiciar otros análisis, vinculándolos con nuestra propia experiencia docente en los últimos dos años (2020 y 2021) en diversas universidades, a modo de un ejercicio reflexivo alrededor de tres programas de formación posgradual y uno de pregrado. En particular, nos interesa esta observación en el marco del actual proceso de digitalización de la educación superior que, sin duda, se vio acelerado durante el confinamiento ocasionado por la pandemia y la respuesta de las universidades como alternativa de “emergencia” para mantenerse en funcionamiento. En ese contexto nos preguntamos: ¿cómo se ha transformado la experiencia pedagógica con la incorporación de las tecnologías digitales en la educación superior?, ¿cuáles son las posibilidades que estas han abierto?, y ¿cuáles son las dificultades y retos para la universidad?

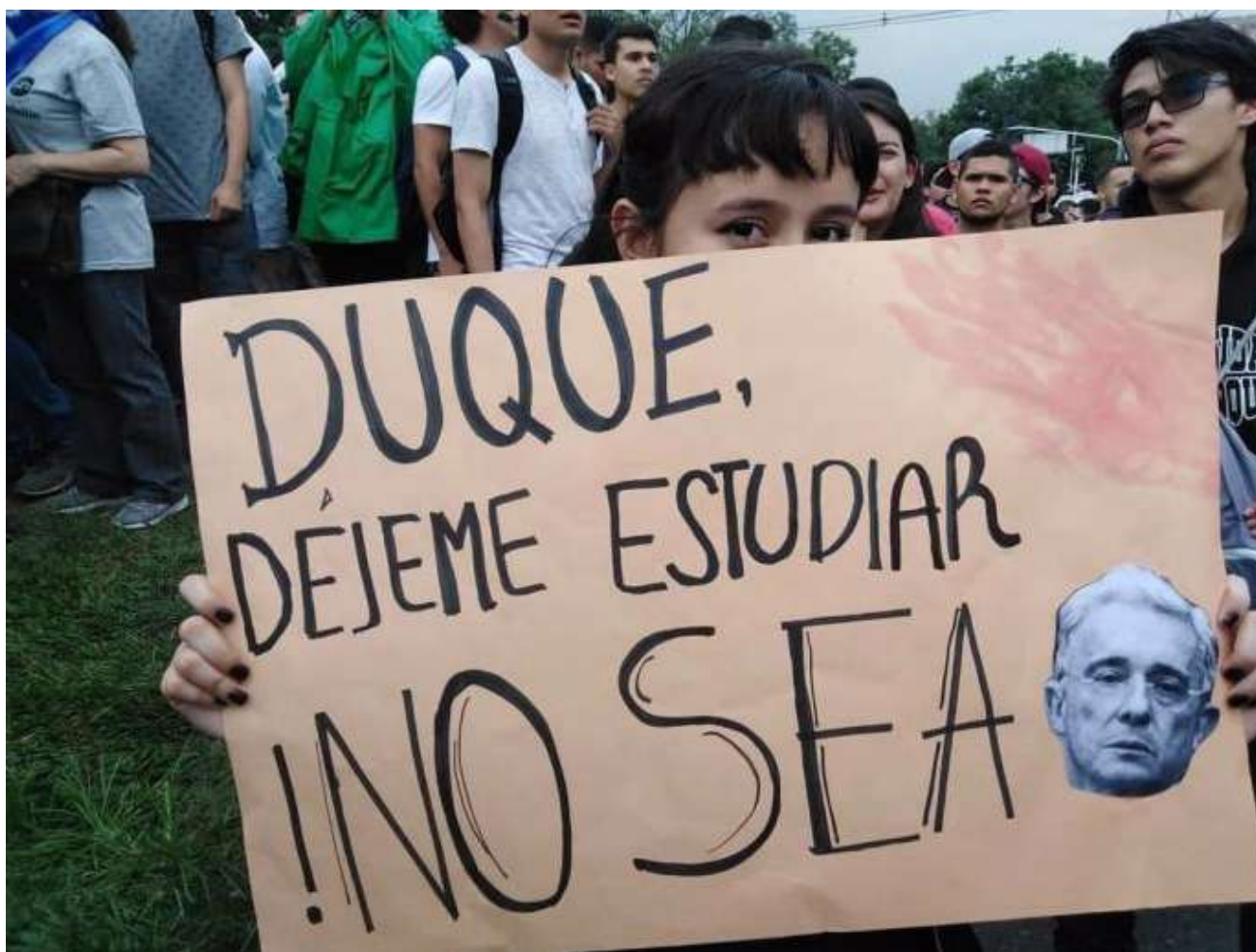
El artículo lo hemos organizado en cinco partes. En la primera presentamos algunas tensiones conceptuales en el campo de la educación superior mediada con tecnologías y las contribuciones de la revisión de estu-

dios nacionales e internacionales de la última década, específicamente sobre la educación superior a distancia y virtual¹. Posteriormente, describimos el camino seguido para elaborar este artículo a partir de repensar nuestra propia experiencia y presentamos los espacios educativos mediados con tecnologías en los que participamos, los cuales ponemos en discusión con los referentes conceptuales y la revisión de literatura. Finalmente, proponemos algunas conclusiones.

Educación a distancia y virtual en educación superior. Tendencias investigativas y discusiones conceptuales actuales

Antes de presentar los hallazgos de la revisión documental, exponemos brevemente algunas tensiones conceptuales que muestran cómo la educación virtual hereda la tradición de la educación a distancia sin más, asunto que consideramos contextualiza las diferentes y ambiguas acepciones al respecto.

- Las conexiones entre *educación, mercado y política*. Desde los albores de la educación a distancia en la educación superior en Colombia², el desafío para la política nacional se planteó en términos de ampliación de la cobertura para garantizar la formación superior (técnica, tecnológica y profesional) a quienes tenían dificultades de acceso, en la perspectiva de cualificar a la población y así atender las demandas del mercado, criterio que se mantiene hasta nuestros días. Esto, unido al enfoque economicista de las reformas educativas, de las políticas orientadas por organismos internacionales (Banco Mundial, Cepal, BID) deviene en la composición de un mercado educativo del orden transnacional, que se apoya en procesos de interconexión y deslocaliza a quienes son parte de él (Rama, 2012); en el caso de las instituciones de educación superior locales y pequeñas, esta condición las lleva a operar como satélites de universidades internacionales en la oferta del “servicio educativo”, en tanto que a las de mayor envergadura les implica una disputa constante por los clientes/estudiantes, en detrimento del derecho a la educación. Adicionalmente, se hace evidente la intervención en procesos de regulación y normativa de ministerios distintos al de educación, como MinTIC, que sumado a reglamentar los asuntos



▪ Carteles en el marco del Paro Estudiantil en Colombia, 2018 | Tomada de: Lineadelmedio.com

de conectividad y redes (sobre educación virtual, *e-learning* y otros) orienta proyectos, planes y programas con recursos del Estado. Aquí es preciso mencionar el lugar central que ocupan las empresas de *software*, *hardware* y demás prestadoras de servicios tecnológicos como marcadoras de tendencias de “innovación” que inciden en la definición de políticas en esta materia.

- Las tensiones y las ambigüedades entre *educación* y *tecnología*. Las comprensiones que sobre cada uno de estos campos tienen las instituciones educativas orientan formas de hacer educación, el lugar de lo pedagógico, los vínculos entre los sujetos, los objetos de conocimiento y los ambientes/entornos que se configuran para tal fin (Rozo, 2014a). El Ministerio de Educación Nacional (2017) caracteriza la educación a distancia como una estrategia de cobertura y calidad que, con el soporte de diversas tecnologías,

permite alcanzar este propósito; clasifica la educación virtual (EV) como la tercera generación de la educación a distancia (EaD), por disponer de tecnologías sofisticadas que permiten mayor interacción, conectividad y posibilidad de trabajo colaborativo, todo ello basado en apuestas pedagógicas para fortalecer las posibilidades de acceso, acompañamiento a los estudiantes y apoyo por parte de tutores, especialistas y profesores; condiciones que no estaban dadas en la primera ni en la segunda generación (una sola tecnología, trabajo en solitario). Así, las tecnologías se conciben como el soporte para el diseño de materiales, ambientes y recursos, como también para el desarrollo de la oferta. En materia de EV (y sus múltiples denominaciones), la conectividad, posible por las tecnologías de información de base computacional, supone modificaciones a la EaD tradicional pues, en teoría, dispone de mayor flexibilidad y posibilidades de interacción y



▪ Muestras artísticas en favor de la educación, en el marco del Paro Nacional en Colombia. Santa Marta (Colombia), 2021 | Foto: Distintas Latitudes. Tomada de: Distintaslatitudes.net

colaboración, lo cual se ha traducido en muchos casos en delegar a la tecnología la innovación educativa, difuminando el rol de las y los docentes.

- El lugar de *los aprendizajes y la centralidad de los materiales, los recursos y los ambientes*. La estrategia de cobertura para la EaD se basa en la elaboración de materiales y recursos educativos (desde el modelo epistolar hasta los sofisticados sistemas de redes sincrónicas de aprendizaje), por medio de los cuales se pretende generar procesos de aprendizaje y se reconoce la autonomía del aprendiz en su desarrollo formativo, se transforma el lugar de maestro y su práctica, así como las experiencias y los espacios educativos. Vale recordar que los modelos iniciales se orientaron desde el enfoque de la tecnología educativa, mediante el cual se instrumentalizó el proceso pedagógico, y el *medio-maestro* (texto, libro, guía, entre otros) emergió como recurso educativo que “hace

las veces” de profesor. Posteriormente, se situaron propuestas desde enfoques constructivistas, basadas en el uso de diversos recursos para generar espacios de construcción e interacción, y con el desarrollo de internet los diseños instruccionales se enuncian vinculados a estrategias colaborativas, aprendizajes en red, situados, facilidad de acceso a información en distintos formatos (video, multimedia, transmedia, hipermedia, simulaciones, entre otros) y espacios de interacción con docentes y entre estudiantes.

- Transformación del tipo de *relaciones, experiencias y prácticas en las formas de hacer educación*. En el caso de la EV consideramos: a) *conectividad e interactividad*, por medio de diversos dispositivos que facilitan el acceso a los ambientes educativos desde cualquier lugar y permiten una comunicación sincrónica y asincrónica; se trata de una deslocalización que, a su vez, deviene en un nuevo “locus” que (des)ajusta la

suspensión de la acción educativa tradicional, como parte de la lógica de los espacios educativos dispuestos en plataforma; b) *proyección del cuerpo* a modo de representaciones gráficas de los sujetos (avatares, fotografías, imágenes) para suplir y certificar su presencia en el ambiente educativo, modificando las habituales relaciones de poder que se vivencian en el aula, así como las relaciones intersubjetivas en docentes y estudiantes; c) *experiencias comunicativas* propias de una socialidad *plataformada* (Van Dijck, 2012), caracterizada por una lógica sociotécnica que constantemente invita a “revisar mensajes”, “clasificar”, “etiquetar”, “compartir”, “recomendar” y “relacionar amigos”, por medio de un *script* informático que “sugiere” vínculos sociales a partir de datos inferidos (Rueda, 2015a). Sumado a ello, se observa una cultura del entretenimiento que privilegia elaboraciones textuales cortas, fragmentadas, lecturas superficiales, uso de expresiones visuales y gráficas como componentes centrales de esta comunicación, condiciones todas que tensionan la experiencia educativa presencial y virtual y los hábitos de la cultura académica escrita; d) *concepciones pedagógicas* propuestas desde el acceso a la información en distintos formatos, disponible desde cualquier lugar y en cualquier momento, así como la organización de actividades individuales y colectivas, presentadas como ejercicios de colaboración y cooperación; y el acompañamiento, la gestión o trabajo docente para agenciar procesos formativos de las y los estudiantes, aspectos que ponen en cuestión las relaciones tradicionales con los objetos de conocimiento, con los campos disciplinares y con la formación que se demanda de la universidad (Rozo, 2014a).

En este contexto de tensiones situamos la revisión de trabajos de investigación en materia de educación a distancia y virtual, a escala nacional e internacional³, en los últimos diez años y que hemos agrupado en tres tendencias principales que presentamos a continuación.

Flexibilidad y colaboración en los entornos educativos

En general, se considera a la flexibilidad como una de las características centrales de los modelos educativos a distancia y virtuales, como vía para superar las difi-

cultades de tiempo y espacio que impone la educación presencial y así combinar la educación y el trabajo. La colaboración se entiende como la participación de las y los estudiantes en procesos de construcción de conocimiento con diversas personas y en diversos contextos, aun cuando no se realicen interacciones presenciales entre ellos (cf. Gros y Silva, 2005). Las investigaciones resaltan algunas problemáticas: el aislamiento y la escasa interacción entre los actores educativos, a pesar de contar con herramientas tecnológicas que posibilitan una comunicación sincrónica (Castañeda y Selwyn, 2018); las dificultades para la colaboración por diferencias en el manejo del tiempo entre estudiantes, así como las diversas experiencias y representaciones sobre lo que significa colaborar y hacer escuela (Montero y Kalman, 2018); la cantidad de estudiantes asignados a cada docente-tutor; la falta de flexibilidad en plataformas que solo permiten seguir la agenda de actividades definida por los cursos, sin ninguna otra posibilidad de participación. En esta línea varios estudios internacionales plantean que estudiantes y docentes no comparten la misma comprensión de lo que significa colaborar, ni “colaboran” de la misma forma (Engel *et al.*, 2013; Barrera, *et al.*, 2018; Coto *et al.*, 2016; García-Ruiz *et al.*, 2018; Enríquez *et al.*, 2017); otros aportes muestran la falta de trabajo colegiado en las propuestas de educación virtual, generalmente asignadas a un pequeño grupo de docentes (Galvis *et al.*, 2018).

Cultura escrita y capital cultural, su rol en los entornos virtuales

Otra problemática tiene que ver con las competencias de la cultura escrita (lectura comprensiva, escritura argumentativa, crítica), pues no todos los estudiantes ingresan con ellas. Se trata de una cultura alfabética, como lo plantea la tesis doctoral de Pérez (2021), que exige desarrollar la autodisciplina y el hábito académico.

En esta línea, a escala internacional varios trabajos destacan la importancia de la experiencia y las competencias de aprendizaje autodirigido necesarias para beneficiarse al máximo del aprendizaje en línea y a distancia. Estudiantes provenientes de contextos familiares con capital social y cultural fortalecido en la cultura escrita tienen mayores posibilidades de adaptarse y participar activamente en estos entornos (cf.



▪ Protesta estudiantil en la Universidad Central de Venezuela. Caracas, 2007 | Foto: Alba Madriz. Tomada de: Flickr.com

Hernández-Hernández y Sancho-Gil, 2021; Mokhoa-li, 2020; Adam, 2020). Adicionalmente, los resultados educativos de estudiantes de modalidad presencial son mejores comparados con los de modalidades a distancia y virtual (cf. Rodríguez *et al.*, 2014). Estudios en universidades alemanas, austriacas y españolas advierten que se suele sobreestimar el poder de la innovación didáctica de los medios electrónicos sobre la reflexión pedagógica y didáctica (cf. Monteiro y Leite, 2021; Area-Moreira *et al.*, 2021; Nortvig *et al.*, 2018; Guri-Rosenblit y Gros, 2011).

La tesis doctoral de Rodríguez (2017) aporta la categoría de *performance virtual educativa*, que adicionalmente al capital cultural sugiere la necesidad de generar un *communitas* como condición indispensable en la EV para lograr aprendizajes, pero requiere un esfuerzo intencionado y reflexivo que privilegie la interacción del docente con el grupo y entre estudiantes. También menciona los “ritos de paso” que coinciden en la separación del mundo corporal y una primera fase

de agregación al mundo virtual, mediante el celular y las redes sociales, que también operan para algunas actividades de los entornos educativos: entrega de trabajos, acuerdos en la distribución de los temas/tareas, fechas, preguntas, aclaración de dudas, entre otros.

Las promesas (in)cumplidas de democratización de la educación superior

Desde inicios de la década pasada, Hidalgo y Calderón (2013) destacaban el carácter democratizador de las modalidades a distancia y virtual como opción dirigida especialmente a estudiantes de estratos uno y dos en Colombia. Sin embargo, otros autores, como Pérez (2021), critican esta noción de democratización que se traduce en muchos casos en educación de menor calidad, por la ausencia del espacio-tiempo de interacción entre docentes y estudiantes, así como por los roles asignados a los docentes, como distribuidores o gestores de contenidos y no como mediadores entre la cultura y la

capacidad de simbolización humana. Unido a lo anterior, Poveda y Rodríguez (2014) destacan el problema que implica pasar del modelo de EaD al de *e-learning* sin profundizar los alcances de este tránsito en términos del diseño metodológico, las prácticas pedagógicas y las interacciones en medios digitales.

En suma, a partir de la revisión de la literatura encontramos que el campo de la educación virtual / *e-learning*/ a distancia y virtual en educación superior registra varias tensiones: a) permanencia de *terminología confusa* y carencia de una comprensión profunda de las implicaciones de la colaboración e interacción en procesos educativos mediados; b) *ausencia de una perspectiva histórica* que reconozca los vacíos y los logros de formas heredadas de educación a distancia; c) *dificultad de investigación continua y a profundidad* sobre los diversos modelos educativos implementados y los alcances pedagógicos y didácticos del uso de tecnologías, en particular en relación con las implicaciones del trabajo colaborativo/cooperativo; d) *necesidad de asumir desde la educación y la pedagogía las transformaciones* y los retos de la digitalización, y, simultáneamente, mantener las competencias de pensamiento crítico, reflexivo y argumentativo propias de la cultura escrita, como condiciones indispensables para enfrentar las lógicas del mercado y la economía.

Repensando nuestra propia experiencia

La escritura de este texto nos llevó a transitar por un ejercicio de reflexividad⁴ en perspectiva ética, que siguiendo a Edelstein (2015) plantea “la inmersión consciente del sujeto en el mundo de su experiencia”, con sus construcciones subjetivas, afectivas, creencias, valores y que, en el compromiso del diálogo consciente consigo mismo y con los otros, demanda la capacidad de análisis crítico que permita reorganizar los esquemas de pensamiento y acción, con mayor poder explicativo y problematizador para interpretar y actuar sobre la realidad concreta. De esta manera, siguiendo el enfoque hermenéutico (Gadamer, 1993), asumimos el desafío interpretativo del momento presente que descentró la cotidianidad de la labor docente al trasladar su práctica a escenarios de mediación tecnológica, como respuesta del sistema educativo al confinamiento generado por la pandemia de la covid-19.

En primer lugar, consideramos pertinente mencionar, de manera honesta, cómo tejimos este trabajo. A partir de nuestra experiencia como docentes e investigadoras en este campo, hicimos *un ejercicio autoetnográfico* retrospectivo, que complementamos con el diseño de *matrices de análisis*⁵ para registrar algunos aspectos específicos (pedagógicos, ambientes/entornos y tecno comunicativos), y elaboramos *un formulario* en Google Docs para recoger algunas apreciaciones de estudiantes⁶ de posgrado (se envió a un grupo de 30 con respuestas de 20 estudiantes), en el que intentamos recoger sus percepciones sobre las preguntas que orientan esta reflexión. La información recabada, unida a los hallazgos de las investigaciones previas, llevaron a la construcción de otros referentes conceptuales que nos permitieran ampliar la mirada sobre la educación a distancia y virtual; es decir, este texto no responde a un proyecto de investigación, pero sí al interés por volver sobre nuestros trayectos académicos para repensar la educación superior en estos entornos. De esta manera, fuimos tensionando el estado del arte, los referentes conceptuales, y nuestra experiencia adquirió también otro nivel de reflexión.

En segundo lugar, las modalidades elegidas fueron: el modelo de EaD, en el cual una de nosotras participó como docente, y se desarrolló en una mezcla entre la educación a distancia tradicional y el uso de plataformas de gestión del aprendizaje (LMS) que incluye el diseño y la disposición de espacios académicos en la plataforma Moodle⁷, la disposición de actividades que, en algunos casos, prevén trabajo colaborativo mediante el uso de wikis, espacios de discusión como foros, chats y tareas; y videos de los docentes, encuentros sincrónicos y asincrónicos. Es importante resaltar que los espacios de interacción entre docentes y estudiantes, y entre estudiantes, no se llevan a cabo de la misma forma en todos los cursos y programas. En algunos casos, se mantiene la idea del ambiente educativo como *medio maestro*, y no se generan encuentros sincrónicos.

Los dos espacios de educación virtual (EV) se caracterizan por: en uno de ellos, fuimos autoras de los contenidos del curso y profesoras, y por tanto nuestro rol fue similar al de los espacios presenciales; se configuró como un modelo de enseñanza mediada/apoyada con tecnologías digitales, en el cual nuestro saber docente sobre el campo de estudio orientó los procesos de construcción de conocimiento, en un ambiente

intencionalmente diseñado para acceder a contenidos, textos, subir trabajos o tareas, participar en foros y realizar evaluaciones en la plataforma Moodle; este ambiente fue diseñado por un equipo de ingenieros y comunicadores, encargados de la propuesta visual, de adecuar y gestionar la plataforma; en este caso, los encuentros sincrónicos fueron centrales en la propuesta pedagógica. El otro entorno/ambiente de formación posgradual opera con el esquema de seminarios elaborados por expertos, con disposición explícita de las rutas de aprendizaje, apoyadas por el acceso a recursos educativos (textos escritos, videos, infografías, entre otros) y actividades de trabajo que, en algunas ocasiones, se proponen colaborativamente; aquí el docente no elabora los contenidos, sino que acompaña a los estudiantes en su proceso de aproximación a los objetos de conocimiento, realiza sesiones de tutoría, por medio de encuentros sincrónicos que son grabados y alojados en el entorno educativo, por no ser obligatorios.

El cuarto espacio analizado, en pregrado, corresponde a lo que denominamos modalidad de “emergencia”, en el 2020, como respuesta de la institución educativa a la pandemia y el deseo de mantener los lazos académicos durante el confinamiento. Se acudió al uso de la plataforma comercial Microsoft Teams y adicionalmente empleamos otros recursos de apoyo para la interacción y los trabajos colaborativos (Padlet, Mural, Wikis); no podríamos clasificar este como un ambiente virtual, debido a que su disposición se organizó como respuesta a la contingencia, sin más preparación; aquí las tecnologías mediaron la interacción pedagógica, los contenidos del curso fueron definidos por nosotras (como en los programas presenciales), hubo uso intenso de correo electrónico y WhatsApp; los encuentros sincrónicos fueron obligatorios y se mantuvieron con las dificultades propias de la conectividad, la inasistencia regular, entre otros. Las docentes intentamos “simular” los encuentros

▪ Movilización estudiantil en Chile. Santiago de Chile, 2011 | Foto: Sebastián Poch Velasco. Tomada de: Flickr.com



presenciales y la mayor preocupación fue sostener los vínculos con nuestros estudiantes. A diferencia de las modalidades de posgrado antes mencionadas, algunos estudiantes de pregrado registraron menos competencias escritas y lectoras, así como inexperiencia en procesos de educación con mediación tecnológica.

A continuación, intentamos hacer un ejercicio de sistematización de esta experiencia docente diversa en espacios de educación “virtual, a distancia y de emergencia”, en un esfuerzo por atravesar las tensiones entre teoría y práctica, así como nuestras ideas sobre la educación mediada con tecnologías digitales y nuestros roles como docentes.

Los espacios educativos mediados con tecnologías y nuestra experiencia en ellos

Retomamos así nuestra experiencia en los espacios educativos, agrupada en tres dimensiones: la dimensión pedagógica, ambiente y tecnocomunicativa. En cuanto a la *dimensión pedagógica*, resaltamos que al igual que en la educación presencial, es fundamental la experiencia investigativa docente sobre los objetos de conocimiento para propiciar procesos de aprendizaje. El rol docente difiere cuando se es autor de los contenidos y materiales educativos, es decir, cuando se tiene un dominio epistemológico y una pasión por un campo de conocimiento, y cuando se es solamente un tutor, como sucede en modelos de diseño instruccional basados en la idea de *medio-maestro*, de la EaD de primera generación. Adicionalmente, si la formación es un proceso de constante resignificación de los horizontes de sentido de los estudiantes, se requieren grupos pequeños para generar dichos procesos; en dichos escenarios, los objetivos pedagógicos de generar pensamiento crítico y reflexivo se logran y se potencian cuando se propicia la interacción, la discusión y el diálogo, prioritariamente en encuentros sincrónicos.

La evaluación, como ritual de valoración, considera el acompañamiento individual y colectivo y se traduce en notas diferenciadas porcentualmente en todas las modalidades. No obstante, la idea de acompañamiento personalizado se dificulta por el tamaño de los grupos y porque estas modalidades privilegian el producto sobre el proceso mediante una platafor-

ma que calcula automáticamente notas y porcentajes. Con respecto a la idea de “aprendizajes colectivos”, aún es necesario construir unos criterios de evaluación, pues la disposición de actividades de colaboración no representa necesariamente un *communitas*.

En la modalidad denominada de “emergencia”, intentamos trasladar, simular la práctica presencial, los encuentros y las relaciones dialógicas; sin embargo, nos enfrentamos con experiencias nuevas: sostener diálogos sin contacto visual, suponer la presencia mediante un icono o las letras iniciales de nombres en la pantalla, prolongados silencios y ausencias en pantallas que dificultan la complicidad, el gesto empático, más los problemas efectivos de conectividad. En algunos momentos nos cuestionamos sobre la comunicación “real” con nuestros estudiantes y sentimos cierta frustración sobre nuestra práctica, situación que también vimos en las otras modalidades.

En los dos espacios de la modalidad virtual, los encuentros sincrónicos no son obligatorios, sin embargo, tanto estudiantes como docentes sentimos que allí es donde logramos “conectarnos” y construir sentidos. No obstante, observamos otro tipo de encuentros que son invisibles en los espacios institucionales, como son los grupos de WhatsApp o de Facebook, mediante los cuales los estudiantes mantienen comunicación y, en algunas ocasiones, invitan a las docentes. Aquí vemos un campo de investigación interesante para ver cómo estas formas de comunicación informal se introducen en los espacios educativos formales.

La *dimensión ambiente* intenta observar la flexibilidad y las interacciones del espacio educativo. Como ya señalamos, en la modalidad de emergencia, no se configuró un “ambiente virtual” propiamente dicho. Nosotras seguimos nuestra experiencia en programas presenciales y alojamos los materiales del curso en la plataforma Teams, empleamos recursos como Mural, Padlet y Wiki para trabajos en grupo y acudimos a otros recursos de comunicación. En el programa de EaD la flexibilización curricular se reduce al acceso y a la posibilidad de participar en los ambientes siguiendo el cronograma y la agenda del programa de estudios. En las modalidades de EV la idea de adaptación a los ritmos y a los tiempos de aprendizaje de los estudiantes es difusa, como sucede también en la educación presencial, pues al final la exigencia de cumplir



▪ "Abrazatón", acto en el que estudiantes universitarios abrazan a la policía del Esmad, en el marco de la movilización por la educación. Bogotá (Colombia), 26 de octubre de 2011 | Foto: La Silla Vacía. Tomada de: Lasillavacia.com

unos tiempos y en algunos casos un programa definido por otros es mayor. En cuanto a la interacción y el diálogo como aspectos determinantes del ambiente educativo, vimos que con independencia del diseño y sus opciones de interacción, aquí desempeñan un papel fundamental las competencias de la cultura escrita, el capital cultural con el que llegan las y los estudiantes, sus habilidades de autorregulación y sus experiencias educativas previas. Los cursos que "mejor fluyeron" fueron especialmente a nivel de posgrado, con estudiantes que ya tienen dichas competencias.

La *dimensión tecnocomunicativa de las plataformas*, tanto en los programas de EaD como en los de EV, se considera un asunto eminentemente técnico, en el cual la organización del ambiente/entorno (accesos, disposición, herramientas de comunicación y tareas), la gestión de criterios de operatividad, diseño y comunicación, configuran el nuevo *locus* del espacio educativo. Sin embargo, observamos que las plataformas ofrecen posibilidades de interacción, de trabajo colaborativo, de discusión y diálogo que no necesariamente operan de esta manera. Así, por ejemplo, en los foros hay pocas conexiones con las discusiones propuestas, y un interés un poco artificial de "evidenciar la presencia" sin mayor profundidad y pocos diálogos. El ambiente es visto sobre todo como contenedor de información y el trabajo académico (lectura, síntesis, análisis, escritura) se rea-

liza fuera de aquel. De otra parte, las herramientas de gestión de permanencia en la plataforma se reducen al seguimiento y el control institucional.

En el formulario que enviamos a algunos estudiantes encontramos, por una parte, una valoración positiva de: la interacción sincrónica y la mediación docente como componentes claves que fomentan la reflexión crítica; los vínculos con sus compañeros; la evaluación (retroalimentación de las y los docentes) como favorecedora de aprendizajes; y la importancia de la gestión del tiempo y el valor del trabajo autónomo, que les permite atender otros compromisos. Por otra parte, también ven aspectos problemáticos: la baja retroalimentación e interacción en algunos cursos, la presencia de información desactualizada en otros, rutas de aprendizaje difíciles y problemas de conectividad; coinciden también en la dificultad de construir colaborativamente con sus pares, e hicieron alusión al rol del cuerpo y de las emociones en estos entornos, por ejemplo, como componentes centrales de la acción pedagógica: "la desaparición del cuerpo físico como parte del proceso de enseñanza aprendizaje. La imposibilidad de entablar diálogos a través de la palabra hablada, en la que además de conceptos se ponen en juego los sentires y experiencias que suelen limitarse en la palabra escrita" (comentario de un estudiante de posgrado en el formulario).

Potencialidades y tensiones

Nuevo locus, espejismos pedagógicos y la importancia de pensar en paisajes tecnológicos

La desterritorialización que propician las actuales tecnologías se traduce en un nuevo *locus* para estas modalidades educativas; una “porción de espacio”, de encuentro, al que se puede asistir desde diferentes espacio-tiempos. Se trata de un *locus* necesario, como lo discuten Dussel y Trujillo (2018), en el cual se genera una “suspensión de la acción escolar”, un espacio distante de otros cotidianos centrado en el trabajo de la cultura académica con sus objetos de estudio.

Sin embargo, esta condición central para la educación enfrenta varios espejismos en estas modalidades, pues la idea de “suspensión” en los entornos digitales es ciertamente relativa. Por una parte, en la modalidad de emergencia experimentamos cierta mezcla entre la cotidianidad familiar y el *locus* de suspensión en plataformas, asunto que vivimos de diferentes maneras; con altas dosis de estrés, extensión de jornadas laborales, simultaneidad de tareas y una institucionalidad ocupada en responder a la productividad y eficiencia que exigen los estándares. Así, este nuevo *locus* virtual está imbricado de manera compleja con el mundo “material” o físico que lo sostiene o lo dificulta. Por eso, es necesario trascender la simple relación medios-fines, pues aquí vemos cómo las tecnologías se enredan con otros artefactos, estructuras materiales y simbólicas del mundo de la vida de los sujetos, en lo que autores como Broncano (2013), Appadurai (2001) y Mena (2013) analizan como cultura material y paisajes tecnológicos.

De otra parte, en las modalidades virtual y a distancia reconocemos un acuerdo tácito entre estudiantes y docentes sobre los entornos/ambientes como ese nuevo *locus* donde se encuentra, fundamentalmente, la información del curso, las lecturas y los materiales audiovisuales complementarios. Esta idea de contenedor de contenidos no resulta suficiente para generar procesos educativos, si consideramos que el diálogo, la interacción, como también el encuentro entre docentes y estudiantes son sus posibilitadores. En nuestras experiencias como docentes, valoramos positivamente los espacios en los cuales fuimos simultáneamente autoras y docentes, donde la interacción sincrónica nos



▪ Expresiones de protesta en el marco de la movilización estudiantil en Chile. Santiago de Chile, 2011 | Tomada de: Hondurastriallibre.com

permitió ir tejiendo sentidos; por eso, la idea de medio-maestro que aún mantienen algunos programas no asegura la generación de horizontes de sentido. Esta, creemos, es otra ilusión.

También vemos que es preciso reconocer que la idea de interacción no es suficiente y nos lleva a considerar el desafío de vincular estos entornos/ambientes con los paisajes tecnológicos, para ser habitados, no simulados (Rozo, 2014b). Siguiendo a Broncano (2012), el uso de entornos o ambientes con tecnologías no genera per se transformaciones en las prácticas educativas ni en el proceso de aprendizaje si no se producen experiencias que llenen de sentido el habitar otros espacio-tiempos. De hecho, la revisión documental mostró los vacíos en las nociones de flexibilidad y colaboración que sustentan estos ambientes. La noción de paisajes tecnológicos⁸, por su parte, como territorios en los cuales se inscribe la experiencia hoy, considera tanto las representaciones simbólicas como los recursos materiales desde los cuales se construye la existencia; estos se insertan en dinámicas globales soportadas por tecnologías de información de base computacional, redes de comunicación y un número importante de objetos técnicos que operan, entre otras formas, como dispositivos de conectividad permanente⁹.

Adicionalmente, vemos la necesidad de examinar con mayor profundidad las nociones de espacio como construcción social en las interacciones entre sistemas

de objetos y sistemas de acciones, de los paisajes como materialización de instantes de la sociedad y el espacio (Santos, 1996, 2000), y la de dimensión temporal que exige el reconocimiento de las transiciones y las modificaciones construidas socialmente; estos referentes se amplían con los aportes de Broncano¹⁰ (2013, 2012) a propósito del lugar de los artefactos en la construcción de la cultura material, como prótesis culturales, no como entorno de instrumentos, sino “dentro de una ontología de la posibilidad”. Esto llevaría a repensar la naturaleza de agencia de los objetos, como lo desarrolla Latour (2008) en la teoría del actor red.

En los trabajos de Broncano (2013) la cultura material se comprende como el medio en el cual la iniciativa humana transforma al mundo y se autotransforma; es en la acción intencionada de los sujetos en relación con los artefactos, que la cultura material se convierte en escenario de posibilidad, *se define un entorno real de la experiencia en el que los seres humanos configuran su existencia* (p. 31). Esta perspectiva supera el enfoque de medios-fines, característico de la mayoría de las apuestas educativas, y nos sugiere preguntas sobre las formas como construimos la experiencia, concretamente la experiencia pedagógica en dichos entornos; el lugar que ocupan los artefactos técnicos, los objetos de conocimiento; el cómo construimos sentido de lo educativo en el espacio propuesto para ello; la incidencia de los fenómenos técnicos en los usos y las comprensiones de la educación y la pedagogía en los nuevos *locus* de estas modalidades, pues, como plantea Broncano (2013), los artefactos también conforman horizontes de sentido, en cuanto son objetivaciones de la experiencia humana.

Aquí vemos la noción de “plataformización de la educación superior”, como complemento de la de paisajes tecnológicos. Van Dijck (2020) plantea que las plataformas digitales no son solo “objetos”, sino el resultado de procesos sociotécnicos y político-económicos de desarrollo e implementación que intervienen en los flujos de información, de datos, basados en acuerdos de empresas transnacionales que definen reglas, normas y ponen en juego la autonomía, la privacidad, la vigilancia de la sociedad y de los sistemas educativos. Esto implica estar alerta en la elección de plataformas para definir los entornos virtuales, cuáles son los esquemas de privacidad de la información de los alumnos sobre sus datos de aprendizaje, así como los niveles de autonomía de los docentes en relación con sistemas centralizados

y opacos (aunque se ofrezcan “transparentes al usuario”), pero también con respecto a las nuevas formas de socialización que, en los actuales paisajes tecnológicos, mantienen la disputa por la captura de la atención de los sujetos. Así, los entornos/ambientes educativos se enfrentan a estrategias de las plataformas de consumo y entretenimiento que, en el caso de la modalidad en emergencia, compartieron el mismo *locus* que los ambientes educativos.

La experiencia educativa y los nichos posibles de construcción de sentido

En las modalidades de EaD y EV se valora la flexibilidad de tiempos y los ritmos de trabajo como una cualidad democratizadora, sin embargo, los estudios revisados y nuestra propia experiencia muestran la ambigüedad de dicha noción. Es claro que las ofertas institucionales de programas académicos en estas modalidades se “comercializan” bajo estas ideas que no necesariamente tienen fundamentos pedagógicos. De hecho, en algunos casos las y los estudiantes están totalmente aislados y no tienen espacios de interacción en aras de la flexibilidad de los programas. Por eso nuestra insistencia en valorar e insistir en los encuentros sincrónicos como el *locus* en el cual es posible construir experiencia pedagógica, generar rituales y propiciar los andamiajes necesarios para los aprendizajes individuales y colectivos. El desafío, como plantea Rodríguez (2017), es



▪ Acto de paz y reconciliación durante protesta estudiantil contra la reforma de la Ley 30 en Colombia, 2011 | Tomada de: Blogspot.com



▪ Jóvenes semidesnudos protestan contra reforma a la educación superior. Cali (Colombia), 2011 | Tomada de: El mundo.es

generar condiciones para una *communitas* que se construye en ritualidades de interacción (*locus*, tiempos de encuentro, tamaño de los grupos y contrataciones justas de los docentes).

Así mismo, vemos cómo los modelos de EaD y EV centrados en enfoques instruccionales y masivos de la tecnología educativa, despojan en gran medida tanto a los sujetos como a las tecnologías de su capacidad de agencia; la práctica docente se reduce a seguir unos contenidos, en varias ocasiones elaborados por otros, y a hacer seguimiento de entrega de actividades o tareas. Las tecnologías se convierten en el centro del modelo educativo, en su versión más simple, como contenedoras de información, repositorios de textos y gestadoras de actividades. Como venimos planteando, los procesos de creación colectiva exigen tiempos y dedicación de docentes y estudiantes que, generalmente, no se prevén en los diseños de estos programas; los procesos de contratación docente se reducen a horas específicas para actividades puntuales, determinadas por diseños instruccionales; para las y los estudiantes

también hay una demanda adicional de tiempos que requiere considerarse.

En suma, reiteramos que es preciso imaginar espacios de mayor construcción colectiva de sentidos, integrar tecnologías de trabajo colaborativo que puedan catalizar y potenciar dichos espacios, y reconocer las interacciones entre humanos y tecnologías; resaltamos la idea de “nichos de posibilidad”, propuesta por Broncano (2012), como una vía para repensar estos entornos.

Educación plataformada y la conectividad automatizada

En esa constitución del nuevo *locus* para estas modalidades la industria tecnológica ofrece diversas plataformas. En términos políticos, vemos acertado el uso de plataformas Open Source, porque mantienen la autonomía de las universidades sobre sus usos, restricciones, gestión de datos, asunto que no sucede con las plataformas privadas.

Adicionalmente, observamos cómo las prácticas comunicativas de una *socialidad plataforma* (Van Dijck, 2012) o de *conectividad automatizada* (Van Dijck y Poell, 2013), propias de la cultura del entretenimiento, tensionan las prácticas educativas: pese a que los entornos virtuales disponen de espacios que posibilitan el diálogo, como chats, foros y wikis (propuestos desde formas de escritura académica), se ven constantemente tensionados por la lógica de socialización propia de las redes sociales digitales, que se sustenta en una lógica del corto o muy corto plazo, el exceso de información, en una conciencia cuya fluidez reduce los tiempos de atención y reflexión e incide en los modos de comunicación y en la creación de rituales propios del hecho educativo. Esta lógica dificulta también los rituales del intercambio académico, asunto que vivimos en nuestra experiencia docente.

De hecho, Han (2021) señala la importancia de los ritos como acciones o praxis simbólicas que configuran una comunidad y permiten el reconocimiento de los sujetos. La actual condición sociotécnica de digitalización y consumo permanente rompe esa ritualidad por flujos incesantes, sin interrupciones, en un presente que dificulta habitar el tiempo, lo cual implica, en la línea de Rodríguez (2017), preguntarnos por cómo en el espacio/tiempo, del flujo y del consumo, se construyen rituales académicos y cómo las ritualidades contemporáneas también se trasladan al escenario educativo. Las condiciones y los acompañamientos que han forjado el hábito alfabético y las formas como se ha producido esta cultura en la universidad no consiguen ser reemplazadas por estas tecnologías, como enfatiza Pérez (2021). Esto solo se alcanza por medio de las denominadas competencias de aprendizaje autónomo y de autorregulación, o mediante tiempo exclusivo para estudiar (interacción intensiva con el cuerpo docente). Aquí vemos la necesidad de investigar sobre cómo esta socialidad plataforma se traslada a los entornos/ambientes educativos, máxime al considerar que el uso de plataformas comerciales, pensadas originalmente para el mundo empresarial, devienen en recursos “potencialmente educativos”.

Finalmente, el hecho de que estas plataformas estén pensadas para el seguimiento y la vigilancia de los “clientes”, el uso de datos y su captura para modular sus ofertas de mercado, más que para posibilitar la construcción de experiencia pedagógica, no es un



▪ Expresiones de estudiantes del Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM), en el marco del Movimiento "Yosoy132". (México), 2012 | Tomada de: Animalpolitico.com

asunto menor en términos educativos y pedagógicos. Esta condición refuerza nuevas formas de poder, ahora promovidas por multinacionales del *software* y del *hardware* que configuran estos nuevos *locus*, tal como lo interpelamos con la cita introductoria de Narodowski y Campetella (2020).

A manera de cierre

Frente a las preguntas por la transformación de la experiencia pedagógica en la educación superior con la incorporación de tecnologías, por las posibilidades que allí emergen y las dificultades en torno a ello, vemos que en efecto se están produciendo transformaciones que no necesariamente contribuyen a una mejor calidad de la educación superior. Si bien reconocemos unas potencialidades, en especial para superar barreras de espacio y tiempo de ciertas poblaciones, consideramos que es urgente una reflexión crítica sobre los alcances reales de este proceso de digitalización de la educación. Para ello, acudimos a la noción de espejismos alrededor

de la noción de *locus* como espacio de suspensión educativa, incorporamos la noción de paisajes tecnológicos para superar la visión de medios-fines de la tecnología educativa, y enfatizamos en la formación como un asunto pedagógico de construcción de horizontes de sentido individual y colectivo mediante la experiencia, el diálogo, la interacción y el encuentro.

Estos nuevos *locus* se confrontan y complementan con las prácticas de la socialidad plataformada orientada por la industria y el mercado. Aún sabemos poco de cómo se trasladan estas prácticas a los entornos virtuales educativos, pero lo cierto es que necesitamos mantener vigilancia ética, epistémica y política ante la creciente plataformización de la educación y la subordinación

de la acción pedagógica a una economía de la atención desplegada por dicha industria. Finalmente, consideramos que el habitar y dar sentido a la formación de la educación superior en el contexto de la digitalización exige considerar aspectos que trascienden el diseño y la disposición de los entornos/ambientes virtuales, que se vinculan, por una parte, con problemáticas estructurales de desigualdad e inequidad educativa de vieja data, en relación con la democratización de la cultura escrita y las condiciones de lectura, escritura, hábitos de estudio, entre otros, y por otra, con problemáticas actuales del devenir de la universidad empresa y su alianza con las lógicas de mercado y de consumo en una economía de la atención que socava su carácter como institución del saber y producción de conocimientos.

Notas

1. Retomamos y reelaboramos aquí nuestro texto: Rueda, R. (2021). *Educación a Distancia en Educación Superior. Tendencias investigativas y discusiones conceptuales actuales*. Especialización en Pedagogía. Universidad Pedagógica Nacional. Documento de circulación interna.
2. En la década de 1970 como oferta de programas desde universidades privadas (Javeriana, Santo Tomás) y públicas (Antioquia) con una tímida política del Gobierno nacional hasta 1982 cuando el gobierno de Betancur apostó por la creación de un sistema nacional de educación superior abierta y a distancia a través de Unisur, hoy UNAD, incentivando a las universidades privadas a realizar su oferta en distancia.
3. Se revisaron 52 referencias que recogen investigaciones nacionales e internacionales. A efectos del presente artículo se mencionan las tendencias y los hallazgos más sobresalientes, pertinentes con la reflexión que aquí desarrollamos.
4. Algunas de las consideraciones metodológicas fueron abordadas durante el IX Coloquio Interuniversitario de Pedagogía, Formación, Enseñanza e Hipervirtualización (Roza, 2021).
5. Esta matriz o rejilla de análisis se apoya en trabajos previos de Roza, *et al.*, (2021b) y Espinel, *et al.*, (2021). Consideramos los ambientes/entornos virtuales educativos como sistemas que se configuran alrededor del hecho educativo, con posibilidades de adecuación, relaciones complejas en su interior y en su exterior, y las singularidades propias de las experiencias educativas y pedagógicas (Roza, 2014b; Roza y Rojas, 2019) construidas en relaciones dinámicas alrededor de tres dimensiones: *pedagógica*, en torno al campo de saber y los objetos de conocimientos, relaciones de enseñanza y de aprendizaje, de mediación; *ambiente*, como las configuraciones de flexibilidad e interacción que posibilitan la emergencia del nuevo locus de “suspensión” de la acción educativa; y la *tecnocomunicativa*, o plataforma, propia de las condiciones que permiten la existencia del entorno/ambiente virtual.
6. El formulario no tuvo una fase piloto y no pretende tener validez estadística, el propósito fue captar las percepciones de los estudiantes sobre el tema.
7. Los espacios académicos observados, como parte de la oferta de posgrados, emplean esta plataforma.
8. Appadurai (2001) y Mena (2013) plantean los paisajes tecnológicos en el contexto de la globalización contemporánea, de los procesos de transnacionalización de las industrias tecnológicas y de las formas contemporáneas del capitalismo, en un interés por comprender la experiencia humana en las actuales configuraciones del espacio red, desde perspectivas interdisciplinarias.
9. Así los entornos/ambientes educativos, desde los que se proponen programas de EaD y EV, son parte también de estos paisajes tecnológicos, lo que nos permite proponer otras entradas para el análisis.
10. Sus contribuciones desde la filosofía de la tecnología (entre otras) a la comprensión de la cultura material como concepto interpretativo para entender la acción humana, la forma como la humanidad construye su existencia en la condición sociotécnica contemporánea.

Referencias bibliográficas

1. ADAM, T. (2020). The Privilege of #Pivotonline: A South African perspective. *Open Development & Education*. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3760383>
2. APPADURAI, A. (2001). *La modernidad desbordada. Dimensiones desbordadas de la modernización*. Flacso, Ediciones Trilce, Fondo de Cultura Económica.
3. AREA-MOREIRA, M., Bethencourt-Aguilar, A., Martín-Gómez, S. y San Nicolás-Santos, M. (2021). Análisis de las políticas de enseñanza universitaria en España en tiempos de Covid-19. La presencialidad adaptada. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 65(21).
4. BARRERA, R., Montañó, R. y Marín, P. (2018). Una intervención interactiva por medio de foros en el aprendizaje colaborativo. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (62), 73-82.
5. BRONCANO, F. (2012). *La estrategia del simbioante, cultura material para nuevas humanidades*. Delirio.
6. BRONCANO, F. (2013). Artefactos y paisajes de cultura material. *Revista Internacional de Tecnología, Ciencia y Sociedad*, 2(1), 19-42.
7. CASTAÑEDA, L. y Selwyn, N. (2018). More than Tools? Making Sense of the Ongoing Digitizations of Higher Education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 15(1), 22, s41239-018-0109-y. <https://doi.org/10.1186/s41239-018-0109-y>
8. CASTELAO-HUERTA, I. (2021). Investigaciones sobre los efectos de la neoliberalización de la educación superior pública en América Latina. *Educação e Pesquisa* [online], (47) <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147232882>
9. COTO, M., Collazos, C. A., y Rivera, S. M. (2016). Modelo colaborativo y ubicuo para apoyar los procesos de enseñanza-aprendizaje a nivel iberoamericano. *Revista de Educación a Distancia*, (48), 10-30.
10. DUSSEL, I. y Trujillo, B. (2018). ¿Nuevas formas de enseñar y aprender? Las posibilidades en conflicto de las tecnologías digitales en la escuela. *Perfiles Educativos*, 40(Especial), 142-178.
11. EDELSTEIN, G. (2015). La enseñanza en la formación para la práctica. *Educación, Formación e Investigación*, Vol. 1, No. 1. <https://cutt.ly/d1FGmB>
12. ENGEL, A., Coll, C. y Bustos, A. (2013). Distributed Teaching Presence and Communicative Patterns in Asynchronous Learning: Name versus Reply Networks. *Computers & Education*, 60, 184-196.
13. ENRÍQUEZ, L., Ruiz, I., Bucio, J. y Rodríguez, M. (2017). La comunicación y la colaboración vistas a través de la experiencia en un MOOC. *Apertura*, 9(1), 126-143.
14. ESPINEL, O., Ortiz, J. G., Rozo, C., Sánchez, C., Ruiz, B. y Cogollo, C. (2021). *Documento de análisis, revisión y actualización de módulos*. Informe de trabajo, Especialización en Pedagogía, Universidad Pedagógica Nacional.
15. GADAMER, H. (1993). *Fundamentos de una hermenéutica. Verdad y método*. Sígueme.
16. GALVIS, A, López, Y. y Aaron, M. (2018). Aprendiendo de una transformación de prácticas pedagógicas en cursos de maestría en la modalidad híbrida de aprendizaje. *RED. Revista de Educación a Distancia*, (58), 8, 30-10. <http://dx.doi.org/10.6018/red/58/2>
17. GALLARDO-CERÓN, B., Montoya, S. y Sánchez-Serna, C. (2020). Regiones: alcances y metodologías en investigaciones sobre educación y pedagogía en Colombia, 2010- 2017. En: H. Ospina, B. Gallardo, Montoya, S. y Arroyave, L. A. (eds.), *Regiones investigativas en educación y pedagogía. Mapa topográfico de la actividad investigativa de tesis de maestrías y doctorados, 2010-2017* (pp. 59-84). Cinde.
18. GARCÍA-RUIZ, R., Aguaded, I. y Bartolomé-Pina, A. (2018). La revolución del *blended learning* en la educación a distancia. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 25-32.
19. GILLWALD, A. (2019, 20 de agosto). South Africa is Caught in the Global Hype of the Fourth Industrial Revolution. *The Conversation*. <https://theconversation.com/south-africa-is-caught-in-the-global-hype-of-the-fourth-industrial-revolution-121189>
20. GÓMEZ-MORALES, Y. (2018). Abuso de las medidas y medidas abusivas. Crítica al pensamiento bibliométrico hegemónico. *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, 45(1), 269-290.
21. GROS, B. y Silva, J. (2005). La formación del profesorado como docente en los espacios virtuales de aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(1), 3-13.
22. GURI-ROSENBLIT, S. y Gros, B. (2011). e-Learning: Confusing Terminology, Research Gaps and Inherent Challenges. *Journal of Distance Education*, 25(1), 1-17.
23. HAN, B. (2021). *La desaparición de los rituales*. Herder.
24. HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, F. y Sancho-Gil, J. M. (2021). Students' Experiences in Suddenly Transformed

- Living and Educational Environments by COVID-19. *Frontiers in Psychology*, (12),782433. doi: 10.3389/fpsyg.2021.782433
25. HIDALGO, M. y Calderón, I. (2013). Diagnóstico estadístico y tendencias de la educación superior a distancia en Colombia. En T. Arboleda y C. Rama (eds.), *La educación superior a distancia y virtual en Colombia: nuevas realidades* (pp. 31-46). Acesad, Virtual Educa.
 26. HOINLE, B., Flórez, J. y Rueda, R. (2020). Del capitalismo cognitivo a una apertura pluriepistémica. La economía solidaria y agroecología en la educación superior. En: C. Pérez y I. Hernández (eds.), *Economía social y solidaria en la educación superior: un espacio para la innovación (tomo 2)* (pp. 53-90). Editorial Universidad Cooperativa de Colombia.
 27. INSTITUTO INTERNACIONAL de la Unesco para la Educación Superior en América Latina (UNESCO-IESALC) (2020). *Hacia el acceso universal a la educación superior: tendencias internacionales*. <https://www.iesalc.unesco.org/2020/11/17/el-iesalc-lanza-el-informe-hacia-el-acceso-universal-a-la-educacion-superior-tendencias-internacionales/>
 28. LATOUR, B. (2008). *Reensamblar lo social: una introducción a la teoría del actor red*. Manantial.
 29. MARTÍNEZ, A. (2018). *La universidad interrogada: opacamiento de la formación y de la experiencia*. Programa Editorial de la Universidad Autónoma de Occidente.
 30. MENA, A. (2013). *Interacciones virtuales. El blog, un paisaje tecnológico, en México, Centroamérica y el Caribe a inicios del siglo XXI* [tesis de doctorado en Ciencias Sociales y Humanas]. Universidad de Alicante, Universidad de Chiapas.
 31. MOKHOALI, V. (2020). *Boycott e-Learning until All Students Are Brought on Board-Sascoc*. <https://ewn.co.za/2020/04/20/boycott-e-Learning-until-all-students-are-brought-on-board-sascoc>
 32. MONTERO, R. y Kalman, J. (2018). Construcción de la flexibilidad en una universidad colombiana pública a distancia con modalidad virtual. *Revista de Educación a Distancia*, 58(8). http://www.um.es/ead/red/58/montero_kalman.pdf
 33. MONTEIRO, A. R. y Leite, C. (2021). Digital Literacies in Higher Education: Skills, Uses, Opportunities and Obstacles to Digital Transformation. *RED. Revista Educación a Distancia*, 21(65). <https://doi.org/10.6018/red.438721>
 34. MÜNCH, R. (2015). El mecanismo de monopolio en la ciencia. *Literatura: Teoría, Historia, Crítica*, 17(2), 251-286.
 35. NASCIMBENI, F. y Ehlers, U. D. (2020). Open Teaching: Research and practice on Open, Innovative and Engaging Pedagogies [editorial]. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 16(4), I-IV. <https://doi.org/10.20368/1971-8829/1135423>
 36. NARODOWSKI, M. y Campetella, D. (2020). Educación y destrucción creativa en el capitalismo de pospandemia. En *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 43-51). Unipe.
 37. NORTVIG, A. M., Petersen, A. K. y Balle, S. H. (2018). A Literature Review of the Factors Influencing E-Learning and Blended Learning in Relation to Learning Outcome, Student Satisfaction and Engagement. *Electronic Journal of E-Learning*, 16(1), 46-55.
 38. OLIVER, J. (2020). Self-Directed Open Educational Practices for a Decolonized South African Curriculum: a Process of Localization for Learning. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 16(4), 20-28. <https://doi.org/10.20368/1971-8829/1135330>
 39. PÉREZ, M. (2021). *Códigos, técnicas y ejercicios de la educación superior en modalidad virtual* [tesis doctoral]. Universidad Pedagógica Nacional.
 40. POVEDA, D. y Rodríguez, A. (2014). Modelos e-learning para integrar las TIC y transformar programas de educación a distancia en programas virtuales. *Revista de Investigaciones UNAD*, 13(1), 59-75 <https://doi.org/10.22490/25391887.1131>
 41. RAMA, C. (2012). La internacionalización de la educación a distancia en América Latina. *Cuestiones de Sociología*, (8), 63-76. https://memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5753/pr.5753.pdf
 42. RODRÍGUEZ, A. (2017). *Performances y rituales en los procesos de enseñanza virtual* [tesis doctoral]. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).
 43. RODRÍGUEZ, G., Gómez, V. y Ariza, M. (2014). Calidad de la educación superior a distancia y virtual: un análisis de desempeño académico en Colombia. *Investigación & Desarrollo*, 22(1), 58-99.
 44. ROZO, C. (2010). Dimensión pedagógica de la educación virtual, una reflexión pendiente. *Pedagogía y Saberes*, 32, 33-44.
 45. ROZO, C. (2014a). Dimensión pedagógica: rastreando los sentidos de la educación virtual. En C. Roza (ed.), *¿Qué es*

- lo virtual de la educación virtual?* (pp. 51-96). Fundación Universitaria los Libertadores.
46. ROZO, C. (ed.). (2014b). *¿Qué es lo virtual de la educación virtual?* Fundación Universitaria los Libertadores.
 47. ROZO, C. (2021). *Entornos virtuales en la universidad, la importancia de reflexionar la práctica*. Ponencia presentada en el IX Coloquio Interuniversitario de Pedagogía, Formación, enseñanza e hiper virtualización. Universidad Pedagógica Nacional.
 48. ROZO, C. y Bermúdez, M. (2015). Concepciones del área de tecnología informática, discusiones desde una investigación reciente. *Revista Nómadas*, (42).
 49. ROZO, C. y Rojas, J. (2019). *Entorno sociocultural en ambientes virtuales educativos en la Especialización en Pedagogía*. Proyecto de Facultad, Informe final. Universidad Pedagógica Nacional. Documento de trabajo.
 50. RUEDA, R. (2015a). Subjetividad, tecnicidad y formación. En: A. Camargo (ed.), *Tecnologías de la información y la comunicación en la educación* (pp. 137-166). Universidad Pedagógica Nacional, Colección Cátedra Doctoral N.º 3.
 51. RUEDA, R. (2015b). Redes sociales digitales: de la presentación a la programación del yo. *Iztapalapa. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 36(78), 71-102.
 52. RUEDA, R. (2021). *Educación a distancia en educación superior. Tendencias investigativas y discusiones conceptuales actuales*. Especialización en Pedagogía, Universidad Pedagógica Nacional, documento de circulación interna.
 53. RUEDA, R. y Franco, M. (2018). Políticas educativas de TIC en Colombia: entre la inclusión digital y formas de resistencia-transformación social. *Pedagogía y Saberes*, (48), 9-25. <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/7370> (<http://dx.doi.org/10.17227/pys.num48-7370>).
 54. RUEDA, R., Rozo, C. y Rojas, D. (2007). *La informática educativa en la formación inicial de docentes*. Universidad Central, Secretaría de Educación del Distrito.
 55. SALCEDO, J. (2017). *Reformas educativas y modos de subjetivación de docentes universitarios. Caso Universidad de La Salle* [tesis de doctorado en Educación]. Universidad Pedagógica Nacional.
 56. SANTOS, M. (1996). *A natureza do espaço. Técnica e tempo. Razão e emoção*. Hucitec.
 57. SANTOS, M. (2000). *Por uma outra globalização. Do pensamento único à consciência universal*. Record.
 58. VAN DIJCK, J. (2012). *The Culture of Connectivity. A Critical History of Social Media*. Oxford University Press.
 59. VAN DIJCK, J. (2020). Seeing the Forest for the Trees: Visualizing Plataformization and its Governance. *New Media & Society*, 23(9), 146144482094029. <https://doi.org/10.1177/1461444820940293>
 60. VAN DIJCK, J. y Poell, T. (2013). *Understanding Social Media Logic. Media and Communication*, 1, 2-14.
 61. ZAMBRANO, A., Salazar, T. Candela, B. y Villa, L. (2017). Estado del arte de la investigación en educación en Colombia: un caso de los programas de formación doctoral en la nación. *Revista de la Facultad de Ciencia y Tecnología-Tecné, Episteme y Didaxis, TED*, 41, 57-71.



- Estudiantes protestan en favor de aumento del presupuesto para la educación. Bogotá (Colombia), 2013 | Foto: Diario El Planeta. Tomada de: Elplanetadiario.wordpress.com

La universidad y la sociedad de la información: tendencias y retos*

A universidade e a sociedade da informação: tendências e retos

The University and the Information Society: Trends and Challenges

Carlos Arturo Gaitán Riveros** y Luis Guillermo Jaramillo Echeverri*** DOI: 10.30578/nomadas.n56a10

El artículo tiene como propósito compartir reflexiones en torno a la relación universidad-sociedad del conocimiento, a partir de tres apartados. El primero de ellos tiene que ver con el surgimiento de la sociedad de la información en el marco del auge del neoliberalismo económico y las nuevas tecnologías; el segundo hace alusión a la Declaración de Bolonia y la “Reforma de la universidad”; y el tercero y último plantea como reto de inclusión la articulación entre la universidad y una ciudadanía responsable. En suma, se propugna por una universidad dialogante y pluralista que aspire a un conocimiento que dignifique la sociedad en procura de la formación ética de profesionales comprometidos con la verdad.

Palabras clave: ciencias sociales, educación superior, ciudadanía responsable, Declaración de Bolonia, “Reforma de la universidad”.

O artigo tem como propósito compartilhar reflexões em torno à relação universidade-sociedade do conhecimento, a partir de três apartados. O primeiro deles, tem a ver com o surgimento da sociedade da informação no marco do apogeu do neoliberalismo econômico e as novas tecnologias; o segundo faz referência à Declaração de Bolonha e à “Reforma da universidade”; e o terceiro e último plantea como reto de inclusão a articulação entre a universidade e uma cidadania responsável. Em suma, se advoga por uma universidade dialogante e pluralista que aspire a um conhecimento que dignifique a sociedade em procura da formação ética de profissionais comprometidos com a verdade.

Palavras-chave: ciências sociais, educação superior, cidadania responsável, Declaração de Bolonha, “Reforma da universidade”.

The purpose of the article is to share reflections on the university-knowledge society relationship, based on three sections. The first of these has to do with the emergence of the information society in the framework of the rise of economic neoliberalism and new technologies; the second refers to the Bologna Declaration and the “Reform of the university”; and the third and last one poses the articulation between the university and responsible citizenship as a challenge of inclusion. In short, it advocates for a dialoguing and pluralistic university that aspires to knowledge that dignifies society in pursuit of the ethical training of professionals committed to the truth.

Keywords: social sciences, higher education, responsible citizenship, Bologna Declaration, “Reform of the university”.

* El presente artículo es parte de las reflexiones suscitadas en el interior del proyecto “Perspectivas curriculares y pertinencia social de los programas académicos de licenciaturas de la Universidad del Cauca” y en la Unidad Pedagógica de las Licenciaturas de la misma universidad (2019-2021). También está relacionado con las discusiones sostenidas en el marco del programa de Doctorado en Ciencias Sociales y Humanas de la Pontificia Universidad Javeriana.

** Profesor de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá (Colombia). Doctor en Educación.
Correo: gaitan@javeriana.edu.co

*** Profesor de la Facultad de Ciencias Naturales, Exactas y de la Educación de la Universidad del Cauca, Popayán (Colombia). Doctor en Ciencias Humanas y Sociales - Educación.
Correo: ljaramillo@unicauca.edu.co

original recibido: 25/01/2022
aceptado: 23/08/2022

ISSN impreso: 0121-7550
ISSN electrónico: 2539-4762
nomadas.ucentral.edu.co
nomadas@ucentral.edu.co
Págs. 193–209

La educación siempre ha estado implicada en el contexto social que le ha correspondido asumir en cada momento histórico, con respecto al cual cumple las funciones de preservación y renovación de la tradición cultural. Los cambios en los contextos sociales se relacionan con los retos y los desafíos que la educación debe comprender y descifrar con lucidez para responder a ellos de manera crítica y responsable mediante la formulación de políticas en el interior de la sociedad. No en vano, todavía se constata el auge de la denominada sociedad de la información y el conocimiento, una nueva realidad que ha introducido cambios acelerados en los campos de la vida económica, social, cultural y política, que afecta de manera profunda las formas de vida, las relaciones y las identidades de niños, jóvenes y adultos. Ante esta realidad social cabe preguntar: ¿cuáles son los cambios más significativos que se introducen en el desarrollo de la vida personal y social?, ¿cómo afecta la comprensión de la vida y las relaciones entre los seres humanos?, ¿cómo modifica nuestra experiencia cultural?, ¿cómo incide en el desarrollo de las prácticas educativas?, ¿cómo trastoca el ejercicio de las funciones esenciales de la institución educativa la pertinencia de sus currículos?, ¿qué retos plantea a la comunidad universitaria y en especial a sus maestros?

En este sentido, se han realizado estudios relacionados con la coherencia entre los programas de formación profesional y la realidad vivida por sus actores sociales, como es el caso de la investigación de Jaramillo y Murcia (2013) acerca de “La educabilidad en voz de los maestros en formación: imaginarios en el programa de licenciatura en filosofía”, en la cual los autores

concluyen que existe una permanente pugna entre los imaginarios aceptados como normales en los distintos escenarios educativos y las relaciones que se gestan entre sus actores sociales, sin que se puedan generarse cambios de fondo en el currículo universitario. De manera específica, y como producto de la presente reflexión, entre los años 2017 y 2019 se llevó a cabo la investigación “Perspectivas curriculares y la pertinencia social en los programas académicos de licenciatura de la Universidad del Cauca”, articulada al proyecto macro “Perspectiva curricular y pertinencia social en programas de licenciatura del suroccidente colombiano” (Ascofade, Capítulo Suroccidente).

En el estudio desarrollado en las licenciaturas de la Universidad del Cauca se pudo identificar que existen diversas visiones que circulan entre los actores (profesores y estudiantes) de las licenciaturas con respecto a las perspectivas curriculares y la pertinencia social, las cuales influyen en las diversas conceptualizaciones y posturas que se asumen. También se encontraron las diferentes características que tienen los currículos de los diez programas de licenciatura, que son disímiles tanto en sus concepciones como en sus desarrollos; algunos de estos son dinámicos, móviles, amplios, concertados y participativos, orientados hacia la atención y la diversidad regional, fundamentados en la pedagogía crítica, mientras que otros asumen el currículo como una ruta que orienta el camino que seguir en el desarrollo de un plan de estudios, con la tendencia a continuar con un modelo más academicista. Lo anterior implica una concertación conjunta desde las múltiples voces que emergen en torno al currículo y su pertinencia social (Ortiz, 2022).

Como se observa, la universidad no ha sido ajena a estas nuevas realidades curriculares, en la medida en que cada vez más se demandan de ella resultados como: ampliación de la cobertura o acceso universal a la educación¹; aseguramiento de la calidad; internacionalización e impacto en la región; relacionamiento con sus egresados y sistema de evaluación por competencias; y estas tendencias van perfilando modos distintos en el *ethos universitario*² de los futuros profesionales. A esto se suman mediaciones tecnológicas en un contexto en el que cada vez se da más apertura a una *innovación social digital* (ISD), así como a nuevos procesos de gobernabilidad institucional que vienen a ser contingencias por implementar en el escarpado camino de la vida académica. Del mismo modo, se le pide a la universidad medir sus impactos considerando el sistema de clasificación (*ranking*) que certifican los organismos internacionales como “garantía” de un servicio de calidad. Estas demandas han hecho que la universidad se haya estandarizando en percentiles de rendimiento y estudios econométricos que apuntan cada vez más a pedagogías optimizadoras (Pierella, 2019).

Igualmente, la investigación y su alianza con el sector empresarial, la venta de servicios y los sistemas de evaluación orientados a *learning outcomes* o resultados de aprendizaje, han ido reduciendo la formación de los profesionales a punto de llegada –o titulación– y no a un proceso trascendente de realización humana. Profesionales competentes en una sociedad del rendimiento que necesita ampliar sus capacidades de consumo (Chul-Han, 2012; Bauman, 2009). Por ejemplo, el prestigio académico de los profesores universitarios está más unido a su rol como investigadores y a su título posgradual, que a su labor docente y formativa. Hoy existen categorías de clasificación prometedoras para docentes investigadores como: eméritos, senior, asociado y junior, lo que guarda relación con una productividad académico/científica y el aporte a la formación del “recurso humano” para la investigación; el desempeño docente en función de la producción académica como garante para la acreditación institucional. No obstante, poco se habla del bello acto de enseñar. En la enseñanza, el docente universitario tiene mucho que decir y aportar a través de la cotidianidad pedagógica que establece con sus estudiantes; esto, apoyado por tecnologías y redes virtuales que potencian aún más su relacionamiento y práctica universitaria.

El presente escrito tiene como propósito exponer algunas tesis en torno a la relación universidad-sociedad de la información, a partir de tres componentes: en primer lugar, describimos el surgimiento de la sociedad de la información en relación con el fenómeno de la globalización, el neoliberalismo económico y político y las tecnologías de la información, que plantean nuevos hitos en lo que hoy se comprende por universidad. En segundo lugar, hacemos un recuento histórico de la Declaración de Bolonia y la reforma de la universidad, así como las implicaciones de considerar la alianza universidad-sociedad con respecto a cómo esta se ajusta a las exigencias empresariales del entorno, es decir, traslada su propósito a una relación universidad-mercado. Finalmente, planteamos como reto asumir la universidad como ente formador para una ciudadanía responsable y para la construcción de una sociedad democrática y participativa. Esperamos con estas reflexiones articularnos a la discusión de concebir la universidad como comunidad de conocimiento que propugna la verdad, lo que desborda los intereses de un capitalismo cognitivo y de mercado global que revaloriza el trabajo intelectual y creativo sobre el trabajo manual (Ramírez, 2018). Igualmente, esperamos seguir explorando rutas de aproximación ético-epistemológica (Jaramillo, 2014) que nos permitan abrir senderos hacia nuevas formas de producción y gestión del conocimiento en torno al quehacer universitario en el contexto de transformación de la sociedad actual.

El surgimiento de la sociedad de la información

Diversos estudiosos de este fenómeno han venido rastreando su aparición desde mediados del siglo pasado, considerándolo un resultado de la consolidación del modelo global del capitalismo. En efecto, el auge del denominado capitalismo cognitivo se debe a una transformación de las modalidades del capitalismo mercantil, industrial y de acumulación de derechos de propiedad intelectual digital y tecnológica (Moulier, 2007; Galcerán, 2010; Ramírez, 2018). Esto ha puesto de presente la tendencia creciente a encauzar en las sociedades actuales las transformaciones de los procesos del trabajo y las nuevas fuerzas productivas, correspondientes al trabajo intelectual e inmaterial, tendencia que se ha venido agudizando mucho más en tiempos de pandemia por covid-19 (Castellano y



■ Protestantes cruzan por el Palacio de Westminster durante protesta en favor de la educación gratuita. Londres (Inglaterra), 2014
Foto: Peter Nicholls/Reuters. Tomada de: Theguardian.com

Herrera, 2021). En este proceso es central el papel que desempeñan las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC), articulado con los retos de la ciencia, la tecnología y la innovación como: incentivar la productividad intelectual, el relacionamiento universidad-empresa-Estado, la internacionalización de la investigación y el financiamiento. Esto acorta la vista a la hora de comprender problemas apremiantes de la región, considerando la vida precipitada de la academia universitaria, además de una pérdida de sensibilidad que se traduce en ceguera moral (Bauman y Donskis, 2015).

Ya desde fines de los años setenta, en su texto clásico sobre *La condición posmoderna*, Lyotard (1987) había destacado las transformaciones experimentadas en el saber y los conocimientos como resultado de lo que él denominó la consolidación de la sociedad posmoderna. En especial, el filósofo francés destacó el auge que en la sociedad postindustrial fue adquiriendo la visión pragmática y performativa del conocimiento, como resultado de la informatización y su necesaria traducción en cantidades de información para ser comercializadas. Esto ocasionó la pérdida del valor formativo *-bildung-* del conocimiento, el cual “es y

será producido para ser vendido, y es y será consumido para ser valorado en una nueva producción: en los dos casos, para ser cambiado. Deja de ser en sí mismo su propio fin, pierde su ‘valor de uso’” (Lyotard, 1987, pp. 6-7). En las décadas siguientes a los años ochenta, la ampliación de estos procesos fue ocasionando diversas reducciones cognoscitivas como: del saber al conocimiento, del conocimiento a la información y de su valoración como “un bien en sí mismo” a una mercancía que pueda ser vendida y comprada en función de su valor de cambio; con otras palabras, la producción en venta de servicios a favor de la ganancia.

Se hace necesario considerar, entonces, las diferencias existentes entre información y conocimiento. La primera alude a datos que han sido organizados y comunicados, mientras que el conocimiento, por el contrario, puede definirse como un conjunto de formulaciones organizadas de hechos que presentan resultados experimentales, transmitidos a otros mediante comunicaciones de forma sistemática (Castells, 1996). La información se constituye por datos que pueden ser interpretados, el conocimiento supone procesos de interpretación y comunicación sistemática, discernimiento, creatividad y espíritu crítico.



- Estudiantes del Instituto de Cine y Televisión de la India protestan en contra de la designación de Gajendra Chauhan como rector, por parte del gobierno. Pune (India), 2015 | Foto: Indian Express. Tomada de: Litci.org

En suma, la sociedad de la información sobrevalora el conocimiento elaborado por las ciencias básicas –las denominadas “ciencias duras”– y su traducción operacional gracias a la mediación de las TIC, en desmedro de conocimientos provenientes de las ciencias sociales, las artes y las humanidades. Pareciera entenderse aquí que solo el conocimiento empírico, pragmático y performativo debería buscarse y promoverse por sus efectos en el desarrollo material de las sociedades y en el incremento del plusvalor que posibilita. A esto se suma una vida cuantificada o dadaísmo –como filosofía primera– que, como segunda Ilustración, “se ha de convertir todo en datos e información” (Chul-Han, 2014, p. 16). No obstante, las nuevas tecnologías hacen parte de nuestra forma de vida y lo que esperamos de ella, condicionan nuestros gestos y comportamientos. Del mismo modo, dominar una nueva tecnología nos prepara para posibles cambios, así como modifica nuestra manera de pensar, sentir y relacionarnos con los demás (Santos López, 2016). Sin embargo, la acumulación de información producida en la sociedad actual crea una nueva forma de acumulación originaria y de vigilancia de los cuerpos (biopolítica) como aparato de control social sobre las personas (Ramírez, 2018); control que va mucho más allá del auge de las nuevas tecnologías de

la información y la comunicación, en cuanto el “desarrollo de la técnica no es la causa, es ya el efecto de este aligeramiento de la sustancia humana, vaciándose de su pesadez nocturna” (Levinas, 1976, p. 299).

A comienzos del siglo XXI, en su reflexión en torno a las sociedades del conocimiento, la Unesco propuso distinguir entre sociedad mundial de la información y sociedades del conocimiento. La primera constituye un medio que solo tendrá sentido si propicia la formación de sociedades que promuevan un desarrollo de las personas basado en derechos fundamentales como el acceso a la información, la libertad de expresión, la libertad de prensa, la libre circulación de datos, el respeto a la diversidad cultural y lingüística y el aseguramiento de una educación para todos. Por tanto, las sociedades del conocimiento deben promover la capacidad “para identificar, producir, tratar, transformar, difundir y utilizar la información con vistas a crear y aplicar los conocimientos necesarios para el desarrollo humano” (Unesco, 2005, p. 28). De este modo, se hicieron manifiestas las relaciones entre desarrollo, conocimiento y derechos humanos universales con base en los principios de pluralidad, integración, solidaridad y participación. Este ideal relacionado con el desarrollo

y las capacidades humanas se reafirma en el informe del año 2020, en el que se expone que “la educación superior permite a las personas ampliar sus conocimientos y habilidades, expresar claramente sus pensamientos tanto oralmente como por escrito, captar conceptos y teorías abstractas y aumentar su comprensión del mundo y su comunidad (Unesco, 2005, p. 23).

Con la consolidación del fenómeno de la globalización, el despliegue de esta nueva forma de sociedad alcanza un efecto mundial. En opinión de Gimeno (2005), es necesario considerar en este caso las múltiples relaciones existentes entre la globalización, el neoliberalismo económico y político y las nuevas tecnologías de la información. Sus efectos son múltiples y diferenciados. Por un lado, algunos representan importantes posibilidades de innovación y transformaciones en los campos político, social, económico y cultural, en relación con las construcciones de nuevas formas de subjetividad, y por otro lado, plantean el surgimiento de brechas informacionales, cognitivas y sociales, nuevas formas de discriminación y exclusión social que inciden de manera especial en el campo social y educativo. Los datos deben sistematizarse para una gestión de conocimiento oportuna, confiable y eficiente; del mismo modo, deben existir criterios para la validación de la información, a fin de no caer en manipulaciones tendenciosas de información falsa o *fake news* que tergiversan el sentido crítico de los universitarios.

La Declaración de Bolonia y la reforma de la universidad

El desarrollo de la sociedad de la información y la implementación de las nuevas tecnologías ha implicado, en el caso de la educación superior, la propuesta de una reforma de la universidad. Esta iniciativa fue impulsada por el denominado proceso de Bolonia que inició en el interior de las universidades europeas a finales del siglo XX y se ha extendido gradualmente a las instituciones universitarias de todo el mundo. El propósito central de esta reforma ha sido la consolidación de un *Espacio Europeo de Educación Superior* (EEES), que busca incrementar su calidad y competitividad incorporando nuevas formas de gobernanza: la gestión eficaz, la incorporación de reformas curriculares y didácticas, y la internacionalización, entre otros aspectos, pero también, el *Plan Bolonia* convierte a la universidad en mero rito de paso, “lo que trae como consecuencia una universidad convertida ya en mero instituto, con tutorías, destierro de clases magistrales; en definitiva, la tendencia a relegar la exigencia académica” (Sánchez, 2019, p. 454).

Estos procesos han estado acompañados por el surgimiento de movimientos “Antibolonia” que cuestionan su carácter antidemocrático, el cual ocasiona, en su opinión, la pérdida de autonomía de la universidad y su sometimiento a la dinámica económico-productiva de un mercado educativo globalizado. Dichos movimientos se



■ Movilización estudiantil por la educación al interior de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH). Tegucigalpa, 2016
Tomada de: Elheraldo.hn

han constituido “en causa, forma, recreación y expresión de democracia” (Fernández, 2014, p. 19). La manifestación más clara de la influencia ejercida por la sociedad de la información se resume en la configuración de la universidad bajo un modelo empresarial, lo que implica a su vez un alejamiento de la sociedad y del control político. Al respecto, Galcerán (2010) denomina universidad-empresa a la transformación de la universidad como resultado de su incorporación a los circuitos empresariales y mercantiles de la sociedad capitalista actual.

Esto implica la fragmentación de la universidad en diversos sectores prioritarios, líneas de investigación, institutos, entre otros, a los cuales se da trato preferencial, lo que conlleva la pérdida de inversión en los campos de las ciencias sociales y las humanidades. Del mismo modo, Pierella considera que “desde hace ya varias décadas, organismos multilaterales como la Unesco, el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico vienen delineando las tendencias actuales de la educación superior, dirigiéndose a la universidad desde discursos propios del mundo empresarial” (2019, p. 5).

El sociólogo portugués Santos (2004) ha propuesto agrupar en tres campos la crisis experimentada por la universidad como consecuencia de las nuevas demandas provenientes de la sociedad de la información: en primer lugar, *la crisis de hegemonía*, que se manifiesta en la con-

tradición existente entre las funciones de producción de alta cultura, el pensamiento crítico y los conocimientos ejemplares científicos y humanistas necesarios para la formación de las élites, que han sido tarea fundamental de la universidad clásica, ante la necesidad de formar mano de obra calificada para el desarrollo del capitalismo. En segundo lugar, *la crisis de legitimidad*, ocasionada por la pérdida del carácter consensual de la universidad debido a la contradicción entre, por un lado, la jerarquización de saberes especializados mediante la restricción al acceso y la certificación de competencias, y, por otro lado, las exigencias de democratización e igualdad de oportunidades para el acceso a la educación superior. En tercer lugar, *la crisis institucional*, resultante de la contradicción entre la exigencia de autonomía de la universidad y la presión por someterla a criterios de eficiencia y productividad empresarial.

De las tres crisis mencionadas, la de *hegemonía* es quizás la más fundamental. En consecuencia, la universidad, especialmente cuando es pública, experimenta la pérdida de autonomía y la conversión gradual en un bien de mercado que debe responder al lucro y la utilidad económica para poder subsistir, dividiendo los presupuestos en recursos que aporta la nación y recursos propios que se obtienen por venta de servicios o convenios empresariales. La apertura de la universidad al mercado educativo nacional e internacional es el



■ Protesta de estudiantes de la Universidad Central (Ecuador), en reclamo al recorte presupuestal, 2018 | Foto: Diario El Universo. Tomada de: Eluniverso.com



- El Movimiento Estudiantil 19 de abril (ME19) protesta en las calles de Nicaragua pidiendo la renuncia del presidente Daniel Ortega. Managua, 2018 | Foto: DesInformémonos.

corolario de esta nueva orientación que también afecta a la universidad privada:

[Por tanto], el permitir que la universidad abandone su autonomía y se deje guiar por el lucro y las demandas del mercado, implicaría un grave impacto negativo para la sociedad, pues hablamos de una institución que ha guiado el camino de la civilización al tiempo que ha construido y también cuestionado modelos éticos y políticos para comprender los tiempos y actuar en ellos. (Lerner, 2012, p. 1)

[Esto conlleva a] eliminar paulatinamente la distinción entre universidad pública y privada, trasformando la universidad, en su conjunto, en una empresa, una entidad que no produce solamente para el mercado, sino que produce en sí misma como mercado, como mercado de gestión universitaria, de planes de estudio, de diplomas, de formación de docentes, de evaluación de docentes y estudiantes. (Santos, 2004, p. 16)

Las aseveraciones de Lerner y Santos indican que la universidad ha caído en un utilitarismo pragmático al concebir el conocimiento como materia prima que puede ser vendida por partes en virtud de la hiperespecialización que le asiste.

En esta relación universidad-empresa-Estado, la sociedad de la información se define como sociedad del aprendizaje, con lo cual se ponen de presente las relaciones existentes entre el uso de la información, la flexibilidad del aprendizaje y la cultura de la innovación y el emprendimiento. Desde esta perspectiva, se constata un desplazamiento acentuado de la función de enseñanza hacia procesos de aprendizaje mediados especialmente por las TIC. Aquí encuentran su sustento las tesis sobre la importancia del aprender a aprender, el aprendizaje basado en competencias –especialmente laborales– y el aprendizaje a lo largo de la vida. Desde esta perspectiva, la propuesta de una sociedad del aprendizaje parecería además querer desplazar la tarea del aprendizaje del contexto educativo formal hacia espacios virtuales de dimensiones planetarias y accesibles a distancia, relegando a un segundo plano la función tradicional del enseñante, máxime en estos tiempos de pandemia y emergencia sanitaria por covid-19, lo cual ha intensificado la implementación de plataformas y tecnologías gestionadas por las instituciones de educación superior. Aquí se ubica la amplia discusión planteada hoy en la universidad acerca del papel de estas tecnologías como mediadoras (no sustitutas) del maestro “tradicional”, y la posibilidad de promo-

ver formas de aprendizaje colaborativo entre pares, así como otras formas de enseñanza y relación que pongan al descubierto nuestra fragilidad humana.

Estas orientaciones tienen importantes efectos sobre la organización universitaria que, en un contexto neoliberal como el actual, la obligan a redefinir sus funciones de docencia, investigación e interacción social (Peter y Olsen, 2008). Así, también implican nuevas demandas al trabajo llevado a cabo por sus docentes en materia de un conocimiento más pertinente y contextualizado. Su eje misional se ve entonces trastocado del siguiente modo:

En cuanto a la investigación, predominan ahora las ciencias básicas y áreas tecnológicas orientadas a la innovación y la reproducción de patentes. Se busca investigar para el mercado productivo y para la producción de innovaciones técnicas y tecnológicas explotables por la industria y los servicios. Es sintomático, en este sentido, cómo en la investigación producida tanto en el campo social como en las ciencias básicas importa más el prestigio del investigador que el aporte social y pedagógico de su trabajo, en la medida en que tal prestigio

... se obtiene en el mundo universitario no por lo que aprenden los estudiantes sino por la reputación de la investigación del profesorado y las medidas de selección de los estudiantes, esta lucha por el prestigio motiva una especie de carrera armamentística académica. (Dill, 2008, p. 234)

Con referencia a la formación de los estudiantes, la educación superior se convierte en un lugar para la preparación de mano de obra calificada que se inserte funcionalmente en procesos de producción y servicios empresariales. Las reformas curriculares provenientes de Bolonia se han orientado a responder a las necesidades de un mercado laboral flexible y se hace énfasis en una educación “con ánimo de lucro” (Nussbaum, 2011) para ser económicamente productivos. Son pilares centrales de estas transformaciones el cambio en el enfoque de las carreras profesionales y una orientación flexible del currículo con base en competencias y créditos académicos:

[En este sentido], la universidad sería un gran depósito en donde se transfiere conocimiento a cambio de dinero mientras que el valor de cada conocimiento se debería medir por la demanda de los estudiantes, convertidos en simples clientes. Se ha llegado a postular que este es el modelo más

honesto y realista de educación, pues se halla basado en la eficacia, y por tanto la utilidad y la calidad del servicio ha de ser evaluada según los réditos que se obtienen del mismo. (Lerner, 2012, p. 3)

Finalmente, la relación universidad-sociedad, mediante la cual la universidad debería proyectarse crítica y creativamente al entorno, se convierte en una relación universidad-mercado. En lugar de una interacción socialmente responsable de la universidad con los problemas provenientes de su entorno social y comunitario, se constata el énfasis en la venta de servicios a clientes corporativos que implican el crecimiento de las utilidades recibidas por las instituciones educativas. La figura de la universidad-empresa es inseparable de la constitución y el fortalecimiento de esta nueva modalidad de capitalismo cognitivo,

cuyo nuevo valor ya se acumula en quien tiene los derechos de propiedad intelectual (que usualmente los posee quien financia) y el que logra acumular la información producida/procesada por el “dato” que se genera deliberadamente, o no, en la vida cotidiana o en los circuitos productivos. (Ramírez, 2018)³

Una universidad para una ciudadanía responsable

Ante estas tendencias de la educación superior que se reproducen en distintos contextos y de diferentes maneras, adquiere importancia la necesidad de pensar en una educación que redefina sus propósitos y reformule el sentido de las funciones de la universidad en el marco de una educación crítica para una ciudadanía responsable.

En su crítica a una educación con fines de lucro, Martha Nussbaum (2011) propone un paradigma educativo centrado en el rendimiento económico de una educación para el desarrollo humano, que haga de las humanidades un componente fundamental en la construcción de la democracia y en la formación de ciudadanos con capacidad de pensar por sí mismos. Además, habría de poseer una mirada crítica sobre las tradiciones y comprender la importancia de los logros y los sufrimientos de los otros como acontecimiento enigmático que haga justicia a las personas víctimas frente a la totalización de un sistema (Aguirre y Jaramillo, 2022). Esta propuesta de una educación



▪ Los colombianos protestan por la no voluntad del Gobierno Nacional para garantizar la educación pública y de calidad, 2018 | Tomada de: Razonpublica.com

humanista para la ciudadanía recoge una amplia tradición educativa occidental que desde Sócrates y Aristóteles se ha preguntado por las relaciones entre educación y ciudadanía. De cara al predominio adquirido por la formación en competencias productivas que proporcionan formas de saber hacer en contextos laborales específicos, Nussbaum (2011) propone una educación orientada a la formación para el desarrollo humano basada en tres capacidades fundamentales, como se presenta a continuación.

El examen crítico de uno mismo y de las propias tradiciones bajo la cuales hemos sido educados constituye una primera tarea de los procesos educativos. Esto implica el desarrollo de una propuesta que convierta al estudiante en un sujeto libre, capaz de hacerse cargo de sus pensamientos y desarrollar una mirada crítica de las normas y tradiciones donde se desarrolla. La educación debe tener en cuenta las circunstancias y los contextos concretos de los estudiantes y promover de forma crítica el pluralismo social y cultural mediante la consideración de las diversas normas y tradiciones existentes. Dicho examen de uno mismo requiere también ejercitarse en procesos lógicos de argumentación y juicio crítico que permitan desenmascarar prejuicios, tradiciones y costumbres transmitidas por autoridad, fomentando el desarrollo de una democracia reflexiva y deliberante que recoja el legado socrático de una vida en examen.

En segundo lugar, Nussbaum se refiere al desarrollo de una educación multicultural e intercultural para la ciudadanía del mundo. Esto implica que no renuncie a la propia afiliación, una educación íntima que no deje de ser universal y que forme la sensibilidad para la comprensión de la propia cultura, pero que a su vez se abra a la diversidad cultural, superando los estereotipos étnicos, sociales y religiosos. Se trata de propiciar la creación de una comunidad de diálogo en la cual las preocupaciones puedan ser compartidas y consensuadas, manteniendo a la vez las diferencias. El desarrollo de esta capacidad requiere recuperar aportes de diversas disciplinas humanas como la historia, la filosofía, la geografía, los estudios interculturales, la literatura, la revitalización de las lenguas étnicas y la historia de sistemas jurídicos y políticos. Su implementación requiere que la educación superior incorpore pedagogías para estimular el aprendizaje activo y currículos que impartan un mejor conocimiento del mundo y sus diversas culturas, con el fin de propiciar formas de comprensión que reconozcan la diversidad humana y profundicen en su sentido y posibilidades para enriquecer la experiencia social de las y los jóvenes universitarios.

Finalmente, la educación para una ciudadanía responsable debe posibilitar el cultivo de la imaginación narrativa, la cual da forma al mundo interior, a los deseos y necesidades del sujeto que se educa. Esta dimensión

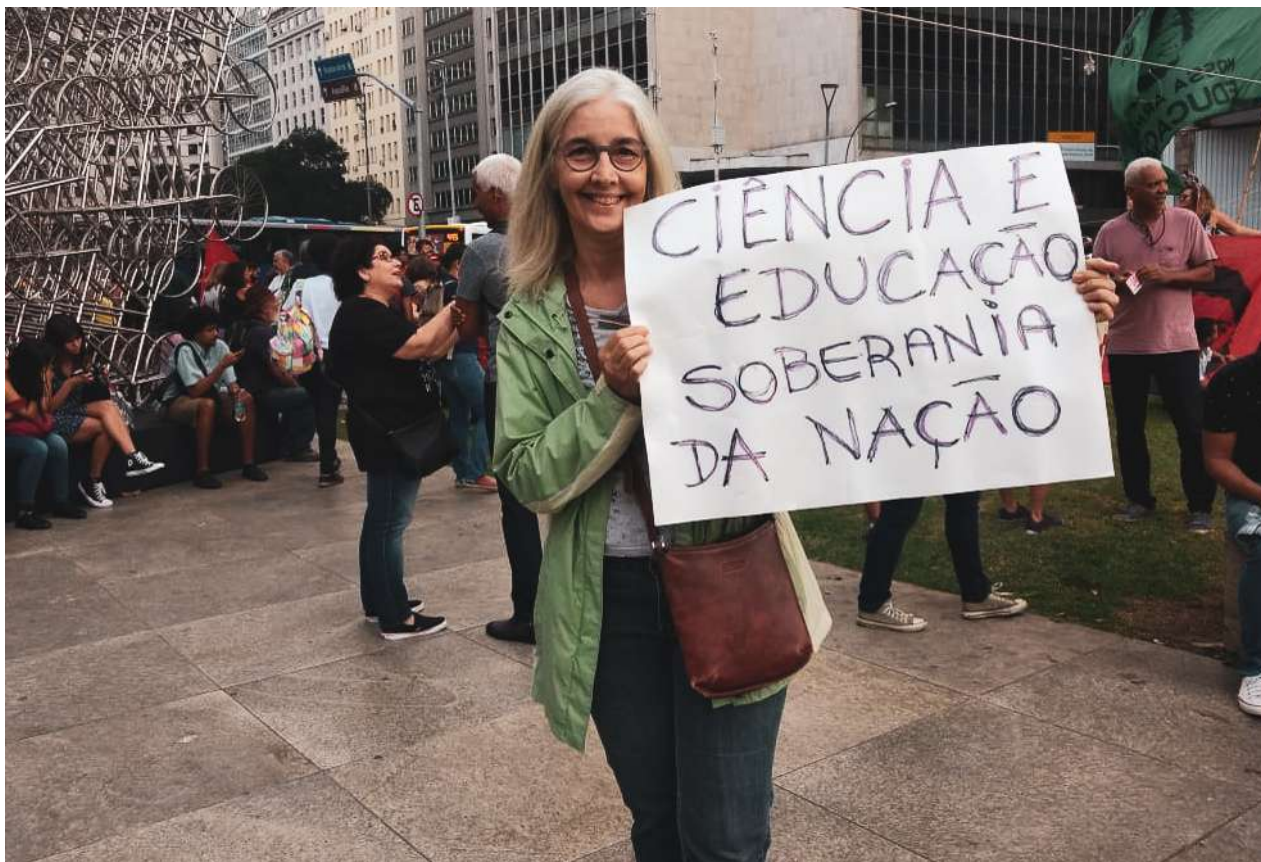
estética y expresiva permite desarrollar la capacidad de reconocernos en contextos plurales; implicaría estar en el lugar de la otra persona, interpretar sus relatos e intentar comprender sus sentimientos, deseos y expectativas. De esta manera se cultivan, mediante el arte y las humanidades, las capacidades para poder ver el mundo desde la óptica –que a su vez es una ética– del otro (Levinas, 2012); es decir, se educa en la compasión y el sentido de la propia vulnerabilidad. Se trata entonces de un proceso que debe darse en la institución universitaria, pero que requiere el apoyo de la misma familia, la sociedad y la ciudadanía en general; esto es, una sociedad comprometida con la universidad y lo que allí se enseña.

A manera de recapitulación, una educación para una ciudadanía responsable, como también el fortalecimiento de la democracia, debería infundir en los universitarios una sensibilidad ética basada en la comprensión empática, la capacidad de pensar por sí mismos y asumir una responsabilidad para el otro; asimismo, la construcción de una ciudadanía intercultural abierta y tolerante de la diversidad cultural y la dimensión creativa y lúdica pro-

pia de un pensamiento estético, emocional y narrativo que no pierda su capacidad de interpelar. Desde esta lógica, el fundamento de la democracia se soportaría en la posibilidad de controvertir, por ejemplo, sobre una ley jurídica que emana del Estado. En tal sentido, “podemos debatir las decisiones, podemos restituir las. No existe decreto humano que no sea revisable, e incluso la caridad se ve así puesta a prueba por la verificación pública” (Levinas, 2006, p. 199).

Desde esta perspectiva, los nacientes movimientos sociales y la utilización de las nuevas tecnologías, como las redes sociales, movilizan la situación en la que se encuentran los seres humanos, lo que hace que la técnica ponga al descubierto al hombre en la desnudez de su rostro (Levinas, 1976). Recuérdese que en la época de la Ilustración del siglo XVIII, la tecnología permitió el movimiento de profesionales que expresaban sus ideas “gracias a redes de comunicaciones y las posibilidades de circulación que la Monarquía Hispánica ponía a su disposición ... [estos eran] espacios alternativos que la Corona habilitó o auspició para educar a comerciantes, profesionales y artesanos en los saberes científico-

- Cátia Barbosa, docente de la UFF, durante manifestación estudiantil. Río de Janeiro (Brasil), 2019 | Autor: Clívia Mesquita. Tomada de: Brasildefato.com.br



tecnológicos, que no necesitaban la filosofía escolástica” (Santos López, 2016, p. 364). De manera similar, las tecnologías en nuestro tiempo posibilitan la circulación de un librepensamiento que se sale de una hegemonía institucional, además, generan sensibilidades que van más allá del entorno académico que la institución universitaria bien podría aprovechar. Podríamos aventurarnos entonces a considerar que, gracias a las TIC, estamos experimentando una segunda Ilustración propiciada desde los mismos tejidos sociales.

Este desarrollo requiere el concurso de las diversas ciencias humanas y sociales, así como su articulación interdisciplinaria con las ciencias formales y básicas en diálogo inter y transdisciplinar con los diversos saberes cotidianos y ancestrales provenientes de la experiencia social y cultural de las comunidades, así como el encuentro y la construcción de redes universitarias en torno al tema intercultural. Según el Congreso de Córdoba celebrado en el 2018, “este parece ser uno de los factores que ha favorecido la creciente visibilidad y reconocimiento que actualmente alcanzan las experiencias de educación superior intercultural dentro del campo más amplio de la Educación Superior en América Latina” (Matos, 2018, p. 99).

Las críticas formuladas por Nussbaum a una educación con ánimo de lucro recuerdan la tesis propuesta por Santos (2004), quién en relación con la crisis de la universidad actual sugiere dar prioridad a las racionalidades práctico-moral y estético-expresivas, ante el privilegio de la racionalidad cognitivo-instrumental, que forma para la ciencia, la técnica, la innovación y un emprendimiento empresarial que parte de una pedagogía centrada en el aprendizaje óptimo del estudiante. En contraposición a esta tendencia dominante, una educación humanista enfatiza la importancia de incluir en todo proceso formativo integral la formación crítica en valores y la cooperación; la preparación para la participación política y la toma de conciencia acerca de la responsabilidad social de los universitarios y profesionales en general, dinamizando y dignificando el papel del docente universitario como artesano de un saber (Saldarriaga, 2006; Larrosa, 2022). Esta asunción está en correspondencia con los planteamientos de Rueda (2017) cuando considera “la cooperación como una artesanía-tecnología del yo que nos permite comprender las formas como podemos lidiar con la resistencia y la diferencia [...] [lo que] permite descentrarnos y retardar los tiempos acelerados de las actuales tecnologías digitales y sus formas de vida que cuantifican el yo” (pp. 223-224).



▪ Pancarta de estudiantes durante protesta universitaria. Caracas (Venezuela), 2021 | Foto: El Informador. Tomada de: Diariodecuba.com



- Jóvenes opositores del gobierno de Nicolás Maduro, protestan por la educación frente a las fuerzas de seguridad en Caracas (Venezuela), 2018 | Foto: Federico Parra/Getty Images. Tomada de: Bbc.com

Por consiguiente, la universidad que anhelamos se articula al estudiante que acogemos. Este hace uso de un derecho vital –su educación– y no la recepción de un servicio estatal o privado que le hace competente. La educación superior se hace con sujetos solidarios y encarnados, en una relación magmática en permanente ebullición, de la que brotan significados que están en consonancia con la aspiración de una vida profesional (Gutiérrez, 2020). Estos significados universitarios nos movilizan a fusión de horizontes, en la medida en que “el horizonte es más bien algo en lo que hacemos nuestro camino y que hace el camino con nosotros” (Gadamer, 1993, p. 375).

Este horizonte-compartido se desplaza por la comprensión de sentidos que nos permite con-vivir en diferencias no indignantes. Asumir la diferencia avizora horizontes de comprensión que bordean problemas que van más allá de funciones administrativas que agobian, cada vez más, la cotidianidad universitaria. Por el contrario, se apuesta por una universidad incluyente que nos permita entender que quien se forma, lo hace a través de una red de sentidos imbricados a manera de trama, interacciones colectivas o comunitarias de una universidad puesta en diálogo donde sus actores, profesores y estudiantes que se desprenden de la trampa

corporativizada de la gestión del tiempo, para ingresar a un tiempo motivado –atemporal– que se detiene en la reflexión lenta de las palabras (Berg y Seeber, 2022). Nuestra apuesta, entonces, es por relaciones asimétricas que superen los determinismos epistemológicos de querer estandarizar a los otros en criterios totalizantes de verdad, sin considerar que es en la asimetría y en la calma del tiempo-dialogado donde se teje la vida de diversas maneras (Gutiérrez, 2020).

Reflexiones de apertura: algunas implicaciones para las prácticas docentes

El desafío planteado desde la sociedad de la información y el capitalismo cognitivo a la universidad y la intención de transformarla, tomando como paradigma la empresa y el mercado global, hace necesario preguntarse de nuevo por los ejes misionales de la universidad y la redefinición de sus funciones básicas. En relación con lo primero, ante la tendencia ya analizada de considerar la educación universitaria exclusivamente desde la perspectiva de la consolidación de una sociedad de la información y del capitalismo cognitivo globalizado, es necesario hacer énfasis en el nexo existente entre

desarrollo científico, técnico y tecnológico, por una parte, y desarrollo social, cultural y político, por la otra, dado que a la universidad le compete garantizar su adecuada complementariedad. A este respecto, Hoyos (2013) señala: “Es absolutamente necesario tomar la educación, por un lado, como lugar de promoción de una cultura del pluralismo, de la solidaridad, de la corresponsabilidad, de la aceptación de las diferencias, del diálogo y de la formación ciudadanas, y a la vez como estrategia para impulsar la ciencia y la tecnología de modo que el conocimiento produzca progreso social y justicia como equidad” (p. 51).

Frente a las posibilidades de desarrollo productivo y consolidación del “capitalismo cognitivo” que han abierto las tecnologías de la información y la comunicación, “es necesario avanzar decisivamente en el compromiso de la universidad con la formación para la convivencia y el fortalecimiento de lo público y la democracia, lo que implica destacar su condición de institución pública y su función social” (Del Basto, 2007, p. 233). Como “comunidad crítica”, la universidad debe orientarse a la búsqueda del bien común, y a la formación de la opinión pública y la voluntad ciudadana. Solo mediante la promoción de la “racionalidad instrumental” y la “razonabilidad comunicativa” se hará posible el cultivo equilibrado de productividad y libertad (Hoyos, 2013).

¿Cómo afectan estas orientaciones al cumplimiento de las funciones más sustantivas de la universidad? En primer lugar, se trata de recuperar, ante el predominio de la sociedad del aprendizaje y la centralidad del educando como “cliente”, un sentido diferenciado para las prácticas docentes que recupere el rol fundamental del maestro como orientador del proceso educativo. La práctica docente debe considerarse en términos de un proceso de interacción alrededor de problemas e interrogantes concretos, se trata ante todo de una práctica de acompañamiento y comunicación crítica de los saberes que articule procesos de enseñanza orientados a potenciar efectos y afectos formativos en los estudiantes, especialmente su autonomía y pensamiento crítico, abordando la enseñanza desde la experiencia de “ser enseñado”, que es distinta de la experiencia de “aprender de”; es decir, los docentes universitarios tienen algo que enseñar como cultivadores de un saber, ellos no son simples facilitadores del aprendizaje (Biesta, 2017).

Del mismo modo, los conocimientos, las estrategias y los dispositivos tecnológicos deben ser sobre todo medios para la formación humana y profesional integral como propósito fundamental del quehacer docente, lo cual ayuda a los futuros profesionales a la estructuración de un pensamiento integrador entre el ejercicio laboral y su actitud ética, la capacidad de procesar información con criticidad y la resolución de problemas de creciente complejidad. Por tanto, es fundamental que la educación superior promueva la articulación entre la actitud reflexiva del educando en relación con sus convicciones y creencias, sus competencias específicas en el ámbito técnico-práctico, la capacidad de fundamentar sus acciones morales en valores y principios generales, y la construcción de un proyecto de vida que le permita articular su historia individual y las formas de vida colectiva en las que esta se inserta (Habermas, 2002).

Por otra parte, la investigación, considerada una búsqueda cooperativa del saber y el desarrollo de todas las formas de conocimiento posible, amplía las fronteras del conocimiento y pone a los educandos en contacto con las tradiciones teóricas más relevantes y con comunidades científicas especializadas disciplinares, interdisciplinares y transdisciplinares en los diferentes ámbitos de escala nacional e internacional. Se requiere la utilización de múltiples formas de investigación que hagan posible la interrelación de diversas racionalidades epistémicas y su articulación con los saberes provenientes de las múltiples experiencias socioculturales (Gaitán y Martínez, 2013). Las preguntas y los problemas que desencadenen los procesos investigativos deben ser relevantes socialmente y garantizar un impacto real de las instituciones educativas sobre los contextos en los cuales se sitúan y a los cuales aportan críticamente su conocimiento y experiencia, y a la vez se nutren de esos otros saberes y experiencias.

Finalmente, la interacción de la universidad con la sociedad debe materializarse en los ámbitos local, regional, nacional e internacional, haciendo aportes pertinentes para la construcción de sociedades más justas e incluyentes. Un aspecto central en el momento histórico presente alude al fomento de la discusión en torno a un proyecto de nación que supere la violencia endémica de nuestra sociedad y contribuya al fortalecimiento de una opinión pública informada y deliberante.



- Estudiantes universitarios protestan en la ciudad de Cuenca, en contra del Gobierno nacional. (Ecuador), 2022 | Foto: Johnny Guambaña. Tomada de: Eluniverso.com

Estos ejes misionales, a los cuales se añaden hoy la gestión, la gobernabilidad, la internacionalización y el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, deben mirarse como retos que se presentan de forma articulada y complementaria. En este sentido, ha sido siempre tarea fundamental de la universidad producir conocimiento, comunicarlo críticamente y propiciar su aplicación a la solución de necesidades y problemas apremiantes de la sociedad. Las universidades deberán seguir siendo fieles a su

misión formadora, buscando un equilibrio entre dos extremos: por un lado, su instrumentalización por parte de las fuerzas corporativas dominantes (sobre todo económicas) en la sociedad de la información, y por el otro lado, el alejamiento y el encierro que les impide desarrollar de manera pertinente su vocación de ser conciencia crítica, responsabilidad absoluta, interacción crítica con el entorno, aporte a la construcción de democracias incluyentes y a la transformación emancipada de nuestras comunidades.

Notas

1. En esta consigna se basó el informe de la Unesco en el año 2020, “Hacia el acceso universal de la educación superior: tendencias internacionales”, como un intento por cerrar las brechas sociales, la injusticia social y lograr un mayor acceso en la calidad, equidad y desempeño en la educación superior (Unesco- IESALC, 2020).
2. Para Salomón Lerner (2012), “El *ethos* de la universidad no siempre se manifiesta de manera completa y cristalizada en el momento de su nacimiento. Antes bien, hay que buscarlo en su etapa de maduración; somos, en esencia, aquello que *llegamos a ser* por mandato de nuestra naturaleza. En su madurez, la universidad ha sabido asumir una vocación universal y a la vez local, que aspira a responder siempre al aquí y al ahora. Ese es el modelo de uni-

versidad que reconocemos como el vigente y el válido. Ese es el sentido en virtud del cual la institución universitaria puede ser inspiración y guía para nuestras sociedades en un mundo cambiante como el de hoy” (p. 4).

3. “No es casual que ‘a pesar de que desde el 2007 China es el principal productor de software y hardware, el 84% de las ganancias en este rubro siguen estando en manos de capitalistas estadounidenses’ (Arkonada, 2015). Tampoco es casual que Google, Skype, Facebook empiecen a generar servicios sociales ‘gratuitos’ a cambio de acceso (a bases) de datos que se generan en los mismos (Assange, 2016)” (Ramírez 2018, pp. 195-196).

Referencias bibliográficas

1. AGUIRRE, J. y Jaramillo, L. (2022). Enigma y sufrimiento: más allá de recordar. *Folios*, (55), 3-16. <https://doi.org/10.17227/folios.55-12447>
2. BAUMAN, Z. (2009). *Vida de consumo*. Fondo de Cultura Económica.
3. BAUMAN, Z. y Donskis, L. (2015). *Ceguera moral. La pérdida de la sensibilidad en la modernidad líquida*. Paidós.
4. BERG, M. y Seeber, B. (2022). *The Slow Professor. Desafiendo la cultura de la rapidez en la academia*. Universidad de Granada.
5. BIESTA, G. (2017). *El bello riesgo de educar*. Innovación Educativa.
6. CASTELLS, M. (1996). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol 1. La sociedad red*. Alianza.
7. CASTELLANO, G. y Herrera, L. (2021). Tecnología globalizadora y oposición social en tiempos pandémicos por Covid19: una experiencia de investigación educativa. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(6), 381-393.
8. CHUL-HAN, B. (2012). *La sociedad del cansancio*. Herder.
9. CHUL-HAN, B. (2014). *Psicopolítica*. Herder.
10. DEL BASTO, L. (2007). Lo público y la sociedad civil en el contexto de la universidad. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, (9), 231-254.
11. DILL, D. (2008). La degradación de la ética académica: docencia, investigación y la renovación de la autorregulación profesional. En R. Barnett, *Para una transformación de la universidad* (pp. 231-246). Octaedro.
12. FERNÁNDEZ, J. (2014). El estudio del impacto de los movimientos sociales: el caso del movimiento estudiantil anti-bolonia. *Oximora. Revista Internacional de Ética y Política*, (4), 1-22.
13. GADAMER, H. G. (1993). *Verdad y método I*. Sígueme.
14. GAITÁN, C. y Martínez, J. (2013). La formación basada en competencias en la educación superior. ¿Nuevas orientaciones o nuevos fines de la universidad? En *Universidad y sociedad: aproximaciones críticas, tensiones y desafíos* (pp. 70-91) Pontificia Universidad Javeriana.
15. GALCERÁN, M. (2010). La mercantilización de la universidad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(2), 89-106. <http://www.redalyc.org/pdf/2170/217014950008.pdf>
16. GIMENO, S. (2005). *La educación que aún es posible*. Morata.
17. GUTIÉRREZ, E. (2020). *Currículo, formación y universidad. Retos y asimetrías en inclusión social y pedagógica*. Universidad del Cauca.
18. HABERMAS, J. (2002). *Verdad y justificación*. Trotta.
19. HOYOS, G. (2013). Participación del Estado, de la comunidad académica y de la sociedad en el mejoramiento de la calidad de la educación superior. En C. Gaitán y J. Martínez, *Universidad y sociedad: aproximaciones críticas, tensiones y desafíos*. (pp. 50-69) Pontificia Universidad Javeriana.
20. INSTITUTO INTERNACIONAL de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe

- (UNESCO-IESALC). (2020). *Hacia el acceso universal a la educación superior: tendencias internacionales*. <https://cutt.ly/mBCvXpc>
21. JARAMILLO, L. (2014). La rebelión de la revelación: reflexividad, subjetividad y formación en ciencias sociales. *Nómadas*, (40), 175-189. <https://cutt.ly/4BCvTvJ>
 22. JARAMILLO, D. y Murcia, N. (2013). La educabilidad en voz de los maestros en formación: imaginarios en el programa de licenciatura en filosofía. *Revista de Investigaciones UCM*, (21), 34-53.
 23. LARROSA, J. (2020). *El profesor artesano. Materiales para conversar sobre el oficio*. Laertes.
 24. LERNER, S. (2012, 5-9 de noviembre). *El retorno al ethos universitario: la transformación de la Universidad en tiempos de transformación humana* [discurso principal]. Conferencia pronunciada en el IV Congreso Iberoamericano de Filosofía: Filosofía en Diálogo. Santiago de Chile, Chile.
 25. LEVINAS, E. (1976). Heidegger, Gagarine et nous. En: *Difficile liberté. Essais sur le judaïsme* (pp. 299-303), deuxième édition refondue et complétée. Albin Michel.
 26. LEVINAS, E. (2006). Conversación con Roger Pol-Droit. En: *Los imprevistos de la historia*. Sígueme.
 27. LEVINAS, E. (2012). *Totalidad e infinito: ensayo sobre la exterioridad*. Sígueme.
 28. LYOTARD, J. (1987). *La condición posmoderna. Informe sobre el saber*. Cátedra.
 29. MATOS, D. (2018). Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina: tendencias en curso, tensiones, posibilidades y desafíos. En P. Henríquez, *Tendencias en educación superior en América Latina y el Caribe. CRES-2018* (pp. 59-109). Universidad Nacional de Córdoba.
 30. MOULIER, Y. (2007). *Le capitalisme cognitif. La nouvelle grande transformation*. Amsterdam.
 31. NUSSBAUM, M. (2011). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz.
 32. ORGANIZACIÓN DE las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. Ediciones Unesco.
 33. ORTIZ, J. (2022). *Las perspectivas curriculares y la pertinencia social en los programas académicos de licenciatura de la Universidad del Cauca*. Documento de trabajo. Informe año sabático. Vicerrectoría de Investigaciones, Universidad del Cauca.
 34. PETERS, M. y Olsen, M. (2008). Conocimiento útil: redefinición de la investigación y la enseñanza en la economía del conocimiento. En R. Barnett, *Para una transformación de la universidad* (pp. 57-69). Octaedro.
 35. PIERELLA, M. (2019). La universidad interpelada por los discursos del presente. Hacia una crítica de las pedagogías optimizadoras. *Folios*, (49), 3-17. <https://dx.doi.org/10.17227/folios.49-9387>
 36. RAMÍREZ, R. (2018). Estrangulamiento tecnocognitivo o emancipación de los conocimientos: propuestas para superar la neodependencia en América Latina y el Caribe. En P. Enríquez *Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe. CRES-2018* (pp. 189-274). Universidad Nacional de Córdoba.
 37. RUEDA, R. (2017). Reflexividad y formas del saber-hacer tecnológico. En: *Saberes nómadas. Derivas del pensamiento propio* (pp. 209-227). Universidad Central.
 38. SALDARRIAGA, O. (2006). Pedagogía, conocimiento y experiencia: notas arqueológicas sobre una subalternización. *Nómadas*, (25), 98-108. http://nomadas.ucentral.edu.co/nomadas/pdf/nomadas_25/25_8S_Pedagogiaconocimientoyexperiencia.pdf
 39. SANTOS, B. (2004). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. Corporación Viva la Ciudadanía.
 40. SANTOS LÓPEZ, P. (2016). *Tecnología y cultura en el tránsito de la Ilustración al pensamiento contemporáneo. El caso Joaquín Muñoz Delgado* [tesis de doctorado, Universidad de Murcia]. <https://www.tdx.cat/handle/10803/398866?locale-attribute=en>
 41. SÁNCHEZ, J. (2019). *El culto pedagógico. Crítica del populismo educativo*. Akal Educación.



▪ Docentes en Caracas protestan por el incumplimiento en el pago de vacaciones por parte del Ministerio de Educación Nacional. Caracas (Venezuela), 2021 | Tomada de: Elimpulso.co

Hacia una educación musical superior en entornos digitales*

Para uma educação musical superior em entornos digitais

Towards a Higher Music Education in Digital Environments

Óscar Hernando Agudelo Contreras y
Julián Darío Castro Cifuentes*****

DOI: 10.30578/nomadas.n56a11

El artículo recoge los resultados de una investigación cuyo objetivo fue plantear fundamentos para la aproximación a un modelo pedagógico de educación musical superior en entornos digitales. Para ello, se formuló una teoría fundamentada en experiencias de formación musical mediadas por tecnologías digitales de la información y las comunicaciones (TdIC), a partir de la cual se discute la noción de tecnologías digitales para el aprendizaje y el conocimiento (TdAC). Desde esta aproximación, se invita a pensar en las implicaciones del uso de tecnologías digitales en procesos de educación musical superior y los alcances de su aplicación en un escenario postpandemia en Latinoamérica.

Palabras clave: modelo pedagógico, tecnologías digitales, educación musical superior, teoría fundamentada, Latinoamérica.

O artigo coleta os resultados duma pesquisa que teve como objetivo apresentar fundamentos para a aproximação a um modelo pedagógico de educação musical superior em entornos digitais. Para isso, foi formulada uma teoria fundamentada em experiências de formação musical mediadas pelas tecnologias digitais da informação e as comunicações (TdIC), a partir da qual é discutida a noção de tecnologias digitais para a aprendizagem e o conhecimento (TdAC). Desde esta aproximação, convida-se a pensar nas implicações do uso das tecnologias digitais em processos de educação musical superior e os alcances de sua aplicação em um cenário pós-pandemia na América Latina.

Palavras-chave: modelo pedagógico, tecnologias digitais, educação musical superior, teoria fundamentada, América Latina.

The article collects the results of a research project whose objective was to establish foundations for the approach to a pedagogical model of higher music education in digital environments. For accomplish this, a theory based on musical training experiences mediated by digital information and communication technologies (TdIC) was formulated, from which the notion of digital technologies for learning and knowledge (TdAC) is discussed. From this approach, the article invites to think about the implications of the use of digital technologies in higher music education processes and the scope of its application in a post-pandemic scenario in Latin America.

Keywords: pedagogical model, digital technologies, higher music education, grounded theory, Latin America.

* Esta investigación se desarrolló en el marco de la Maestría en Estudios Musicales de la Universidad Central, específicamente en la línea de investigación en educación musical, con el nombre "Fundamentos pedagógicos para la educación musical superior en entornos virtuales", entre los años 2017 y 2018.

** Docente de la Facultad de Educación y Artes del Conservatorio del Tolima, Ibagué (Colombia). Magíster en Estudios Musicales de la Universidad Central; especialista en Docencia Universitaria de la Universidad Cooperativa de Colombia; licenciado en Música de la Universidad Pedagógica Nacional.

Correo: oscar.agudelo@conservatoriodeltolima.edu.co

*** Investigador de la Cátedra Unesco de Arte, Educación y Cultura de Paz, Bogotá (Colombia). Doctorando en Música de la Universidad Católica (Argentina); magíster en Humanidades Digitales de la Universidad de los Andes; magíster en Docencia de la Educación Superior de la Universidad El Bosque; maestro en Música.

Correo: juliancastro@uca.edu.ar

original recibido: 25/01/2022
aceptado: 16/08/2022

ISSN impreso: 0121-7550
ISSN electrónico: 2539-4762
nomadas.ucentral.edu.co
nomadas@ucentral.edu.co
Págs. 211~227

La integración de tecnologías digitales en procesos educativos a nivel superior es un fenómeno de rápida expansión en América Latina. Incluso antes de las condiciones impuestas por la pandemia iniciada en el año 2020, Latinoamérica ya era “una de las regiones más proactivas del mundo en relación con la integración de las TIC en sus sistemas educativos, con el fin de contribuir a la inclusión social, la democratización y la reducción de la brecha digital” (Sunkel y Truco, 2012 citados en Aguirre y Stahringer, 2015, p. 2). Prueba de lo anterior es que para el año 2017, “el 6,4% de la matrícula, corresponden a alguna modalidad de los servicios educativos a distancia” (*El Espectador*, 2017, párr. 1). Ese mismo año, el incremento de programas en modalidades no presenciales en la región alcanzó un 30%, siendo esta cifra un máximo histórico en su momento.

Este crecimiento se explica por el aumento de los recursos económicos destinados por los gobiernos latinoamericanos para ampliar la cobertura educativa y sus políticas de mejoramiento de la calidad, además del esfuerzo que las universidades han realizado para expandirse mediante la oferta educativa no presencial. En Colombia, se registraron 665 programas académicos en modalidad virtual en el 2016 y estos aumentaron a 920 en el año 2021 (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2021; Observatorio de la Universidad Colombiana, 2016). En el caso de la formación musical virtual, según el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES), la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) ofrece desde el 2017 el único programa profesional de música completamente virtual dentro de los 52 pregrados en esta área del país (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2021).

Aunque son oficiales, estos datos no recogen aquellas experiencias de educación musical que incluyen tecnologías digitales en escenarios de educación no formal o como apoyo a la presencialidad. Algunas han sido objeto de investigaciones, como la desarrollada por Liliana Amaya y Julián Santoyo (2017), cuyo fin fue crear materiales didácticos que promovieran la autonomía de los alumnos; o la de Beatriz García (2017), quien analizó el rendimiento académico de estudiantes universitarios a partir de un material educativo computarizado. Sin embargo, en la literatura relacionada con la articulación entre tecnologías digitales y educación musical superior, aún no existe un modelo pedagógico desde el que se pueda orientar, cuestionar y transformar las prácticas en estos entornos. Si bien existe una intención general de consolidar dicha integración, persisten preguntas sobre la adaptación y creación de contenidos, estrategias metodológicas y evaluativas, dispositivos de acompañamiento al proceso y capacitación docente, cuyas respuestas parciales se han dado desde experiencias particulares de maestros preocupados por solucionar estos vacíos en su quehacer cotidiano, pero que sugieren la necesidad de sistematizar estas experiencias y así generar una discusión fundamentada en la práctica para producir conocimiento pedagógico. En este sentido, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) plantea:

...para lograr transformar e innovar la enseñanza y promover y mejorar el aprendizaje, se requiere el análisis de los retos, posibilidades y efectos de las TIC en los procesos educativos, teniendo como una responsabilidad crítica y explícita la manera de concebir el conocimiento fruto de las transformaciones de la sociedad y la cultura. (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2010, p. 18)



- Estudiantes, académicos y simpatizantes de la Ciudad del Cabo, reunidos a las puertas del Parlamento para reclamar por una educación descolonizada y gratuita. (Sudáfrica), 2016 | Tomada de: Equaltimes.org

De acuerdo con lo anterior, las experiencias mencionadas anteriormente fueron el punto de partida para reflexionar más allá de lo tecnológico o lo operativo y así dar campo a la discusión sobre la estructura que subyace a estos procesos para responder las preguntas relacionadas con qué y cómo enseñar y evaluar dentro de la educación musical en entornos digitales, con el fin de esbozar una base conceptual para acercarse a un modelo pedagógico posible. Si bien, es cierto que hay un amplio desarrollo relacionado con apoyos computacionales a la presencialidad, persisten cuestionamientos sobre metodologías, estrategias de evaluación, contenidos y procesos de acompañamiento, cuyas respuestas permitirían la realización de prácticas de enseñanza y aprendizaje críticas, informadas y reflexivas en las cuales las tecnologías digitales puedan aplicarse con un sentido educativo. A la luz de este planteamiento, se considera necesario establecer los fundamentos que orientan procesos de educación musical superior en entornos digitales.

Tecnologías digitales para el aprendizaje y el conocimiento

Ya que nuestra intención es trascender los temas relacionados con la operación de herramientas digitales utilizadas en procesos educativos, para dar paso a la discusión pedagógica sobre las diferentes mediaciones tecnológicas en estos procesos, esta reflexión se abordó desde el concepto de las TdAC. Su propósito es “incidir especialmente en la metodología, en los usos de la tecnología y no únicamente en asegurar el dominio de una serie de herramientas informáticas” (Granados Romero *et al.*, 2014, p. 290), y en esta misma línea, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) afirma que “no basta con saber utilizar las Tecnologías de la información y la Comunicación: el reto está en saber qué hacer con ellas en una sociedad” (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2013, párr. 1). Tomando en cuenta lo anterior, las preguntas formuladas por Coll (1994) sobre qué enseñar, cómo enseñar, cuándo y cómo evaluar, son

pertinentes ya que permiten pensar los elementos de un modelo que satisfaga las necesidades de los procesos de enseñanza y aprendizaje musical en línea.

Por su parte, José Reyes señala que “los resultados académicos en pruebas internacionales y estandarizadas siguen tan bajos como antes de su implementación, y no levantan cabeza a pesar de la inclusión de nuevas estrategias, como el uso de las TIC” (Reyes Rojas, 2016, p. 53). Cabe anotar que entre las diversas causas de lo anterior se destacan los altos niveles de deserción estudiantil, la preparación de los docentes para su ejercicio pedagógico a través de las tecnologías digitales de la información y las Comunicaciones (TdIC), la preparación de los estudiantes para intervenir activamente en su proceso formativo y las habilidades pedagógicas que requieren los docentes para desempeñar su labor en línea. Como consecuencia de lo anterior, se hace evidente un vacío de conocimiento relacionado con la posibilidad de pensar la educación musical en entornos digitales, lo que sugiere a su vez la necesidad de buscar medios y mecanismos para analizar dichas causas, sugerir posibles flujos de acción y reflexionar sobre sus implicaciones en contextos determinados.

En relación con la deserción estudiantil, pese a las ventajas que ofrece la educación virtual, casi el 80% de los cursos fracasa y hay una tasa de deserción que se aproxima al 60% (Cebrián, 2003, citado en Carmona y Rodríguez, 2009). Una de las causas que más influyen en este aspecto es que en el diseño de cursos virtuales no se modifican los métodos de enseñanza tradicional, lo que está directamente relacionado con la preparación de los docentes para el ejercicio pedagógico en entornos digitales.

En este sentido, autores como Nyamful (2016), Colás-Bravo y Hernández (2014) y Heavner (2012) coinciden en afirmar que hay un vacío de conocimiento, relacionado con las mediaciones tecnológicas en procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que en general existe un desconocimiento sobre las posibilidades de aplicación de TdAC, y en menor medida un conocimiento parcial impulsado comúnmente por un interés autodidacta de los docentes. Por esta razón, es frecuente observar situaciones como la subutilización de estos recursos o la réplica de modelos pedagógicos tradicionales en entornos digitales.

- Protestas en Panamá por la medida adoptada por la Asamblea Nacional de remover tres artículos de la Constitución de la República, referentes a temas estudiantiles. (Panamá), 2019 | Tomada de: Elimpulso.com





- Estudiantes libaneses en protesta frente al Ministerio de Educación Superior, pidiendo mejores condiciones para pagar su matrícula. Beirut (Líbano), 2019 | Foto: AFP/Anwar Amor. Tomada de: The961.com

Tecnologías digitales de la información y las comunicaciones en educación musical

Con la llegada de las TdIC, los procesos de educación musical se han visto influidos especialmente desde una perspectiva computacional. Algunos autores destacan el rol de las TdIC en estos procesos, dado que “no solo ayuda al desarrollo de los niños en el uso de la tecnología de la información, sino también a la comprensión de movimientos históricos, culturales y filosóficos, así como al desarrollo de habilidades de audición y análisis” (Rainbow, 2007, citado en Nyamful, 2016, p. 63). En este sentido, un constante desarrollo de herramientas TdIC para formación musical, principalmente la creación de *software* especializado, implica una constante reflexión e investigación sobre el quehacer pedagógico en música mediado por dichas tecnologías.

En relación con lo anterior, autores como Nyamful (2016), Fernández-Carrión (2010) y Giráldez (2005) coinciden en señalar que estas herramientas producen cambios en la forma de percepción y entendimiento de los conceptos, estimulan la creatividad y la productividad, abren la posibilidad de utilizar distintos sentidos en

el proceso formativo y democratizan el acceso a la educación, ya que permiten la apertura de espacios para la población con necesidades de aprendizaje particulares, lo que por supuesto muestra la necesidad de elaborar distintas rutas pedagógicas. Finalmente, existe un consenso en cuanto a que los desarrollos tecnológicos no necesariamente garantizan la calidad educativa; estos deben estar acompañados por ejercicios de reflexión pedagógica y de formación docente que permitan implementar procesos de enseñanza y aprendizaje sin caer en el traslado acrítico de prácticas de la educación presencial tradicional a los entornos digitales.

Metodología

Se optó por un enfoque de investigación cualitativa que hizo posible un acercamiento a diferentes experiencias relacionadas con TdAC en educación musical superior desde el punto de vista del educador, ya que “son los expertos en el fenómeno de estudio porque ellos son quienes lo experimentan directamente” (Auerbach y Silverstein, 2003, p. 7). Por lo tanto, la exploración de los conceptos que subyacen a estas prácticas permitió formular hipótesis que a su

vez configuraron una teoría sustantiva (Strauss *et al.*, 2002) que fundamenta la aplicación de TdAC en programas profesionales de música.

La teoría fundamentada

De acuerdo con esta intención, se utilizó la metodología de la teoría fundamentada (TF), cuyo propósito radica en “construir una teoría” a partir de los datos, en lugar de comprobarla (Strauss *et al.*, 2002). Siguiendo esta idea, Auerbach y Silverstein afirman que la TF utiliza dos principios básicos: 1) cuestionar antes que medir; y 2) generar hipótesis utilizando muestreo teórico (2003, p. 7). El primero sugiere a los investigadores que un referente teórico puede no ser suficiente para interactuar con los datos obtenidos en campo, lo que hace necesaria una lectura crítica que permita considerar significados alternativos en relación con el fenómeno de estudio. Por su parte, el muestreo teórico de “lo que dicen los participantes” se vuelve crucial para configurar una teoría a partir de los conceptos que emergen del proceso de análisis, lo que requiere “ser sistemático y creativo al tiempo [...] [para] identificar, desarrollar y relacionar conceptos y elementos constitutivos de la teoría” (Strauss *et al.*, 2002, p. 23).

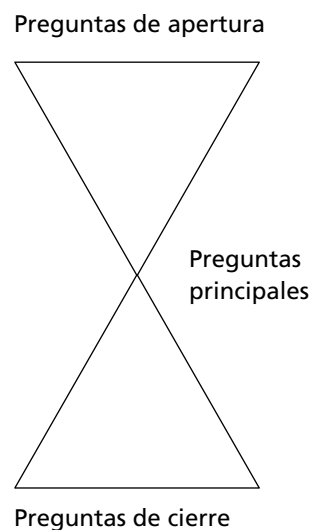
La base epistemológica de este proceso es el interaccionismo simbólico (Blumer, 1982), desde el que se sostiene que el conocimiento puede ser configurado a partir de la asignación de símbolos y significados en las interacciones humanas. En consecuencia, el conocimiento pedagógico para la aplicación de TdAC en educación musical superior puede construirse desde los significados atribuidos a las interacciones en un escenario particular como la implementación de TdIC en procesos de enseñanza y aprendizaje.

Recolección y análisis de los datos

Se realizaron entrevistas semiestructuradas individuales ya que dan la posibilidad de reaccionar y modificar el desarrollo de la conversación entre investigadores y participantes en función de los datos que se van obteniendo (Blasco Hernández y Otero García, 2008; Villamil Fonseca, 2003). Esta técnica de recolección de datos fue particularmente efectiva de cara a la intención de mantener abierta la posibilidad de interpretaciones y significados alternativos que es característica de la TF.

Si bien esta flexibilidad es deseada, es necesario un guion inicial a partir del que se puedan hacer ajustes. Carlos Muñoz (2011) propone un modelo de “reloj de arena” que consiste en organizar las preguntas en tres fases: 1) preguntas de apertura: que sirven para establecer un ambiente cómodo para el participante e introducirlo al tema principal de la entrevista; 2) preguntas principales: que tratan temas específicos; y 3) preguntas de cierre: que permiten al participante hablar de manera libre y así brindar información relevante que no había tenido en cuenta el investigador en el diseño original de la entrevista (figura 1).

Figura 1. Modelo de entrevista “reloj de arena”



Fuente: adaptado de Muñoz (2011).

De conformidad con este modelo, las entrevistas se hicieron a partir de la guía que se presenta en la figura 2.

La cantidad de preguntas en el diseño final responde al interés de la TF en obtener profundidad en los datos; es decir, se privilegia la calidad de la información obtenida de individuos específicos sobre la cantidad de información a partir de una muestra más grande. Por esta razón, la muestra inicial consistió en un grupo de tres expertos que cumplieron con los siguientes criterios de selección:

- 1) Pertenecer a una universidad acreditada de alta calidad en Bogotá, Colombia.
- 2) Tener experiencia relevante en educación musical superior (cinco-diez años).

Figura 2. Guía de entrevista semiestructurada

Preguntas de apertura	Preguntas principales	Preguntas de cierre
1 Presentación de la información general del proyecto.	7 ¿Qué actividades incluye en sus clases?	17 ¿Cuáles son las dificultades más comunes entre sus estudiantes?
2 Preguntas generales sobre la trayectoria del participante.	8 ¿Cuáles son las ventajas de estas actividades?	18 ¿Qué estrategias ha utilizado para solucionar esos problemas?
3 ¿Qué contenidos musicales enseña?	9 ¿Qué actividades recomienda a sus estudiantes fuera de las clases?	19 ¿Qué materiales de apoyo utiliza en sus clases?
4 ¿Cómo enseña estos contenidos?	10 ¿Cómo administra el tiempo de las actividades?	20 ¿Cuáles son los principales recursos que recomienda para sus clases?
5 ¿Cómo construye un curso?	11 ¿Por qué organiza las actividades de esa manera?	21 Comentarios adicionales, consejos o apreciaciones del participante.
6 ¿Cuáles son los principales recursos que utiliza en sus clases?	12 ¿Qué tareas deben realizar sus estudiantes en casa?	
	13 ¿Qué actividades de evaluación utiliza en sus clases?	
	14 ¿Cuándo realiza estas actividades?	
	15 ¿Cómo ofrece retroalimentación a sus estudiantes?	
	16 ¿Qué métodos de estudio han resultado más efectivos para alcanzar los objetivos de aprendizaje en sus clases?	

Fuente: elaboración propia.

3) Ser líder en implementación de TdIC en su universidad o ser el creador de algún recurso de TdAC en educación musical.

Este muestreo intencional (Pogranyiva y Noriega, 2016) consiste en la elección deliberada de participantes con base en su capacidad de proveer información. Posteriormente, se utilizó un muestreo de tipo bola de nieve (Hernández Sampieri *et al.*, 2010) que resultó en una red conformada por seis expertos en implementación de TdAC en educación musical superior en Bogotá. Las entrevistas se grabaron en audio, previa autorización de los participantes mediante un consentimiento informado, y luego se transcribieron y analizaron siguiendo las tres etapas establecidas en la TF: codificación abierta, axial y selectiva.

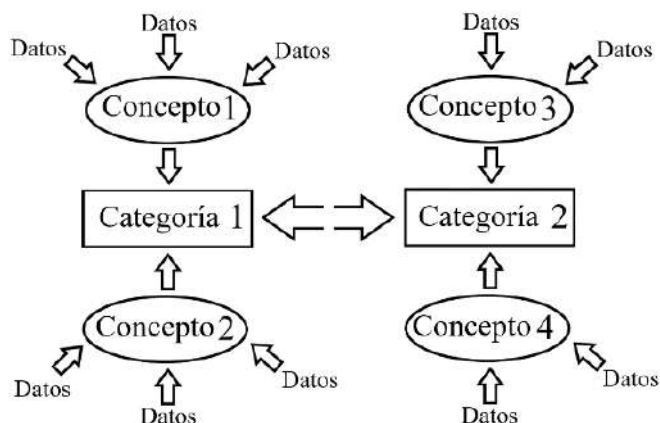
En primer lugar, la codificación abierta se llevó a cabo de manera simultánea a la recolección de datos, si-

guiendo el método de comparación constante (Glaser y Strauss, 1967; Strauss *et al.*, 2002), que es “el proceso mediante el cual el investigador agrupa los datos para construir categorías en función de sus dimensiones y características” (Castro Cifuentes, 2020, p. 52). De este modo, los datos se agruparon en función de sus atributos mientras se llevó a cabo un proceso descriptivo de las propiedades de cada grupo. La entrada de datos se detuvo al identificar redundancia en la información obtenida, de modo que no iban a emerger nuevos atributos. Este punto se conoce como saturación teórica y fue obtenido durante la codificación de la entrevista del sexto experto.

La codificación axial empezó al definir categorías iniciales a partir de las propiedades y las características de cada grupo de datos. El propósito de esta etapa es comprender las relaciones entre categorías y establecer jerarquías utilizando el método de comparación

constante, de modo que se obtenga “una estructura sintáctica que ofrece los principios de la teoría en forma de conceptos” (Castro Cifuentes, 2020, p. 52), para llegar a explicar la implementación de TdAC en educación musical superior (figura 3).

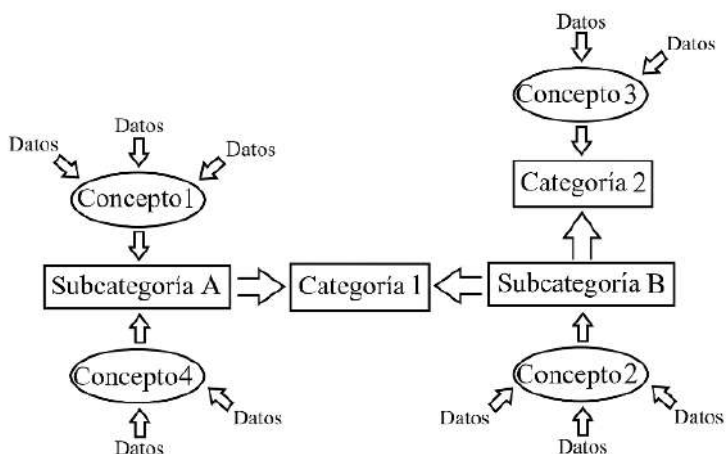
Figura 3. Etapa de codificación axial



Fuente: elaboración propia.

Al final de esta etapa, la estructura sintáctica permitió establecer categorías y subcategorías (figura 4). Su integración se realizó en función de los conceptos con mayor poder explicativo, y de esta manera se obtuvo una categoría central. El proceso de escritura de la teoría continuó con la reformulación de las descripciones y explicaciones a partir de esta estructura.

Figura 4. Integración de categorías



Fuente: elaboración propia.

Por último, la codificación selectiva se hizo “reanalizando” todos los datos, con el propósito de reforzar los conceptos y los atributos alrededor de la categoría central denominada *educación musical virtual*. Este proceso cíclico permite profundidad en las explicaciones que ofrecen los conceptos, por lo que ayuda al refinamiento de la teoría fundamentada. Así, este modelo se desarrolló a partir de las categorías: *modelo de educación musical en entornos digitales* y *caracterización de la educación musical virtual*, y, a su vez, estas se apoyan en subcategorías que agrupan sus principales elementos (figura 5).

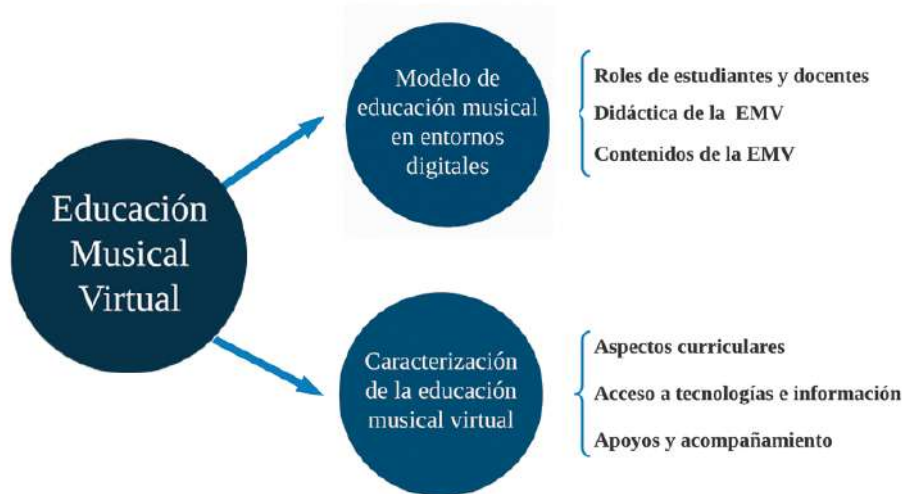
Discusión de resultados

Modelo de educación musical en entornos digitales

Un modelo pedagógico trasciende la noción de esquema organizativo de la acción pedagógica para convertirse en un constructo derivado de la reflexión con respecto a diversos factores que configuran el contexto de la acción educativa (Galeano *et al.*, 2017), esto hace evidente la relevancia de los aspectos culturales, económicos, sociales, políticos y del contexto histórico en el quehacer pedagógico. En este sentido, los componentes del modelo se articulan con las demandas del contexto para satisfacer las necesidades educativas requeridas.

Ahora bien, una aproximación a un modelo de educación superior en entornos digitales debe tener en cuenta esta articulación por lo que resultan fundamentales tres acciones propuestas por Ortiz (2013, citado en Flores, 2019) para la configuración de un modelo pedagógico: 1) interpretar la realidad contextual; 2) diseñar propuestas pedagógicas que respondan a los desafíos del entorno, estableciendo “estrategias didácticas, roles para el maestro y el alumno y formas de evaluación acordes al pensamiento pedagógico de manera lógica, atendiendo

Figura 5. Diagrama general del modelo



Fuente: elaboración propia.

la problemática que se desea resolver” (p. 148); y 3) ajustar su utilidad en el contexto educativo en el cual se ejecute. Es de resaltar que autores como Porlán (1983, citado en Gómez y Polanía, 2008) acentúan lo anterior, específicamente con relación a la necesidad de identificar cómo se definen los roles de docentes y estudiantes, así como los conocimientos transmitidos dentro del modelo pedagógico.

Con base en lo anterior, esta aproximación toma como uno de sus ejes la *caracterización de la educación musical virtual* como resultado de la reflexión en torno a la realidad de los docentes y de los estudiantes, tomando en cuenta sus roles y relaciones como se explicará más adelante. Del mismo modo, este ejercicio permitió la reflexión a partir de la pregunta fundamental: ¿cómo enseñar música en entornos digitales?, como respuesta a la cual se proponen ideas iniciales sobre una *didáctica de la educación musical virtual* que incluyen principios para tener en cuenta en los procesos de evaluación y en la estructuración y el ajuste de contenidos en función de las necesidades de aprendizaje específicas del contexto de la educación musical superior.

En esta misma línea, Flores (2019) propone la conjugación de once puntos básicos para la formulación de un modelo pedagógico que, por una parte, permita el establecimiento de niveles de comprensión tanto teó-

rica como metodológica, y, por la otra, contribuya a la comprensión global de la realidad educativa que pretende abordar:

1) El contexto sociohistórico de surgimiento del modelo; 2) una definición conceptual; 3) su fundamento filosófico-epistemológico; 4) el fundamento psicológico; 5) los fines de la educación; 6) contenidos del currículo; 7) noción de aprendizaje; 8) rol del estudiante; 9) rol del maestro; 10) estrategias de enseñanza; y 11) dispositivos de evaluación (p. 149).

Puesto que la autora sostiene que estos puntos “no son exhaustivos, pero sí representan un panorama global del modelo pedagógico que se desea estudiar,” (Flores 2019, p. 149), vale la pena aclarar que la investigación aquí presentada reúne algunos de ellos, como el contexto socio-histórico, la definición conceptual, la noción de aprendizaje, los roles de maestro y estudiante, las estrategias de enseñanza y los dispositivos de evaluación. Lo anterior en forma de una teoría sustantiva que constituye la apertura de un camino *hacia un modelo pedagógico de educación musical virtual en entornos digitales*, pero no pretende ser una teoría definitiva.

Debido a la especificidad del campo de conocimiento de la música, los procesos formativos abarcan dimensiones complejas que van desde la formación

teórica hasta el desarrollo de habilidades corporales. En ese sentido, este tránsito hacia el modelo pedagógico en cuestión propone maneras de abordar el estudio de los mecanismos corporales que intervienen en la ejecución musical. Por otra parte, se pregunta por el desarrollo de habilidades específicas multisensoriales: audición; desarrollo motor; asociación visomotora; habilidades metacognitivas tanto teóricas como prácticas; desarrollo de competencias de auto, hetero y coevaluación al servicio de una disciplina artística, que por su naturaleza misma tiene relación con el mundo de lo subjetivo, no medible ni cuantificable.

A partir de lo anterior, esta aproximación tiene puntos de encuentro con un enfoque constructivista, en cuanto asume al estudiante como epicentro del proceso de aprendizaje, considerando su estructura cognitiva para la creación de relaciones significativas con el nuevo conocimiento. Además, promueve el trabajo autónomo y de hecho busca el desarrollo de competencias metacognitivas y heurísticas; asimismo, identifica el rol del docente como facilitador del proceso y toma en cuenta el entramado de componentes afectivos que intervienen

en el proceso de enseñanza-aprendizaje, entre otros. Sin embargo, Peón (2006, citado en Londoño, 2011) afirma que en un diseño instruccional constructivista, no se presentan ni se indican contenidos. En relación con ello encontramos un punto divergente puesto que para el modelo que esboza nuestra propuesta, es fundamental la naturaleza interestructurante para el desarrollo de tales contenidos, especialmente en lo que se refiere a la formación en interpretación musical. En síntesis, el tránsito hacia el modelo pedagógico al que se hace referencia comparte algunos principios fundamentales del constructivismo, pero acoge algunas diferencias en cuanto tiene modos de operación propios del campo de conocimiento de la música, máxime si se tiene en cuenta que se plantea desde los entornos digitales.

Si se considera que la educación virtual es una variante de la educación a distancia que se desarrolla en el ciberespacio, algunas de sus características incluyen la posibilidad de comunicarse en tiempo real y de manera asincrónica, el acceso a grandes cantidades de información, la interacción mediada por plataformas digitales que deja en un segundo plano la presencialidad, el acce-



▪ Campamento de huelguistas por la educación para exigir matrícula cero en la Universidad Nacional de Colombia durante la Pandemia. Bogotá, 2020 | Foto: @cosasquenotienenestetica, Liseth Caro Villate

so abierto y la inmediatez en el flujo de información. No obstante, el impacto de estas características en la calidad académica aún no es proporcional al desarrollo logrado desde un punto de vista tecnológico. Asimismo, los índices de deserción permanecen relativamente altos pese a las supuestas facilidades que ofrece la virtualidad.

¿Cómo se podrían aprovechar estas ventajas? Según se pudo constatar, es crucial tener claridad sobre el *rol del estudiante* en la educación virtual. Una de las competencias fundamentales para que un aprendiz sea exitoso en entornos digitales está directamente relacionada con la heutagogía, entendida como el estudio del aprendizaje autodeterminado (Castañeda y Adell, 2013). Ahora bien, las herramientas digitales disponibles en la actualidad “hacen que los estudiantes se preocupen por buscar, compartir, editar y crear conocimiento, aumentando su grado de responsabilidad hacia su propia acción formativa y adquiriendo un rol mucho más activo en su aprendizaje” (Alonso *et al.*, 2014, p. 213). En consecuencia, las habilidades de aprendizaje autodirigido en entornos digitales no solo son fundamentales, sino que pueden ser potenciadas por las dinámicas propias de la educación virtual.

En el caso de las experiencias analizadas, la mayoría de los estudiantes ha tenido una formación previa en la que predominan las prácticas de la educación presencial, por lo que no son comunes las experiencias académicas virtuales. En ese sentido, un modelo de TdAC debe considerar la preparación de sus estudiantes en habilidades relacionadas con la autonomía y el compromiso con el propio proceso de aprendizaje, además del desarrollo de competencias telemáticas, gestión del tiempo, programación de actividades, habilidades de metacognición y la motivación, que tiene un papel determinante en el escenario educativo virtual ya que evidencia la autodeterminación para aprender del estudiante. Es él quien toma la decisión de cuánto y cuándo aprender, lo cual constituye una de las diferencias frente al rol que asume el estudiante en el modelo de educación presencial tradicional. En relación con lo anterior Philippe Meirieu (2001) sostiene:

Todo aprendizaje supone una decisión personal irreductible del que aprende. Esa decisión es, precisamente, aquello por lo cual alguien supera lo que le viene dado y subvierte todas las previsiones y definiciones en las que el entorno y él mismo tienen tan a menudo tendencia a encerrarle. (p. 80)

Sin embargo, la autodeterminación para aprender del estudiante guarda una estrecha relación con el *rol del docente* como un generador de situaciones académicas y acompañante del proceso. Según los expertos consultados, además de un profundo conocimiento disciplinar y pedagógico, es necesario contar con habilidades de comunicación y empatía, capacidad para la solución de problemas, tanto pedagógicos como técnicos, lo que implica solvencia en el manejo de plataformas digitales que median el proceso, además de un gran sentido de creatividad. A lo anterior se suma la inteligencia emocional del docente, entendida como la “capacidad para reconocer nuestros propios sentimientos y los de los demás, para motivarse y gestionar la emocionalidad en nosotros mismos y en las relaciones interpersonales” (García-Fernández y Giménez-Mas, 2010, p. 45). En consecuencia, la docencia virtual exige competencias que exceden lo estrictamente disciplinar y lo pedagógico, lo que complejiza su acción y pone sobre la mesa la urgencia en las instituciones para capacitar a sus profesores en dos frentes aparentemente opuestos: las habilidades relacionadas con las tecnologías digitales y los componentes afectivos y emocionales de los procesos de enseñanza y aprendizaje en educación superior. La articulación de estos dos frentes en la práctica pedagógica se traduce en procesos de acompañamiento fundamentados en una comunicación oportuna, asertiva y diversa en tiempos y canales de comunicación en los cuales el docente necesitará entender cómo, cuándo y por qué medio establecer o mantener contacto con sus estudiantes u ofrecer retroalimentación pedagógica durante el proceso.

Una vez definidos estos roles, está la cuestión sobre cómo enseñar, lo que remite a una *didáctica de la educación musical virtual*. Para su desarrollo se propone una división entre estrategias metodológicas y evaluativas. Con relación a las primeras podemos decir que recogen las intenciones, las acciones y las reflexiones que buscan elevar la eficacia en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Guerrero Díaz, 2016). A la luz de lo anterior, se hacen necesarios tres momentos en la acción educativa: preparación, ejecución y evaluación.

La preparación apoya la etapa de estructuración cognitiva para que en el momento de la ejecución el estudiante cuente con los elementos necesarios para participar activamente en el proceso. Por medio de actividades como foros en línea, videos comentados y lecturas



• Manifestaciones por la educación durante el Paro Nacional Estudiantil del 2018. Bogotá (Colombia) | Foto: @cosasquotienenestetica, Liseth Caro Villate

anotadas colectivamente, el docente prepara al estudiante brindándole información que facilite el abordaje de los temas del curso, y además fomenta habilidades de búsqueda y clasificación de información, lectoescritura, argumentación, análisis y síntesis. En el caso específico de la educación musical, la inclusión de acciones prácticas en la adquisición de conceptos evidencia el alcance de las competencias que logra el estudiante y su capacidad para aplicar esos conceptos en contextos diferentes, a lo que se suma la necesidad permanente de actividades de creación (Pérez y Ávila, 2016).

En relación con la evaluación, los expertos entrevistados coinciden en que esta debe ser permanente, tener un sentido formativo, en lugar de punitivo, y necesita articularse con procesos de retroalimentación que brinden al estudiante información precisa sobre su desempeño. Para Liliana Chacón Solís (2012), la evaluación en música busca estimular el mejoramiento de las prácticas tanto del estudiante como del profesor y señala que limitarla a la denominada evaluación sumativa puede afectar negativamente tanto la motivación como el sentido de descubrimiento, que son inherentes a la experiencia musical.

A partir de las preguntas ¿qué? y ¿cómo evaluar?, se sugieren tres momentos de evaluación: primero, un diagnóstico que permite establecer los contenidos pertinentes para un determinado grupo, además de determinar habilidades, intereses del estudiante y el nivel de homogeneidad de los grupos. En segundo lugar, una evaluación formativa permite observar las destrezas adquiridas y hace posible solucionar problemas. En este punto el papel del docente como generador de escenarios adquiere una importancia capital para el proceso. Este tipo de evaluación es formativo porque implica un seguimiento constante al proceso, por lo que debe ir acompañado de unos protocolos de retroalimentación que proporcionen información detallada y motiven al estudiante a superar sus debilidades. Cope y Kalantzis (2009) sostienen que, debido a la construcción colectiva de conocimientos característica de la educación virtual, la retroalimentación no puede ser unidireccional, sino un ejercicio que permita diferentes intercambios entre pares, docentes y agentes externos.

En el cierre del proceso de evaluación, los instrumentos de recolección, seguimiento y análisis de los desempeños de los estudiantes, como las rúbricas, las

bitácoras y los portafolios, cobran importancia pues facilitan la ponderación cuantitativa que aún exigen los sistemas institucionales de evaluación, pero además permiten la descripción de la situación evaluada de modo que se puedan pensar acciones de mejoramiento para potenciar el desempeño de los estudiantes. Estos recursos, articulados con un buen proceso de retroalimentación, constituyen “un ‘contrato’ de aprendizaje entre el profesor y sus alumnos” (Chacón Solís, 2012, p. 13) que tiene la capacidad de fortalecer la motivación y la autonomía de los estudiantes y refuerza la idea del acompañamiento pedagógico como un proceso de comunicación constante y vital en los entornos digitales de aprendizaje.

El último de los elementos de esta sección responde a la pregunta ¿qué enseñar?, a la que añadimos ¿a quién enseñar?, toda vez que se relaciona con la pertinencia de los *contenidos de la educación musical virtual*. Dada la naturaleza auto e interestructurante que trae consigo la educación virtual, la investigación mostró la importancia de la participación del estudiante en la selección de contenidos, y en el caso de la educación musical tiene especial relevancia en lo relacionado con la formación de intérpretes.

Dentro de este componente es importante tener en cuenta los aspectos históricos, estéticos, políticos, sociales y técnicos que subyacen a la obra, así como un ejercicio analítico en relación con sus aspectos rítmicos, armónicos, formales, tímbricos y expresivos. En esta línea, las TdIC ofrecen amplias posibilidades de acceso a la información, al punto de llevar al estudiante a “infoxicarse” (Cornella, 1999). Esto implica que los contenidos deben incluir, además de lo específico musical, elementos relacionados con las habilidades de búsqueda, clasificación y lectura crítica de esta información. No obstante, esto resulta insuficiente si se considera que más allá de estos aspectos, la interpretación musical exige el desarrollo de habilidades relacionadas con la biomecánica de la técnica de ejecución instrumental al servicio de la creación de propuestas estéticas e interpretativas, de un discurso musical en el que se articulan, la técnica, lo estético, lo expresivo y los aspectos estructurales, formales y de contexto mencionados inicialmente.

Si bien las diferentes mediaciones digitales pueden favorecer esta articulación, mediante simuladores,

contenidos interactivos y plataformas de creación musical colectiva en tiempo real, los expertos consultados coinciden en que aún es necesario un porcentaje de presencialidad que compense las limitaciones de estas mediaciones en relación con elementos como la calidad del sonido o la sensibilidad artística frente a una propuesta interpretativa, por lo que el *b-learning*, o aprendizaje semipresencial, se muestra como la mejor alternativa para la implementación de TdAC en educación musical superior.

Caracterización de la educación musical virtual

Durante el desarrollo de esta investigación se privilegió la reflexión pedagógica antes que los asuntos telemáticos, con el fin de concebir la educación virtual más allá de la perspectiva de una forma de educación a distancia, para llegar a ser una educación amalgamada con la tecnología (Edel-Navarro, 2010). Lo anterior sugiere una posible respuesta al cómo enseñar y dirige nuestra atención a la modalidad de aprendizaje semipresencial o *b-learning*, particularmente en el caso de la interpretación musical.

Así, los *aspectos curriculares* sugieren un modelo *b-learning* en el que los momentos asincrónicos incluyan actividades orientadas al estudio de la biomecánica de la interpretación. De este modo, el estudio técnico no presencial va más allá del ejercicio mecánico para buscar la apropiación de conceptos relacionados con la corporalidad. Es de anotar que esos momentos no presenciales o asincrónicos requieren una estrategia de acompañamiento por parte del docente, aprovechando las posibilidades de las herramientas digitales, de manera que se facilite el acceso a información relacionada con los aspectos técnico-corporales e interpretativos, y, además, utilizando herramientas de registro audiovisual que permitan la articulación de la práctica con la reflexión informada sobre el desempeño del estudiante, para finalmente brindar retroalimentación oportuna sobre su desempeño.

Por otro lado, el trabajo presencial demanda una estricta planeación de actividades, incluidos los aspectos teóricos, técnicos, corporales e interpretativos para trabajar a favor de la optimización de tiempos y recursos, teniendo en cuenta que estos momentos serán mínimos frente al trabajo asincrónico. En general, la previsión de

la totalidad de las actividades académicas es una constante que hace parte de las dinámicas de educación virtual, y por tanto aplica para el campo de la música, dada su influencia en cuestiones administrativas, académicas y motivacionales.

A efectos de implementar este enfoque, se debe tener en cuenta que no basta con un docente capacitado para desempeñar la totalidad de las tareas necesarias para llevar a cabo un proceso educativo musical virtual. En tal sentido, las instituciones deben conformar equipos de trabajo interdisciplinar que brinden *apoyo y acompañamiento* a los estudiantes. Desde la caracterización relacionada con el acceso a diferentes tecnologías digitales y conexión a internet, hasta el fortalecimiento de capacidades relacionadas con la autonomía, la motivación, las competencias digitales y disciplinares durante el tránsito de los alumnos por los distintos cursos. Asimismo, la construcción de materiales y contenidos interactivos, la operación y el soporte técnico de los espacios formativos virtuales, además de la capacitación permanente del cuerpo docente, tanto en lo tecnológico como en lo pedagógico, sin dejar de lado la formación relacionada con las implicaciones legales sobre la creación y el uso de contenidos en las diferentes plataformas digitales, son aspectos curriculares que deben tenerse en cuenta en un enfoque de TdAC en educación superior.

Además de lo mencionado anteriormente, las instituciones deben tener presente que sus esfuerzos para garantizar que los estudiantes tengan *acceso a tecnologías e información* esenciales para la implementación de un enfoque TdAC, no pueden limitarse a la adquisición de bienes o contratación de servicios, desconociendo la realidad tecnológica de sus estudiantes. Particularmente en América Latina, no se puede dar por hecho que todos los estudiantes tienen acceso a una conexión de banda ancha o contar con dispositivos tecnológicos de uso exclusivo por una determinada cantidad de tiempo. En este sentido, el diseño curricular debe tener en cuenta alternativas para cuando estos mínimos no puedan ser cubiertos por los estudiantes sin que esto afecte su proceso formativo. Por esta razón, resulta vital la configuración de redes de *apoyo y acompañamiento*, tanto para solucionar estas dificultades como para prevenir la sensación de abandono que suelen tener los estudiantes en los procesos de educación virtual que carecen de estas estrategias.

En el escenario descrito, la elaboración de un manual de convivencia en ambientes virtuales es un asunto que debe estar presente en la implementación de este modelo pedagógico, porque así como es necesario establecer unas normas mínimas de respeto y comunicación, también se requieren algunas normas que pongan en evidencia deberes y derechos para todos los actores del escenario académico en cuestión, además de protocolos sobre quién, cómo, cuándo y a través de qué medios se ejecuta ese apoyo y acompañamiento.

Conclusiones

El modelo pedagógico para la educación musical virtual propuesto en este trabajo, toma como uno de sus ejes el enfoque de las TdAC que comparte características con lo que algunos autores denominan “aprendizaje orquestado”, es decir, la articulación flexible de roles, planeación de actividades, procesos de evaluación, seguimiento y acompañamiento, recursos digitales y mecanismos de apoyo en función del aprendizaje de los estudiantes y con un alto nivel de adaptabilidad de cara a los diversos contextos y niveles de apropiación de herramientas digitales por parte de los docentes y de los alumnos (Prieto *et al.*, 2011). En el contexto de la educación superior, existen experiencias que buscan esta articulación a partir de la idea del *aprendizaje centrado en el estudiante* (ACE), que propone un aprendizaje activo basado en la reflexión y la solución de problemas y retos del entorno mediante proyectos.

No obstante, para lograr un enfoque de ACE, es necesario profundizar en el conocimiento sobre los estilos de aprendizaje, la diversidad cultural y las características del contexto de los estudiantes, además de dar prioridad al desarrollo de capacidades de auto-gestión de los aprendizajes, indagación, exploración, autonomía y responsabilidad, como a las competencias disciplinares (Díaz-Barriga, 2016). Lo anterior dinamiza el rol del docente, que debe ser un generador de situaciones de aprendizaje, lo que exige flexibilidad, adaptabilidad y reflexión permanente sobre su quehacer. Este aspecto resulta particularmente importante porque desmitifica la creencia de que una plataforma digital puede reemplazar al docente. En cambio, los entornos digitales exigen habilidades específicas del docente y diversifican su labor, visibilizando la importancia de las capacidades de comunicación, trabajo

colaborativo y empatía, además del conocimiento específico sobre las TdAC.

Dadas las particularidades de la formación musical, la implementación del modelo propuesto necesita recoger algunos aspectos de la modalidad presencial. En este sentido, es importante resaltar que la división digital-real en educación puede ser artificial, en la medida en que buena parte de nuestras interacciones, dentro y fuera de procesos de enseñanza y aprendizaje están mediadas por tecnologías digitales. En este sentido, no estamos frente a una dicotomía que nos obligue a elegir entre una u otra, sino frente a un fenómeno que nos interpela sobre sus posibilidades de articulación en función de la calidad educativa.

Un aspecto fundamental para la implementación del enfoque TdAC en educación superior es el acompañamiento. Aún persiste la idea de que los estudiantes universitarios cuentan con capacidades de gestión de sus propios aprendizajes totalmente desarrolladas. Del mismo modo, existe un imaginario relacionado con su realidad tecnológica y se asume que cuentan con suficiente conocimiento y acceso a herramientas digitales.

En consecuencia, los esfuerzos de acompañamiento se limitan a solucionar problemas de orden didáctico, relacionado únicamente con dificultades en la adquisición de competencias específicas de un campo de conocimiento, lo que desconoce la necesidad de una infraestructura tecnológica, logística, académico-administrativa y pedagógica que posibilite un aprendizaje centrado en el estudiante en entornos digitales. En Latinoamérica, en particular, estos escenarios educativos son proclives a la interrupción parcial o definitiva, por diversas razones como problemas de conexión, dispo-

nibilidad de dispositivos tecnológicos en el hogar o debilidades relacionadas con la autonomía y el manejo de herramientas digitales, lo que puede generar una sensación de abandono en los estudiantes. Todo esto, a su vez, se relaciona con la motivación, que puede verse potenciada si este acompañamiento se realiza desde el enfoque del aprendizaje orquestado.

Si se toma en cuenta lo anterior, existe una habilidad fundamental para el docente en los entornos digitales: la comunicación. En relación con este aspecto, existen posturas que cuestionan su efectividad en la educación virtual ya que en algunos casos, como los cursos en línea masivos y abiertos (MOOC), prevalecen los modelos de transmisión de conocimiento informativos por encima de los comunicativos (Cárdenas *et al.*, 2021), lo que alimenta la sensación de abandono y el imaginario con respecto a una calidad académica inferior de los cursos virtuales en comparación con sus contrapartes presenciales.

Por esta razón, la comunicación requiere altos estándares de claridad, efectividad y afectividad, que reconozcan el componente humano y la necesidad de establecer relaciones de confianza y respeto. En este sentido, el desarrollo de habilidades propias de la inteligencia emocional constituye un factor clave para comprender y mejorar las capacidades pedagógicas de los docentes en entornos digitales (Cejudo y López-Delgado, 2017). Sin embargo, la consecución de esto es un asunto que exige un enfoque institucional que privilegie la humanización de la educación virtual y no solo la inversión en recursos y servicios tecnológicos. No hay que perder de vista que la educación virtual, si bien privilegia la interacción mediada por plataformas digitales, no deja de ser una actividad humana.

Referencias bibliográficas

1. AGUIRRE, J. I. y Stahringer, R. (2015). *Las TIC y la democratización del conocimiento. Un análisis desde las "voces" de docentes innovadores*. https://repositoriosdigitales.mincyt.gov.ar/vufind/Record/BDUNCU_4b0b4bb2e5acb079616bd0721593c503
2. ALONSO, L., Gutiérrez, P., Yuste, R., Arias, J., Cubo, S. y Diogo, A. (2014). Usos de aulas virtuales síncronas en educación superior. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 45, 203-215. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2014.i45.14>
3. AMAYA COTE, L. P. y Santoyo Díaz, J. S. (2017). Evaluación del uso de la realidad aumentada en la educación musical. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 12(1). <https://doi.org/10.11144/Javeriana.mavae12-1.urae>
4. AUERBACH, C. F. y Silverstein, L. B. (2003). *Qualitative Data : An Introduction to Coding and Analysis*. New York University Press.
5. BLASCO HERNÁNDEZ, T. y Otero García, L. (2008). Técnicas conversacionales para la recogida de datos en investigación cualitativa: La entrevista (I). *NURE Investigación*, 33, 1-5. <https://www.nureinvestigacion.es/OJS/index.php/nure/article/view/408>
6. BLUMER, H. (1982). *El interaccionismo simbólico; perspectiva y método*. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
7. CÁRDENAS, E., Anaya, R., Proaño-Reyes, G., Arcos, P., Flores, A. y Aragón, W. (2021). Distance Higher Education through Effective Communication: A Current Need. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 12(12), 88-94.
8. CARMONA, E. J. y Rodríguez, E. (2009). *Experiencias en e-learning en instituciones de educación superior en Colombia*. Elizcom.
9. CASTAÑEDA, L. y Adell, J. (2013). *Entornos personales de aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red*. Marfil. <https://www.um.es/ple/libro/>
10. CASTRO CIFUENTES, J. (2020). *Investigación-creación en el ámbito universitario. Diálogos, prácticas y perspectivas*. Ediciones Universidad Central. <https://doi.org/10.30578/9789582604745>
11. CEJUDO, J. y López-Delgado, M. L. (2017). Importancia de la inteligencia emocional en la práctica docente: un estudio con maestros. *Psicología Educativa*, 23, 29-36.
12. CHACÓN SOLÍS, L. A. (2012). ¿Qué significa "Evaluar" en música? *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical - RECIEM*, 9, 1-25. https://doi.org/10.5209/rev_RECI.2012.v9.42805
13. COLÁS-BRAVO, P. y Hernández Portero, G. (2014). Incidencia de la formación del profesorado en sus creencias sobre el valor de las TIC en la enseñanza de la música. *Educatio Siglo XXI*, 32(3), 74. <https://doi.org/10.6018/j/210981>
14. COLL, C. (1994). *Psicología y currículum. Una aproximación psicopedagógica al currículum escolar*. Paidós.
15. COPE, W. y Kalantzis, M. (2009). *Ubiquitous Learning*. University of Illinois Press. <https://experts.illinois.edu/en-publications/ubiquitous-learning>
16. CORNELLA, A. (1999). *Cómo sobrevivir a la infoxicación*. http://www.infonomia.com/img/pdf/sobrevivir_infoxicacion.pdf
17. DÍAZ-BARRIGA, F. (2016). Learner-Centred Curriculum Revisited. *European Journal of Curriculum Studies*, 3(2), 505-519. <http://pages.ie.uminho.pt/ejcs/index.php/ejcs/article/view/146>
18. EDEL-NAVARRO, R. (2010). Entornos virtuales de aprendizaje. La contribución de lo virtual en la educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(44), 7-15. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v15n44/v15n44a2.pdf>
19. EL ESPECTADOR. (2017, 13 de junio). *La educación virtual gana espacio en Latinoamérica*. <https://www.elespectador.com/educacion/la-educacion-virtual-gana-espacio-en-latinoamerica-article-698249/>
20. FERNÁNDEZ-CARRIÓN Quero, M. (2010). *Fundamentos de las TIC en educación musical. Planteamientos iniciales*. <http://recursostic.educacion.es/artes/rem/web/index.php/es/dossier-educativo/item/226-fundamentos-de-las-tic-en-educación-musical-planteamientos-iniciales>
21. FLORES, M. del C. (2019). Cuatro formas de entender la educación: modelos pedagógicos, conceptualización, ordenamiento y construcción teórica. *Educación y Humanismo*, 21(36), 137-159. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7689373>
22. GALEANO, A., Preciado, G., Carreño, J., Aguilar, L. y Espinosa, O. (2017, 14 de diciembre). *¿Qué es un modelo pedagógico?* <https://www.magisterio.com.co/articulo/que-es-un-modelo-pedagogico>
23. GARCÍA-FERNÁNDEZ, M., y Giménez-Mas, S. I. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos. Propuesta de un modelo integrador. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 3(6), 43-52. <http://www.cepcuevasolula.es/espinal>
24. GARCÍA URIBE, B. H. (2017). Rendimiento académico en teoría básica de la música y entrenamiento

- auditivo. *VI Encuentro de Investigación Musical UNAB*, 37-43. https://repository.unab.edu.co/bitstream/handle/20.500.12749/11976/Mem_VI_Encuentro_Investigacion_Musical-39-45.pdf
25. GIRÁLDEZ HAYES, A. (2005). *Internet y educación musical*. Graó. https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=381544&utm_source=bibliozambrano.com&utm_medium=libro&utm_campaign=Dialnet_Widgets
 26. GLASSER, B. y Strauss, A. (1967). *The Development of Grounded Theory*. Alden.
 27. GÓMEZ, M. y Polanía, N. (2008). *Estilos de enseñanza y modelos pedagógicos: un estudio con profesores del Programa de Ingeniería Financiera de la Universidad Piloto de Colombia*. https://ciencia.lasalle.edu.co/maest_docencia/554
 28. GRANADOS ROMERO, J., López Fernández, R., Avello Martínez, R., Luna Álvarez, D., Luna Álvarez, E. y Luna Álvarez, W. (2014). Las tecnologías de la información y las comunicaciones, las del aprendizaje y del conocimiento y las tecnologías para el empoderamiento y la participación como instrumentos de apoyo al docente de la universidad del siglo XXI. *Medisur*, 12(1), 289-294. <http://medisur.sld.cu/index.php/medisur/article/view/2751>
 29. GUERRERO DÍAZ, A. (2016). *Estrategias metodológicas y su relación con el desarrollo de la motricidad fina en los niños y niñas del primer año de Educación Básica de la Unidad Educativa Caracol de la Parroquia Caracol Cantón Babahoyo Provincia de los Ríos*. UTB. <http://dspace.utb.edu.ec/handle/49000/2727>
 30. HEAVNER, T. (2012). Teaching Jazz Improvisation via the Internet. *International Journal of Arts, & Sciences*, 5(5), 585-590. <https://www.proquest.com/docview/1355855418?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true>
 31. HERNÁNDEZ SAMPIERI, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. del P. (2010). *Metodología de la investigación*.
 32. LONDOÑO, E. (2011). El diseño instruccional en la educación virtual: más allá de la presentación de contenidos. *Educación y Desarrollo Social*, 5(2), 112-127. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5386237>
 33. MEIRIEU, P. (2001). *Frankenstein educador*. Laertes Ediciones.
 34. MINISTERIO DE Educación Nacional de Colombia. (2010). *Lineamientos para la educación virtual en la educación superior*. https://aprende.colombiaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/Lineamientos_para_la_educacion_Virtual_dic_29.pdf
 35. MINISTERIO DE Educación Nacional de Colombia. (2013). *TIC TAC. La nueva apuesta para la tecnología + pedagogía*. <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-324293.html>
 36. MINISTERIO DE Educación Nacional de Colombia. (2021). *Sistema Nacional de Información de la Educación Superior*. <https://www.mineducacion.gov.co/sistemasinfosnies/>
 37. MUÑOZ, C. (2011). *Cómo elaborar y asesorar una investigación de tesis*. Pearson Educación.
 38. NYAMFUL, A. Y. (2016). The Current State of Music Education in Ghana: A Call for Integration of Information and Communication Technology (ICT). *Journal of Arts and Humanities*, 5(4), 62-68. <https://doi.org/10.18533/journal.v5i4.716>
 39. OBSERVATORIO DE la Universidad Colombiana. (2016, abril). *Distribución, según la modalidad en la que se aprende, de los programas de educación superior*. <https://www.universidad.edu.co/distribucisega-modalidad-en-la-que-se-aprende-de-los-programas-de-educaciuperior/>
 40. PÉREZ, V. y Ávila, F. (2016). ¿Qué es creatividad? *Ciencias Empresariales*, 95-105. <http://iaidres.org.mx/assets/revista-27.pdf#page=99>
 41. POGRANYIVA, A. y Noriega, C. (2016). Introducción a la investigación sociosanitaria: Diseño de estudios cualitativos características generales y conceptos básicos de la investigación cualitativa (1.ª parte). *Enfermería en Cardiología*, 23(67), 50-57. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6282040&info=resumen&idioma=SPA>
 42. PRIETO, L., Dlab, M. H., Gutiérrez, I., Abdulwahed, M. y Balid, W. (2011). Orchestrating Technology Enhanced Learning: A Literature Review and a Conceptual Framework. *International Journal of Technology Enhanced Learning*, 3(6), 583-598. <https://doi.org/10.1504/IJTEL.2011.045449>
 43. REYES ROJAS, J. (2016). Tres visiones críticas sobre la experiencia educativa en octavo grado básico, protagonista de estrategias educativas con TIC y sin TIC. En O. Aparicio (ed.), *El uso educativo de las TIC*. Universidad Central.
 44. STRAUSS, A., Corbin, J. y Zimmerman, E. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. www.editorialudea.com
 45. VILLAMIL FONSECA, O. L. (2003). Investigación cualitativa, como propuesta metodológica para el abordaje de investigaciones de terapia ocupacional en comunidad. *Umbral Científico*, (2), 1-7. http://www.hsph.harvard.edu/grhf/_Spanish/course/sesion2/metodo.htm



▪ Estudiantes de artes marchando por la educación durante el Paro Nacional Estudiantil del 2018. Bogotá, 2018
Foto: @cosasquenotienenestetica, Liseth Caro Villate

4. Hacia otra educación superior

Para outra educação superior

Towards Another Higher Education

Universidades antihegemónicas*

Universidades anti-hegemônicas

Anti-Hegemonic Universities

Raúl Zibechi** y Aura Isabel Mora***

DOI: 10.30578/nomadas.n56a12

El artículo de investigación analiza las experiencias de universidades antihegemónicas que se levantan con motivo de la crisis civilizatoria, el capitalismo y su refinado modelo económico neoliberal y la catástrofe ambiental. Las propuestas de dichas universidades se caracterizan por encarnarse en el territorio e interrelacionarse con los movimientos y las luchas emancipatorias, los ecologismos, los feminismos y la antiglobalización, entre otros. Se trata de propuestas de “universidad pueblo” y “universidad comunidad” (en contraste con la “universidad empresa”), cuyo lugar de enunciación epistémica son los espacios del saber, del retroaprender y del coaprender desde la pluriversidad.

Palabras clave: formación, educación, antihegemónico, resistencia, propuestas alternativas, universidad comunidad.

O artigo de pesquisa analisa as experiências de universidades anti-hegemônicas que se levantam com motivo da crise civilizatória, o capitalismo e seu refinado modelo neoliberal, e a catástrofe ambiental. As propostas destas universidades se caracterizam por se encarnar no território e se inter-relacionar com os movimentos e as lutas emancipatórias, os ecologismos, os feminismos e a anti-globalização, entre outros. Trata-se de propostas de “universidade povo” e “universidade comunidade” (em contraste com a “universidade empresa”), que têm como lugar de enunciação epistêmica os espaços do saber, do retro-aprender e do co-aprender desde a pluriversidade.

Palavras-chave: formação, educação, anti-hegemônico, resistência, propostas alternativas, universidade comunidade.

The research article analyzes the experiences of anti-hegemonic universities that arise due to the crisis of civilization, capitalism and its refined neoliberal economic model, and environmental catastrophe. The proposals of these universities are characterized by being embodied in the territory and interrelating with emancipatory movements and struggles, environmentalism, feminism and anti-globalization, among others. These are proposals for “university people” and “university community” (in contrast to the “university company”), whose place of epistemic enunciation are the spaces of knowledge, retro-learning and co-learning from pluriversity.

Keywords: training, education, anti-hegemonic, resistance, alternative proposals, community university.

*Este trabajo corresponde al proyecto de investigación “Pluriverso: otras formas de reaprender, resignificar y resistir”, apoyado por la Universidad de la Tierra la Memoria Orlando Fals Borda (Colombia).

** Investigador y escritor. Periodista en el medio alternativo *desinformémonos*. Doctor honoris causa de la Universidad Mayor de San Andrés (UMSA), en Bolivia, como reconocimiento a su trabajo con los derechos del pueblo y con la aspiración legítima de su liberación. Correo: raulzibechi@gmail.com

*** Profesora en las maestrías en Educación y en Comunicación-Educación en la Cultura de la Universidad Minuto de Dios; miembro fundador de la Universidad de la Tierra y la Memoria Orlando Fals Borda; catedrática de la Maestría en Educación Popular de la Universidad del Cauca. Doctora en Comunicación de la Universidad de La Plata (Argentina); magíster en Investigación en Problemas Sociales Contemporáneos de la Universidad Central (Colombia). Correo: auraisabelm1@gmail.com

original recibido: 08/02/2022
aceptado: 08/08/2022

ISSN impreso: 0121-7550
ISSN electrónico: 2539-4762
nomadas.ucentral.edu.co
nomadas@ucentral.edu.co
Págs. 229–248

En el marco de la crisis de la educación actual, es evidente el fracaso del sistema educativo reproductor de prácticas coloniales, patriarcales y discriminatorias, en especial dentro de las universidades; por ello, se han originado propuestas antihegemónicas con respecto a la situación de los centros de educación superior, convertidos (a partir del modelo neoliberal iniciado desde la década de 1970) en centros de adoctrinamiento para seguir con el *statu quo*, y la educación se ha ido transformando en mercancía. En consecuencia, este artículo busca visibilizar las propuestas antihegemónicas que son producto de un saber y un conocimiento arraigados en los territorios, donde los movimientos resisten y pretenden producir una educación basada en la autonomía, la libertad, el sentido comunitario, las solidaridades y la justicia epistémica.

Desde antes de que el neoliberalismo apareciera de manera formal como propuesta de organización económica para la gobernanza, ya existían propuestas educativas distintas, que después se han ido consolidando y han dado origen a nuevas experiencias. Estos espacios, nuevos y antiguos, han sido y son escenarios de dislocación, resistencia¹ y reexistencia² a la educación tradicional, caracterizada, en su última etapa, por ver en la educación un negocio en el cual los estudiantes son clientes y, precisamente, el lenguaje empresarial (como “eficiencia”, “excelencia”, “productividad”) es el que impera en la universidad y la educación.

La investigación que sustenta este artículo se basó en un trabajo de campo, resultado de los múltiples recorridos que los investigadores han hecho en América Latina durante los últimos diez años, así como en el encuentro con las comunidades protagonistas de estas

iniciativas. Es de sumo interés para los investigadores visibilizar las propuestas antihegemónicas frente a la pregunta de investigación: ¿cuáles y cómo se desarrollan las propuestas de formación antihegemónicas en América Latina?

Dar respuesta a esta inquietud requirió que los investigadores se situaran en una investigación antihegemónica; es decir, en este desarrollo se le da mayor valor a la investigación como una experiencia de sistematización de los conocimientos que se producen en el territorio de manera viva. La pregunta de investigación se plantea sobre el contexto, a partir del conocimiento de los colectivos y las organizaciones sociales en las que tuvimos la oportunidad de sumergirnos y aprender de su producción de conocimiento. Si lo nombramos desde una visión tradicional de la investigación, nos acercamos a un análisis empírico como procedimiento de conceptualización, consistente en una formulación sistematizada y de procedimiento flexible para su necesaria adaptación a cada contexto de investigación.

Como parte de principios ético-políticos, nos instalamos en una investigación militante que nos llevó a asumir la crítica y la complejidad de la realidad como punto de partida para la acción, esto es, entendernos como parte de las comunidades y por tanto de la transformación.

La crítica a la escuela escolarizada de Iván Illich

Uno de los intelectuales que iniciaron esta discusión durante los años setenta fue Iván Illich, pensador crítico del sistema educativo y de la implementación de la

educación escolar. En su trabajo sobre la sociedad decolonizada³, resultado de sus discusiones con Everett Reimer, plantea que al “hacer obligatoria la escuela para todos sin excepción, el derecho a aprender se ve restringido por la obligación de asistir a la escuela; la educación universal por medio de la escolarización no es factible” (Illich, 1985, p. 7). La hipótesis de Illich es que la sociedad puede desescolarizarse, es decir, crear espacios de aprendizaje fuera del sistema educativo.

Illich plantea que el sistema educativo adiestra al estudiante, al confundir la enseñanza con el saber: “su imaginación se escolariza para que acepte servicio en vez de valor” (Illich, 1985, p. 9), por lo que se piensa, equivocadamente, que si los niños y las niñas ascienden en la promoción de cada curso, se está educando, pero en realidad lo que sucede es que se trata de una escala que va excluyendo al sujeto del curso inferior. Esta misma lógica opera con la validación de los títulos como únicos que legitiman el paso para entrar al mundo del trabajo, excluyendo a millones de personas que no entraron al sistema o que, si entraron, no terminaron con la titulación. Estos sujetos son expulsados de los procesos de producción del conocimiento y privados del acceso a espacios de socialización del disfrute de la vida y de la posibilidad de generar recursos económicos adecuados para una vida digna. Al no titularse, el sujeto entra en un proceso de pobreza: “son pobres aquellos que carecen del proceso de escolaridad” (Illich, 1985, p. 10); en Colombia son pobres los que carecen de dieciséis años de escolaridad.

Este sistema educativo ha implicado que en la región (América Latina) los pueblos que conforman gran parte de la sociedad hayan quedado en la categoría de pobres y además carentes de un conocimiento validado para entrar al progreso de la región, con el agravante del desarrollo de prácticas de discriminación e invisibilidad de sus formas de producir conocimiento y de sus prácticas de enseñanza.

A pesar de tan importante sabiduría de los pueblos para pensar la enseñanza, la escuela ha dejado por fuera estas maneras de aprendizaje tan significativas. Como señala Iván Illich, “los pobres siempre han sido socialmente impotentes para el sistema, apoyarse cada vez más en la atención y cuidado institucionales agrega una indefensión: la impotencia psicológica y la incapacidad de valerse por sí mismos” (1985, p. 10). Por tal moti-

vo los pueblos han sido vistos como carentes, a partir de su no participación en la escuela tradicional, pero en realidad son los profesionales que salen hoy de las universidades los que no logran encontrar su lugar en el mundo. A la mayoría, a pesar de sus titulaciones, la sociedad en la que se encuentran no les ofrece trabajo y mucho menos trabajo en sus formaciones.

Otra desventaja tiene que ver con el sistema de calidad y jerarquización de la educación con el que se mide el nivel de profesionalismo y se generan expectativas para el mercado laboral. En América Latina, con la aparición de la escuela privada como garante de calidad, comparada con la educación pública, se fue generando una especie de sistema de castas educativas que estigmatiza a quienes egresan de las instituciones públicas y sobrevalora a quienes lo hacen de una institución privada, asunto que se torna en motivo de competencia en eventos sociales, familiares y, por supuesto, en la consecución de un puesto de trabajo.

La universidad neoliberal

“El neoliberalismo se estableció en la década de finales de los setenta como una ofensiva del capital sobre el trabajo para recomponer la tasa de ganancia” (Hirsch, 1999, p. 10). Después del derrumbe de la Unión Soviética, la expansión de la producción capitalista y sus relaciones, así como el nuevo papel de Estados Unidos como potencia mundial, configuraron una forma de poder global que, como promesa, trajo el nuevo sistema económico, que fue el neoliberal. Este sistema se enfoca en la liberación del flujo de mercancías, servicios y dinero, la liberación de las fronteras, el fortalecimiento de las empresas transnacionales y la privatización de las empresas del Estado.

Desde la entrada del neoliberalismo, se privatizaron universidades públicas, en especial los posgrados, que empezaron a tener la fórmula de “autogestionados”. Aparecieron, en una tendencia amplia, un gran número de universidades privadas, todas ellas con la idea de entrar al nuevo orden global: “Se ha promovido la instalación de sistemas de transferencia condicionada de fondos basada en cumplimiento de estándares y resultados, incentivando la incorporación de modelos de gobierno y gestión propios de la empresa privada como parte de sistemas de aseguramiento de calidad,



■ Manifestaciones por la educación durante el Paro Nacional Estudiantil del 2018. Bogotá (Colombia) | Foto: @cosasquenotienenestetica, Liseth Caro Villate

tanto para universidades públicas como privadas” (Sisto, 2020, p. 3). Estos factores son ahora las prácticas hegemónicas de las universidades.

Así, en una gran tendencia en América Latina, los tecnócratas de la educación no tardaron en convertir a las universidades e instituciones de educación superior en empresas. Con el tiempo, las directivas de las instituciones aceptaron de buena manera ser gerentes y convertir a sus estudiantes en clientes; la investigación pasó a ser aceptada, siempre y cuando sirviera al mercado. Las clases dejaron de ser específicas para una profesión y se empezaron a hacer clases generalizadas; el seguimiento individualizado fue cada vez menor y la educación cada vez se pareció más a una cadena de producción de una mercancía que a un proceso de formación de nuevos ciudadanos; en la evaluación profesoral, empezaron a nacer las evaluaciones y los formatos de productividad y competitividad; se adoptó la calidad y la excelencia (fundamentos de las normas de calidad empresarial que estimulan el individualis-

mo y la competencia), lo que afectó la producción de conocimiento colectivo y en comunidad; las formas de organización y evaluación se asimilaron a las empresariales, con normas diseñadas para ellas como las ISO y todas sus derivaciones. Los equipos de trabajo académicos y administrativos desarrollan la sumisión, pues el jefe siempre tiene la razón, y funciones como las del decano perdieron su sentido orientador, humanista y ético para convertirse en un elemento del mercadeo que debe garantizar la matrícula.

Como lo plantea Boaventura de Sousa Santos (2007), la universidad sigue el ritmo de la empresa y busca ser empresa y, en esa carrera, el maestro, el profesor, queda atrapado; desde entonces debe especializarse cada vez más, ya que la remuneración económica se ve afectada; el sueldo de un maestro universitario cada vez es menor, pero con mayor exigencia de estudios y de publicaciones. En las universidades, el profesor tiene menos tiempo de investigación, más tiempo de docencia y ahora un mayor tiempo en actividades administrativas.

Dentro de esta lógica, el Estado cambia su forma de relacionarse con las universidades, pasa de ser un Estado benefactor a un Estado evaluador de la gestión (Verger, 2013). El impacto de este nuevo rol del Estado desarrolla nuevas funciones que están más orientadas a la privatización dentro del sector público. La responsabilidad del “Estado con las instituciones de educación superior, desde la Nueva Gestión Pública, ya no se centra en tener el control del proceso, sino que pasa a poner énfasis en el control y gestión de los resultados” (Ball, 2014, p. 105). Por ello, el énfasis en la implementación de métodos y prácticas empresariales para su gestión y medición.

El hecho de que la educación superior tenga estas características implica que forma a las personas para entrar al mundo del trabajo, lo que precariza la situación de los estudiantes y de los egresados, obligándolos a pagar grandes sumas de dinero por su formación y a recibir una educación cuyo objetivo es la ganancia y no el proceso de formación. Por consiguiente, la poca inversión en investigación, en el profesorado y las pocas o nulas relaciones con la comunidad forman a un profe-

sional competitivo, individualista y con poca capacidad de trabajo colectivo, con menos capacidad de transformación social y, por ende, menos capacidad de solución de problemas.

El disfrute del acto de enseñanza es ahora una lucha constante de algunos maestros dentro de las universidades, porque el maestro se encuentra desbordado de trabajo y tratando de seguir el ritmo para no ser expulsado de la universidad. La universidad neoliberal produce la incapacidad cada vez mayor de la academia de incidir en la transformación de la realidad, de mejorar las condiciones adversas y de solucionar problemas estratégicos.

Lo hegemónico y lo antihegemónico

Lo antihegemónico no es un lugar al que se llega, ni una institución, ni un estado consolidado, sino la capacidad de subvertir y desbordar lo existente desde el sentido común y los imaginarios hasta los espacios-tiempos de

- Manifestaciones por la educación, con antorchas, durante el Paro Nacional Estudiantil del 2018. Bogotá (Colombia)
Foto: @cosasquenotienenestetica, Liseth Caro Villate



la reproducción del sistema. Por tanto, es un flujo, un devenir que deconstruye y pone palos en la rueda de las opresiones que modelan las hegemonías, en un proceso que nunca termina, siempre inconcluso.

La hegemonía, al contrario, “es un concepto que se refiere a la existencia de una diversidad en la sociedad, dentro de la cuál ocurre el predominio de uno de los integrantes de ella sobre los otros” (Alapín y Mariani, 1998, p. 1). Lo hegemónico acepta que, a pesar de esa diversidad, hay un solo sentido común que supuestamente está bajo un consenso, unas reglas de juego, como una verdad que tiene el *hegemon*, “para intimidar a los adversarios y dirigir a los aliados con la fuerza de las ideas y los instrumentos de la política”. Gramsci, uno de los mayores exponentes de la teoría sobre lo hegemónico, lo describe como dominio y coerción, pero al mismo tiempo dirección de consenso y persuasión, lo que implica, para Miguel Ángel Herrera Zgaib⁴, “hablar de hegemonía es hablar de acción, interacción entre los grupos y subalternos, y los intelectuales, que son un sector subalterno, desarrollan una actividad principal que es la organización de la cultura; desde una perspectiva materialista, sería el lugar y la función de la forma intelectual que, para Gramsci, es la filosofía de la praxis” (comunicación personal, 1.º de agosto del 2022).

Por lo mismo, las universidades antihegemónicas no pueden ser instituciones alternativas a las universidades que conocemos, sino prácticas capaces de dos acciones simultáneas y complementarias: transformar las prácticas pedagógicas y de conocimiento (destituyendo las hegemónicas) y deshacer los procesos de saberes en compartimentos para avanzar hacia saberes sistémicos. Las universidades hegemónicas están planteadas por un grupo social en el que se acepta su liderazgo moral, político e intelectual sobre los sectores subordinados, es decir, sobre las y los estudiantes, profesores, padres de familia, que reproducen esta mirada de la educación, donde competir es su fuerza, donde el éxito económico es lo fundamental, y esto implica la reproducción de prácticas empresariales que seducen con su argumento de obtener reconocimiento individual y éxito.

El profesor Herrera Zgaib plantea lo antihegemónico como una forma libertaria de contrastar y confrontar el sentido común. Las propuestas alternativas que se originan de universidades antihegemónicas son propuestas que se oponen a la “universidad-empresa, que

es el modo en que de alguna manera se corona la estructura de los créditos y la estandarización de los resultados de aprendizaje, por eso, la necesidad de desmercantilizar la universidad” (comunicación personal, 1.º de agosto del 2022).

La universidad antihegemónica no está tejida solamente por la reflexión y la transformación de las pedagogías, también considera todos los aspectos que se articulan al proceso de aprender y enseñar: desde edificios y el medio ambiente, pasando por el rol del cuerpo docente y de los estudiantes, hasta los objetivos que se proponen y, muy especialmente, qué y cómo se manifiesta el ejercicio de poder dentro de estas instituciones.

Por tanto, lo antihegemónico no excluye, sino que integra diversas actitudes y relaciones sociales: desde lo popular hasta lo alternativo, pasando por todos los matices que admite la crítica al estado de cosas actual. No pretende unificar, sino dejar abierta la posibilidad de experimentar los diversos modos posibles de afirmar la diferencia frente a la educación que homogeniza.

Una de las características que más nos interesan del mundo universitario antihegemónico es precisamente su incompletitud, su apertura a la diversidad, su rechazo al concepto de *uni* (unidad, único, Estado, por tanto), y su deseo de convivir lo *pluri* y lo *multi*. Con estas expresiones pretendemos mostrar que estamos en un proceso de búsquedas, no de certezas; de aperturas, no de cierres. Si algo hemos aprendido de nuestra experiencia en instituciones académicas establecidas, es que muchas veces esconden, detrás de definiciones “correctas”, prácticas patriarcales y coloniales que reproducen las opresiones. No pretendemos, en absoluto, afirmar que las universidades antihegemónicas estén libres de estos estigmas, lo que aseguramos es que las visualizamos abiertas a recorrer caminos nuevos (y, por tanto, a cometer errores) en la dirección de contribuir a la emancipación de los pueblos y los sectores sociales.

Universidades de libertad, autonomía y autodeterminación

Las universidades antihegemónicas son modos y espacios-tiempos de los aprendizajes necesarios para los pueblos. En estas propuestas de formación se comprende la educación como un derecho fundamental para la



- Un chico dando la mano al Escuadrón Móvil Antidisturbios en el Palacio de Narino durante el Paro Nacional Estudiantil del 2018. Bogotá (Colombia) | Foto: @cosasquenotienenestetica, Liseth Caro Villate

libertad y para la autodeterminación. Esta educación promueve la autonomía personal para construir el camino de la autonomía colectiva.

Universidad de la Tierra

Una de las experiencias más representativas de las universidades antihegemónicas son las universidades de la Tierra en diferentes países, como el Centro Indígena de Capacitación Integral - Universidad de la Tierra (CIDECI-Unitierra) en el estado de Chiapas (México); la Universidad de la Tierra, en Oaxaca (México); la Universidad de la Tierra y la Memoria Orlando Fals Borda en Colombia, y la Universidad Trashumante en Argentina. En estas universidades no hay una única pedagogía, ni un modo de aprender válido para todas las personas, en el entendido de que lo central no es la enseñanza, sino despertar e incentivar la capacidad de aprender, en colectivo. Se trata del diálogo y la interacción entre diferentes clases de conocimientos (incluyendo, por supuesto, los científicos), pero apostando por la complementariedad

de modos de aprender sin establecer jerarquías entre saberes. Estas universidades no esperan ni quieren relaciones con el Estado ni establecimientos que coarten su libre desarrollo. No están esperando por los recursos económicos para desarrollar los procesos de encuentro y de generación del conocimiento, porque la producción de conocimiento en los saberes del territorio genera siempre un conocimiento creativo que está impregnado de compromiso por la vida, en una estrecha relación con las raíces, con la tierra y con los antepasados. Así son estas universidades que dedican sus esfuerzos a generar espacios para una educación para la vida, para el disfrute y el goce de aprender.

Universidad de la Tierra, Oaxaca (México)

La Universidad de la Tierra nació en Oaxaca como expresión de una lucha de comunidades indígenas contra la educación racista, y fue tomando su propia forma: “Los grupos indígenas de la ciudad de Oaxaca deciden

declarar públicamente, en 1997, que la escuela ha sido el principal instrumento del Estado para destruir a los pueblos indios, lo cual es históricamente cierto, para esto ha sido la escuela, para desindianizar a los indios” (Gustavo Esteva, comunicación personal, 3 de junio del 2019). Por eso, en ese mismo año, las comunidades cerraron las escuelas:

La formación en la comunidad empieza a ser una alternativa de aprendizaje en las comunidades con un enorme éxito pero estas mismas comunidades con las que hemos trabajado nos dicen qué va a pasar con nuestros jóvenes, que ya aprendieron todo lo que pudieron aprender en la comunidad pero quieren seguir aprendiendo algo, como no tienen papeles como no están yendo a la escuela, van a tener problemas entonces con ellos y para ellos creamos un espacio donde una persona sin ningún papel y sin previas pueden venir a aprender lo que quieran es una iniciativa que se hace con comunidades indígenas a que venían no sólo indígenas sino también extranjeros pero la iniciativa surgió por una coyuntura completa creada por comunidades indígenas. (Gustavo Esteva, comunicación personal, 3 de junio del 2019)

Diferentes organizaciones crearon el espacio de la Universidad de la Tierra, a donde puedan llegar los jóvenes y tener una formación personalizada; es decir, se lleva a cabo un programa personal de habilidades, se hace investigación y acción, y la persona se involucra en todas las actividades de la Unitierra para aprender en la práctica.

Gustavo Esteva recuerda que, en la primera reunión, otro fundador de la Universidad de la Tierra, Jaime Martínez (gran intelectual zapateco, compositor y cantante) le planteó al grupo que la propuesta de universidad que se pensara debía ser una que tuviera los pies bien puestos en el suelo, en la tierra, y señaló que las universidades tradicionales no tenían lazos con el territorio y la Tierra. El grupo fundador coincidió en ello y fue así como nació el nombre de Unitierra, Oaxaca, una universidad arraigada en un espacio concreto, característica muy importante de todas las Unitierra. Unitierra Manizales, que en realidad es un tejido de colectivos, Unitierra Califas, California, la Unitierra Cataluña, incluso, las Unitierra comunitarias.

La propuesta educativa de Unitierra, Oaxaca, es un proceso de aprendizaje a partir de la vida cotidiana,

donde se busca entrar a procesos de formación autónomos de manera libre y con la capacidad del disfrute del acto de aprender (Esteva, 2014). La Universidad de la Tierra, Oaxaca pensó un espacio para los jóvenes, sin diploma y de cualquier nivel, que desearan aprender solo por el gozo de hacerlo. La propuesta se concretó en 1999, la iniciativa de la Unitierra es crear y favorecer a las formas de vida autónomas, vinculadas a los deseos y las aspiraciones de las personas y las comunidades.

El aprendizaje en Unitierra, Oaxaca se desarrolla fundamentalmente a partir de los siguientes principios: el control del aprendizaje está en manos de quien aprende; no depende de un sistema de control y calificación por parte de profesores o tutores, ni se basa en el esfuerzo de quienes enseñan; se basa en el interés, la iniciativa y la determinación de la persona que aprende; debe ser capaz de regular el ritmo, el alcance y las condiciones de su propio aprendizaje con el apoyo activo de Unitierra; el aprendizaje se logra en la práctica mediante la observación y la experiencia; las destrezas, las habilidades y las capacidades se adquieren mediante la observación directa de las actividades que se desea aprender y la práctica concreta (Gustavo Esteva, comunicación personal, 3 de junio del 2019). Es una universidad en la que no hay salones, las aulas son los territorios de las comunidades; donde no hay obligatoriedad, las personas que están aprendiendo en Unitierra han decidido hacerlo de manera autónoma.

La enseñanza se da en un proceso libre, sin una llamada “pedagogía”. Gustavo Esteva (comunicación personal, 3 de junio del 2019) sostiene que en la Unitierra no se utiliza la pedagogía, simplemente se comparten cosas como aprender a pensar, a leer sin ningún currículum, sin que nadie le enseñe a nadie; sin educadores ni pedagogos alrededor, solamente personas en interacción con el mundo. Unitierra busca aprender en libertad:

[A]prendemos en libertad a partir de una decisión personal y propia, se trata de cultivar esa posibilidad y hacerlo en libertad que cada niño y cada niña decida lo que quiera aprender y cuando quiera aprender, lo que pasa con la lectura y con la escuela es que la gente es obligada a leer y mucha gente va a la escuela y saliendo de la escuela no vuelve a leer un libro, porque fue una imposición algo que tenían que aprender en ese momento, la obligatoriedad lo

que hace es que retarda el proceso de aprender a leer, no aprendieron a leer con gusto, muchos niños reciben el diploma y no aprendieron a leer. (Gustavo Esteva, comunicación personal, 3 de junio del 2019)

Un logro importante de los procesos de aprendizaje de Unitierra es que el perfil del estudiante va más allá de ser un profesional, se inclina además a la capacidad de servicio a su comunidad; esto es, al mismo tiempo, un triunfo comunitario: que un joven obtuviera un diploma por aprender lo que quería.

Esta universidad se encuentra vinculada estrechamente a los movimientos sociales. Comenzaron con la lucha contra los cultivos transgénicos y la defensa del maíz nativo. Luego se unió a la lucha del México profundo, creando los espacios de discusión de la América profunda; en este espacio se vincularon diferentes culturas con un tejido de esfuerzos que aún siguen en los debates de Unitierra Oaxaca. Al mismo tiempo, se encuentran en la lucha ecológica: “Unitierra apoyó la concepción, fundación y mantenimiento de la Comisión Oaxaqueña de Defensa Ecológica y del

Foro Oaxaqueño del Agua, como organismos mixtos de acción conjunta de todos los sectores de la sociedad y el gobierno” (Esteva, 2014, p. 46).

La organización de la universidad depende, en un primer momento, de la Asamblea, que se encarga de los acuerdos y las decisiones que tienen que tomarse. Está constituida por las personas que dedican a Unitierra una parte sustancial de su tiempo a sus actividades (Blog, Unitierra Oaxaca, 2 de diciembre del 2020). De allí nacen las comisiones y los consejos para diferentes acciones, por ejemplo, “existe un Consejo de Coordinación, algunos de estos se disuelven cuando ha terminado su propósito o se reconfiguran de acuerdo a las necesidades” (Blog, Unitierra Oaxaca, 2 de diciembre de 2020).

Como lo ha expresado Gustavo Esteva (2014), la propuesta de Unitierra es la posibilidad de un aprendizaje autónomo, sin certificados de calificación, una universidad sin maestros, sin estructuras jerárquicas, enraizada en los movimientos sociales, con un importante trabajo colectivo y, sobre todo, fundamentada en



▪ Manifestaciones estudiantiles por la educación, con antorchas, durante el Paro Nacional Estudiantil del 2018. Bogotá (Colombia)
Foto: @cosasquenotienenestetica, Liseth Caro Villate

la iniciativa de las personas que la conforman, desde la amistad, la solidaridad y la afectividad.

Universidad de la Tierra y la Memoria Orlando Fals Borda (Colombia)

La Universidad de la Tierra y la Memoria Orlando Fals Borda se fundó el 13 de abril del 2020, al inicio de la pandemia, en Bogotá, con la participación de pueblos originarios y afrodescendientes de los departamentos de Cauca y Chocó; colectivos ambientalistas, artísticos, de danza, música y teatro, feministas, de derechos humanos; así como activistas, profesores y estudiantes de diferentes universidades de Bogotá, de Bolivia, de Ecuador y de Argentina, que se encuentran trabajando en este movimiento de movimientos. Nació inspirada en la Universidad de la Tierra de Oaxaca, después de que varios de los integrantes participaron durante dos años y me-

dio en el seminario *Otros horizontes políticos: más allá del Estado-nación, el capitalismo, la democracia formal y el patriarcado*; espacio ofrecido por el equipo de Unitierra Oaxaca, y que fue de gran ayuda para pensar en la articulación de varios colectivos que compartían la idea de aprender de una manera diferente a la tradicional.

Uno de los retos que se propone la Universidad es abrir espacios de reflexión y formación en las aulas abiertas de los sabedores y maestros del territorio, buscando que los procesos de formación de las universidades críticas que participan encuentren alternativas pedagógicas y puedan generar acciones desde los territorios y la academia; haciendo un frente común contra el consumismo irracional, la destrucción ecológica y el extractivismo, no solamente de minerales, sino también al extractivismo epistémico, y la violación de los derechos humanos, entre otras.



▪ "El payaso fue a la guerra porque no pudo estudiar" se lee en la pancarta inferior. Expresiones artísticas de estudiantes de la Universidad Nacional de Colombia, durante el "estallido social". Bogotá, 2021 | Foto: Anónimo

Entre los espacios de formación que se desarrollan, están los encuentros presenciales, los convites, los círculos de la palabra; igualmente, se desarrollan talleres, seminarios y diplomados en articulación con las universidades participantes. El encuentro del convite, que es el seminario permanente, se llama Otros Horizontes Vitales. Este seminario se realiza cada dos meses. Su estrategia pedagógica es proponer un tema y producir saber alrededor de este, y luego hacerlo circular. Este espacio fue llamado convite porque alude a una convocatoria, a una fiesta, a una comida; es una invitación a “movilizar-se y posicionar-se de estrategias vitales posibles, a fin de cuentas, lo vital es político, es cambiante, es desbordante, y con ese propósito, este seminario es una provocación” para la reflexión (Convite, 18 de julio del 2020). Luego del desarrollo del convite, se lleva a cabo una sistematización en un documento escrito y se comparte entre todos y todas.

El desarrollo de los círculos de la palabra tiene lugar en el programa Palabreo Vital, que tiene lugar cada veinte o treinta días, es realizado por los colectivos de Unitierra y tiene el liderazgo de la Red de Comunicación Popular y de las maestrías en Comunicación Educación en la Cultura de la Universidad Minuto de Dios, y en Investigación Social Interdisciplinaria de la Universidad Distrital de Bogotá.

Por tradición, uno de los encuentros es Los Oficios de la Memoria, que es un encuentro a partir de la cocina, en el que se preparan diferentes platos de los pueblos que participan en la Universidad. Esta iniciativa de las Pedagogías de la Memoria, liderada por la maestra sabedora Virgelina Chará, busca construir espacios para quienes quieren y anhelan vivir de una manera diferente, aprendiendo desde el territorio.

La Universidad de la Tierra y la Memoria Orlando Fals Borda busca diseñar redes de amparo, solidaridad y hermanamiento que lleven a producir procesos de reciprocidad, de cosmoconciencia y vida digna, buena y bella. Esto implica que quienes participan de esta iniciativa se distancien y reflexionen de manera permanente acerca del consumismo depredador, la discriminación, los dogmatismos y los dualismos, la obediencia al mercado y al sistema de explotación continuo de las comunidades y de sus entornos. Por eso, hay acciones encaminadas a estas relaciones, como el mercado alternativo, las ferias de solidaridad y los encuentros de ayuda mutua.

La Universidad de la Tierra y la Memoria, como colectivo de personas y equipos, se reúne en torno al trabajo comunitario y de resistencia a las políticas globales que atentan contra la vida en todas sus formas. Por esta razón, conformó el Comité de Derechos Humanos, que participó de manera activa en el desarrollo del estallido social del 2021, en Colombia, asistiendo a los muchachos de Primera Línea y al pueblo Misak; estos últimos lideran el rescate de los sitios de la desmemoria, rescate cuyo ejemplo más visible es el derribamiento de estatuas.

La Universidad Trashumante: educación en movimiento

Se trata de una propuesta completamente innovadora que, a partir de la educación popular, despliega autoeducación autónoma en movimiento:

Somos una red de *educadorxs* populares denominada Universidad Trashumante (UT) que, en forma autónoma y autogestionada, desde el año 1998 constituimos una organización política pedagógica, que apuesta a la organización popular en las comunidades de la Argentina más golpeadas por el sistema capitalista; trabajando siempre desde el arte y la educación popular. (Masi y Ponce, 2018)

El proyecto nació del área de extensión de la Universidad de San Luis, de la mano de Roberto Tato Iglesias, amigo personal de Paulo Freire, su inspirador. Realizaron las Giras Trashumantes, atravesando Argentina en el “Quirquincho”, un colectivo Dodge modelo 1970 que recorrió en las cinco giras realizadas, más de 50 mil kilómetros en total:

En cada pueblo que visitamos dábamos un taller de Educación Popular de dos días, en el cual se ponía en discusión los problemas que hay en la realidad (denuncia) para luego discutir cómo, con quién y desde dónde podíamos transformarla, en un intento de construir entre todos el anuncio. A esta reflexión la planteamos siempre desde la discusión teórica y el arte (pensamiento-acción, palabra-expresión, razón-sentimiento) ejes fundamentales para construir otros mundos. Fue así como se formaron grupos que luego constituyeron la Red. (Masi y Ponce, 2018, p. 11)

La filosofía que los impulsa es el concepto de trashumar, que lo interpretan como: [C]aminar hacia los mejores humus, la mejor gente, la mejor tierra. La trashumancia

implica una constante y doble caminata: una hacia afuera, hacia el encuentro con los otros y otra hacia adentro de cada uno, en busca de emociones, esperanzas, sueños y pasiones que definan y orienten nuestras prácticas. (Universidad Trashumante, 2013, p. 15)

Además de los talleres que hicieron en más de doscientas localidades de veinte provincias, la búsqueda de “El Otro País” la encararon, como ellos señalan, “a la intemperie”, no solo por fuera de las instituciones académicas y estatales sino, literalmente, al aire libre, en espacios abiertos sin la protección que otorga el aula. “Vamos a los pueblos del interior del país a aprender junto a sus comunidades, a intercambiar conocimientos con personas condenadas a la miseria por este sistema [...] juntos nos ayudamos a seguir caminando”, explica Iglesias en una entrevista (Aranda, 2003).

Uno de los aprendizajes colectivos más importantes, destacado por diversos documentos de la Universidad Trashumante (UT), consiste en aprender entre todos a leer la realidad, no en salones climatizados ni de la mano de titulados, sino en los espacios

de los sectores populares y junto a ellos. En este sentido, se hicieron varios seminarios de formación, una de las tareas centrales que se propone la educación popular, pero en este caso surge del diálogo y del encuentro entre sectores populares organizados en movimientos.

Cuando transcurrió poco más de una década de la formación de la UT, evaluaron la necesidad de “crear un espacio de formación en educación popular más sistemático, juntos a los pobladores de sectores populares de nuestro país que sostienen prácticas colectivas y comunitarias” (Masi y Ponce, 2018, p. 1). En este proceso, en el que aún se encuentran, trabajan en conocimientos construidos colectivamente y conceden especial atención a los espacios que eligen para ese encuentro:

Buscamos que sean espacios rodeados de monte, ríos árboles, un tanto alejados de los territorios donde se habita y trabaja, ya que se busca construir otra temporalidad, a partir de la convivencia que se da entre quienes participamos, además de engalanarlo como un “lugar sagrado”. (Masi y Ponce, 2018, p. 2)

- Manifestaciones por la educación durante el Paro Nacional Estudiantil del 2018. Bogotá (Colombia) | Foto: @cosasquenotienenestetica, Liseth Caro Villate



Este recorrido de más de dos décadas le ha permitido a la UT pasar de universidad a red, pero también ha ido incorporando conceptos y categorías teóricas, fruto de la experiencia: “trabajar a la intemperie”, “vivir en el borde” –con todas sus implicaciones– y “animarse a llorar es lavarse los ojos de adentro hacia afuera” (Masi y Ponce, 2018, p. 4).

Otro aspecto innovador es que la reflexión teórico-política y las expresiones artísticas se “consideraron igualmente importantes”, porque al trabajar con los sectores populares más marginados (recolectoras de cartón y basura, vendedoras ambulantes y todo tipo de precariedades), descubrieron la necesidad de “desaprender la fragmentación cuerpo/mente, volver a sentir el cuerpo propio como el primer territorio a rehacer” (Masi y Ponce, 2018, p. 13).

En el trabajo con sectores sociales que no tienen el hábito de la lecto-escritura ni de la abstracción racionalista, ideas, sentimientos y emociones, son la base del trabajo de crecimiento colectivo. Lejos de pretender “elevar” a estas mujeres (que son la mayoría absoluta en los movimientos de las y los de abajo) hacia los modos de la práctica académica, subordinan la formación a las necesidades concretas de los sectores populares, que se afincan en la recuperación de la autoestima y la no separación teoría-práctica y pensamiento-acción.

Las expresiones artísticas y los juegos, presentes en cada encuentro, campamentos y talleres de formación, no desempeñan el mismo papel que en los sectores medios (crear el ambiente para el debate teórico), sino que buscan algo tan sencillo y necesario entre las y los marginalizados como lo es la sanación del cuerpo y del alma de la acumulación de dolores, condición para comenzar la reparación de los vínculos y de la autoestima. Algo que sintetizan de este modo: “tratar y ser tratados como humanos”.

En efecto, en estos espacios de “cuidados”, es posible soltar dolores antiguos para poder tomar la palabra, experimentar otras formas de estar y relacionarse que no repiten las huellas de un pasado traumático diagramado en torno a la violencia. Por eso mismo, las madres participan junto a sus hijos pequeños y adolescentes, quienes también aprenden a convivir en espacios de respeto mutuo.

Universidades y centros de formación indígenas

Se trata de una tendencia que comenzó hace relativamente poco tiempo (hacia la década de 1990), durante un periodo de fuerte movilización de los pueblos originarios, convertidos en sujetos políticos capaces de interpelar a las élites dominantes y situar sus demandas en la agenda política de cada país. Entre los temas que instalaron los movimientos indígenas debe destacarse el cuestionamiento del Estado-nación colonial, la necesidad de refundarlo mediante el reconocimiento de la plurinacionalidad o estableciendo nuevas relaciones entre los pueblos con base en estatutos de autonomía, siendo estas las dos corrientes principales que atraviesan el continente.

La educación es una demanda fundamental para los pueblos originarios. En algunos casos han luchado por una educación intercultural bilingüe, pese a que los Estados intentan controlarla y someterla a la lógica de la cultura occidental que rechaza las cosmovisiones originarias. Por medio de la lucha por una educación bajo el control de los pueblos, se busca la revalorización de la cultura, la lengua y las prácticas en materia de salud, ejercicio del poder y de la religiosidad indígenas. La apertura de universidades indígenas forma parte de este movimiento por la autoestima, el autogobierno y la autonomía política y cultural. Este proceso está lejos de imitar a las universidades de cuño eurocéntrico, en lugar de lo cual intenta abrir espacios-tiempos autoeducativos, con la mirada puesta en el desarrollo étnico y en la reproducción del mundo indígena. Se trata de poner en diálogo a los conocimientos modernos y occidentales con la cultura propia, esto es, hacerlo bajo los criterios de las cosmovisiones originarias y bajo el control de sus organizaciones. Finalmente, las universidades indígenas no se insertan en el concepto occidental de progreso material e individual, sino que trabajan para el fortalecimiento de lo colectivo, sin constreñir las individualidades, pero impidiendo que estas se impongan sobre la cultura comunitaria.

Centro de Educación, Capacitación e Investigación para el Desarrollo Integral de la Comunidad

La educación tiene enorme importancia para el movimiento indígena del Cauca en Colombia. Por eso, el desarrollo educativo es notable: miles de niños y niñas

acuden a 156 escuelas, y el movimiento ha construido un centro de educación superior indígena. Se trata del Cecidic (Centro de Educación, Capacitación e Investigación para el Desarrollo Integral de la Comunidad), dedicado a etnoeducación, economía y agroindustria, que ha creado escuelas de capacitación técnica en agroecología, artes y oficios, formación política, pedagógica y una escuela de comunicaciones.

El centro surgió en 1990, cuando las comunidades de la región de Toribío recuperaron un espacio de 96 hectáreas, labraron la tierra, sembraron y levantaron cercos de noche para evitar la represión, hasta que se la entregaron al cabildo “para materializar los sueños y esperanzas comunitarias” (Yatacué, 2019, p. 78). Cientos de comuneros se involucraron en los trabajos para levantar las primeras edificaciones, instalar una finca productiva, espacios de artes y oficios y áreas administrativas.

El Cecidic tiene un mandato comunitario que consiste en apoyar al pueblo Nasa desde la “pedagogía del sentir, el pensar y el actuar desde el corazón”, para que se formen las nuevas generaciones en su cultura, sus costumbres, su lengua y en sus territorios (Yatacué, 2016). Los principales programas de estudio son: el fortalecimiento del Sistema Educativo Indígena Propio, por medio de la revitalización de la pedagogía comunitaria; el fortalecimiento de la lengua Nasa (*nasayuwe*); el acompañamiento comunitario para robustecer la autonomía familiar y colectiva; investigación comunitaria y formación y capacitación para la vida digna en el territorio. Una de las organizaciones que se fortalecen en este proceso de recuperación de la ancestralidad, la pedagogía comunitaria y “la práctica de la espiritualidad nasa”, considerada “un acto profundamente revolucionario” (Yatacué, 2019, p. 89), es la Guardia Indígena, entendida como uno de los núcleos del pueblo Nasa, de su identidad y su proyección hacia el futuro desde el cuidado del territorio.

Universidad Autónoma Indígena Intercultural

En el continente existen tres universidades indígenas: la Pluriversidad Amawtay Wasi de Ecuador, que responde a la Confederación de Nacionalidades Indígenas (Conaie), la Universidad de las Regiones Autónomas Costa del Caribe Nicaragüense y la Uni-

versidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIN), dependiente del CRIC (Consejo Regional Indígena del Cauca) en Colombia.

La UAIN cuenta con 886 estudiantes de 119 cabildos indígenas, casi doscientos de ellos de Tierradentro: “Los programas de formación de la UAIN surgen de las necesidades que plantea cada zona y se cursan descentralizadamente y de forma itinerante” (Levalle, 2020, p. 159), de modo que el retorno de los estudiantes a las comunidades base no representa un problema, como suele suceder en otras instituciones. La mayor parte de los estudiantes de la UAIN trabaja en sus comunidades como docentes, promotores o activistas, de modo que, como comenta una dirigente, “no están pensando en estudiar para buscar trabajo” (Levalle, 2020, p. 160).

La producción intelectual de la UAIN revierte en el fortalecimiento colectivo como pueblo originario, a la vez que su apuesta transformadora transita un doble desafío: “de un lado se busca transformar la realidad junto a la comunidad, pero del otro lado se pretende transformar al estudiante” (Levalle, 2020, p. 160). El CRIC, que junto a cabildos y otras instancias de los pueblos indígenas del Cauca, dirige la UAIN, definió que “la educación forma parte del proyecto político, de modo que las tesis individuales conforman una parte menor del proceso de investigación que incorpora elementos de la cosmovisión Nasa y se propone recrear el pensamiento ancestral” (Levalle, 2020, p. 162).

Universidades por una institucionalidad otra enraizada en los movimientos sociales

Las universidades que buscan una *institucionalidad otra*, no buscan la institucionalidad en el sentido tradicional del término, es decir, espacios predominantes sobre lo instituyente, donde se establecen formas jerárquicas de autoridades o se desarrollan normas y reglas establecidas que son las que marcan las prácticas. Por el contrario, estas universidades, como la Universidad del Buen Vivir, generan procesos de institucionalidad propia, en cuanto a procesos de formación alternativos de cada organización, porque parten de procesos de emancipación de las instituciones tradicionales, enfrentan el establecimiento y nacen en el centro de los movimientos sociales.



- "Hasta que la indignación se vuelva pandemia": pancarta ubicada la Universidad Nacional de Colombia, durante el campamento de huelguistas exigiendo matrícula cero. Bogotá, 2020 | Foto: @cosasquenotienenestetica, Liseth Caro Villate

Si bien, en Argentina, el Instituto Universitario Nacional de Derechos Humanos de Madres de Plaza de Mayo ha recorrido un camino institucional marcado por la Ley 26 del 7 noviembre del 2014, que lo acredita como *instituto universitario* con validez de titulación para el mundo del trabajo, este hecho no le ha impedido producir pensamiento crítico y seguir potenciando el movimiento social del cual se ha originado. En cuanto a la Universidad del Buen Vivir, esta busca que la institucionalidad se dé en la consolidación de cada organización y su proceso, con independencia del escalafón de validez o los títulos académicos, de modo que se genere innovación de prácticas pedagógicas que transformen la realidad.

Instituto Universitario Nacional de Derechos Humanos "Madres de Plaza Mayo", Argentina

Esta propuesta nace de la Asociación Madres de Plaza de Mayo, una organización de mujeres argentinas que

se configuró con el propósito de buscar y recuperar a sus hijos desaparecidos durante la dictadura de la Junta Militar, liderada por Jorge Rafael Videla. Desde el 30 abril de 1977, todas las semanas, los jueves a las tres de la tarde, las madres de los desaparecidos se reunían alrededor de la Pirámide de Mayo para organizarse y visibilizar su lucha, usando el pañuelo en sus cabezas como símbolo y distinción, para identificarse como las madres de los desaparecidos que pedían al Estado a sus hijos vivos.

En la búsqueda de sus hijos, la organización Madres de Plaza de Mayo sufrió un constante acoso y violencia por parte de la dictadura; sus militantes fueron perseguidas, arrestadas, e incluso dos de ellas fueron desaparecidas. Con la llegada de la democracia, en 1983, las Madres siguieron en su lucha, ahora con el objetivo de que los responsables fueran hallados culpables y condenados, y se logró que aparecieran otras organizaciones de hijos y nietos de los desaparecidos, como HIJOS (Hijos e Hijas por la Identidad y la Justicia con-

tra el Olvido y el Silencio), que siguen en la lucha por recuperar, ya no solamente a sus padres, sino a los niños de las muchachas desaparecidas que estaban embarazadas en el momento de su detención o que quedaron en embarazo por las violaciones de sus captores.

En este marco de lucha y resistencia, nace la propuesta de su universidad, a partir de uno de los movimientos sociales más fuertes en el mundo. La universidad está inspirada en sus hijos, ellos buscaban la justicia social:

[M]is hijos hablaban siempre de la educación y ellos se desesperaban, ellos decían: no es queremos a todos científicos, pero es necesario que el pueblo se eduque para generar empoderamiento; la Universidad es un espacio importantísimo, estudia lo que prefieras [...] al alcance del pueblo. (Hebe María Pastor de Bonafini, comunicación personal, 14 de abril del 2021)

Hebe de Bonafini es una de las madres que siempre estuvieron en los barrios educando y formando en derechos humanos a las víctimas, así como en procesos judiciales y políticos, entre otras actividades. Cuando fue a visitar la experiencia del Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra, de Brasil, vio que esta organización social estaba gestionando una universidad, la Universidad de los Trabajadores, y esta experiencia la inspiró para llevar la idea a Argentina e iniciar el proceso de fundación de una institución.

La casa de la universidad fue adquirida con dinero producto de la solidaridad de los grupos de rock de la ciudad de Buenos Aires, que con la recaudación de sus conciertos hicieron posible la sede donde hoy funciona el Instituto Universitario Nacional de Derechos Humanos “Madres de Plaza Mayo”. En la lucha por fundar la Universidad, Bonafini se dedicó a ir de universidad en universidad dando conferencias y hablando del Instituto Universitario. Fue así como el 6 de abril del 2000 se fundó el Instituto, que fue creado con el “objetivo de lograr que las y los jóvenes se interesen por la política, construir espacios que logren conexión en un diálogo intergeneracional entre sus hijos e hijas victimizados por la dictadura y las nuevas generaciones” (Blog, Instituto Superior de Madres de Plaza de Mayo, 2022).

El Instituto Superior de Madres busca una transformación total de las carreras de Derecho y Trabajo

Social, de manera que tengan una relación directa con el territorio. Hoy, el Instituto, además de estas dos carreras, tiene las licenciaturas en Historia y en Comunicación, y está autorizado a funcionar por la Ley 26.995 del 7 noviembre del 2014. Otros espacios que la institución ha potenciado son la Librería de las Madres y el Café Literario Osvaldo Bayer. La librería es un importante centro de documentación en el que se encuentra literatura comprometida con la lucha por los derechos humanos, textos de la historia de las Madres y de la Organización HIJOS; el café sirve como espacio de encuentro con las Madres y lugar de tertulias, recitales, conciertos y lanzamiento de libros, entre otros eventos.

Para esta institución es fundamental la producción de memoria que logre la reivindicación de derechos; el colectivo exige verdad, reparación y justicia y busca proteger los derechos humanos. El movimiento de Madres de Plaza de Mayo fue capaz de hacer oír su voz en la agenda pública y de los medios, logrando consolidar, ya no una memoria particular del caso específico, sino una memoria colectiva, una memoria social que ayuda a generar los procesos judiciales han llevado a responsables a la cárcel, y que, con la consolidación del Instituto, permiten una mayor movilidad de la producción del conocimiento que se ha generado alrededor de este proceso.

Un currículo global: Universidad del Buen Vivir

El 17 y el 18 octubre del 2020, en un predio recuperado por las familias huerteras de Ciudad Clodomira, a 20 km de la ciudad provincial de Santiago del Estero, noreste de Argentina, se llevó a cabo el encuentro de la Campaña del Currículo Global del Foro hacia Otras Economías, en el que se reunieron la red de educación, la Asociación de Familias con Identidad Huertera, campesinos indígenas y otras doscientas organizaciones sociales de diferentes ciudades del mundo. En el encuentro se reflexionó de manera permanente sobre el papel de las universidades en la producción de conocimiento y las formas de otras pedagogías; fue allí donde comenzó a tomar forma una propuesta alternativa de universidad. Así lo describe Claudia Álvarez, una de las coordinadoras del colectivo de la Universidad del Buen Vivir, y quien plantea que ya desde el 2016 se venía dialogando en la campaña acerca de la didáctica del buen vivir, conversaciones desde el aula, planteando que las aulas son los territorios, el monte, la feria de las

economías solidarias, el espacio donde están las organizaciones en sus luchas y resistencias.

Así que, en el 2020, en esa diversidad de organizaciones, se empezó a debatir acerca del *ubuntu* del Buen Vivir, y de esas conversaciones, en el encuentro de celebración de la campaña en una reunión virtual, nació la idea de Universidad del Buen Vivir: una universidad donde se puedan hacer procesos de formación e investigación en el marco de las alternativas al desarrollo:

La Universidad del Buen Vivir está centrada en la desobediencia epistémica. Es una educación que critica al eurocentrismo, al capitalismo, al racismo epistémico y patriarcal. La educación decolonial parte de los aprendizajes de carácter comunal, no capitalista, y de modos de reproducción no coloniales de la vida. (Claudia Álvarez, comunicación personal, 4 de enero del 2021)

En el Foro Social Mundial del 2021 se lanzó de manera oficial la Universidad del Buen Vivir, por parte del profesor Boaventura de Sousa Santos. La Universidad se destacó por su interés de decolonizar los procesos de

formación en la escuela, por hacer procesos de transformación y generación de pensamiento crítico, y por ser un espacio de *epistemologías otras* y diversas, donde su búsqueda a partir de los territorios, los cuales son las aulas de los y las formadoras e investigadoras decoloniales.

Esta organizada en círculos de diálogo porque la Universidad del Buen Vivir toma los procesos de formación como procesos que parten de los territorios y de los pueblos originarios. La Universidad se organiza de manera curricular en círculos de diálogo, a partir de la pedagogía de Paulo Freire; cada círculo se construye desde un tema y los círculos que funcionan actualmente son el círculo de campesinos mayas, el círculo de diálogo de epistemologías decoloniales, el círculo de diálogo de educocomunicación, el círculo de trabajo autogestionado y sindicalización, el círculo de diálogo de paz decolonial, y el círculo de finanzas éticas. Cada uno de ellos tiene autonomía en sus formas de organización.

La Universidad del Buen Vivir se ha caracterizado por la reflexión permanente sobre formas de ser y hacer que no sean convencionales y que se articulen, se

- "El paro nacional estudiantil existe y resiste. Infórmate y apóyanos": pancarta expuesta durante las manifestaciones por la educación en el Paro Nacional Estudiantil del 2018. Bogotá (Colombia) | Foto: @cosasquotienenestetica, Liseth Caro Villate



conozcan, potencien e interroguen los currículos; que abran la campaña de un currículo global que nucleee las diversas iniciativas, donde se puedan hacer procesos de investigación en un marco de disputa del escalafón de validez de las epistemologías, es decir, para esta experiencia, en concreto, la institucionalidad consiste en la creación de estos procesos que no tienen registro de los ministerios de educación de cada país:

Cuando nos entramos en los espacios con las universidades alternativas o populares, las cuales, para la universidad tradicional, no son verdaderas universidades o universidades reales porque no tienen un sello de la institucionalidad, pero para nosotros, la institucionalidad son las organizaciones que la conforman y esa institucionalidad es mejor porque sale y confluye en el Foro Social Mundial. (Claudia Álvarez, comunicación personal, 4 de enero del 2021, Ciudad de Buenos Aires)

Las universidades antihegemónicas van en acción con los movimientos sociales, como la propuesta de Universidad del Buen Vivir, que está ligada desde su nacimiento al Foro Social Mundial y se sigue consolidando alrededor de este movimiento. La emancipación con los pueblos en acción, en los movimientos identitarios, étnicos, de género, en las luchas por el territorio y el ambiente, encarnan posibilidades de contar, narrar e informar modos de vivir y ser, y de entrar en el escenario de la disputa social con acciones políticas.

Conclusiones

Pese a la diversidad de experiencias, las universidades antihegemónicas presentan algunas características comunes que pretendemos esbozar, de modo muy sintético. Las ordenamos sin pretender jerarquizarlas, a modo de invitación al diálogo y la comprensión entre un conjunto de experiencias que aún no han sido analizadas en profundidad y que tampoco tienen sólidas interconexiones entre sí.

Una de las características mencionadas es que no se trata de “instituciones”, en el sentido tradicional del término, o sea, espacios donde lo instituido predomine sobre lo instituyente, de modo que el conjunto de edificios, autoridades y reglas establecidas sean los que marcan la pauta de prácticas educativas que son consuetudinarias por aquellas.

En las universidades antihegemónicas encontramos una fuerte presencia de las comunidades y los movimientos, como sujetos que influyen en las pedagogías, o bien se convierten en sujetos pedagógicos. En todo caso, la fluidez que caracteriza a los movimientos desempeña un papel importante en el interior de estas universidades.

Las universidades antihegemónicas están directamente vinculadas con la resistencia a la globalización neoliberal y, de modo particular, con los movimientos nacidos en ese proceso. Campesinos sin tierra, organismos de derechos humanos, el movimiento de educación popular, pueblos originarios, negros y campesinos, son algunos sujetos colectivos que impulsan estas universidades.

Otra característica son los modos y los espacios-tiempos de los aprendizajes necesarios para los pueblos. No existe una única pedagogía, ni un modo de aprender válido para todas y todos, en el entendido de que lo central no es la enseñanza sino el despertar/incitar la capacidad de aprender, en colectivo. Se trata del diálogo y la interacción entre diferentes clases de conocimientos (incluyendo por supuesto los científicos), pero apostando por la complementariedad de modos de aprender, sin establecer jerarquías entre saberes.

Los objetivos no consisten solo en adquirir conocimientos diferentes, sino en acercarse a las diversas formas de conocer, aprender y transmitir, ancladas en las culturas de los pueblos y sectores sociales que resisten al neoliberalismo. Si bien el saber racional abstracto y la lectoescritura tienen su lugar, y no se trata de sustituirlas, las universidades alternativas se abren a otros modos de conocer, entre los cuales destacan la experimentación corporal mediante los tejidos, las músicas, las danzas y el teatro, y un estrecho contacto con la naturaleza, junto a la cual se aprende superando la relación sujeto-objeto heredada del colonialismo.

Las universidades antihegemónicas están al servicio de las comunidades oprimidas, pero buscan también cambiar a los estudiantes en un sentido emancipatorio, por lo que las tensiones antipatriarcales, antirracistas y anticoloniales forman parte del proceso de aprendizaje.

Por último, una de las principales diferencias con las universidades conocidas es que no aspiran a ser procesos acabados sino profundamente incompletos. Precisamente por no tratarse de instituciones clásicas, las universidades antihegemónicas buscan que su incompletud sea ocupada por la actividad colectiva de los estudiantes, los docentes y las comunidades que las formaron y a las que sirven.

Por otro lado, el hecho de asumirse como incompletas es un estímulo para seguir profundizando identidades en formación y continuar en movimiento, evitando el peso del estancamiento y el sentido de superioridad que les otorgaría el saberse acabadas y perfectas.

Son dos procesos que se empalman. Uno es de los años ochenta y muy claramente de los noventa. Hay una sensación, una percepción de que en todo el mundo están fracasando los procesos educativos y la gente está reaccionando. Uno se atrevería a decir que es el movimiento más grande del mundo, que hay miles de millones de personas que ven que las escuelas no funcionan, que las promesas de la escuela no están dando resultados, que no es cierto que la escuela esté preparando niños y jóvenes para la vida y para el trabajo, y están tomando iniciativas alternas. Esta es la cobertura y la preocupación de muchas gentes que estamos tomando iniciativas frente a este hecho que se mueve, ante un problema que tienen en frente.



▪ Pancarta por la educación y la problemática de la Facultad de Artes en la Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, 2020
Foto: @cosasquenotienenestetica, Liseth Caro Villate

Notas

1. El concepto de resistencia lo tomamos de Reinaldo Giraldo Díaz (2006), quien analiza el tema del poder en la obra de Michel Foucault y desarrolla la idea de que la resistencia no es reactiva ni negativa, sino un proceso de transformación permanente: en las relaciones de poder desempeña el papel del adversario, los puntos de resistencia están presentes en todas partes dentro de la red de poder; donde hay poder, hay resistencia.
2. El concepto de reexistencia se toma de Mora y Botero (2017). La idea de *reexistencia* se trenza a partir de la decisión de sujetos y colectivos que, a pesar de estar en una matriz de poder capitalista, blanca y patriarcal, toman la decisión de cambiar su forma de existir y dan un giro radical en la manera de asumir su existencia. Ello implica un cambio en la manera de comprender y asumir las prácticas económicas, sociales y culturales, de las cuales ya tienen una formación y unas imposiciones.
3. No debemos olvidar que por esta misma época Iván Illich también sostenía discusiones y reflexiones con Augusto Salazar Bondy, Paul Goodman y Erich Fromm.
4. Abogado, especialista en Derecho Constitucional e Instituciones Políticas y Derecho Procesal; magíster en Ciencia Política de la Universidad Autónoma de México, doctor en Ciencia Política de la Universidad Pública de Nueva York, y doctor en Estudios Políticos y Relaciones Internacionales del IEPRI, Universidad Nacional de Colombia, y profesor de la Facultad de Derecho de la misma institución.

Referencias bibliográficas

1. ALAPÍN, H. y Mariani, V. (1998) Algunas consideraciones sobre el concepto de hegemonía. En: *Taller Integrador: Escuela y Diversidad Cultural*, n.º 28. <https://isfd128-bue.infed.edu.ar/sitio/upload/HEGEMONIA.pdf>
2. ARANDA, 2003, *Los trashumantes del cambio*. <https://www.pagina12.com.ar/diario/sociedad/3-28189-2003-11-16.html>
3. BALL, S. (2014). Globalización, mercantilización y privatización: tendencias internacionales en educación y política educativa. *Revista Educación Política y Análisis de Archivo, EPA/EPPA*, 22(41).
4. DE SOUSA SANTOS, B. (2007). *La Universidad del siglo XXI: para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. Agencia Sueca para el Desarrollo Internacional (ASDI).
5. ESTEVA, G. (2014). La libertad de aprender. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado: continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, (80), 39-50.
6. GIRALDO-DÍAZ, R. (2006), *Poder y Resistencia en Michel Foucault*. <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n4/n4a06.pdf>
7. ILLICH, I. (1985). *La sociedad desescolarizada*. Godot.
8. HIRSCH, J. (1999). Globalización del Capital y la transformación de los sistemas de Estado. En *Revista Cuadernos del Sur*, (28). Buenos Aires, Argentina.
9. LEVALLE, S. (2020) Investigación comunitaria intercultural y prácticas de reexistencia del pueblo nasa. Tierradentro, Colombia 1978-2018 [tesis para doctor en Antropología, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires].
10. MASI, A. y Ponce, M. (2018). *La Escuelita Trashumante, el desafío de construir nuestro conocimiento*. Universidad Trashumante.
11. MORA, A. I. y Botero, P. (2017). Comunidades en resistencias y re-existencias: aporte a los procesos de comunicación popular (pp. 135-192). En *Revisitando la comunicación popular*. Uniminuto.
12. SISTO, V. (2020). Desbordadas/os: rendición de cuentas e intensificación del trabajo en la universidad neoliberal. El caso de Chile. *Educación Política y Análisis de Archivo*, 28(7).
13. UNIVERSIDAD TRASHUMANTE. (2013). *Universidad Trashumante territorios, redes, lenguajes*.
14. VERGER, A. y Xabler, B. (2013), *Economía política de la educación en tiempos de austeridad: mecanismos de gestión de la crisis en la política educativa catalán*. <https://revistas.ucm.es/index.php/CRLA/article/view/56774>
15. YATACUÉ, D. (2016). El CECIDIC: *Veinte años tejiendo sueños y esperanzas en la comunidad nasa*. https://www.semillas.org.co/es/el-ccidic-veinte-aos-tejiendo-sueos-y-esperanzas-en-la-comunidad-nasa#_ftn2
16. YATACUÉ, 2019, *Cecidic: del enfoque pedagógico comunitario, hacia el modelo pedagógico nasa*. <https://biblioteca.digital.udea.edu.co>



- "Hasta que la indignación se vuelva pandemia": pancarta ubicada en la Universidad Nacional de Colombia, durante el campamento de huelguistas para exigir matrícula cero. Bogotá, 2020 | Foto: @cosasquenotienenestetica, Liseth Caro Villate

Pedagogías interculturales: voces y miradas étnicas en la Universidad Pedagógica Nacional*

*Pedagogias interculturais:
vozes e olhares étnicos na
Universidade Pedagógica Nacional*

*Intercultural Pedagogies:
Voices and Ethnic Views at the
Universidad Pedagógica Nacional*

Angie Linda Benavides Cortés** y Carolina García-Ramírez***

DOI: 10.30578/nomadas.n56a13

El artículo presenta los resultados de la investigación “Pedagogías interculturales y universidad”, con especial énfasis en el trabajo de campo que recoge las voces y las miradas de estudiantes, egresadas y egresados étnicos de la Universidad Pedagógica Nacional. Se tienen en cuenta sus reflexiones identitarias, sus experiencias tanto en la Universidad como en la ciudad, los procesos de discriminaciones y resistencias vividas y, por último, los aportes a las pedagogías interculturales.

Palabras clave: pedagogías interculturales, universidad, grupos étnicos, identidades, discriminación, resistencias.

O artigo apresenta os resultados da pesquisa “Pedagogias interculturais e universidade”, com especial ênfase no trabalho de campo que coleta as vozes e olhares de estudantes, graduadas e graduados étnicos da Universidade Pedagógica Nacional. São consideradas suas reflexões identitárias, suas experiências tanto na Universidade como na cidade, os processos de discriminações e resistências vividas e, por último, os aportes às pedagogias interculturais.

Palavras-chave: pedagogias interculturais, universidade, grupos étnicos, identidades, discriminação, resistência.

The article presents the results of the research project “Intercultural Pedagogies and University”, with special emphasis on the field work that collects the voices and views of ethnic students and graduates of the Universidad Pedagógica Nacional (National Pedagogical University). Their identity reflections, their experiences both at the University and in the city, the processes of discrimination and resistance experienced, and finally, the contributions to intercultural pedagogies, are taken into account.

Keywords: intercultural pedagogies, university, ethnic groups, identities, discrimination, resistance.

* Este artículo emerge de la investigación “Pedagogías interculturales y universidad” realizada en el marco de la convocatoria interna de investigación del Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional (CIUP), Bogotá, febrero del 2021-abril del 2022.

** Profesora adscrita al Departamento de Posgrados en la Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá (Colombia), donde integra el grupo de investigación Equidad y diversidad en educación. Magíster en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional; licenciada en Psicología y Pedagogía. Correo: albenavides@pedagogica.edu.co

*** Profesora adscrita al Departamento de Lenguas en la Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá (Colombia), donde integra el grupo de investigación Equidad y diversidad en educación. Doctoranda en Educación de la Universidad de La Salle (Costa Rica); magíster en Educación y Lingüista. Correo: cgarciar@pedagogica.edu.co

original recibido: 24/01/2022
aceptado: 29/08/2022

ISSN impreso: 0121-7550
ISSN electrónico: 2539-4762
nomadas.ucentral.edu.co
nomadas@ucentral.edu.co
Págs. 251–266

Compartir la palabra

La investigación “Pedagogías interculturales y universidad”¹ emerge como parte de los propósitos investigativos del grupo de investigación Equidad y Diversidad en Educación, desde dos investigaciones previas, la primera de ellas denominada “Prácticas pedagógicas interculturales: un estudio etnográfico en escuelas multiculturales”, llevada a cabo durante el año 2019, cuyo propósito fue caracterizar las prácticas pedagógicas interculturales de tres instituciones educativas multiculturales en la ciudad de Bogotá, a partir de un estudio etnográfico. La segunda se denomina “Saberes interculturales en la escuela”, y se realizó durante el año 2020, con el propósito de continuar dialogando con las maestras y los maestros de las mismas escuelas y analizar las dimensiones de los saberes en sus prácticas pedagógicas, identificadas anteriormente como interculturales, con el fin de aportar elementos para el fortalecimiento de una propuesta pedagógica intercultural para todos y todas, en clave de justicia epistémica en los diversos escenarios educativos. Con base en estos dos proyectos desarrollados con anterioridad en el ámbito de la escuela, nos propusimos retornar casa adentro, para preguntarnos sobre las experiencias de vida universitaria de estudiantes, egresadas y egresados de programas de pregrado y postgrado, pertenecientes a los diversos grupos étnicos del país, y de esta manera analizar cómo la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) avanza hacia la construcción de las pedagogías interculturales.

Este retorno recoge muchas de las experiencias e inquietudes narradas por maestras y maestros en las instituciones con las que dialogamos a lo largo del 2019 y el 2020, en la medida en que en aquel compartir de

la palabra, de manera constante, se hacía referencia a que en sus propios procesos formativos universitarios era casi nula la reflexión sobre la interculturalidad o ejes como las diferencias, las apuestas antidiscriminatorias, antirracistas, antipatriarcales, entre muchas otras, pero en diversas instancias se esperaba que sus prácticas pedagógicas sí las implementara, y en otros casos el mismo contexto de sus prácticas les invitaba a cuestionarse por el lugar de esta reflexión.

La fundamentación teórica del proyecto se hace desde dos aristas, las pedagogías interculturales y la educación universitaria. Con esa perspectiva, consideramos que la interculturalidad en la educación está atravesada por las pedagogías interculturales, entendidas como aquellas que propenden por trascender los esencialismos de las identidades y las culturas, para así transitar hacia procesos de hibridación que permitan reconocer la diferencia, mantener el terreno del debate y la lucha para combatir el racismo, la exclusión y la discriminación, todo lo cual es pertinente para identificar el tránsito educativo que viven aquellas poblaciones históricamente excluidas y que ahora se posicionan en el interior de la universidad para contribuir a la construcción de pedagogías interculturales.

Estos procesos educativos, sin embargo, más que constituir apuestas interculturales se han instrumentalizado a favor del modelo funcional que “reconoce” (entre comillas porque es un proceso que se ubica en los lugares de poder) la diversidad desde la institucionalidad al crear políticas de inclusión y accesibilidad a la educación universitaria, sin contemplar dentro de su implementación las desigualdades sociales y culturales que han vivido históricamente los grupos

étnicos. De acuerdo con Sepúlveda (2018), las políticas de educación superior responden a marcos generales que posicionan el conocimiento hegemónico como eje central en programas de desarrollo tanto institucional como territorial en las instituciones universitarias convencionales. Pensar la universidad desde las pedagogías interculturales implica, no obstante, la transformación de las relaciones de poder que se han encargado de relegar los saberes otros, los seres otros (no solo humanos, sino que también se incluye tanto a los seres de la naturaleza como a los seres espirituales), a los territorios otros, las relaciones otras, las identidades otras, y, de esta manera, iniciar el compartir de la palabra desde las posibilidades de auto-des-cubrirnos tanto en las propias voces y miradas como en las de los otros.

Este trabajo de investigación se enfocó en el análisis de las narrativas de estudiantes, egresadas y egresados de grupos étnicos (indígenas, afrocolombianos y Rrom, de pregrado y posgrado), incluyendo el estudio de políticas educativas de universidades públicas y privadas en América Latina y en particular en Colombia, y el reconocimiento de la experiencia de investigadores e investigadoras de la universidad en el campo. No obstante, en el caso del presente artículo, tan solo tendremos en cuenta las voces y las miradas de estudiantes, egresadas y egresados, debido a la limitada extensión.

Se aborda la perspectiva narrativa, desde los planteamientos de autores como Connelly y Clandinin (1995), Ricoeur (2001 y 2003), Ribeiro (2017) y Larrosa (2007), quienes comprenden que esta permite dar cuenta de experiencias de vida, expectativas, saberes, sentires, que en nuestro caso se enfocan en las narrativas, las prácticas y las apuestas formativas de estudiantes, egresadas y egresados de la UPN. Asimismo, las narrativas que presentamos buscan dar cuenta de una perspectiva interseccional, teniendo en cuenta que para Munévar (2013, citada por García-Ramírez *et al.*, 2020) la interseccionalidad:

constituye una convocatoria epistémica para traspasar lo ignorado en términos binarios, hegemónicos o esencialistas, [...] y a su vez, ayuda a interpretar la forma en que las políticas, los programas, los servicios y las leyes que afectan un aspecto determinado de las subjetividades están inextricablemente vinculados a otros procesos: los de despolitización, y a otras relaciones: las estructurales. (p. 23)

Para esta investigación contemplamos el acercamiento a estudiantes, egresadas, egresados, investigadoras e investigadores, con quienes en diferentes instancias nos reunimos para iniciar el diálogo. Luego, por medio de entrevistas, círculos de palabra y diferentes encuentros, se obtuvo el corpus para iniciar el análisis, la categorización y la codificación, en imbricación permanente con reflexiones teórico-metodológicas orientadoras de esta apuesta escritural.

Situar la mirada en el contexto multicultural universitario

Hasta mediados del siglo XX se seguía considerando a Colombia como una nación social y culturalmente homogénea, en la que no se reconocía la presencia de otras formas de ser, de interpretar, de enunciar o de representar el mundo. Por tanto, en nuestro país se invisibilizaba a nivel legislativo y social a toda aquella persona marcada por la diferencia (cultural, sexual, corporal, intelectual, por género, de clase, migrante, entre muchas otras), sin embargo, el surgimiento de diversas reivindicaciones sociales abrió el camino para que esa enorme diferencia empezara a tomarse lugares antes reservados para ciertas élites. Por ello, ante el vacío de las instituciones de educación universitaria con enfoque diferencial, a mediados de la década de 1980 se crearon diversas propuestas de licenciatura en etnoeducación, en universidades convencionales². De forma paralela, se configuraron programas de acceso y permanencia en la educación superior, y solo hasta el año 2020 se reconocería la formalización de la primera universidad con enfoque intercultural en Colombia, la Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN), aunque viene funcionando desde la década de 1980.

Por su parte, la UPN cuenta con un programa de admisiones inclusivas, reglamentado bajo el Acuerdo 017 del 10 de mayo del 2017, en el cual se dictan las disposiciones para la inclusión de aspirantes de grupos étnicos (comunidades negras, afrocolombianas, raizales, palenqueras, pueblos indígenas y Rrom); víctimas del conflicto armado; personas desmovilizadas en proceso de reintegración; habitantes de frontera y estudiantes provenientes de municipios de difícil acceso. Bajo este panorama, se evidencia la implementación de políticas de acciones afirmativas para garantizar la vinculación a la educación universitaria, sin embargo,



▪ Estudiantes de secundaria exigiendo mejores condiciones y más fondos para la Educación. Santiago (Chile), 2022 | Foto: Pablo Sanhueza/Reuters. Tomada de: Dw.com

más allá de permitir el acceso y la permanencia, es importante preguntarnos por las experiencias que viven las personas indígenas, afrocolombianas y romaníes en medio de su proceso educativo universitario, y con posterioridad a este, en un contexto hegemónico y que históricamente les ha invisibilizado. En este sentido, las voces y las miradas hacen referencia a las experiencias que se entrecruzan entre los cuerpos y los saberes que emergen en las vivencias narradas en el compartir de la palabra a lo largo de esta investigación.

Así, para reflexionar sobre estas experiencias nos propusimos dialogar en torno a inquietudes como: ¿qué dificultades se presentan al transitar la universidad desde su ser, su identidad y sus territorios de origen?; ¿cuáles son las condiciones y las necesidades educativas de las poblaciones étnicas en la universidad?; ¿cuáles son las realidades y los tránsitos con respecto a los aprendizajes que se gestan en la universidad?; ¿cómo se vive la experiencia lingüística en su formación?; ¿cuál es la perspectiva intercultural que viven a lo largo de la formación en los programas que cursan?; ¿cuáles son los aspectos que consideran importantes para el trabajo de pedagogías interculturales universitarias y cuáles fueron o son sus aportes a estas?

Y a ello sumamos las inquietudes de Di Caudo (2016) para replegar nuestras reflexiones y abrimos a otras voces y miradas, pensando en si las y los jóvenes universitarios de diversas etnias pueden construir caminos pluriversales para lograr el diálogo crítico intercultural, aun dentro de una institución moderno-colonial como lo es la universidad.

Dentro de la recolección de la información acudimos en primera instancia a los datos registrados por la Subdirección de Admisiones y Registro de la UPN, con corte al primer semestre del 2021, los cuales indican que en la universidad hay 532 estudiantes inscritos en las diferentes licenciaturas por medio de la modalidad de admisiones especiales, que como lo mencionamos anteriormente incluyen diferentes tipos de poblaciones. Según estos datos, 129 pertenecen a pueblos indígenas, 86 a comunidades negras, afrodescendientes, palenqueras y raizales (NARP), y tan solo un estudiante a la comunidad Rrom. Adicionalmente, varias de ellas tienen una doble condición, que no solo se refiere a su pertenencia étnica, como es el caso de 47 estudiantes que a la vez son víctimas del conflicto armado y tres más que se encuentran en condición de discapacidad visual. Asimismo, 280 se autoidentifican con el sexo femenino

y 252 con el masculino, no obstante, es importante aclarar que en la caracterización de admisiones y registro no se contempla la perspectiva de género, concepción que permitiría establecer otros diversos aspectos para el acompañamiento a las experiencias de la vida universitaria de los estudiantes. En cuanto a personas egresadas se evidencia que en el periodo comprendido entre 2016-1 y 2021-1 egresaron 73 personas, de las cuales 38 pertenecen a pueblos indígenas y 34 a las comunidades NARP; 31 son mujeres y 42 hombres.

Para iniciar el diálogo, enviamos comunicados por vía electrónica a todas las personas indicadas en los registros, además, compartimos un formulario para ampliar su caracterización (con algunas precisiones dependiendo de si era estudiante o egresada), realizamos círculos de palabra y luego entrevistas a profundidad. El formulario fue respondido por once personas egresadas tanto de programas de pregrado como de posgrado, cuatro pertenecientes a las comu-

nidades NARP y siete a diferentes pueblos indígenas. En el caso de los estudiantes, veinticinco personas lo resolvieron, de las cuales siete pertenecen a las comunidades NARP y las restantes dieciocho a diferentes pueblos indígenas. En cuanto a las entrevistas a profundidad, se realizaron una a egresada afro, dos a egresadas indígenas, una a egresado indígena, tres a estudiantes mujeres de las comunidades NARP, y dos estudiantes mujeres indígenas, todas las personas con autoidentificación cisgénero. Como se puede evidenciar, de forma lamentable, pocas personas acogieron el llamado realizado, y consideramos que este hecho deriva de múltiples factores, entre ellos la sobrecarga en las dinámicas universitarias que ha llegado como consecuencia inicial del confinamiento y la necesidad de enfrentarnos a procesos educativos mediados por la virtualidad; la poca o ausente conectividad en los territorios ancestrales a los cuales muchos y muchas estudiantes retornaron en medio del confinamiento; el desconocimiento de las personas que remiten



▪ Profesores venezolanos protestan en el Día Mundial del Docente (Caracas, Venezuela), 2020 | Foto: Voz de América. Tomada de: vozdeamerica.com

las comunicaciones; y, por último, consideramos importante señalar la complejidad misma que implica abordar estas temáticas tan sensibles sin la posibilidad de encontrarnos en un mismo tiempo-espacio. Es importante, también, anotar que si bien en el proyecto se planteó incluir a las comunidades Rrom, no fue posible establecer comunicación con la única estudiante reportada por la división de admisiones.

Voces y miradas entre presencias y ausencias de los grupos étnicos en la Universidad Pedagógica Nacional

Entre el yo y el nosotros: coconstrucciones identitarias

Autores como Fleuri (2005) y Hall (2003) han considerado que se trata de traspasar la comprensión de una única identidad a identidades, ya que nos constituyen múltiples comprensiones del ser, en las que se materializan diferentes facetas de los sujetos o las sujetas, es decir, que una sola persona se puede reconocer por su identidad de género, cultural, étnica, social, entre otras, las cuales no siempre son o unificadas o estables, pueden ser correspondientes unas con unas, cambiantes, opuestas o contradictorias. Como lo veremos en los siguientes relatos:

... Yo soy una mujer, me asumo en este momento como una mujer madre, docente orientadora, esposa, amiga, con muchísimos roles en esta sociedad, y que viene trabajando desde una adscripción más allá de lo étnico, fenotípico [...] (Egresada afro LJGA³, entrevista, 2021)
[...] si algo aprendí desde muy pequeña es que uno dice de qué parte es, de dónde, siempre he dicho que soy nieta de [...], pues yo crecí con mis abuelos paternos en lo que para mi abuelita es el municipio o pueblito de Suba y luego se volvió esta gran localidad, [...] es desde ese lugar donde me comprendo casi absolutamente como mujer como maestra, como soñadora, porque es desde ese lugar donde está sembrado todo mi plan de vida. (Egresada indígena NJTS, entrevista, 2021)

Como se puede observar en los anteriores relatos, las identidades son tejidos que logran evidenciar el pasado, el presente y el futuro, allí se evocan los legados y las historias familiares, ancestrales, territoriales, es-

pirituales y culturales, como un tejido que va y viene de manera constante, ya que nos enmarañamos desde nuestras cosmovisiones, desde la experiencia, desde el pensamiento, pero también en relación con las comprensiones de otros sujetos. Como lo menciona Hall (2003):

las identidades tienen que ver con las cuestiones referidas al uso de los recursos de la historia, la lengua y la cultura en el proceso de devenir y no de ser; no «quiénes somos» o «de dónde venimos» sino en qué podríamos convertirnos, cómo nos han representado y cómo atañe ello al modo como podríamos representarnos. Las identidades, en consecuencia, se constituyen dentro de la representación y no fuera de ella (p. 18)

En este sentido, las identidades también se establecen en la relación con las prácticas culturales, con las crianzas y con las visiones de mundo que transmiten las familias, como algunos de los relatos lo expresan de la siguiente manera:

...Soy del departamento del Cauca, específicamente del municipio de Silvia y pertenezco al pueblo ancestral de Ambaló [...] en nuestra lengua ancestral Nam Trik se dice Ampíul, que, si hacemos una traducción literal, pues dice que somos hijos del espíritu del agua, según nuestra cosmovisión, de ahí provenimos, esa es la historia que nos han contado nuestros mayores... (Egresado indígena ARR, entrevista, 2021)

... mi abuela me enseñó a hacerme los turbantes y me explicaba un montón de cosas cuando yo era pequeña pero no me acuerdo, toca volver a preguntarle. Mis tías me han enseñado por ejemplo la cocina, la pesca... (Estudiante afro YPVS, entrevista, 2021)

En este sentido, el papel de la familia y la educación deben propender por fortalecer los distintos seres que habitan en cada sujeto, por lo cual, en las pedagogías interculturales, las identidades, como se puede apreciar en las distintas voces evocadas, se constituyen desde un momento que se transita en el autodescubrimiento que necesariamente requiere del otro, quien en algunos momentos reafirma su identidad, pero a su vez también existen esas otras miradas estereotipadas, que continúan discriminando y racializando, por lo que según García-Ramírez *et al.* (2020), “Dichas configuraciones invisibilizan otras maneras de percibir el mundo, se



▪ Manifestación en la Universidad Nacional de Colombia en el marco del Paro Estudiantil. Bogotá, 2018 | Foto: Mauricio Alvarado/El Espectador. Tomada de: Elespectador.com

desconoce la existencia de otras culturas o cosmovisiones y por ello, se empieza desde la infancia a transitar por realidades no situadas” (p. 207).

Por tanto, desde esta apuesta se invita a transitar por el territorio educativo, en una apuesta reflexiva por las identidades, en plural y en movimiento, como un devenir constante, entendiendo que la identidad no es una realidad acabada sino un proceso, en el que devenimos a partir del compartir, porque según Hall (2003) “solamente cuando hay un Otro puede uno saber quién es uno mismo” (p. 344), y así lo veremos más adelante con la ampliación de las voces y las miradas.

Cuerpos y mentes presentes pero discriminados, y saberes ... ¿ausentes?

Llama la atención cómo los relatos dan cuenta de la reproducción de procesos discriminatorios, a pesar de las políticas de acción afirmativa implementadas en las universidades públicas y privadas colombianas y del énfasis particular de la UPN en procesos de inclusión. Siguiendo a Viveros (2007) la discriminación encuentra su origen en la prolongación y permanencia de ciertas representaciones sociales y culturales negativas

sobre aquellos que, como colectivo, se han percibido como diferentes y han estado excluidos del cabal ejercicio de su ciudadanía, por razones históricas, sociales o culturales. Esta discriminación es experimentada por los participantes en distintos espacios educativos: la escuela, la universidad, el barrio, la familia y la sociedad misma, como se evidencia en los siguientes fragmentos:

... veíamos el caso de la universidad que los profesores algunas veces inconscientemente siguen discriminando a las poblaciones étnicas [...] como se daba todo el tema de la discriminación porque muchas veces nosotros [en el colegio] no podíamos pronunciar bien las palabras, tenía un compañero Misak que no podía pronunciar la “U” y la “O”, las confundía... (Egresado indígena ARR, entrevista, 2021)

... como teníamos la carta que dan de personas desplazadas, entonces, nos permitieron entrar a un colegio en Engativá y ahí es donde empieza como el choque porque claro, digamos que yo venía desde Cali, tenía un acento diferente, yo soy una persona afrodescendiente y yo sí sufrí mucha discriminación [...] mis compañeros, no sé por qué pero me tenían una rabia y me golpeaban a veces y me decían negra sucia, y que por eso me podían pegar y eso era un martirio... (Estudiante afro KTSA, entrevista, 2021)

... En mi familia por parte de mamá, ellos son bogotanos, entonces, mis tíos eran como ahí viene la corronchita, por ejemplo, cuando yo era pequeña [...] o me hablaban en acento chocono [...] entonces era como un Bullying familiar [...] yo recuerdo mucho que cuando yo era pequeña me avergonzaban mucho por el apellido porque era extraño, que Viáfara de dónde era, que el futbolista John Viáfara, que entonces hace parte de los negros [...] los niños me molestaban mucho porque además a mi mamá le gustaba peíname así afro, [...] pero los niños eran terribles. (Estudiante afro YPVS, entrevista, 2021)

Los relatos anteriores dan cuenta de un tipo de discriminación con origen fenotípico y cultural referido al color de la piel, al cabello, a la forma de hablar, pero también se hace referencia a otra manera de discriminación con respecto a quienes ejercen el poder dentro de las relaciones (las familias, la comunidad, la escuela, entre otras), que no aparecen situadas en un solo momento de las vidas de las personas racializadas, sino que son distintas dependiendo de si se viven a lo largo de la infancia, la adolescencia o la adultez. Asimismo, nos encontramos con las discriminaciones epistémicas frente a los saberes propios, muy situadas en el privilegio que

en las universidades se da al saber hegemónico occidental. Así se menciona en una entrevista:

[...] La relación de los procesos de discriminación con el pensamiento colonial fue explícita [...] las personas sienten que al ser mestizas o al ser blancas tienen cierta autoridad para decirte cosas, para comportarse de forma inapropiada con la persona negra, para hacer juicios de valor, pues, ya generalizados por aquello de todo el proceso de la colonización, por todo ese proceso que se enraizó y se quedó en la población colombiana. (Estudiante afro KEAA, entrevista, 2021)

Los procesos discriminatorios presentados están conectados con las jerarquías y las relaciones de poder coloniales imbricadas en procesos sociales y particularmente educativos, que como lo señala Viveros (2007) hacen parte de las representaciones sociales en nuestro país. Las formas de hablar, el color de la piel, la falta de reconocimiento de los saberes propios se materializan en actitudes, formas de expresión, e incluso violencias que deben ser analizadas y trabajadas en las instituciones educativas, lo que permitiría la reformulación de las relaciones de poder que han negado e invisibilizado



▪ Estudiantes en Chile protestan por el mejoramiento de las condiciones para la educación superior, 2022 | Tomada de: Radio.uchile.cl

las epistemologías otras y puesto al ser humano como parte central de la naturaleza, para así interpelar al saber hegemónico, con lo cual es necesario valerse de las pedagogías de la memoria, la indignación y el empoderamiento (Candau y Sacavino, 2015). A su vez, de acuerdo con Rita Laura Segato (citada por Di Caudo):

será necesario advertir que cuando un indígena o un miembro de una comunidad campesina o afrodescendiente acceden a la universidad, no solamente viene a aprender, sino también a enseñar. Hasta que esto no sea reconocido, esto es, hasta que no sea reconocida la dignidad de los saberes e importancia de los intereses de los pueblos que vienen a la universidad, no habrá progreso satisfactorio en el campo educativo. (Di Caudo, 2016, p. 121)

De igual forma, para proyectar las pedagogías interculturales universitarias será necesario propiciar procesos de hibridación que permitan reconocer la diferencia, mantener el terreno del debate y la lucha para terminar con el racismo, la exclusión y la discriminación, lo cual, según Candau y Sacavino (2015), constituye un componente clave de las sociedades democráticas. No obstante, se advierte una clara resistencia social al respecto, lo que muestra el racismo dominante en la sociedad, así como la herencia colonial instalada que impide la entrada de estos temas a la universidad. Para Castillo y Guido (2021), el ingreso de la interculturalidad al mundo de la universidad se construye desde un campo en tensión permanente por el tipo de saberes, conocimientos legítimos y pertinentes para el proyecto moderno, y para su construcción será necesario, de acuerdo con Albán (2008), plantear propuestas pedagógicas críticas que devalen las colonialidades reproducidas que se han silenciado históricamente y han invisibilizado procesos de racialización y discriminación. Desde esta perspectiva, la recomposición de memorias colectivas de grupos subalternizados, de sus luchas y praxis decoloniales y la creación de conciencia reflexiva en torno a la colonialidad como la lógica cultural del capitalismo tiene un lugar importante en la pedagogía.

Así mismo, todos los diálogos establecidos mostraron cómo la resistencia está presente en estas experiencias de discriminación, subalternización y racismo de estudiantes y egresados. Comprendemos la resistencia como aquella que rechaza la idea de que las escuelas son sitios instruccionales, no solo politizando

la noción de cultura, sino analizando también las culturas escolares dentro del convulsionado terreno de la lucha y la protesta. En este sentido, Giroux (2003) plantea que la educación escapa a la reductibilidad de lo dado, porque es al mismo tiempo sujeto participante y objeto por interpretarse. De esta forma, lo pedagógico no se reduce a lo dado y formalizado por convención en un proyecto absoluto y universal (Giroux, 1999, 2003) y su punto de partida es que el sujeto, a pesar de estar sometido a una serie de instituciones coercitivas, ostenta la capacidad de resistir y reivindicar el saber dialógico/ intersubjetivo que tienen los individuos, junto con su disposición a transformar el entorno al que pertenece, lo cual tiene mucho que ver con la indignación política y moral (Bórquez, 2005). En nuestra investigación, esta capacidad de resistencia e indignación está presente en la historia y contiene varias aristas: lo comunitario y la acción solidaria, la reivindicación de lo propio en cuanto cultura, cosmovisión y lengua, y la participación política. Así se refleja en los relatos:

... mi invitación es como eso, ser auténticos, ser campesinos, ser indígenas, y creo que hoy con los medios y todo eso que se está dando es empezar a romper esa timidez, romper con toda esta obediencia, y ser revolucionarios, creo que la revolución es importante en estos espacios de formación, cuando hablamos de educación es ser revolucionarios... (Egresado indígena ARR, entrevista, 2021)

... entonces me dan tres opciones; francés, inglés, o literatura, yo dije, no, pero yo no quiero hacerlo en nada de eso, yo quiero hacerlo en lengua Muisca, entonces, fue otra resistencia [...] debo comenzar a decir que yo también como miembro de mi comunidad puedo tener la oportunidad de responder a esas necesidades educativas de mi comunidad y bueno después de un proceso de mucha resistencia me dejaron, no español, ni nada de eso, sino, en el cabildo indígena. (Egresada indígena NJTS, entrevista, 2021)

Lo anterior da cuenta de resistencias culturales, identitarias y académicas. De igual forma, la participación política con organizaciones, movimientos, grupos universitarios y comunitarios en general, propició un descubrimiento y una reivindicación de lo propio y la universidad fue un ejemplar escenario para dichos encuentros que, a su vez, permitieron un fortalecimiento académico y organizativo-comunitario a partir de las experiencias y saberes que les constituye a cada uno y cada una, como se refleja en los siguientes fragmentos:

... en esa época yo conocí el movimiento Cimarrón y tuve algún contacto con este movimiento, es más a veces asistía a conversatorios que ellos tenían. (Estudiante indígena KEAA, entrevista, 2021)

... también contarles que toda la experiencia que he podido tener es a través del Consejo Regional Indígena del Cauca [CRIC], con toda su estructura política y organizativa como son sus autoridades zonales, he podido también aportar un poquito con mi mano de obra en la construcción del tema de semillas de vida, también con el tema de embarazadas y creo que pues ha sido mi formación. También he estado trabajando en el CRIC... (Egresado indígena ARR, entrevista, 2021)

... yo de los primeros amigos que hice ese día en la universidad fue la compañera que se llamaba Marcela y ella es de Quibdó y yo empecé a parchar con ella, y ella trabajaba con un colectivo que se llama Djembé Afram y ellos estaban como en esa búsqueda de abrir el colectivo también a lo indígena. (Egresada indígena NJTS, entrevista, 2021)

... allí empecé a anclarme a diversos grupos de representación o colectivos afro, colectivos feministas de mujeres afro, y digamos que allí aprendí otras lógicas, otras lógicas de mi subjetividad; conocí la palabra subjetividad [...] la relación que he logrado tener con mujeres, ahorita por ejemplo estoy en una colectiva, se llama Colectiva Transeúnte, [...] y nuestro proyecto está basado precisamente en ese diálogo entre mujer y territorio; cómo el territorio impacta a la mujer, pero también cómo la mujer lo transforma, y eso lo estamos trabajando aquí al nivel de Bogotá. (Estudiante afro YPVS, entrevista, 2021)

En cuanto a la fuerza de lo comunitario y de la solidaridad como materialización de estos principios, fue común encontrar el apoyo entre maestros y maestras, entre familias para sobrevivir en una ciudad como Bogotá y también a las exigencias académicas. Así mismo, es importante para algunas de las personas entrevistadas el trabajo académico revertido en el trabajo comunitario con sus pueblos, pues era formarse “desde una carrera donde yo pudiera contribuir a mi comunidad desde lo social, lo político, lo comunitario” (estudiante indígena OMCC, entrevista, 2021).

Estas luchas, estas reivindicaciones, aportan a las pedagogías interculturales en la universidad en cuanto formas de resistencias que surgen de una condena

ideológica latente o abierta de las ideologías represivas subyacentes en las universidades. En la línea de los desafíos de la interculturalidad propuestos por Candau y Sacavino (2015), se reconoce la dimensión política en las propuestas que desde el pensamiento crítico contribuyen al fortalecimiento de la conciencia histórica y comunitaria. En este sentido, para la presente investigación y como parte de las pedagogías interculturales en la educación universitaria consideramos relevante reconocer las contribuciones de los movimientos y las organizaciones étnicas (indígenas, NARP y Rrom) en su desarrollo y consolidación.

Las experiencias en la universidad: descubrir las miradas y sus voces desde adentro

Narrar la experiencia de vivenciar formaciones universitarias en Bogotá implica, desde su inicio, el reconocimiento de que nos encontramos en contextos multiculturales y, a la vez, implica la duda sobre si esos contextos conllevan el acercamiento amoroso a tejer redes interculturales o si por el contrario esta posibilidad emerge en algunas ocasiones solo como fisuras. Por ello, la necesidad de subir el volumen a las voces y ampliar las miradas de quienes han vivido la UPN como personas racializadas al ingresar a los procesos formativos de la universidad.

En los distintos relatos nos encontramos con diversas experiencias que ponen en el escenario reflexivo matices para cada una de las inquietudes mencionadas anteriormente, y para vislumbrar la manera como se viven estas experiencias educativas en la UPN, debemos mencionar las aristas que se entretienen entre lo que implica vivir en Bogotá (bien sea este el territorio de origen o el territorio de acogida), dificultades para permanecer y transitar la UPN, la falta de referentes étnicos diferenciados en las maestras y los maestros, la colonialidad de los saberes, el escaso reconocimiento a las competencias lingüísticas diversas y la invisibilización de las lenguas ancestrales, entre muchos otros factores que marcan de forma negativa las experiencias, y así nos encontramos con experiencias formativas en las cuales la colonialidad del saber se presenta de manera explícita como una disputa entre el lugar central del conocimiento y los no lugares de los saberes, pues, siguiendo a Albán (2012), desde el sistema-mundo colonial se adjudica “al primero el estatuto de

cientificidad y al segundo la producción de las comunidades consideradas bárbaras o no civilizadas” (p. 24), como se puede evidenciar en los siguientes relatos:

... creo que también ese tema de los aprendizajes uno es un poco más lento entender, creo que cuando tenemos un ritmo diferente cuando nos ponían los textos, es más complicado para nosotros entenderlos, creo que tal vez porque no tenemos un léxico muy amplio o no conocemos muchas palabras técnicas, entonces, hay veces que esto hace que se dificulte mucho el aprendizaje, esto de aprender muchas palabras, asimilarlas o hacer como una comparación para poderla entender, [...] Otro de los temas importantes es el de la investigación, pues creo que esto a muchos compañeros se les dificultó el tema de escribir porque pues ya llevábamos muchos años sin ir a la academia o sin pisar una institución educativa, pero creo que este tema de llegar a los computadores, escribir, recibir clases, creo que fue un poquito difícil [...] (Egresado indígena ARR, entrevista, 2021)

... uno la exigencia, como que homogenizaban los saberes, y pues allá defiéndanse uno, [dos] los procesos escriturales, también el léxico, no sé, eso sí me costó bastante [...] y

otra es que no hubo apoyo, pensamos que iba a haber espacios de interculturalidad, pero solo hubo dos seminarios, dos electivas y no se tocaba el tema, [...] ni se respetaba para nada, ni cómo se podía enseñar desde el territorio... (Egresada TMMM, entrevista, 2021)

Estos relatos permiten dar cuenta de la ausencia del reconocimiento de las distintas formas y ritmos de aprendizaje, así como de la adquisición y producción de conocimiento, además de una ausencia centrada en las estrategias de enseñanza que no logran abordar las diferencias cognitivas y culturales. Por ello, se puede plantear que, en el interior de sus espacios de formación, algunos de los y las estudiantes han apostado por la configuración de nuevas formas de resistencia, junto a nuevas maneras de enseñar y aprender desde sus historias y reflexiones propias, tal como se observa en el siguiente relato:

... yo decido continuar la carrera fue por lograr darle una identidad a mi carrera y darle una resistencia, [...] fue muy complejo porque había profesores que les molestaba como por ejemplo los profesores de inglés y francés, porque me decían, pero usted qué está haciendo, si ustedes son



■ El movimiento estudiantil uruguayo reclama más presupuesto para la enseñanza. Montevideo (Uruguay), 2022
Foto: Nairí Aharonián-UCUR. Tomada de: Udelar.edu.uy

profesores de otra cosa, entonces, pues ahí algunos permitían, pero hay algunos que se notaba que les molestaba, en esos Cultural Project [Espacio académico Proyecto cultural] no hablaba de la segunda guerra mundial, sino, proponía hablar sobre cómo a la comunidad Navajo en Estados Unidos la volvieron alcohólica para perder sus tierras, entonces, buscaba que en esos espacios con el inglés pudiéramos reflexionar lo que ha ocurrido acá y pudiéramos reflexionar sobre lo que son los procesos de culturas hegemónicas y que son países súper desarrollados, pero que también tienen sus otredades, que también tienen sus comunidades que están oprimiendo, como nos pasa a los Muisca aquí en el contexto de Bogotá... (Egresada indígena NJTS, entrevista, 2021)

Las experiencias también nos hablan de las resistencias a esas mismas cotidianidades en las que se apuesta por reexistir en medio de los saberes hegemónicos desde los saberes otros, dando así mismo importancia a la formación de maestras y maestros que principalmente trabajarán en las escuelas del país y que no se quieren ver reflejados en la descontextualización enunciada por quienes compartieron con nosotras los trasegares de los proyectos anteriores y que dieron origen a esta apuesta investigativa.

Así, en las experiencias también nos encontramos con las posibilidades y potencialidades que ha implicado este tránsito universitario, ante lo cual se resalta la emergencia de participaciones políticas, experiencias aisladas de reconocimiento de los saberes propios, investigación relacionada con su cultura y cosmovisión, y en otros casos el aprendizaje de saberes ancestrales que por diversas razones fueron negados en los espacios comunitarios y familiares, y que por tanto devienen en la posibilidad de reconfigurar sus identidades, a la par que se reconocen en el ámbito académico. Por último, también se evidencia que las acciones afirmativas se materializan no solo por medio del ingreso, sino de apoyos económicos como monitorías y bonos de alimentación.

De esta manera, todos los relatos construidos durante las entrevistas nos dejaron percibir, una vez más, las situaciones problemáticas que implica transitar los contextos universitarios, pues de manera transversal la mayoría de las personas, además de portar su pertenencia a grupos étnicos diferenciados, se encuentran marginalizadas y empobrecidas por el sistema colonial que configura la vida en Bogotá, lo cual se agudiza en

el caso en que la ciudad no es ni el territorio ancestral (como sí sucede con una de las egresadas que pertenece al pueblo Muisca), ni el territorio de nacimiento (como sucede con una estudiante que pertenece al pueblo Pasto, y dos estudiantes afro), sino que se trata del territorio de acogida, como lo vemos en los siguientes relatos:

... precisamente en ese proceso de descubrirme he hecho un recorderis hacia atrás y viví en más de 20 casas en Bogotá, me la pasaba de casa en casa porque empezaban vacaciones y entregaba la habitación porque no tenía la posibilidad de pagar un mes o dos meses, entonces me cambiaba a otra casa. Viví donde amigos, donde mi hermana, tuve unas experiencias muy muy tristes [...] que fue en una casa donde vivía mi hermana, y eso era también zona de residencias, que tenía unas reglas más estrictas; pero llegó el dueño de la casa y me encontró ahí y me sacó [...] nosotras estuvimos ahí en la calle con las cosas viendo pa' dónde coger... (Estudiante indígena OMCC, entrevista, 2021)

... al principio pues claro llegar a Bogotá fue lo peor, o sea llegar a Bogotá ese choque cultural [...] y yo no sabía cómo llegar, dónde es que queda en la 72, yo pregunté a todos, cuánto me falta para llegar, pues fue feo, como con estrés, cómo no voy a llegar, me voy a perder y pues como yo vivía en ciudad Bolívar y desde allá se ve toda la ciudad... (Egresada TMMM, entrevista, 2021)

En los anteriores relatos, como ya lo planteamos, se entrelazan sensaciones diversas producto de la vida en Bogotá, pero vemos que, sumado a la dificultad para transitar la ciudad, los y las estudiantes también se enfrentan, en muchos casos, a la supervivencia en la ciudad lejos de las familias, en algunos otros casos, conociendo por primera vez una ciudad tan grande, complicada y discriminatoria como Bogotá, y, en otros, la ciudad trae consigo las ausencias físicas de sus familias, por lo cual quedan sin apoyo emocional ni económico para asumir estas nuevas etapas.

Por otra parte, formarse en las licenciaturas de la UPN desde las pedagogías interculturales implica también la búsqueda de un reflejo en maestras y maestros que amplíen las miradas de estudiantes como referentes, pero en los relatos se alude justamente a la no representatividad. Solo dos personas mencionan su relación con un profesor afro y una profesora afro, con lo cual se pone en evidencia la segregación estructural que

se experimenta en la universidad, al posicionar el saber y el ser hegemónico en la centralidad de la institucionalidad. Esta estructura deja de lado los saberes y los seres otros que podrían transitar estos espacios mediante el llamado a la presencia de personas pertenecientes a diferentes grupos étnicos, y así la diversidad cultural no solo se experimentaría como una característica que corresponde a los y las estudiantes, sino también desde el lugar de los maestros y las maestras:

... tengo un profe afro, sí, él es del departamento, pero no es de la licenciatura, creo que él es de Comunitaria. [...] Ah, incluso recuerdo que sí tuve una profe afro, pero no acá en la universidad sino en el colegio, una profe de apellido Lucumí y son como los únicos profes negros que he tenido [...] La profe era de matemáticas en el colegio, ella creo que era de Apartadó, y nos encontrábamos en otros espacios, en el descanso y en la cafetería. No en la clase, y entonces me contaba de su familia, me preguntaba sobre la mía, me preguntaba si yo conocía de dónde venía mi apellido, me contaba de dónde venía Lucumí, cosas así, muy, ya como más personal, pero el espacio de la clase era de la clase. (Estudiante afro YPVS, entrevista, 2021)

... pero ahí es donde tengo que hablar sobre las mujeres negras o afros en la educación superior, porque para mí sí era muy difícil encontrar o ver una mujer negra, por ejemplo, en la universidad en el pregrado la única mujer maestra negra que yo recuerdo que tuvimos fue Elsa Tovar y eso fue uf, en la maestría no hubo ninguna, en el doctorado tampoco, entonces eso dice mucho de la academia. [...] Y me acuerdo muy bien que en la promoción había tres o cuatro compañeros indígenas y me parecía muy chévere eso, yo me decía, siempre que se habla de la diversidad cultural se hablan de los indígenas y lo afro quedaba afuera... (Egresada afro LJGA, entrevista, 2021)

Entonces, nuevamente se habla de las ausencias en estas experiencias, en este caso, ausencia y añoranza de maestros y maestras pares que representen un reflejo identitario que convoque a establecer relaciones con sus saberes, a reconocer los distintos lugares de enunciación compartidos, pero que se desdibujan desde la no representatividad. En este sentido, la apuesta por configurar experiencias universitarias desde las pedagogías interculturales requerirá también la inclusión de acciones afirmativas que promuevan la vinculación de maestros y maestras pertenecientes a las comunidades indígenas y a las poblaciones NARP, para poner

en la escena la representatividad y el reconocimiento de pares, a la vez que comparten con todas y todos los saberes históricamente excluidos de las universidades convencionales desde sus propias voces.

Como hemos visto hasta el momento, muchos de los procesos relatados se centran en un currículo convencional que evoca fisuras establecidas fuera de los salones de clase, en las relaciones con compañeros y compañeras, en el trabajo autónomo de estudiantes, en la participación en procesos investigativos por medio de las monitorías o en los semilleros de investigación. No obstante, también se encuentran aquellos espacios que no son “nucleares” para la formación disciplinar, como las electivas, y con los relatos que presentaremos a continuación se evidencia la potencialidad de reflejarse y reconocerse en las voces y las miradas propias y de los otros, desde el reconocimiento a los saberes comunitarios en espacios académicos, de tal manera que las identidades toman dimensiones otras y diversas, como se evidenció en la reflexión en el apartado referido a identidades:

... en contacto con él me di cuenta que realmente el ejercicio de la investigación hace parte de la vida de uno, pues la investigación académica requiere unos tiempos, unos ritmos, ser sistemático, ser organizado, pero me pareció muy bello [...] es entender que esas preguntas que nos motivaran a generar respuestas o generar preguntas, pero que estas preguntas no solamente alrededor de un elemento social no solo de mí misma, sino el primer paso, el primer palpito fue dejar de pensar que la investigación tenía que ser fuera de mí... (Egresada afro LJGA, entrevista, 2021)

... esa fue una electiva, [...] se llamaba “África desde la imposición, la lucha y la resistencia”, yo creo que ese ha sido como un primer espacio [...] en el enfoque que le dio el profesor había un autor que se llama Frantz Fanon y él toca el tema de la discriminación desde el negro mismo [...] yo lo veía como un oportunidad de ver espacios en los que yo me identificaba, de ver espacios en los que se hablaba de África, de lo afro, también se tocó la parte palanquera de aquí en Colombia, y temas de su lengua, [...] y ahorita estoy en [...] Músicas del Pacífico, esa la tomé con la intención de acercarme más a las músicas afros, a las músicas de Buenaventura, por ejemplo mi mamá es de allá, [...] entonces también ha sido otro espacio que lo tomé y deseo aprender acerca de eso, como de la cultura del Pacífico y de las músicas del Pacífico, porque yo si he notado que debido a que

no me crie en Cali ni en Buenaventura, como que no tengo esa apropiación con las músicas del Pacífico y quisiera apropiarme de ellas... (Estudiante afro KTSA, entrevista, 2021)

Los saberes propuestos en estos espacios formativos de la UPN permiten acudir al ser, al autorreconocimiento, a la reivindicación y al fortalecimiento del ser indígena o afro, y a la vez hacen aperturas para aquellos y aquellas estudiantes que no pertenecen a estos grupos, pues logran ampliar las comprensiones de los pueblos y las epistemologías que han gestado.

Un último aspecto que mencionar como fundamental es que al indagar acerca de la reflexión sobre las pedagogías interculturales en los espacios formativos, los relatos evidenciaron que la situación de confinamiento y la necesidad de acudir a procesos educativos mediados por la virtualidad, permitieron que la interculturalidad retornara al lugar tematizador que ha ocupado durante décadas, y su potencialidad como apuesta de relacionamiento y descubrimiento de todas las personas que transitan la educación se invisibilizó, tal como se muestra en el siguiente relato:

... yo siento que con la virtualidad he reconocido más bien a los compañeros desde algunas carencias económicas y tecnológicas, pero no desde la interculturalidad como tal. Bueno, se han dado espacios de clase, pero su lógica es poner en debate la interculturalidad, como espacios que se llaman Narrativas, Constitución de sujetos pues, eso es otra lógica, pero en la virtualidad no, no se reconoce esa amalgama de diferencias que hay entre cada uno de los estudiantes e incluso entre los docentes... (Estudiante afro YPVS, entrevista, 2021)

Así, pudimos observar que en algunas de las prácticas pedagógicas en tiempos de confinamiento, se encuentran dificultades que se refieren a la indiferencia para reconocer la presencia del otro y la otra, mucho más en el caso de los pueblos étnicos, pues a menos de que estas y estos estudiantes se autorreconozcan y den cuenta de sus saberes, muchos maestros y maestras ni siquiera percibieron la presencia de sus cuerpos y de sus saberes situados étnicamente, lo cual muestra una vez más que durante la mediaciones pedagógicas vividas en confinamiento, las desigualdades estructurales de la educación se hicieron más evidentes. Adicionalmente, al considerar que todos los y las estudiantes

cuentan con los mismos saberes y ritmos de aprendizaje, no se indican muchas estrategias o metodologías que potencien y reconozcan la diferencia cultural étnica.

Las pedagogías interculturales ¿son posibles en la universidad?

Las pedagogías interculturales no cuentan con una construcción teórica en la que solamente se especifique el deber ser, por un lado, de maestros y maestras, y por otro el de estudiantes, en relación con el reconocimiento de la diferencia; por el contrario, se evidencia que es un entramado cuyo elemento fundamental es la práctica, ya que se logra concretar en distintas acciones emergidas tanto en el escenario educativo como en el comunitario (que dan lugar a actividades, proyectos, cátedras, entre otras).

La emergencia de unas pedagogías interculturales en el ámbito de la educación universitaria se establece a partir de caminos que ya han aunado esfuerzos desde distintos aportes constituidos para el reconocimiento de epistemologías diversas, la existencia de la pluralidad y la singularidad, el posicionamiento de las diferencias como ese encuentro y construcción colectiva y el lugar político de la alteridad. Así, las distintas miradas, las perspectivas y los aportes de las personas con quienes dialogamos permiten fisurar las crisis estructurales de una educación que continúa siendo hegemónica, discriminatoria y racista, no solo desde el acceso, sino desde la construcción colectiva, pensada y reflexionada en el interior de la formación de formadores, para el reconocimiento de las diferencias y el fortalecimiento de las identidades de los grupos étnicos. Para esto, es necesario que las apuestas surjan de los distintos actores que hacen parte de la comunidad educativa de la universidad, en las que también se incluyen a esos otros que tienen sus apuestas políticas y organizativas en pro de la reivindicación de las diferencias en clave de justicia social y epistémica para todas y todos, como lo plantea una estudiante afro:

... entendiendo la interculturalidad desde la interseccionalidad, reconociendo todas esas cosas que atraviesan la vida de la gente, familia, historia, territorio, relaciones, o sea todo [...] la interculturalidad no es algo que está allá lejano y que pertenece a algunos pocos, a personas que tienen ciertas características, sino que está, pues para mí, inmersa en todo en todo lo que a uno lo atraviesa en la vida [...] en un inicio puede

ser una universidad que se desligue de la ciencia permitida, del conocimiento que se asume como verídico, que empiece como a incluir esos saberes propios [...] de los territorios que corresponden pues a nuestra realidad nacional, también una universidad más abierta a las brechas económicas y educativas, [...] una universidad que promueva también la diversidad, [...] que permitan hacer como ese diálogo con los demás estudiantes, con todo mundo, con los profesores, con los trabajadores, de manera pues también que se borren un poco esos imaginarios que existen frente al que se supone que es el diferente... (Estudiante afro YPVS, entrevista, 2021)

Una universidad que se piense desde la interculturalidad requiere un trabajo en torno a las identidades múltiples que en estas circulan, al reconocimiento de los diversos territorios, cosmovisiones, saberes y cuerpos desde los cuales se transitan dichas experiencias, pero también requiere una deconstrucción y denuncia de estructuras sociales que reproducen la exclusión y la discriminación visibilizadas en los relatos, a la vez que potencie las resistencias que los contrarrestan, como lo plantea el siguiente relato:

... hay algo que creo que es importante en la educación o en la formación, es el tema de escucharnos, porque creo que hay muchas veces que veo en las instituciones educativas que se tiene que cubrir todo lo que está escrito en el currículo pero muchas veces no se escucha a toda esta gente hablar [...] dictar una clase, creo que ayuda a sanar el alma, y creo que muchas veces la academia no es solo para compartir todo esto que se da en el currículo, sino también es para escucharnos, si hacemos todo este ejercicio de escucharnos y sanar desde nuestras cosmovisiones. (Egresado indígena ARR, entrevista, 2021)

Estas pedagogías interculturales no solamente pretenden la transformación de los currículos, las evaluaciones o las estrategias de enseñanza y aprendizaje, sino que traspasan los horizontes de formación, hacia cuestiones que la institucionalidad ha considerado que no son fundamentales, es decir, una pedagogía más humana y cercana a las realidades de los y las estudiantes, las maestras y los maestros, como lo expresa Benavides-Cortés es sus reflexiones:

Las pedagogías interculturales se constituyen a partir de las vivencias y sentidos de las pedagogías propias de los pueblos

indígenas y las comunidades afrocolombianas, así como de algunos elementos propuestos por la educación popular, la educación comunitaria y las pedagogías críticas, estas se consideran como apuestas políticas y pedagógicas para reivindicar el ser y el saber de todos y todas. (2022, p. 4)

En este sentido, compartir las voces y las miradas expuestas en los relatos nos invita a poner todo esto en diálogo con nuestras experiencias como grupo, como maestras, lo cual nos permite comprender que, en el momento en el que nos encontramos, la interculturalidad requiere traspasar los límites de las relaciones entre culturas, centradas en un visión étnica, y así como lo hemos venido planteando a lo largo del artículo, incluye dentro de sí diferentes tipos de reflexiones para combatir el racismo, el sexismo, la discriminación y las dificultades con base en las cuales se vive la formación universitaria.

Hasta aquí presentamos algunas pinceladas sobre la posibilidad de las pedagogías interculturales en la universidad, como luces para continuar transitando la pregunta fundamental del presente artículo, que representa, por supuesto, todavía un largo camino por recorrer hacia una relación entre prácticas, cambios representacionales, teorías, políticas y formas de relacionamiento.

Así mismo, este ejercicio investigativo permitió evidenciar algunas tensiones de diferente índole, por ejemplo, la necesidad de transformar los currículos, las estrategias metodológicas, la forma de evaluación, todas apuestas para una justicia cognitiva, así como estructurar las políticas de reconocimiento de la diferencia, ya que estas no pueden estar centradas netamente en la configuración de acciones afirmativas; es decir, existe una urgencia por repensar las apuestas pedagógicas, y consideramos que uno de los posibles caminos para materializarlas son las pedagogías interculturales.

De tal manera, al situar estas pedagogías en la universidad y reconocer las luchas de estudiantes, maestros, maestras y las colectividades comunitarias de los pueblos indígenas y comunidades afrocolombianas, se genera un escenario educativo que pone en el centro del debate y de la reparación histórica el reconocimiento de la diferencia, así como la eliminación de la discriminación y el racismo.

Notas

1. Realizada en el marco de la convocatoria interna de investigación del Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional (CIUP), Bogotá, febrero del 2021-abril del 2022. En el desarrollo de la investigación también trabajan las profesoras Sandra Guido Guevara y Ana Claudia Rozo Sandoval.
2. Estas universidades son aquellas configuradas como parte del pro-

yecto de nación, en las cuales se establecen procesos de formación situados desde los conocimientos universalizantes y cuyos orígenes no incorporan ni a las epistemes otras ni a los grupos racializados.

3. Para la protección de las identidades los relatos se referencian con las iniciales de los nombres de las personas.

Referencias bibliográficas

1. ALBÁN, A. (2008). ¿Interculturalidad sin decolonialidad?: colonialidades circulantes y prácticas de re-existencia. En W. Villa y A. Grueso, *Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad* (pp. 64-96). Universidad Pedagógica Nacional, Secretaría de Gobierno de Bogotá y Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte de Bogotá.
2. ALBÁN, A. (2012). Epistemes “otras”: ¿epistemes disruptivas? *Revista Kula. Antropólogos del Atlántico Sur*, (6) 22-34. http://www.revistakula.com.ar/wp-content/uploads/2014/03/KULA_6_INTERIOR.pdf
3. BENAVIDES-CORTÉS, A. (2022). *Entramados para tejer las pedagogías interculturales en educación universitaria. Vivencias y sentidos desde los pueblos indígenas y las comunidades afrocolombianas*. Documento de trabajo reflexivo de estudios doctorales. Doctorado en educación superior intercultural en contexto del buen vivir. Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN).
4. BÓRQUEZ, R. (2005). *Pedagogía crítica*. Trillas.
5. CANDAU, M. y Sacavino, S. (2015). *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: contribuciones desde América Latina*. Ediciones Desde Abajo.
6. CASTILLO, E. y Guido, S. (2021). Pedagogías de la interculturalidad y justicia epistémica en las universidades colombianas. En *Agir pour les réussites scolaires. Approches internationales de l'inclusion* (pp. 122-141). Editions Champ Social.
7. CONNELLY, M. y Clandinin, J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En J. Larrosa et al., *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (pp.11- 59). Laertes.
8. DI CAUDO, M. (2016). Interculturalidad y universidad. Cuando lo distinto (no) cabe en el mismo molde. En: *Interculturalidad y educación desde el Sur Contextos, experiencias y voces* (pp. 93-130). Editorial Abya-Yala.
9. FLEURI, R. (2005). Intercultura y educación. *Revista Astrolabio del Centro de Estudios Avanzados* (2). <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/astrolabio/article/view/155/155>
10. GARCÍA-RAMÍREZ, C., Benavides, A., Guido, S. y Posada, J. (2020). Informe final de la investigación “Prácticas pedagógicas interculturales: un estudio etnográfico en escuelas multiculturales”. CIUP, Universidad Pedagógica Nacional.
11. GIROUX, H. (1999). *Teoría y resistencia en educación. Siglo XXI*.
12. GIROUX, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza*. Amorrortu.
13. HALL, S. (2003). *Cuestiones de cultura*. Amorrortu.
14. LARROSA, J. (2007). Narrativa, identidad y desidentificación. En *La experiencia de la lectura* (pp. 607-628). Fondo de Cultura Económica.
15. RIBEIRO, D. (2017). *O que é: lugar de fala?* Letramento.
16. RICOEUR, P. (2001). *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. Fondo de Cultura Económica.
17. RICOEUR, P. (2003). *Sí mismo como otro*. Siglo XXI.
18. SEPÚLVEDA, D. (2018). *Interculturalidad instrumento para la construcción de saberes en la educación superior en Colombia*. [Tesis de Maestría], Universidad Santo Tomás. <http://hdl.handle.net/11634/14650>
19. VIVEROS, M. (2007). Discriminación racial, intervención social y subjetividad. Reflexiones a partir de un estudio de caso en Bogotá. *Revista de Ciencias Sociales*, 27, 106-121. <http://www.scielo.org.co/pdf/res/n27/n27a08.pdf>



Procesos de Creación

Processos de Criação

Creation Processes



▪ Marco Raúl Mejía en el "Seminario Saberes para la Paz", Medellín (Colombia), 2022 | Foto: Cortesía Corporación Región

El sol que abraza el porvenir: un homenaje a Marco Raúl Mejía*

O sol que abraça o porvir: uma homenagem a Marco Raúl Mejía

The Sun that Embraces the Future: A Tribute to Marco Raúl Mejía

Piedad Ortega Valencia**

DOI: 10.30578/nomadas.n56a14

En este escrito la autora lleva a cabo una reconstrucción narrativa de algunos rasgos de la vida y la obra del educador popular Marco Raúl Mejía. El texto busca hacer una semblanza de este maestro, educador popular, investigador y analista de las políticas educativas, gran referente de la educación popular latinoamericana, cuya epistemología atiende a una dinámica de la pluridiversidad que contiene ella misma un sistema categorial elaborado a lo largo de la trayectoria de vida del autor. En su obra el lector puede seguir las luchas de este tiempo, en diálogo con algunas demandas que hacen presencia en las tramas socioeducativas, culturales y políticas en la formación para nuevas generaciones de educadores(as) e investigadores(as).

Palabras clave: Marco Raúl Mejía, educador popular, epistemología, pluridiversidad, trayectoria de vida, tramas socioeducativas.

Neste escrito, a autora realiza uma reconstrução narrativa de alguns traços da vida e obra do educador popular Marco Raúl Mejía. O texto procura fazer uma semelhança deste docente, educador popular, pesquisador e analista das políticas educativas, grande referente da educação popular na América Latina, cuja epistemologia atende a uma dinâmica da pluriversidade que contem ela mesma um sistema categorial elaborado ao longo da trajetória de vida do autor. Em sua obra, o leitor pode seguir as lutas deste tempo, em diálogo com algumas demandas que fazem presença nas tramas socioeducativas, culturais e políticas na formação para novas gerações de educadores(as) e pesquisadores(as).

Palavras-chave: Marco Raúl Mejía, educador popular, epistemologia, pluriversidade, trajetória de vida, tramas socioeducativas.

In this writing, the author carries out a narrative reconstruction of some features of the life and work of the popular educator Marco Raúl Mejía. The text seeks to make a semblance of this teacher, popular educator, researcher and analyst of educational policies, a great reference in Latin American popular education, whose epistemology attends to a dynamic of pluridiversity that itself contains a categorical system developed throughout the author's life story. In his work, the reader can follow the struggles of this time, in dialogue with some demands that are present in the socio-educational, cultural and political plots in the training of new generations of educators and researchers.

Keywords: Marco Raúl Mejía, popular educator, epistemology, pluridiversity, life trajectory, socio-educational plots.

* Este artículo surge a partir de mi trayectoria como profesora universitaria y educadora popular, como también de mis perspectivas teóricas y opciones políticas. Le sumo mi amistad con el profesor Marco Raúl Mejía desde un profundo reconocimiento a su obra pedagógica.

** Profesora titular de la Universidad Pedagógica Nacional, en los programas de Maestría en Educación, Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos y Doctorado Interinstitucional en Educación, Bogotá (Colombia). Integrante del grupo de investigación en Educación y Cultura Política y del GT Educación Popular y Pedagogías Críticas de Clacso. Doctora en Teoría de la Educación y Pedagogía Social de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Madrid (España). Correo: portega@pedagogica.edu.co

original recibido: 05/11/2021
aceptado: 16/08/2022

ISSN impreso: 0121-7550
ISSN electrónico: 2539-4762
nomadas.ucentral.edu.co
nomadas@ucentral.edu.co
Págs. 269–279

*Un sol que
 abre puertas al viento
 agrieta los olvidos
 les cose trenzas a las nubes para que
 se vistan de arcoíris.
 Este sol
 es un madrugador setentero y
 en el huerto de su memoria
 le ofrece palabras al miedo.
 A veces, este sol
 se pierde entre amores dulces y amargos
 entre besos de luciérnagas y charcos de aguaceros.*

Piedad Ortega, 2022

Marco Raúl Mejía es un artesano de la palabra, un tejedor de vínculos, un testimoniante de esta época. Es frecuente escucharle un interrogante: ¿cómo ser ciudadanos del mundo e hijos (as) de la aldea?, pregunta infaltable en cada conferencia en la que participa, reunión que preside o conversación que provoca. Lleva en la piel un pensamiento de izquierda, sin hacer parte de ningún partido político, a pesar de los coqueteos que le hacen. Tiene una voz volcánica de sacerdote recién salido del monasterio, con la cual expone siempre sus análisis de coyuntura, caracteriza contextos, descifra prácticas, devela políticas y afirma a los sujetos, entregando claves de lectura y orientando planes de acción en todo el territorio nacional o a escala latinoamericana. Aun con estas potencias, Marco poco habla de sus fragilidades, esas que anidan en su espacio íntimo y lo desestabilizan de que “callada manera”,

como le canta en sus soledades Pablo Milanés. Es categórico y obstinado.

Un hombre, diríamos las mujeres de mi generación, interesante, guapo y seductor. En el mapa de la educación latinoamericana es considerado un exponente de la pedagogía crítica, y en los sectores populares, espacios de militancia política, sindicatos, organizaciones populares, comunidades afros e indígenas y en el movimiento social educativo es el maestro de la educación popular. Se podría seguir entregando algunas fotos de su semblanza, como sus gustos por el tango, la trova cubana, o la canción social latinoamericana, a lo que se le suman Joan Manuel Serrat y Joaquín Sabina.

Cuando camina por las calles de La Candelaria (un sector cultural de la ciudad de Bogotá), o cuando se lo encuentra uno en algún aeropuerto del país, lo más probable en un bar, en una librería, una casona comunal, una escuela, una plaza, un parque, siempre lleva su infaltable mochila, sus tenis Converse, manillas, su colgandajo al cuello con sus USB, unos pantalones desteñidos (un poco apretados, a veces) y un cabello canoso, el cual sobresale en medio de su estatura. Creería uno que es un escritor venido de Italia o Portugal que busca amuletos amorosos para sobrellevar un equipaje de vida de setenta años por cumplir. Quizá por ello, tanto Italo Calvino como Fernando Pessoa son escritores presentes en su existencia.

En su carnet de identificación se lee claramente que es un bohemio, con un agravante: que no sabe bailar. También que es un amante del ron, que le gusta la



▪ En el "Seminario Saberes para la Paz", Medellín (Colombia), 2022 | Foto: Cortesía Corporación Región

vida bonita y bien acomodada y sobre todo que su vida está hecha de texturas de mestizajes, tanto en su espiritualidad como en las opciones epistémicas que orientan sus producciones teóricas y en sus construcciones filiales. Su risa es tan contagiosa como sus declaraciones vehementes acerca del impacto de las políticas educativas en la escuela, en el (la) maestro(a) y en la pedagogía.

Se tropieza uno en su casa con libros, periódicos, revistas, cartas y novedades editoriales que le llegan de cualquier lugar del mundo y del país. Sobresalen el periódico *Le Monde Diplomatique*, las revistas *Educación y Cultura*, *Malpensante*, *Nómadas*, *Periferia*, *La Piragua* y *Educación y Ciudad*, y el diario *El Espectador*. También le sonrían en su biblioteca: Leonardo Padura, Julio Cortázar, Gabriel García Márquez y un centenar de portadas de autores europeos, anglosajones, latinoamericanos, y por supuesto colombianos, en temas filosóficos, sociológicos, antropológicos y educativos. Paulo Freire tiene un lugar destacado, así también Orlando Fals Borda, Adriana Puiggrós, Moacir Gadoti, Aníbal Quijano, Arturo Escobar, José Martí, Bonaventura de Sousa, Henry Giroux, Peter McLaren, Hugo Zemelman y Simón Rodríguez.

En la mesa de noche lo esperan, como guardianes de su salud, una variedad de esencias florales y gotas bioenergéticas que le hacen guiños tras las páginas abiertas de la poesía de Aurelio Arturo, Porfirio Barba Jacob, Pablo Neruda, Luis Vidales o Juan Manuel Roca, con quien tiene una complicidad de viejos tiempos.

De cuando en vez busca refugio en la majestuosidad de las montañas de algún pueblo del departamento de Antioquia, donde tiene su registro de nacimiento, intentando buscar encontrarse con el silencio y la serenidad que requiere para descifrar las claves de su lectura del mundo, como diría Paulo Freire.

Marco es padre de Simón, a quien hace la dedicatoria de su libro *Educación(es) en la(s) globalización(es) I. Entre el pensamiento único y la nueva crítica*, la cual reza:

A Simón Mejía Córdoba, quien llegó en estos tiempos maravillosos a darme lecciones y a enseñarme nuevas comprensiones y sensaciones del mundo. A través de él aprendí que mi opción por los excluidos era incompleta. Sólo con su presencia pude entender que mi compromiso de lucha

contra la injusticia era sólo de cabeza y corazón; cuando a través de él amé a los niños y a las niñas del mundo –y especialmente a los más pobres–, aprendí que también existía el dolor de entraña. (Mejía, 2006)

Las compañías de Marco son tan diversas como su capacidad de hospitalidad y generosidad. En su vida, los efectos de la violencia política han hecho sus estragos, como el asesinato en el año 2009 de sus amigos del alma: Mario Calderón y Elsa Alvarado, investigadores del Centro de Investigación y Educación Popular (Cinep). Fue un duelo de tiempos largos, un golpe tan fuerte, como lo nombra el poeta César Vallejo (2014) en los versos de sus heraldos negros:

<i>Hay golpes en la vida, tan fuertes... ¡Yo no sé!</i>	<i>Son pocos; pero son... Abren zanjias oscuras</i>
<i>Golpes como del odio de Dios; como si ante ellos, la resaca de todo lo sufrido se empozara en el alma... ¡Yo no sé!</i>	<i>en el rostro más fiero y en el lomo más fuerte. Serán tal vez los potros de bárbaros Atilas; o los heraldos negros que nos manda la Muerte. (p. 99)</i>

En este trazado biográfico, me permitiré hacer una reconstrucción narrativa sobre algunos rasgos de la vida y obra de Marco Raúl Mejía. Me apoyo en las palabras de Elsa Blair (2002), quien afirma lo siguiente:

La narración emerge a través de relatos elaborados no a partir de una producción exacta, escrupulosa y lineal de la sucesión de acontecimientos, sino que se produce secuencialmente estableciendo relaciones, aportando detalles, introduciendo conocimientos socialmente compartidos, pudiéndose desplazar a través del pasado, del presente y del futuro, aprovechando la virtualidad que la narración tiene de poder reconfigurar el tiempo. (p. 25)

Intentaré entonces dar cuenta de una semblanza del maestro, del educador popular, investigador y analista de las políticas educativas, de un *best-seller* de la educación popular latinoamericana, de mi amigo. Para ello, pongo a disposición tres narrativas: “Una escalera en el campanario de mi memoria”, “Una bandada de pájaros para el reconocimiento de su pensamiento crítico” y “Un sol para el porvenir”, para invitarlos a encontrarnos con Marco Raúl Mejía y celebrar el abrazo, los abrazos, los que nos entrega en cada encuentro cotidiano, en el seminario o en el taller:

*Abrazos intensos y alborotados.
Abrazos lentos y ceremoniosos.
Abrazos que dejan nidos y huracanes.
Abrazos consentidores, lunáticos y soleados.
Abrazos para conjurar el miedo,
subvertir la soledad y almidonar esperanzas.*

Piedad Ortega, 2016

Una escalera en el campanario de mi memoria

*Deletréanos
el abecedario
de la resistencia.
Regálanos
un surtidor
de sueños.
Invítanos
a una asamblea
de abrazos alborotados.
Píntanos
tu dulzura
en la fragilidad de nuestros huesos.
Apúrate
la mañana está fría
el sol nos está esperando al mediodía.*

Piedad Ortega, 2022

Conocí a Marco Raúl Mejía en los talleres de educación popular que orientaba en la ciudad de Medellín el Instituto Popular de Capacitación (IPC)¹, espacio en el que trabajaba como educadora en derechos humanos. Un espacio para el ejercicio de la crítica y la formación política, el cual empezaba a estar asediado por sus discursos y prácticas de reivindicación de derechos, denuncia, afirmación de la vida y búsqueda permanente por la dignidad y la justicia; como lo ha seguido estando en tiempos permanentes. En esta experiencia fueron muy importantes la presencia de Nora Luz Arredondo, Pablo Emilio Angarita y Jesús William Balbín. Era la década de los ochenta. Una década signada por los horrores cometidos en el marco del Estatuto de Seguridad, expedido por el gobierno de Julio César Turbay Ayala (1978-1982)

y reafirmado durante la presidencia de Belisario Betancur (1982-1986). Todo se hizo posible en el desarrollo de acciones de guerra contra la población civil: detenciones, asesinatos, allanamientos y desaparición de cualquier persona que se considerara peligrosa y enemiga de la institucionalidad.

Este fragmento hace parte de mis memorias, en las que leí a Marco Raúl Mejía² y escuché siempre hablar de él en múltiples dinámicas escolares y comunitarias. Otro espacio vital lo constituye el Movimiento de Educación Popular Integral y Promoción Social Fe y Alegría, en el que presenté entrevista para asumir la coordinación pedagógica en la regional Medellín, y mi sorpresa fue que el responsable del proceso de selección de un equipo de trabajo era Marco. Así que durante los noventa y a principios del 2000, Marco fue el asesor de este programa a escala latinoamericana y nos acompañó en un proyecto de construcción sobre las bases pedagógicas de la educación popular en la escuela. Se orientaron se-

minarios permanentes de formación coordinados por este educador en el Cinep³, y en este espacio se encontraba con una entrañable amiga: Amanda Bravo, y otra amiga, maga de ambos: Liliana Botero.

El Cinep fue un espacio laboral de gran importancia para Marco Raúl Mejía, desde el cual orientó la sistematización de experiencias pedagógicas, la evaluación de procesos educativos y la construcción de proyectos comunitarios, poniendo de relieve el reconocimiento del educador como un productor de saberes, un trabajador de la cultura y un intelectual orgánico, para lo cual se adoptaban tradiciones de la educación crítica de autores como Paulo Freire, Antonio Gramsci, Simón Rodríguez y José Luis Rebellato.

Uno de los énfasis en Marco ha estado situado en la producción social de saberes, prácticas y proyectos, de ahí su insistencia y persistencia en estar en el Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe



▪ Conferencia en el marco del Proyecto Innovador Educativo Municipal para los Saberes y la Alternatividad (PIEMSA). Pasto (Colombia), 2018 | Foto: Secretaría de Educación Municipal de Pasto

(CEAAL), y en este escenario publicó su primer texto, inaugurando la edición de la revista *La Piragua*, en 1989, en conjunto con educadores populares de la altura de Orlando Fals Borda, Francisco Vio Grossi, Diego Palma, Francisco de Souza, Raúl Leis y Jorge Osorio. Desde esta plataforma ha tejido puentes con organizaciones colombianas como Dimensión Educativa⁴ y su *Revista Aportes*, un referente de suma importancia en la formación en educación liberadora, en la investigación temática, en la investigación acción participación, en la sistematización de experiencias, en la reconstrucción colectiva de la historia y en la alfabetización. Una de las incidencias de esta plataforma son producciones de los centros miembros⁵. Estas modalidades diversas de divulgación y producción del pensamiento de la educación popular, de acuerdo con Torres (2007), lo han convertido en el principal foro de discusión y construcción de la educación popular como campo intelectual crítico, en el que están presentes educadores populares como Alfredo Ghiso, Alfonso Torres, Luis Enrique Buitrago y Diego Herrera (Torres, 2007).

En este husmear por los caminos de vida de Marco, me encuentro con él en Bogotá en el año 2004, ya trabajaba en Planeta Paz⁶, y desde este anclaje extiende una puntada aquí, otra allá, una más acá y la que sigue encima, debajo, y la de más allá a los lados. En estos tejidos damos cuenta del proceso de creación de la Mesa Bogotá de la Movilización social por la Educación. En la memoria de este proceso se destaca esta dinámica colectiva que cuenta con la vitalidad de Marco Raúl:

Como un espacio de convergencia de más de 30 organizaciones sociales que trabajaban de forma permanente en torno a la educación y las políticas públicas, la participación social en educación y la educación como asunto público. La Mesa se constituyó como un espacio de reflexión y encuentro de experiencias, para el debate entre diversas personas, organizaciones y procesos sociales. A partir de entonces la Mesa se propuso profundizar los debates en educación. En esa dirección, se emprendió la realización de un ciclo de tertulias en torno a los ejes de trabajo de la Mesa, así como la creación de un seminario permanente para la creación de pensamiento sobre educación y pedagogía. Paralelamente, la ampliación de la discusión llevó a la necesidad de establecer el contacto con diversas regiones del país en donde venían en marcha procesos autónomos de articulación con un horizonte de sentido común al que se estaba construyendo en la Mesa. (2007, p. 8)

Por este espacio han pasado una generación de estudiantes de universidades, activistas sindicales, militantes políticos, educadores (a) populares, profesores(as) universitarios(as) y de la educación básica, secundaria y media, con el único propósito de construir y consolidar redes desde una política de lo local en consonancia con las articulaciones del movimiento social y educativo. En estas trayectorias han sido vitales las presencias de Estella Cárdenas, Miguel Ángel Franco y Fernando Escobar. Destaco particularmente como trabajo de la mesa la puesta en escena de los cafés pedagógicos, encuentros alrededor de la conversa, la celebración de la vida, la recuperación de memorias y la instalación de un pensamiento crítico compartido.

Los aportes de Marco Raúl Mejía recogen, dialogan y potencian los discursos y prácticas de la educación popular y la pedagogía crítica en múltiples escenarios como la Corporación Educativa Combos (Medellín), la Universidad Autónoma Indígena Intercultural del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), los resguardos indígenas de Riosucio (Caldas) y el Colectivo de Educación Popular del Cauca, en los cuales ha orientado la construcción de procesos de sistematización, a lo que se suma su vinculación como profesor invitado en algunas universidades del país y sus enlaces con una decena de iniciativas regionales, nacionales y latinoamericanas como la Expedición Pedagógica Nacional⁷, los bachilleratos populares en Argentina, el Foro Social Mundial, los caracoles zapatistas y los núcleos sindicales de maestros(as) de Oaxaca. En su trabajo con el Ministerio de Colciencias, se reconoce su desempeño en la coordinación colegiada del Programa Ondas (2004-2014), en el cual materializa la creación epistémica de la investigación como estrategia pedagógica (IEP), con la finalidad de fomentar la investigación, la ciencia, la tecnología y la innovación en la escuela.

En este movimiento es preponderante otro de los trabajos significativos de Marco como asesor pedagógico en la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación (Fecode), en los sindicatos regionales y en los Centros de Estudios e Investigaciones Docentes, (CEID).

En la escalera de memorias transcribo la dedicatoria del más reciente libro de Marco Raúl, titulado *Tomo III. Educación(es) escuela(s) y pedagogías(s) en la*

cuarta revolución industrial de Nuestra América (2020), por su insondable declaración amorosa⁸:

Siempre tenemos personas que marcan nuestras vidas. Este libro quiero dedicarlo a ellas, quienes me abrieron caminos y me permitieron construir los propios. Pero nada de lo dicho acá los compromete más allá de mi reconocimiento a: Guillermo Hoyos, quien me enseñó la pasión por el pensamiento crítico y tocó mi alma rebelde; a Carlos Eduardo Vasco, maestro de maestros, quien acompañó con paciencia muchas de mis incoherentes búsquedas, permitiendo que fueran, así no las compartiera. A Orlando Fals Borda, amigo y maestro de charlas interminables de todos los tiempos y todas las conversaciones hasta su muerte, tiempo en que discutíamos la Investigación como Estrategia Pedagógica, como hija legítima de la Investigación Acción Participante y la Educación Popular. A Alejandro Angulo Novoa, maestro sabio mayor, quien con su vida nos ha enseñado que hay algo más allá de la academia y su arrogancia, que es la sabiduría, y allí ejerce hoy con su amistad y acompañamientos; y al infaltable de todos mis tiempos, el obispo de la diócesis de Oriente, amigo del alma, de farras y de luchas, que me leyó el poema de Brecht, ese de “esos son los imprescindibles...”, a quien una noche aciaga los enemigos de la vida y de la justicia nos lo arrebataron y nos pusieron a cantar... “gracias a la vida que nos ha dado tanto...”. A todos ellos, por lo que les heredé, de lo cual dan testimonio mi edad, mis heridas del cuerpo y las del alma...

Relievamos en estos escenarios un rico e importante acumulado de elaboraciones epistémicas relacionadas con la pedagogía crítica, en diálogo con la teología, la filosofía, la antropología, la ética y la política, caracterizadas por un profundo humanismo y una búsqueda incesante de la liberación. Haciendo eco de las palabras de Marco Raúl Mejía,

es importante recuperar estos troncos para generar una nueva forma de la crítica para la acción humana en estos tiempos pues significa reconocer unas corrientes y vertientes críticas que se han desarrollado no sólo en el reconocimiento de las epistemes originarias de nuestros grupos nativos, sino también en procesos de diferenciación conceptual que se han dado a lo largo de nuestra historia republicana y que tiene referentes muy específicos en Simón Rodríguez, José Martí, José Carlos Mariátegui, y además en los procesos específicos generados en la teoría de la dependencia, la teología de la liberación, la psicología social latinoamericana, en la educación popular, la filosofía lati-

noamericana, el teatro del oprimido, los teóricos de la colonialidad, la comunicación popular y en las formas críticas del desarrollo a escala humana. (Mejía, 2011b)⁹.

Marco Raúl Mejía siempre está acompañando procesos de formación política con una lucidez sentipensante, un caminar la palabra en movimiento y una apuesta en acción política. Su obra pedagógica retrata el tiempo y los acontecimientos de un cambio de época, de ahí que sus producciones nos sirvan de punto de partida para pensar los problemas de la educación propios de nuestro contexto geográfico y cultural. Una obra que puede y requiere ser recepcionada, repensada y resignificada.

Aquí están las invitaciones para sus lecturas y también para escucharlo en el repertorio de videos que se difunden por YouTube, aquí están algunas de las promociones de lo que puede venir, las líneas de su mapa de pensamiento, los surcos y las huellas por donde ha transitado. Y están también sus moradas, como la colección que dirige en la editorial Desde Abajo: Primeros Pasos.

Una bandada de pájaros para descifrar su pensamiento crítico

Ahora escribo pájaros

*No los veo venir, no los elijo,
de golpe están ahí, son esto,
una bandada de palabras
posándose
una a una
en los alambres de la página,
chirriando, picoteando, lluvia de alas
y yo sin pan que darles, solamente
dejándolos venir. Tal vez
sea eso un árbol
o tal vez
el amor.*

Julio Cortázar (2006)

Marco Raúl nos ha regalado vuelos, muchos vuelos de palabras, sentires y haceres. Es implacable con la crítica para quienes hemos estado muy cerca atendiendo su



De izquierda a derecha: Alfredo Ghiso, Lola Cendales, Mónica Sepúlveda y Marco Raúl Mejía, en el “Seminario Saberes para la Paz”, Medellín (Colombia), 2022 | Foto: Cortesía Corporación Región

llamado de participar en procesos formativos. Así, ha consolidado una ecología de saberes en contexto, categoría que retomamos con Boaventura de Sousa Santos (2009) cuando sostiene:

La ecología de saberes comprende dos momentos. El primero consiste en identificar los principales *corpus* de conocimiento que, si son debatidos en una lucha social dada, podrían destacar dimensiones importantes de una lucha o resistencia concreta: contexto, reclamos, grupos sociales implicados o afectados, riesgos y oportunidades, etc. Tal diversidad es mucho menos glamorosa en el terreno de la lucha que en la teoría. De hecho, puede ser paralizadora. Puede provocar una cacofonía de ideas y perspectivas que son absolutamente incomprensibles para algunos de los grupos implicados, realizando así la opacidad de: qué está en juego y qué hay que hacer. También puede llevar a un análisis teórico, político y cultural recargado que está acorralado entre una excesiva lucidez intelectual y una extremada precaución e ineficiencia. Considerando esto, la ecología de saberes tiene que ser complementada con la traducción intercultural e interpolítica. Esta última específicamente pretende realzar la inteligibilidad recíproca sin disolver la identidad, por lo tanto, ayuda a identificar complementariedades y contradicciones, puntos en común y visiones alternativas. Tales aclaraciones son importantes para que las decisiones sobre alianzas entre los grupos sociales y las articulaciones de las luchas tengan una base

sólida y para definir iniciativas concretas respecto de sus posibilidades y sus límites. (p. 316)

En esa medida, el pensamiento de Marco Raúl Mejía dialoga con el antropólogo Arturo Escobar (1999), quien plantea:

La ecología política estudia las múltiples articulaciones, mediadas culturalmente, de la historia y la biología, trazando y caracterizando dichos procesos para sugerir articulaciones potenciales que permitan el despliegue de relaciones sociales y ecológicas más justas y sostenibles, encontrando nuevas formas de entretrejer lo ecológico (biofísico), lo cultural y lo tecno económico para la producción de otros tipos de naturaleza social. (pp. 280-281)

La ecología política y de los saberes se distancia de la racionalidad del saber experto, o el saber técnico, como también de los empresarios del conocimiento y de los gestores del emprendimiento, tan actuales hoy en los espacios formativos. Por ello, el proyecto formativo de Marco Raúl Mejía está *centrado en los contextos*, lo cual significa que la educación como proceso social se territorializa en una dinámica de relaciones entre sujetos, saberes, instituciones, comunidades y prácticas, impregnadas por demandas de la época, la caracterización de las múltiples realidades que nos atraviesan y por la manera como los(as) maestros (as)

y educadores(as) populares receptionan y resignifican estos desafíos. De acuerdo con este asunto, la exigencia significa leer, reconocer, posicionarse y actuar en nuestro propio contexto social, político, cultural, educativo, científico y tecnológico, reconociendo en este sus problematizaciones y potencialidades. En este sentido, recogemos el planteamiento de Freire (2006):

La educación tiene sentido porque el mundo no es necesariamente esto o aquello, porque los seres humanos somos proyectos y al mismo tiempo podemos tener proyectos para el mundo. La educación tiene sentido porque las mujeres y los hombres aprendieron que se hacen y se rehacen aprendiendo, porque las mujeres y los hombres pudieron asumirse como seres capaces de saber, de saber que saben, de saber que no hacen. De saber mejor lo que ya saben, de saber lo que todavía no saben. La educación tiene sentido porque, para ser, las mujeres y los hombres necesitan estar siendo. Si las mujeres y los hombres simplemente fueran, no habría por qué hablar de educación. (p. 50)

Podríamos decir entonces que su epistemología atiende a una dinámica de la pluridiversidad, contiene ella misma un sistema categorial elaborado a lo largo de su trayectoria de vida. Es un pensamiento epistémico, en palabras de Hugo Zemelman (2011), que tiene como efecto trasgredir lo dado, lo homogéneo y lo estándar. Es un pensamiento enraizado en la dialéctica de la resistencia que acoge la triada de la formación, la organización y la movilización de subjetividades colectivas. Por tal razón, uno de sus principios es que toda acción pedagógica entraña una acción política. En este sentido, tienen sonoridad su geopedagogía, materializada en la Expedición Pedagógica Nacional y las prácticas de movilización social y educativa, con respecto a los cuales Mejía (2006) sostiene:

La expedición pedagógica se plantea como una movilización social y educativa, realizada como un viaje físico que hace un reconocimiento de la espacialidad que toca. La Expedición establece un territorio geográfico y a la vez construye un movimiento de encuentro sobre las huellas de pedagogía que existen en cada uno de estos lugares por donde se pasa. En ese sentido, es también una movilización en el pensamiento, ya que muestra esas múltiples maneras de ser maestro y hacer escuela que se dan en este país [...] ese maestro se reconoce en su práctica y es capaz de nombrar y, desde su quehacer, tejer sociedad y pedagogía, constituyéndose a sí mismo como sujeto

de saber, en tanto es capaz no sólo de proponer sino de organizar su práctica para que sea productora de saber (geopedagogía). (pp. 313-314)

De ahí que sus entramados se muevan en un péndulo entre los debates acerca de la globalización y sus intrincados nexos con el neoliberalismo y el capitalismo, como también alrededor del análisis de las políticas educativas y sus impactos en los(as) maestros(as), la escuela y en la pedagogía; la estructuración de prácticas en sus dimensiones, ámbitos, fines y colectivos implicados en torno a las corporeidades, la estética, las militancias políticas, los vínculos y el buen vivir.

En esa medida, sus composiciones teóricas han estado trazadas en la singularidad de las voces, situaciones y expresiones que la misma producción de prácticas sugiere en las dinámicas formativas. Por tanto, siempre ha tenido cuidado de no entregar generalizaciones, sino proceder con el reconocimiento de los saberes, las referencias existenciales, las experiencias de luchas de los colectivos y las afecciones que la violencia política, las desigualdades y las exclusiones siguen teniendo en jóvenes, niños (as), maestros (as) y educadores(as) populares.

En este mapa –provisional– de su pensamiento crítico, es importante develar su método investigativo¹⁰, desplegado en la sistematización de experiencias y en la investigación como estrategia pedagógica (IEP). En palabras de Marco Raúl Mejía (2018):

Nos encontramos en los procesos de sistematización con prácticas epistemológicamente vivas, que al disponer de todos los dispositivos para hacer que se constituyan en experiencias, el proceso sistematizador ayuda construirlas, a hacer visibles sus finalidades, a mostrar la experiencia de los sujetos de la práctica, a construir el nudo relacional desde las acciones que la constituyen, que se forjan en la interacción del sujeto con el mundo, que hace que estos sean complejos, reflexivos, innovadores, empíricos, pero ante todo, cuando se colocan las posibilidades para realizarlo, productores de saber y de teoría. (p. 5)

En la investigación como estrategia pedagógica¹¹ Marco Raúl Mejía extiende sus esfuerzos por construir una propuesta que pueda asumir la investigación en contextos escolares, especialmente desde la vincu-

lación de niños(as) y jóvenes tanto en entornos rurales como urbanos populares. De igual modo, su trabajo en formación investigativa aborda con mayor profundidad el ámbito de la reconfiguración de prácticas educativas agenciadas por maestros(as). Esta iniciativa, que ha impactado la investigación en el campo de la educación y la pedagogía, reconoce en la investigación como estrategia pedagógica (IEP) dos sustentos epistémicos instalados en la educación popular con Paulo Freire y en la investigación-acción participativa de Orlando Fals Borda. En diálogo con María Elena Manjarrés (Mejía y Manjarrés, 2011), afirma lo siguiente:

El maestro y la maestra que trabajan con la IEP comprenden las posibilidades de esas transformaciones y se alimentan de ese ejercicio que realizan con sus grupos para producir los cambios y transformaciones en la esfera de su práctica pedagógica, e inician la marcha no por una ley o un mandato, sino porque encuentran allí que pueden ser educadores de otra manera, sin miedo, en búsqueda, sin certezas, pero con la compañía del grupo con el cual van reelaborando su práctica. Ahí, en la esfera del mundo microsociedad van surgiendo los gérmenes de las nuevas colectividades que dan forma a la utopía de estos tiempos en educación, y él y ella participan en ellas sabiendo que es un campo en construcción, y ambos son parte de ello, haciendo real y concreta la idea de “vida buena”, planteada por nuestros grupos originarios como una manera de mantener la unidad de la naturaleza y la cultura. Por ello, la propuesta no es formar científicos, es construir una cultura ciudadana y democrática en ciencia, tecnología e innovación para estos tiempos de un mundo construido sobre el conocimiento, la tecnología, la información y la comunicación. Este ejercicio pedagógico aparece como fundamento de una nueva forma de lo público que, a través de la idea de justicia educativa y justicia curricular, trabaja por construir sociedades más justas y menos desiguales. (p. 148)

Valoramos el aporte epistémico de Marco Raúl Mejía en estos procesos, el cual constituye una artesanía de reflexividad en la que sus ideas se gestan, afloran y circulan, posibilitando un encuentro de saberes en torno a las implicaciones existenciales de los sujetos partícipes en las investigaciones, sus configuraciones históricas, la emergencia de las narrativas, la activación de la pregunta como vehículo movilizador para la problematización, la contextualización y la teorización de su pensamiento crítico, siempre en prácticas situadas.

Un sol para el porvenir

*El sol que abraza
el porvenir
es un amasijo de ausencias,
y un surtidor de esperanzas.
Le encanta en domingos y días festivos
quedarse entre almohadas
hamacando sus nostalgias.*

Piedad Ortega, 2022

Nos disponemos con este bello educador popular a seguir abrazando las luchas de este tiempo, a partir de la lectura y la relectura de su obra pedagógica e investigativa, en diálogo con algunas demandas que hacen presencia en las tramas socioeducativas, culturales y políticas en la formación para nuevas generaciones de educadores(as) e investigadores(as). Hacemos mención de las siguientes:

Resignificar nuevos diálogos epistémicos en la ampliación de un “pensamiento otro” que procure atender los impactos del neoliberalismo en las economías populares, en las realidades de la marginalidad, la subalternidad, las rebeliones feministas y en los procesos de construcción de saberes, en el intento de activar un proyecto de formación política de largo aliento.

Radicalizar los sentidos que se le están otorgando a la pedagogía por parte de grupos de investigación hegemónicos en el país en torno a su dependencia y sujeción a un campo conceptual de carácter aséptico, discriminatorio, homogeneizante y encerrado en unas tradiciones identitarias que no reconocen la diferencia ni la densidad de la historia y los conflictos que acontecen en los procesos de formación a estas nuevas generaciones de niños(as) y jóvenes.

Revitalizar las educaciones populares y las pedagogías críticas latinoamericanas entre puentes de memorias intergeneracionales por fuera de todo esencialismo o identitarismo actual, de manera que se puedan afirmar sus capacidades subversivas con las luchas en movimiento, en articulación con una agenda de derechos, unas prácticas de formación política, unos modos de construcción ética, unas geocorpo-



■ Marco Raúl Mejía en entrevista realizada por La Educación en Movimiento, 2016 | Tomada de: Laeducacionenmovimiento.com

grafías sensibles y unas experiencias existenciales. En este propósito nos apropiamos de la sugerencia de Galindo (2020) cuando argumenta: “La despatriarcalización es una nueva palabra que nos hemos inventado para designar nuestra lucha desde el ‘afuera’ donde nos hemos colocado. Sirve para nombrar el lugar, pero también y al mismo tiempo el horizonte, porque desde ‘afuera de’ no luchamos por entrar, sino por derribar la puerta” (p. 311).

Resistir a las formas de la fragmentación que habitan en los espacios organizativos, en las comunidades filiales, en los partidos políticos de izquierda y en los procesos de movilización social y educativa, en medio de rivalidades, desarraigos, desprecios y venganzas, como también en medio del vértigo de la prisa, el empobrecimiento de la experiencia y la presencia de un totalitarismo burocrático y tecnológico que nos está desempalabrando porque existimos huérfanos de ética y con un exceso de morales.

Respirar y conspirar en una cantera de solidaridades y sororidades que nos posibilite potenciar la democracia y su pluralidad; entregar y recibir gestos como brújulas que nos brinden la vitalidad de construir las resistencias de este tiempo, en un horizonte de presente y futuro desde una pedagogía *de lo común y del cuidado para* sostener-nos colectivamente.

En la materialización de estas demandas asumimos las palabras del argentino Miguel Mazzeo, quien nos convoca a trabajar ya sea en pequeña escala, desde una política de lugar o como perspectiva de cara a construir “luchas-puente” que hagan posible una dialéctica de lo cotidiano y lo teleológico, de la urgencia y la paciencia, de lo molecular y lo molar, del realismo político y la rebelión, de la resistencia y el proyecto. Se trata de concebir a cada espacio local comunitario, a cada modo autónomo de satisfacer las necesidades, a cada intento de restaurar lo común y la cultura de la subsistencia y a cada lucha reivindicativa colectiva, como puntas de lanzas para avanzar en el sentido de los cambios radicales que necesitamos en la construcción de las alternativas sistémicas¹².

Finalmente, desde los intersticios y resquebrajaduras de los caminos y de las luchas, resignificamos el pensamiento pedagógico de Marco Raúl Mejía para seguir estando con él en el bello acto de educar que tanto le gusta, a partir de:

Movilizar la palabra

con la amorosidad de la urgencia.

Palabras que tengan el corazón en la escucha y se puedan vestir con gestos de confianza.

Palabras vinculantes con las situaciones límites, el inédito viable y las pedagogías de Paulo Freire convocantes para la indignación, la autonomía, la libertad y la esperanza. Palabras para el sentipensar de Orlando Fals Borda.

Movilizar la palabra en el hermanamiento de/con/ entre los sectores populares que están a la izquierda, se sitúan en el Sur, se construyen desde abajo y se arraigan a la tierra.

Movilizar la palabra, para resguardar este mundo, (a) habitado y habitable en un sol para nuestro por-venir.



▪ Marco Raúl Mejía en el "Seminario Saberes para la Paz", Medellín (Colombia), 2022 | Foto: Cortesía Corporación Región

Notas

1. El IPC es una organización no gubernamental que se asume como un actor social y político. Trabaja en torno a la democratización y la transformación de modelos de desarrollo y modelos de vida bajo los principios de pensamiento crítico. Fue reconocido en el 2013 como sujeto de reparación colectiva, de carácter nacional, por la Unidad para las Víctimas (véase <http://ipc.org.co/index.php/acerca-del-ipc/>).
2. Una de sus producciones más emblemáticas tiene que ver con la educación popular. Dos referencias así lo indican, sumado a las recreaciones que se registran en sus ponencias, artículos en revistas y en documentos de trabajo (Mejía y Awad, 1990 y 2003), publicados por Ediciones Aurora y Desde Abajo.
3. Algunos de sus trabajos elaborados fueron: Mejía, 1985, 1986, 1987a, 1987b, 1988. Estas producciones se encuentran para consulta en la Biblioteca del Centro de Investigación y Educación Popular (Cinep).
4. En palabras de Lola Cendales, Germán Mariño y Mario Peresson (2016), "En 1977 dimos origen a Dimensión educativa, lo hicimos porque en nuestras mentes, en nuestros corazones y en nuestros brazos palpaba un sueño un propósito con los pies de caminante sobre la tierra y la mirada en el horizonte utópico de que otro mundo alternativo al existente era posible, era necesario y era urgente, Y a eso le apostamos: hacer del sueño una realidad. Creíamos también que una educación de identidad popular, era el mejor camino y aporte que podríamos dar para lograrlo y que las clases populares eran y son los sujetos y protagonistas fundamentales de ese cambio. Y nos dimos a la tarea" (p. 7).
5. En Colombia con la editorial alternativa Desde Abajo se han publicado tres libros: Mejía, Cendales y Muñoz (2013, 2016); Mejía, Cendales, Buitrago y Muñoz (2019).
6. Representado jurídicamente por la Corporación Derechos para la Paz (CDPAZ), una organización no gubernamental de carácter nacional que trabaja por el fortalecimiento de los sectores populares y la construcción de paz mediante la investigación, la educación popular y la comunicación; además, realiza, promueve y divulga estudios relacionados con la problemáticas nacionales e internacionales, el movimiento social y los sectores sociales populares (véase <https://www.planetapaz.org/quienes-som>).
7. Este es uno de los proyectos más consentidos por Marco. Podríamos quedarnos reconstruyendo sus luces y sombras; sus certezas y desvaríos; acaso también sus herrumbres, andaduras y armazones. Solamente basta decir que hay una memoria de pliegues alrededor de caminantes y caminos; rutas de vida y senderos pedagógicos; huellas y registros; caminos para paz desde las escuelas, entre otros.
8. El cual fue publicado bajo el sello de dos editoriales: Ediciones Desde Abajo (2020) y desde el Movimiento de Educación Popular y Promoción Social de Ecuador (2021), en Bogotá y Ecuador, respectivamente.
9. Ampliar en Mejía (2011a).
10. Ampliar en: Mejía (2007, 2008); Mejía y Manjarrés (2013); Guiso, Mejía, Mariño, Torres y Cendales (2004).
11. Al respecto, véase el libro de Ramírez, Ortega y Mejía (2018).
12. Tomado de Maseo (2020).

Referencias bibliográficas

1. BLAIR, E. (2002). Memoria y narrativa: la puesta del dolor en la escena pública. *Revista de Estudios Políticos*, 21, 9-28.
2. CENDALES, L., Mariño, G. y Peresson, M. (2016). Dimensión Educativa: 40 años haciendo camino al andar. *Revista Aportes*, 6, 5-29.
3. CORTÁZAR, J. (2006). Ahora escribo pájaros. <http://misioncronopio.blogspot.com/2006/05/ahora-escribo-pjaros-julio-cortzar.html>
4. DE SOUSA Santos, B. (2009). *Introducción. Epistemologías del Sur*. Siglo XXI.
5. ESCOBAR, A. (1999). *El final del salvaje. Naturaleza, cultura y política en la antropología contemporánea*. Instituto Colombiano de Antropología.
6. FREIRE, P. (2006). *Pedagogía de la indignación*. Morata.
7. GALINDO, M. (2020). No se puede descolonizar sin despatriarcalizar. En *Piel blanca máscaras negras*. Bajo Tierra A. C. y Universidad Nacional Autónoma de México-Centro de Investigaciones sobre América Latina y el Caribe.
8. GUIISO, A, Mejía, M., Mariño, G., Torres A. y Cendales, L. (2004). *Sistematización de experiencias –propuestas y debates–*. Dimensión Educativa.
9. MAZZEO, M. (2020). Poder real, poder popular. La comunidad auto (organizada). En *Voces en la lucha*. Consultado en: <https://vocesenlucha.com/poder-real-poder-popular-la-comunidad-autoorganizada/>
10. MEJÍA, M. (1985). *Educación sindical reflexiones sobre su crisis*. Cinep.
11. MEJÍA, M. (1986). *Educación básica primaria: una experiencia con niños jornaleros*. Cinep.
12. MEJÍA, M. (1987a). *Cartas pedagógicas escuela popular Aipe-primaria lecto-escritura, Escuela Nueva-Piaget*. ARFO.
13. MEJÍA, M. (1987b). *Movimiento pedagógico una búsqueda plural de los educadores colombianos*. Cinep.
14. MEJÍA, M. (1988). *Educación popular: temas y problemas hacia otra escuela desde la educación popular*. Cinep.
15. MEJÍA, M. (2006). *Educación(es) en la(s) globalización(es)*. I. *Entre el pensamiento único y la nueva crítica*. Desde Abajo.
16. MEJÍA, M. (2007). La sistematización como proceso investigativo o la búsqueda de la episteme de las prácticas. En *Revista Internacional Magisterio*.
17. MEJÍA, M. (2008). *La sistematización: empodera y produce saber y conocimiento*. Desde Abajo.
18. MEJÍA, M. (2011a). *La(s) escuela(s) de la(s) globalización(es) II. Entre el uso técnico instrumental y las educaciones*. Desde Abajo.
19. MEJÍA, M. (2011b). *Educaciones y pedagogías críticas desde el Sur (Cartografías de la Educación Popular)*. CEAAL (Perú) y Magisterio (Bogotá.)
20. MEJÍA, M. (2018). *La sistematización, una forma de investigar las prácticas y producir saber y conocimiento*. <https://www.minedu.gob.bo/files/publicaciones/veaye/encontro/SISTEMATIZACION.pdf>
21. MEJÍA, M. (2020). *Tomo III. Educación(es) escuela(s) y pedagogías(s) en la cuarta revolución industrial de nuestra América*. Desde Abajo.
22. MEJÍA, M., Cendales, L., Buitrago, L. y Muñoz, J. (2019). *Educación popular desde los territorios: experiencias y reflexiones*. Desde Abajo.
23. MEJÍA, M., Cendales, L. y Muñoz, J. (2013). *Entretejidos de la educación popular en Colombia*. Desde Abajo.
24. MEJÍA, M., Cendales, L. y Muñoz, J. (2016). *Pedagogías y metodologías de la educación popular. “Se hace camino al andar”*. Desde Abajo.
25. MEJÍA, M. y Awad, I. (1990). *Educación popular. Historia-actualidad-proyecciones*. Aurora.
26. MEJÍA, M. y Awad, I. (2003). *La educación popular hoy en tiempos de globalización*. Aurora.
27. MEJÍA, M. y Manjarrés, M. (2011). La investigación como estrategia pedagógica una apuesta por construir pedagogías críticas en el siglo XXI. *Praxis & Saber*, 2(4), 127-177.
28. MEJÍA, M. y Manjarrés, M. (2013). *La IEP una propuesta desde el sur*. Desde Abajo.
29. ORTEGA, P. (2017). *Pedagogía crítica ¿En qué contextos estamos educando?* (2.ª ed). Bonaventuriana.
30. RAMÍREZ, J., Ortega, P. y Mejía, M. (2018). *El maestro como investigador. Experiencia e investigación como estrategias pedagógicas*. Instituto Nacional de Investigación e Innovación Social.
31. TORRES, A. (2007). *La educación popular. Trayectoria y actualidad*. El Búho.
32. VALLEJO, C. (2014). *Obra poética*. Peisa.
33. ZEMELMAN, H. (2011). *Configuraciones críticas. Pensar epistémico sobre la realidad*. Siglo XXI Editores/Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (Crefal).

Artista invitado

Marcelo Barros Sandoval

En esta ocasión queremos presentarles la obra del artista chileno Marcelo Barros Sandoval. Dos mundos llenos de color, llenos de sugerencias, llenos de evocaciones: *Íntimos* y *Mínimos*, públicos y abundantes.

El artista está radicado en Quillota, una pequeña ciudad de la región de Valparaíso y cercana a la capital, Santiago. Desde allí, Marcelo despliega su emocionalidad y su pasión por la fotografía, por la textura y el color. Desde su casa trabaja como ilustrador de un periódico de provincia de amplia circulación, al tiempo que cuida de su padre con la misma entrega que le dispensa a su arte y a su trabajo. Cerca de la metrópoli para disfrutar de su maravillosa y diversa oferta cultural, pero lejos de ella como para vivenciar con pleno goce esas cercanías que la ruralidad y los pueblos de provincia les brindan a sus habitantes.

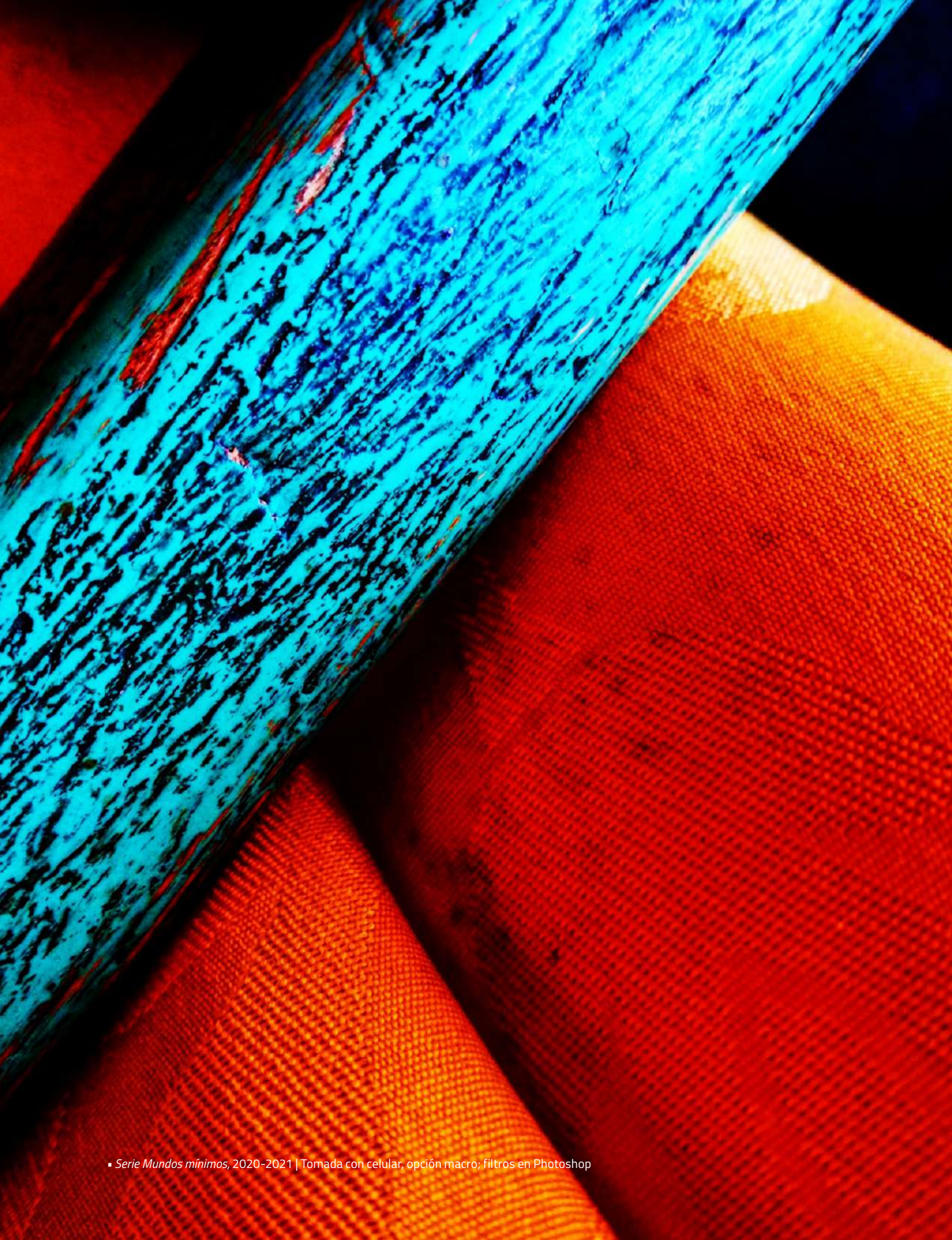
Su sello artístico a través de la fotografía devino arraigado de su propia biografía. De niño, sus padres, ingenieros agrónomos, lo pusieron en contacto con el campo y allí se encontró con las texturas y los colores de la naturaleza. En algún momento, también sus padres y también niño, le obsequiaron un microscopio y quedó maravillado de esos mundos que la vista en condición normal no alcanza ni a imaginarse. Los libros de unas familiares lo cautivaron y le hicieron descubrir el mundo del papel y de la imagen. Sin saberlo aún, esos tres pilares: la textura y el color de la naturaleza, los mundos microscópicos y el papel con las imágenes, sostendrían no solo su profesión de diseñador gráfico sino su mirada fotográfica: fotografía de aproximación con texturas y colores explosivos.

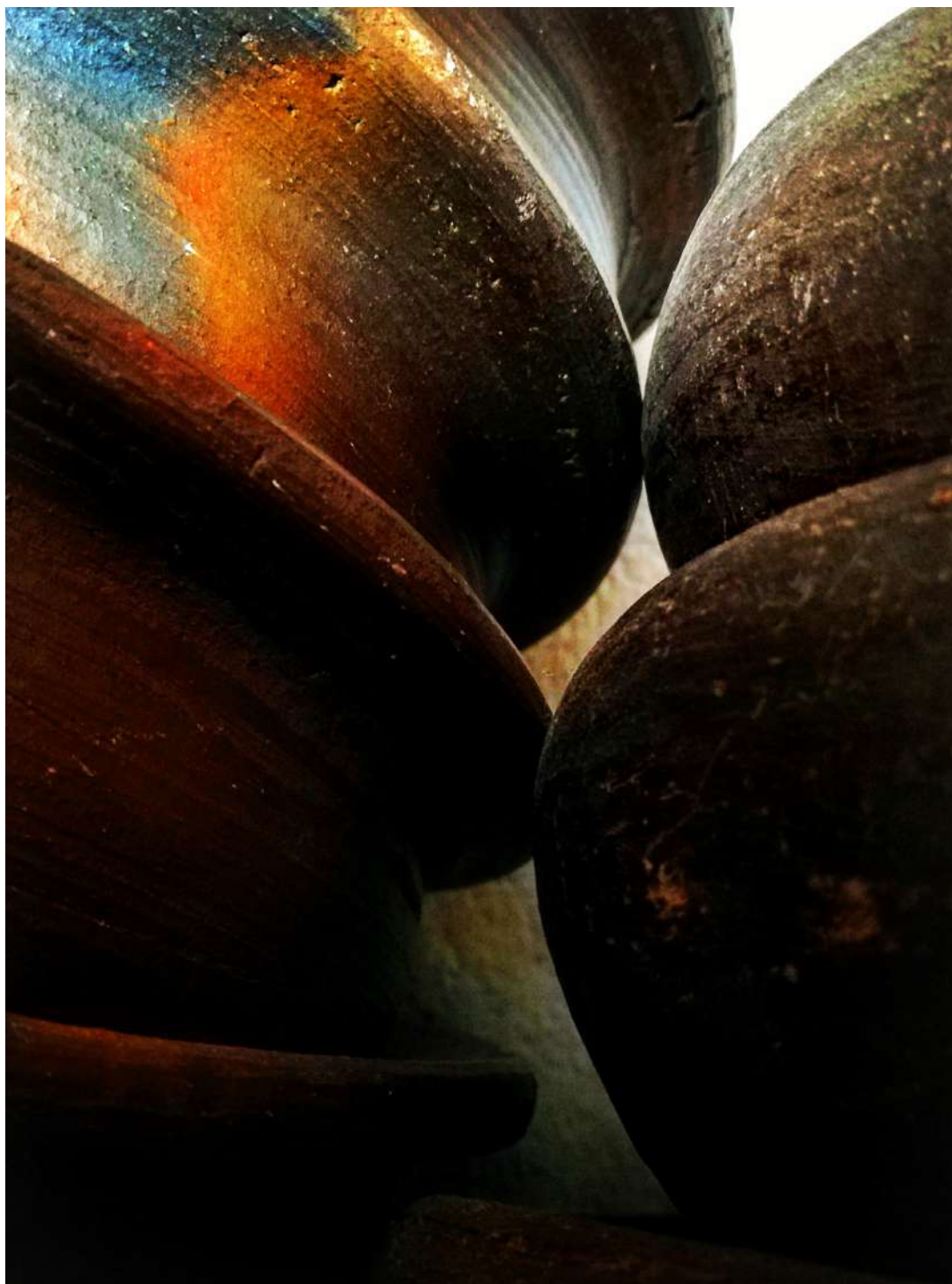


▪ Serie *Mundos mínimos*, 2020-2021 | Tomada con celular, opción macro; filtros en Photoshop



▪ *Serie Mundos mínimos*, 2020-2021 | Tomadas con celular, opción macro; filtros en Photoshop





▪ *Serie Mundos mínimos*, 2020-2021 | Tomada con celular, opción macro; filtros en Photoshop



▪ *Serie Mundos mínimos*, 2020-2021 | Tomada con celular, opción macro; filtros en Photoshop



▪ *Serie Mundos mínimos*, 2020-2021 | Tomadas con celular, opción macro; filtros en Photoshop



▪ *Serie Mundos privados*. Monasterio de Santa Catalina, Arequipa (Perú), 2019 | Tomada con cámara Nikon D5100, filtros en Photoshop



▪ *Serie Mundos privados*. Monasterio de Santa Catalina, Arequipa (Perú), 2019 | Tomada con cámara Nikon D5100, filtros en Photoshop

Mundos privados se fue configurando a partir de sus múltiples viajes por algunas ciudades latinoamericanas, especialmente Arequipa en Perú y Cartagena de Indias en Colombia. La arquitectura y el color de las ciudades le atrae enormemente. Le gusta permanecer un buen tiempo en las ciudades que visita para impregnarse de ellas, tomarle el gusto y luego apropiarse fotográficamente de esos pequeños fragmentos, como una ventana, una puerta, un pasaje.

Mundos mínimos nació en el marco del confinamiento de la pandemia por la covid-19. La angustia, la incertidumbre que sufrimos, el ahogamiento del encierro que todos padecemos y de lo cual, por supuesto, Marcelo no se escapó, se convirtieron en resorte para que nuestro artista aguzara y focalizara aún más su mirada fotográfica. Acompañado de un proceso de contemplación, de silencio, que le trajo cierta tranquilidad, comenzó a jugar con las texturas, con todo lo que el jardín de su casa le ofrecía, con las texturas de las paredes, con los nudos, con fragmentos de los objetos metálicos y los objetos de la vida cotidiana.

Marcelo nos propone pues un diálogo entre lo privado y lo público, entre el detalle y lo general. Con el contraste de colores y los acentos de las formas, nos invita a ver nuevos mundos que se nos escapan a los ojos, nos llama la atención sobre aquello que hemos dejado de ver: lo viejo, lo oxidado, lo que está en desuso, o nos ayuda a reinventar lo que nos resulta familiar: una calle, un patio, la misma naturaleza.

Íntimos, mínimos, públicos, como su propia vida, como su propia trayectoria, como su forma de ver lo que hay alrededor.





▪ *Serie Mundos privados*. Cartagena (Colombia), 2018 | Tomada con cámara Nikon D5100, filtros en Photoshop



▪ *Serie Mundos privados*. Cartagena (Colombia), 2018 9| Tomada con cámara Nikon D5100, filtros en Photoshop



Reflexiones desde la universidad

Reflexões desde a universidade

Reflections from the university

Aprendizaje basado en proyectos (ABPy), una estrategia metodológica interdisciplinaria*

Aprendizagem baseada em projetos (ABP), uma estratégia metodológica interdisciplinar

Project-Based Learning (PBL), an Interdisciplinary Methodological Strategy

Diana Paola Martínez Salcedo**

DOI: 10.30578/nomadas.n56a15

El artículo tiene como propósito analizar la pertinencia de la interdisciplinariedad en la comprensión de conceptos de las ciencias naturales, a partir del uso de la estrategia metodológica *aprendizaje basado en proyectos* (ABPy). Se utiliza una metodología cualitativa enfocada en el estudio de caso, en desarrollo de la cual se recolectó la información a partir del análisis de tres trabajos de grado de seis maestros en formación que participaron en el curso de práctica pedagógica. Se concluye que el ABPy es una metodología activa utilizada como recurso de enseñanza interdisciplinaria, a fin de fortalecer los programas de formación de maestros y el diseño de nuevos currículos.

Palabras clave: aprendizaje basado en proyectos, formación de maestros, práctica pedagógica, interdisciplinariedad, ciencias naturales.

O artigo tem como propósito analisar a pertinência da interdisciplinaridade na compreensão de conceitos das ciências naturais, a partir do uso da estratégia metodológica aprendizagem baseada em projetos (ABP). Utiliza-se uma metodologia qualitativa enfocada no estudo de caso, através da qual foi coletada informação a partir da análise de três trabalhos de graduação de seis docentes em formação que participaram da aula de prática pedagógica. Conclui-se que a ABP é uma metodologia ativa utilizada como recurso de ensino interdisciplinar, a fim de fortalecer os programas de formação de docentes e o desenho de novos currículos.

Palavras-chave: *aprendizagem baseada em projetos, interdisciplinaridade, formação de docentes, prática pedagógica, ciências naturais.*

The purpose of the article is to analyze the relevance of interdisciplinarity in the understanding of natural science concepts, based on the use of the project-based learning methodological strategy (PBL). A qualitative methodology focused on the case study is used, in development of which the information was gathered from the analysis of three degree works of six teachers in training who participated in the pedagogical practice course. It is concluded that PBL is an active methodology used as an interdisciplinary teaching resource, in order to strengthen teacher training programs and the design of new curricula.

Keywords: *project-based learning, interdisciplinarity, teacher training, pedagogical practice, natural sciences.*

* El presente artículo se deriva de la tesis doctoral en curso denominada "El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABPy), una propuesta metodológica interdisciplinaria en la formación de maestros en Ciencias Naturales", realizada en el marco del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Simón Bolívar, Barranquilla (Colombia).

** Docente de la Institución Educativa Lucrecio Jaramillo Vélez, adscrita a la Secretaría de Educación de Medellín (Colombia). Magíster en Enseñanza de las Ciencias Exactas y Naturales, y estudiante de tercer año del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Simón Bolívar, Barranquilla (Colombia).
Correos: dianap.martinez@udea.edu.co, diana.martinez2@unisimon.edu.co

original recibido: 05/11/2021
aceptado: 16/08/2022

ISSN impreso: 0121-7550
ISSN electrónico: 2539-4762
nomadas.ucentral.edu.co
nomadas@ucentral.edu.co
Págs. 295-304

Los cambios que se han venido presentando en la enseñanza de las ciencias naturales se deben a la importancia y el interés en el campo de la investigación. Esta disciplina ha empezado a tomar conciencia de que para enseñarla no es suficiente tener gran dominio de los contenidos o conceptos, sino que se debe fomentar conocimientos, habilidades y competencias.

Con referencia a lo anterior, algunos de los problemas que se siguen manifestando en el estudio de las ciencias es la enseñanza tradicional (Astudiño *et al.*, 2011; Pro Bueno y Ezquerro, 2008), considerada un espacio en el que se acumulan datos e información de manera mecánica.

En este sentido, Santos Guerra (2015, p. 126) apunta que “los docentes somos máquinas de evaluar y los aprendices máquinas que son evaluadas”. Durante todo el proceso, el papel del estudiante es secundario, en tanto el docente es un protagonista innegable, que se encarga de organizar y planificar el aprendizaje de los alumnos. Es evidente que estos razonamientos no contribuyen a hacer la ciencia atrayente para los estudiantes, lo cual genera pérdida de interés, desmotivación, dispersión y bajo rendimiento académico, sin relación con la realidad y los contextos.

Con respecto a lo anterior, los lineamientos y los estándares en Colombia proponen la importancia de la investigación en la enseñanza de las ciencias naturales. Debido a ello, el propósito de este estudio fue analizar la pertinencia de la interdisciplinariedad en la comprensión de conceptos de las ciencias naturales, a partir del uso de la estrategia metodológica *aprendizaje basado en proyectos* (ABPy). Para tal fin, se llevó a cabo el análisis de tres trabajos de grado, realizados por seis maestros en formación pertenecientes al programa de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental de la Universidad de Antioquia, participantes del curso Práctica Pedagógica.

De acuerdo con este objetivo, se considera que la pertinencia es un criterio fundamental para la elaboración de esta investigación y se lo relaciona con lo académico, lo cual se conecta con diversos campos o disciplinas del saber y con el contexto social. Por tal

motivo, se hace necesario para su avance dedicar esfuerzos encaminados a ofrecer experiencias de aprendizaje que favorezcan la construcción de los conocimientos científicos según los distintos niveles de complejidad, habilidades y abstracción que exige cada temática, utilizando metodologías activas como el ABPy.

El término interdisciplinariedad se ha vuelto parte de las reflexiones contemporáneas acerca de la ciencia. En estas discusiones se ha planteado que los problemas científicos, en general, no deben estar encerrados dentro de un mismo marco disciplinario, sino que requieren el esfuerzo conjunto de varias disciplinas.

En tal sentido, Pamplona *et al.* (2019) expresan:

... se requiere de educadores que transformen la realidad, que realmente flexibilicen sus métodos de enseñanza; de docentes comprometidos con su labor, que lean, investiguen, se informen, apoyándose con frecuencia del conocimiento científico para implementar cambios en las estrategias de enseñanza de manera creativa, adaptándolas de forma apropiada a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes y a las pretensiones curriculares de las diferentes áreas. (p. 28)

De acuerdo con las consideraciones descritas, se hace necesario implementar estrategias que impliquen una reestructuración del currículo que contribuya a la construcción de sociedades más justas y a una educación de calidad para todos. Con ello, se garantiza el acceso equitativo a un aprendizaje pertinente, con el fin de promover la formación de maestros y estudiantes de manera integral en el desarrollo de conocimientos, habilidades y valores, así como fomentar el pensamiento científico, crítico y reflexivo.

Por tal motivo, para este artículo se formuló la siguiente pregunta: ¿cuál es la pertinencia de la interdisciplinariedad en la comprensión de conceptos de las ciencias naturales a partir del uso de la estrategia metodológica ABPy?

Para el desarrollo teórico de este escrito se revisaron investigaciones relacionadas con: 1) el uso de la estrategia metodológica ABPy en la enseñanza, 2)

el pensamiento complejo enfocado en la interdisciplinariedad y 3) la formación de maestros en ciencias naturales.

En primer lugar, el ABPy se ha venido promoviendo desde 1988 por la fundación Omar Dengo, Educación, Tecnología y Desarrollo de Costa Rica. Por más de cien años, educadores como John Dewey han señalado los beneficios del aprendizaje práctico basado en proyectos atractivos y desafiantes en las experiencias y que estén centrados en el estudiante (Fundación Omar Dengo, p. 13).

El propósito de la estrategia ABPy es crear nuevas prácticas educativas que logren propiciar en los estudiantes la relación con el mundo real desde una perspectiva amplia y multidisciplinaria, e igualmente que dicha perspectiva genere el desarrollo de destrezas y competencias. Según el Buck Institute for Education (BIE):

El ABPy orientado por estándares [es] un método sistemático de enseñanza que involucra a los estudiantes en el aprendizaje de conocimientos y habilidades, a través de un proceso extendido de indagación, estructurado alrededor de preguntas complejas y auténticas, y tareas y productos cuidadosamente diseñados. (Markham *et al.*, 2003, p. 14)

En esta estrategia, que ofrece alternativas no enmarcadas en la enseñanza tradicional, las cuales permiten al estudiante aprender a partir de un problema propio de su contexto, se diseña un producto final que se presenta a la comunidad. Asimismo, el ABPy genera asociación con otras áreas del conocimiento para construir proyectos interdisciplinarios y transdisciplinarios y que los saberes aprendidos no se queden solamente en conocimiento parcializado e individualizado.

En este sentido, el “conocer, saber hacer y saber emprender” se asocia e integra con áreas del currículo, lo cual potencia la verdadera educación constructivista y significativa (Jaramillo, 2019). Este método exige cambios en los estudiantes y en los docentes: por un lado, el estudiante debe ser un sujeto activo en sus procesos de aprendizaje y, por el otro, el docente ha de ser un facilitador y un guía de esos procesos.

Con relación al pensamiento complejo y la interdisciplinariedad, que se manifiestan en la unión de diferentes disciplinas o ciencias que enlazan saberes y

dan lugar a un nuevo paradigma –el de la complejidad–, Morin *et al.* (2003) expresan que “El pensamiento complejo es un estilo de pensamiento y de acercamiento a la realidad, genera su propia estrategia inseparable de la participación inventiva de quienes lo desarrollan” (p. 39). Este pensamiento solo busca elementos que ayuden a comprender las relaciones existentes, es decir, a establecer un ejercicio dialógico entre lo simple y lo complejo.

De acuerdo con estos razonamientos, Andrade y Rivera (2019) mencionan que la investigación interdisciplinaria debe entenderse como el resultado del trabajo en un equipo pluridisciplinario a partir de un marco epistémico común que conduzca al estudio sistémico, al diagnóstico integrado y a la formación compartida de políticas alternativas en su proceder investigativo.

La velocidad de los cambios exige mayor esfuerzo en el trabajo del docente, ya que debe tratar de adaptar contenidos, conceptos y conocimientos a las nuevas situaciones y contextos, con el fin de generar procesos que conduzcan a desarrollar un pensamiento abierto y flexible, para de esta forma poder entender y explicar diferentes aspectos de la diversidad.

De la misma manera, Araya *et al.* (2019, p. 405) sostienen que la perspectiva de la interdisciplinariedad como enfoque educativo en la enseñanza de las ciencias, favorece un abordaje integral de los problemas con el objetivo de dar respuesta y solución a los fenómenos estudiados.

La investigación interdisciplinaria y transdisciplinaria dentro de los sistemas educativos son ejes principales del conocimiento en procesos transversales de la educación. Para González *et al.* (2019), estos dos términos son vertientes que juntas configuran una tendencia con arraigo en lo paradigmático complejo, pues irrumpe en el paisaje científico contemporáneo provocando, sin lugar a duda, un replanteo de los fundamentos de la racionalidad imperante, de manera que repercute positivamente en la pedagogía, dado que presta mucha atención a los conceptos que se van desarrollando en las ciencias y cuestiona sus fundamentos epistémicos.

Por tanto, es necesario implementar modelos de enseñanza basados en grupos interdisciplinarios que lleven a una transdisciplinariedad en la educación.

Como afirman Arellano *et al.* (2018, p. 82), “hoy en día la transdisciplinariedad se asoma como una alternativa que parece avanzar hacia una verdadera integración del saber humano”. Trabajar con base en estos enfoques implica que las instituciones deben reconstruir sus currículos, que están orientados al uso de metodologías activas, y orientarlos a la participación activa de los estudiantes, lo cual abrirá espacios educativos al diálogo interdisciplinario de saberes.

Por último, con respecto a la formación de maestros en ciencias naturales, el sector educativo se viene enfrentando a los desafíos actuales de la sociedad, siendo los docentes los protagonistas de la transformación que se requiere para lograr el desarrollo de conocimiento científico y tecnológico, a fin de preparar a los ciudadanos del siglo XXI. Como lo señala la política de formación de educadores planteada por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2013), el recorrido histórico por la formación de docentes en Colombia ha permitido identificar distintas problemáticas que han estado presentes en las concepciones y la práctica docente.

Del mismo modo, esta plantea la necesidad de consolidar un sistema que logre establecer y direccionar las relaciones necesarias entre los distintos componentes y actores del sistema. En el marco de la formación inicial de docentes, el MEN se ocupa de promover espacios para que el futuro educador apropie los fundamentos y los saberes básicos, a fin de que desarrolle las competencias profesionales necesarias para efectuar su labor como profesional de educación.

De la misma manera, Montes *et al.* (2018) expresan que la formación docente debe ser un factor fundamental en las políticas educativas del país, pues se encuentra relacionada directamente con el componente de calidad educativa, que hoy en día tanto se promueve en el sector educativo. No obstante que existen documentos que trazan de manera general el aspecto de formación docente en Colombia, sigue haciendo falta la consolidación de unos lineamientos más robustos en cuanto a ello se refiere, o en su defecto una actualización a los planes de formación docente. Este último es un factor fundamental presente en las políticas educativas de cada nación.

Definitivamente, se requiere que el docente del siglo XXI contemple el saber a partir de aspectos y elementos pedagógicos, didácticos, históricos, epistemológicos,

sociales y filosóficos, para que pueda generar ambientes de aprendizaje que posibiliten la construcción de conocimiento mediante la integración de áreas. De esta manera, el docente debe poder relacionar los conceptos con el contexto del estudiante y así promover el pensamiento científico y crítico, para lograr una mejor comprensión de significados y aportar al fortalecimiento de las competencias y las habilidades investigativas.

Emplear el ABPy como una estrategia pedagógica en la formación de maestros se considera una apuesta pertinente en la experiencia educativa, debido a que este lleva al logro de aprendizajes significativos que surgen de actividades relevantes para los estudiantes y muchas veces contemplan objetivos y contenidos que van más allá de lo estrictamente curricular. Además, el docente y el estudiante tienen un rol activo y participativo.

Método

Este artículo sigue la metodología cualitativa, la cual se orienta a comprender los fenómenos por medio de su exploración desde la perspectiva de los participantes, en un ambiente natural y en relación con su contexto (Hernández *et al.*, 2014). En esta metodología el investigador es eje central, habida cuenta que interpreta los significados que asignan los sujetos dentro de la realidad, lo que se lleva a cabo por medio de la observación, de manera que se posicione y se adopte una serie de decisiones en el desarrollo de la investigación.

En este trabajo se utilizó como método el estudio de caso instrumental de Stake (1998), ya que este permite estudiar un caso a profundidad, estableciendo un puente entre la teoría y la práctica como base para la comprensión de un tema objeto de estudio. Los sujetos participantes, tomados como casos de análisis, fueron seis maestros en formación que participaron por tres semestres en la práctica pedagógica, de modo que se obtuvo una muestra elegida por conveniencia. De acuerdo con Hernández *et al.* (2014), son “las muestras que están formadas por los casos disponibles a los cuales tenemos acceso” (p. 390), en este caso maestros en formación del programa de la licenciatura de la Facultad de Educación, participantes de la asignatura Práctica Pedagógica, realizada en tres seminarios (Práctica Pedagógica I, Práctica Pedagógica II y Trabajo de Grado), y de la participación en los centros de prácti-

ca (instituciones educativas); además, conforme a los principios éticos, ellos autorizaron la participación mediante un consentimiento informado.

Con base en los planteamientos anteriores, se analizaron los tres de trabajos de grado elaborados por los seis maestros en formación, con la ayuda de un instrumento denominado “formato de observación”, el cual fue validado con anterioridad por cinco investigadores; todo esto con el fin de recolectar la información y redactar los resultados.

El análisis se llevó a cabo con base en las categorías de *interdisciplinariedad en el aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje basado en proyectos en la formación de maestros y habilidades del siglo XXI*. También, se logró reconocer cómo fueron el diseño y la ejecución de los proyectos: si los estudiantes adquirieron un aprendizaje significativo de los contenidos trabajados, la colaboración con otros docentes y las habilidades que obtuvieron tanto maestros en formación como estudiantes.

Resultados

Los resultados de este artículo se presentan en función del objetivo: analizar la pertinencia de la interdisciplinariedad en la comprensión de conceptos de las ciencias naturales a partir del uso de la estrategia metodológica *aprendizaje basado en proyectos* (ABPy). En esta sección se presentan los proyectos realizados por los maestros participantes en su trabajo de grado y aplicados en las instituciones educativas donde desarrollaron su práctica pedagógica. Estos se encuentran especificados en la tabla 1, junto con el objetivo general, el nombre del proyecto, el producto final y las áreas participantes.

Todos los proyectos se realizaron tomando en cuenta las ocho características planteadas por el BIE (pregunta orientadora, investigación continua, conocimientos y habilidades, reflexión, crítica y revisión, conexión con el mundo real, voz y voto de los estudiantes y producto para un público). Además, se aplicó un cuestionario de indagación de ideas previas al inicio del proyecto y al final, a efectos de identificar el aprendizaje que obtuvieron los estudiantes al desarrollarlo. Así mismo, cada proyecto tuvo un trabajo interdisciplinar con otras áreas del conocimiento.

En la tabla 1 se presenta un resumen de los resultados de cada trabajo de grado, así como el análisis cualitativo de la información obtenida a partir de las categorías mencionadas.

Con respecto al primer trabajo de grado, sobre sexualidad, las maestras en formación encontraron que los estudiantes en sus ideas previas manifestaban que las funciones del sistema excretor y del sistema endocrino eran las mismas, confundían el sistema nervioso con el sistema circulatorio y no vinculaban las funciones de este sistema con la sexualidad. Esta última la comprendían desde aspectos como la reproducción, el sexo biológico, la orientación y el acto sexual, desconociendo otros aspectos que la componen como lo social y el autorreconocimiento.

A medida que se fue desarrollando el proyecto, se evidenció un avance en relación con las concepciones iniciales, debido a que los estudiantes tienen una mejor estructuración de los conceptos y las funciones del sistema endocrino y el sistema nervioso. Así mismo, comienzan a relacionar ambos sistemas como reguladores del cuerpo que intervienen directamente en aspectos de la sexualidad.

En sus discursos finales, los estudiantes también manifestaron que lograron comprender el sistema endocrino como un sistema corporal que controla las diferentes cascadas hormonales y promueve los cambios corporales que se generan durante las diferentes etapas de la vida; igualmente, incluyeron en tales discursos reflexiones con relación al papel de los amigos, la familia y la pareja en la sexualidad, como el aprendizaje de experiencias, las enseñanzas de autocuidado, los consejos, la confianza, el apoyo y el respeto por su propio cuerpo y el de los demás.

Con relación al segundo trabajo, sobre nutrición, los estudiantes no tenían claridad en cuanto al significado de conceptos como nutrición, alimentación, nutrientes, alimentos, leguminosas y verduras, pues los relacionaban con sinónimos de otros, sin establecer diferencias concretas entre ellos. En este sentido, se observó un bajo consumo de frutas, ya que jugaban con las que les daban en el complemento, o las regalaban; además, no involucraban el ejercicio físico con los hábitos saludables.

Tabla 1. Trabajos de grado realizados por los maestros en formación en su práctica pedagógica

Trabajo de grado	Objetivo general	Nombre del proyecto	Producto final	Áreas participantes
Aprendizaje basado en proyectos: una estrategia metodológica que posibilite el aprendizaje del sistema endocrino como eje articulador de la sexualidad	Analizar los aprendizajes de los estudiantes del grado octavo sobre el sistema endocrino como eje articulador de la sexualidad, a partir de la estrategia metodológica ABPy	Entendiendo la sexualidad a partir de los cambios por los cuales está atravesando mi cuerpo	Prototipo de una glándula endocrina en un modelo 3D y una bitácora denominada Notilibro, los cuales fueron expuestos en un museo (construido por los mismos estudiantes) el día de la feria de la ciencia de la IE	Ciencias naturales (sistema endocrino, nervioso y reproductor). Ciencias sociales (grupos sociales, escuela de padres). Ética y valores (el foro: Ética y sexualidad; amigo secreto; salida: exposición "Bodies"). Educación artística (construcción del producto final).
El aprendizaje del concepto de nutrición a través de una metodología basada en proyectos	Analizar la influencia de la estrategia ABPy en el aprendizaje de los estudiantes del grado quinto de primaria sobre los conceptos de nutrición y alimentación	Con la comida sí se juega	Recetario	Ciencias naturales (nutrición, alimentación, sistema digestivo y circulatorio, gasto de energía). Educación física (actividad física y gasto calórico). Ética (hábitos saludables, higiene),
La enseñanza del concepto universo a partir de la estrategia metodológica. Aprendizaje basado en proyectos	Analizar la pertinencia de un proyecto que involucre el ABPy en la enseñanza del concepto universo en estudiantes del grado cuarto de primaria de la IEHTA	De viaje por el universo	Modelo del sistema solar en 3D	Ciencias naturales (movimientos de los planetas y satélites, sistema solar, fuerzas). Ciencias sociales (límites geográficos, recorrido histórico sobre el origen del universo). Lengua castellana (textos literarios, lecturas de mitos sobre el universo). Artística (representaciones sobre el universo, elaboración del producto final).

Fuente: elaboración propia.

A medida que se desarrollaba el proyecto, se fueron evidenciando cambios actitudinales y conceptuales: en cuanto al consumo de frutas, verduras y leguminosas, que habían manifestado no comer con frecuencia, este aumentó significativamente, lo cual se notó en los descansos: la fruta que les daban en el complemento la consumían de inmediato o se la llevaban a sus casas para hacerla en jugos. Igualmente, en los recetarios que hicieron con sus familias incluían siempre ingredientes

nuevos, y en la muestra final de la Feria de la Ciencia prepararon desayunos saludables con distintas frutas. Además, el consumo de dulces a la hora del descanso disminuyó, en cambio, los estudiantes optaban por adquirir otros productos o consumir el complemento.

También se implementaron prácticas de higiene durante los encuentros en el laboratorio, antes, durante y después de estos, con referencia a la preparación de

alimentos, la adecuación de los espacios donde se cocina y la prevención y la información sobre la caducidad de los productos que se consumen y su composición (revisión de etiquetas). De la misma manera, se reconoció que el ejercicio no es solo una cuestión de estética, sino más bien de valor, de cuidado y dedicación para llevar una vida saludable.

En el último trabajo de grado, relacionado con la astronomía, los estudiantes presentaron algunas ideas sobre el tema del universo, pero no tenían claras las teorías sobre los fenómenos. Después de la ejecución del proyecto se observaron cambios significativos en sus respuestas: eran más completas, concretas y situadas y utilizaban conceptos científicos al expresar o escribir sus ideas. Para indagar sobre las ideas previas, realizaron representaciones sobre el universo; la mayoría de ellas fueron planas, algunos participantes colorearon el universo negro, y en este dibujaron galaxias, planetas y agujeros negros.

Discusión

En este apartado se presenta el análisis cualitativo de la información obtenida en este estudio, a partir del objetivo de analizar la pertinencia de la interdisciplinariedad en la comprensión de conceptos de las ciencias naturales, con base en el uso de la estrategia metodológica ABPy y las categorías *interdisciplinariedad en el ABPy*, *ABPy en la formación de maestros* y *Habilidades del siglo XXI*.

Con respecto a la categoría *Interdisciplinariedad en el ABPy*, se logró vincular diferentes disciplinas en la enseñanza de los conceptos, estableciendo relaciones entre ellos y, a partir de esto, determinar el cambio de ideas alternativas una vez aplicado el proyecto y aportar a la comprensión y al aprendizaje significativo de los conceptos trabajados. Esto se puede evidenciar en el proyecto de sexualidad cuando las maestras en formación manifiestan:

... es posible afirmar que este tipo de enseñanza no solo es importante para los estudiantes, sino para la comunidad educativa en general, dado que aspectos como la sexualidad solo es posible trabajarla desde la interdisciplinariedad que brinda el ABPy, teniendo en cuenta que los aportes hechos por otras áreas de conocimiento diferentes a la de Ciencias

Naturales, permiten enriquecer la construcción de nuevos saberes, como se evidencia en la categoría ética, donde los estudiantes entendían la sexualidad como el acto sexual y desconocían que las relaciones interpersonales y sus grupos sociales también hacen parte de esa construcción, pero en el marco del proyecto, se realizaron actividades tales como El foro: Ética y sexualidad y el amigo secreto, las cuales propendieron la reflexión en torno a esta última como integradora de saberes, donde la construcción de nuestras relaciones personales y con el entorno también hace parte de la misma; al finalizar el proyecto frente a esta categoría los estudiantes, ya podían incluir en sus discursos aspectos dignos con relación al papel de los amigos, la familia y la pareja respecto a la sexualidad, como el aprendizaje de experiencias, enseñanzas de autocuidado, consejos, confianza, apoyo, respeto por su propio cuerpo y el de los demás. (Gallego *et al.*, 2020)

Las docentes expresan asimismo que el proyecto denominado “Entendiendo la sexualidad a partir de los cambios por los cuales está atravesando mi cuerpo”, el cual relacionó la sexualidad con el sistema endocrino, fue pertinente debido a la articulación que se logró hacer con el proyecto obligatorio de “Educación sexual”. Así, los dos proyectos fueron abordados de manera interdisciplinaria, ya que esta integralidad brinda al estudiante una óptica abierta sobre su importancia.

En ese mismo sentido, el trabajo realizado por Henao y Rueda (2020) destaca la importancia de incluir la actividad física en el desarrollo del proyecto “Con la comida si se juega”, que radica en el valor de la transversalización de saberes. Esto se pudo apreciar cuando los estudiantes reconocieron el valor de la actividad física en cuanto a su relación y los beneficios que presenta para su salud, acompañados de una buena alimentación.

Por último, Molina (2020) expresa que los estudiantes lograron relacionar el concepto de *universo* con áreas como lengua castellana y artística, vinculándolas de manera pertinente con las ciencias naturales, durante el desarrollo del proyecto “De viaje por el Universo” y en su producto final. En este mismo contexto, Palomar (2013) destaca el carácter interdisciplinario de la enseñanza de la astronomía a partir de la física, con procesos estelares y movimientos en el espacio; la biología en el campo de la astrobiología; la geología para entender la evolución planetaria; las matemáticas, a fin

de descubrir la trigonometría existente en un reloj de sol; y las artes plásticas y la tecnología, que ayudan a diseñar los instrumentos de medida necesarios para determinadas observaciones (p. 6).

Por otra parte, en todos los trabajos de grado se observa la participación de diferentes disciplinas o áreas del conocimiento, como por ejemplo en el proyecto de sexualidad en ciencias naturales y los conceptos de *sistema endocrino, nervioso y reproductor*, articulado con ciencias sociales y el trabajo con los grupos sociales y la escuela de padres, así como desde la educación artística en la construcción de la glándula endocrina y el Notilibro.

En el proyecto “Con la comida sí se juega” se articularon las áreas de ciencias naturales con los temas de nutrición, alimentación, sistema digestivo y circulatorio y gasto de energía, y el área de educación física en lo relacionado con la actividad física y el gasto calórico, desde la ética con los hábitos saludables y la higiene. En este orden de ideas, se pueden considerar los planteamientos de Morin (1995) y los de España y Prieto (2009, 2010), quienes corroboran que uno de los desafíos en la educación es incluir la interdisciplinariedad como un enfoque de enseñanza abordado desde varias disciplinas, basado en problemas concretos y relacionado con el contexto.

Por otro lado, con relación a la categoría de *habilidades del siglo XXI*, esta es una de las características esenciales planteadas por el BIE. Asimismo, los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) de ciencias naturales (MEN, 2016, p. 5) expresan que la educación de calidad es un derecho fundamental y social que debe ser garantizado para el desarrollo de habilidades, valores y conocimientos necesarios para la formación de ciudadanos integrales. Igualmente, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, por sus siglas en inglés) (2017) sostiene que los estudiantes del siglo XXI requieren mayores habilidades analíticas y comunicativas, capacidad para resolver problemas, creatividad e iniciativa, así como la habilidad para trabajar de manera colaborativa, constructiva y efectiva con otros, de tal manera que les permita enfrentar exitosamente los retos de la sociedad actual.

En los proyectos realizados por los maestros participantes se encontró la adquisición de habilidades

del siglo XXI en los estudiantes, como, por ejemplo, autoconocimiento, comunicación asertiva, pensamiento crítico, creativo y computacional, autonomía, uso de tecnología, trabajo colaborativo, resolución de problemas, colaboración, curiosidad e imaginación, creatividad y compromiso.

Lo anterior lo confirman Henao y Rueda (2020) cuando sostienen que mediante la realización del proyecto “Con la comida sí se juega” se logró que los estudiantes reforzaran sus habilidades y reconocieran las debilidades que podían mejorar. Esto se observó cuando durante las actividades y las explicaciones los estudiantes se mostraban respetuosos, atentos, abiertos al diálogo y comunicativos, y algunos reforzaron sus habilidades de liderazgo, organización, toma de decisiones, trabajo en equipo, cuestionamiento continuo, autonomía y pensamiento crítico y reflexivo. Además, los estudiantes lograron apropiarse y reconocer sus formas y necesidades de alimentación y nutrición.

Por último, la categoría ABPy en la formación de maestros es una estrategia metodológica que se viene integrando al sector educativo a los desafíos actuales de la sociedad, como lo señala la política de formación de educadores del MEN (2013), la cual plantea que los docentes son los protagonistas de la transformación que se requiere para el desarrollo de conocimiento científico y tecnológico, lo que permite preparar a los ciudadanos del siglo XXI.

La creación de un proyecto como recurso para un docente genera una oportunidad de interacción con sus estudiantes, la reflexión sobre su quehacer pedagógico y la oportunidad del trabajo en equipo, siendo los estudiantes los protagonistas de su propia formación, y de igual manera, se fortalecen los contenidos y se genera la oportunidad de inclusión de estudiantes con capacidades diversas.

Conclusiones

Los cambios de la educación del siglo XXI deben apuntalar un pensamiento que ayude a comprender la complejidad existente y potenciar habilidades como la creatividad, el pensamiento crítico, la colaboración y la autonomía, entre otras, además de fortalecer las distintas capacidades que el ser humano posee, vin-

culándolo desde un enfoque interdisciplinar, lo que se evidenció en los tres trabajos de grado analizados con la participación de diferentes disciplinas o áreas (ciencias naturales, ciencias sociales, lengua castellana, artística, educación física, ética y valores). Todo lo anterior consigue generar conocimiento teórico y práctico para potenciar una educación significativa, a partir de la construcción de proyectos interdisciplinarios y transdisciplinarios que apuesten por la comprensión de las realidades y la transformación de sus prácticas pedagógicas. En este sentido, cabe mencionar la articulación que se logró hacer con el proyecto obligatorio de “Educación sexual”, la sexualidad y el sistema endocrino, abordados de manera interdisciplinar, ya que esta integralidad permitió al estudiante incluir en sus discursos aspectos como el papel de los amigos, la familia y la pareja en torno a la sexualidad, e igualmente amplió su perspectiva alrededor de la importancia del aprendizaje de experiencias, las enseñanzas de autocuidado, los consejos, la confianza, el apoyo y el respeto por su propio cuerpo y el de los demás.

A partir de lo expuesto en este texto, se puede concluir que el ABPy es una metodología activa, utilizada como recurso de enseñanza interdisciplinar para fortalecer los programas de formación de maestros en las prácticas pedagógicas y el diseño de nuevos currículos, enfocados en las competencias y las habilidades investigativas, lo que proporciona alternativas que no están enmarcadas en la enseñanza tradicional, en la que el estudiante aprende desde un problema propio de su contexto y se diseña un producto final que

se presenta a la comunidad educativa, como se demuestra con los tres trabajos de grado y los proyectos realizados por los maestros en formación. Una evidencia de ello fue la importancia de incluir la actividad física en el desarrollo del proyecto “Con la comida sí se juega”, gracias a lo cual los estudiantes reconocieron el valor de la actividad física en relación con los beneficios que presenta para su salud, acompañados de una buena alimentación.

Por último, el trabajo a partir del planteamiento de un proyecto genera un efecto positivo en los estudiantes, mejora el estudio de los contenidos establecidos y fortalece las concepciones alternativas. Esto último se expresa en las respuestas dadas por los estudiantes cuando se les aplicó el cuestionario de indagación de ideas previas al inicio del proyecto y los aprendizajes que obtuvieron al desarrollar las actividades interdisciplinarias. Al inicio, en todos los tres proyectos los estudiantes tenían confusión de conceptos y sus respuestas eran simples. Luego, al desarrollarlos e incluir las actividades y la integración de las áreas, se evidenció argumentación en las respuestas, eran coherentes y tenían aportes científicos al realizar la explicación y exposición del producto final. A partir de lo anterior, se puede sostener que ABPy es una estrategia pertinente para usar en la educación, ya que permite fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, el asocio y la integración de diferentes áreas del currículo, mediante un aprendizaje práctico basado en proyectos atractivos y desafiantes en las experiencias y llevados a la realidad que los estudiantes viven en su cotidianidad.

Referencias bibliográficas

1. ANDRADE, J. A. y Rivera, R. (2019). *La investigación: una perspectiva relacional*. Fundación Universitaria del Área Andina.
2. ARAYA, C. S., Monzón, V. H. e Infante, M. E. (2019). Interdisciplinaria en palabras del profesor de biología: De la comprensión teórica a la práctica educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(81), 403-429.
3. ARELLANO, J., Paz, G. y Avendaño, A. (2018). *Herramientas metodológicas para la investigación transdisciplinaria en las ciencias sociales*. Centro de Investigación y Desarrollo Ecuador; Editorial CIDE.
4. ASTUDIÑO, C., Rivarosa, A. y Ortiz, F. (2011). Formas de pensar la enseñanza en ciencias: un análisis de secuencias didácticas. *REEC: Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 10(3), 567-586.
5. ESPAÑA, E. y Prieto, T. (2009). Educar para la sostenibilidad: el contexto de los problemas socio-científicos. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 6(3), 345-354.
6. ESPAÑA, E. y Prieto, T. (2010). Problemas socio-científicos y enseñanza-aprendizaje de las ciencias. *Investigación en la Escuela*, 71, 17-24.
7. GALLEGO, M. J., Carmona, S. y Zuluaga, S. C. (2020). *Aprendizaje basado en proyectos: una estrategia metodológica que posibilita el aprendizaje del sistema endocrino como eje articulador de la sexualidad* [tesis de pregrado]. Universidad de Antioquia.
8. GONZÁLEZ, D. A., Padilla, L. A. y Zúñiga, N. M. (2019). Investigación interdisciplinaria y transdisciplinaria como tendencia emergente de lo sistémico complejo desde el pensamiento crítico. *Revista Oratores*, (11). <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/328/3281345006/html/>
9. HENAO, M. y Rueda, I. C. (2020). *El aprendizaje del concepto de nutrición a través de una metodología basada en proyectos* [tesis de pregrado] Universidad de Antioquia.
10. HERNÁNDEZ, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (Sexta). McGraw-Hill.
11. JARAMILLO, M. J. (2019). Las ciencias naturales como un saber integrador. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 26, 199-221. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/4418/441857903006/index.html>
12. MARKHAM, T., Larmer, J., Ravitz, J. y Hogg García, S. (2003). *Manual para el aprendizaje basado en proyectos: una guía para el aprendizaje basada en proyectos orientados por estándares*. Fundación Omar Dengo.
13. MINISTERIO DE Educación Nacional (MEN). (2013). *Adelante maestros*. https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-propertyvalue-48467.html?_noredirect=1
14. MINISTERIO DE Educación Nacional (MEN). (2016). *Derechos básico de aprendizaje en ciencias naturales*. https://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/DBA_C.Naturales.pdf
15. MOLINA, J. J. (2020). *La enseñanza del concepto universo a partir de la estrategia metodológica aprendizaje basado en proyectos* [tesis de pregrado]. Universidad de Antioquia.
16. MONTES, A. J., Ramos, L. M. y Casarrubia, J. L. (2018). La formación de maestros en Colombia: alcances y limitaciones. *Revista Espacios*, 39(10), 21-36.
17. MORIN, E. (1995). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
18. MORIN, E., Roger, E. y Motta, R. (2003). *Los desafíos de la era planetaria (el posible despertar de una sociedad-mundo)*, *Educación en la era planetaria*. Gedisa.
19. PALOMAR, R. (2013). *Enseñanza y aprendizaje de la Astronomía en el bachillerato* [tesis doctoral]. Universitat de València.
20. PAMPLONA, J., Cuesta, J. C. y Cano, V. (2019). Estrategias de enseñanza del docente en las áreas básicas: una mirada al aprendizaje escolar. *Revista Eleuthera*, 21, 13-33.
21. PRO BUENO, A. y Ezquerro, A. (2008). ¿Qué ropa me pongo? Cómo percibe el alumnado los contenidos científicos con audiovisuales. *Investigación en la Escuela*, (64), 73-92. <https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/7170/6314>
22. SANTOS GUERRA, M. A. (2015). Corazones, no solo cabezas en la universidad. Los sentimientos de los estudiantes ante la evaluación. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 13(2), 125-142.
23. STAKE, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
24. UNESCO, (2017). *Education for Sustainable Development Goals - Learning Objectives. Educación 2030* (pp. 1-62). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252423>

La alimentación escolar, una aproximación desde el currículo: revisión sistemática*

A alimentação escolar, uma aproximação desde o currículo: revisão sistemática

School Feeding, an Approach from the Curriculum: A Systematic Review

Sandra Hernández** y Pablo Páramo***

DOI: 10.30578/nomadas.n56a16

El propósito de esta revisión sistemática es identificar y analizar las tendencias de investigación educativa en 142 estudios sobre alimentación escolar y seguridad alimentaria (SA) en el contexto educativo. Los estudios revisados dieron lugar a siete categorías de análisis: SA, desperdicio y poco aprovechamiento de alimentos, alimentación y currículo, comedor escolar, programas sobre alimentación escolar, biodiversidad y alimentación escolar y, por último, la alimentación y su relación con la dimensión académica. Uno de los hallazgos es que la alimentación no es un constructo multidimensional: en la práctica escolar y en el currículo se reduce a temáticas particularmente biológicas, nutricionales y de salud.

Palabras clave: alimentación escolar, seguridad alimentaria, comedor escolar, multidimensional, currículo, biodiversidad.

O propósito desta revisão sistemática é identificar e analisar as tendências da investigação educativa em 142 estudos sobre alimentação escolar e segurança alimentar (SA) no contexto educativo. Os estudos revisados deram lugar a sete categorias de análise: SA, desperdício e pouco aproveitamento dos alimentos, alimentação e currículo, refeitório/cantina escolar, programas sobre alimentação escolar, biodiversidade e alimentação escolar e, por último, a alimentação e sua relação com a dimensão académica. Um dos resultados é que a alimentação não é um construto multidimensional: na prática escolar e no currículo, a alimentação se reduz a um tema particularmente biológico, nutricional e de saúde.

Palavras-chave: alimentação escolar, segurança alimentar, refeitório escolar, multidimensional, currículo, biodiversidade.

The purpose of this systematic review is to identify and analyze educational research trends in 142 studies on school feeding and food security programs in the educational context. Seven categories emerged from the studies reviewed: food security, waste and little use of food, food and curriculum, school cafeteria, programs on school feeding, biodiversity and school feeding and, finally, food and its relationship with the academic dimension. One of the findings is that food is not a multidimensional construct: in school practice and in the curriculum, it is reduced to particularly biological, nutritional and health issues.

Keywords: school feeding, food security, school cafeteria, multidimensional, curriculum, biodiversity.

* Este artículo hace parte del proceso investigativo del proyecto titulado "La experiencia del comedor escolar como un escenario de aprendizaje", el cual se lleva a cabo en el marco del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia), que se desarrolla desde el mes de febrero del 2019.

** Docente de la Secretaría de Educación de Bogotá (Colombia). Estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación, Universidad Pedagógica Nacional; magíster en Enseñanza de las Ciencias Naturales; especialista en Educación y Gestión Ambiental; licenciada en Química. Correo: shhernandezr@upn.edu.co

*** Profesor del Doctorado Interinstitucional en Educación, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá (Colombia). Doctor en Psicología, The City University of New York; Master of Science, University of Surrey (Reino Unido); Psicólogo. Correo: pdeparamo@gmail.com

original recibido: 19/11/2022
aceptado: 29/08/2022

ISSN impreso: 0121-7550
ISSN electrónico: 2539-4762
nomadas.ucentral.edu.co
nomadas@ucentral.edu.co
Págs. 305~317

La alimentación es una práctica de la actividad cotidiana, un constructo que abarca más allá del acto de comer, es más que una acción para satisfacer una necesidad o un derecho humano. La alimentación, desde una mirada multidimensional, depende de factores económicos, culturales y sociales, ha hecho parte de la evolución del ser humano. Como lo menciona Contreras (2007), la alimentación es “un fenómeno social, cultural, identitario. [Que] nos remite siempre a un conjunto articulado de clasificaciones y de reglas que ordenan el mundo y le dan sentido y constituye una vía privilegiada para reflejar las manifestaciones de pensamiento” (p. 13).

A lo largo de los años, la crisis alimentaria se ha convertido en una preocupación para los Estados, y como búsqueda de una solución, se creó el Programa de Alimentación Escolar (PAE), el cual es el suministro de alimentos más antiguo a escala planetaria, dado que se originó en 1790 en Múnich. Con la expansión del PAE a otros países europeos se buscó resolver el problema del suministro de alimentos y el ausentismo escolar. Con posterioridad, en 1929 se implementó en América Latina, inicialmente en México, seguido de Colombia en 1955 y, posteriormente, en otros países de Suramérica y Centroamérica. En la región de América Latina y el Caribe, el programa se ha centrado en la SA y la nutrición, como también en apoyar de manera positiva a la educación, al contribuir al crecimiento de la escolarización, la disminución de la deserción escolar y a brindar condiciones de mejora del aprendizaje. Para el año 2020, en 161 países de todos los niveles de ingresos, aproximadamente 388 millones de escolares recibían diariamente comidas escolares (Programa Mundial de Alimentos (WFP, por sus siglas en inglés), 2020). Al respecto, investigaciones en el campo alimentario sugieren que los niños que se alimentan bien aprenden bien; la buena alimentación se asocia positivamente con el desarrollo académico, cognoscitivo y psicosocial (Storey *et al.*,

2011). Para Cohen y Franco (2005), “la entrega de alimentos en la escuela fomenta la matrícula y la asistencia escolar, por cuanto constituye un incentivo para que las familias escolaricen a sus niños” (p. 6). Se han puesto en marcha acciones para que, en la escuela desde la primera infancia, se generen entornos adecuados que brinden una dieta saludable, como los comedores escolares, en principio conocidos como cantinas escolares, donde se ponen en práctica medidas orientadas a una adecuada educación nutricional.

La preocupación por la SA y la alimentación a escala global se refleja en el interés por el cumplimiento en las metas planteadas en la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible. Colombia no es ajena a esta preocupación, cuenta con una Política Nacional de Seguridad Alimentaria y Nutricional (PSAN), sin embargo, a lo largo de la historia, la alimentación ha sido abordada en la escuela como una práctica que consiste en ofrecer un plato de comida saludable, enfatizando en la relación salud-nutrición, y se ha integrado al área de las ciencias naturales desde lo biológico, dejando de lado la relación con aspectos culturales, políticos, sociales y económicos.

Con el PAE, Colombia pretende contribuir al acceso, la permanencia en el sistema educativo, la disminución de la deserción escolar, el suministro de complementos alimentarios y hacer de la alimentación una práctica cotidiana. No obstante, a pesar de la existencia de los PAE y de los objetivos que en estos se plantean, no se sabe en qué medida este programa se integra directamente a la escuela, a los planes de estudio y a las áreas del conocimiento, y es precisamente dentro de ella, en los escenarios donde se brinda, como el comedor escolar, que se debe empezar a generar análisis y reflexión sobre la alimentación y la SA, a fin de evidenciar el papel social del programa. Como lo mencionan Contreras *et al.* (2012), el comedor escolar es un

espacio “de satisfacciones psicopedagógicas y sociales de los comensales infantiles y adolescentes como parte de su proceso de socialización y educativo [así como] un espacio de normas y de aprendizaje” (p. 26).

En concordancia con lo anterior, la alimentación es un constructo que no debe ser visto únicamente como un pretexto para ingresar al sistema educativo. En este sentido, Rivarosa y De Longhi (2012) plantean la alimentación como un constructo sistémico que trasciende la dimensión biológica y responde a otras áreas como lo bioquímico, lo psicológico, lo productivo, lo biotecnológico, el consumo, lo social y lo cultural.

Lo anterior da cuenta de la importancia de llevar el PAE a la práctica educativa, que haga parte del currículo, que aporte soluciones en todos los municipios del país, y más cuando en los últimos años en algunas entidades territoriales de Colombia se han presentado gran cantidad de dificultades, como falta de equidad en el tipo de menús ofrecidos, poca calidad de los alimentos suministrados, inocuidad de estos, escasa participación de los campesinos, reducido acceso a los alimentos locales, entre otros, debido al manejo inadecuado de recursos y de contratación de algunos operadores encargados del servicio de alimentación escolar.

De acuerdo con la situación mencionada, surgen los siguientes interrogantes: ¿cómo se abordan la SA y la alimentación en el currículo de estudiantes de básica y media?, ¿en qué medida la SA y la alimentación son abordados en las investigaciones que se hacen del comedor escolar?, ¿de qué manera los estudios arrojan resultados en torno al manejo de desperdicios y el poco aprovechamiento de alimentos en la escuela?, ¿qué resultados se presentan en los estudios sobre la aplicación del conocimiento del profesor con respecto a la SA y la alimentación?

A partir de las cuestiones anteriores, de las diversas problemáticas en torno a las dimensiones primordiales de la SA (disponibilidad, acceso, consumo, aprovechamiento y calidad), de la alimentación y del escenario del comedor escolar, se desprende el interrogante central de esta revisión sistemática: ¿cuáles son las tendencias de investigación sobre la implementación de programas de alimentación escolar y la inclusión curricular de contenidos relacionados con SA y alimentación en educación básica y media?

Esta revisión sistemática, teniendo en cuenta los aspectos mencionados, tiene como objetivo identificar y analizar las tendencias de investigación sobre la implementación de programas de alimentación escolar y la inclusión curricular de contenidos relacionados con SA y alimentación en educación básica y media. De esta forma, se contribuye a la teoría pedagógica, en aras de aportar al desarrollo de programas curriculares en la escuela en torno a la problemática de la SA y la alimentación.

A continuación, se expone la metodología de la revisión sistemática, los resultados obtenidos, la discusión y, finalmente, las conclusiones.

Metodología de la revisión sistemática

Esta revisión sistemática de tipo exploratorio incluye artículos de investigación extraídos de las bases de datos Scopus, Ebsco, ScienceDirect, Google Scholar y Academic Search. Se tuvo en cuenta la guía de presentación de revisiones sistemáticas Prisma 2020 (Page *et al.*, 2020) y se trazó un diseño de combinación de terminología y operadores booleanos clave, tanto en castellano como en inglés, como: “food safety AND elementary school”, “school meal OR school food AND curriculum”, “cannens food OR dinning room AND program school”. Asimismo, se incluyeron investigaciones en la escuela, en educación elemental y posteriormente se revisaron artículos de revistas científicas que abordaran investigaciones empíricas, de intervención y diseños de estudio cualitativo, mixto y cuantitativo, artículos de análisis, discusión, evaluación y debate alrededor de los PAE y revisiones sistemáticas.

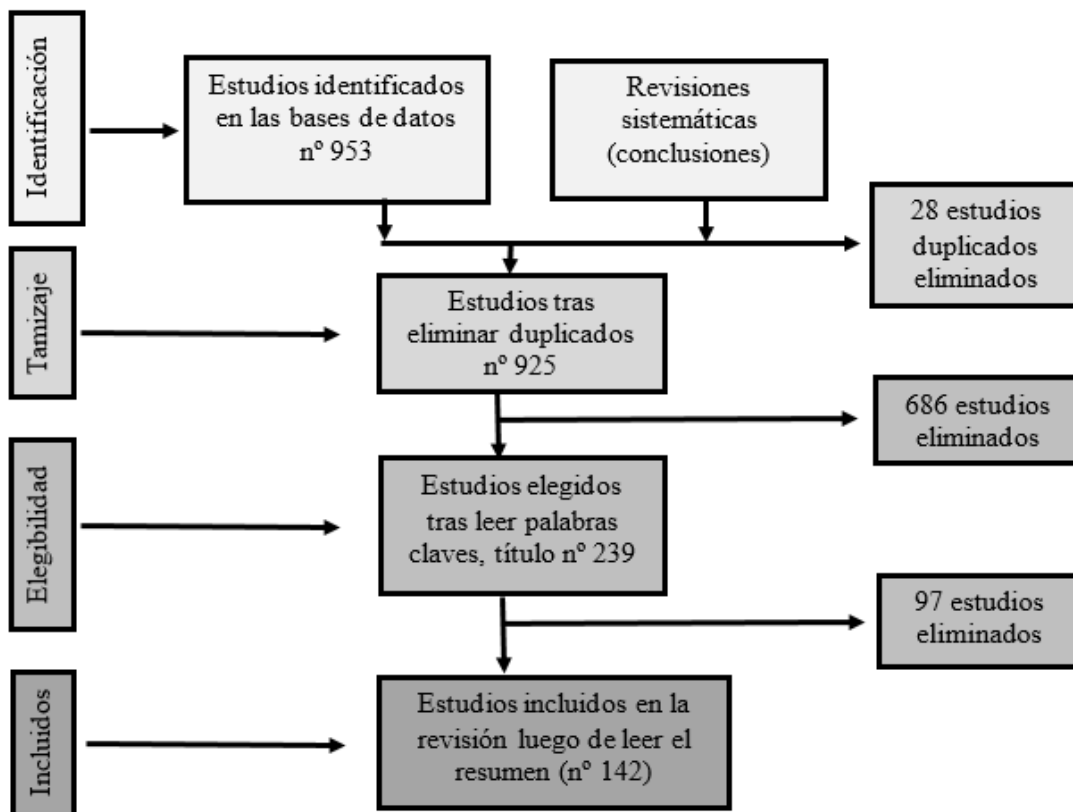
Se excluyeron los artículos en los cuales la alimentación no se asociara a la escuela, estudios relacionados con problemas alimenticios, dietas, programas de nutrición, obesidad y actividad física. De igual manera, se descartaron investigaciones sobre SA que no se abordaran desde el currículo, y tampoco se tuvieron en cuenta estudios que carecieran de revisión de literatura, artículos no académicos, o que no se pudiera tener acceso libre a ellos.

La información recolectada se organizó en una tabla en Excel, ubicando base de datos, palabras clave, título, año, resumen, país donde se desarrolló la

investigación. Posteriormente al proceso de organización de la información, se establecieron categorías de análisis para continuar con resultados y discusión de

los hallazgos. La figura 1 presenta el diagrama Prisma (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses).

Figura 1. Diagrama PRISMA para la selección de artículos de esta revisión



Fuente: elaboración propia.

Resultados de la revisión sistemática

Para esta revisión sistemática, en el proceso de elegibilidad se identificaron 953 artículos, y luego de aplicar el Prisma se eligieron 142 estudios, de los cuales 122 se encuentran publicados en inglés y los 20 restantes en español. A continuación, se presenta una descripción general de los artículos incluidos.

En relación con el país en el que se publicaron los artículos (tabla 1), el mayor porcentaje de los artículos seleccionados son publicaciones de países en América

(50,8%), en especial de los Estados Unidos; en el caso particular de Colombia se tuvieron en cuenta cuatro publicaciones; en un 19,6% de Asia y un 11,4% de Europa.

En relación con la ventana de observación dentro de la cual se recogieron los trabajos publicados, es de señalar que el 45% de los artículos revisados, equivalente a 64 investigaciones, se publicó del 2016 al 2020; el 30,3% (43 investigaciones) se publicó del 2011 al 2015; el 22% (31 artículos), durante el periodo 2001-2010, y, finalmente, el 2,8% (cuatro investigaciones), de 1994 al 2000.

Con referencia a la tipología de las revistas (tabla 2), las publicaciones revisadas corresponden en un 60% a revistas especializadas en alimentación, salud y nutrición, el 20% de las publicaciones se encuentra en revistas de educación, y un mínimo porcentaje en la enseñanza exclusiva de las ciencias naturales y ambientales. Lo anterior, que da cuenta de que el problema de SA, de la alimentación y de los comedores escolares, se ha considerado más desde el componente nutricional que desde el componente educativo.

Otro aspecto por tener en cuenta es el tipo de artículo y la metodología empleada: en la tabla 3 se observa que el 70,4% de los artículos relacionados corresponde a investigaciones empíricas, en algunos casos se mencionan intervenciones con grupos de estudiantes de primaria o secundaria, padres de familia,

estudiantes y otros profesionales. En el caso de las revisiones, estos artículos hacen referencia al estado de la investigación en SA y alfabetización alimentaria. Los artículos de reflexión analizan y discuten el papel de la escuela en el desarrollo de programas sobre SA, calidad de vida, sustentabilidad y relación con la crisis ambiental, y un mínimo porcentaje de artículos de análisis alude al impacto del programa en la calidad educativa.

Análisis

Luego de revisar los 142 estudios incluidos, se presenta una tendencia de investigación que dio lugar a establecer las categorías o líneas de investigación que se muestran en la tabla 4.

Tabla 1. Porcentaje de publicaciones en los continentes y países referenciados en las publicaciones

África (4,9%)	Asia (19,6%)	Europa (11,4%)	Oceanía (9,8%)	América (50,8%)
Egipto	Arabia Saudita	España	Australia	Canadá
Sudáfrica	China	Grecia		Estados Unidos
	Corea	Inglaterra		Argentina
	India	Italia		Brasil
	Indonesia	Países Bajos		Colombia (2,8%)
	Pakistán	Eslovenia		México
	Nepal	Francia		Perú
		Portugal		Venezuela
		Dinamarca		Ecuador
		Finlandia		Costa Rica
		Suecia		
4% de las publicaciones no registran país.				

Fuente: elaboración propia.

Tabla 2. Número de publicaciones en revistas según área de especialización

Área de especialización	Número de publicaciones
Salud	45
Nutrición y alimentación	40
Ciencias sociales otras áreas	23
Educación	21
Salud y educación	7
Ciencias naturales, ambiente y agricultura	6

Fuente: elaboración propia.

Tabla 3. Número de publicaciones según el tipo de estudio

Tipo de estudio	Número de publicaciones
Investigación empírica	100
Revisión	18
Reflexión y debate	16
Programas de alimentación	8

Fuente: elaboración propia.

Tabla 4. Categorías o líneas de investigación establecidas y número de estudios relacionados

Categorías o líneas establecidas	Número de publicaciones
Seguridad alimentaria	54
Desperdicio y poco aprovechamiento de alimentos	26
La alimentación y el currículo	24
Comedor escolar	14
Programas sobre la alimentación escolar	12
Biodiversidad y alimentación escolar	9
Alimentación y dimensión académica	3

Fuente: elaboración propia.

A continuación, se describen y se desarrollan cada una de las categorías. La categoría *seguridad alimentaria* agrupa 54 estudios, los cuales muestran que, si bien existen diferentes factores que permiten que los PAE cumplan su función social, es necesario fortalecer prácticas que garanticen que los alimentos sean brindados con calidad e inocuidad, fomentando la necesidad de fortalecer hábitos saludables y de nutrición, en diferentes entornos, y así desarrollar en los estudiantes la cultura de aplicar prácticas saludables, como el consumo adecuado de dietas, la cocción de los alimentos, prácticas de higiene como el lavado de manos, y todas aquellas que contribuyan a disminuir el riesgo de adquirir enfermedades transmitidas por una alimentación inadecuada (De Castro *et al.*, 2007; Fly y Gallahue, 1999; Shearer *et al.*, 2014; Traversa *et al.*, 2017).

La categoría *desperdicio y poco aprovechamiento de alimentos* abarca veintiséis estudios, en los que se presentan diseños de estrategias y prácticas alternativas para evitar o hacer uso de los desperdicios de alimentos producto de la alimentación escolar. En esta categoría de análisis, los investigadores indagan en torno a la pertinencia de las huertas escolares como espacios pedagógicos que incentiven el consumo de frutas y verduras; adicionalmente, los productos cultivados en las dichas huertas pueden servir de insumos para los administradores de los servicios de la alimentación escolar (Turner *et al.*, 2017). Lo anterior puede ser un incentivo para el consumo de los productos ofrecidos en los menús de la alimentación escolar, y de esta manera mitigar el impacto producido por el desperdicio, especialmente de frutas y verduras. La mayoría de las intervenciones se realizó a corto plazo, lo que implica una dificultad para evaluar si el diseño de huertas escolares puede influir positivamente en los comportamientos alimentarios de los estudiantes a largo plazo (Leuven *et al.*, 2018; Lohr *et al.*, 2020).

Así mismo, en la categoría se encuentran otras investigaciones que exploran el uso de estrategias en el interior de los comedores escolares para incrementar el consumo de frutas y verduras, como lo son el uso de recompensas, degustaciones de alimentos o preparaciones novedosas a partir de los alimentos que presentan el mayor desperdicio (Horne *et al.*, 2004; Lakkakula *et al.*, 2010). Otro aspecto de interés en los estudios es la participación del maestro, del padre de familia y de los compañeros en el consumo y la acep-

tación de los alimentos (Benn y Carlsson, 2014). Si bien las investigaciones dan cuenta de la importancia del desperdicio y poco aprovechamiento de alimentos, son pocas las intervenciones que se evalúan y se sostienen con el tiempo.

La categoría *alimentación y el currículo* incluye veinticuatro investigaciones que proponen que se integre al plan de estudios la manipulación de alimentos y la inocuidad alimentaria, tanto en estudiantes de primaria como de secundaria. También hacen parte de esta categoría estudios que integran la SA en diferentes áreas del conocimiento, como matemáticas, educación física, tecnología e informática (Barrett *et al.*, 2020; Espinoza *et al.*, 2017; Lai, 2016; Quick *et al.*, 2013). Así mismo, proponen implementar conceptos que relacionen la alimentación, la agricultura y la salud con problemáticas actuales (Casas-Quiroga y Crujeiras-Pérez, 2019; Pivarnik *et al.*, 1994; Shen *et al.*, 2013; Whited *et al.*, 2019). Sumado a lo anterior, en el plan de estudios de ciencias naturales, desde la educación inicial se plantea la alimentación, para desarrollar competencias de indagación a partir del análisis de información; la interpretación de representaciones y cuestiones sociocientíficas; la argumentación; la reflexión y el actuar en contexto (Casas-Quiroga y Crujeiras-Pérez, 2019; Espinoza *et al.*, 2017). En los estudios revisados, en particular, no se presenta la implementación en el área de las ciencias sociales.

De igual manera, proponen un área de conocimientos específica en educación nutricional, la cual a su vez sea transversal a las demás (Whang y Yan, 2020). Lo anterior sugiere que la alimentación no es simplemente un contenido, ni es exclusiva de la enseñanza de una sola área del conocimiento.

Los resultados de los estudios destacan que en los planes de estudio se abordan contenidos que incluyen una alfabetización alimentaria, sistemas alimentarios, práctica en la manipulación de alimentos, el comportamiento y las reglas que contribuyan a mantener la inocuidad del alimento (Amin *et al.*, 2018; Barrett *et al.*, 2020; Ovca *et al.*, 2018; Pivarnik *et al.*, 1994; Vidgen y Gallegos, 2014). No obstante, en Truman *et al.* (2017), la alfabetización alimentaria presenta vacíos teóricos, debido a que estos estudios no involucran el tema de la salud. Adicionalmente a lo planteado, es necesario evaluar, hacer seguimiento y observaciones de

estos comportamientos en escolares desde la primera infancia, a largo plazo y con muestras significativas de estudiantes (Shen *et al.*, 2013).

En síntesis, los estudios muestran que es precisamente la educación alimentaria en la escuela un factor clave para desarrollar hábitos, comportamientos y preferencias saludables (Andriyadi *et al.*, 2019; Beavers *et al.*, 2015; Byrd-Bredbenner *et al.*, 2010; Milton y Mullan, 2010). Aunque no se puede garantizar que los jóvenes, población clave para la educación en SA, dejen de usar prácticas riesgosas después de la puesta en marcha de programas de capacitación (Diplock *et al.*, 2018), en ocasiones lo que se aprende en la escuela y en el hogar no guarda concordancia con la alimentación que se ofrece en otros escenarios de ciudad, en las redes sociales y en la televisión. Por ello, es necesario, como lo mencionan Valle y De La Cruz (2011), llegar a las aulas con un conocimiento en contexto, que dé cuenta de la realidad y de las verdaderas necesidades de los pueblos. Esta categoría de análisis da cuenta de un gran vacío en el currículo, de brindarle al estudiante la posibilidad de indagar y discutir la alimentación desde la dimensión social, cultural y política, desde los objetivos de desarrollo sostenible (ODS), y no solo desde lo biológico nutricional.

La categoría *comedor escolar* agrupa catorce estudios. Los investigadores plantean la necesidad de intervenir el escenario físico del comedor escolar (Hinshaw, 2007; Rollings y Wells, 2018; Sarojini, 2016; Williamson *et al.*, 2013), que no solamente se brinde una alimentación saludable, sino de aprendizaje social y cultural (Baines y MacIntyre, 2019), para compartir y seguir reglas (Andersen *et al.*, 2016; Wills *et al.*, 2005); de adquirir o fortalecer hábitos, ver en el otro un modelo para seguir (Lalli, 2017; 2020; Oostindjer *et al.*, 2017; Waling y Olsson, 2017). Aunque son pocas las investigaciones revisadas que indagan por el impacto de elementos como el ruido, la iluminación, la decoración o el mobiliario, los hallazgos en los estudios de Berggren *et al.* (2020) y Graziose *et al.* (2019) presentan que algunos elementos como el ruido excesivo en el comedor escolar pueden generar una experiencia negativa de rechazo al alimento ofrecido, debido al estrés o la tensión que se genera.

Es indispensable que el escenario del comedor escolar sea parte del currículo y de los programas en

el interior de la escuela; se trata de un escenario real de aplicación para fortalecer competencias y hábitos aprendidos, al que debe incorporarse el concepto de alimentación y SA como un constructo multidimensional (Cordero *et al.*, 2016).

La categoría *programas de alimentación escolar* comprende doce publicaciones que dan cuenta de estudios de revisión, reflexión y análisis de programas de alimentación escolar en diferentes países como Reino Unido, Estados Unidos, Costa Rica y Colombia, cuyo fin es disminuir la brecha de desnutrición y malnutrición (Figuroa y Andrade, 2005; Guthrie *et al.*, 2009; Moore *et al.*, 2011). Un aspecto ausente en los estudios explorados es el manejo inadecuado de recursos dentro del PAE, situación de preocupación central en Colombia, en la mayoría de los departamentos, denunciada por los usuarios en los diferentes medios de comunicación, que se encuentra vigilada, particularmente a partir del 2019, por parte del Gobierno y los entes de control.

La categoría *biodiversidad y alimentación escolar*, una de la menos exploradas, agrupa nueve publicaciones. En ella se incluyen estudios de reflexión sobre la importancia de relacionar la alimentación con los conceptos de biodiversidad, sostenibilidad, sustentabilidad y agrobiodiversidad en la escuela. La educación ambiental no es un conocimiento en ecología, como tampoco lo es la alimentación, por lo que se debe promover una visión sistémica del medioambiente que permita visualizar cómo la crisis ambiental, los comportamientos humanos y la indiferencia intervienen en el aprovechamiento, la disponibilidad y el acceso a los alimentos. Como lo plantean Daza (2009) y Mueller (2009), la crisis ambiental debe ser la razón para introducir cambios en los planes de estudio de las ciencias naturales y de la educación ambiental.

Otros estudios que hacen parte de esta categoría exploran cómo las prácticas ancestrales y campesinas tradicionales son invisibilizadas en los escenarios escolares y cómo estas prácticas, al no ser enseñadas en la educación tradicional en comunidades rurales, dejan de ser empleadas por los campesinos, quienes ponen en práctica técnicas agrícolas modernas (Arohuilca, 2012). Si bien, fueron pocos los estudios explorados, se evidencia el interés de los jóvenes por explorar y adquirir conocimientos sobre agricultura y la historia los alimentos (Swart *et al.*, 2020).

La categoría *alimentación* y su relación con la dimensión académica agrupa tres estudios que analizan la alimentación escolar como estrategia para incrementar la matrícula en las escuelas, incentivar la asistencia y disminuir la deserción escolar, para proporcionar herramientas que contribuyan a que los estudiantes se encuentren más dispuestos a aprender (Gordanier *et al.*, 2020; Taylor *et al.*, 2020), y posiblemente a mejorar el rendimiento académico; sin embargo, existen otros factores asociados con la alimentación, como el nivel de estudio de los padres, la ubicación de la vivienda, los ingresos económicos en el hogar y las condiciones de salud, que impiden que un estudiante asista de manera regular a la escuela.

Las investigaciones revisadas dan cuenta de una preocupación de la alimentación escolar en términos de bienestar y nutrición, sin embargo, es necesario una revisión con respecto al impacto sobre el rendimiento académico. Como sostiene Weaver-Hightower (2011), aunque la comida siempre ha estado presente en la educación formal, en las escuelas se requiere indagar en torno al papel y el impacto de la alimentación en la cotidianidad de las escuelas, lo cual abarca también los resultados académicos.

En síntesis, los resultados y los análisis de la revisión sistemática muestran que el 64,7% de las investigaciones revisadas propone incluir en el currículo y en la escuela la SA, la alimentación, la alimentación escolar y los comedores escolares, no solo desde aspectos nutricionales y biológicos, sino desde lo social, cultural y ambiental.

Conclusiones

Los estudios revisados se pueden agrupar en siete líneas de investigación o categorías de análisis: SA; desperdicio y poco aprovechamiento de alimentos; la alimentación y el currículo; el comedor escolar; los programas sobre la alimentación escolar; la biodiversidad y alimentación escolar; y, por último, la alimentación y su relación con la dimensión académica.

Los hallazgos hechos en el curso de esta revisión sistemática muestran que en la práctica escolar y en el currículo, la alimentación se reduce a temáticas biológicas, nutricionales y de salud, por lo que se hace

indispensable la construcción de un diálogo que permita crear puentes de intercambio de saberes, de análisis y de acción, donde se identifiquen las necesidades, las problemáticas y las dinámicas sociales, culturales, ambientales, agrícolas, económicas y políticas que giran en torno a la alimentación y que se incrementan potencialmente, visibilizando la brecha social que enmarca nuestro país y que experimentan los diferentes actores que hacen de la alimentación algo más que un plato de comida. De esta manera, es necesario indagar sobre el valor intrínseco que se le da a la alimentación, tanto a nivel individual como en el hogar, en la escuela, en la ciudad y en las diferentes comunidades.

Un hallazgo de gran interés es la necesidad de incluir en los procesos de enseñanza-aprendizaje, tanto de estudiantes como de docentes en la formación en ciencias naturales y educación ambiental, la alimentación y la agricultura. Los estudios dan cuenta del compromiso permanente que deben tener las comunidades, los maestros, los estudiantes y padres de familia, para que los PAE sean más que un programa para la permanencia y acceso al sistema educativo, es velar porque la alimentación contribuya al bienestar *de los estudiantes*; que se ofrezca en un espacio para compartir, adquirir hábitos alimentarios; que permita el aprendizaje social. Se trata de llevarla, a nivel multidimensional, al currículo como una práctica educativa. Así mismo, el papel del Gobierno y de la escuela debe estar presente; además de suministrar los recursos para la aplicación del currículo, deben ser garantes de que se ofrezca una alimentación saludable e inocua en el interior de la escuela, fortaleciendo los comedores escolares y brindando adecuados elementos oferentes o *affordances*, entendidos como oportunidades que un objeto tiene para relacionarse con la intención, percepción o capacidad de la persona, en el espacio físico (Gibson, 2014), en este caso el comedor escolar, para hacer de este un verdadero escenario de aprendizaje social.

Los artículos revisados en Colombia muestran un vacío en los estándares básicos de ciencias naturales y educación ambiental, los cuales no incluyen la problemática de SA y biodiversidad, lo que debería abordarse, más aún cuando los estudios realizados por la FAO dan cuenta de que el problema en el país no es la escasez de alimentos, sino la dificultad de acceder a ellos, abastecer y distribuirlos en las zonas más vulneradas, de inseguridad y pobreza. Otra temática que se desconoce

en los programas de educación en ciencias naturales y educación ambiental, tanto en el área urbana como en la rural, son las prácticas tradicionales de la agricultura, y por ser la alimentación una actividad humana, cambia con el paso del tiempo y se transforma, afectando a los saberes culturales.

Otro vacío en las investigaciones que hacen parte de esta revisión consiste en que no se indaga sobre la importancia, el uso y el aprovechamiento que hacen los estudiantes del servicio de la alimentación escolar, ni su relación con las problemáticas asociadas con el ausentismo, la deserción escolar y las sinergias alrededor del alimento, y mucho menos se pretende buscar soluciones concertadas a las problemáticas que surgen por su poco aprovechamiento y su desperdicio. Si bien, se proponen estrategias para hacer uso de los alimentos desperdiciados, estas no se evalúan a largo plazo.

Por lo anterior, se hace necesario llevar a cabo investigaciones que den cuenta de los procesos de enseñanza-aprendizaje en términos de la alimentación como constructo multidisciplinar, que indaguen alrededor del papel de la escuela en el cumplimiento de los ODS; en el caso específico de esta revisión sistemática: fin de la pobreza, hambre cero, reducción de las desigualdades y consumo responsable, con el propósito de contribuir al desarrollo de competencias escolares a partir de la realidad, desde el entorno inmediato, así como de las prácticas de alimentación cotidianas y todas las dinámicas que giran en torno al plato de comida.

Por otra parte, se requiere una revisión del estado del arte que presente la importancia de la dimensión espacial de los comedores escolares en procesos de socialización y de adquisición de hábitos alimentarios. En términos generales, es indispensable llevar a cabo estudios que den respuesta a interrogantes como: ¿qué significado otorgan los niños y los jóvenes al campesino?; ¿quiénes hacen posible que los alimentos lleguen al plato de comida?; ¿qué prácticas culturales y tradiciones en torno a la alimentación identifican a los niños y a los jóvenes?; ¿qué conocimiento tienen los niños y los jóvenes sobre las problemáticas nacionales alrededor del PAE?; ¿qué importancia dan los niños y los jóvenes al desperdicio y el poco aprovechamiento de los alimentos en las instituciones educativas y en los hogares?; ¿qué tantos conocimientos pueden transmitir los docentes a los estudiantes con referencia a la SA?; y, por último y no menos importante, ¿qué bondades tiene el escenario físico del comedor escolar para estudiantes y docentes?

Algunas de las limitaciones de esta revisión sistemática se pueden relacionar con la falta de exploración de otras bases de datos, de otro tipo de fuentes como artículos de libros, informes de investigación, informes de ejecución de políticas y programas de alimentación escolar y tesis de grado, como también búsqueda de información en otros idiomas y falta de revisión de publicaciones que fueron excluidas por no presentar las palabras clave incluidas en la revisión.

Referencias bibliográficas

1. AMIN, S.A., Panzarella, C., Lehnerd, M., Cash, S. B., Economos, C. D. y Sacheck, J. M. (2018). Identifying Food Literacy Educational Opportunities for Youth. *Health Education and Behavior*, 45(6), 918-925. <https://doi.org/10.1177/1090198118775485>
2. ANDERSEN, S. S., Vassard, D., Havn, L. N., Damsgaard, C. T., Biloft-Jensen, A. y Holm, L. (2016). Measuring the Impact of Classmates on Children's Liking of School Meals. *Food Quality and Preference*, 52, 87-95. <https://doi.org/10.1016/j.foodqual.2016.03.018>
3. ANDRIYADI, Y., Rahman, W., Arini, D., Raudhatun, N. H. L. y Setyowati, D. L. (2019). The Effect of Health Education about PJAS and PHBS on Students Grade V SDN 001 Sungai Kunjang, Samarinda. *Indian Journal of Public Health Research and Development*, 10(3), 716-721. <https://doi.org/10.5958/0976-5506.2019.00645.4>
4. AROHUILICA, J. O. (2012). *La educación formal en la escuela y los saberes de crianza de la agricultura campesina en Ancaraylla (3680 MSNM) Andahuaylas-Perú*. Universidad Nacional Agraria de la Selva. <https://repositorio.unas.edu.pe/handle/UNAS/880>
5. BAINES, E. y Macintyre, H. (2019). Children's Social Experiences with Peers and Friends during Primary School Mealtimes. *Educational Review*, 74(2), 1-23. <https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1680534>
6. BARRETT, T. E., Feng, Y. y Wang, H. (2020). Food Safety in the Classroom: Using the Delphi Technique to Evaluate Researcher-Developed Food Safety Curri-

- culum Aligned to State Academic Standards. *Journal of Food Science Education*, 19(3), 152-172. <https://doi.org/10.1111/1541-4329.12198>
7. BEAVERS, A. S., Murphy, L. y Richards, J. K. (2015). Investigating Change in Adolescent Self-efficacy of Food Safety through Educational Interventions. *Journal of Food Science Education*, 14(2), 54-59. <https://doi.org/10.1111/1541-4329.12055>
 8. BENN, J. y Carlsson, M. (2014). Learning through School Meals? *Appetite*, 78, 23-31. <https://doi.org/10.1016/j.appet.2014.03.008>
 9. BERGGREN, L., Olsson, C., Talvia, S., Hörnell, A., Rönnlund, M. y Waling, M. (2020). The Lived Experiences of School Lunch: an Empathy-based Study with Children in Sweden. *Children's Geographies*, 18(3), 339-350. <https://doi.org/10.1080/14733285.2019.1642447>
 10. BYRD-BREDBENNER, C., Abbot, J. M. y Quick, V. (2010). Food Safety Knowledge and Beliefs of Middle School Children: Implications for Food Safety Educators: Research in Food Science Education. *Journal of Food Science Education*, 9(1), 19-30. <https://doi.org/10.1111/j.1541-4329.2009.00088.x>
 11. CASAS-QUIROGA, L. y Crujeiras-Pérez, B. (2019). Una experiencia sobre seguridad alimentaria para trabajar la argumentación en el aula de educación secundaria. *Revista Eureka Sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 16(2), 1-9. https://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2019.v16.i2.2201
 12. COHEN, E. y Franco, R. (2005). *Seguimiento y evaluación de impacto de los programas de protección social basados en alimentos en América Latina y el Caribe*. Cepal. http://antigo.enap.gov.br/downloads/ec43ea4fSeguimiento_evaluacion_de_impacto_de_los_programas.pdf
 13. CONTRERAS, H., Gracia, A., Atie, G., Pareja, S., Zafra, A. E. y Álvarez, J. R. (2012). Comer en la escuela: una aproximación etnográfica. En J. R. Martínez Álvarez (ed.), *Nutrición y alimentación en el ámbito escolar* (pp. 26-36). Ergón.
 14. CONTRERAS, J. (2007). Alimentación y religión. *Humanitas. Humanidades Médicas*, 16, 1-31. <http://paliativossinfronteras.org/wp-content/uploads/ALIMENTACION-Y-RELIGIONES.pdf>
 15. CORDERO, S., Mengascini, A. S., Menegaz, A. N., Zucchi, M. y Dumrauf, A. G. (2016). La alimentación desde una perspectiva multidimensional en la formación de docentes en ejercicio. *Ciência & Educação*, 22(1), 219-236. <http://dx.doi.org/10.1590/1516-731320160010014>
 16. DAZA, S. (2009). Notas sobre la sustentabilidad y la enseñanza de las ciencias naturales. *Educación Química*, 20(1), 252-259. [http://dx.doi.org/10.1016/S0187-893X\(18\)30060-0](http://dx.doi.org/10.1016/S0187-893X(18)30060-0)
 17. DE CASTRO, I. R., De Souza, T. S., Maldonado, L. A., Caniné, E. S., Rotenberg, S. y Gugelmin, S. A. (2007). Cooking in the Promotion of a Healthy Diet: Designing and Testing an Education Model Directed to Adolescents and Professionals of Healthcare and Education Networks. *Revista de Nutricao*, 20(6), 571-588. <https://doi.org/10.1590/S1415-52732007000600001>
 18. DIPLOCK, K. J., Dubin, J. A., Leatherdale, S. T., Hammond, D., Jones-Bitton, A. y Majowicz, S. E. (2018). Observation of High School Students' Food handling Behaviors: Do They Improve Following a Food Safety Education Intervention? *Journal of Food Protection*, 81(6), 917-925. <https://doi.org/10.4315/0362-028X.JFP-17-441>
 19. ESPINOZA, C., Orvis, K. S. y Ramírez, J. A. (2017). Chilean Elementary Teachers' Beliefs about Using Agricultural Concepts to Promote Life Sciences and Mathematics Learning. *Pensamiento Educativo*, 54(1), 1-20. <https://doi.org/10.7764/PEL.54.1.2017.10>
 20. FIGUEROA, P. D. y De Andrade, L. S. (2005). La alimentación escolar analizada en el contexto de un programa. *Revista Costarricense de Salud Pública*, 14(26), 28-29. http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-4292005000100006&script=sci_arttext
 21. FLY, A. D. y Gallahue, D. L. (1999). Integrating Food Safety Concepts into Physical Education Curricula. *Physical Educator*, 56(4), 196.
 22. GIBSON, J. J. (2014). *The Ecological Approach to Visual Perception: Classic Edition*. Psychology press. <https://doi.org/10.4324/9781315740218>
 23. GORDANIER, J., Ozturk, O., Williams, B. y Zhan, C. (2020). Free Lunch for All! The Effect of the Community Eligibility Provision on Academic Outcomes. *Economics of Education Review*, 77. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2020.101999>
 24. GRAZIOSE, M. M., Koch, P. A., Wolf, R., Gray, H. L., Trent, R. y Contento, I. R. (2019). Cafeteria Noise Exposure and Fruit and Vegetable Consumption at School Lunch: a Cross-sectional Study of Elementary Students. *Appetite*, 136, 130-136. <http://doi.org/10.1016/j.appet.2019.01.026>
 25. GUTHRIE, J., Newman, C. y Ralston, K. (2009). USDA School Meal Programs Face New Challenges. *Choices*, 24(3). https://www.choicesmagazine.org/UserFiles/file/article_83.pdf
 26. HINSHAW, C. (2007). Fish Stories. *SchoolArts: The Art Education Magazine for Teachers*, 106(8), 41-81.

27. HORNE, P. J., Tapper, K., Lowe, C. F., Hardman, C. A., Jackson, M. C. y Woolner, J. (2004). Increasing Children's Fruit and Vegetable Consumption: a Peer-modelling and Rewards-based Intervention. *European Journal of Clinical Nutrition*, 58(12), 1649-1660. <https://doi.org/10.1038/sj.ejcn.1602024>
28. LAKKAKULA, A., Geaghan, J., Zanovec, M., Pierce, S. y Tuuri, G. (2010). Repeated Taste Exposure Increases Liking for Vegetables by Low-income Elementary School Children. *Appetite*, 55(2), 226-231. <https://doi.org/10.1016/j.appet.2010.06.003>
29. LAI, Y. (2016). The Effect of Nutrition Education System for Elementary School Students in Nutrition Knowledge. En R. Silhavy, R. Senkerik, Z. Oplatkova, P. Silhavy y Z. Prokopova (eds.), *Advances in Intelligent Systems and Computing*. Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-33622-0_1
30. LALLI, G. (2017). An Investigation into Commensality in the School Restaurant. *Educational Futures*, 8(2), 69-88. <http://educationstudies.org.uk/?p=7625>
31. LALLI, G. (2020). School Meal Time and Social Learning in England. *Cambridge Journal of Education*, 50(1), 57-75. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2019.1630367>
32. LEUVEN, J. R. F., Rutenfrans, A. H. M., Dolfing, A. G. y Leuven, R. S. E. (2018). School Gardening Increases Knowledge of Primary School Children on Edible Plants and Preference for Vegetables. *Food Science and Nutrition*, 6(7), 1960-1967. <https://doi.org/10.1002/fsn.3.758>
33. LOHR, A. M., Henry, N., Roe, D., Rodríguez, C., Romero, R. e Ingram, M. (2020). Evaluation of the Impact of School Garden Exposure on Youth Outlook and Behaviors toward Vegetables in Southern Arizona. *Journal of School Health*, 90(7), 572-581. <https://doi.org/10.1111/josh.12905>
34. MILTON, A. y Mullan, B. (2010). Consumer Food Safety Education for the Domestic Environment: A Systematic Review. *British Food Journal*, 112(9), 1003-1022. <https://doi.org/10.1108/00070701011074363>
35. MOORE, S. N., Murphy, S. y Moore, L. (2011). Health Improvement, Nutrition-related Behavior and the Role of School Meals: the Usefulness of a Socio-ecological Perspective to Inform Policy Design, Implementation and Evaluation. *Critical Public Health*, 21(4), 441-454. <http://doi.org/10.1080/09581596.2011.620604>
36. MUELLER, M. P. (2009). Educational Reflections on the "Ecological Crisis": EcoJustice, Environmentalism, and Sustainability. *Science & Education*, 18(8), 1031-1056. <https://doi.org/10.1007/s11191-008-9179-x>
37. OOSTINDJER, M., Aschemann-Witzel, J., Wang, Q., Skuland, S. E., Egelanddal, B., Amdam, G. V. et al. (2017). Are School Meals a Viable and Sustainable Tool to Improve the Healthiness and Sustainability of children's Diet and Food Consumption? A Cross-National Comparative Perspective. *Critical Reviews in Food Science and Nutrition*, 57(18), 3942-3958. <https://doi.org/10.1080/10408398.2016.1197180>
38. OVCA, A., Jevšnik, M. y Raspor, P. (2018). Curriculum Analysis of Food Safety Competences at Elementary and Upper-Secondary Level of Formal Education Inside Food-Related Programs in Slovenia. *Journal of Food Science Education*, 17(2), 42-51. <https://doi.org/10.1111/1541-4329.12136>
39. PAGE, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D. et al. (2020). The PRISMA 2020 Statement: an Updated Guideline for Reporting Systematic Reviews. *MetaArXiv*. <https://doi.org/10.31222/osf.io/v7gm2>
40. PIVARNIK, L. F., Patoad, M. S. y Giddings, M. (1994). A Food-Safety Curriculum for Second- and Third-Grade Elementary Students. *Journal of the American Dietetic Association*, 94(8), 865-868. [https://doi.org/10.1016/0002-8223\(94\)92365-5](https://doi.org/10.1016/0002-8223(94)92365-5)
41. PROGRAMA MUNDIAL de Alimentos (WFP). (2020). *El estado de la alimentación a nivel mundial 2020*. <https://docs.wfp.org/api/documents/WFP-0000124411/download/>
42. QUICK, V., Corda, K. W., Chamberlin, B., Schaffner, D. W. y Byrd-Bredbenner, C. (2013). Ninja Kitchen to the Rescue: Evaluation of a Food Safety Education Game for Middle School Youth. *British Food Journal*, 115(5), 686-699. <https://doi.org/10.1108/00070701311331481>
43. RIVAROSA, A. y De Longhi, A. L. (2012). *Aportes didácticos para nociones complejas en biología*. Miño y Dávila. http://www.inv.comunicare.efn.uncor.edu/wp-content/uploads/2013/05/Rivarosa-y-De-Longhi_Descargable_2012.pdf
44. ROLLINGS, K. A. y Wells, N.M. (2018). Cafeteria Assessment for Elementary Schools (CAFES): Development, Reliability Testing, and Predictive Validity Analysis. *BMC Public Health*, 18(1), 1154. <https://doi.org/10.1186/s12889-018-6032-2>
45. SAROJINI, H. C. (2016). The School Food Plan and the Social Context of Food in Schools. *Cambridge Journal of Education*, 46(2), 211-231. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2016.1158783>
46. SHEARER, A. E. H., Snider, O. S. y Kniel, K. E. (2014). Implementation and Assessment of Food Safety Educational Materials for Secondary and Postsecondary Education.

- Journal of Food Science Education*, 13(1), 4-11. <https://doi.org/10.1111/1541-4329.12017>
47. SHEN, M., Peng, Z., Hu, J., Sun, Z., Zeng, N. y LI, M. (2013). Effectiveness on the Education and Food Safety Programs among Senior Primary Students in 2 Counties from West China-a Cluster Randomized Trial. *Zhonghua Liu Xing Bing Xue Za Zhi = Zhonghua Liuxingbingxue Zazhi*, 34(9), 879-883. <https://europepmc.org/article/med/24331962>
 48. STOREY, H. C., Pearce, J., Ashfield-Watt, P. A. L., Wood, L., Baines, E. y Nelson, M. (2011). A Randomized Controlled Trial of the Effect of School Food and Dining Room Modifications on Classroom Behaviour in Secondary School Children. *European Journal of Clinical Nutrition*, 65(1), 32. <https://doi.org/10.1038/ejcn.2010.227>
 49. SWART, J. W., Richards, J. y Zhao, W. (2020). Understanding Food Processing and Systems: Pilot Testing a Standards-aligned Middle School Curriculum. *Journal of Food Science Education*, 19(2), 74-84. <https://doi.org/10.1111/1541-4329.12181>
 50. TAYLOR, J., Garnett, B., Horton, M. A. y Farineau, G. (2020). Universal Free School Meal Programs in Vermont Show Multi-Domain Benefits. *Journal of Hunger & Environmental Nutrition*, 15(6), 753-766. <https://doi.org/10.1080/19320248.2020.1727807>
 51. TRAVERSA, A., Adriano, D., Bellio, A., Bianchi, D. M., Gallina, S., Ippolito, C., Romano, A., Durelli, P., Pezzana, A. y Decastelli, L. (2017). Food Safety and Sustainable Nutrition Workshops: Educational Experiences for Primary School Children in Turin, Italy. *Italian Journal of Food Safety*, 6(1), 9-12. <https://doi.org/10.4081/ijfs.2017.6177>
 52. TRUMAN, E., Lane, D. y Elliott, C. (2017). Defining Food Literacy: A Scoping Review. *Appetite*, 116, 365-371. <https://doi.org/10.1016/j.appet.2017.05.007>
 53. TURNER, L., Leider, J., Piekarz, E., Schermbeck, R. M., Merlo, C., Brener, N. y Chriqui, J. F. (2017). Facilitating Fresh: State Laws Supporting School Gardens Are Associated with Use of Garden-grown Produce in School Nutrition Services Programs. *Journal of Nutrition Education and Behavior*, 49(6), 481-489. <https://doi.org/10.1016/j.jneb.2017.03.008>
 54. VALLE, M. E. D. y De La Cruz Sánchez, E. E. (2011). De la inter a la transdisciplinariedad en el abordaje del hecho alimentario. Una reflexión para compartir desde la educación. *Anales Venezolanos de Nutrición*, 24(1), 34-40. http://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S0798-07522011000100006&script=sci_arttext&tlng=en
 55. VIDGEN, H. A. y Gallegos, D. (2014). Defining Food Literacy and its Components. *Appetite*, 76, 50-59. <https://doi.org/10.1016/j.appet.2014.01.010>
 56. WALING, M. y Olsson, C. (2017). School Lunch as a Break or an Educational Activity. *Health Education*, 117(6), 540-550. <https://doi.org/10.1108/HE-01-2017-0001>
 57. WEAVER-HIGHTOWER, M. B. (2011). Why Education Researchers Should Take School Food Seriously. *Educational Researcher*, 40(1), 15-21. <https://doi.org/10.3102%2F0013189X10397043>
 58. WHANG, N. y Yan, L. (2020). Development of School Food Education: Teachers' Teaching Interventions in Urban Middle Schools of Northern Taiwan. *Education and Urban Society*, <https://doi.org/10.1177/0013124519896847>
 59. WHITED, T., Feng, Y. y Bruhn, C. M. (2019). Evaluation of the High School Food Safety Curriculum Using a Positive Deviance Model. *Food Control*, 96, 324-328. <https://doi.org/10.1016/j.foodcont.2018.09.004>
 60. WILLIAMSON, D. A., Han, H., Johnson, W. D., Martin, C. K. y Newton, R. L. (2013). Modification of the School Cafeteria Environment Can Impact Childhood Nutrition. Results from the Wise Mind and LA Health Studies. *Appetite*, 61, 77-84. <https://doi.org/10.1016/j.appet.2012.11.002>
 61. WILLS, W., Backett-Milburn, K., Gregory, S. y Lawton, J. (2005). The Influence of the Secondary School Setting on the Food Practices of Young Teenagers from Disadvantaged Backgrounds in Scotland. *Health Education Research*, 20(4), 458-465. <https://doi.org/10.1093/her/cyg132>



Reseña

Resumo

Review

Tramas de la investigación en las artes (Libro)

Tramas da pesquisa nas artes

Wefts of Research in the Arts

Libertad Garzón Hurtado*

Natalia Castellanos Camacho**

* Profesora de la Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá. Doctora en Letras, maestra en Lengua, Literatura y Cultura Hispanas y licenciada en Filología Inglesa. Correo: libertad.garzon@gmail.com

** Docente universitaria, actualmente Gestora Foco de Industrias Culturales y Creativas, Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación (Minciencias), Bogotá (Colombia). Magíster en Filosofía y maestra en Música con Énfasis en Estética. Correo: castellanos_natalia@yahoo.com.co

DOI: 10.30578/nomadas.n56a17

AUTORES: Varios

EDITORAS: Natalia Castellanos Camacho y Libertad Garzón Hurtado

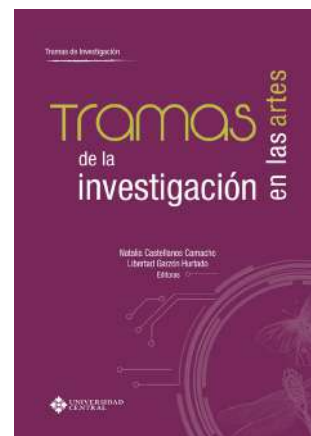
EDITORIAL: Ediciones Universidad Central

CIUDAD: Bogotá, D. C.

AÑO: 2020

NÚMERO DE PÁGINAS: 157

DISPONIBLE PARA DESCARGA: [aquí](#)



El libro *Tramas de la investigación en las artes* (de acceso abierto) recoge una serie de reflexiones y ejercicios de sistematización de distintas prácticas artísticas que se desarrollan actualmente en el contexto universitario colombiano, bien sea en el seno de unidades académicas propiamente dedicadas a las artes (música, creación literaria), o en otros campos de conocimiento que empiezan a explorar los caminos de la creación artística como un medio de exploración y de producción de nuevo conocimiento (la estética y las ciencias sociales). Esta obra se presenta así como un lugar de reunión y observación de prácticas creativas de diverso origen que exploran y combinan distintos métodos de investigación, concretándose en un primer mapa que muestra algunas rutas posibles de la investigación en el campo de la creación (las maneras diversas en que estos métodos confluyen e interactúan entre sí en las prácticas creativas) y favoreciendo la discusión, el examen y la valoración de lo que actualmente el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación (Minciencias) llama las I+C a partir de realizaciones concretas.

La publicación surge como producto del diálogo y el intercambio entre investigadores de diverso perfil que se reúnen en torno a un ejercicio de fusión de dos grupos de investigación de la Universidad Central: Estéticas y Poéticas y Heterolalia, ambos pertenecientes a la antigua Facultad de Ciencias Sociales, Humanidades y Arte. En este escenario de encuentro y redefinición del horizonte investigativo del nuevo grupo, que vendría a llamarse Caleidoscopia, entre los años 2020 y 2021 se abrió un debate entre creadores e investigadores de distintas disciplinas artísticas y no artísticas encaminado a definir la naturaleza y los objetivos de este nuevo espacio de producción de conocimiento que buscaba desarrollar su actividad alrededor del concepto de la investigación-creación. En este contexto, fue necesario primero resolver una necesidad básica de los programas en artes y de la formación universitaria en general: ahondar en la naturaleza de la investigación artística y explorar la relación entre diversas formas de hacer, de pensar y de producir conocimiento en la academia.

No es casual que el libro sea el segundo de la serie *Tramas*, propuesta por el antiguo Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos (Iesco), cuya búsqueda y su razón de ser recoge hoy el grupo de investigación-creación Caleidoscopia y este nuevo volumen destinado, como el primero, a “generar recorridos y conexiones que nacen en dimensiones diferentes, aunque colindantes”. Estas tramas aunque no son previamente diseñadas, se configuran por el encuentro de “sujetos y fuerzas de diferentes procedencias que aportan color y densidad [...], que se conectan para dar paso a un diseño particular de interpretaciones de la sociedad” (Escobar y Cabra, 2019, p. 12).

El libro aquí reseñado propone la configuración de una trama a partir del encuentro de reflexiones académicas sobre la relación del arte con el conocimiento, marcando dos gestos que nos convocan comúnmente en el ámbito universitario: un movimiento desde las artes hacia otras formas de conocimiento, y desde otras formas del conocimiento hacia las artes. Este proyecto editorial, lejos de pretender mostrar una concepción unificada de investigación-creación en los programas de arte y ciencias sociales de la Universidad Central, busca exponer las diversas maneras como este concepto apalanca, transforma y motiva formas de creación artística de diversa naturaleza, al encontrarnos artistas y docentes provenientes de programas disímiles como

son Música, Creación Literaria, Comunicación Social y Filosofía, que a su vez permiten vislumbrar la trama que teje la rica relación entre las formas de la expresión artística y aquellas de configuración del conocimiento.

Dentro de la diversidad de las prácticas artísticas que aborda este libro, se puede pensar en un más allá de la diferencia, de hecho, ese es el propósito de este ejercicio: ir más allá de la diferencia, no solo entre las distintas artes, sino también de la diferencia entre arte y ciencia, para pensar en cómo estas prácticas producen conocimiento. Por esa razón, la publicación pone el énfasis en la necesidad de restaurar los vínculos naturales entre las distintas artes, y entre estas y las ciencias, para contrarrestar la parcelación del saber y los efectos negativos que esta práctica de la modernidad ilustrada nos hereda, y que hoy intentamos revertir para restaurar el sentido de la formación integral. En la actualidad, este efecto se quiere contrarrestar mediante el ejercicio de la *interdisciplinariedad*, concepto extendido, pero no siempre bien interpretado (la interdisciplinariedad es una práctica, un movimiento, no una suma estática de contenidos de diverso origen). No se trata de un acto acumulativo, de la yuxtaposición de conocimientos provenientes de distintas disciplinas, sino de un esfuerzo por recobrar el diálogo (trabajar el “inter”, no lo “multi”).

En respuesta a este malentendido, el libro *Tramas de la investigación-creación* quiere ser algo más que una colección de perspectivas, en realidad es un *cadáver exquisito* que deja entrever, de maneras no intencionadas por parte de los autores, lo que representa la investigación y la creación en sus prácticas artísticas y académicas. De allí que no dejen de sorprender y emocionar los ecos de un texto a otro, las afortunadas coincidencias y las saludables divergencias, las diferentes lecturas de algunos referentes comunes y, especialmente, cómo los procesos de investigación conducen a prácticas artísticas con estéticas y técnicas absolutamente dispares. En este horizonte, es claro que este libro es solo una pequeña muestra de la potencia que tiene la investigación-creación en el ámbito académico y en el ámbito de la vida.

El libro se estructura a partir de cuatro ejes de convergencia: el primero se titula “Desde la estética” y presenta el texto de Amalia Boyer, quien propone una reflexión sobre los “dispositivos filosófico-artísticos”

que se configuran a partir de las diferentes maneras como los artistas-investigadores se relacionan con sus procesos creativos, comprendiendo que “crear y pensar no se deslinda de la historia de los sujetos”, lo cual nos hace recordar que toda producción del saber y del hacer es resultado de un fino e íntimo tejido entre nuestro pensamiento y nuestro cuerpo.

En “Desde la creación literaria”, Libertad Garzón estudia la estrecha relación que existe entre la actividad crítico-literaria y la praxis creadora en la obra del escritor argentino Saúl Yurkievich, uno de los últimos representantes de lo que Guillermo Sucre convino en llamar la “nueva crítica” latinoamericana, o la crítica entendida como una forma de la creación. En su texto, la autora muestra hasta qué punto, para el lector-poeta, la configuración crítica de una literatura es una acción en sí mismo creativa que resulta de la necesidad del poeta de descubrir sus vínculos con la tradición, y cómo, para el creador, la lectura crítica y la escritura poética no son acciones aisladas, sino complementarias.

“Desde la música” es un eje que ofrece dos reflexiones acerca de las dinámicas en las cuales se entretajan la investigación y las prácticas musicales. Por una parte, el texto “Música colombiana para piano a cuatro manos: de la interpretación a la edición crítica”, de los maestros pianistas Bibiana Carvajal y Rubén Pardo, ofrece un panorama sobre las realidades a las que se enfrentan los músicos que quieren hacer de la música académica colombiana su propio repertorio, llevándolos a convertir la investigación en una práctica igualmente artística y la práctica artística en una práctica investigativa. Este texto se encuentra en sintonía con el texto que le sigue, “Un repositorio de repertorios de compositores colombianos y latinoamericanos: la investigación-creación en los procesos de investigación formativa”, de Natalia Castellanos Camacho, en el cual se recoge la anterior dinámica para proponer un dispositivo de las humanidades digitales que permita la conservación de los repertorios, una herramienta construida a partir de la formación universitaria y la sensibilización de las nuevas generaciones de músicos acerca su lugar como agentes culturales.

Por último, “Desde las ciencias sociales”, presenta el texto Claudia Gordillo y Erick Gómez, titulado “Pálpitos en las imágenes: de cómo se crea investigando o cómo se investiga creando en las ciencias sociales”, que

presenta una lectura de la investigación-creación fuera de las artes, en la cual el ejercicio reflexivo y analítico sobre las imágenes induce maneras diversas de presentar el conocimiento suscitado, como pálpitos, tejiendo un singular movimiento entre el pensar y el crear, entre la creación y la teorización.

Martin Buber decía que todo acto de creación es producto de un tipo específico de relación con el mundo, o un modo específico de conocimiento. Este sentido del conocimiento artístico como una forma de relación es el que, a nuestro parecer, recoge el libro *Tramas de investigación en las artes*. En su filosofía del diálogo, Buber distingue entre el conocimiento que se funda en la relación “yo-tú”, origen fenomenológico de la creación artística, y el conocimiento que se basa en la relación “yo-ello”, o las relaciones sujeto-objeto que constituyen el fundamento epistemológico de las ciencias. En las relaciones “yo-tú”, o la relación dialógica, las cosas dejan de ser cosas pasibles de conocimiento y adquieren la cualidad de “sujetos” capaces de impactar o transformar la subjetividad del observador, el oyente, el lector o el estudioso. Los versos dejan de ser estructuras lingüísticas; la imagen cinematográfica, una sucesión múltiple de imágenes; la nota musical, un signo interpretable. Las relaciones intersubjetivas, a diferencia de las relaciones sujeto-objeto, elevan el objeto natural o artístico a la categoría de hecho estético, capaz de interpelar al sujeto cognoscente al punto de exigirle una acción recíproca. Son las relaciones yo-tú las que promueven la acción creadora.

Por otra parte, la relación dialógica en sí misma no constituye el acto creador. Ella es una experiencia que impulsa al ser humano a la “realización” de la cosa que tiene ante sí (que se le presenta, dice Buber), y le exige su fuerza productiva. Es la necesidad de “realizar” la experiencia estética la que puede conducir a la producción de una obra de arte. En este momento, sin embargo, el artista debe acudir inevitablemente al mundo del “ello”: al universo de los signos, a la técnica, al método, el estudio del material artístico, a la investigación de los recursos, a unas estructuras lingüísticas o lógicas que deberá penetrar y transformar para dar forma sensible a la visión primordial.

Crear significa por tanto aprender a vivir en “el mundo del entre”, en la alternancia entre la relación yo-tú y la relación yo-ello. Crear implica necesariamente

aceptar este movimiento entre la organicidad del pensamiento artístico, que admite la entrada de procesos intuitivos o dialógicos, y la distancia objetivante, que permite el desarrollo del pensamiento analítico. Podría decirse entonces que esta dualidad, este movimiento entre extremos aparentemente opuestos, pero en el fondo complementarios, constituye el fundamento epistemológico de las artes.

Ya Gilles Deleuze afirmaba que el acto de creación se caracteriza por el encuentro de un creador con una necesidad, una urgencia de materialización de una idea. No se trata de una idea cualquiera, sino de la idea artística: la idea musical, la idea cinematográfica, la idea dramática, la idea literaria, entre otras, y así establece una inexorable relación entre creación y pensamiento, en la cual el pensamiento es creación y “crear es resistir”. De esta manera, se trata de figuras no solo poéticas sino que además dibujan horizontes que en nuestra realidad resultan ineludibles.

Por una parte, se encuentra esta noción de la “idea artística”, que lejos de representar una narración, un discurso o un concepto, surge de la práctica artística, de la intuición y la maestría que el artista ha desarrollado, como domando un caballo salvaje, para poder traducir lo imaginado en realidad. Este no es un proceso simple, por el contrario, su complejidad es tal que tan solo podemos acompañar y alentar a nuestros estudiantes a aventurarse en ese viaje hacia sus propias intuiciones para poder aprender por sí mismos cómo convertirlas en obras.

Ahora bien, la naturaleza de toda idea artística se caracteriza por su materialidad, es decir, no es una idea que se convierte en sonido, palabra o imagen. Siguiendo a Deleuze, la idea del músico es una idea-musical, sonora en su origen, así como la idea del cineasta es una idea-cinematográfica, y la idea del poeta es una idea-literaria. Esta diferencia no es necia, responde a la diferencia de base que hay entre las artes, entre las disciplinas artísticas, y que solo dan cuenta de la magnitud del arte y la creación en lo humano.

“Resistir” significa aquí ser capaces de eludir todo intento de polarización (reducción) de la experiencia artística, y de manera más esencial, de la experiencia humana. No se trata de una cosa o la otra, sino de saber permanecer en el “mundo del entre”, que es para Buber lo revolucionario. El reto del artista es volver complementarias estas categorías que la tradición sitúa en extremos opuestos e irreconciliables; resistir al intento de reducción del arte a la pura intuición o a la pura técnica. Esto tiene un valor simbólico de cara a nuestra sociedad: pensar las artes desde la relación investigación-creación es querer restaurar un vínculo natural que se ha roto (la modernidad las separa a la par que promueve la división del trabajo, la profesionalización, la disociación de goce y trabajo... no los artistas). Pensar las artes desde la relación investigación-creación significa recuperar una trama originaria que el pensamiento racional insiste en desenmarañar, como si los hilos sueltos, observados de manera aislada, pudieran revelar por sí mismos la auténtica naturaleza del tejido, al margen del entramado en el que cobran verdadero significado.

Referencia bibliográfica

1. ESCOBAR, M. y CABRA, N. (2019), *Tramas de sociedad. Miradas contemporáneas*. Universidad Central.



Conozca aquí los requisitos para participar en *Nómadas*

